



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL DA AMAZÔNIA  
DOUTORADO EM HISTÓRIA

DAVISON HUGO ROCHA ALVES

**ESTUDO(S) DE PROBLEMAS BRASILEIROS: a história de uma disciplina  
conflituosa e vigiada (1969-1993)**

Belém – PA

2022

DAVISON HUGO ROCHA ALVES

**ESTUDO(S) DE PROBLEMAS BRASILEIROS: a história de uma disciplina  
conflituosa e vigiada (1969-1993)**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História Social da Amazônia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em História.

Orientadora: Profa. Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes (PPHIST/UFPA)

Belém – PA

2022

DAVISON HUGO ROCHA ALVES

**ESTUDO(S) DE PROBLEMAS BRASILEIROS: a história de uma disciplina  
conflituosa e vigiada (1969-1993).**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em História.

Data da Avaliação: 12/04/2022

Conceito: **APROVADA**

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes (PPHIST/UFPA)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Franciane Gama Lacerda (PPHIST/UFPA)  
Examinadora Interna

---

Profa. Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves (PRPPG/UFPR)  
Examinadora Externa

---

Prof. Dr. Carlo Guimarães Monti (ProfHistória/UNIFESSPA)  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Rodrigo Patto Sá Motta (PPGH/UFMG)  
Examinador Externo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

R672e Rocha Alves, Davison Hugo.

Estudo(s) de Problemas Brasileiros: a história de uma disciplina conflituosa e vigiada (1969-1993) / Davison Hugo Rocha Alves. — 2022.

393 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2022.

1. Estudo(s) de Problemas Brasileiros. 2. Ditadura Militar.  
3. História das Disciplinas Curriculares. 4. Século XX.  
I. Título.

CDD 370.7118115

---

Aos meus pais Socorro e Cláudio por todo incentivo e ajuda para que isso se tornasse possível, bem como à pequeninha Anatólia Manuella Mendes da Rocha Alves, dedico a eles este trabalho de doutoramento.

## AGRADECIMENTOS

Ao final de mais uma etapa feita a muitas mãos, só tenho que agradecer a todos e todas que desde 2009 construíram esse processo de aprendizagem cotidianamente e possibilitaram-me chegar até aqui. Um sonho nunca se sonha só, mas com muitas aprendizagens, dúvidas, acertos, risos, noites sem dormir, compra de muitos livros, de afetos e de escolhas. Vou dividir os agradecimentos entre família e amigos da vida e da universidade.

Quero agradecer aos meus pais, Claudio José Pereira Alves e Gercina do Socorro Neves da Rocha, que me ajudaram nessa caminhada, pelo incentivo e pelo apoio de sempre, por não me deixar desistir do meu grande sonho de ser professor de História formado pela Universidade Federal do Pará, e depois me incentivaram a fazer o mestrado e o doutorado. O meu mais profundo agradecimento e sentimento de dever cumprido, mesmo em tempos tão adversos como esse consegui produzir esta tese.

Os meus agradecimentos também às minhas avós, Benedita Neves Rocha e Naíde Pereira Alves, pois, sem o apoio de ambas não seria possível chegar até aqui. Sempre me ajudaram desde os tempos escolares para que pudesse estudar, e hoje concluir os estudos com esta tese de doutoramento. O meu muito obrigado também aos meus tios e tias paternos e maternos, pois, mesmo que alguns de longe e de perto estão sempre nos meus pensamentos e torcendo por mim. Um agradecimento aos meus três irmãos, Diego Alves, Camila Alves e Paula Alves, que esse trabalho sirva de inspiração para que vocês também construam suas carreiras acadêmicas e profissionais, sempre na base do amor, do respeito ao próximo e recheada de afetos e aprendizagens. Não posso deixar de mencionar meus agradecimentos a Ana Rosa Rodrigues da Silva e Elias Monteiro da Silva, meus padrinhos, que sempre estiveram comigo nessa caminhada.

Às minhas amigas Márcia Gouvêa dos Santos e Claudineia Pamplona, mesmo de longe conhecem a minha trajetória, minha paixão pela História, foram fundamentais pelo apoio e incentivo nesses anos de formação inicial e continuada, estão sempre torcendo pelo meu aprendizado profissional e acadêmico. Agradeço amigas pelo apoio.

Um agradecimento muito especial a Lucas Altino de Sousa por estar junto comigo nesta caminhada e na escrita deste trabalho de tese, pois, mesmo sendo Fisioterapeuta, uma área tão diferente da minha, pôde compartilhar um pouco das minhas experiências, das escolhas, das dúvidas, das certezas, dos meus debates dentro do campo dos historiadores e da minha paixão pelo ensino de História, seja na compra de livros e buscas incessantemente na casa de sua avó,

e que hoje faz parte da minha família também, das noites em claro escrevendo, digitando e problematizando esta pesquisa de tese de doutoramento. O meu profundo agradecimento.

Gostaria de agradecer a minha orientadora, a Profa. Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes, com quem desde 2010 aprendo e aprendi ao longo desses anos de convivência. Tenho respeito e admiração pela sua história de vida na História e na militância política dentro e fora da universidade. A minha profunda e eterna gratidão por me incentivar a pesquisar ainda na graduação, no campo de pesquisa do ensino de História desde 2012, com a construção de um projeto de monitoria *A História vai ao Cinema* continuei minhas pesquisas dentro do campo; pelo incentivo de posteriormente ir ao Rio de Janeiro fazer o mestrado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e em seguida participar do concurso na área do Ensino de História, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), passando como docente no ano de 2016, com apenas uma semana de defesa da dissertação de mestrado – uma grande amiga que levarei da UFPA para toda vida.

À minha amiga Maria de Lourdes Rodrigues, conhecida como “Lourdinha”, com quem conversamos sobre História, sobre política, a sua experiência de vida. Tenho um carinho muito especial desde quando a conheci sendo bolsista da reitoria-UFPA. Levarei sua amizade da UFPA para vida toda. O meu muito obrigado pelo apoio e incentivo.

Na Universidade Federal do Pará não poderia deixar de agradecer à Professora Dra. Franciane Gama Lacerda que me incentivou a pesquisar o campo do ensino de História através do programa PIBID-História, ainda em 2010, momento único na minha vida que me levou a conhecer o objeto do ensino de História, e posteriormente, a fazer o mestrado em torno do ensino de História na UERJ contando a história da disciplina escolar Estudos Amazônicos. Muito obrigado Franciane Lacerda. Gratidão por estar na minha caminhada.

Agradeço as contribuições da Professora doutora Franciane Lacerda e do Professor doutor Mauro Coelho ainda na qualificação deste trabalho, pois, ajudaram-me na construção da escrita desta tese de doutoramento. Quero agradecer ao professor doutor Rodrigo Patto Sá Motta, a professora doutora Nádia Gaiofatto Gonçalves, o professor doutor Carlo Guimarães Monti e a professora doutora Franciane Lacerda pelas contribuições na defesa da tese ocorrida no dia 12 de abril de 2022, contribuíram para o amadurecimento intelectual deste trabalho.

A vida é feita de aprendizagens, de amigos e de relações com a família, construídas ao longo do tempo. Não posso deixar de mencionar os amigos que conheci na UFPA, como o Prof. Me. Paulo Sérgio da Costa Soares, o Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes, o Prof. Dr. Elias Diniz Sacramento e a Profa. Dra. Adriane dos Prazeres Silva, com quem compartilho aprendizagens,

conhecimentos historiográficos e aprendo com eles um pouquinho sobre experiências de vida e pesquisas. Obrigado pelo apoio e parceria de sempre.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, especialmente a Profa. Dra. Magda Ricci e o Prof. Dr. Pere Petit com quem fiz as disciplinas no ano de 2019. O meu muito obrigado pelas aprendizagens dentro do campo da História Social da Amazônia. Aos amigos construídos ao longo do doutorado, ainda todos discentes do PPHIST-UFGA, Marina Hungria, Rosinda Miranda nos momentos de alegria e aprendizagens, durante as aulas presenciais no *campus* do Guamá, a elas deixo aqui meu eterno agradecimento.

Não posso deixar de mencionar a Unifesspa, os amigos que construí na Faculdade de Ciências da Educação (FACED), a minha aproximação com o campo da História da Educação no Brasil na cidade de Marabá, a saber: a Profa. Dra. Terezinha Cavalcante, a Profa. Ma. Silvana Lourinho, o Prof. Dr. Walber Costa, o Prof. Dr. Tiese Teixeira Júnior e a Profa. Letícia Pantoja, pois, mesmo sem licença pude fazer as disciplinas do doutoramento e depois escrever a tese. A pesquisa desta tese continuou em pleno período pandêmico, sendo necessário viajar a Brasília, visitar o Arquivo Nacional e o INEP, em 2020, por isso, não posso deixar de agradecer a paciência da servidora Milena Almeida. Mesmo atarefado conciliei créditos de disciplina, minha escrita da tese e atividades profissionais na Unifesspa, com isso, consegui apresentar uma breve reflexão sobre a ditadura militar e a universidade por meio da história da disciplina EPB.

Concluo este agradecimento na esperança de dias melhores para o Brasil e para o mundo. Apresento uma breve reflexão do educador Paulo Freire em referência ao centenário de seu nascimento e sua importância sobre a educação quando diz que “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Sou um eterno aprendiz na vida. Muito grato a todos e todas que compartilham comigo essa longa estrada da vida.



“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa. Por isso  
aprendemos sempre.” (Paulo Freire)

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo estudar a história de uma disciplina acadêmica Estudo(s) de Problemas Brasileiros (EPB). Sua criação ocorreu durante a ditadura militar passando por diversos momentos curriculares, perdurando até o início da redemocratização dentro do currículo universitário. A pesquisa tem como recorte cronológico o período de 1969-1993. Ela está inserida no modelo explicativo denominado interpretação, onde foram apresentadas diversas experiências assumidas pela disciplina EPB na sociedade brasileira. O trabalho de tese está no campo da História da Educação, com ênfase na História das disciplinas curriculares. A disciplina EPB foi estudada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de André-Chervel (1990, 1999), Ivor Goodson (1997, 2020), Thompson (1981), entre outros. Seguindo as trilhas de discussões da Escola Superior de Guerra (ESG) e de sua criação no ano de 1969 a partir do Decreto-Lei nº 869, de 1969 queremos compreender as intervenções no ensino de humanidades que redimensionaram o saber histórico acadêmico em torno das pretensões curriculares legitimadas pela ditadura militar. No período de 1969-1979 tentou-se construir uma disciplina em torno do nacionalismo, da moral e do civismo para a juventude universitária, nesse contexto a disciplina EPB tinha uma perspectiva conservadora. As ações extensionistas desenvolvidas pelo Projeto Rondon serviriam para compreender os problemas brasileiros a partir da realidade social pensada pela ditadura militar. A disciplina EPB era vigiada pelo governo militar, sendo uma tentativa de tutelar a juventude universitária ao projeto de poder pretendido pelo regime vigente. Após dez anos de implementação ocorreu uma reformulação dentro da disciplina EPB no período de 1979 até 1993, é o momento de Anistia e o início da redemocratização, quando começaram a desenvolver dentro da sociedade brasileira debates em torno dos efeitos da ditadura militar para educação, e no nosso caso específico para o ensino de humanidades dentro das universidades. Durante a redemocratização EPB perde a adesão e começa a ser contestada pela sociedade civil (associações universitárias, discentes e docentes). A disciplina acadêmica passou a ser estigmatizada entre os estudantes universitários, bem como entre os docentes, exigindo a volta das disciplinas História e Geografia no currículo escolar. Era necessário remover o entulho autoritário das universidades e foram colocados outros problemas brasileiros para debater nas instituições de ensino superior, a saber: racismo, cidadania, direitos humanos, a questão do mercado de trabalho, desigualdades sociais, entre outros. A disciplina EPB era vista como espaço de contradição que precisava ser extinta do currículo universitário.

**Palavras-chave:** Estudo(s) de Problemas Brasileiros; ditadura militar; História das disciplinas curriculares; século XX.

## ABSTRACT

This thesis aimed to study the history of an academic discipline Study(s) of Brazilian Problems. The EPB was created during the military dictatorship, going through different curricular moments, lasting until the beginning of redemocratization within the university curriculum. The research has as a chronological cut the period from 1969 to 1993. The present research is within the explanatory model called interpretation, where various experiences assumed by the EPB discipline in Brazilian society were presented. The thesis work is inserted in the field of History of Education, with an emphasis on the History of curricular subjects. The EPB discipline was studied based on the theoretical-methodological assumptions of André-Chervel (1990, 1999), Ivor Goodson (1997, 2020), Thompson (1981), among others. Following the trails of discussions at the Superior War School (ESG) and its creation in 1969 from Decree-Law N° 869, we want to understand the interventions in the teaching of humanities that redimensioned academic historical knowledge around legitimate curricular pretensions by the military dictatorship. From 1969 to 1979, an attempt was made to build a discipline around nationalism, morals and civics for university youth, in this context the EPB discipline had a conservative perspective. The extension actions developed by the Rondon Project would serve to understand the Brazilian problems from the social reality conceived by the military dictatorship. The EPB discipline was always supervised by the military dictatorship, being an attempt to protect the university youth from the power project intended by the current regime. After 10 years of implementation, there was a reformulation within the EPB discipline between 1979 and 1993, it is the period of Amnesty and the beginning of re-democratization, when debates began to develop within Brazilian society around the effects of the military dictatorship on education, and in our specific case for the teaching of humanities within universities. During the redemocratization process, the EPB lost membership and began to be challenged by civil society (university associations, students and teachers). The academic discipline started to be stigmatized among university students, as well as among teachers, demanding the return of the History and Geography disciplines in the school curriculum. It was necessary to remove the authoritarian debris from the universities and other Brazilian problems were raised to debate in the universities, namely: racism, citizenship, human rights, the issue of the labor market, social inequalities, among others. The EPB discipline was seen as a space of contradiction that needed to be eliminated from the university curriculum.

**Keywords:** Study(s) of Brazilian Problems; military dictatorship; History of curricular disciplines; 20th century.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – A Juventude no Estado Novo.....	466
Figura 2 – III Seminário sobre a realidade amazônica (1973) .....	466
Figura 3 – Capa do livro Estudo de Problemas Brasileiros.....	466
Figura 4 – Propaganda do Estado Novo .....	744
Figura 5 – Propaganda do Estado Novo – Visão Brasileira .....	755
Figura 6 – Bases filosófico-pedagógicas da disciplina EPB .....	1899
Figura 7 – Bem Comum .....	19090
Figura 8 – Charge I: jornal O Universitário, jan. 1976.....	21919
Figura 9 – Charge II: jornal O Universitário, jan. 1976 .....	21919
Figura 10 – Charge III: jornal O Universitário, jan. 1976.....	21919
Figura 11 - Fotografia de César Moraes Leite.....	290
Figura 12 – O pavilhão do sangue .....	295

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de vagas nas universidades brasileiras – 1960-1984 .....	1199
Tabela 2 – Evolução das matrículas no ensino superior – 1960-1988 .....	12020
Tabela 3 – Universidades federais criadas no período 1920-1962.....	12120
Tabela 4 – Universidades federais criadas durante a ditadura militar, no período – 1966-1982 .....	1221
Tabela 5 – O que querem os estudantes?.....	1355
Tabela 6 – O que pensam os estudantes? .....	1366
Tabela 7 – Número de pessoas atingidas pelas sanções do Decreto-lei nº 477, de 1969 .....	1377
Tabela 8 – Aplicação do Decreto-lei nº 477, de 1969 .....	1422
Tabela 9 – Cadernos de Estudos Brasileiros .....	1766
Tabela 10 – Conferências registradas nos Cadernos de Estudos Brasileiros .....	1777
Tabela 11 – Política Nacional x Estratégia Nacional .....	197
Tabela 12 – Participantes do IX Simpósio Nacional de História .....	32020
Tabela 13 – Comunicações apresentadas no IX Simpósio Nacional de História.....	32121
Tabela 14 – Cursos intensivos no IX Simpósio Nacional de História .....	32121
Tabela 15 – Mesas-redondas no IX Simpósio Nacional de História.....	32222

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdo da disciplina EPB .....	1488
Quadro 2 – EPB-I .....	21313
Quadro 3 – EPB-II.....	21414
Quadro 4 – Programa Curricular da disciplina EMC proposto pelo CFE.....	24040

## LISTA DE SIGLAS

ACISO	Operações de Ações Cívico-Sociais
ADESG	Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
AEDI	Assessoria de Educação à Distância
AGB	Associação de Geógrafos
AI-5	Ato Institucional número cinco
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ADESG	Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra
AIB	Ação Integralista Brasileira
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Universitário
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANPUH	Associação Nacional de História
AP	Ação Popular
APML	Ação Popular Marxista Leninista
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ASI	Assessoria de Segurança e Informações
ASP	Agência São Paulo
BIBLIEx	Biblioteca do Exército
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDigital	Biblioteca Nacional Digital
CAPES	Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CASO	Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira
CBA	Comitê Brasileiro pela Anistia
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CENIMAR	Centro de Informações da Marinha

Cesupa	Centro Universitário do Estado do Pará
CFC	Conselho Federal de Cultura
CFE	Conselho Federal de Educação
CGIPM	Comissão Geral de Inquérito Policial-Militar
CIE	Centro de Informações do Exército
CISA	Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica
CLAE	Congresso Latino-Americano dos Estudantes
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CNV	Comissão Nacional da Verdade
Conclap	Conselho Superior das Classes Produtoras
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CREMESP	Conselho Regional de Medicina de São Paulo
CS	Convergência Socialista
CUCA	Centro Universitário e Cultural de Agronomia
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DPF	Departamento da Polícia Federal
DSI	Divisão de Segurança e Informações
DSIEC	Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Educação e Cultura
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
DSND	Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento
ECEMAR	Escola do Comando Maior da Aeronáutica
EMC	Educação Moral e Cívica
EMFA	Estado-Maior das Forças Armadas
EPB	Estudo(s) de Problemas Brasileiros
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fórum de Ciência e Cultura
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GRC	Guerra Revolucionária Comunista



GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HTP	História do Tempo Presente
IBAD	Instituto de Ação Democrática
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IPM	Inquérito Policial Militar
IUPERJ	Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LSN	Lei de Segurança Nacional
MAER	Ministério da Aeronáutica
MB	Ministério da Marinha
MCI	Movimento Comunista Internacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MES	Ministério da Educação e Saúde
MEX	Ministério do Exército
MFPA	Movimento Feminino Pela Anistia
MINTER	Ministério do Interior
MM	Ministério da Marinha
MR-8	Movimento Revolucionário 8 de Outubro
MS	Ministério da Saúde
MUDES	Movimento Universitário do Desenvolvimento Econômico-Social
NSE	Nova Sociologia da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCLAE	Organização Continental Latino-Americana dos Estudantes
ONA	Objetivos Nacionais Atuais
ONP	Objetivos Nacionais Permanentes
ONU	Organização Nacional das Nações Unidas
OPEMA	Operação Mauá
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PcdoB	Partido Comunista do Brasil
PCI	Partido Comunista Internacional
PDT	Partido Democrático Trabalhista

PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PRo	Projeto Rondon
PSD	Partido Social Democrático
PSP	Partido Socialista Português
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SIAN	Sistema do Arquivo Nacional
SISNI	Sistema Nacional de Informações
SNI	Serviço Nacional de Informações
SPDDH	Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos
SUAM	Sociedade Unificada de Ensino Superior Augusto Motta
Sudam	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TPA	Tecnologia de Produtos Agrícolas
UA	Universidade do Amazonas
UAP	União Acadêmica Paraense
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UCF	União Cívica Feminina
UEG	Universidade da Guanabara
UESP	União dos Estudantes Secundaristas do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UF	Unidades Federativas
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development
USBC	Universidade do Samba Boêmios da Campina
USP	Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1</b>	<b>Os diferentes momentos da disciplina EPB no contexto da ditadura militar .....</b>	<b>34</b>
<b>1.2</b>	<b>Sobre a estrutura da tese de doutorado .....</b>	<b>42</b>
	<b>PARTE I – DISCIPLINAS NACIONALISTAS ENTRE DUAS DITADURAS: CIVISMO, PATRIOTISMO E VIGILÂNCIA POLÍTICA .....</b>	<b>46</b>
<b>2</b>	<b>O PROBLEMA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DURANTE O ESTADO NOVO (1937-1945).....</b>	<b>47</b>
<b>2.1</b>	<b>O Ministério da Educação e Saúde durante o Estado Novo .....</b>	<b>51</b>
<b>2.2</b>	<b>“Sim! A Educação Moral e Cívica”: nacionalismo e o patriotismo durante o Estado Novo .....</b>	<b>65</b>
<b>2.3</b>	<b>A nacionalização do ensino em tempos de Capanema .....</b>	<b>76</b>
<b>2.4</b>	<b>Educação, filha do Estado Novo: Humberto Grande e sua pedagogia da nação..</b>	<b>88</b>
<b>2.4.1</b>	<b>As especificidades do nacionalismo de Humberto dentro da Pedagogia do Estado Novo .....</b>	<b>93</b>
<b>2.4.2</b>	<b>A educação cívica para a juventude amar o “verdadeiro” Brasil .....</b>	<b>98</b>
<b>2.5</b>	<b>CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....</b>	<b>102</b>
<b>3</b>	<b>A REFORMA UNIVERSITÁRIA E A CRIAÇÃO DA DISCIPLINA (EPB): O OBJETIVO É O CONTROLE.....</b>	<b>104</b>
<b>3.1</b>	<b>Os estudantes universitários em movimento lutando contra o caráter elitista da Reforma Universitária.....</b>	<b>112</b>
<b>3.2</b>	<b>O papel da Escola Superior de Guerra na construção da disciplina EPB .....</b>	<b>123</b>
<b>3.3</b>	<b>A cultura cívica nacional em questão.....</b>	<b>153</b>
<b>3.4</b>	<b>Conclusão do capítulo.....</b>	<b>160</b>
<b>4</b>	<b>A DISCIPLINA EPB PARA DOUTRINAR A JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA .....</b>	<b>163</b>
<b>4.1</b>	<b>O papel da Sudam no debate sobre os problemas brasileiros .....</b>	<b>166</b>
<b>4.2</b>	<b>Um caminho para a disciplina EPB dentro das universidades (1971-1980).....</b>	<b>172</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Considerações sobre os <i>Cadernos de Estudos Brasileiros</i> .....</b>	<b>177</b>
<b>4.2.2</b>	<b>O civismo pelo olhar dos <i>Cadernos de Estudos Brasileiros</i> .....</b>	<b>178</b>
<b>4.3</b>	<b>Uma doutrina ideológica para a disciplina EPB.....</b>	<b>184</b>
<b>4.4</b>	<b>Conclusão do capítulo.....</b>	<b>217</b>

	<b>PARTE II – RESISTÊNCIA À POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA MILITAR: PROFESSORES, ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E PARTIDOS POLÍTICOS CONTRA A DISCIPLINA EPB.....</b>	<b>219</b>
<b>5</b>	<b>“PROJETO AGORA É SEM PASSEIO”: EPB E PROJETO RONDON SÃO FACES DA MESMA MOEDA .....</b>	<b>220</b>
<b>5.1</b>	<b>O projeto Rondon: uma estratégia dos governos militares para a juventude universitária .....</b>	<b>223</b>
<b>5.2</b>	<b>Uma aula de Brasil aos moldes dos governos militares e as críticas da juventude universitária ao Projeto Rondon .....</b>	<b>262</b>
<b>5.3</b>	<b>Ações subversivas dentro do Projeto Rondon.....</b>	<b>269</b>
<b>5.4</b>	<b>Conclusão do capítulo.....</b>	<b>276</b>
<b>6</b>	<b>“UMA COLCHA DE RETALHOS”: CONTESTANDO A DISCIPLINA EPB NA DITADURA MILITAR E NA REDEMOCRATIZAÇÃO .....</b>	<b>278</b>
<b>6.1</b>	<b>César Moraes Leite, um estudante morto pelo agente do SNI .....</b>	<b>289</b>
<b>6.2</b>	<b>A vigilância e o controle da disciplina EPB: um olhar a partir do SNI.....</b>	<b>299</b>
<b>6.3</b>	<b>Os partidos de oposição encontram um caminho: a disciplina EPB.....</b>	<b>309</b>
<b>6.4</b>	<b>Déa Fenelon e a ANPUH no processo de resistência ao projeto educacional da ditadura militar .....</b>	<b>315</b>
<b>6.5</b>	<b>“Uma colcha de retalhos”: O fim da disciplina EPB.....</b>	<b>338</b>
<b>6.6</b>	<b>Conclusão do capítulo.....</b>	<b>351</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>353</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>361</b>
	<b>LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>381</b>
	<b>FONTES IMPRESSAS .....</b>	<b>386</b>
	<b>FONTES HEMEROGRÁFICAS .....</b>	<b>387</b>
	<b>FONTES AUDIOVISUAIS.....</b>	<b>390</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2018, durante o período eleitoral, o candidato a presidente da república Jair Bolsonaro admite fazer o Brasil semelhante ao que era quarenta ou cinquenta anos atrás, conforme demonstra matéria jornalística produzida pelo jornal *Folha de São Paulo*.<sup>1</sup> É o período da ditadura militar no Brasil de montagem da estrutura e repressão social, afetando especificamente o espaço universitário. É um país antes da redemocratização. O período áureo da ditadura militar de repressão, de tortura, de vigilância política.

Portanto, esta tese dialoga com a perspectiva do tempo presente, trabalhando com a noção de um “passado que não passa”<sup>2</sup> para compreender as diversas interpretações assumidas pela disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros (EPB) ocorridas no interior das universidades no período compreendido entre 1969-1993. Serão analisados os 24 anos de existência desta disciplina acadêmica dentro do espaço universitário de vigilância e controle estudantil.

Em matéria publicada no site *Exame*, o ministro da Educação e Cultura, na época Ricardo Vélez Rodríguez,<sup>3</sup> queria retomar a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), bem como o Projeto Rondon – instituído na metade do século XX – fazendo a seguinte afirmação “estamos impulsionando de novo o Projeto Rondon em nível universitário para visitar as regiões menos desenvolvidas do país, que foram esquecidas pelo mercado e que precisam ser incorporadas à vida nacional”.<sup>4</sup> A discussão do currículo controlado e vigiado sempre está presente no interior dos governos, o caso do governo Bolsonaro não é diferente, o mesmo ocorria durante a ditadura militar quando o regime tentou controlar a juventude brasileira após o ano de 1968.

O ministro também queria “impulsionar” a volta da disciplina moral e civismo em todos os níveis de ensino,<sup>5</sup> partindo da perspectiva que “em nossas antigas escolas primárias e

<sup>1</sup> OBJETIVO é fazer Brasil semelhante ao que 'era há 40, 50 anos', diz Bolsonaro. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://tinyurl.com/3spmeht4>. Acesso em: 15 mai. 2021.

<sup>2</sup> Para Angélica Müller & Francine Iegelski (2018, p. 16) o tempo presente é uma história pensada cronologicamente a partir de uma forte ruptura; essa ruptura, considerada traumática por uma ampla camada da sociedade em questão, é fundamental para se entender o tempo presente, pois, este se estrutura justamente na duração de um passado que não passa.

<sup>3</sup> Ricardo Vélez Rodríguez (1943 - ...) é formado em Filosofia (licenciatura, mestrado e doutorado), pesquisa a história das ideias filosóficas e políticas no Brasil e na América Latina. RODRIGUEZ, Ricardo Velez. **Blog – Ricardo Vélez Rodríguez**. [S. l.], c2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/pxuarnsw>. Acesso em: 15 mai. 2021.

<sup>4</sup> MINISTRO da Educação quer retomar educação moral e cívica. **Estadão Conteúdo**, 5 fev. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/5aeavpw6>. Acesso em: 15 mai. 2021.

<sup>5</sup> A descaracterização das humanidades está presente desde o golpe de 2016 e no governo atual, diante das investidas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como é o caso da implementação da disciplina “Trabalho e Projeto de Vida” de acordo com o Novo Ensino Médio, por exemplo, como demanda neoliberal do Governo Michel Temer e a ser implementado no ano de 2022 pelo MEC no governo Jair Bolsonaro.

secundárias, existia a disciplina Educação Moral e Cívica. Depois, quando chegava ao ensino universitário, o aluno tinha [a disciplina] de Estudo dos Problemas Brasileiros. Isso foi esquecido”.<sup>6</sup> A discussão sobre o tipo de história ensinar está presente no debate público e na arena política. Na atual conjuntura brasileira não é diferente, o Estado é o responsável por conformar determinada narrativa didática a ser ensinada e veiculada nos espaços escolares e universitários.

As intervenções no ensino de História tornaram-se uma resposta frequente de determinados grupos sociais que tentam controlar a narrativa do passado veiculada nos livros didáticos. A finalidade do ensino de História é para manter a ordem estabelecida pelo Estado onde a mudança de regime político se apresenta como momento específico para decidir qual narrativa didática será veiculada nos livros didáticos. Existe uma disputa pelo saber histórico escolar no interior da sociedade, em diversos contextos históricos, conforme apresenta o historiador Christian Laville:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra o quão importante é ela para o poder.<sup>7</sup>

Para Marc Ferro a história é uma disciplina vigiada, ela está em constante vigilância não somente pelo Estado ou pelo poder político, mas também no interior da sociedade que se utiliza de mecanismos de censura e autocensura.<sup>8</sup> É uma forma de controlar o saber, controlar o passado. A história passa a ser questionada no debate público sobre qual narrativa histórica veicular no espaço social e na escola.

Hoje, mais do que nunca, a história é uma disputa. Certamente, controlar o passado sempre ajudou a dominar o presente; em nossos dias, contudo, essa disputa assumiu uma considerável amplitude. De fato, a democratização do ensino e a difusão dos conhecimentos históricos por outros meios – cinema, televisão – contribuem para esclarecer o cidadão, ao mesmo tempo sobre o funcionamento de sua própria cidade e sobre os usos e utilizações políticas da história. Nessas condições, como se pode imaginar, a história é vigiada. De resto, observamos que, quanto mais ampla é a difusão do saber, mais rigoroso é o controle e a produção histórica: ora ela emana do Estado, de seus organismos, e nisso vemos o sinal de que a liberdade não impera, ora, imperando “a liberdade”, esse controle emana da sociedade, e o debate sobre a história ocupa no primeiro plano; ele, então, se amplia, sendo questionados tanto o ensino da história, da filosofia, etc., quanto as produções de qualquer natureza, especialmente na televisão: assim ocorre na França ou no Canadá, no Japão e ainda em outros países.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> MINISTRO da Educação quer retomar educação moral e cívica, 2019.

<sup>7</sup> LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 130, 1999.

<sup>8</sup> FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: editora Martins Fontes, 1989. p. 1. (Coleção o homem e a história).

<sup>9</sup> FERRO, loc. cit.

O debate ocorrido no interior da sociedade francesa revela-se um caso interessante de que história ensinar. A disciplina História possui uma posição privilegiada na História da França, tornando-se uma “paixão francesa”,<sup>10</sup> assim, adquire no espaço público através dos livros, do cinema, da televisão, dos museus como lugares de memória sendo considerada uma afecção contagiosa no plano nacional. No entanto, esse espaço conquistado na arena pública não faz com que a História assumira um status específico ou uma posição particular no campo cultural francês.<sup>11</sup> Há exatamente uma guerra de narrativas no espaço sobre o que lembrar na sociedade francesa. E por que não dizer, também sobre o que esquecer na sociedade francesa.

O mesmo caso ocorria na sociedade inglesa quando não se tinha um programa nacional para a disciplina História. Segundo Christian Laville, os professores e a escola possuíam uma liberdade para ensinar história conforme achassem importante ensinar.<sup>12</sup> No entanto, os debates em torno das narrativas dos programas de História ganharam intervenções do Estado. O problema do ensino de História em torno de seus conteúdos foi central nos diversos usos políticos da História na Inglaterra.

Foi iniciada, então, a preparação de exames nacionais seguidos de um programa nacional de história, o National Curriculum for History, com os conteúdos desejados pelos conservadores, é claro. Aqui, mais uma vez, o debate em torno dos conteúdos, tanto na mídia quanto na opinião pública, foi intenso e durou vários anos. Mas o debate também foi intenso entre os professores, muitos dos quais resistiram e acabaram conseguindo um acordo que passou a vigorar desde o início do ano letivo de 1995, acordo que preserva em partes os objetivos de formação que eles queriam conservar, embora com abundantes conteúdos pré-determinados.<sup>13</sup>

Tomadas de decisões nos países europeus e asiáticos redimensionaram o ensino de História. Houve a necessidade de neutralizar o ensino de Histórias factuais a ser ministrado pelos países vencidos. Revisar o ensino da disciplina nos países tornou-se questão primordial para os países do leste europeu, por exemplo, fizeram uma intervenção nos manuais didáticos e nos programas oficiais. Como destaca Christian Laville, reescrever a história na transição de regime tornou-se necessário para a consolidação de uma memória coletiva que se quer divulgar no espaço escolar. Podemos destacar essa guerra de interpretações durante a ditadura militar,

Vejamos um exemplo disso no Brasil, onde, vários Estados, principalmente em Minas Gerais e São Paulo, os professores de História haviam lutado, durante a ditadura, para conseguir um programa cujo conteúdo fosse definido de acordo com seu ponto de vista de militantes. No caso de Minas Gerais, eles queriam opor aos programas oficiais, de cunho nacionalista e positivista, um conteúdo de história marxista clássico que apresentasse as etapas sucessivas de formação econômica e integrasse a história

<sup>10</sup> JOUTARD, Pierre. Une passion française: l’histoire. In: BURGUIÈRE, André; REVEL, Jacques (org.). **Histoire de France: Les formes de culture**. Paris: éditions du Seuil, 1993. p. 511.

<sup>11</sup> PROST, Antoine. A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX). In: PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História**. São Paulo: editora autêntica, 2012. p. 15.

<sup>12</sup> LAVILLE, 1999, p. 129.

<sup>13</sup> LAVILLE, loc. cit.



nacional ao universal. Trata-se de trocar uma narrativa por outra. Esse programa foi conseguido no contexto de redemocratização, mas, agora, como o combate, em grande parte, esgotou-se, parece que os professores fazem menos questão de afirmar seu poder.<sup>14</sup>

Perspectivas de intervenções no ensino de História podem ser compreendidas também pelas reflexões da professora Kátia Abud<sup>15</sup> quando afirma que o ensino de história, durante a ditadura militar brasileira, construiu uma cultura escolar pautada no ajustamento e na convivência baseados na concepção de cidadão ideal com uma formação cívica orientada pelo pensamento da elite política e educacional.

As determinações curriculares para o ensino de História incluíam a formação cívica e o controle social. [...] O ajustamento crescente do educando cada vez mais amplo e complexo deveria levá-lo não apenas a viver, mas a conviver, numa pretendida sociedade sem conflitos, na qual a convivência eliminaria a possibilidade da luta de classes e permitiria o conhecimento sobre o Brasil se estabelecesse, voltado para a perspectiva do desenvolvimento. A expressão desenvolvimento é uma chave para a compreensão do país que a ditadura militar pretende, pretensão essa que foi materializada na ideia de Brasil Grande Potência, que tinha no modelo agroexportador o seu grande modelo como a sua base de apoio.<sup>16</sup>

Para a professora Selva Fonseca a política educacional implementada pela ditadura militar brasileira promoveu a desqualificação dos professores de História<sup>17</sup> em todos os níveis de ensino, por isso, ela argumenta que o objetivo principal era a descaracterização das ciências humanas como espaço de saber nas universidades e nas escolas. Ocorreu uma deformação da História e o esvaziamento do pensamento crítico durante os anos 1970.

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus ocorridas com a reforma de 1971, previam a adoção dos estudos sociais englobando os conteúdos de geografia e história no curso de 1º grau. Esta medida desencadeia um processo de lutas e discussões acerca da formação de profissionais de história e geografia. Nessa época, já estavam sendo implementados em instituições públicas e privadas os cursos de licenciatura curta e longa em estudos sociais visando formar professores de educação moral e cívica e de estudos sociais. De acordo com a resolução número 8 de 1972, do Conselho Federal de Educação, o currículo mínimo destes cursos é constituído das seguintes áreas: história, geografia, ciências sociais, filosofia, ciência política, OSPB [Organização Social e Política do Brasil], e as obrigatórias EPB e educação física, além da área pedagógica. A duração das licenciaturas curtas e longa devem ser respectivamente 1.200 horas, o que equivale a um ano e meio, e 2.200 horas, o equivalente a 3 anos letivos, conforme.<sup>18</sup>

O currículo da universidade precisava ser adequado ao projeto de nação pretendido pela ditadura militar brasileira. As reformas curriculares pretendidas após o golpe civil-militar de

<sup>14</sup> LAVILLE, 1999, p. 134.

<sup>15</sup> ABUD, Kátia. O ensino de História no contexto da ditadura militar: ajustamento e convivência. In: ABUD, Kátia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **50 anos da ditadura militar**: capítulos de ensino de História do Brasil. Curitiba: Editora W & A editores, 2014.

<sup>16</sup> Ibid., p. 66.

<sup>17</sup> FONSECA, Selva. **Caminhos da História ensinada**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

<sup>18</sup> FONSECA, 1993, p.11.

1964 apresentavam uma nova configuração ao ensino de humanidades dentro da consolidação da pedagogia autoritária, onde através da tríade “formar”, “cultivar” e “disciplinar” criou-se uma cultura do não-dizer no espaço universitário.<sup>19</sup> A construção de um afastamento da matriz de saber de referência da disciplina acadêmica História foi sendo implementada a partir de 1968, visível com o retorno da discussão de moral e civismo para todos os níveis de ensino. Eram consideradas disciplinas heteróclitas do ponto de vista educativo.<sup>20</sup>

As reformas do ensino brasileiro construíram uma modernização administrada pelo viés do desenvolvimentismo economicista do Estado durante os anos 1960 e 1970, elas foram marcadas no ensino superior pela estrutura do capital humano e voltadas para o mercado de trabalho. Esse aspecto está muito presente na disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros no que se refere ao ensino de humanidades criado nos anos 1970. A extensão universitária surgiria dentro deste propósito.

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação do “capital humano”, vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos, de consumo, integração da política educacional aos planos gerais do desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.<sup>21</sup>

Conforme demonstram as intenções do Conselho Federal de Educação (CFE) em tentar, no currículo escolar e universitário durante os anos 1970, realinhar a disciplina EMC em todos os níveis de ensino, como explica o historiador Thiago Nascimento, pois, durante a década de 1970 surgiram diversas oposições no interior das universidades a política educacional da ditadura militar,

Ao longo de toda a década de 1970 inúmeras foram as reações contrárias à política educacional e as licenciaturas curtas, considerada apenas, e durante muito tempo, como uma forma de desqualificação da formação de professores. A historiografia tende a argumentar que grande parte da legislação educacional produzida sob o regime militar se articula com um projeto político de descaracterização da educação e das ciências humanas, em especial da história.<sup>22</sup>

No que se refere à disciplina EPB não foi diferente, como veremos ao longo deste trabalho de doutoramento. As consequências para o ensino de História no Brasil, durante o regime militar, foi a substituição das disciplinas História e Geografia pelos Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino que possuíam o sentido disciplinar de disseminação

<sup>19</sup> MARTINS, Maria do Carmo. Reformas reformistas: o ensino de humanidades na ditadura militar e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 39, jan./jun. 2014. Editora UFPR.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>21</sup> SHIROMA, Eneida Oto (org.). **Política Educacional**. 4. ed. 1. imp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 29.

<sup>22</sup> NASCIMENTO, Thiago. O Conselho Federal de Educação e a formação de professores entre os anos 1960-1970: a constituição de um projeto educacional. In: ROCHA, Helenice et al (org.). **Identidades, memórias e projetos políticos**. Rio de Janeiro: FGV, 2016. p. 189.

de um nacionalismo patriótico conforme destaca a professora Circe Bittencourt.<sup>23</sup> No ensino superior havia uma disputa entre a EPB e as humanidades no que se refere ao currículo pensado para as universidades brasileiras. Ficava cada vez mais evidente que após 1969 a história oficial estava sendo colocada na ordem do dia. As atividades cívicas, os currículos acadêmicos, as comemorações no espaço público assumiram um papel educativo central neste contexto de consolidação e tentativa de consenso da ditadura militar brasileira. A universidade e o saber histórico acadêmico precisavam ser vigiados pelos donos do poder como apresenta José Luiz Werneck da Silva ao afirmar que

Em nenhum momento da história do Brasil os governantes foram tão explícitos na sua violência contra a intelectualidade como foram os militares em 1968-1969 [...] a criação da área e de cursos de Estudos Sociais e Política do Brasil (OSPB), pela Educação Moral e Cívica (EMC) e pelo Estudos de Problemas Brasileiros, entre 1968 e 1971, fizeram parte desta intenção.<sup>24</sup>

A educação brasileira sofreu uma série de transformações durante o período da ditadura militar.<sup>25</sup> A tese *Estudo(s) de Problemas Brasileiros: a história de uma disciplina conflituosa e vigiada (1969-1993)* que apresentamos está inserida no campo de pesquisas sobre a história das disciplinas curriculares, portanto, ela tem sua contribuição para formação de professores no Brasil. É uma interpretação sobre a história conflituosa e vigiada da disciplina acadêmica EPB. Ivor Goodson desenvolve suas reflexões a partir dos estudos de currículos, com a finalidade de perceber a história das disciplinas curriculares como construção social.<sup>26</sup>

É necessário diferenciar a história da disciplina e a disciplina universitária, para isso usaremos como aportes teóricos os pesquisadores: André Chervel (1990); David Hamilton (1992); e Ivor Goodson (1997, 2021) como discussão central nesta tese. André Chervel, em *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* estuda a disciplina escolar dentro de uma perspectiva histórica, fazendo o exercício da contextualização. A disciplina escolar é uma entidade epistemológica autônoma devido às relações de poder exercidas no espaço escolar. Para o autor, o termo disciplina escolar possui alguns problemas, ele argumenta que “disciplina” e “matéria” são vistas como sinônimos e que nem sempre há discordância quando estudado de forma lexicológica. O uso do termo disciplina aparece

<sup>23</sup> BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria F. **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 49.

<sup>24</sup> SILVA, José Luiz Werneck da. **A deformação da História ou para não esquecer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 42.

<sup>25</sup> O conceito de “ditadura militar” e de “golpe civil-militar” que abordaremos nesta tese está baseado nas interpretações apresentadas por Daniel Reis (2014) e Rodrigo Motta (2014) para construir uma nova perspectiva historiográfica nos estudos dos governos militares, quando os historiadores admitem nas rememorações dos 50 anos do golpe civil-militar de 1964, ocorridas no ano de 2014, que o regime político instaurado pelos militares só foi possível com a participação de civis dentro do processo histórico.

<sup>26</sup> GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 9. (Educa: Currículo: 3).

somente no final do século XIX, possuindo uma estreita relação com o ensino secundário e primário.

Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades de ensino secundário e de ensino primário. Ela faz parte do verbo disciplinar, e se propaga como um sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzido no debate.<sup>27</sup>

Para André Chervel, no início do século XX a nomenclatura “disciplina” assume outras perspectivas. Durante o seu estudo Chervel caracteriza o status epistemológico do conceito de “disciplina” dentro do campo da história das disciplinas:

Logo após a I Guerra Mundial, enfim o termo disciplina perde força e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências a formação de espírito. Basta dizer que é recente o termo que utilizamos atualmente: no máximo uns sessenta anos. Mas, ainda que esteja enfraquecido na linguagem atual, ele não deixou de se conservar e trazer a língua um valor específico, ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando o empregamos. [...] Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios de pensamento, do conhecimento e da arte.<sup>28</sup>

Jean-Claude Forquin emprega cuidadosamente o conceito de disciplina e de matéria escolar em artigo publicado na extinta revista *Teoria & Educação*, em sua nota 29 ele afirma

Atualmente os dois termos “disciplina” e “matéria escolar” são com frequência utilizados indiferentemente, entretanto, uma nuance de sentido: o termo “matéria” é mais “escolar” e mais “primário”, enquanto o termo “disciplina” se aplica aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma ideia de exercício intelectual e de formação do espírito.<sup>29</sup>

A história das disciplinas curriculares coloca a universidade como ponto inicial e de referência dentro do debate sobre as histórias das disciplinas no campo da história da educação.<sup>30</sup> Privilegiou-se o estudo de uma concepção de cultura universitária nos anos sessenta e setenta do século XX. O conceito de cultura escolar pensado por Dominique Julia ajuda a problematizar o passado educacional brasileiro, pois, diante de

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).<sup>31</sup>

<sup>27</sup> CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 1990. p. 179.

<sup>28</sup> Ibid., p. 180.

<sup>29</sup> FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, nota 29, p. 28-49, 1992.

<sup>30</sup> BITTENCOURT, Circe. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus; RANZI, Serlei (org.). *História das disciplinas escolares: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 13. (Estudo CDAPH, Série Historiografia).

<sup>31</sup> JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 10, jan./jun., 2001.

Portanto, consideramos que as disciplinas curriculares se formam dentro de uma determinada cultura específica. A cultura escolar é o que singulariza determinada disciplina escolar, ela distancia-se das ciências de referências e apresenta objetivos próprios dentro de determinado contexto histórico. André Chervel não concebe a disciplina escolar como mera transposição didática, e nem podem ser vistas como meramente metodologias, como se pensava antes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).<sup>32</sup> Consideramos que esta tese se encontra no campo da história da educação no Brasil, demonstrando ao longo dos capítulos os olhares assumidos por essa disciplina vigiada e conflituosa. É a história de uma disciplina acadêmica pela ótica da legislação vigente, dos materiais didáticos e da perspectiva de preparar os professores para trabalharem sobre os problemas brasileiros no interior da ditadura militar, no pós-1968.

No que concerne às perspectivas para o estudo das disciplinas escolares Ivor Goodson<sup>33</sup> afirma que a disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e coletivas. Na mesma linha de pensamento adverte Jean Claude-Forquin que a história das disciplinas escolares permite compreender a seleção cultural que se faz no interior da escola, identificando o que deve ser considerado importante ensinar em determinado contexto.<sup>34</sup> Captar os elementos conflituosos durante a conquista de legitimidade de uma determinada disciplina escolar.

O próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, luta pela conquista de autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com posturas ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico.<sup>35</sup>

Paralelamente ao surgimento do interesse pela pesquisa sobre a história das disciplinas curriculares, o campo do currículo também foi redimensionado. Novas definições passaram a problematizar o espaço escolar – e por que não dizer o espaço universitário? Para Circe Bittencourt, entender as clivagens entre o currículo formal e o currículo real vivido nas salas de aulas por professores, alunos e demais participantes da comunidade escolar<sup>36</sup> foi considerado

<sup>32</sup> CHERVEL, 1990, p. 180.

<sup>33</sup> FORQUIN, 1992, p. 43-44.

<sup>34</sup> FORQUIN, loc. cit.

<sup>35</sup> JULIA, 2001, p. 10.

<sup>36</sup> BITTENCOURT, 2003, p. 19.

importante. As discussões de currículo acabaram influenciando as pesquisas sobre a história das disciplinas do elementar, passando pelo ensino secundário e indo até o superior.

Nesta perspectiva de estudos do currículo, o historiador Ivor Goodson, em sua pesquisa sobre o ensino de Geografia, afirma a articulação entre a história do currículo e a história das disciplinas “escolares”. Tenta relacionar o currículo pré-ativo e o interativo praticado no interior da escola britânica e coloca o professor como sujeito fundamental do processo de escolarização, evitando assim generalizações a partir de sua prática educativa. A sua intenção é compreender o currículo vivido. Caracterizando as relações estabelecidas entre o nível macro do sistema educacional com o micro nível, neste caso seria especificamente compreendido através da história das matérias curriculares, somente com esse exercício é que se possibilita apreender as mudanças e permanências ao longo do tempo.

Para compreendermos, como com o tempo as matérias escolares mudam, assim como mudam as histórias das ideias intelectuais, precisamos entender não só como grupos particulares são onipotentes para introduzir mudanças no currículo, mas também que as respostas destes grupos constituem uma parte importante do quadro geral.<sup>37</sup>

Nesse sentido consideramos que o termo “currículo” é uma palavra-chave para os estudos das disciplinas curriculares. Para Ivor Goodson, a partir de uma perspectiva histórica afirma que o currículo é uma construção social, admitindo que diversos grupos sociais estão no interior da sociedade disputando a definição de currículo. Os estudos da Nova Sociologia da Educação (NSE)<sup>38</sup> destacam a necessidade de construir um estudo acerca do currículo, especificando em seu programa, a crítica político-cultural radical no interior da sociedade. Era necessário evidenciar como ocorria o processo de legitimação dos conteúdos curriculares e da estratificação de saberes.

Nos anos sessenta e setenta, os estudos críticos do currículo como construção social apontam para a sala de aula como o local da sua negociação e concretização. A sala de aula era o “centro da ação”, a “arena da resistência”. Segundo esta perspectiva o currículo era o que se passava na sala de aula.<sup>39</sup>

O pesquisador tem que ir além do que é apresentado nos textos formais e nas legislações educacionais. Para Goodson temos que investigar as dinâmicas informais e relacionais que definem os modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais. A discussão em torno das disciplinas escolares e acadêmicas possui determinados traços comuns de uma heurística e de uma hermenêutica que têm como função

<sup>37</sup> GOODSON, Ivor. **School Subjects and Curriculum Change**. Londres: Croom Helm, 1983. p. 4.

<sup>38</sup> Segundo Bernstein (1973, p. 275) a corrente da Nova Sociologia da Educação (NSE), na Grã-Bretanha quer compreender a maneira como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino, reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais.

<sup>39</sup> GOODSON, 1997, p. 19.

[...] a recusa de tratar a temática da disciplina escola de modo prescritivo e a-histórico; esforço em abordar a temática de modo compreensivo; busca de compreensão dos usos sociais das disciplinas nos diferentes níveis de ensino pode ser descrito como traço comum de uma **hermenêutica da História das Disciplinas Escolares**. Para tanto, os pesquisadores têm comumente: determinado os lugares e os tempos em que a disciplina esteve presente nos currículos escolares; compreendido os processos que conferiram identidade ou diferentes identidades às disciplinas; apreendido a diversidade de perfis programáticos que as disciplinas possam ter assumido ao longo do tempo; percebido o perfil dos docentes que têm se dedicado ao ensino das disciplinas escolares; desvendado as marcas histórico-educativas que perpassam os materiais pedagógicos fundamentais no trabalho docente/discente, com centralidade nos manuais pedagógicos/livros didáticos.<sup>40</sup>

O interesse pelo estudo sobre a história das disciplinas curriculares ocorreu quando se repensou o papel da escola como local de produção de conhecimento. Havia-se abandonado a ideia de que a escola era um mero espaço de reprodução do aconteciam dentro do espaço acadêmico.<sup>41</sup> A História das disciplinas escolares, a história das disciplinas curriculares, a histórias das matérias de ensino são terminações correlatas, elas podem ser identificadas como categorias historiográficas,<sup>42</sup> dependendo do objeto de estudo que o pesquisador esteja investigando, ela apresenta consigo três problemas: o da gênese das disciplinas (como a escola age para produzi-las); o da sua função (para que servem as disciplinas curriculares); e do seu funcionamento (como elas agem sobre os alunos). Para André Chervel o investigador dentro do estudo da história das disciplinas curriculares tem que compreender a diferenciação entre as finalidades reais e as dos objetivos fixados, onde a realidade pedagógica torna-se objeto de atenção dos pesquisadores deste campo de pesquisa.<sup>43</sup>

As décadas de 70 e 80, do século XX, foram marcadas pelas reformulações curriculares em diversos países do mundo ocidental, esse contexto foi propício para que a história das disciplinas curriculares ficasse em evidência dentro da história da educação, era uma nova vertente teórica-metodológica em oposição à história dos ideários dos discursos pedagógicos.<sup>44</sup> Novos problemas, novas abordagens e novos temas apareceram nas pesquisas no campo da História da Educação durante os anos 1970 e no decorrer dos anos 1980. Houve uma aproximação com a historiografia que estava estabelecendo-se neste contexto com novos temas e objetos de pesquisa histórica, foi o avanço da perspectiva da história social vinculada aos conceitos antropológicos da cultura.

<sup>40</sup> GATTI JR, Décio. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 44, jan./jun. 2009.

<sup>41</sup> BITTENCOURT, 2003, p. 11.

<sup>42</sup> CHERVEL, 1990, p. 183.

<sup>43</sup> Ibid., p. 190.

<sup>44</sup> SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de O. História das disciplinas escolares e a história da educação: algumas reflexões. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 393, set./dez. 2005.

Nesse sentido, queremos propor uma leitura interpretativa da disciplina EPB por meio da experiência dos diferentes sujeitos que tiveram contato com essa disciplina acadêmica, percebendo as estratégias e táticas dos professores, jovens universitários, associações de professores e partidos políticos de esquerda na emergência de pensar os “problemas brasileiros” dentro e fora do espaço universitário. Usamos dois conceitos norteadores “estratégias” e “táticas” pensados pelo historiador Michael de Certeau. As estratégias são compreendidas como relações de forças executadas por um sujeito que detém algum poder, pois, “postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base para uma de suas relações com uma exterioridade distintiva”<sup>45</sup>. No que se refere ao conceito das táticas ele assim o diz

(...) chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza uma lei de uma força estranha. Não tem meio para si manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado<sup>46</sup>.

Trazendo para nossa pesquisa queremos aplicar o conceito de Certeau dentro das ações desenvolvidas pelos estudantes, movimento de professores, partidos políticos no processo de contestação da disciplina EPB e da política educacional implementada após a publicação do decreto nº 869 de 12 de setembro de 1969. Para afirmar que a tese a ser defendida que a disciplina EPB foi uma disciplina conflituosa e vigiada.

No que se refere ao campo da história da educação não foi diferente. Os olhares sobre as perspectivas educativas foram lançados para além das ações limitadas do Estado, novos enfoques dentro da pesquisa educacional foram surgindo. É o momento em que a história da educação escolar ganha destaque, conforme apresenta David Hamilton quando afirma que “é necessário trazer lugares-comuns da escolarização para linha de frente da análise educacional. Elas não são apenas um pano de fundo para mudança educacional: eles constituem sua própria trama e urdidura”.<sup>47</sup>

A linha de pesquisa tem contribuído para o desenvolvimento de análises educacionais, visando situar o conjunto de agentes constituintes do saber histórico acadêmico e, nesse processo, as disciplinas curriculares passaram a ser incluídas nesse contexto como objeto importante de investigações sobre as diversas práticas universitárias no contexto brasileiro.

<sup>45</sup> CERTEAU, Michael. **A invenção do Cotidiano**. Editora Vozes, 1980, p. 46.

<sup>46</sup> CERTEAU, Michael. **A invenção do Cotidiano**. Editora Vozes, 1980, p. 100.

<sup>47</sup> HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 34, 1992.



A historiografia do ensino de História no Brasil já realizou um estudo sobre determinados contextos históricos relacionados a discussão em torno da História enquanto disciplina escolar no período imperial, aparecendo em determinados contextos e obras didáticas a discussão de aspectos ligados ao moral e ao civismo, por exemplo, cabe destacar o trabalho de Maria Aparecida Toledo (2005), Arlette Medeiros Gasparello (2004), Circe Bittencourt (1991, 2008) e Selma Rinaldi Mattos (2000).

No que se refere ao período republicano sobre a discussão da disciplina História e suas relações a educação, percebemos que esta disciplina se torna um importante espaço de constituição da galeria dos heróis nacionais, os trabalhos de Rebeca Gontijo (2006), Circe Bittencourt (1992, 1993), Elza Nadai (1992, 1993) e Patrícia Santos Hansen (1998) apresentam esta discussão historiográfica a partir de autores, livros e cultura escolar. Sobre o ensino de história durante os anos 1930 podemos destacar os trabalhos de Luís Reznik (1992), Newton Dângelo (1994) e Kátia Maria Abud (1993).

Olhando nosso objeto em sentido macro historiográfico, existem no google acadêmico: artigos, dissertações e teses no campo da disciplina Estudos Sociais, por exemplo, os trabalhos de Elza Nadai (1988), Déa Fenelon (1984), Maria Auxiliadora & Kátia Abud (2014), Judite Trindade (2014), Raquel Glezer (1982, 1977, 2014), Beatriz Boclin (2011). A disciplina Educação Moral e Cívica tem um campo consolidado de discussões no âmbito da pesquisa que pode ser constatado pelos trabalhos de Janaína Filgueiras (2006), Wanessa Abreu (2008), Djair Almeida (2009), Emanuelle Cordeiro (2010), Louise Abreu (2016) e Edilene Santos (2019), entre outros.

O interesse pelo estudo da disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros surgiu quando participei do projeto de pesquisa *UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985)*, coordenado pela professora doutora Edilza Joana Oliveira Fontes. O objetivo do projeto era fazer o levantamento documental no arquivo central da Universidade Federal do Pará (UFPA), no acervo fotográfico da Biblioteca Central e do Museu da UFPA, bem como fazer o registro de depoimentos de professores, ex-alunos e servidores que foram atingidos por atos dos governos militares ou por atos das administrações superiores da universidade que provocaram violações de direitos. O referido projeto possibilitou-me aprofundar as discussões em torno das disciplinas autoritárias criadas em 1969, nesse momento tive o conhecimento da disciplina acadêmica EPB.

A disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros possui trabalhos acadêmicos referentes às experiências locais dentro das universidades brasileiras como: o trabalho de Samara

Mancebo (2011) que analisa a experiência do mestrado em EPB na Universidade do Estado do Rio de Janeiro;<sup>48</sup> a dissertação de Rudimar Bertotti (2015) que analisa a experiência da disciplina EPB na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no período de 1971 a 1984;<sup>49</sup> a tese de Adolar Koch (2019) estuda o caso da disciplina EPB na Universidade Federal do Rio de Grande do Sul (UFRGS) no período de 1970 a 1993;<sup>50</sup> o artigo de Caio Derossi, Joana Hollerbach e Alvenize Ferenc (2019) analisa a consolidação da disciplina EPB na Universidade Federal de Viçosa (UFV) no período de 1970 a 1991, sendo disciplina obrigatória nos cursos de graduação e de pós-graduação desta instituição de ensino;<sup>51</sup> e a tese de Rudimar Bertotti (2020) que apresenta uma análise sobre os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) contidos em manuais didáticos da disciplina EPB no período de 1971 a 1992.<sup>52</sup> Os trabalhos mencionados contam a história curricular a partir das ações ocorridas pela disciplina dentro das universidades no que se refere à disciplina acadêmica EPB. Exploram em seus trabalhos: os objetivos da disciplina; os professores que a ministravam e suas experiências enquanto docentes de EPB; a metodologia utilizada; os conteúdos ensinados; as atividades extraclasse; e os recursos didáticos para o ensino desta disciplina.

No entanto, a historiografia da ditadura militar ainda não realizou uma pesquisa de fôlego para compreender as diversas interpretações feitas pelo regime militar sobre a disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros e como no início da redemocratização ela tomou outros significados a nível geral, distanciando-se das perspectivas educativas pensadas pelo governo militar. A lacuna historiográfica abriu caminho para investigação mais ampla sobre os múltiplos significados assumidos pela disciplina EPB durante os 24 anos de sua existência (1969-1993) no currículo universitário.

---

<sup>48</sup> MANCEBO-LERNER, Samara. **A Pós-Graduação em Estudo de Problemas Brasileiros na UERJ**: uma reflexão sociológica sobre um projeto de socialização política no Brasil. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

<sup>49</sup> BERTOTTI, Rudimar. **Caráter, amor à pátria e obediência à lei?** Disciplina estudo de problemas brasileiros na Universidade Federal do Paraná (1971-1984). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

<sup>50</sup> KOCH, Adolar. **A disciplina de EPB** – estudos de problemas brasileiros na ditadura militar e civil brasileira – 1970/1993: o caso da UFRGS. 2019. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

<sup>51</sup> DEROSI, Caio; HOLLERBACH, Joana; FERENC, Alvenize. A disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) na Universidade Federal de Viçosa (UFV): em foco o projeto educacional do regime civil-militar para as universidades brasileiras. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 3, n. 9, p. 152-172, set./dez. 2009.

<sup>52</sup> BERTOTTI, Rudimar. **Preceitos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento contidos em manuais didáticos da disciplina estudo de problemas brasileiros**: apropriações e representações (1971-1992). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

### 1.1 Os diferentes momentos da disciplina EPB no contexto da ditadura militar

Novos estudos no interior das universidades brasileiras ajudam a compreender a realidade educacional referente à disciplina EPB, ainda há um vasto campo de pesquisa para compreender as experiências educacionais em torno dos problemas brasileiros. Esta tese avança no sentido de compreender os diferentes momentos assumidos pela disciplina EPB no período de vigilância e controle social implementados pela ditadura militar no início da Nova República. Não temos a finalidade de estudar a especificidade de determinada instituição de ensino. Mesmo que dialoguemos com algumas experiências locais para entender as interferências de EPB nas instituições (universidade, Conselho Federal de Educação, Comissão Nacional de Moral e Civismo, Escola Superior de Guerra e Ministério da Educação), nos partidos políticos, nos programas curriculares e no Projeto Rondon, na juventude universitária e nos docentes universitários.

A tese defendida aqui está ancorada no aporte teórico adotado por Edward Palmer Thompson (1924-1993). Utilizaremos a categoria **experiência humana** a partir dos argumentos emprestados, produzidos por Thompson, segundo a define como “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”.<sup>53</sup> Recorremos aos argumentos também defendidos por Thompson ao afirmar que: “os grupos sociais desenvolvem uma determinada autenticidade, por meio da qual marcam seus comportamentos, tradições, ampliam os horizontes de suas lutas, e formas de organização da classe”.<sup>54</sup> Assim, militares ligados à ditadura de 1964, os discentes e os professores universitários não são vistos como categorias estanques e absolutas, mas como grupos sociais que estabelecem relações durante a ditadura militar, elas são pautadas por associações e conflitos, de acordo com seus interesses. Os grupos sociais negociam suas concepções de mundo, suas perspectivas de problemas brasileiros no interior das universidades, bem como fora dela, também através da extensão universitária.

Portanto, a tese quer explorar: Quais foram os significados emprestados pelos governos militares e no início da Nova República para a disciplina EPB? Qual a articulação estabelecida entre o Projeto Rondon e Estudo(s) de Problemas Brasileiros para convencer a juventude

---

<sup>53</sup> THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 15.

<sup>54</sup> THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 165.

universitária a participar do projeto de socialização política dos governos militares? Quais foram as ações do Ministério da Educação e Cultura para construção social de identidade curricular da disciplina EPB? Quais as interpretações realizadas nos anos 1980 pelo movimento estudantil para a disciplina? Como os partidos políticos de esquerda interpretaram a disciplina EPB no espaço público e assumiram o debate no contexto de redemocratização sobre os problemas brasileiros?

Consideramos que a discussão da disciplina curricular EPB está inserida em uma guerra de narrativa pensada no contexto estudado, pois, ela é uma disciplina que possui múltiplos significados no interior da sociedade brasileira. Muda-se o governo, muda-se a narrativa, muda-se o currículo no espaço universitário. Concordamos com as reflexões de Christian Laville quando afirma:

Todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e é o que ocorre com muitos outros países espalhados pelos cinco continentes. Para constatar, basta examinar os programas propostos e o discurso com o qual é apresentado atualmente o ensino de história. No entanto, em muitos desses países, quando o ensino de história é criticado ou acusado, quando provoca debates, como muitas vezes acontece, não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que lhe são oficialmente atribuídos, mas em razão dos conteúdos fatuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino de história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar. Vê-se aí o estranho paradoxo de um ensino destinado a uma determinada função, mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída. Há numerosos casos assim neste fim de século e alguns deles serão evocados aqui. Em seguida, e para concluir, consideramos um outro paradoxo decorrente do primeiro: o de se acreditar que pela manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra que está longe de ser tão certo assim quanto tantos parecem acreditar, o que provavelmente não passa de uma grande ilusão.<sup>55</sup>

A pesquisa utilizou como fontes históricas: os jornais publicados no período de 1969-1993 sobre a disciplina Educação Moral e Cívica, focando na interpretação feita sobre EPB nos periódicos; a produção do MEC no período de 1970-1972 que são os *Cadernos Brasileiros*;<sup>56</sup> o acervo da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), trata-se do ciclo de palestras sobre segurança e desenvolvimento nacional; as mensagens presidenciais referente ao período dos governos militares; a revista *Educação* produzida pelo MEC; a produção do Ministério do Interior (MINTER) sobre o Projeto Rondon e os arquivos do Sistema do Arquivo Nacional (SIAN) referente à disciplina EPB e sua adesão nas universidades públicas; o acervo

<sup>55</sup> LAVILLE, 1999, p. 127.

<sup>56</sup> Durante a pesquisa na vasta documentação dos *Cadernos de Estudos Brasileiros* optou-se por observar a temática da Educação Moral e Cívica pelo olhar da ditadura militar. Quais as interpretações feitas nos anos 1970 para legitimar o retorno da discussão de moral e civismo na sociedade brasileira, a partir das interpretações feitas pelo jurista e professor Humberto Grande em conferências proferidas para professores da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros.

da revista *VEJA* sobre os governos militares; as entrevistas do Repositório *UFPA Multimídia* evidenciando duas gerações 1968 e 1980, entre outros.

A interpretação dos partidos políticos no movimento dos professores de História e do movimento estudantil sobre a disciplina EPB é o segundo momento desta tese. Queremos analisar as respostas da sociedade brasileira para criticar a ditadura militar e redimensionar os problemas brasileiros no contexto de redemocratização. É o período da Anistia, do contexto de *Diretas-Já*, do debate sobre uma nova constituinte, de reafirmar novos valores de cidadania e de democracia para o Brasil, o debate pelo retorno das disciplinas História e Geografia no final dos anos 1980 estava em voga no movimento universitário quando a disciplina EPB era considerada um elemento ideológico da ditadura militar dentro das universidades. Era necessário remover o entulho autoritário<sup>57</sup> construído pela ditadura militar brasileira.

O conceito de violência simbólica também será tratado nesta tese. Queremos, a partir do conceito pensado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu<sup>58</sup> (2001), compreender como as relações sociais são afetadas por forças coercitivas, por influência, por poderes que não agridem necessariamente o corpo humano. É uma violência construída de ordem moral, de ordem emocional, de ordem psicológica. A ideia central da tese é de que EPB tornou-se uma disciplina vigiada, uma disciplina de controle dos governos militares para a construção da ideia de nação a partir dos valores, das intenções, dos objetivos da “revolução de 64” a serem alcançados ao longo dos anos da ditadura militar. Enfoquemos a construção de reafirmar no interior das universidades que o Brasil vivia em uma “democracia”. A disciplina EPB coloca em cena novos agentes educativos (militares e juristas), nesse sentido tem a função de limitar o pensamento e a ação pedagógica do professor. Era a ideia de construção do “não dizer” como política educacional do Estado brasileiro para legitimar o regime militar de 1964. Era necessário atrair a classe estudantil universitária para afastá-la das concepções consideradas desvirtuadas da moral e dos bons costumes na sociedade brasileira.

Segundo Christian Laville, o ensino de história no início do século XX tinha como função educativa a formação de cidadãos-súditos. Era uma educação cívica que tentava legitimar a ordem social e política vigente. A finalidade do ensino de história era inculcar nos membros da

<sup>57</sup> Para Selva Fonseca (2016, p. 78), a década de 80 foi marcada pela defesa dos direitos políticos, da cidadania política atrelada à luta pela ampliação dos direitos sociais. Neste contexto, era preciso solucionar os problemas emergentes do fim da ditadura militar no Brasil. Havia a necessidade de remover os “entulhos da ditadura” nas políticas educacionais.

<sup>58</sup> Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um importante sociólogo e pensador francês, autor de uma série de obras que contribuíram para renovar o entendimento da Sociologia e da Etnologia no século XX. **BIOGRAFIA: BIOGRAFIA DE FAMOSOS, RESUMO DA VIDA, OBRAS, CARREIRA E LEGADO. Pierre Bourdieu.** Disponível em: <https://tinyurl.com/yk43d2xt>. Acesso em: 15 mai. 2021.

nação o sentimento de patriotismo, o orgulho de pertencer a ela, o respeito por ela e sua dedicação para servi-la.<sup>59</sup>

Percebemos que a ideologia dos governos militares para a construção desta disciplina acadêmica era fazer a junção da Doutrina de Segurança Nacional e o Desenvolvimento. Foi o pensamento da ESG como estratégia central da guerra revolucionária contra o avanço do comunismo em tempos de Guerra Fria.<sup>60</sup> Os intelectuais do regime militar pensavam os problemas brasileiros a partir desses aspectos basilares articulados pelos militares que assumiram o poder central em 1964.

Queremos provar que o debate no interior do Ministério da Educação e Cultura passava pela ação em todos os níveis da educação pública. O papel central que as disciplinas escolares e acadêmicas exerceram dentro do jogo político brasileiro foi central neste contexto de polarização política internacional, a ideia era construir uma mentalidade dentro da sociedade brasileira de que era necessário combater o inimigo interno e promover o ajustamento e a conveniência mediante os rumos da “revolução de 1964” no Brasil.

Em tempos de Guerra Fria o combate ideológico mediante o pensamento marxista era necessário ser feito dentro das nossas salas de aulas em todos os níveis de ensino. Por isso, perpassa pela necessidade de fazer uma intervenção direta no ensino de História. A criação de uma narrativa escolar e universitária que fosse acrítica e que construísse uma história-nação do Brasil Grande estava sendo gestada no do MEC, na época do ministro da educação Jarbas Passarinho.

Ao folhear os jornais publicados no período do Estado Novo percebemos que esses buscavam apresentar ao longo de suas notas e reportagens o papel que deveria assumir o Estado perante a educação nacional. No contexto estudado, a discussão de História da Pátria, moral e civismo e identidade nacional estão muito presentes. Há uma defesa intensa sobre a disciplina História do Brasil dentro dos jornais pesquisados. Existe uma aversão ao estrangeiro construída logo após o golpe de 1937. Por essa lógica, ao pensar no conceito de nacionalismo apontados pelos discursos da imprensa neste contexto após a promulgação da carta de 1937, as considerações de Benedict Anderson<sup>61</sup> e de Eric Hobsbawm<sup>62</sup> se tornam relevantes,

---

<sup>59</sup> LAVILLE, 1999, p. 130.

<sup>60</sup> Sobre a Guerra Fria, ver Hobsbawm (2011).

<sup>61</sup> ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

<sup>62</sup> HOBBSAWM, Eric. **Nações e Nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

principalmente para compreender esse campo como um componente fundamental para disseminar, dentro da sociedade, as ideologias de direita.

O conceito de nação para o historiador Benedict Anderson é caracterizado como “[...] uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana”.<sup>63</sup> A nação é uma construção social imaginada, bem como a sua identidade nacional possui o mesmo viés político. Benedict Anderson não comunga da ideia de que exista uma nação que abrangesse toda a humanidade, já que para este historiador é impossível compartilhar um mesmo sentimento nacional entre todos os seres humanos do planeta. Queremos com a pesquisa apresentar, a partir dos jornais, como a discussão da disciplina EMC ganhou força dentro do Estado Novo e, posteriormente, ela apresenta como elemento central dos governos militares como projeto de nação em todos os níveis de ensino. O historiador Eric Hobsbawm apresenta a discussão sobre nacionalismo demonstrando que esta é uma questão subjetiva dentro do Estado, pois, a definição de nação está no sentido de compreendê-la como “um corpo de pessoas suficiente grandes onde seus membros fazem parte de uma determinada nação”.<sup>64</sup>

No caso do Brasil, o Estado é considerado um elemento importante de construção de identidade nacional, houve a cooptação de vários intelectuais para que estes desenvolvessem propostas que unissem o povo. Por exemplo, o caso dos anos 1930 e 1940 não foi diferente. Durante o Estado Novo havia uma intensa propaganda governamental para que os interesses da elite fossem aceitos pela sociedade. Por isso, eram importantes a educação cívica, a valorização da História do Brasil e da América dentro do espaço escolar. Havia-se criado uma aversão à disciplina História da Civilização, pois, ela era vista como contato com o estrangeiro, com seus hábitos, seus costumes, a sua história sendo preservada.

O modelo explicativo que a tese quer encaminhar parte da abordagem de uma interpretação da disciplina EPB sobre diversos olhares. Partimos do pressuposto de que ela possui diversos significados na sociedade brasileira. No período de 1969-1979 ela possui uma identidade alinhada ao projeto de nação pretendida pelos governos militares. Essa identidade política-ideológica no período de 1980-1993 pulveriza, ela implode por dentro do regime durante a redemocratização e no início da Nova República.<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> ANDERSON, Benedict. **Comunidade Imaginada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.

<sup>64</sup> HOBBSAWM, 1990, p. 18-19.

<sup>65</sup> Segundo Jorge Ferreira & Lucília Delgado (2018, p. 10) a Nova República compreende o período da história recente brasileira, sendo demarcado a partir dos seguintes eventos: transição democrática com o falecimento do presidente eleito Tancredo Neves e assumindo a presidência o vice-presidente José Sarney; e a crise política de 2016 – refere-se ao golpe de Estado sofrido pela presidente Dilma Rousseff que teve o mandato interrompido

Usaremos na tese o conceito de código disciplinar para compreender as interpretações da disciplina EPB na sociedade brasileira para pensar os aspectos práticos da história escolar e a concepção dominante durante o período da ditadura militar brasileira e no início da Nova República, sendo pensado por Raimundo Cuesta Fernández como

uma tradição social que se configura historicamente e que se constitui por um conjunto de ideias, valores, pressupostos e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática do seu ensino [...] discursiva especulações e retóricas sobre o seu valor educativo, os conteúdos do seu ensino e os arquétipos da prática docente, que ocorrem no tempo e que são considerados, na cultura dominante, valiosos e legítimos. [...] o que se diz sobre o valor educativo da História, o que é expressamente regulado como conhecimento histórico e o que é efetivamente ensinado no ambiente escolar. Discursos, regulamentações, práticas e contextos escolares permeiam a ação institucionalizada de sujeitos profissionais (professores) e destinatários sociais (alunos) que vivem e revivem, em seu cotidiano, os usos da educação histórica de cada época. Usos que, claro, não são alheios, pelo contrário, à lógica de produção e distribuição do conhecimento<sup>66</sup>.

A utilização de jornais permite construir as intencionalidades concebidas por veículos de informação. Compreendemos que através do periódico foram expressas as formas educativas consideradas necessárias para a juventude brasileira, no contexto histórico pesquisado, pensando que os discursos apresentados acabaram idealizando um modelo de sociedade para se atingir o projeto de nação planejado em tempos de autoritarismos.

A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social; nega-se, pois aqui, aquelas perspectivas que a tomam como mero veículo de informações, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se insere.<sup>67</sup>

Desse modo, além de pensar como a imprensa nacional construiu interpretações em torno das discussões de moral e civismo em tempos de autoritarismo no Brasil, buscou-se compreender como os jornais denominavam as ações cívicas e os problemas brasileiros que envolviam os estudantes. O papel da pesquisa histórica permite compreender que não existe verdade única no processo de narrar o passado, mas a busca de uma verdade provável.<sup>68</sup> A partir da perspectiva teórico-metodológica da denominada “nova história política” a tese busca compreender a educação como objeto histórico. Queremos, particularmente, entender a universidade como um problema para o campo político. Faremos o diálogo com as

---

através do processo de impeachment. Nossa pesquisa terá como recorte o fim da disciplina EPB em 1993, quando na gestão do presidente Itamar Franco a Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993 pôs fim a disciplina EMC em todos os níveis de ensino.

<sup>66</sup> FERNANDEZ, Raimundo. Clío en las aulas – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998. p. 9-8.

<sup>67</sup> DE LUCA, Tânia. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

<sup>68</sup> GADIVA, J.; PUENTES, Johnny. História e historiografia: construção de novas tendências teóricas. In: PÔRTO JR., Gilson. **História do Tempo Presente**. São Paulo: Edusc, 2007, p. 302.



reformulações teórico-conceituais da história política, precisamente o lugar do político e da política no momento de consolidação da ditadura militar brasileira, ocorrido após o ano de 1968, em particular, no final do ano 1969 com a discussão de moral e civismo para todos os níveis de ensino. Portanto, as concepções de René Rémond sobre o político<sup>69</sup> serão bastante evidenciadas nesta tese.

Para isso, ressaltamos a importância do domínio teórico na construção da interpretação do passado pelo historiador, ela é o cerne da discussão pensada por este trabalho de doutorado. Para tanto, pensamos em fazer a relação ditadura militar, universidades e a história das disciplinas curriculares. No que se refere ao uso da historiografia, iremos focalizar nossas reflexões em torno das relações estabelecidas entre método, narrativa e fonte. A fonte histórica é a mediação que o pesquisador tem para reconstruir a história, voltando ao passado a partir dos rastros deixados pelo homem no tempo, pois,

O conhecimento histórico torna-se, assim, a invenção de uma cultura particular, num determinado momento, em que embora se mantenha colado aos monumentos deixados pelo passado, à sua textualidade e a sua visibilidade, tem que lançar mão da imaginação para imprimir um novo significado a estes fragmentos. A interpretação da História é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos do passado que se têm em mão. Esta intriga para ser narrada requer o uso de recursos literários como metáfora, as alegorias, os diálogos, etc. Embora a narrativa histórica não possa ter jamais a liberdade de criação de uma narrativa ficcional, ela nunca poderá se distanciar do fato de que é narrativa e, portanto, guarda uma relação de proximidade com o fazer artístico, quando recorta, seus objetos e constrói, em torno deles, uma intriga.<sup>70</sup>

A fonte histórica torna-se um elemento indispensável para a construção da narrativa histórica. Percebemos que essa é uma máxima inquestionável pelos historiadores, diferente de outras querelas do nosso tempo como a questão do método, com relação a cientificidade do nosso ofício, o papel social da História e o caráter literário de nossa prática. No que se refere a interpretação, abordamos as reflexões do antropólogo norte-americano Clifford Geertz afirmando que a ciência é interpretativa, pois, “o homem é um animal inserido em redes de significação que ele mesmo teceu, digo que a cultura é essa trama e que a análise da cultura será, portanto, não uma ciência experimental à cata de leis, mas uma ciência interpretativa na pista de significados”.<sup>71</sup> O pesquisador deve analisar os fatos distantes do tempo, deve analisar as interpretações.<sup>72</sup>

<sup>69</sup> RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

<sup>70</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: A arte de inventar o passado**. São Paulo: Edusc, 2007. p. 63.

<sup>71</sup> GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1996. p. 20.

<sup>72</sup> GADIVA; PUENTES, 2007, p. 298.

O historiador Marc Bloch evidencia que toda leitura do passado é motivada por interesses ou por vivência própria, por isso, afirma que a interpretação do passado é motivada por seus sentimentos e escolhas.<sup>73</sup> Queremos apresentar uma interpretação da disciplina acadêmica EPB a partir dos diversos sujeitos (professores, estudantes universitários, partidos políticos) que vivenciaram a experiência desta disciplina no contexto da ditadura militar no Brasil e na redemocratização.

O historiador busca as pistas ou os indícios para a construção de sua pesquisa histórica, o que Carlo Ginzburg denominou de paradigma indiciário,<sup>74</sup> destaca que o ofício do historiador é uma narrativa verdadeira, pois é mediada pelas fontes. Construimos um conhecimento controlado pelas fontes históricas. A abordagem que apresentaremos nesta pesquisa é a finalidade de compreender quais são os sinais por meio dos quais a sociedade pensa, exprime-se e exterioriza, nas reflexões de François Bédarida<sup>75</sup> no que refere à disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros. O historiador Michel Certeau afirma que o trabalho do historiador possui dimensões estéticas, éticas e metódicas e cabe ao historiador fazer o enlace entre historiografia, fonte e método.<sup>76</sup> Desenvolvemos uma operação historiográfica em que está no centro da discussão a contribuição do trabalho do historiador para o campo de estudo que se propõe aprofundar determinada temática. Sobre a escrita da História e o papel do historiador na construção da pesquisa, Sidney Chalhoub & Leonardo Pereira destacam

[...] assim, por exemplo, ao historiador resta descobrir e detalhar com igual afincamento tanto as condições de produção de uma página do livro em atas, ou de um depoimento de processo criminal, quanto as de um conto, crônica ou de uma peça literária. Cabe o mesmo interrogatório sobre as intenções do sujeito, sobre como este representa para si mesmo a relação daquilo que ele diz e o real, cabe desvendar aquilo que o sujeito testemunha sem ter a intenção de fazê-lo, investigar as interpretações ou leituras suscitadas pela intervenção (isto é, a obra) do autor; enfim, é preciso buscar a lógica social do texto. O bê-á-bá do historiador social é o mesmo, na análise da fonte literária, parlamentar, jornalística, jurídica, iconográfica, médica, ou seja, lá o que mais.<sup>77</sup>

A História construída a partir das diversas interpretações sobre a disciplina EPB e da ditadura militar a ser contada nesta tese é uma narrativa menos positivista, menos cheia de certezas e mais ambivalente sobre o lugar político assumido por esta disciplina acadêmica nas

<sup>73</sup> BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 61.

<sup>74</sup> GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989. p. 143-162.

<sup>75</sup> BÉDARIDA, François. L'historien régisseur du temps? Savoir et responsabilité. **Revue Historique**, p. 151, jan./mar. 1998.

<sup>76</sup> CERTEAU, Michael. Operação historiográfica. In: CERTEAU, Michael. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 72.

<sup>77</sup> CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo. Introdução. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo. **A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 8.

universidades brasileiras em tempos conservadores. A História de uma disciplina conflituosa e constantemente vigiada pelos governos militares após a sua implementação nos anos 1970.

Os acervos que foram consultados foram os seguintes: **Sistema do Arquivo Nacional (SIAN)** onde usamos as palavras de busca “Estudo de Problemas Brasileiros”, “Estudos de Problemas Brasileiros”, “Projeto Rondon”, “Socialismo Moreno”, “Ensino Superior” e “Decreto 477”; o **Repositório Multimídia da UFPA** através da busca “UFPA e os anos de Chumbo” encontramos as entrevistas usadas como fonte nesta pesquisa; a **Biblioteca Nacional Digital do Brasil** através da hemeroteca digital foram possíveis pesquisar os jornais disponíveis para a pesquisa histórica; a legislação educacional da época disponíveis na rede mundial de computadores para compreender a política educacional dos anos 30 e 60; trabalhamos com dois materiais didáticos a saber: **A Pedagogia do Estado Novo** de Humberto Grande e **Estudo de Problemas Brasileiros: Uma Introdução Doutrinária** de Iale Renan; O Curso de Atualização dos Problemas Brasileiros publicados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) através de seus **Cadernos Brasileiros** de 20 volumes; a propaganda oficial da ditadura militar através da Agência Nacional sobre eventos de EPB para professores universitários conhecidos como **Seminário sobre Realidade Amazônica** em 3 edições; As **divulgações do seminários pela SUDAM** resultantes dos temas debatidos neste seminário sobre a realidade amazônica; jornais locais do Estado do Pará para compreender o evento ocorrido na UFPA durante o mês de março de 1980.

## 1.2 Sobre a estrutura da tese de doutorado

A tese está dividida em cinco capítulos. No **primeiro capítulo** buscou-se problematizar o momento histórico do Estado Novo (1937-1945) e os usos políticos para o ensino de História do Brasil, a tentativa de colocar esta disciplina com o tom nacionalista do regime de Getúlio Vargas. Há uma campanha nos jornais pela autonomia da disciplina dentro do espaço escolar, o ministro Gustavo Capanema acaba sendo convencido desta forma de ensinar a História. Usaremos as legislações implementadas com a reforma do ensino de 1942. O debate foi desenvolvido por intelectuais da época. Os jornais de grande circulação com a massiva campanha a favor de um ensino nacionalista. O papel do professor e jurista Humberto Grande na construção de uma “Pedagogia do Estado Novo”, com a intenção de compreender as perspectivas de nacionalismo, civismo e patriotismo durante os anos 1940 para o ensino de História do Brasil. A ideia que desenvolvemos no capítulo é que existe uma relação entre o Estado Novo e os governos militares após a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), haja

vista que determinados intelectuais que pensam a discussão de nacionalismo durante o período da ditadura Vargas estarão presente em órgãos como o Conselho Federal de Educação e a Comissão Nacional de Moral e Civismo, como Humberto Grande e pensam posteriormente a disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros. Queremos evidenciar que há uma tradição autoritária no interior da sociedade brasileira em relação às disciplinas escolares e acadêmicas. Queremos também evidenciar a atuação de outros atores políticos como do integralista Plínio Salgado tanto em 37 como na montagem da ditadura militar de 64, fazendo a defesa da EMC como disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino. A relação entre as duas ditaduras a de 1937 (varguista) e a de 1964 (cívico-militar) é para identificar as similaridades entre os dois projetos de nação, pois, usaram a Educação Moral e Cívica para propagandear e estilar o patriotismo, o nacionalismo e valores conservadores tendo como inimigo comum o comunismo.

No **segundo capítulo** teve-se a intenção de estudar o contexto de criação da disciplina EPB. Usaremos como fonte a legislação educacional da época, bem como as suas atualizações com os pareceres divulgados pelo CFE e pela CNMC. Havia um currículo expresso a ser seguido dentro da formação do ciclo básico durante o ano de 1970, ela estava muito alinhada aos objetivos nacionais contra a guerra revolucionária, pensados pela ESG e difundidos durante os anos 1960 que tinha como objetivo central fazer o controle da juventude brasileira. A reforma universitária e o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 tinham como finalidade construir uma política educacional de ajustamento e adesão ao projeto de poder dos governos militares para as universidades brasileiras.

No **terceiro capítulo** tivemos a intenção de compreender a doutrina ideológica construída pelo regime militar para a juventude universitária durante os anos 1970. Para isso, analisamos a disciplina EPB a partir de três aspectos centrais, são eles: (1) a realização no período de 1972-1974 do curso de atualização de problemas brasileiros organizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo o enfoque para o civismo a partir das conferências de Humberto Grande; (2) a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia organizou em parceria com o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério do Interior, em 1973, três seminários voltados para os professores da disciplina EPB; (3) a produção didática da disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros: uma introdução doutrinária no ano de 1978. O objetivo deste capítulo é compreender como os governos militares interpretaram a construção social da disciplina EPB.

No **quarto capítulo** visou-se analisar o Projeto Rondon. Havia uma proposta de ajustamento dos governos militares para atrair a juventude universitária ao seu projeto de nação.

O Projeto Rondon tornou-se um aliado importante para executar as metas consideradas nacionalistas, era uma forma de dispersar a juventude do “radicalismo político” que estava ocorrendo no ambiente universitário. A disciplina EPB e o Projeto Rondon (PRo) foram as estratégias militares para a despolitização da juventude brasileira à “moda esquerda” que dominava o espaço universitário no contexto de Guerra Fria, são consideradas faces da mesma moeda a serem implementadas pela ditadura militar brasileira. No entanto, podemos evidenciar a partir da documentação do Serviço Nacional de Informações (SNI) que nem as práticas pensadas pela ditadura militar repercutiam como esperado pelo regime entre a juventude universitária, eram espaços de resistência dentro do regime para contestar as políticas educativas implementadas após o ano de 1969. O foco de resistência dentro do regime tornou-se o Projeto Rondon a partir dos olhares da juventude universitária.

Havia uma intensa campanha na sociedade brasileira, especificamente na televisão e nos jornais impressos, com a função de convencer o estudante universitário a participar das ações extensionistas e engajar-se na “luta” contra o comunismo após o golpe civil-militar de 1964. Havia uma adesão da sociedade brasileira e esperava-se que os estudantes também entrassem na política educacional. Neste contexto o governo militar pretendia, a partir dos valores cívicos, disciplinar a juventude brasileira. Percebemos que tanto a disciplina EPB como o PRo possuíam a mesma finalidade: a construção do Brasil Grande.

No **quinto capítulo**, o objetivo foi investigar as interpretações do movimento estudantil, do movimento de professores e dos partidos políticos com críticas constantes à disciplina EPB. Em meados dos anos 1970 e no início da década de 1980 começaram a ocorrer resistências dentro das universidades em relação à disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros, pois, foi vista com desconfiança pelos estudantes universitários. Era uma disciplina carregada de eufemismo que tinha um aspecto autoritário e sem uma seriedade científica<sup>78</sup>. A disciplina EPB implode e apresenta diversas interpretações no interior das universidades brasileiras.

Os estudantes começaram a contestar a disciplina EPB e seus usos sociais dentro do regime militar. Compreendemos que a partir de 1979 os universitários queriam a reformulação do currículo da disciplina EPB. Usaremos no capítulo os arquivos do SIAN com a constante vigilância em torno dos eventos realizados nas universidades pelos professores da disciplina EPB. No período de redemocratização a sociedade brasileira começava a debater os caminhos da democracia, os partidos de oposição começaram a organizar-se em torno dos sindicatos e

---

<sup>78</sup> Ressalta-se que a palavra eufemismo usada foi encontrada dentro da documentação produzida pela ASI de UFRGS e pesquisada dentro de um dos acervos do Serviço Nacional de Informações (SNI) através dos jornais de resistência a ser comentada no último capítulo desta tese.

associações. A disciplina EPB foi um espaço de debate sobre os problemas nacionais esquecidos pela ditadura militar.

Percebemos que a sociedade civil, no contexto da campanha pelas *Diretas-Já*, de discussão de uma nova constituição, a disciplina acadêmica foi vista como uma “colcha de retalhos”. Na democracia não há espaço para disciplinas autoritárias. No contexto da redemocratização foi lançada a Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993 que finalizou a disciplina EPB. Neste momento, o debate sobre o papel da escola, a ênfase na pesquisa, o debate na Associação Nacional de História (ANPUH) e na Associação de Geógrafos (AGB) com críticas às disciplinas EMC, OSPB e EPB exigindo a volta de História e Geografia para o currículo e querendo a extinção das disciplinas recriadas durante a ditadura militar. Usaremos os jornais como fonte de pesquisa, bem como os arquivos do SIAN, a produção dos seminários nacionais organizados para debater os rumos da democracia brasileira.

**PARTE I**  
**DISCIPLINAS NACIONALISTAS ENTRE DUAS DITADURAS: CIVISMO,**  
**PATRIOTISMO E VIGILÂNCIA POLÍTICA**

Figura 1 – A Juventude no Estado Novo<sup>1</sup>



Fonte: Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

Figura 2 – III Seminário sobre a realidade amazônica (1973)



Fonte: Arquivo Nacional.

Figura 3 – Capa do livro *Estudo de Problemas Brasileiros*



Fonte: Iale Renan

- 
- <sup>1</sup> A JUVENTUDE no Estado Novo. [Sem título]. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1998. 1 gravura, p. 15. Disponível em: [https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=GV\\_133F&pasta=GV%20133F&pagfis=15](https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=GV_133F&pasta=GV%20133F&pagfis=15). Acesso em: 20 fev. 2021.
- <sup>2</sup> CULTURA amazônica, 1973. 1 vídeo (1min. 8seg.). Publicado pelo Arquivo Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PJt1ZaDh2Lo>. Acesso em: 21 fev. 2021.

## 2 O PROBLEMA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DURANTE O ESTADO NOVO (1937-1945)

Este capítulo tem como objetivo compreender o problema do ensino de Educação Moral e Cívica durante o período estadonovista (1937-1945). Neste momento ocorreu um debate na sociedade brasileira valorizando o patriotismo e o civismo dentro dos espaços escolares. A História da Pátria e a História do Brasil apresentam-se como elementos importantes para pensar a identidade nacional construída pelo regime autoritário varguista. O Ministério da Educação e Saúde (MES), comandado por Gustavo Capanema (1900-1985),<sup>3</sup> apresenta novos significados para o ensino de História durante o seu comando ministerial. O ensino desta disciplina deveria servir para a construção do projeto de nação pensado pelo Estado Novo.<sup>4</sup>

O argumento central que queremos desenvolver neste capítulo é o seguinte: durante o Estado Novo construiu-se uma identidade nacional pautada nos valores de moral e civismo com a finalidade de aproximar a Escola do Estado-Nação em plena Segunda Guerra Mundial (1937-1945). O Ministério de Educação e Saúde, comandado por Gustavo Capanema havia implementado uma campanha de nacionalização do ensino afinado com a política ideológica do presidente Getúlio Vargas. A escola foi vista como um espaço privilegiado de propagação da cultura nacional com a divulgação dos valores morais e cívicos, a presença do culto ao líder da nação e a construção de um novo Brasil.

---

<sup>3</sup> Nasceu no município mineiro de Pitangui, onde teve início a sua vida pública com a vereança. Em 1924 formou-se em Direito, na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, regressando a sua cidade natal onde exerceu a advocacia e o magistério na Escola Normal como professor de Psicologia Infantil e Ciências Naturais, período em que também foi eleito vereador. Com o retorno para a capital mineira, em 1930, ocupou cargos no governo de Minas Gerais. Criado em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi ocupado inicialmente por Francisco Campos que deu lugar, em julho de 1934, a Capanema que permaneceu no cargo até 1945, apadrinhado por Alceu Amoroso Lima, liderança intelectual representativa do pensamento católico. No Ministério, cercou-se de modernistas e intelectuais como Carlos Drummond de Andrade (chefe de gabinete), Mário de Andrade (autor do anteprojeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN) e Rodrigo Melo Franco de Andrade (responsável pela implantação do SPHAN e seu diretor por trinta anos). FONSECA, Sônia Maria. Gustavo Capanema. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. CD-ROM.

<sup>4</sup> Segundo Ângela Gomes, Gustavo Capanema assumiu o Ministério de Educação e Saúde em julho de 1934, onde o novo ministro incumbiu-se de organizar um Plano Nacional de Educação cujo principal objetivo era definir um modelo único para a educação em todo o país. Cabe ressaltar que não temos a pretensão de compreender a historicidade dos anos 1930 e a intervenção deste intelectual durante as políticas públicas pensadas pelo Estado brasileiro após o golpe que levou Getúlio Vargas ao poder. GOMES, Ângela de C. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: ALBERTI, Verena; GOMES, Ângela de C.; PANDOLFI, Dulce (org.). **A república no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002. p. 420.



Propomos pensar a pedagogia do cidadão<sup>5</sup> construída no Brasil autoritário de Getúlio Vargas. Partindo de uma história sagrada,<sup>6</sup> dentro dos currículos escolares o Estado Novo apresenta uma história nacionalista onde o Estado-Nação é o personagem central da narrativa didática. Para isso, apresentamos a discussão da história metódica<sup>7</sup> e seus marcos centrais dentro da história ensinada no Brasil para demonstrar a relação entre sentimento nacional e seus usos na construção de uma educação cívica durante o Estado Novo.

Usaremos as reflexões apresentadas pela historiografia do Estado Novo a partir dos trabalhos desenvolvidos por: Ângela de Castro Gomes, Lúcia Lippi Oliveira e Mônica Pimenta Velloso,<sup>8</sup> Pedro Tota,<sup>9</sup> Dulce Pandolfi,<sup>10</sup> Thomas Skidmore,<sup>11</sup> André Barbosa Fraga,<sup>12</sup> José Silvério Baía Horta,<sup>13</sup> Maurício Parada,<sup>14</sup> Eliana de Freitas Dutra,<sup>15</sup> Rodrigo Patto Sá Motta,<sup>16</sup> Maria Helena Capelato,<sup>17</sup> Berenice Cavalcante Brandão<sup>18</sup> e Daniel Pécaut<sup>19</sup> para pensar o

<sup>5</sup> O conceito de pedagogia do cidadão é usado por Derocina Campos (2000) que tem como fundamento enquadrar os agentes sociais em determinada “ordem”, de modo a impedir contestações que colocassem em risco o *status quo* das elites no poder.

<sup>6</sup> A concepção de história sagrada segundo a historiadora Circe Bittencourt (1992,1993, p. 199-200) era ensinada de forma obrigatória nas escolas de nível médio e nas “escolas de primeiras letras” durante o Império, com exceção de um curto período na vigência da reforma de Leôncio de Carvalho, de 1978. A partir do período republicano a história sagrada perdeu seu caráter de obrigatoriedade no ensino público, mas permaneceu nas escolas confessionais que, de forma paradoxal, viveram a sua fase de maior expansão. Era o ensino pautado no conjunto de acontecimentos de ordem histórica contidas na bíblia, reunindo as narrações do Antigo e do Novo Testamento reunidos de maneira coerente e parenética, ou seja, para fins de exortação moral.

<sup>7</sup> Ver Bourdê (2018); Malerba (2016); Parada (2013); Barros, 2013 entre outros.

<sup>8</sup> GOMES, Ângela de C.; OLIVEIRA, Lúcia; VELLOSO, Mônica. **Estado Novo: Ideologia e Poder**. Rio de Janeiro: FGV, 1982. (Política e Sociedade).

<sup>9</sup> TOTA, Pedro. **O Estado Novo**. São Paulo: brasiliense, 1987. (Coleção Tudo é História, nº 114).

<sup>10</sup> PANDOLFI, Dulce. Os anos 1930: As incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (org.). **O Brasil republicano: o tempo do nacional-estatismo. O início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2011.

<sup>11</sup> SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

<sup>12</sup> FRAGA, André. **Os heróis da Pátria: Política Cultural e História do Brasil no Governo Vargas**. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

<sup>13</sup> HORTA, José Silvério B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

<sup>14</sup> PARADA, Maurício. **Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo**. Rio de Janeiro: editora PUC-Rio: Apicuri, 2009.

<sup>15</sup> DUTRA, Eliana. **O ardil totalitário: imaginário político no Brasil dos anos de 1930**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

<sup>16</sup> MOTTA, Rodrigo. **Em guarda contra o perigo Vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. Niterói: UFF, 2020.

<sup>17</sup> CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (org.). **O Brasil republicano: o tempo do nacional-estatismo. O início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (O Brasil republicano, v. 2)

<sup>18</sup> BRANDÃO, Berenice. **O movimento católico leigo no Brasil (as relações entre a Igreja e Estado: 1930-1937)**. 1975. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1975.

<sup>19</sup> PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

nacionalismo e o projeto dos intelectuais no primeiro governo Vargas, após o golpe de 1937, e sua relação com o espaço educativo por meio da disciplina EMC.

Para compreender a experiência brasileira de Educação Moral e Cívica no período de 1937-1945, utilizaremos como fontes de análise histórica: as portarias, as leis, os decretos publicados pelos órgãos oficiais no período do ministro Gustavo Capanema, a importância da Revista *Visão Brasileira* para a construção social do regime autoritário varguista e sua divulgação na sociedade brasileira.

Queremos compreender o ressurgimento da discussão Moral e Cívica em tempos de autoritarismo varguista.<sup>20</sup> Usaremos como fonte histórica *A Pedagogia no Estado Novo* (1941), escrita pelo jurista Humberto Grande,<sup>21</sup> – este livro foi dedicado à juventude brasileira. A educação cívica esteve presente no pensamento educacional e político de Humberto Grande, por isso a sua importância dentro do Estado Novo.

O destaque os intelectuais de direita na montagem da disciplina EMC durante o Estado Novo é a finalidade deste capítulo, eles possuem uma representatividade durante os anos 30 e voltam à cena durante os anos 60, por exemplo, o fascismo de Plínio Salgado ajudaram a pensar a estrutura do regime ditatorial varguista.

O capítulo também utilizará os jornais impressos. A pesquisa realizada na Biblioteca Nacional Digital (BNDigital) sobre o período compreendido entre 1937-1945 permite compreender o contexto social e político para a educação no período do Estado Novo.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Cabe destacar que durante a primeira República (1899-1930) o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como *Reforma Rocha Vaz*, colocou em prática a disciplina Instrução Moral e Cívica no sistema educativo brasileiro. Sobre a *Reforma Rocha Vaz* ver Jorge Nagle (1974).

<sup>21</sup> O jurista Humberto Grande teve influência durante os anos 1960 e 1970 dentro da CNMC, da qual se tornou presidente em 1977. Foi designado pelo presidente militar Humberto de Alencar Castelo Branco e Pedro Aleixo para chefiar a Divisão de Educação Extra Escolar, especificamente o Setor de Educação Cívica, espaço responsável, antes do Decreto nº 869, de 1969, por trabalhar com textos envolvendo estudos brasileiros, foi colocado em prática durante a promulgação do Decreto-lei nº 58.0623, de 25 de março de 1966 (VIEIRA, 2011, p. 4).

<sup>22</sup> Os periódicos referentes ao período de 1937-1945, fontes de investigação histórica neste capítulo, podem ser encontrados no *site* da Biblioteca Nacional Digital, Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Pesquisamos os seguintes jornais do Rio de Janeiro: *O Radical*,<sup>23</sup> *Correio da Manhã*,<sup>24</sup> *A Nação*,<sup>25</sup> *Gazeta de Notícias*,<sup>26</sup> *Diário Carioca*<sup>27</sup> e *A Noite*.<sup>28</sup> A problematização que abordaremos nos periódicos cariocas sobre os primeiros anos do Estado Novo é: qual o papel do patriotismo e do nacionalismo assumido pela disciplina Educação Moral e Cívica durante o contexto do Estado Novo?

A revista mensal *A Escola Primária*, editada no período de 1916-1938 está disponibilizada na BNDigital para consulta e permitiu-nos compreender as discussões de EMC para as crianças durante a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945). Queremos compreender a partir da interpretação desta fonte histórica para o objeto pesquisado: como os intelectuais pensavam a educação moral e cívica para as crianças brasileiras durante o Estado Novo? Qual o nacionalismo varguista pensado para a juventude brasileira durante o Estado Novo? As fontes de pesquisa apresentadas serão analisadas e cruzadas com a historiografia do período para

---

<sup>23</sup> O jornal *O Radical* foi criado durante o primeiro semestre de 1932. A oposição ao Governo Provisório de Getúlio Vargas cresceu enormemente, reivindicando a reconstitucionalização do país e criticando o poder excessivo dos “tenentes”, evidenciado principalmente depois do empastelamento do *Diário Carioca* no dia 25 de fevereiro daquele ano. Em todo esse período, a esmagadora maioria dos jornais do Rio de Janeiro – então Distrito Federal – era contrária ao Governo Provisório. Se a censura conseguia conter os ataques diretos a Vargas, não tinha poderes por outro lado para fazer com que os jornais o defendessem ou elogiassem. Preocupado em organizar uma imprensa abertamente favorável a Vargas e aos “tenentes”, João Alberto Lins de Barros, então chefe de polícia do Distrito Federal, tutelou a fundação de alguns jornais. Os fundos destinados a esse tipo de empreendimento, segundo Hilcar Leite, teriam origens diversas, provindo desde banqueiros do jogo do bicho até de uma “verba secreta” do governo destinada a melhorar a imagem de Vargas. FERREIRA, Marieta de M. **O Radical**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/radical-o>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>24</sup> O *Correio da Manhã*, fundado no dia 15 de junho de 1901, foi um jornal carioca diário e matutino sob a tutela de Edmundo Bittencourt e extinto em 8 de julho de 1974. Durante grande parte de sua existência foi um dos principais órgãos da imprensa brasileira, tendo sempre se destacado como um “jornal de opinião”. LEAL, Carlos Eduardo. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-da-manha>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>25</sup> O jornal *A Nação* foi lançado em 14 de janeiro de 1933. Foi um periódico carioca diário e matutino sob a tutela de José Soares Maciel Filho, com o apoio de João Alberto Lins de Barros, então chefe de polícia do Distrito Federal. Saiu de circulação em 1939. FERREIRA, Marieta de M. **A Nação**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/ACERVO/dicionarios/verbete-tematico/nacao-a>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>26</sup> O diário carioca *Gazeta de Notícias* foi fundado em 2 de agosto de 1875 por José Ferreira de Sousa Araújo. Introduziu uma série de inovações na imprensa brasileira, como o emprego do clichê, das caricaturas e da técnica de entrevistas, chegando a ser um dos principais jornais da capital federal durante a República Velha. LEAL, Carlos Eduardo. **Gazeta de Notícias**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/gazeta-de-noticias>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>27</sup> O *Diário Carioca* foi fundado em 17 de julho de 1928 por José Eduardo de Macedo Soares e extinto em 31 de dezembro de 1965. LEAL, Carlos Eduardo. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/diario-carioca>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>28</sup> O jornal carioca diário e vespertino *A Noite* foi fundado em 18 de junho de 1911 e extinto em 27 de dezembro de 1957. FERREIRA, Marieta de M. **A Noite**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/noite-a>. Acesso em: 19 jun. 2020.

construir a História a ser ensinada nos espaços escolares partindo na perspectiva de Edward Thompson.<sup>29</sup>

## 2.1 O Ministério da Educação e Saúde durante o Estado Novo

Moral, civismo, patriotismo e nacionalismo eram temas bastante em voga durante o chamado Estado Novo. Havia uma discussão sobre o papel social de nacionalização do ensino brasileiro tanto no MES como no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), bem como na sociedade brasileira. Compreendemos que houve um redirecionamento do saber histórico escolar para a construção e retorno da disciplina escolar EMC sob os moldes do regime vigente na época. A disciplina História do Brasil havia perdido espaço no currículo escolar com a reforma de Francisco Campos<sup>30</sup> implementada em 1931, ela dava ênfase à disciplina História da civilização. Durante o Estado Novo houve uma campanha por parte da imprensa brasileira para que a disciplina História da Pátria voltasse para o currículo e valorizasse o nacionalismo pretendido pelo novo regime vigente.

O historiador André Barbosa Fraga, em sua dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal Fluminense, defendida em 2012, intitulada *Os heróis da Pátria: a política cultural e a História do Brasil do governo Vargas*, trabalha com a

<sup>29</sup> Sobre “*lógica histórica*” ver Edward Thompson (1981), o autor ressalta a importância da processualidade histórica a ser contemplada neste método. Segundo Thompson, entende-se “*lógica histórica*” como um método de investigação adequado a materiais históricos, destinados, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (‘instâncias’, ‘ilustrações’). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas de um lado e a pesquisa empírica de outro. (THOMPSON, 1981, p. 249).

<sup>30</sup> Francisco Campos foi advogado e jurista, formou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em 1919 iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais, na legenda do PRM. Dois anos depois chegou à Câmara Federal, reelegendo-se em 1924. Nessa época já defendia as posições antiliberais que o projetaram anos mais tarde e manifestou-se firmemente contra a atuação da jovem oficialidade militar, os “tenentes” que combatiam o governo federal pelas armas. Com a posse do novo regime, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no país. Do ponto de vista político, foi indicado representante mineiro no governo federal pelo governador Olegário Maciel. Foi também um dos principais incentivadores da Legião de outubro, organização criada em Minas Gerais com o objetivo de oferecer sustentação política à nova ordem, ao mesmo tempo que atacava as bases do até então todo poderoso PRM. A nova agremiação assemelhava-se às organizações fascistas europeias no que diz respeito tanto aos seus aspectos programáticos como organizacionais. Francisco Campos deixou o ministério em setembro de 1932. Nos anos 50, afastado dos cargos públicos, passou a defender posições econômicas liberais e agraristas. Em 1964, participou das conspirações contra o governo do presidente João Goulart. Após a implantação do regime militar, voltou a colaborar na montagem de um arcabouço institucional autoritário para o país, participando da elaboração dos dois primeiros Atos Institucionais baixados pelo novo regime (AI-1 e AI-2) e enviando sugestões para a elaboração da Constituição de 1967. Morreu em Belo Horizonte, em 1968. A ERA Vargas: dos anos 20 a 1945: Francisco Campos. **FGV-CPDOC**, Rio de Janeiro. Verbetes. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco\\_campos](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos). Acesso em: 19 jun. 2020.

construção de heróis nacionais e a celebração de personagens históricos no primeiro Governo Vargas. A intenção durante o Estado Novo era construir uma política cultural com o propósito de fazer a propaganda do Estado por meio dos vultos nacionais. Eles deviam ficar na memória nacional. Por exemplo, durante a gestão do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, foi elaborado pelo DIP, entre os anos 1944 e 1945, uma coleção de livros denominada *Vultos. Datas. Realizações*, analisada por André Fraga. O historiador destaca que no período do Estado Novo os valores nacionais deveriam ser propagandeados e cultuados no espaço escolar, o civismo estava na ordem do dia, era para demonstrar que os heróis nacionais fazem parte da História do Brasil. Era o discurso nacionalista que deveria estar presente na memória coletiva.

Por meio desse discurso, o Estado Novo inventa tradições. Mas não apenas, já que houve a intenção de reinventá-la também. Sendo assim, é mais indicado afirmar que o regime ditatorial criou e recriou uma memória histórica sobre o passado do Brasil para justificar o seu projeto de nação. Nesse movimento, o nosso passado acaba sendo relido e marcado pela presença de heróis eminentemente trabalhadores, disciplinados, pacíficos, enfim, dispostos aos maiores esforços e sacrifícios em nome da Pátria.<sup>31</sup>

Ocorreu a elaboração de diversas estratégias políticas, educacionais e culturais com a finalidade de construir a imagem do Brasil alicerçada nos aspectos de ordem e de progresso. Por isso, a necessidade de valorizar os símbolos nacionais, a (re)construção dos heróis da pátria e a educação moral e cívica para os espaços formais de ensino, como as escolas, e os espaços não formais, como o teatro, o cinema, o rádio, a televisão, por exemplo. A EMC ajudaria na construção da nacionalidade brasileira. A historiadora Ângela de Castro Gomes afirma que “tudo era desejável à educação cívica do povo”,<sup>32</sup> sendo considerado um dos pilares centrais do Estado Novo brasileiro durante o contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). E ainda lembra:

Tanto que, em 1938, o novo regime lançará sua grande campanha de nacionalização do ensino, reforçando a centralidade de políticas culturais que privilegiasse a escola, o livro e ações educativas que mobilizassem mídias modernas – como o rádio, o cinema e igualmente teatro –, capazes de atingir um amplo e diversificado público.<sup>33</sup>

Lúcia Lippi de Oliveira, Mônica Pimenta Velloso e Ângela de Castro Gomes falam sobre o Estado Novo e suas interpretações na sociedade brasileira na obra *Estado Novo: Ideologia e Poder*, retomam a discussão de moral e civismo durante o golpe que levou Getúlio Vargas a continuar no poder. Para isso, construíram o discurso que o Estado Novo é um sinônimo da

<sup>31</sup> FRAGA, 2012, p. 46.

<sup>32</sup> GOMES, Ângela de C. A escrita da história nos palcos: Teatro histórico e crítica literária da Marquesa de Santos. *Varia História*, v. 34, n. 66, p. 171, 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/mv884NmDwmp6zypzfs4j3fb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 171-172.

Pátria, está presente nos livros didáticos.<sup>34</sup> A guinada ao nacionalismo pretendida depois do golpe de 1937, com a aproximação do governo Vargas ao Exército, favoreceu a discussão da Educação Moral durante a gestão do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

A intrínseca relação entre o fascismo italiano e o estado totalitário brasileiro vai ser levantada na introdução do livro *Estado Novo: Ideologia e poder*. As autoras apresentam aproximações e os distanciamentos dos regimes autoritários, seja no Brasil ou na Itália, elas tentam usar a comparação para compreender as especificidades do regime de 1937 instaurado por Getúlio Vargas. A atividade educacional será o vetor principal de sustentação do nacionalismo pretendido pelo Estado Novo. A rede de intelectuais heterogênea<sup>35</sup> reforça o papel central do MES no governo autoritário. Neste aspecto, é corroborado o programa de educação moral e cívica para a juventude brasileira que renega o papel do partido e transfere para o culto do líder da nação o centro da soberania nacional. No entanto, existem diferenças entre o fascismo italiano e o regime instaurado em 1937, Lúcia Oliveira lembra que

O regime de 1937 não resultou na tomada de poder por nenhum movimento revolucionário organizado e de massas. Seus doutrinadores negam qualquer espaço para a existência de um partido sustentador do regime. A questão da mobilização e organização das massas em milícias é também recusada pela maioria dos autores nacionais que buscam fundamento para a autoridade do Estado. A única experiência neste sentido, a milícia integralista é descartada tão logo o novo regime se instala. A tentativa de militarização da Juventude brasileira durante o Estado Novo, através do Movimento de Organização Nacional da Juventude, é recusada e transformada em um programa de educação moral e cívica. Seja do ponto de vista doutrinário, seja do ponto de vista da realidade histórica, o caso brasileiro do Estado Novo se distingue do fascismo italiano.<sup>36</sup>

Lúcia Lippi Oliveira destaca que foi o ideal de nacionalidade o argumento central utilizado pelos intelectuais brasileiros para se afastarem da liberal-democracia e apoiar Getúlio Vargas no poder.<sup>37</sup> Existe uma profunda relação entre o Estado e a Nação pensada pelo regime varguista, a ideia da coletividade histórica e de construção da identidade nacional estão presentes no pensamento intelectual no final dos anos 30 do século XX. Neste contexto, os valores morais e cívicos atuavam para construção de uma consciência coletiva no Brasil.

Foram os ideais nacionalistas – aqueles que reforçam a autoridade do Estado e do chefe como construtores da nacionalidade – os que mais empolgaram nossos

<sup>34</sup> NAVA, Carmen. Formando futuros cidadãos nas escolas públicas brasileiras (1937-1945). In: LAUERHASS JR., Ludwig; NAVA, Carmen. **Brasil: uma identidade em construção**. São Paulo: Ática, 2007. p. 114.

<sup>35</sup> Segundo Lúcia Oliveira (1982), a elite intelectual brasileira estava focada nas concepções centrais do positivismo-conservadorismo, era a ordem e progresso para conseguir o “Brasil real” e do profundo conhecimento da realidade nacional. A velha democracia liberal precisava ser liquidada e para isso os intelectuais assumiram o papel importante no jogo político do final dos anos 30 do século XX. Havia divergências entre os intelectuais do Estado Novo, por exemplo, temos a participação dentro deste aspecto estadonovista os intelectuais com posições modernistas, integralistas, positivistas, católicos e socialistas.

<sup>36</sup> OLIVEIRA, Lúcia. Introdução. In: OLIVEIRA, Lúcia; VELLOSO, Mônica; GOMES, Ângela de C. **Estado Novo: Ideologia e Poder**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982. p. 25 (Política e Sociedade).

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 26.

intelectuais, principalmente os que buscavam novas soluções para o que consideravam uma crise insuperável da liberal-democracia, ou como muito frequentemente escreviam, o “demoliberalismo”. [...] O Estado é que sustenta e administra a ordem social – sistema de relações entre elementos sociais heterogêneos que partilham uma cultura comum. O nacionalismo ocupa-se em identificar uma coletividade histórica em termos de nação, e são os fatores étnicos, geográficos, culturais que asseguram a solidariedade nacional. Para os nacionalistas, a nação, conjunto de valores morais, constitui um todo orgânico cujos fins se realizam através do Estado. O Estado é responsável por manter a ordem moral, é o tutor da virtude cívica, da consciência imanente da coletividade.<sup>38</sup>

Nesta perspectiva, Eliana de Freitas Dutra<sup>39</sup> considera que durante os anos 30 do século XX diversas forças ajudaram na construção da sociedade totalitária. Podemos destacar a presença de empresários, integralistas, parlamentares, intelectuais e religiosos dentro desse processo político. O perigo comunista foi construído na sociedade brasileira. Era necessário alimentar a narrativa de enfrentamento ao “inimigo” externo. O Estado brasileiro e todas as forças sociais deveriam estar mobilizadas em torno das seguintes questões: ordem social, sociedade saneada, poderes resguardados a moral, os costumes e a disciplina foram objetos de normatização gestados no regime varguista após novembro de 35.

A Aliança Nacional Libertadora desde a sua constituição encontra setores da sociedade no dilema de assumir a tarefa de dotá-la de uma feição totalitária. Contudo, sua característica de movimento de oposição ao regime, suas relações com o Partido Comunista e o nível de mobilização que consegue alcançar junto a diferentes classes sociais fizeram com que viesse à tona o que estava implícito na sociedade – uma disposição totalitária. Os mecanismos de controle acionados na sociedade, os dispositivos mentais e materiais postos em prática e camuflados na retórica do “perigo comunista” se deslocam, se expandem e se anexam aos dispositivos repressivos criados para combater o comunismo e às formas e táticas de dominação global do Estado.<sup>40</sup>

Durante as comemorações dos 40 anos do golpe de Estado comandado por Getúlio Vargas, em plena ditadura militar brasileira, há uma interpretação da tomada de poder naquele 10 de novembro de 1937. No dia 10 de novembro de 1977 existem diversas colunas que debatem sobre o fim dos anos 1930 no Brasil. O regime de 1937 foi caracterizado como autoritário, nacionalista e conservador pelo *Jornal do Brasil*. O artigo assinado pelo cientista político Raymundo Faoro assim expressa:

1937 foi um regime autoritário, longe da democracia, contra o liberalismo favorecido com a emergência do fascismo e do nazismo, cujas simpatias procurava aproveitar sem se comprometer. No declínio do liberalismo econômico assentava sua pseudojustificação ideológica, ao molde da direita francesa, objetivando liquidar também o liberalismo político com a valorização de uma certa realidade, que seria a tradicional valorização que põe no mesmo saco nacionalismo e conservadorismo.<sup>41</sup>

<sup>38</sup> OLIVEIRA, loc cit.

<sup>39</sup> DUTRA, 2012, p. 24.

<sup>40</sup> DUTRA, 2012, p. 24-25.

<sup>41</sup> FAORO, Raymundo. Luzes e sombras no Estado Novo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 11, 10 nov. 1977.

Em outro espaço na coluna do mesmo periódico, um texto sem assinatura traz à lembrança de 1937 na memória social.

Há quarenta anos, no dia de hoje, o Brasil saía pela primeira vez dos trilhos constitucionais em que atravessou a Monarquia e a República para trafegar por um arbítrio durante longo prazo. Até hoje há uma relação ao Estado Novo um sinal traumático estampado em nossa incapacidade de nos dispormos a avaliá-lo com senso crítico. E da ambivalência moral em condená-lo com rigor – inclusive pelos aspectos aparentemente bons de nossa evolução e dos quais se apropriou – resulta uma condescendência que só tem tido maléfica ao nosso país.<sup>42</sup>

A historiografia do Estado Novo destaca que durante os anos 1930 o liberalismo estava perdendo terreno no mundo ocidental e no Brasil não seria diferente.<sup>43</sup> A classe média brasileira apoiou o golpe de 1937 liderado por Getúlio Vargas, pois estava descontente com os caminhos políticos estabelecidos pelo liberalismo. Por isso, no período de 1935-1937 o presidente Getúlio neutralizou, tantos os grupos de direita como os grupos de esquerda para assim se perpetuar no poder através de um golpe, até a sua retirada do poder em outubro de 1945. Os discursos nacionalistas podem ser visualizados tantos nos grupos de direita (Ação Integralista Brasileira – AIB) como nos grupos de esquerda (Aliança Nacional Libertadora – ANL), conforme apresenta o estudo de Eliane de Freitas Dutra.<sup>44</sup>

Por exemplo, podemos destacar a evidência o intelectual e jornalista Plínio Salgado que atuou na estrutura da AIB, foi fundada em 1932, mas foi extinta logo após o golpe do Estado Novo. O partido atuou na ilegalidade durante o Estado Novo<sup>45</sup>. O trabalho de Patrícia Schmidt destaca o discurso político de Plínio Salgado durante os anos 30 e a defesa que faz dentro de um discurso político, religioso e conservador centrado no espiritualismo cristão, tendo como lema central “Deus, Pátria e Família”.

No Departamento dos Plinianos, educação era voltada para dominar todas as fases de desenvolvimento da criança, buscando forjar desde a infância os ideais do Sigma. Os estudos foram divididos em: jardim de infância, alfabetização, escolas profissionais, cultura geral. A divisão de educação abarcava a educação integralista, educação esportiva, educação moral e cívica, educação sanitária, boas maneiras. A divisão das escolas de férias era constituída pelas escolas de campo, montanha e beira-mar. A divisão de divertimentos fora constituída de parques infantis, cinemas, teatro e circos, feiras e exposições, excursões, visitas a fábricas, estabelecimentos e museus, jogos esportivos recreativos e educativos, além da divisão de escotismo<sup>46</sup>.

Partindo das reflexões de Patrícia Schmidt (2008) cabe-se evidenciar que o pensamento conservador Deus-Pátria-Família é costurado durante os anos 1930, portanto, há muitas

<sup>42</sup> LEMBRANÇAS de 37. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 12, 10 nov. 1977.

<sup>43</sup> SKIDMORE, 1982, p. 42.

<sup>44</sup> DUTRA, 2012, p. 34.

<sup>45</sup> Cabe-se ressaltar que durante a ditadura militar o político e jornalista Plínio Salgado será um dos defensores da Educação Moral e Cívica para todos os níveis de ensino.

<sup>46</sup> SCHMIDT, Patrícia. **Plínio Salgado**: o discurso integralista, a revolução espiritual e a ressurreição da nação. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, 2008, p. 106.



similaridades entre a ditadura do Estado Novo e a ditadura militar no que se refere à propaganda cívica e nacionalista. Ao longo deste trabalho ficará nítido a conexão das duas ditaduras.

Portanto, o golpe de 1937 consolidou o período iniciado com a revolução de 1930. Conforme destaca Antônio Pedro Tota,

O Estado Novo concluiu a obra iniciada em 1930, num sentido de aperfeiçoamento: as leis trabalhistas passaram por um processo de conclusão e consolidação, o atrelamento dos sindicatos ao Estado se aperfeiçoou, o Estado passou a intervir mais efetivamente na economia. A política de intervenção na economia era de inteiro agrado dos empresários industriais, na medida em que facilitava a importação de bens de produção e desaconselhava a importação de bens de consumo. [...] Na verdade, o Estado, instituído em 30 é “aperfeiçoado” em 37, não representa, propriamente, um antagonismo entre industrialização e os setores da economia rural.<sup>47</sup>

A partir de 1937, com o Estado Novo, o presidente Getúlio Vargas usou o executivo federal com a finalidade de fundar um “novo” Brasil genuinamente nacional, conforme apresenta Thomas Skidmore.<sup>48</sup> Ocorreu a centralização política em torno de Vargas, para isso, era necessário neutralizar as forças políticas contrárias. Construiu-se uma política de “desbancamento” da oposição nos estados, como no caso de Minas Gerais e São Paulo, e conseguiu, através da persuasão política, mostrar a sua habilidade política e as fragilidades do sistema político liberal que era constantemente associado à República Velha e seus costumes tradicionais. Vargas constrói uma nova cultura política em torno do mito do nacionalismo.<sup>49</sup>

Rememorando os oitenta anos do Estado Novo a historiadora Ângela Gomes destaca que durante o final dos anos 30 e na primeira metade da década de 40 do século XX, tratou-se de construir o Brasil que ia dar certo.<sup>50</sup> Foi necessário elaborar propostas de futuro que tinham a interpretação de olhar as singularidades da nação e trabalhar com a “realidade nacional” imposta pelo Estado varguista.

Nesse sentido, podemos reafirmar que a busca pelo autêntico nacionalismo se consolidou como caminho para o alcance do progresso. Deveriam ser vencidos os problemas nacionais e caberia ao novo projeto político autoritário a função social de assumir para si essa responsabilidade. Foi assim construída uma imagem de aversão ao estrangeiro, associado ao

<sup>47</sup> TOTA, 1982, p. 26-27.

<sup>48</sup> SKIDMORE, 1982, p. 57.

<sup>49</sup> Sobre cultura política no Estado Novo ver Ângela de C. Gomes. Para ela, o Estado Novo através do DIP, tinha a função de difundir amplamente a imagem do novo regime que se instalara em novembro de 1937 e de combater a veiculação de todas as mensagens que lhe fossem contrárias. Para tanto, o órgão deveria ser um grande mecanismo de promoção da figura do chefe de Estado, das autoridades que o cercavam e das iniciativas políticas implementadas, produzindo e divulgando o noticiário oficial e supervisionando todos os instrumentos de comunicação de massa. O alcance dessa proposta traduzia-se na estrutura do próprio órgão, dividido em cinco seções: propaganda, radiodifusão, cinema e teatro, turismo e imprensa. (GOMES, 1996, p. 126).

<sup>50</sup> GOMES, Ângela de C. Oitenta anos do Estado Novo ou quando o Brasil era grande e ia dar certo. *In*: MAIA, Tatyana; MURARI, Luciana; RUGGIERO, Antonio de. **Do Estado à nação: política e cultura nos regimes ditatoriais dos anos 1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018b. p. 19.

“fracasso”, ao “atraso” e ao “antigo”, são adjetivos veiculados na imprensa, nos espaços públicos e nos impressos escolares. A figura de Getúlio Vargas foi projetada em torno dos símbolos nacionais.

Durante a construção do Estado Novo, a saída encontrada foi a política, como demonstra Ângela Gomes quando afirma ter-se como atividade política central a ação do Estado, sendo considerado um espaço de poder forte e soberano. Para isso, o espaço escolar teria uma importância fundamental na disseminação dos valores cívicos e morais pretendidos pelo Estado.

Era preciso afastar-se da perspectiva liberal como projeto político e construir um poder traçado juntamente com a esfera Executiva que promovesse uma intervenção profunda no interior da sociedade brasileira. A construção do Brasil Grande deveria ser meta do Estado Novo, agora sob a égide autoritária e corporativista.<sup>51</sup> O regime do Estado Novo investiu no fortalecimento do nacionalismo e na formulação de novos canais de representação de tipo corporativo conforme também destaca Marieta Ferreira.<sup>52</sup>

Dulce Pandolfi afirma que durante a revolução de 1930 e a promulgação do Estado Novo diferentes projetos disputaram o jogo político no Brasil.<sup>53</sup> Caracterizando, assim como Pedro Tota, a revolução de 1930 e o golpe de 1937 como faces do mesmo processo.<sup>54</sup> Para Dulce Pandolfi, o Estado Novo seria o seguimento natural de um movimento que teve ponto de partida em 1930.<sup>55</sup>

O alvo do novo regime implantado por Getúlio Vargas foi o extremo regionalismo de alguns estados<sup>56</sup> que deveria ser combatido. Por isso, após o golpe de 37 iniciou-se uma campanha com forte apelo nacionalista, desse modo as paixões regionais foram aos poucos dissipadas, a exemplo da Revolta de 32 ocorrida no estado de São Paulo. No final de novembro de 1937 ocorreu a cerimônia pública de queima das bandeiras estaduais. A historiadora Ângela Gomes destaca as ações nacionalistas da ditadura Vargas durante a montagem do Estado Nacional. Simbolizou uma nova fase dentro da história do Brasil em que a educação não poderia ficar de fora deste processo. As bandeiras dos estados eram consideradas os símbolos máximos dos regionalismos e serviriam para quebrar o ritmo de pensamento nacional.

---

<sup>51</sup> GOMES, 2018b, p. 21.

<sup>52</sup> FERREIRA, Marieta. A república brasileira: pactos e rupturas. In: ALBERTI, Verena; GOMES, Ângela de C.; PANDOLFI, Dulce (org.). **A república no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002. p. 470.

<sup>53</sup> PANDOLFI, 2011, p. 15.

<sup>54</sup> TOTA, 1987, p. 23.

<sup>55</sup> Ibid., p. 15.

<sup>56</sup> SKIDMORE, 1982, p. 58-59.

Maurício Parada analisa a cultura cívica varguista durante a montagem do Estado Novo a partir das cerimônias cívicas implementadas durante o início do golpe militar de 1937. O Ministério da Educação e Saúde desenvolveu o calendário cívico voltado para a juventude brasileira – serviria para disciplinar o olhar cívico através das campanhas projetadas pelo novo Estado. Contestando as atividades cívicas ocorridas durante a República Velha, o Estado Novo criou o seu próprio calendário.

Conforme observar que a cerimônia da “queima das bandeiras” de 19 de novembro de 1937, o calendário cívico, que a partir do ano seguinte passou a ser objeto de cuidadosa atenção de diversos ministérios do governo do Estado Novo, têm ligações com as formulações defendidas por Francisco Campos. Como Ministro da Justiça e como figura exponencial nos primeiros anos do Estado Novo, inclusive com certa ascensão do campo das ideias sobre o Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, Campos teve papel fundamental na elaboração dos primeiros momentos do complexo cerimonial cívico.<sup>57</sup>

De acordo com Eliane de Freitas Dutra,

[...] as campanhas desenvolvidas pelo Estado e instituições da sociedade em torno do fervor “moral e cívico”, do culto a mitos nacionais, da cultuação de símbolos, da preocupação pedagógica com os conteúdos de disciplinas escolares; de censura a livros, jornais, revistas e às artes em geral; dos certames de caráter anticomunista; do culto da família.<sup>58</sup>

Os calendários cívicos construídos pelo Estado Novo serviriam para incentivar o patriotismo. O amor à pátria é evidenciado nas comemorações cívicas. Os jovens eram um recurso político importante para o Estado Novo, como destaca Maurício Parada<sup>59</sup> ao argumentar que o novo calendário inaugurou um novo tempo cívico no final dos anos 1930.

O regime varguista decretou numerosos feriados cívicos extraordinários, alguns eventos foram celebrados uma única vez, normalmente o aniversário de alguém ou a morte de uma figura histórica. Podemos citar o 11 de julho de 1936 (centenário de nascimento de Carlos Gomes), o 6 de abril de 1938 (centenário de morte de José Bonifácio de Andrada e Silva), o 13 de maio de 1938 (cinquentenário da abolição da escravatura) e o 9 de setembro de 1942 (tricentenário da expulsão dos holandeses). Durante cada ocasião, o governo federal montou uma série de cerimônias e festejos (discursos públicos, eventos teatrais e inaugurações de estátuas e edifícios públicos) para marcar a data e dirigir os olhos da nação na direção da exemplaridade das figuras e dos eventos do passado. Mudanças no calendário cívico oficial não somente a abrangência da natureza comemorativa do regime, mas também representavam a politização do tempo cívico levada a cabo pelo regime.<sup>60</sup>

O espaço público tornou-se a comunidade nacional a ser reverenciada pela juventude brasileira. Maurício Parada destaca que o novo calendário cívico era caracterizado com ação presente na memória coletiva do povo brasileiro. Era a consolidação de uma nova imagem do

<sup>57</sup> PARADA, 2009, p. 40.

<sup>58</sup> DUTRA, 2012, p. 34.

<sup>59</sup> PARADA, op. cit., p. 40.

<sup>60</sup> Ibid., p. 26.

Brasil, a ideia central era demonstrar a unidade nacional por meio dos eventos promovidos pelo Estado Novo.

O novo calendário pode ser analisado como uma ação que pretendeu fixar um significado para a comunidade nacional, um significado que devia ser guardado na memória coletiva e vivenciado através de intensas ações físicas nas cerimônias públicas. De fato, o calendário enquadrou e idealizou uma consciência cívica na qual as datas do passado e do presente eram comemoradas como se estivessem histórico-temporal, associando, por exemplo, a independência à promulgação da constituição de 1937. Relacionando o 7 de setembro, o 15 de novembro e o 10 de novembro, o calendário naturalizou o golpe de 1937 como um momento no desenvolvimento da história nacional.<sup>61</sup>

O discurso nacionalista pensado pelo presidente Getúlio Vargas possui suas origens no interior da sociedade brasileira no período de 1935-1937, conforme destaca o estudo de Eliane Freitas Dutra. Para a historiadora, era importante ter medidas estratégicas para que os perigos que ameaçavam a nação fossem dissipados. Nos discursos públicos o presidente Getúlio Vargas evidenciava o papel da família e da religião como componentes centrais da nacionalidade.<sup>62</sup>

O Estado Novo produziu uma brasilidade após o golpe de 37, como destaca o escritor Lira Neto, por exemplo, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro uma grande solenidade cívico-religiosa no aterro do Flamengo contendo “a gigantesca bandeira brasileira, com cerca de vinte metros de comprimento, foi estendida no vertical por trás do altar a céu aberto”.<sup>63</sup> O objetivo da ação governamental era realizar uma homenagem nacional ao pavilhão nacional que possuía a finalidade de apelar para uma profusão de símbolos patrióticos.<sup>64</sup>

Foi o início da construção cívico-religiosa pensada para a promoção do Estado Novo. A presença massiva de estudantes da escola pública da cidade do Rio de Janeiro representava um momento em que a nacionalidade seria exaltada pelo Estado-Nação. O personagem principal era o presidente Getúlio Vargas que agora seria visto como o líder máximo da nação, após a realização da missa campal houve o discurso do presidente. O evento simbolizaria a grandeza do Brasil em oposição aos estados federativos.

Após a missa, um contrito Getúlio deixou o palanque e, mais expansivo, encaminhou-se ao mastro central onde hastearam uma grande bandeira do Brasil – menor do que aquela colocada por trás da mesa de celebração, mas pelo menos duas vezes maior do que as outras 22, todas idênticas, içadas em mastros secundários dispostos em semicírculos, e cujos cordéis seriam manejados por crianças de escolas públicas. Juntas, simbolizavam a União e os vinte estados, mais o território do Acre e o Distrito Federal. Como determinava o protocolo, o hasteamento coletivo foi feito ao som do Hino Nacional, executado por bandas militares e cantado pelo coral infantil regido por Villa-Lobos. Ao final da execução, fogos de artifício arremessados por deixarem cair

<sup>61</sup> PARADA, 2009, p. 27.

<sup>62</sup> DUTRA, 2012, p. 143-144.

<sup>63</sup> NETO, Lira. **Getúlio: Do Governo Provisório ao Estado Novo (1930-1945)**. São Paulo: Companhia Letras, 2013, p. 352.

<sup>64</sup> NETO, loc. cit.

sob a plateia uma miríade de bandeirinhas verde-amarelas, que desceram lentamente até o chão amparados por minúsculos paraquedas.<sup>65</sup>

O sentimento de insegurança era o aspecto propagandeado pelo governo Vargas. Alimentava essa narrativa em pregações públicas de cunho patriótico através das jornadas cívicas e das campanhas de civismo direcionadas à juventude brasileira. O jogo político dentro do espaço educativo estava presente, usando as emoções e de forma justa e disciplinada consolidava aos poucos o culto ao Estado e a devoção popular à pátria. Para isso, a pátria tinha que ser vista como devoção amorosa sendo uma extensão da família, onde defender os valores morais era primordial no combate ao comunismo. O sentimento de família reunida deveria ser estendido ao amor pela pátria, era um desdobramento natural nessa relação Estado-Família.

Essas pregações, se por um lado estimulam receios e inseguranças, por outro, se aquietam, através da promoção de jornadas cívicas e campanhas de civismo que ordem e direcionam as emoções e disciplinadamente, para a pátria, como a mãe, é a única merecedora de devoção popular. Em troca dessa devoção, acena-se com a garantia simbólica: da proteção com a ideia-imagem de pátria/mãe; da integridade com a ideia-imagem de pátria/una; e da identidade social e/ou nacional com a ideia-imagem de pátria/moral.<sup>66</sup>

Um estudo clássico é a tese do professor Rodrigo Patto Sá Motta, ela realiza um estudo sobre o anticomunismo brasileiro. Tenta observar as singularidades de cada período histórico analisado. Considerando que nos dois intervalos de tempo pesquisados 1935-1937 e 1961-1964 o anticomunismo se manifestou de maneira mais decisiva no Brasil, que abriu caminho para os golpes de Estado e a guinada conservadora na sociedade brasileira.<sup>67</sup> O “perigo vermelho” deu origem aos golpes de 1937 e 1964 conforme o estudo de Rodrigo Motta. O discurso anticomunista foi a base política de instalação da ditadura varguista. Rodrigo Motta considera como a primeira grande onda anticomunista o período compreendido entre 1935 e 1937. Catolicismo, nacionalismo e liberalismo são as três matrizes do anticomunismo brasileiro, caracterizado como

[...] um corpo homogêneo, uma frente reunindo grupos políticos e projetos diversos. O único ponto de união é a recusa ao comunismo; em tudo o mais impera a heterogeneidade. Se essa diversidade muitas vezes passa despercebida, deve-se ao fato de que, nos momentos de conflito agudo, os diversos tipos de anticomunismo se uniram contra o inimigo comum. A cooperação resultou no esforço de afinar discursos e ação, o que contribuiu para nuançar as divergências existentes no interior das frentes anticomunistas. Mas a observação atenta é capaz de revelar as diferenças, mesmo durante os períodos de “união sagrada” contra o comunismo.<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> NETO, 2013, p. 353.

<sup>66</sup> DUTRA, 2012, p. 141-142.

<sup>67</sup> MOTTA, 2020, p. 19.

<sup>68</sup> MOTTA, 2020, p. 39.

No que tange ao nacionalismo, o professor Rodrigo Motta destaca que os comunistas também tinham bandeiras nacionalistas.<sup>69</sup> Por isso, vale afirmar que o uso do termo nacionalismo possuiu diversas interpretações no período contemporâneo, os grupos políticos usavam táticas e estratégias para convencer a opinião pública, por exemplo, o discurso do Partido Comunista do Brasil (PCB) era afirmar que o Estado Nacional deveria ser o agente político e econômico, sendo o fiador da soberania brasileira em face à dominação do imperialismo pretendido pelas potências capitalistas.<sup>70</sup>

Para Motta, o nacionalismo conservador do final do século XIX, inserido nos moldes do romantismo alemão, foi a tônica de inspiração do anticomunismo. A vertente nacionalista era fortemente ligada ao corporativismo centrada na visão da nação com um conjunto orgânico que enfatiza a ordem, a tradição e a centralização contra a desordem e o caos social.<sup>71</sup> Havia uma dualidade dentro da sociedade brasileira entre “nós e eles”. A demonização da imagem comunista no interior da sociedade era constantemente reforçada pelo Estado.

A nação, o conjunto formado pelo povo brasileiro unido ao território e ao Estado, seria intocável, ou seja, mereceria a aura de objeto sagrado. Nesse sentido, os comunistas seriam elementos “deletérios”, pois instiga a divisão e a própria destruição do “corpo” nacional, à medida que insuflam o ódio entre as classes. Tal concepção de nação “una e indivisa” foi mais típica dos anos 1930, relevando ressonâncias evidentes do corporativismo em voga na Europa naquele momento.<sup>72</sup>

A valorização dos ideais cívicos e patrióticos são reforçados no combate ao comunismo tanto na ditadura do Estado Novo como na ditadura de 1964, destaca o professor Rodrigo Motta. Os militares foram o grupo social que conseguiu mobilizar propostas efetivas com o avanço do comunismo pelo mundo, após o início da Segunda Guerra Mundial. Em uma perspectiva comparativa sobre as duas ditaduras argumenta:

Ambos se empenharam vigorosamente em campanhas de valorização dos ideais cívicos e patrióticos e estimularam o culto aos símbolos, datas e heróis nacionais, para tanto lançando mão de reformas educacionais e construção de monumentos, entre outras estratégias. A intenção, obviamente, era esvaziar o discurso anticomunista, promovendo a união da nação estava acima de qualquer consideração, fossem conflitos sociais ou interesses econômicos.<sup>73</sup>

O mineiro de Pitangui, Gustavo Capanema tem o seu nome ligado à história da educação no Brasil, assumindo um papel importante na construção de um sistema educacional.<sup>74</sup> A estrutura do sistema educativo brasileiro, durante o período getulista, compreendido entre os anos 1930 a 1945, teve intenso debate sobre os rumos da educação brasileira. Neste contexto

---

<sup>69</sup> Ibid., p. 54.

<sup>70</sup> MOTTA, 2020, p. 54.

<sup>71</sup> Ibid., p. 55.

<sup>72</sup> Ibid., p. 55.

<sup>73</sup> MOTTA, 2020, p. 62.

<sup>74</sup> Bomeny, Helena. **Op. cit.**, p. 7.

social a discussão da EMC<sup>75</sup> tornou-se espaço privilegiado de discussões sobre valores democráticos, nacionalismo e patriotismo durante o período do Estado Novo. O grupo de intelectuais conservadores haviam perdido espaço desde a Revolução de 1930.<sup>76</sup> Era necessário construir um ambiente político para a afirmação da identidade nacional, pensado a partir de um Estado Forte, centralizador e com viés autoritário.

O sociólogo Daniel Pécaut destaca o papel que as gerações de intelectuais assumiram desde os anos 20 até os anos 40 do século XX na construção de uma identidade genuinamente nacional, assim os intelectuais começaram a evocar a “realidade nacional”.<sup>77</sup> Portanto, podemos afirmar que os pensadores ligados ao Estado participavam de uma dada realidade por eles construídas, e assim, a interpretavam partindo dos interesses de determinado grupo social. O espaço intelectual dentro do ministério de Gustavo Capanema pode ser caracterizado como pulverizado diante da diversidade de intelectuais presentes no interior do Estado Novo. Podemos perceber que eles se distanciavam de um dado engajamento individual e percebiam como mediadores do pensamento social através do Estado. Os intelectuais influenciavam as decisões tomadas pelo Estado.

Não havia ação que não pusesse o acesso ao “real”, nem conhecimento independente de uma prática que auxiliasse na evolução de gerar suas virtualidades. Em várias épocas, os intelectuais brasileiros não deixaram de proclamar seu conhecimento das leis que regem a história. Daí ser supérflua a referência ao engajamento individual. Ela não encontra lugar num pensamento “realista”.<sup>78</sup>

Por exemplo, durante o Estado Novo foi possível a construção de Estado com um viés corporativista. Nesse contexto os intelectuais pensavam as bases da “profissionalização” dentro de uma concepção moderna como destaca Daniel Pécaut.<sup>79</sup> Por isso, afirma-se que o mesmo modelo de modernização presente nos anos 1940 “resistiram ao regime militar, em nome de

---

<sup>75</sup> Cabe ressaltar que apesar de ser uma disciplina recriada, ela também aparece em outros momentos da história do Brasil durante o período republicano. O breve histórico da disciplina em questão podemos mencionar o Decreto-lei nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como *Reforma Rocha Vaz* durante o governo do presidente Artur Bernardes (1922-1925). Posteriormente, durante a governo de Getúlio Vargas (1930-1945), no período conhecido como Estado Novo (1937-1945), foi promulgado o Decreto-lei nº 2.072, de 8 de março de 1940 que apresenta a EMC vinculada à disciplina Educação Física, sendo separadas em 9 de abril de 1942 com a promulgação do Decreto-lei nº 4.244. Ela foi colocada em uma nova redação na gestão do ministro da Educação Gustavo Capanema (1934-1945) com o Decreto-lei nº 8.347, de 10 de novembro de 1945. O debate sobre a EMC também é apresentado na Lei Orgânica do Ensino Primário a partir do Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, bem como na Lei Orgânica do Ensino Normal promulgado pelo Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Durante os anos 1960 com o Decreto-lei nº 5.055, de 26 de abril de 1961 reforça a importância desta disciplina escolar. O presidente Humberto Castelo Branco ao publicar o Decreto 58.023, de 21 de março de 1966 apresenta a disciplina EMC como formação cívica em todo território nacional, bem como concedeu esta disciplina como prática educativa e de difusão cultural no país.

<sup>76</sup> Sobre a Revolução de 1930 e a tomada do poder por Getúlio Vargas, ver Gomes (2011); Fausto (1970).

<sup>77</sup> PÉCAUT, 1990, p. 6.

<sup>78</sup> PÉCAUT, loc. cit.

<sup>79</sup> Ibid., p. 10.

competência e dos direitos profissionais. O que vale para as profissões, aplica-se também às instituições intelectuais e às funções artísticas: estavam encerradas em múltiplas redes que convergiam para o Estado”.<sup>80</sup>

Propomos pensar a educação de acordo com as reflexões apresentadas por David Hamilton,<sup>81</sup> onde o ensino escolar está demarcado no campo de tensões existentes entre o poder e o empoderamento. Havia uma tensão durante os anos 1930 com diferentes propostas educacionais na sociedade brasileira, aproximando-se durante o Estado Novo de uma história sagrada dentro dos currículos escolares.<sup>82</sup> Diversos projetos educacionais disputavam durante após a revolução de 1930, podemos destacar o movimento da Escola Nova,<sup>83</sup> o pensamento católico, o pensamento conservador advindo do Exército com a discussão de moral e civismo e a proposta liberal de educação – diferentes propostas para a educação brasileira.

O primeiro governo Vargas (1930-1945) avançou o processo de montagem de um sistema educacional. Os pioneiros tiveram papel relevante na defesa de um sistema nacional de educação, e o pós-1930 acabou constituindo em um verdadeiro palco de disputas e orientações para a definição dos rumos da educação do país. Os renovadores tiveram suas propostas vencidas, e o período pós-1935, início do autoritarismo que teria no Estado Novo (1937-1945) sua manifestação forma, atingiu diretamente Anísio Teixeira.<sup>84</sup>

<sup>80</sup> Ibid., p. 10.

<sup>81</sup> HAMILTON, 1992, p. 3.

<sup>82</sup> Segundo Circe Bittencourt (2018, p. 137), a História Pátria para alunos do ensino elementar, ou a História do Brasil no secundário foi sempre considerada um estudo suplementar e construído sob a lógica da História Sagrada e seus santos que serviram como referencial de altruísmo e bondade para a constituição e seleção dos “heróis” da pátria.

<sup>83</sup> Segundo Ana Pereira Cristina Lage (2006) o ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar as práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20 já eram levantadas e colocadas em prática. As preocupações educacionais da década de 20 culminaram na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro. Basearam-se em partes dos ideários educacionais implantados em outros territórios (como Dewey e Ferrer), mas adaptaram-se ao contexto brasileiro. O Manifesto foi liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mário Casassanta, Cecília Meirelles e vários outros. Segundo os responsáveis por este documento, 43 anos após a Proclamação da República não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país. O maior problema nacional era a educação, pois ela era um meio de segregação social. A educação nova deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo para assumir um “caráter biológico”. A educação deveria então reconhecer que todo o indivíduo teria o direito de ser educado até onde permitia as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. Pregavam ainda que a educação era uma função essencialmente pública, gratuita e necessitava da coeducação para tornar mais econômica a organização da obra escolar. O documento não fala das diferenças étnicas e sociais, pois trabalha com a perspectiva de que todos são iguais, diferenciando somente em suas capacidades cognitivas. É a ideia de implantação de uma democracia educacional. Alia-se a isto as ansiedades do governo populista de Getúlio Vargas, o qual pregava a necessidade de aumentar o número de escolas e de alunos matriculados. LAGE, Ana C.P. **Pedagogia Escolanovista**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2006. HISTEDBR: Glossário. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_escolanovista.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>84</sup> Bomeny, Helena. op. cit., p. 45.



Os pensadores progressistas como Anísio Teixeira (1900-1971)<sup>85</sup> defendiam que as políticas educacionais giravam em torno da ideia de democratização da escola pública, sendo esta vista como gratuita e laica. Um aspecto a ser levado em consideração também é a qualidade do ensino público, bastante debatido entre os reformadores da educação dos anos 1930. Os pensadores da Escola Nova, neste contexto, assumiram um protagonismo com uma proposição de mudança pedagógica e democratização da escola pública. Havia uma relação amistosa durante todo o período Vargas no que se refere a proposta educacional a ser seguida.

O confronto dos renovadores com a liderança católica deu-se no campo do debate entre correntes do pensamento com fundamentos muito distintos. Os liberais, com os quais os pioneiros da Escola Nova queriam ser identificados, reivindicavam os direitos do foro íntimo diante de todas as igrejas estabelecidas. Foi conflituosa a relação entre liberais e autoridades religiosas. Para os primeiros, o Estado deveria abster-se de colocar seu braço secular à disposição de uma ortodoxia, seja ela política ou religiosa. Estabelecer a obrigatoriedade do ensino religioso na rede escolar é uma dessas heresias contra a qual a matriz de pensamento liberal se rebelou.<sup>86</sup>

O debate que desenvolveremos está inserido no campo da História da Educação, e a partir de uma estratégia discursiva<sup>87</sup> usada pelo Estado Novo para a educação brasileira queremos compreender qual era a concepção de moral e civismo pensada para a juventude brasileira após o golpe de 1937. O propósito deste capítulo é colocar em evidência a historicidade da Educação Moral e Cívica e sua relação com o Estado Novo, a partir da reforma educacional proposta por Gustavo Capanema que ressignificou a importância da EMC no contexto de afirmação do autoritarismo varguista.

---

<sup>85</sup> Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité (BA), em 1900. Formou-se em ciências jurídicas e sociais no Rio de Janeiro em 1922. Entre 1924 e 1928 foi diretor-geral de instrução do governo da Bahia e promoveu a reforma do ensino naquele estado. Em seguida foi para os Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Colúmbia e travou contato com as ideias pedagógicas de John Dewey que o influenciaram decisivamente. Em 1931, de volta ao Brasil, trabalhou junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde, dedicando-se à tarefa de reorganização do ensino secundário. Por essa época, assumiu a presidência da Associação Brasileira de Educação (ABE) e foi - junto com Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros - um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento que defendia uma escola pública gratuita, laica e obrigatória. Em contrapartida, sofreu forte oposição da Igreja Católica, cujo projeto educacional era calcado em pressupostos inteiramente diferentes dos seus. Durante a ditadura do Estado Novo, Anísio Teixeira dedicou-se exclusivamente a seus negócios privados. Em 1946, vivendo na Europa, tornou-se conselheiro da Unesco. No ano seguinte, de volta ao Brasil, assumiu a Secretaria de Educação da Bahia a convite do governador Otávio Mangabeira. Na década de 1950, foi secretário-geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1963 foi nomeado reitor da Universidade de Brasília (UnB), mas afastado do posto em 1964, em virtude do golpe militar que derrubou o presidente João Goulart. Nos anos seguintes, lecionou em universidades norte-americanas. Morreu no Rio de Janeiro, em 1971. Fonte: Abreu, 2001.

<sup>86</sup> Bomeny, Helena. op. cit., p. 50.

<sup>87</sup> O conceito usado neste capítulo é o de estratégia discursiva desenvolvida por Pierre Bourdieu (2004, p. 80) que a define como “o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente, suposta pelo estruturalismo (que recorre por exemplo à noção de inconsciente) [...] Ela é produto do sentido prático” que foi posto pelos agentes envolvidos dentro de determinado processo social, ela possui uma determinada formação sócio-histórica com sequências práticas estruturadas pelos agentes públicos que as desenvolvem em função de determinados habitus adquiridos e que possibilitam a construção de um determinado campo para obter um determinado sentido de jogo dentro da sociedade.

## 2.2 “Sim! A Educação Moral e Cívica”: nacionalismo e o patriotismo durante o Estado Novo.

No primeiro semestre de 1937 foi lançada a Revista de Educação intitulada *A Escola Primária*. Os volumes 11 e 12 possuem artigos denominados de *Plano de Educação*, escritos por José Piragibe (1877-1940).<sup>88</sup> O intelectual mostrou-se otimista quanto ao ensino de Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro. A defesa da nação era o centro da política educacional, afirmando para isso que a próxima reforma do ensino deveria ter um lugar específico para a discussão do nacionalismo e do patriotismo brasileiro, pois, a formação do ensino religioso, apesar de ser importante no contexto, não daria conta de resolver o problema da educação moral e cívica. A defesa da nacionalidade brasileira, em detrimento do ensino estrangeiro, deveria ser reafirmada quando apresentadas as diretrizes nacionalistas a serem assumidas pelo Estado Novo.

Porque é grande verdade que na maioria dos colégios as grandes datas nacionais, os feitos dos grandes brasileiros, passam o ano inteiro sem uma cerimônia, uma comemoração cívica, e é por isso, mesmo cada vez mais na adolescência a ignorância dos patrícios que trabalharam pela grandeza do Brasil. Não há jogador de futebol, não há campeão ou campeã de natação, de tênis, de vôlei, de basquete, não há artista de cinema cuja vida seja ignorada pelos moços, conhecem-na bem e minuciosamente. Se mandássemos parar de repente, na hora da vadiação, em plena avenida, todos aqueles moços, ou perguntássemos a cada um quem foi Barroso, ou Caxias, ou Luiz Vasconcelos, ou Oswaldo Cruz, e Carlos Chagas, ficaríamos surpresos que não sabem nada a respeito desses grandes vultos, ao passo que conhecem admiravelmente bem, o Domingos, o Feitiço, a Martha Eggert e a Greta Garbo. Uma vergonha!<sup>89</sup>

O educador sugeriu que diante da situação caótica do ensino público brasileiro, de não valorizar a educação moral e cívica, os colégios deveriam ao menos nos feriados nacionais construir o dia da aula cívica para que a mocidade não ficasse alheia aos grandes vultos históricos, os verdadeiros heróis brasileiros que são mais importantes que os personagens comuns do mundo dos esportes.

Note-se que o dia da festa nacional é feriado nos colégios. Para comemorar a data da Pátria. Ao qual sintetiza o esforço colossal e o trabalho insano de muitos brasileiros, deixa-se de trabalhar. Não há aula, o colégio fecha. Consagra-se o Tiradentes, o herói brasileiro, marcando-se de véspera um passeio a Paquetá. Era como se fossemos comunistas, e não tivéssemos pátria. Nos dias de feriados, deveríamos dar nos colégios, ao menos uma aula – a aula de educação cívica. Era como se tivéssemos de nos envergonhar de sermos brasileiros, e vamos fazendo assim, muito inconscientemente, e muito imbecilmente a propaganda comunista.<sup>90</sup>

<sup>88</sup> José Joaquim Ferreira da Costa Piragibe foi jornalista, jurista, redator do jornal *Correio da Manhã*, diretor do periódico *A Época* e desembargador da corte do Distrito Federal. Em 1931, ele elaborou o dicionário de jurisprudência penal do Brasil. Foi um educador atuante no movimento em Defesa da escola pública no Distrito Federal (OLIVEIRA, 2015).

<sup>89</sup> PIRAGIBE. *Revista de Educação*, [s. l.], ed. 3, p. 142, 1937.

<sup>90</sup> PIRAGIBE, loc. cit.

O intelectual José Piragibe percebeu as deficiências da educação brasileira em relação ao sentido dado ao nacionalismo e ao patriotismo quando argumentou que as escolas brasileiras continuavam dando abertura ao capital estrangeiro em relação aos estabelecimentos de ensino e pouca ênfase no patriotismo. A disciplina EMC serviria para valorizar no espaço escolar, a alma brasileira.

Há em todo o Brasil, há no Rio muitos colégios cujos proprietários são diretores ou estrangeiros. Estimamos ver também o capital empregado nas casas de educação, recebemos de braços abertos os estrangeiros que vem colaborar conosco na formação de nossa juventude, mas estou certo de que, no íntimo, aqueles proprietários e aqueles diretores, lembrando-se do que se passa em seus países, lastimam que as leis do Brasil não os obriguem a confiar brasileiros natos aquelas disciplinas que tocam bem de perto a alma brasileira – a nossa geografia, a nossa literatura, a educação cívica. Nomes de países estrangeiros entrelaçam-se nas tabuletas de colégios, sem que representem homenagem do Brasil.<sup>91</sup>

A bandeira brasileira não era colocada em evidência no espaço escolar. Os estabelecimentos não desenvolviam uma homenagem ao Brasil. O plano do Brasil na educação deveria construir o espírito de brasilidade, de culto aos heróis do passado, de pensar um calendário anual de festas nacionais que não fossem consideradas invisíveis dentro do currículo escolar.

Tenho passado por muitos colégios em dias feriados, e não sei se admitiram na pátria dos respectivos diretores que um colégio brasileiro nos dias nacionais içasse ao lado da bandeira inglesa, por exemplo, a bandeira do Brasil. Nestes dias certos colégios parecem ser legações estrangeiras. E isto é inconcebível.<sup>92</sup>

O Estado Novo construiu uma aversão às escolas estrangeiras em todo o território nacional. A nacionalização do ensino brasileiro também valorizava a língua portuguesa, o ensino de História e de Geografia do Brasil, especificamente o culto aos símbolos nacionais, ao líder da nação Getúlio Vargas e a construção dos heróis nacionais. Não havia espaço para dupla filiação étnica na construção da brasilidade estadonovista.

O autoritarismo do Estado Novo e a Segunda Guerra Mundial tornavam as ações de nacionalização violentas e arbitrárias. Elas atingiram principalmente as escolas japonesas e alemãs, uma vez que as escolas italianas já vinham desaparecendo. Houve, naturalmente, variações regionais, mas de modo geral tudo foi muito tenso. Apenas para se ter uma ideia do alcance dessa iniciativa, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, sob a direção de Lourenço Filho, calculou que foram fechadas 774 escolas estrangeiras nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo, e foram abertas, nos mesmos estados escolas nacionais. Além disso, o Ministério da Educação exigia que os diretores das escolas fossem brasileiros, assim como a metade dos professores, pois, o português deveria ser a língua obrigatória, bem como o ensino de história e geografia do Brasil, apoiado por atividades que criasse cultos à pátria e a seus símbolos: hinos, bandeira, festas, etc. Era intolerável, naquele contexto, a ideia de dupla filiação étnica, pois, um

---

<sup>91</sup> PIRAGIBE, 1937, p. 142.

<sup>92</sup> PIRAGIBE, loc. cit.

indivíduo só podia ser cidadão brasileiro se demonstrasse seus vínculos culturais com a nacionalidade brasileira.<sup>93</sup>

José Piragibe apresentou uma proposta de educação cívica para o plano de educação no Brasil. Precisava ocorrer uma valorização do Brasil e da América dentro dos currículos escolares. Somente a concepção de ensino de história pensada a partir do nacional e do regional (diga-se de passagem, a América) é que deve construir o sentimento de nacionalidade.

Em cada colégio secundário deveria haver obrigatoriamente, ao menos um clube-panamericano, e um centro de brasilidade. A América e o Brasil – assuntos constantes durante o ano letivo, ideias centrais – e em torno delas toda a vida escolar, todas as atividades dos mestres e discípulos. Os ilustres professores estão organizando o plano da reforma do ensino, darão a tudo o que puder desenvolver o amor à Pátria – um grande relevo. Devia ter sido sempre assim, e não o foi. Mais do que nunca deve ser assim, e não precisamos dizer o porquê.<sup>94</sup>

Em 1937 a Revista de Educação publicou um manifesto escrito por Othelo S. Reis, mostrando a necessidade da Educação Moral e Cívica para a construção da civilidade no espaço social brasileiro, destaca a separação dos deveres como elemento central na construção do ensino desta disciplina escolar.

Nossos deveres são habitualmente divididos em grandes e pequenos, mas sob o prisma da consciência todos eles são importantes, não há deveres grandes e deveres mínimos ou desprezíveis. Ferimos a consciência todas as vezes que violamos um deles, ainda que dos ordinariamente todos os menores.<sup>95</sup>

A juventude brasileira precisava ser controlada durante o Estado Novo, era necessário construir uma política educacional que levasse em consideração as concepções de moral e de civismo para o centro de debate educacional. Por isso, os direitos e os deveres seriam a saída para a crise educacional instaurada durante os anos 1930 e da diversidade de pensamentos sociais presentes na sociedade brasileira. A perspectiva de moral e civismo “salvaria” a juventude brasileira, vista no momento como uma porta de entrada fácil para as concepções comunistas, como ocorria em países de orientação comunista. Era necessário disciplinar a educação brasileira nos moldes elaborados pelo Estado Novo e caberia ao DIP assumir essa função como departamento importante dentro do novo regime de construção do projeto de nação pensado pelos novos donos do poder.

Em 1937, seis meses antes do golpe instituindo o Estado Novo, o jornal *O radical* publicou o relatório do ministro de guerra, o general Eurico Gaspar Dutra, enviado ao presidente da república Getúlio Vargas dizendo que “em nenhum momento da vida nacional, o exército teve tamanha responsabilidades, como na hora que passa, orientando que o Estado Maior do Exército promova uma campanha de Educação Moral e Cívica de forma concatenada e

<sup>93</sup> GOMES, 2002, p. 423-424.

<sup>94</sup> PIRAGIBE, 1937, p. 142.

<sup>95</sup> PIRAGIBE, loc. cit.

cuidadosamente fiscalizada”.<sup>96</sup> Portanto, havia um movimento dentro das forças armadas para que a educação brasileira pudesse exercer um controle do sistema educativo. Para isso, a discussão de moral e civismo volta a ser disciplina obrigatória. O ensino de História precisava ser controlado pelo Estado, para isso, havia a necessidade de construir uma narrativa didática em torno do regime que estava sendo gestado.<sup>97</sup>

Durante o Estado Novo a educação brasileira foi marcada pelo sentimento de civismo, ela havia sido deixada de lado durante toda a década de 1930, mas estava presente nos quartéis. Getúlio Vargas aproximou-se do exército brasileiro para governar o país a partir da *Carta de 1937*, como ficou conhecido o golpe de estado ocorrido no dia 10 de novembro de 1937. Aconteceu a valorização das atividades cívicas em referência ao espírito de brasilidade que a sociedade havia supostamente perdida, por isso, a ênfase na educação moral do cidadão traduzir-se-á, inicialmente, pela introdução do ensino religioso nas escolas. Mais tarde enriquecida com ingredientes do civismo e do patriotismo”.<sup>98</sup>

Dezoito dias depois do golpe do Estado Novo instaurado pelo presidente Getúlio Vargas, percebemos que há uma campanha da imprensa<sup>99</sup> para que a disciplina Educação Moral assuma um papel de destaque na educação brasileira, ela simbolizava, no contexto do Estado Novo, uma relação mais próxima com a juventude brasileira,

A Educação Moral e Cívica tem sido uma ocasião para a rethórica, reduzindo-se a dissertações relativas à formação do caráter, sem precisar o que se entende de modo definido por esta expressão de contornos indeterminados. Só há uma finalidade além de contornos e de técnicas, é uma questão a que nosso sistema não responde porque não a julga incluída no seu syllabus.<sup>100</sup>

O golpe comandado por Getúlio Vargas em novembro de 1937 transformou as perspectivas educacionais da sociedade brasileira. Foi noticiada pela imprensa, através do jornal *A Nação*, a necessidade de disciplinar a juventude brasileira,<sup>101</sup> pois havia o perigo interno a ser combatido que assolava as famílias brasileiras, era o medo do comunismo tornar-se presente entre os jovens brasileiros como acontecia com a educação na Rússia comunista dos anos 1930.

<sup>96</sup> A PALAVRA do Exército. **O Radical**, Rio de Janeiro, p. 3, 19 mai. 1937.

<sup>97</sup> Marc Ferro demonstra no livro *A História vigiada* (1989) como as sociedades ocidentais apresentam uma narrativa didática para contar o passado das crianças, onde muitas vezes seguem a um determinado fio condutor que tem no Estado Nação o principal elemento de construção de identidade nacional. Uma narrativa homogeneizadora que tenta dissipar as diversidades produzidas no interior do Estado-Nação. Por exemplo, essa perspectiva foi apresentada durante o Estado Novo com a volta da disciplina moral e cívica no currículo escolar brasileiro.

<sup>98</sup> HORTA, José Silvério B. **O Hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994. p. 2.

<sup>99</sup> O ESTADO Novo e as diretrizes que lhe foram impressas. **Correio da Manhã**, p. 2, 28 nov. 1937.

<sup>100</sup> O ESTADO Novo e as directrizes que lhe foram impressas, loc. cit.

<sup>101</sup> A CRIANÇA, a maior victima do comunismo. **A Nação**, Rio de Janeiro, p. 7, 7 dez. 1937.

Havia uma intensa campanha de desagregação da família internacional nos países que haviam adotado a orientação comunista.

O periódico *Gazeta de Notícias* apresentou um cartaz usado pelos comunistas na Rússia para representar a desagregação da família, havia os seguintes dizeres na propaganda da União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS): “Sem governo”, “Valemos tanto quanto os grandes”, “Liberdade de Ação”, “Reunidos todos para a luta”, “Governamo-nos sozinhos sem pai e mãe”.<sup>102</sup> O presidente Getúlio Vargas, a partir deste contexto internacional, apoiou o ensino de EMC nas escolas brasileiras, afirmando que as atitudes da referida campanha da URSS não poderiam ocorrer no Brasil, pois, abalaria a moral da sociedade brasileira. Era necessário preservar a família e caberia ao Estado assumir este papel de preservar os bons costumes e moral de nossa sociedade.

As crianças e a juventude no Brasil tornaram-se o objeto central de discussões e estudos durante o Estado Novo.<sup>103</sup> Havia a importância de trazer a responsabilidade para a família no que se refere ao processo educacional, por isso, ela deveria ser uma aliada do regime ditatorial varguista. Criou-se um ambiente de aversão ao comunismo na sociedade brasileira, pois, segundo as teorias construídas pelo Estado Novo, os comunistas utilizavam-se da instituição família para atrair o apoio de parcela da sociedade brasileira para o seu projeto de nação.

Por isso, a criança deveria ser um elemento importante dentro do jogo político varguista durante o Estado Novo. É o que percebemos através das investidas do presidente Getúlio Vargas durante entrevista ao correspondente brasileiro, do jornal *A Nação*, na cidade de Roma.<sup>104</sup> Afirma que era preciso ter um plano grandioso, que logo seria posto em prática durante o regime vigente, pois, para o futuro da nação brasileira era importante preservar a família.

Marcos Freitas & Maurilane Biccás destacam a mudança de comportamento do Estado brasileiro no que se refere à educação com a nova aliança a ser feita entre a família e o Estado para promover a verdadeira ação educativa. O Brasil, após o Golpe de 1937, deveria favorecer o “papel educador da família complementada pelas estabilidades das hierarquias sociais, elogiadas como se fossem fundamentais para a harmonização da sociedade”.<sup>105</sup>

<sup>102</sup> O INIMIGO nº 01 das crianças. *Gazeta de Notícias*, 7 dez. 1937.

<sup>103</sup> A CRIANÇA, a maior vítima do comunismo, 1937, p. 7.

<sup>104</sup> A CRIANÇA, a maior vítima do comunismo, loc. cit.

<sup>105</sup> BICCÁS, Maurilane; FREITAS, Marcus. A noite escura do Estado Novo. In: BICCÁS, Maurilane; FREITAS, Marcus. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da história da educação brasileira).

O professor Bernardino de Sousa, após a instauração do Estado Novo, assumiu o ministério do Tribunal de Contas, ele afirmou a necessidade de impor à juventude brasileira a disciplina EMC. À *Gazeta de Notícias* ele disse:

Não há quem desconheça meu prezado amigo, ser a educação moral e cívica necessidade instante e imperiosa de qualquer sistema educacional. Sempre fui um dos mais fervorosos adeptos de que tanto o ensino primário e o ensino secundário e normal a instrução de educação moral e cívica deveria ser matéria obrigatória com programas adaptados aos respectivos ciclos de estudos.<sup>106</sup>

O ministro Bernardino destacou que o poder de uma nação reside em sua cultura moral,<sup>107</sup> por isso, o grande desafio do novo regime seria a EMC, afirmando que a disciplina possuía a função de preparar cidadãos para cumprir os deveres e defender seus direitos, que virassem devotos a sua Pátria, exercendo uma função importante na sociedade de guardar o patrimônio moral e imaterial legados às futuras gerações.<sup>108</sup>

O presidente Getúlio Vargas estava preocupado com a desagregação da família como caminho para enfraquecer o regime ditatorial, bem como a relação com a sociedade que determinadas ideologias consideradas “perigosas” poderiam interferir no ambiente familiar. O chefe da nação realçou que havia uma praga de desagregação moral dentro da sociedade brasileira influenciada pelos ideais comunistas. O Estado Novo estava preocupado em construir uma educação pública que evidenciasse

A Educação Moral e Cívica, o conceito da nacionalidade, o cuidado com o Estado physico das crianças, tudo isso será decidido e amparado pelo Estado. Cumpre, pois, que pais e mães, brasileiros deem ao chefe da nação a sua assistência continuada a essa obra grandiosa. Trata-se sobretudo, de cada um pela defesa de seu lar por doutrinas perigosas e destruidoras.<sup>109</sup>

O Estado Novo estava esforçando-se para aproximar a relação família e Estado-Nação, por isso, era preciso colocar o estudo da Pátria como evidência nos currículos escolares, pois havia desaparecido do espaço escolar em todos os seus níveis e modalidades de ensino. A descrença na família foi o argumento usado pelo regime para trazer novos pensamentos educacionais para as crianças brasileiras. Caberia ao Estado o papel fundamental de fomentar este sentimento nacional.

No dia 18 de dezembro de 1937 o presidente Getúlio Vargas, durante a visita que realizou ao 1º Batalhão de Caçadores, localizado na cidade de Petrópolis (RJ), destacou a missão do exército no novo regime, apresentando a existência de uma unidade dentro do exército brasileiro. Para o presidente Vargas a inauguração do centro de cultura física naquele local

<sup>106</sup> EDUCAÇÃO, o problema do momento!. *Gazeta de Notícias*, p. 1, 22 dez. 1937.

<sup>107</sup> EDUCAÇÃO, o problema do momento!, 1937, p. 1.

<sup>108</sup> EDUCAÇÃO, o problema do momento!, loc. cit p. 1.

<sup>109</sup> A CRIANÇA, a maior victima do comunismo, 1937, p. 7.

representava um espaço indispensável ao treinamento de sua mocidade, haja vista, que o exército brasileiro já era reconhecido como exemplo de excelência na questão de sua educação moral e cívica.<sup>110</sup>

Em 1937, a mensagem do presidente Getúlio Vargas para formar a nacionalidade do povo brasileiro, especificamente a juventude brasileira através do patriotismo veiculado pelo Estado Novo, deveria ter as seguintes características: ser ativo, ser realizador, ser criador e ser fecundo. Podemos afirmar que a EMC serviria com esse propósito cívico e moral pensado pelo Estado Novo. Os meios de comunicação foram os instrumentos utilizados pelo regime varguista para disciplinar a juventude brasileira.

A propaganda política vale-se de ideias e conceitos, mas os transforma em imagens e símbolos. [...] Em qualquer regime, a propaganda política é estratégia para o exercício do poder, mas ela adquire uma força muito maior naqueles em que o Estado, graças ao monopólio dos meios de comunicação, exerce censura rigorosa sobre o conjunto das transformações de comunicação e as manipula procurando bloquear toda a atividade espontânea.<sup>111</sup>

O ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema delegou para si a responsabilidade de colocar em prática nas escolas públicas e particulares do país a disciplina EMC, afirmando que durante a nova fase do regime varguista não há estado forte sem educação dirigida.<sup>112</sup> Para o ministro, a disciplina interessava tanto para o Estado Novo quanto para o indivíduo.

“O único problema nacional brasileiro é da educação”, assim argumenta o colunista do jornal *Gazeta de Notícias*.<sup>113</sup> Percebemos que os jornais do período promoveram uma intensa campanha a favor da criação da disciplina EMC pelo ministro Capanema e colocaram para segundo plano a disciplina Instrução Moral e Cívica, pois, ela não havia tido resultados positivos, segundo os críticos do governo do presidente Getúlio Vargas, por isso, apostaram na mudança da educação para o novo regime vigente.

O regime ditatorial construiu uma ideia de unidade nacional que deveria ser divulgada pelos diferentes meios de comunicação, bem como o destaque à Pátria, os aspectos físicos do corpo e da raça. Através do DIP foi gestada uma imagem da sociedade brasileira que deveria ser ufanista e de exaltação à figura do presidente da república e dos heróis do passado. O sentimento de patriotismo deveria ser difundido na escola como um espaço de formação de valores morais e cívicos.

Através do discurso visual, oral e escrito os conceitos de unidade, raça, trabalho e ordem eram repetidos com frequência, contribuindo para a sedução da população, analfabeta em sua maioria. A repetição de mensagens ufanistas reforçava no povo a

<sup>110</sup> A MISSÃO do exército. *Diário de Notícias*, p. 6, 19 dez.1937.

<sup>111</sup> CAPELATO, 2011, p. 36.

<sup>112</sup> EDUCAÇÃO Moral e Cívica. *Gazeta de Notícias*, p. 2, 10 fev.1938.

<sup>113</sup> OS DEFICIENTES mentais e o futuro da sociedade. *Gazeta de Notícias*, 9 out. 1938. Variedades, p. 20.



imagem de que todos eram filhos do Brasil, trabalhadores, esportistas, ágeis e fortes. [...] Foi com esse espírito de aperfeiçoamento do corpo e da raça – que durante o Estado Novo se tornaram disciplinas obrigatórias nas escolas públicas a Educação Moral e Cívica e a Educação Física e Esportiva.<sup>114</sup>

O papel social da disciplina EMC estava presente até mesmo nos comportamentos da época considerados transgressores na sociedade brasileira. O jornal *Gazeta de Notícias* possuía uma coluna católica intitulada *Propósitos*, publicada semanalmente com a finalidade de colaborar com o novo regime. Ela afirmava que apostava na direção política que o país havia tomado, sendo liderado por Getúlio Vargas. O colunista delegava à escola a função de corrigir comportamentos.

No momento atual do mundo moderno exige que cada um tome sua posição na linha de combate. Nem neutralidade, nem tibieza. O neutro é o eunuco mental. Insensível às vibrações do meio, ou é um calculista pernicioso, procurando servir as suas ambições, sem incompatibilidade, ou um amorfo, alheio, ao seu ambiente. Em qualquer hipótese, a hora presente não o comporta e impõe uma atitude. O túbio é o derrotista inconsciente. Fraco, sem ânimo, cheio de dúvidas, entre avanços e recuos, serve a todos, porque afinal, não serve a ninguém. Estado, talvez patológico, a *Educação Moral e Cívica*, o corrigirá.<sup>115</sup>

A defesa da disciplina EMC tornou-se o principal caminho educacional brasileiro pós-1937. Percebemos que vários colunistas fazem a sua defesa no sentido de promover a formação do caráter da mocidade, ela seria um elemento necessário assim como o ensino de matemática. A função da referida disciplina serviria para a preparação da juventude na compreensão dos verdadeiros deveres com a pátria. O povo precisava ser disciplinarizado e caberia ao Estado Novo assumir esta tarefa.

O Estado Novo, tem justamente, com uma de suas diretrizes a infiltração, no seio da mocidade, do ideal de brasilidade, para que os homens de amanhã desde já possam conhecer desde a sua plenitude a grandeza da nossa terra, a história dos seus factos, as glórias do nosso passado, as phases de nossa existência e toda essa maravilhosa, evolução, social, política, espiritual que se vem procedendo através de cinco séculos.<sup>116</sup>

Querendo dissipar o sentimento regionalista, durante a solenidade feita pelo novo regime o presidente Getúlio Vargas estava preocupado com a imagem construída em torno do movimento farroupilha ocorrido no Rio Grande do Sul, bem como do nativismo paulista da Revolta de 32 ocorrido através das batalhas consideradas cruentas. A interpretação elaborada pelo Estado Novo era que o Brasil de um novo tempo precisava construir um sacrifício nacional em prol do país que fosse considerado unitário e indissolúvel.

Vinte e duas jovens, trajando vestido branco, conduziram em fila indiana as tradicionais bandeiras, bandeiras estaduais para junto de uma pira acesa no meio da praça. Uma a uma, as flâmulas foram depositadas sobre as chamas, para serem

<sup>114</sup> CARNEIRO, Maria Luiza T. **O racismo na história do Brasil: mito e realidade**. São Paulo: Ática, 1994. p. 38.

<sup>115</sup> PROPÓSITOS [...]. **Gazeta de Notícias**, p. 14, 4 jun. 1939.

<sup>116</sup> EDUCAÇÃO Cívica. **Diário Carioca**, p. 6, 4 mai. 1939.

incineradas, em sacrifício ao nacionalismo e indissolúvel. [...] Em formação, a massa estudantil desfilou perante Getúlio, numa demonstração de “ordem”, “disciplina” e “patriotismo” – as três palavras mais citadas pelos oradores do dia. Cada criança agitava uma bandeirinha brasileira de papel. O efeito de milhares delas, em conjunto, era quase hipnótico.<sup>117</sup>

Ocorreu no estado de São Paulo a supressão dos cursos de EMC, algo que foi bastante questionado na imprensa da época. A discussão Moral e Cívica estava presente na formação da caserna brasileira, o país precisava de uma direção, de um caminho para o sentido do nacionalismo que somente o Estado Novo poderia construir. Queriam a volta do civismo nos espaços escolares para a “proteção” da criança e da juventude brasileira. Construir o amor à pátria, seria a forma como o Estado poderia intervir, afastando-se das concepções consideradas subversivas para a juventude brasileira. Era o caminho para o culto ao nacionalismo, por isso o curso de Educação Moral e Cívica, para que não houvesse a ruína da juventude brasileira a ideologias dissolventes.

A mocidade é terreno fértil para a obra deletéria destes criminosos. Se as crianças não se sentirem fortemente defendidas contra eles, poderão facilmente ser arrastadas pelas ideologias dissolventes, pelo grosseiro materialismo do século. Somente os cegos não enxergam o abismo. Somente as raposas a que se referiu o presidente Getúlio Vargas, não evitarão as ruínas da juventude. Seria o maior atentado à formação moral dos jovens brasileiros a supressão daquele curso. Ali se aprende a querer o Brasil, se aprende a ser bom brasileiro, acima de tudo, tantas e tantas vezes o sr. Getúlio Vargas, se tem mostrado um entusiasta das crianças, em cujos corações e em cujas vibrações, ele tem adivinhado os construtores do Brasil de amanhã.<sup>118</sup>

Havia na sociedade brasileira diversas críticas à reforma educacional pensada pelo ministro da Educação e Saúde Francisco Campos quando retirou do currículo ginásial a disciplina EMC e colocou em destaque a disciplina História da Civilização. Os setores conservadores da sociedade brasileira afirmavam na época que ocorreria com esta medida governamental “um descaso com a formação da juventude frente aos deveres para com a Pátria”.<sup>119</sup> Para a historiadora Vanessa Cavalcante, as peças cívicas promovidas pelo ministro Gustavo Capanema durante o Estado Novo deveriam realizar a construção de políticas públicas que colocassem em evidência o “projeto de construção de nova nacionalidade”.<sup>120</sup> A revista *Visão Brasileira* serviria como elemento de propaganda ideológica da ditadura varguista. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) havia no espaço escolar o culto à personalidade do presidente Getúlio Vargas (Figura 4).

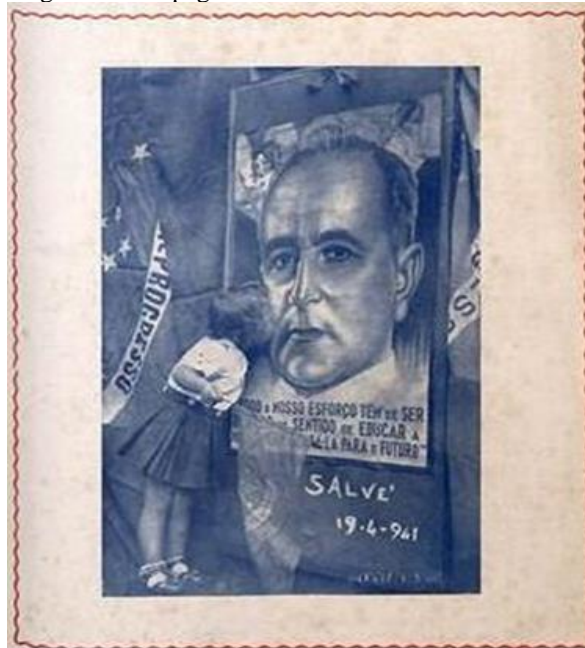
<sup>117</sup> NETO, 2013, p. 354.

<sup>118</sup> EDUCAÇÃO Cívica, 1939, p. 6.

<sup>119</sup> HORA gymnásial. *Gazeta de Notícias*, p. 15, 11 jun. 1939.

<sup>120</sup> CAVALCANTE, Vanessa. *O Teatro de Viriato Corrêa: uma escrita para a história do povo brasileiro*. 2012. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Departamento de Pós-Graduação em História Política e Bens Culturais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012, p. 39-40.

Figura 4 – Propaganda do Estado Novo



Fonte: Revista *Visão Brasileira* (1941).

A formação de pequenos leitores no espaço escolar era o esperado pelo Estado após o golpe de 37. Por exemplo, a revista *Tico-Tico* realizou uma promoção entre os seus leitores que foram convidados a participar de um concurso cultural que tinha como finalidade resumir em uma única frase a sua opinião sobre o presidente da República. O escritor Lira Neto assim destaca na biografia de Getúlio sobre o concurso realizado pela *Tico-Tico*:

O ganhador foi o menino carioca Joppert da Costa, que enviou a seguinte definição: “Getúlio Vargas é o despertar do gigante”. O segundo lugar ficou com o garoto pernambucano Carlos Alberto Carneiro Leão, autor da frase “O nosso querido presidente é o novo Papai Noel das crianças do Brasil”. Um dos finalistas, o mineirinho Reinaldo R. B. de Oliveira, recebeu menção honrosa ao comparar o chefe de Estado a um famoso herói dos gibis: “Para mim, Getúlio Vargas é maior do que o Tarzan das Florestas”.<sup>121</sup>

Percebemos que o culto à personalidade do presidente Getúlio Vargas se tornou o ideário a ser alcançado dentro e fora do espaço escolar. Construiu-se um discurso nacionalista dentro do Estado Novo que levou a juventude brasileira a valorização do trabalho e a capacidade produtiva, bem como a promoção da cultura moral e cívica da pátria conforme destaca o escritor Lira Neto ao afirmar:

Além do culto à personalidade de Getúlio – que incluiu a cunhagem de sua efígie no verso das moedas em circulação –, o ideário estado-novista buscava se autolegitimar por meio de um discurso com ênfase na justiça social e no incentivo à modernização da sociedade brasileira. A valorização do trabalho e da capacidade produtiva seriam, em tese, os princípios orientadores de um sistema que prometia atuar, sem reservas, na promoção da cultura moral e cívica da pátria.<sup>122</sup>

<sup>121</sup> NETO, 2013, p. 371.

<sup>122</sup> NETO, loc. cit.

Durante os anos 1940 o sentimento cívico estava no debate do Estado Novo. A educação precisava ser moldada para que a juventude compreendesse o papel assumido pelo presidente Getúlio Vargas no combate ao liberalismo. Eram as ideias consideradas perigosas, para isso, foi necessário exaltar o Brasil dentro e fora do espaço escolar. A propaganda do Estado Novo (Figura 5) serviria para exaltar a unidade, a família, a moral e os costumes.

Figura 5 – Propaganda do Estado Novo – *Visão Brasileira*



Fonte: Revista *Visão Brasileira* (1942).

A juventude brasileira era a alma do Estado. *Ordem e Progresso* era o lema a serviço do Brasil onde a escola deveria estar preparada para o exercício cívico. Para isso, o papel da escola era reinventar a harmonia nacional que havia sido destruída no período da República Velha. Os rituais nacionalistas tinham esse papel. As contradições deveriam ser eliminadas e substituídas pela educação cívica que estaria em torno da nação como elemento central da cultura brasileira.

As revistas faziam propaganda implementada pelo DIP. Durante o período entre guerras Getúlio Vargas depositou na juventude brasileira a confiança através das cerimônias cívicas, dos calendários produzidos pelo regime, pelos desfiles escolares organizados durante o ano letivo, tudo servindo para a manutenção da soberania do Estado Novo. Portanto, os calendários serviram para inventar e legitimar o Estado varguista.<sup>123</sup> Não havia espaço para a crítica ao regime vigente. Era o controle do não-saber produzido pelo Estado.

<sup>123</sup> PARADA, 2009, p. 27.

### 2.3 A nacionalização do ensino em tempos de Capanema

O ministro Gustavo Capanema foi considerado um gestor de políticas públicas.<sup>124</sup> A heterogeneidade de intelectuais presentes no MES demonstra a facilidade que o ministro Capanema possuía para articular diversos desses senhores em torno de uma determinada bandeira educacional na tentativa de civilizar a sociedade brasileira. Havia um caminho a ser percorrido desde os anos 1920 com os modernistas e que chegou aos anos 1930 com os escolanovistas, era a necessidade de construir um rumo para a educação brasileira diante da incivilidade do povo. Como exemplo de intelectuais que pensavam a educação nos anos 1930 podemos mencionar: Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Heitor Villa-Lobos, entre outros.<sup>125</sup> Portanto, percebemos que ocorreu uma aproximação bem diversificada de intelectuais com orientações ideológicas bastante distintas.

Dentro do projeto político do Estado Novo ocorreu o isolamento dos líderes pertencentes ao movimento da Escola Nova e a aproximação com os ideais políticos ideológicos ditados pela Igreja Católica, não com os valores éticos e morais, mas de acordo com o seu papel instrumental e de conveniência exercido na sociedade brasileira diante do controle, agora permanente, do Estado em relação à educação.

As pressões da Igreja foram intensas em todo o período de 1930-1945. A gestão Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde (1934-1945) teve que dialogar e negociar com as lideranças católicas ao longo de todo o período de atuação ministerial. A intervenção não se restringiu a um determinado ramo de ensino, mas a todo o projeto, afetando, inclusive, a reforma universitária, a nomeação dos dirigentes de educação, etc.<sup>126</sup>

A dissertação de Berenice Cavalcante Brandão destaca as pressões exercidas durante os anos 1930 no que se refere ao movimento católico leigo no Brasil. As análises da historiadora partem das relações entre o poder temporal e espiritual no período do golpe de 1930 e o golpe de 1937, afirmando ser possível evidenciar que o movimento católico leigo possuía como características o conservadorismo, elitista, moralista, antiverbal e anticomunista,<sup>127</sup> elementos centrais que se cunhou o movimento católico.

O presidente Getúlio Vargas, em 2 de dezembro de 1937, participou de solenidade no Teatro Municipal, na cidade do Rio de Janeiro, em comemoração ao centenário do colégio Pedro II. O ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema aproveitou o evento para aderir ao regime autoritário de 1937, afirmando que o sistema educacional estava a serviço do novo

<sup>124</sup> BOMENY, Helena. **Os intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 10.

<sup>125</sup> BOMENY, loc. cit.

<sup>126</sup> Ibid., p. 49.

<sup>127</sup> BRANDÃO, 1975, p. 5.

regime, ou seja, para permanecer no cargo teria que identificar-se com a ideologia do Estado Novo.<sup>128</sup>

A Educação passou a receber atenção necessária por parte do Estado durante o regime estado-novista. Compreendemos que nos primeiros meses do golpe de 1937 Getúlio Vargas, dentro das comemorações do centenário de fundação do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, já entendia “o problema da educação nacional”.<sup>129</sup> O presidente admitiu que o período conturbado vivenciado pelas potências do ocidente, teve seus reflexos não somente no campo econômico, mas também no campo espiritual. Nesta sequência, Vargas coloca a responsabilidade para o Estado quando assume “o dever de prevenir maiores e mais profundos males cuidando de organizar e disciplinar as nossas energias espirituais e materiais”.<sup>130</sup> Por esse ângulo, podemos compreender como a organização da educação nacional era pautada de diretrizes educacionais elaboradas pelo Estado. A saída para o problema educacional vigente era a atuação dos estados de forma centralizada com os interesses do Governo Federal.

No discurso pronunciado no evento mencionado podemos perceber que o ministro Capanema apresenta os seguintes temas: valores e compromissos; conceitos inatuais da educação; a educação no mundo moderno; terreno das realizações; código da educação nacional; a escola é o alcance de todos: a escola é a base da educação; ensino primário; ensino profissional; ensino secundário; ensino superior; educação para anormais; educação moral; a educação feminina; a preparação dos professores; o patrimônio cultural do país; e a estatística da cultura. Fazendo uma reflexão sobre a importância que a educação moral adquiriu neste contexto político e social do Estado Novo, o ministro Gustavo Capanema remeteu à ideia de que

O governo federal tem em alta conta este aspecto do problema educacional. No Código da Educação Nacional, a educação moral, de que o ensino religioso é base das mais sólidas, terá definição plena. A propósito da educação moral, não quero deixar de dizer uma palavra sobre um dos elementos educativos de mais alto valor, o canto orfeônico, que deverá ser organizado e praticado em todas as escolas do país. As massas orfeônicas que o governo federal uma vez ou outra já teve oportunidade de mostrar ao público, constituem espetáculos de grande edificação.<sup>131</sup>

O discurso de Gustavo Capanema no Colégio Pedro II demonstra que estava sentindo-se ameaçado por Francisco Campos no ministério da Educação e Saúde quando apresentou um

---

<sup>128</sup> HORTA, José Silvério B. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a. p. 48.

<sup>129</sup> Discurso de pronunciamento do presidente Getúlio Vargas na solenidade de comemoração do centenário do Colégio Pedro II, 2 de dezembro de 1937, p. 8-12.

<sup>130</sup> Discurso de pronunciamento do presidente Getúlio Vargas na solenidade de comemoração do centenário do Colégio Pedro II, 2 de dezembro de 1937, p. 8-12.

<sup>131</sup> HORTA, 2010a, p.126.

conceito de educação dizendo que o seu objetivo era o “centro de preparação integral de cada indivíduo para serviço na nação”.<sup>132</sup> O ministro estava contrapondo-se aos intelectuais que viam na concepção dos pioneiros da Escola Nova um caminho para a educação brasileira, o papel dos intelectuais tinha uma perspectiva de educação para atuar em sociedade, para o ministro Gustavo Capanema os alicerces da educação brasileira teriam como base a unidade moral, política e econômica. Na fala de Gustavo fica evidenciado que a nova ordem política do Estado-Nação era estar a serviço da nação e coloca como função do Estado Novo o papel de formar o cidadão.

Durante o Estado Novo o tratamento com a educação foi visto como “fator de salvação nacional”. O presidente Getúlio Vargas, de acordo com as matérias jornalísticas divulgadas após o golpe de 1937, ajusta-se a um consenso presente à época. Podemos perceber a dupla importância que a educação possuía seja no Ministério de Educação e Saúde ou no papel a ser desempenhado pelo Estado. Concordamos com as análises de Bomeny, Costa e Schwartzman:

[...] as esperanças postas na Educação naqueles anos eram enormes, e [...] todos esperavam, cada qual à sua maneira, que o Ministério da Educação desempenhasse um papel central na formação profissional, moral e política da população brasileira, e na construção do próprio Estado nacional.<sup>133</sup>

Havia a necessidade de uma formação moral e técnica para a juventude brasileira e caberia ao Estado Novo o papel de implementar esta formação. Para o ministro Gustavo Capanema era importante colocar o professor como elemento decisivo no processo de ensino. As ações do MES junto dos elementos básicos do Estado Novo na construção de deveres cívicos deveriam ser implementadas. Na comemoração do centenário do colégio Pedro II foi colocado como destaque central as qualidades de ensino e o papel de formação que a instituição possuía dentro do contexto. Capanema, durante o seu discurso em homenagem ao Colégio Dom Pedro II, evidenciou que era “um dos mais preciosos monumentos de nosso patrimônio espiritual”.<sup>134</sup>

Vale destacar também que o ministro aos poucos foi afastando-se da concepção de socialização que o próprio defendia. Houve uma mudança de orientação do ministro da Educação e Saúde relacionada com o seu progressivo afastamento estratégico do grupo de tendências totalitárias do governo Vargas, passando agora a falar em “educar para a pátria” ou para “formar o cidadão consciente”.<sup>135</sup>

<sup>132</sup> Discurso de pronunciamento do presidente Getúlio Vargas na solenidade de comemoração do centenário do Colégio Pedro II, 2 de dezembro de 1937, p. 8-12.

<sup>133</sup> SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e terra: FGV, 2000. p. 31.

<sup>134</sup> Vargas; Capanema, 1931.

<sup>135</sup> HORTA, José Silvério B. A política educacional do Estado Novo. In: SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010b. p. 57.

A política educacional pensada pelo Estado Novo para se integrar aos novos tempos estava assentada em preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como trabalhador, como cidadão a fim de que ele se realizasse integralmente.<sup>136</sup> O governo federal deveria abandonar totalmente o Plano Nacional de Educação que fora anteriormente pensado pelo ministro Capanema e em seu lugar havia a necessidade de elaborar um “Código de Educação Nacional”, estabelecendo “as diretrizes ideológicas” para orientar a educação do país.

O Código da Educação Nacional seria a forma encontrada pelo ministro Gustavo Capanema para que o governo decidisse sobre todas as modalidades de ensino. Para isso, construiu um programa de trabalho orientado no sentido de colocar o seu ministério e o sistema educacional do país a serviço da nação.<sup>137</sup> Havia a necessidade de construir um projeto de integração nacional que partiria do aspecto educacional.

O Código de Educação Nacional tinha que contemplar a discussão da EMC. A disciplina possuía crítica dentro do governo Vargas principalmente pelas falas do ministro da Educação e Saúde Francisco Campos na imprensa, quanto a pertinência da disciplina nos programas curriculares do país, afirmando que “a educação moral e cívica tem sido antes uma ocasião para retórica, reduzindo-se a dissertações relativas à formação do caráter, sem contudo precisar o que se entende por essa expressão de contornos indeterminados”.<sup>138</sup> Portanto, o ministro Gustavo Capanema afirmava a necessidade de colocar em evidência da disciplina Educação Moral dentro do Código Nacional de Educação a fim de que acabasse de vez com a sua “indeterminação”.

No Código da Educação Nacional, a educação moral, de que o ensino religioso é a base das mais sólidas, terá definição plena. [...] Qualquer escola, seja qual for o grau ou ramo do seu ensino, mas sobretudo a escola primária, deve incluir, no programa de seus trabalhos, a educação moral.<sup>139</sup>

Sobre a política educacional José da Silveira Horta diz que,

Uma vez definidas as orientações do Estado Novo com relação aos diferentes níveis de ensino e as iniciativas destinadas a fazer com que a escola funcionasse “não apenas como órgão de socialização da criança e do adolescente, mais precisamente como centro de preparação integral de cada indivíduo, para o serviço da nação”, o ministro da Educação ocupa-se de três questões importantes na perspectiva de utilização da educação como instrumento a serviço da ideologia autoritária: a educação física, a educação moral e o canto orfeônico.<sup>140</sup>

O debate estabelecido no Ministério de Educação e Cultura tinha como função fazer uma diferença entre o “sentimento patriótico” e a “consciência patriótica”. O ensino primário seria

---

<sup>136</sup> Ibid., p. 52.

<sup>137</sup> Ibid., p. 52.

<sup>138</sup> HORTA, 2010a, p. 55.

<sup>139</sup> HORTA, 2010a, p. 55.

<sup>140</sup> Ibid., p.54.



responsável de construir o “sentimento patriótico”, em que o patriotismo seria alimentado pelo conhecimento elementar do passado e do presente do país.<sup>141</sup> O ensino secundário tinha como finalidade a construção de uma consciência patriótica, em que a juventude seria formada para a consolidação da “consciência humanística”. Para Capanema a concepção de humanismo era defendida de acordo com a ideologia do Estado Novo como um “conjunto de conhecimentos, mobilidade da cultura intelectual”.<sup>142</sup>

O historiador Luís Reznik, em texto publicado no livro *História do Ensino de História no Brasil* (1998), apresenta o debate pedagógico em torno do lugar da História do Brasil dentro dos currículos escolares na época do ministro Gustavo Capanema. O historiador afirma que pensar o ensino de História significa apreender um discurso que se dissemina no interior de uma dada cultura histórica, torna-se no senso comum e no interior de uma sociedade, particularmente no seio da comunidade escolar, dimensões do nacionalismo pelo Estado Novo. O debate dos anos 1930 e 1940 era sobre as intenções de uma determinada pedagogia advinda dos diversos momentos políticos pelo qual passou o Brasil na Era Vargas.

As disciplinas nacionais reivindicavam o espaço que a disciplina História do Brasil teria no currículo escolar, para isso, era importante que a disciplina ganhasse uma autonomia, o que somente foi conferida durante o Estado Novo com a Reforma de 42. O discurso “Pró-Pátria” estava explícito nos discursos do ministro Capanema, bem como na divulgação à sociedade por meio da imprensa como afirma o editorial do jornal *Correio da Manhã* publicado em 17 de fevereiro de 1940:

Estudar a História Pátria é armazenar forças para engrandecer o Brasil. Os fatos provam que o passado ainda rege o presente e para este traça as normas do bem viver. O jovem que ignora a História do país onde nasceu será amanhã um indiferente ou um inimigo do bem comum. Indiferente porque pouco se lhe dará que a nação progrida ou pereça. Inimigo do bem comum, porque o seu coração, fechado à grandeza e ao esplendor do Brasil de ontem, se abrirá facilmente às doutrinas malsãs, hoje a rondar-nos facilmente.<sup>143</sup>

O editorial do jornal demonstra que a lógica de raciocínio pensada pelo Ministério da Educação e Saúde era a de que se a juventude não conhecesse o seu passado, ela poderá se desvirtuar do bom caminho.<sup>144</sup> Uma fala recorrente deste discurso pode ser percebida no pronunciamento de Gustavo Capanema em cerimônia de formatura na Faculdade Nacional de Filosofia e Letras, no dia 11 de julho de 1940, em que o objetivo do ensino secundário, em

---

<sup>141</sup> HORTA, 2010b, p. 58.

<sup>142</sup> Ibid., p. 52.

<sup>143</sup> PRÓ-PÁTRIA. *Correio da Manhã*, 17 fev. 1940. Editorial, p. 2.

<sup>144</sup> REZNIK, Luis. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar (org.). **Histórias do Ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998. p. 87.

qualquer de suas disciplinas e pelo intermédio de qualquer professor que seja, é formar a personalidade intelectual, moral e cívica dos discípulos.<sup>145</sup>

O Estado Novo tinha como base duas questões centrais, são as seguintes: a educação e o saneamento. A educação era vista como um problema do Estado e tinha que ser visto como uma questão social. O governo ditatorial a via como “um instrumento de nacionalização das populações de origem estrangeira nas colônias e de integração dos habitantes no interior do país”.<sup>146</sup> O que cabe ressaltar é que a Educação assume um papel estratégico dentro do governo Vargas referente ao período de 1930 a 1945, estando presente nos discursos oficiais. Não havia sido construído um programa educacional estruturado, mas pensado à medida em que foi acentuando-se o caráter autoritário do regime. A educação era um “problema nacional” para justificar uma intervenção que levou Getúlio Vargas ao poder em 1937, agora precisava ser um aparelho centralizador, onde caberia o Estado assumir essa tarefa. A educação passou a ser vista como um problema de “segurança nacional”.<sup>147</sup> Os militares assumiram a tarefa de contribuir com um sistema educacional que estivesse a serviço da implantação de uma política autoritária.

O escritor Lira Neto, com muito propriedade, lembra ao comentar as intervenções do Estado Novo para a juventude brasileira, tendo a finalidade de nacionalizar o ensino e construir novos caminhos para a educação, houve o espaço para o surgimento de mensagens ufanistas com a função de disciplinar e cultuar à personalidade do presidente Getúlio Vargas, como afirma baseado nas interpretações produzidas pela imprensa da época.

Enquanto isso, escolas e bibliotecas eram inundadas com folhetos e cartilhas verde-amarelas, em que sobressaem as mensagens ufanistas apenas nos dois primeiros anos do Estado Novo, entre 1937 e 1939, o serviço de divulgação do governo imprimir e distribuir 90 mil retratos, cartões-postais e pôsteres de Getúlio, além de um total de 45 mil livros doutrinários, com tiragens que variavam de 10 mil a 75 mil exemplares cada. Em 1938, saíam pela editora José Olympio os cinco volumes em capa dura de *A nova política do Brasil*, reunião dos discursos de Getúlio desde a formação da Aliança Liberal e a chegada ao poder, em 1930.<sup>148</sup>

A historiografia da Era Vargas destaca que foram os seguintes elementos da reforma educacional presente nos anos 1930: a educação como problema nacional; a ligação entre saúde e educação; e a ênfase na educação moral. A construção de uma nova cultura política foi sendo aos poucos gestada no período de conhecimento do Estado Novo. A valorização do homem e a sua regeneração na sociedade brasileira por meio da educação foram o foco da nova fase.

A ênfase na educação moral do cidadão traduzir-se-á inicialmente pela introdução da disciplina ensino religioso nas escolas. Mais tarde, enriquecida com ingredientes da moral e do patriotismo, servirá para justificar as tentativas de reintrodução da

<sup>145</sup> HORTA, 2010a, p. 133.

<sup>146</sup> HORTA, 2010b, p. 281.

<sup>147</sup> HORTA, 2010b, p. 282.

<sup>148</sup> NETO, 2013, p. 370.

educação moral e cívica nos currículos dos diferentes níveis de ensino e a proposta de uma organização nacional da juventude, apresentada pelo ministro da justiça, Francisco Campos, no início do Estado Novo.<sup>149</sup>

O ministro Gustavo Capanema dentro de seu ministério teve que aglutinar diferentes pensamentos sociais, havia a necessidade de construir um projeto cultural autônomo em busca de uma identidade nacional que animava poetas, pintores, romancistas, arquitetos e educadores desde a Semana de Arte Moderna de 1922.<sup>150</sup> Dentro do espaço escolar havia a necessidade de construir a verdadeira consciência nacional.

Para isso, as imagens e os símbolos deveriam ser difundidos dentro da escola com a função de formar essa consciência desde pequeno. Havia a necessidade de reforçar a imagem do novo constantemente: o novo regime pretendia criar um homem novo, uma sociedade nova e o país novo.<sup>151</sup> Desde pequeno a mocidade aprendia a importância dos valores morais e cívicos dentro da sociedade brasileira, em que a ordem e a autoridade eram os elementos centrais desta pedagogia da nação centrada na figura do cidadão.

O debate sobre moral e civismo volta a ser o centro da pasta ministerial de Capanema agora com a função de moralizar a juventude brasileira. O objetivo do governo Vargas era de tentar “imunizar” a juventude contra as influências “exógenas”.<sup>152</sup> Havia a necessidade de nacionalizar o ensino, o que foi colocado em prática entre os anos de 1938 e 1939. As reformas de ensino pensadas durante a Era Vargas interferiram diretamente no Ensino de História, pois, estava agora sendo pensada uma pedagogia voltada para a formação do cidadão.<sup>153</sup>

No dia 8 de março de 1940, o presidente da república Getúlio Vargas publicou o Decreto-lei nº 2.072 que dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada juventude brasileira. Sobre a educação cívica a referida legislação educacional destaca que

[...] visará a formação da consciência patriótica. Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria, e de que dever de cada um consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação.<sup>154</sup>

---

<sup>149</sup> Idem, p. 283.

<sup>150</sup> D'ARAÚJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 34. (Coleção Redescobrimdo o Brasil).

<sup>151</sup> CAPELATO, 2011, p. 123.

<sup>152</sup> Ibid., p. 35.

<sup>153</sup> REZNIK, 1998, p. 68.

<sup>154</sup> BRASIL. Decreto-lei nº 2.072 de 8 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1940. Art. 1º.

A relação da educação cívica com a construção do espírito de dever militar foi também evidenciada na legislação educacional no seu parágrafo único, o estudante do sexo masculino deveria ser doutrinado para o início da experiência militar no espaço escolar.

Parágrafo único. É também papel da educação cívica formar nas crianças e nos jovens do sexo masculino o amor ao dever militar, a consciência das responsabilidades do soldado e o conhecimento elementar dos assuntos militares, e bem assim dar às mulheres o aprendizado das matérias que, como a enfermagem, as habilitem a cooperar, quando necessário, na defesa nacional.<sup>155</sup>

Também tem espaço para a construção dos deveres da família, a preservação dos valores, de hábitos, de disciplina e de costumes presentes na sociedade brasileira. O Decreto-lei nº 2.072, de 8 de março de 1940 evidencia isso quando diz:

A educação moral visará a elevação espiritual da personalidade, para o que buscará inculcar nas crianças e nos jovens a confiança no próprio esforço, o hábito da disciplina, o gosto da iniciativa, a perseverança no trabalho, e a mais alta dignidade em todas as ações e circunstâncias.<sup>156</sup>

A formação da juventude brasileira foi vista como uma ação necessária a ser implementada pelo Estado Novo. Em 1940 foi criado o movimento ligado ao Ministério da Educação e Saúde que tinha suas finalidades centradas nas questões cívicas, físicas e morais com a intenção de formar, cuidar e mobilizar os jovens, colocando como aspecto central da formação da juventude brasileira as disciplinas relacionadas à saúde física e ao amor à pátria.<sup>157</sup> A *Fundação da Juventude Brasileira* segundo o art. 5º do Decreto-lei nº 2.072, de 1940 destaca a função de

[...] promover, dentro ou fora das escolas, a educação cívica, moral e física da juventude, assim como da infância em idade escolar, com o objetivo de contribuir para que cada brasileiro possa, realizando superiormente o próprio destino bem cumprir os seus deveres para com a pátria.<sup>158</sup>

O Estado Novo havia colocado um lugar de destaque para a juventude brasileira dentro da proposta educacional pensada após o golpe de 1937. Percebemos com a criação da Fundação da Juventude Brasileira dentro deste espírito cívico. Por exemplo, havia a relação entre a escola e a família, o papel da bandeira e do hino nacional na construção de uma identidade nacional, o ensino moral religioso, tudo integrado à formação intelectual pretendida pelo Estado. Para atingir estes objetivos educacionais foram criados os centros cívicos que eram,

Os estabelecimentos destinados à realização das atividades da Juventude Brasileira serão denominados centros cívicos. Deverão os centros cívicos possuir um conjunto

<sup>155</sup> Ibid., art. 2º.

<sup>156</sup> BRASIL, Decreto-lei nº 2.072, de 1940, art. 3º.

<sup>157</sup> Um aspecto interessante da legislação educacional é a relação da educação física com a questão moral e cívica. Visava inserir nos jovens brasileiros prevenções de todas as doenças, bem como a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida como percebemos no art. 4º do Decreto-lei 2.072, de 1940.

<sup>158</sup> BRASIL, Decreto-lei nº 2.072, de 1940, art. 5º.

de instalações próprias ao desenvolvimento das diferentes modalidades de educação a ser dada aos seus filiados.<sup>159</sup>

Havia uma formação específica para os professores atuarem nos centros cívicos conforme apresenta o Decreto-lei nº 2.072, de 1940. Percebemos que o Estado Novo estava empenhado em construir uma educação cívica controlada e mediada pelo MES.

O Ministério da Educação providenciará, no sentido de serem instituídas as necessárias escolas ou cursos destinados à preparação de professores habilitados a ministrar as diferentes modalidades de educação, que constituem as finalidades essenciais da Juventude Brasileira.<sup>160</sup>

A educação moral, cívica e física seria fundamental para a formação do jovem brasileiro, ela permitiria a valorização do patriotismo, do país e do Presidente, servindo para base de apoio às medidas adotadas pelo governo e de exaltação para a figura de Getúlio Vargas.<sup>161</sup> A Educação durante o Estado Novo deveria estar preocupada com a formação integral do indivíduo e a serviço da nação, ele argumenta a sua importância dentro da perspectiva de utilizar a educação como instrumento de serviço ideológico autoritário.<sup>162</sup> O ministro Gustavo Capanema apresenta a educação moral como elemento principal da reforma de ensino de 1942, ela deveria, junto com o canto orfeônico, ser um “elemento educativo de mais alto valor”. A função mobilizadora de construção de identidade nacional por meio da educação moral e cívica e de aprendizagem em torno do canto orfeônico eram considerados o espírito de brasilidade pretendido pelo novo regime, pois, ela afirma que “As massas orfeônicas, que o governo federal uma ou outra vez já teve oportunidade de mostrar ao público, constituem espetáculos de grande edificação”.

No dia 9 de abril de 1942 o presidente da república Getúlio Vargas usando a atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição Federal em exercício a partir do dia 10 de novembro de 1937 que diz: “Enquanto não se reunir o Parlamento nacional, o Presidente da República terá o poder de expedir decretos-leis sobre todas as matérias da competência legislativa da União”, promulgou o Decreto-lei nº 4.244 que se configurou como a *Lei Orgânica do Ensino Secundário*.<sup>163</sup>

O dispositivo legal apresenta as finalidades do ensino secundário no contexto da Segunda Guerra Mundial. Percebemos que em seu Capítulo I, no art. 1º tem como uma de suas

<sup>159</sup> BRASIL, Decreto-lei nº 2.072, de 1940, art. 14.

<sup>160</sup> BRASIL, Decreto-lei nº 2.072, de 1940, art. 28.

<sup>161</sup> HOCHÉ, Aline. A juventude brasileira e o presidente Vargas. **Cordis**: Revista de História Social da Cidade, São Paulo, v. 2, n. 19, p. 116, jul./dez. 2017. Dimensões do Regime Vargas.

<sup>162</sup> HORTA, 2010a, p 54.

<sup>163</sup> BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1942. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/529330/publicacao/15710770>. Acesso em: 16 fev. 2020.

finalidades a de “acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística”.<sup>164</sup> Logo em seguida, apresenta em seu Capítulo II, no art. 2º intitulado *Nos Ciclos e Nos Cursos*: “o ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico”.<sup>165</sup> O seu Capítulo VII, dentro da referida legislação educacional é destinado à Educação Moral e Cívica, evidenciamos em seus art. 22 a 24 os seguintes aspectos em relação a esta disciplina escolar

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.<sup>166</sup>

Cabe ressaltar que a Lei Orgânica do Ensino Secundário tenta se afastar da tradição religiosa e estabelecer um ensino patriótico para a juventude brasileira. O ministro Gustavo Capanema tinha a perspectiva de nacionalizar a partir dos moldes do Estado Novo a construção do jovem ideal. A política educacional pensada neste contexto previa a derrota das propostas

<sup>164</sup> BRASIL, Decreto-lei nº 4.244, de 1942.

<sup>165</sup> BRASIL, Decreto-lei nº 4.244, de 1942.

<sup>166</sup> BRASIL, Decreto-lei nº 4.244, de 1942.

municipais de ensino, bem como a imposição de um modelo educativo com uma visão centralista, segmentadora e excludente em todo o território nacional.<sup>167</sup>

Para a historiadora Ângela de Castro Gomes o ministro Gustavo Capanema patrocinou a reforma do ensino secundário de 1942.<sup>168</sup> Havia a necessidade de construir um Plano Nacional de Educação pensado pelo Estado para todos os níveis de ensino, onde haveria espaço para a discussão da Educação Moral e Cívica. No contexto de Segunda Guerra Mundial foram encaminhadas propostas educativas que se baseavam nas diretrizes nacionalistas, autoritárias e centralizadoras do Estado Novo.<sup>169</sup>

As leis orgânicas pensadas pelo então ministro Capanema tinham como base a construção de um projeto repartido de educação que foi rapidamente endossado pelos católicos.<sup>170</sup> Havia a necessidade de construir as bases sociais para a consolidação dentro da sociedade brasileira do novo regime. Com a Implantação do Estado Novo, o movimento da Escola Nova perdeu espaço dentro dos projetos educacionais, bem como a construção de nacionalização do ensino a partir dos moldes autoritários do governo Vargas.

A historiadora Berenice Cavalcante destaca a aproximação da Igreja Católica com o Estado durante o período estadonovista, analisando o papel assumido pela instituição religiosa na tentativa de assumir, através do Estado intervenções nas políticas educacionais. A formação de uma elite intelectual capaz de atuar para defender os interesses da igreja onde fosse considerado necessário,<sup>171</sup> por isso, a discussão de moral e de civismo volta a ser pauta das políticas educativas durante o Estado Novo.

A educação moral e cívica receberia o apoio do Exército para a sua implementação nas escolas secundárias brasileiras. A mentalidade da caserna estava aos poucos entrando no espaço público, construindo suas articulações por dentro da intelectualidade brasileira que os permitisse pensar e consolidar o seu projeto de nação, o que seria confirmado a partir da Educação.

A construção da consciência patriótica estava sendo pensada agora a partir da aliança a ser feita com a juventude brasileira e o presidente Getúlio Vargas. No Brasil, os jovens não estavam apenas ligados à construção de uma identidade nacional, mas ajudariam a formar as

---

<sup>167</sup> NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. *In*: BOMENY, Helena. **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: FGV: Universidade São Francisco, 2001, p. 114.

<sup>168</sup> GOMES, 2002, p. 421.

<sup>169</sup> GOMES, loc. cit.

<sup>170</sup> NUNES, 2001, p. 103.

<sup>171</sup> BRANDÃO, 1975, p. 45.

bases desse apoio político e ideológico dentro do Estado Novo.<sup>172</sup> Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) houve a necessidade de desenvolver os projetos políticos em torno de mitos, de exaltação dos nacionalismos e da construção de uma identidade nacional. O governo Vargas projetou a imagem perante a opinião pública de que havia um inimigo interno que precisava ser combatido, ou seja, era o comunismo que após a Revolução Russa, ocorrida em 1917 ganhou vários adeptos nos países. Durante o Estado Novo, a disciplina História da Civilização sofreu diversos ataques na imprensa brasileira, por deixar de valorizar a História do Brasil dentro do currículo escolar.<sup>173</sup>

Para isso, era necessário criticar a democracia liberal, a imagem de que somente um líder forte e carismático poderia consolidar as bases para a construção da nacionalidade brasileira. A figura de Getúlio Vargas foi assim reelaborada dentro do espaço público, a sua construção como o salvador da Pátria, um mito que iria unificar o país.<sup>174</sup>

Em 1942 o Brasil mudou de lado durante o contexto da Segunda Guerra Mundial. No entanto, a aproximação com os Estados Unidos ocorreu antes da entrada do Brasil na guerra. Este evento apenas marcou a relação externa com o novo aliado americano e internamente fez com que a juventude brasileira fosse chamada a auxiliar o país em qualquer situação, amando e exaltando a nação, demonstrando seu apoio ao Estado Novo. O jornal *A Noite* apresenta a relação amistosa que ocorreu em plena Segunda Guerra Mundial.

O momento histórico em que vivemos representa o marco culminante da amizade entre o Brasil e os Estados Unidos. Nunca, na história comum desses dois povos tradicionalmente amigos, sua colaboração foi tão intensa, seu entendimento tão perfeito, sua compreensão de deveres e de obrigações tão completa.<sup>175</sup>

O papel que a juventude brasileira assumiria neste contexto seria primordial para conseguir os objetivos nacionais pretendidos pelo Estado Novo. Era necessário chamar o jovem brasileiro para o projeto de nação pretendido pelo estado varguista após o golpe de 1937 e, neste caso, os centros cívicos cumpririam essa função social na sociedade brasileira. A importância de aperfeiçoar a juventude para uma situação de guerra foi vista como

[...] uma organização de jovens de modo que se transformasse em um organismo mais ativo, mais abrangente e muito capaz de contagiar a sociedade como um todo, em seu sentimento de patriotismo e fervor nacional, servindo também para estimular a indignação geral diante dos atos de agressão do inimigo, fazendo aceitar as restrições que viriam, caso a guerra fosse declarada, o que de fato aconteceu.<sup>176</sup>

---

<sup>172</sup> HOCHE, 2017, p. 115.

<sup>173</sup> REZNIK, 1998, p. 87.

<sup>174</sup> REZNIK, loc. cit.

<sup>175</sup> DOIS povos, duas juventudes – um só ideal. *A Noite*, Rio de Janeiro, p. 2, 22 set. 1942.

<sup>176</sup> BARROS, Orlando de. Imagens da Juventude Brasileira. In: IX CONGRESSO DE LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE (Solar), 9. 2004, Rio de Janeiro, p. 3.



A historiadora Ângela de Castro Gomes faz um balanço das políticas educacionais implementadas durante o Estado Novo e conclui que este período foi de poucos avanços. A escola afirma-se durante o período republicano como espaço de socialização da criança, assumindo as funções da Igreja e pelas iniciativas da educação domiciliar, características do período imperial e início da República. Era necessário que o Estado Nacional construísse um reconhecimento social que não ameaçasse a “consciência patriótica” e o fortalecimento de uma determinada “cultura brasileira”. O Estado Novo construiu uma identidade nacional uniforme no território brasileiro.

Os balanços que se fazem das políticas educacionais do Estado Novo ressaltam que poucos avançam e mesmos alguns retrocessos no ensino primário em especial, embora tenha havido crescimento físico da rede de escolas secundárias, profissionais e superiores, até então praticamente existentes. Mas também destacam que, a partir dos anos 1930, apesar da forte influência católica, se assistiu a uma crescente afirmação da escola como instituição especializada na socialização da criança, sobrepondo-se à família, às igrejas ou a quaisquer outras iniciativas das entidades ou comunidades. O Estado nacional sem dúvida beneficiou-se desse reconhecimento social: não se admitia mais qualquer ação que pudesse ameaçar a formação de uma “consciência patriótica” e o fortalecimento de uma “cultura brasileira comum”.<sup>177</sup>

#### 2.4 Educação, filha do Estado Novo: Humberto Grande e sua pedagogia da nação

Os alicerces do Estado Novo (1937-1945) estavam centrados no binômio governo forte/povo disciplinado. O DIP, vinculado à presidência da República, estimulava a encomenda de materiais pedagógicos com a função de compreender o imaginário político e social construído no período em questão. Um dos autores de destaque dentro do regime autoritário foi o jurista Humberto Grande.<sup>178</sup> Segundo a reportagem do periódico *Visão Brasileira*, o DIP solicitou ao jurista escrever o livro *A Pedagogia no Estado Novo*.<sup>179</sup>

Segundo Carlos Monarcha, a educação nacional na era getulina foi pensada com a intenção de construir uma educação a serviço do povo que tivesse a finalidade de produzir uma cultura política voltada para a legitimação e sustentação do Estado Novo.<sup>180</sup> O Estado seria visto como um sujeito histórico importante que organizaria a vida nacional e o grande construtor da nação brasileira, o que foi gestado a partir do concurso realizado em torno de uma “educação generalizada” e do “trabalho valorizado” como dois elementos indispensáveis para o homem.

<sup>177</sup> GOMES, 2002, p. 422.

<sup>178</sup> Professor catedrático de Direito da Universidade do Paraná.

<sup>179</sup> A PEDAGOGIA do Estado Novo. O Dr. Roberto Piragibe da Fonseca. *Visão Brasileira*, ano 4, n. 38, p. 34, abr. 1941.

<sup>180</sup> MONARCHA, Carlos. Notas sobre educação nacional na “Era Getuliana”. *História da Educação*, ASPHE/Fae/UFPel, Pelotas (6), v. 3, n. 6, p. 58, out. 1999.

As esperanças postas na Educação naqueles anos eram enormes, e [...] todos esperavam, cada qual à sua maneira, que o Ministério da Educação desempenhasse um papel central na formação profissional, moral e política da população brasileira, e na constituição do próprio Estado nacional.<sup>181</sup>

Humberto Grande teve importante destaque durante o período do Estado Novo (1937-1945) e posteriormente, nos anos 1960 e 1970 em plena ditadura militar,<sup>182</sup> o intelectual pensou a educação moral e cívica dentro dos dois regimes. Segundo Leandro Gonçalves & Jaime Mansan, o jurista é citado quando se quer estudar as concepções pedagógicas autoritárias no Brasil durante o período republicano.<sup>183</sup> *A Pedagogia no Estado Novo* é sua obra de referência para pensar as questões de moral e de civismo, foi escrita a convite do DIP, onde pressupunha uma pedagogia pela disciplina e pela autoridade. Foi catedrático do curso de Direito da UFPR no período compreendido entre 1950 e 1960. Em 1961, participou de um curso na ESG.

Usaremos como fonte histórica a revista *Visão Brasileira* editada no período de 1941-1949, na cidade do Rio de Janeiro. Uma publicação periódica direcionada ao espaço escolar, ela apresenta as concepções de educação cívica às crianças e à juventude brasileira. A Figura 4 mostra o nacionalismo presente na imagem do presidente Getúlio Vargas ao centro. Na Figura 5 a educação nacionalista está representada na formação com o uso da bandeira do Brasil. Os diretores que escreviam na revista eram Eurico Ribeiro da Costa<sup>184</sup>, Luiz Tirelli<sup>185</sup> e Humberto

<sup>181</sup> SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 17.

<sup>182</sup> Humberto Grande publicou obras como *A universidade do trabalho e o desajustamento entre massas e classes dirigentes* (1965); *A educação cívica das mulheres* (1967); *Atlas Histórico Escolar* (1968).

<sup>183</sup> GONÇALVES, Leandro; MANSAN, Jaime. Educação Moral e Cívica e pensamento autoritário durante a ditadura civil-militar no Brasil. In: GONÇALVES, Leandro; PARADA, Maurício. **Políticas Educacionais e regimes autoritários**: intelectuais, projetos e instituições. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017, p. 221.

<sup>184</sup> Eurico Ribeiro da Costa foi professor; eleito representante profissional dos empregados da lavoura e pecuária; e deputado federal classista, exercendo o mandato de 3 de maio de 1935 a 10 de novembro de 1937, quando o advento do Estado Novo suprimiu os órgãos legislativos do país. BOLETIM MIN. TRAB. (5/36); CÂM. DEP.; DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL. Eurico Ribeiro da Costa. **FGV-CPDOC**, Rio de Janeiro. Verbete. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/eurico-ribeiro-da-costa>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>185</sup> Luiz Tirelli foi um militar; participou da Revolução de 1930; exerceu o cargo de deputado federal pelo estado do Amazonas, no período de 1935-1937; partidário da Aliança Liberal (1929-1930), participou da Revolução de 1930 no Rio Grande do Norte como oficial do 29º Batalhão de Caçadores, exercendo até dezembro deste ano – por delegação do capitão Juarez Távora, comandante revolucionário no Norte – o comando da Escola de Aprendizes Marinheiros, em Natal. Transferindo-se para o Pará, filiou-se ao Clube 3 de Outubro, organização criada em maio de 1931 congregando as correntes tenentistas partidárias da manutenção e do aprofundamento das reformas instituídas pela Revolução de 1930. Em 1932 participou como assistente da flotilha do Amazonas da repressão a movimentos de apoio à Revolução Constitucionalista, deflagrada em São Paulo em julho desse mesmo ano e derrotada três meses depois. Filiado ao Partido Trabalhista Amazonense, elegeu-se em maio de 1933 deputado à Assembleia Nacional Constituinte na legenda da Aliança Trabalhista Liberal do Amazonas, integrada também pelo Partido Liberal do Amazonas e pelo Partido Republicano do Amazonas. Empossado em novembro do mesmo ano, participou dos trabalhos constituintes apresentando, dentre outras emendas relativas à nacionalização dos serviços de cabotagem. Após a promulgação da nova Carta (16/7/1934) e a eleição do presidente da República no dia seguinte, elegeu-se em outubro de 1934 deputado federal na legenda do Partido Popular do Amazonas, organizado pela aliança de elementos do Partido Socialista do Amazonas com membros do Partido Trabalhista do Amazonas. Iniciou o novo mandato na Câmara dos Deputados em

Grande. Era uma publicação que estava a serviço do Estado Novo e registrada pelo DIP. Havia uma intensa campanha nos jornais cariocas em prol da Pedagogia do Estado Novo, o jurista Humberto Grande escreveu um editorial endereçado ao diretor da Divisão de Propaganda de Divulgação do DIP, o Dr. Alfredo Pessoa, apresentando a importância da Pedagogia do Estado Novo para a juventude estadonovista, argumentando que ela seria

[...] capaz de renovar e organizar a sociedade pela cultura; é a pedagogia da disciplina e da autoridade que quer formar no espírito das novas gerações, uma mentalidade vigorosa e confiante, desejando esclarecer a inteligência brasileira para a compreensão exata dos grandes problemas nacionais.<sup>186</sup>

Ele assim apresenta os fundamentos essenciais da Pedagogia do Estado Novo,

- 1º – Política Educacional, que estuda as relações do Estado com a Educação. Esse assunto sofreu profundas transformações nos tempos modernos. Hoje não admite educação fora dos interesses do Estado. Ela é um instrumento seu. Tem que servir aos seus objetivos. Mas o Estado aqui é uma nação socialmente organizada, como expressão de uma cultura.
- 2º – Educação Cívica, que ministrou ao povo um patriotismo cultural.
- 3º – Educação política e econômica, que forme nas novas gerações uma mentalidade realista e objetiva.
- 4º – Educação rumo ao oeste, isto é, rumo à educação rural e agrícola.
- 5º – Educação técnica e profissional de acordo com o espírito da nossa época.
- 6º – Educação nacional, ao mesmo tempo, nacionalista e nacionalizadora.
- 7º – Educação militar generalizada, porque só ela, atualmente, ordena um país, fortalece uma nacionalidade e robustece a estrutura orgânica de uma coletividade.<sup>187</sup>

A educação cívica para o jurista Humberto Grande tornou-se um dos princípios da reconstrução da educação brasileira. Admite-se uma necessidade de aliar dentro do processo educacional a cultura, e caberia ao Estado Novo construir os alicerces da nova mentalidade de espírito juvenil brasileiro. Com isso, coloca a educação como elemento básico do Estado Novo tendo a função de reformar a vida de um povo. A política educacional do Brasil Novo deveria ser uma campanha implementada pela DIP, pelo Ministério da Educação e Saúde sendo enérgica, organizada e bem dirigida. Somente o Estado conseguiria construir este direcionamento.

No contexto de Segunda Guerra Mundial, momento de intensos debates de nacionalismo, de valorização das nações, de construção de uma cultura uniformizadora, Humberto Grande era um otimista nos caminhos da educação a partir do golpe de 1937. Ele afirmou ser sadio o

---

maio de 1935 – data em que se encerrou o mandato obtido como constituinte e que fora estendido após os trabalhos da Assembleia Nacional –, exercendo-o até novembro de 1937 quando, com a implantação do Estado Novo, foram dissolvidos os órgãos legislativos do país. Foi também jornalista, tendo fundado o *Jornal dos Marítimos* e engenheiro técnico da The Texas Company. Foi ainda presidente de honra da Federação Trabalhista. Faleceu no dia 13 de outubro de 1945. ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE et al. Luís Tirelli. **FGV-CPDOC**, Rio de Janeiro. Verbetes. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/tirelli-luis>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>186</sup> A PEDAGOGIA do Estado Novo. **Visão Brasileira**, ano 3, n. 33/34, p. 1, abr. 1941.

<sup>187</sup> A PEDAGOGIA do Estado Novo, loc. cit.

patriotismo e deveria ser orientado pelos valores culturais que tinham como finalidade estratégica os reais objetivos e desejos do interesse nacional voltado para a juventude brasileira.

O professor e jurista queria criar uma cadeira de cultura nas faculdades de Filosofia do país.<sup>188</sup> Tornou-se um intelectual que pensava o Estado Novo, a Educação e o patriotismo, e que ela deveria estar presente nas escolas e universidades. O livro cumpriria uma tarefa pedagógica importante e de essencial atividade do Governo desde o patriotismo do golpe de 1937. Destaca a importância da revolução de 30 como de grande renovação da educação brasileira.

Desde a Revolução 30 a escola brasileira, com fundamentos da nossa realidade, começa a tornar-se um fato. Daí o imperativo da nacionalização do ensino para a cultura brasileira. Esta tem necessidade de se afirmar vigorosamente nesta época, ensinando os brasileiros a viverem a sua própria vida dentro da esfera nacional.<sup>189</sup>

As diretrizes especiais que seriam aplicadas pelo Estado Novo tinham como finalidade educacional o complemento às diferentes modalidades de educação cívica, política, rural, técnica e militar. O livro *A Pedagogia no Estado Novo* seria o manual pedagógico dos professores durante os anos 1940. Para o jurista Humberto Grande, o ensino precisa modernizar-se, a educação brasileira tinha que encontrar o seu caminho junto a “revolução de 1930”, o que somente um Estado forte, dirigente conseguiria assumir esta tarefa.

O pensamento de Humberto Grande para a educação brasileira era evidenciado na revista *Visão Brasileira* a partir dos diversos autores convidados para escrever e enaltecer a imagem tanto do governo estado-novista quanto do Dr. Grande, como forma de socializar dentro da comunidade letrada o livro *A Pedagogia no Estado Novo*, por exemplo, Plácido e Silva escreve a importância do trabalho do jurista ao dizer que a obra “dá-nos um índice de ação governamental em matéria sobremodo relevante”.<sup>190</sup> Plácido e Silva discute a importância que o golpe de 1937 desenvolveu dentro da educação brasileira, o valor do patriotismo apresentado pelo presidente Getúlio Vargas, destacando que

Aliás, o golpe de patriotismo desferido pelo presidente Vargas em prol da unidade nacional, quer ordenado a extinção das bandeiras, hinos e emblemas regionais, quer dotando, em matéria processual, uma lei uniforme, para todo país, quer centralizando a administração dos estados nos departamentos de controle federal, já faz sentir sua eficácia ordinária no sentido de Brasil, que, dia por dia, mais se torna indivisível.<sup>191</sup>

---

<sup>188</sup> A PEDAGOGIA do Estado Novo. O Dr. Roberto Piragibe da Fonseca. **Visão Brasileira**. ano 4, n. 38, p. 34, abr. 1941.

<sup>189</sup> A PEDAGOGIA do Estado Novo, loc. cit.

<sup>190</sup> PLÁCIDO E SILVA, Oscar J. Visão literária. **Visão Brasileira**, ano 4, n. 38, p. 25, abril de 1941.

<sup>191</sup> PLÁCIDO E SILVA, loc cit.

Na revista *Visão Brasileira* o artigo de Oscar Joseph de Plácido e Silva<sup>192</sup> coloca em destaque o papel que a cultura exerce na construção de consciência de um povo, apresentando os avanços assumidos pelo Estado em relação à educação que se quer construir, demonstrando que o Estado Novo encarou o problema educacional brasileiro em todos os seus aspectos (educação cívica, educação política, educação econômica e educação militar). O professor Humberto Grande destaca que em sua obra *A Pedagogia no Estado Novo* quer compreender a educação que convém ser exercitada ao nosso país e a sábia orientação humanística que o regime nacional deseja imprimir nas novas gerações”.<sup>193</sup>

Humberto Grande apresenta um caminho para a educação brasileira a partir do que se denominou de pedagogia bandeirante,<sup>194</sup> ele faz a junção da educação com a cultura nacional, sendo o elemento fundamental para a construção do espírito de brasilidade. Recorre à obra de Cassiano Ricardo para confirmar o seu pensamento para mim, pois a bandeira não é apenas o episódio histórico mais brasileiro. Além de haver traçado o retrato geográfico do Brasil, é um fenômeno que ajuda a esclarecer muitas de nossas situações atuais”, o papel desempenhado pelas bandeiras dentro do processo histórico brasileiro é semelhante ao desenvolvido pelo presidente Vargas com a sua propaganda de “Marcha para o Oeste”. O jurista intelectual afirma que precisamos civilizar o interior, e que havia na sociedade brasileira uma forma generalizada de patriotismo bélico. A nacionalidade estava no povo, o presidente Getúlio Vargas precisava está ao lado do povo, este era o espírito da nacionalidade.

Atendendo a esse impressionante fenômeno do nosso evoluir histórico, decisivo na construção da nacionalidade, é que sugerimos aqui em rápidas linhas, porque tal tese somente pode ser tratada em livros atentados, a ideia de uma “Pedagogia Bandeirante” que vitalize o nosso processo social educativo a vida mística das nossas gloriosas bandeiras tradicionais com o seu incontido desejo de um Brasil maior. Um país como nosso que se achou em plena fase de crescimento, é obrigado exigir muita atividade, iniciativa e até ousadia de seu povo.<sup>195</sup>

<sup>192</sup> Oscar Joseph de Plácido e Silva, ou Plácido e Silva (1892-1963) como é mais conhecido, nasceu em Alagoas em 18 de junho de 1892. Foi o primeiro aluno inscrito no Curso de Direito da Universidade Federal do Paraná e antes de cursar o primeiro ano tornou-se secretário auxiliar da Universidade, em que iniciava sua vida profissional naquele momento. Advogado em Curitiba, foi fundador, diretor e proprietário do jornal *Gazeta do Povo*, um dos mais lidos da capital paranaense. Foi também fundador e diretor da Editora Guaíra, a qual lançou autores clássicos de nossa literatura, como: Vinícius de Moraes, Joel Silveira, Rubem Braga, Mark Berkowitz, Rômulo Galegos (Presidente da Venezuela), John dos Passos, Jorge Icaza e tantos outros. Na vida profissional de advogado, a pedido da Editora Forense, desenvolveu por vários anos o Vocabulário Jurídico, cuja primeira edição foi em 1963. Amigo fraterno de Bilac Pinto Plácido e Silva pertenceu à estirpe de juristas de escola que há muito o Brasil não vê igual. Plácido e Silva faleceu no dia 16 de janeiro de 1963, na cidade de Curitiba. GENJURÍDICO. **Oscar Joseph Plácido e Silva**. São Paulo. Blog jurídico-científico. Disponível em: <http://genjuridico.com.br/deplacidoesilva/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>193</sup> GRANDE, Humberto. Educação pela Guerra. **Visão Brasileira**. ano 5, n. 52, p. 5, abr. 1942.

<sup>194</sup> GRANDE, Humberto. A Pedagogia Bandeirante. **Visão Brasileira**. ano 5, n. 50, p. 3, abr. 1942.

<sup>195</sup> GRANDE, loc. cit.

Ao fazer uma analogia com o movimento bandeirante, o jurista Humberto Grande constrói, a partir da educação, uma aliança para o futuro do Brasil, delega para a escola a construção do espírito de nacionalidade. Somente a consciência do povo a partir do conhecimento de sua cultura nacional, dos direitos e deveres, do amor ao seu país, conhecendo o seu passado, poderia conseguir os objetivos e as finalidades da revolução de 1930 que culminou com o golpe de 1937.

A juventude brasileira era considerada aliada do regime de 1937, por isso, a Getúlio Vargas cabia a função social de convencer os jovens a participarem do projeto estado-novista. Estimulando dentro e fora da escola ações cívicas de recuperar o sentimento nacionalista que se havia perdido durante a República Velha. A imagem negativa da república café-com-leite fazia-se o tempo todo presente no discurso público, bem como no discurso voltado para o espaço escolar. Portanto, era importante diferenciar o calendário do Estado Novo com aquele reproduzido durante a república velha.

É importante destacar a sua diferença para o calendário que vigorava na República Velha, já que novas datas foram incluídas, enquanto outras foram excluídas. O movimento de alteração do tempo cívico já ocorria desde 1930. Em dezembro daquele ano, o governo provisório revisou o calendário cívico e eliminou o 14 de julho, entre outras datas, como feriado nacional. Esta mudança foi um ataque simbólico ao “liberalismo” da Velha República e um ataque temporal à estrutura temporal da política liberal. A mudança também assinalou a nacionalização do tempo cívico, fazendo-o mais brasileiro e menos estrangeiro.<sup>196</sup>

#### 2.4.1 As especificidades do nacionalismo de Humberto dentro da Pedagogia do Estado Novo

Em 1941, Humberto Grande publicou *A Pedagogia no Estado Novo*. Nesse livro aparecia com notável clareza o traço marcante de sua aproximação com o regime vigente, sendo escrito a convite do DIP, propondo uma “educação dirigida, capaz de renovar e organizar uma sociedade pela cultura”,<sup>197</sup> vinculado a uma concepção de educação centrada na “pedagogia da disciplina e da autoridade”.<sup>198</sup> Foi dividido em três partes, que são as seguintes: (1) Objetivos Nacionais da Pedagogia do Estado Novo; (2) Fundamentos científicos da Pedagogia do Estado Novo; (3) A educação brasileira e a Pedagogia do Estado Novo. O nosso propósito é compreender as interpretações usadas pelo jurista Humberto Grande no que concerne à

<sup>196</sup> PARADA, 2009, p. 21.

<sup>197</sup> GRANDE, Humberto. **A pedagogia no Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Gráfica Guarany Ltda, 1941, p. 7.

<sup>198</sup> GRANDE, 1941, p. 7.

educação cívica para a juventude brasileira e sua relação com o trabalho valorizado durante o Estado Novo. Apresenta os sete princípios norteadores da Pedagogia do Estado Novo:

- 1º – Política educacional, que estuda as relações do Estado com a Educação. Esse assunto sofreu profundas transformações nos tempos modernos. Hoje não se admite a educação fora dos interesses do Estado. Ela é instrumento seu. Tem de servir a seus objetivos. Mas o Estado aqui é uma nação socialmente organizada, como expressão de cultura.
- 2º – **Educação Cívica, que ministre ao povo, o patriotismo cultural.**
- 3º – Educação política e econômica, que forme as novas gerações, mentalidades realista e objetiva.
- 4º – Educação rumo ao Oeste, isto é, educação rural e agrícola.
- 5º – Educação técnica e profissional de acordo com o espírito de nossa época.
- 6º – **Educação nacional, ao mesmo tempo, nacionalista e nacionalizadora.**
- 7º – Educação militar generalizada, porque só ela, atualmente, ordena um país, fortalece uma nacionalidade e robustece a estrutura orgânica de uma coletividade.<sup>199</sup>

Para Humberto Grande, a Pedagogia do Estado Novo constituiria em uma pedagogia renovadora no ensino brasileiro ao alinhar os interesses juvenis ao que era pretendido pelo Estado Novo. Admite que a educação brasileira precisava ter novos rumos, pois, haveria de ser mudado os rumos da política educacional com a reorganização do sistema orgânico da educação até então vigente. Havia uma campanha em todos os sentidos para a construção do Brasil, pois, a educação é o problema básico para reformar a vida de um povo, o qual, quando bem-educado, sabe o que lhe convém. O Brasil Novo, hoje, necessita de campanha educacional enérgica, organizada e bem dirigida.<sup>200</sup> A construção de um homem novo perpassa por colocar novos valores na educação brasileira.

O grande programa de reformas que teve seu momento inspirador na década de 20 viu no pós-30 sua chance histórica de realização. Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados.<sup>201</sup>

Teria que ocorrer um esforço coletivo de todos neste grandioso movimento educacional empreendido pelo Estado Novo. A educação nacional ocorreria fora e dentro do espaço escolar. Por isso, o papel do DIP era importante no processo educativo a ser implementado pelo Estado. A educação tornar-se-ia a filha do Estado Novo com a finalidade de transformar a vida do povo brasileiro, moldando-lhes de nacionalidade de forma esclarecedora e consciente.<sup>202</sup>

<sup>199</sup> Ibid., p. 7-8.

<sup>200</sup> GRANDE, 1941, p. 9.

<sup>201</sup> BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério a propósito do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. **Pensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

<sup>202</sup> Ibid., p. 10.

A “Pedagogia do Estado Novo” quer, antes de tudo, no desejo de bem orientar as novas gerações brasileiras, **vitalizar a ciência**, utilizando-a como princípios das normas da conduta humana, e nacionalizar profundamente a educação brasileira pela própria ciência, que penetrará na essência peculiar de seus processos. Assim, estudar o problema com alto critério, subordinando os valores materiais aos espirituais, exaltando o fator na hierarquia cultural.<sup>203</sup>

Especificamente relacionado à educação brasileira e a Pedagogia do Estado Novo apresenta sua perspectiva de educação. Qual seria o problema educacional brasileiro a ser enfrentado? Não ser tratado como um tema simples que se pensa em resolver apenas com questão da alfabetização generalizada, era necessário ir além disso. Para Humberto Grande, o esforço nacional deveria ir além da construção de edifícios escolares, ela deveria ter um olhar científico, o educador precisava preparar a juventude brasileira para compreender algo mais amplo, relacionado aos estudos especializados de Biologia, Psicologia, Sociologia, Estatística e até mesmo a Filosofia.<sup>204</sup> A educação precisava ser organizada, e era tarefa do Estado Novo preparar o progresso da nação, e isso, começaria pela educação a ser proposta para a juventude. Era tarefa urgente organizar o sistema educacional brasileiro.

O povo brasileiro só poderá progredir intensamente através da educação organizada. Esta exige sistema escolar e não mero agrupamento de escolas; magistério competente, quer dizer, professores profissionais e técnicos de educação e não simples diletantes de pedagogia; métodos de ensino atualizados, estatística e recenseamento escolar, e enfim, organização administrativa e política educacional, de acordo com as nossas tradições e missão históricas na civilização americana.<sup>205</sup>

Faz uma crítica aos “pseudoeducadores” que somente educam através de conceitos vazios e meros palpites nas salas de aulas. Humberto Grande admitiu que modificar a estrutura educacional brasileira era algo complexo, mas que estava disposto a construir juntamente com o Estado Novo um novo olhar para a educação brasileira. A diversidade de grupos sociais presentes na sociedade precisava de uma educação direcionada, por isso, era importante nacionalizar e diversificar os diversos grupos sociais dentro da sociedade brasileira. A educação não poderia ser interpretada com uma visão unilateral. O objetivo central da educação era preparar o jovem para ter amor à pátria, este objetivo foi sendo perdido durante os últimos anos, e cabia ao Estado Novo recuperar o papel cívico através da educação.

O nosso país, na época atual, comporta todas as modalidades e processos educacionais. Cumpre-vos, entretanto, organizar o nosso sistema de educação dentro de uma doutrina orgânica e sistemática, consultando as tendências e as diretrizes da cultura nacional. A educação brasileira, tem por fim, preparar para o domínio do Brasil, tornando-o profundamente brasileiro; tem por fim ensinar à nossa gente a pensar e agir no nosso imenso território, consultando as necessidades nacionais de uma Pátria forte e fecunda; só a educação pode definir e sustentar um estado novo de coisas. Nenhum homem de responsabilidade do nosso país pode deixar, doravante, de

---

<sup>203</sup> BOMENY, loc. cit.

<sup>204</sup> Ibid., p. 77.

<sup>205</sup> BOMENY, 1999, p. 78.



proceder a sério estudo do nosso problema educacional. A educação é o processo mais vigoroso para viabilizar uma nacionalidade.<sup>206</sup>

O avesso ao estrangeiro é considerado perigoso durante o Estado Novo. Foi aos poucos sendo criada uma cultura genuinamente brasileira, com um perfil de homem novo para um tempo novo a ser seguido sobre os controles do Estado. A identidade nacional brasileira precisava ser redimensionada e assim pudesse colocar no centro do debate o nacionalismo pretendido pelos donos do poder.

O grande projeto político a ser materializado no Estado Novo, iniciado com a Revolução de 1930, tinha como núcleo central a construção da nacionalidade e a valorização da brasilidade, o que vale dizer, a afirmação da identidade nacional brasileira. As dimensões cultural e política implicadas nesse processo têm sido salientadas por especialistas, e é possível dizer que perpassam projetos de natureza variada. Estava em questão a identidade do trabalhador, a construção de um homem novo para um Estado que se pretendia novo, e incluía-se igualmente nesta pauta a delimitação do que seria aceito como nacional e, por contraste, o que seria considerado estrangeiro, estranho, ameaçador. Ambicioso e extenso, o projeto estadonovista deveria orientar todas as iniciativas do Estado dirigidas à sua própria construção e à construção da sociedade.<sup>207</sup>

A educação precisava ser vigiada pelo Estado Novo. Os esforços seriam para construir uma educação que valorizasse o amor pela pátria, transformando-a na “grande família brasileira”. O problema educacional era sério e precisava ser tratado como uma prioridade nacional pelo Estado Novo. Os fins educativos deveriam levar a nossa gente a pensar e agir para proteger o nosso imenso território do perigo comunista. A falta de uma educação cívica levava o Brasil a ter um sistema educacional desorganizado, era necessário modificar essa realidade, onde, a educação promoveria o (re)encontro com o Brasil.

A educação brasileira implica em uma educação cívica, que consulte de perto os interesses nacionais e nos ensine a amar com fervor a pátria, defendê-la e honrá-la em todos os sentidos. Até pouco tempo, infelizmente não seguíamos esse rumo. Ao nosso sistema educacional faltava adaptação ao nosso ambiente social, atualização ao espírito da época, e mesmo, parece incrível, nacionalização. A escola primária era meramente alfabetizante, ensinar apenas a ler e a escrever, e por isso, não consegui reter os alunos nas suas classes; a escola secundária era clássica-acadêmica, aristocrática, muito literária e teórica, abundantemente livresca e sem finalidade alguma; a escola superior não estava organizada, e não existia universidade. Nenhum desenvolvimento apresentava ensino profissional.<sup>208</sup>

A educação precisava ser modernizada e essa era a tarefa do Estado Novo, as novas gerações deveriam ser preparadas para o exercício político e econômico. Construir o nacionalismo pelo espírito cívico era levar o Brasil para o caminho da ordem e do progresso. Caberia a Pedagogia do Estado Novo construir o homem do amanhã. O futuro do Brasil começava pelo espaço educativo. Uma educação para o trabalho. O homem deveria ser útil para

---

<sup>206</sup> Ibid., p. 78-79.

<sup>207</sup> BOMENY, 1999, p. 151.

<sup>208</sup> BOMENY, 1999, p. 79-80.

a sociedade e deveria ser enquadrado somente nessas duas funções. A educação tinha um grande valor cívico e tecnicista para o Estado Novo, não era importante formar cidadãos que pensem e questionem o governo segundo o jurista Humberto Grande. Havia críticas ao povo brasileiro que o caracterizava com adjetivos pejorativos sendo visto como “ineducado” e muito “mal-educado” e caberia ao Estado Novo o povo de assumir a tarefa de educar o povo brasileiro.

O Brasil, mais do que qualquer outra nação do mundo, porém, precisa modernizar a sua educação e torná-la mais econômica e política. Educação econômica, quer dizer rural, industrial e profissional, que forma técnicos em eletricidade, mecânica, e demais especialidades; educação política, que prepare bons administradores, capazes de dirigir a nossa complicada máquina governamental com eficiência e rendimentos. Carecemos, enfim, de políticos e economistas verdadeiros, pessoas práticas e industriais habilitadas. Estes transformarão a nossa nacionalidade numa poderosa potência mundial. É verdade que tal educação formará menos poetas e literatos, menos bacharéis e doutores, mas preparará homens úteis e prestimosos, técnicos e especialistas de primeiras ordens, de que tanto o país necessita, com a sua vasta extensão territorial, com solo fertilíssimo e subsolo mais ricos, com possibilidades agrícolas e industriais enormes. Não nutrimos dúvida. Esta é uma educação para o trabalho, que garantirá risonho o futuro à nossa querida Pátria, e a colocará à altura de seus altos destinos. Ele é a coluna vertebral da cultura brasileira. O povo brasileiro, desgraçadamente, foi um povo ineducado, mal-educado, porque se subtraiu das tendências e diretrizes; cumpre, e agora, educá-lo e reeducá-lo em bases realísticas.<sup>209</sup>

A interpretação de Humberto Grande sobre o sistema educacional brasileiro é de cunho negativo. Era necessário intervir na educação nacional para que ela saia das amarras “presas a generalidades abstratas”,<sup>210</sup> sendo composta de “conclusões vagas e princípios falsos”.<sup>211</sup> Uma educação que não possuía objetivo e nem finalidade, caberia ao Estado Novo apresentar uma nova diretriz para a educação em todos os níveis de ensino e essa diretriz perpassa pela educação cívica. Somente reforçando o nacionalismo o Brasil caminharia no sentido da ordem e do progresso civilizacional. O nosso país era carente de técnicos e especialistas, por isso, o Estado Novo deveria investir na formação para o trabalho.

O nosso problema educacional, porém, é complexíssimo como talvez o de nenhum outro país do mundo. Ele se desdobra em múltiplas dificuldades, que dizem respeito à nacionalização das massas, diversidade racial da população escolar, dispersão demográfica, falta de organização dos diversos ramos de ensino e, acima de tudo, carência de técnicos e especialistas, que possam organizar o nosso aparelho educacional, perceber-lhe as tendências e diretrizes.<sup>212</sup>

A formação de professores deveria ser adequada aos novos tempos. Os técnicos educacionais deveriam ser valorizados pelos Estados Novo. A educação brasileira destinava o seu papel central além das técnicas e formas previamente estabelecidas pelo Estado, que o técnico educacional se torna um cientista da educação a favor do Brasil, precisava conhecer as

---

<sup>209</sup> Ibid., p. 80-81.

<sup>210</sup> Ibid., p. 81.

<sup>211</sup> BOMENY, loc. cit.

<sup>212</sup> BOMENY, 1999, p. 82.

leis, preparar e elaborar relatórios e outros atos da administração escolar. Humberto Grande criticava a administração escolar entregue a profissionais leigos que não estavam habilitados ao processo educativo. No entanto, deveria servir ao seu país não se limitando a desenvolver apenas atividades burocráticas.

Tais técnicos não se improvisam, mas se fazem à custa de muitos esforços e estudos sérios. Só, então, adquirem autoridade pela competência e valor, traduzidos em obras e realizações. O verdadeiro técnico da educação é um realizador de ideias educativas. Exige-se dele, por esse motivo, conhecimento de ciência positiva, filosofia da educação, história e sociologia da educacional, recursos pedagógicos, administração escolar, legislação do ensino, estatística, higiene, etc. – tudo isto para adaptar o sistema da educação a um círculo social determinado. O aparelho educacional só pode e deve ser manejado por competências, capazes de fazê-lo funcionar com perfeição. Entregá-lo a leigos é arranjá-lo e até utilizá-lo. O técnico em educação tem de conhecer as leis de ensino de seu país, saber comentá-las e bem interpretá-las, para o exercício de suas funções, informar os processos, dar pareceres, preparar relatórios e outros atos da administração. Por isso, frequentemente, é obrigado a citar decretos e regulamentos, para sempre fundamentar os seus raciocínios em dispositivos legais. Mas reduzir as suas atribuições à mera atividade burocrática é um erro lamentável. Ao técnico da educação, cumpre, antes de tudo, ser um pesquisador de fatos culturais, um investigador dos imperativos espíritos de sua época, enfim, um cientista da educação.<sup>213</sup>

Humberto Grande ainda adverte sobre a educação nacional,

O Estado Novo só adquirirá grande significação histórica se der a maior importância à educação nacional, orientando-a no sentido de estimular a nossa agricultura, movimentar as nossas indústrias, incentivar o nosso comércio, melhorar as nossas finanças, e formar uma nova mentalidade no povo brasileiro. Mas, para resolver o problema vital de nacionalidade, o Brasil necessita, nesta esfera, de técnicos e especialistas, capazes de atualizar e modernizar o nosso sistema de educação, de acordo com o espírito de defesa da época.<sup>214</sup>

#### 2.4.2 A educação cívica para a juventude amar o “verdadeiro” Brasil

Humberto Grande destacou o papel da educação cívica que seria empreendida pelo Estado Novo. Os valores nacionais precisavam ser exaltados. A verdadeira nacionalização age em prol da nobreza de princípios e dignidade de caráter. O espaço educativo deveria desenvolver verdadeira educação cívica traduzida pelo amor à terra natal, recorre a História para demonstrar o papel do patriotismo dentro do espaço escolar. Humberto Grande destacou que *A Pedagogia no Estado Novo* deveria ser um manual no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1941) a ser implementado no espaço escolar. Neste aspecto, o Estado Novo estava mudando de orientação ideológica e reforçando o papel do nacionalismo durante os anos 1940.

A educação cívica é um imperativo categórico dos povos cultos, que, conscientes dos seus objetivos de civilização, concentram todas as suas energias para o engrandecimento da Pátria, prestigiando os valores nacionais e agindo sempre com

<sup>213</sup> Ibid., p. 82-83.

<sup>214</sup> BOMENY, loc. cit.

nobreza de princípios e dignidade de caráter; ela disciplina, deste modo, a raça, forma a consciência coletiva e firma o país em alto conceito internacional. A verdadeira educação cívica prega, porém ardente e esclarecedor amor à terra natal, porque a história demonstra, com fatos bastante significativos, que nenhum povo engrandeceu sem muito patriotismo, o qual é, pois, indispensável, para a formação das grandes nacionalidades. Ninguém contesta a veracidade desse princípio. É fácil compreendê-lo na sua essência mais profunda. O patriotismo é o culto da pátria, um sentimento tão vivo e intenso que chega a ser místico e religioso. O amor à pátria, com efeitos, é uma religião com ritos, símbolos e fé; constitui, no mais, poderosa força moral, que traça energicamente as normas de conduta para a grandeza de um povo.<sup>215</sup>

O espírito patriótico implementado pela Pedagogia do Estado Novo defende que somente a pátria unida consegue resolver os grandes problemas nacionais. O papel da escola e sua participação ativa modifica-se, pois, todos têm que estar habilitados, alunos, professores, técnicos educacionais a servirem ao Brasil. É o sentimento cívico de amor ao seu país que deveria ser alimentado na prática educativa. Humberto Grande critica os traidores da pátria em que nada contribuíram para o desenvolvimento do Brasil. Por isso, evidencia a crítica ao nacionalismo exercido pelos comunistas e integralistas, e cria a sua própria interpretação de identidade nacional.

Cumpre, em virtude, dessas soberanas razões, fortalecer esse sentimento aos mais altos graus do povo brasileiro, para lhe garantir a unidade de ação, e assim permitir a solução dos grandes problemas nacionais. Não confundamos, porém, patriotismo com os vulgares patriotas da retórica oca, palavrorio inútil e discussões estéreis. Hoje em dia o que se quer é um patriotismo ativo e realizador, tecido de fatos e obras, um patriotismo, enfim, fecundo e criado. Um patriotismo esclarecido realmente, não se contenta com imagens retóricas, visões sedimentares e arroubos literários. Não. Um patriotismo consciente e cultural, enriquecido com os conhecimentos da nossa realidade e com a solução dos nossos problemas, quer exercer-se por atos e realizações.<sup>216</sup>

Portanto, o patriotismo do Estado Novo estava alicerçado em suas bases sociais calcadas nas realizações do Estado. Era necessário divulgar as ações do Estado por fatos e obras, é usada a lógica do convencimento, por isso, precisava-se modernizar o Brasil. Era considerado um país atrasado, agrário exportador, a interpretação apresentada pelo Estado Novo vinha na tentativa de mudar a imagem do Brasil. Humberto Grande destacou o papel da escola na construção deste nacionalismo ativo e realizador como se a escola fosse a extensão do Estado-Nação. A cultura brasileira precisava ser ressignificada e aproximava-se desse patriotismo desejado pelo Estado Novo.

A cultura brasileira, para atingir o seu magno objetivo precisa impregnar-se desse forte sentimento. Um patriotismo sadio é a força criadora das grandes nacionalidades. Assim, acentuemos que só pela cultura brasileira o Brasil pode seguir seus destinos em rumo seguro, sem ser vítima de imprevistos desagradáveis, de soluções improvisadas, de medidas arbitrárias e colapsos nos seus processos sociais. O Brasil, então, não se tornará presa de hesitações, titubeações e ignorância dos seus fins. O Brasil precisa avançar com firmeza, dentro de convicções robustas, para constituir a

<sup>215</sup> BOMENY, 1999, p. 85.

<sup>216</sup> BOMENY, loc. cit.

sua civilização de bases sólidas e consistentes. A experiência dolorosa do passado que é esse o caminho da nossa grandeza. Assim, a educação cívica tem grande papel a desempenhar no nosso país, para orientar o patriotismo brasileiro, na época atual com muito realismo e significação histórica.<sup>217</sup>

A Pedagogia do Estado Novo está voltada para organizar e revitalizar a juventude brasileira. As características assumidas pelo Estado são no sentido de traduzir as ideias-forças em atos e realizações.<sup>218</sup> Grande reforça o seu empenho na vontade de educar o povo dentro dos valores preestabelecidos pelo nacionalismo varguista. A educação deveria criar estímulos na juventude brasileira, despertar as energias, vivificar o entusiasmo e intensificar a vida.<sup>219</sup> Assim caracteriza o Estado Novo:

O Estado Novo, na concepção do presidente Getúlio Vargas, constitui um Estado Nacionalista, profundamente brasileiro, porque convém com o nosso país e está de acordo com o espírito de sua época. Pode ser um Estado “sui-generis”, mas é um Estado nosso, não se revestindo, por isso, de cunho fascista, bolchevista nem nacional-estatista. Não. Ele é brasileiro, se bem que esteja em obediência aos imperativos do século, razão pela qual lhe cumpre concentrar todas as forças vivas da Nação em torno de um grande ideal comum, para termos um Brasil forte e poderoso. A pedagogia do Estado Novo, por todos esses motivos, é a grande ideia-força da cultura brasileira. Dizemos cultura e não civilização. É prematuro cuidar-se da nossa civilização. Ela é ainda muito nova e não pode tomar feição própria e característica. A civilização é produto da cultura. A cultura constitui a força civilizadora por excelência. Ora, a cultura cria a civilização, e esta é consequência daquela.<sup>220</sup>

A aliança construída durante o Estado Novo ocorreu através da cultura com a realidade nacional. O papel do Estado Novo era valorizar a cultura brasileira. Construir a nossa própria civilidade. Ressalta as suas expectativas do novo Brasil durante a era Getuliana, demonstrando de forma positiva os avanços ocorridos na última década, o período compreendido entre a revolução de 1930 e a consolidação do Estado Novo em 1941. O livro *A Pedagogia no Estado Novo* exalta a história recente do Brasil, estamos falando da Era Getuliana, considerado como um período exitoso de grandes transformações. Assim exalta o presidente Getúlio Vargas em *A Pedagogia no Estado Novo*:

O Presidente Getúlio Vargas ao assumir a direção do nosso país, compreendeu perfeitamente esses fatos. As suas grandes realizações, neste último decênio, dizem melhor da sua alta visão política e administrativa. Tem razão, pois, quem diz “o período que há dez anos se iniciou e continuará sob o governo do condutor que está realizando todas essas grandes transformações, vem sendo um período que bem merece ser destacado na nossa evolução, e não poderá ser designado senão pela legenda histórica de “A era Getuliana”.<sup>221</sup>

Humberto Grande caracteriza o presidente Getúlio Vargas como um homem público de grande visão patriótica, nesse sentido, remete-se às ações desenvolvidas ainda durante os anos

---

<sup>217</sup> BOMENY, 1999, p. 86.

<sup>218</sup> Ibid., p. 96.

<sup>219</sup> BOMENY, 1999, p. 96.

<sup>220</sup> Ibid., p. 96-97.

<sup>221</sup> BOMENY, 1999, p. 97.

1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde e a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio como duas expressões nacionais de visão política de quem realmente conhece as necessidades nacionais e os problemas brasileiros. O nacionalismo pretendido foca na educação generalizada e no trabalho valorizado como duas características centrais do Estado Novo. Portanto, Humberto Grande reconhece que a revolução de 1930 e o golpe de 1937 são faces do mesmo processo histórico que se complementam dentro do jogo político implementado por Getúlio Vargas para se perpetuar no poder.

O presidente Getúlio Vargas realizou tão magna obra, porque, logo no início do seu governo, percebeu perfeitamente que dois elementos contribuem decisivamente para a grandeza da nação: a educação generalizada e o trabalho valorizado. Por isso, desde logo, pelo decreto nº 14.902, de 14 de novembro de 1930, criou o Ministério da Educação e Saúde e, dias após, pelo decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930, é criado também o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Esses fatos revelam expressivamente a alta visão política do Presidente Getúlio Vargas, que conhece profundamente as necessidades nacionais e os problemas brasileiros. Mas a maior glória do Estado Novo será vitalizar a educação brasileira dentro do organismo nacional, por uma cultura generalizada, tanto intensiva como extensiva.<sup>222</sup>

Para Helena Bomeny a participação ativa do Exército nacional na construção da política educacional brasileira durante o Estado Novo revela que a educação se tornou o ponto estratégico de mobilização nacional a ser controlado.<sup>223</sup> Era fundamental construir no espaço educativo a mentalidade para ajudar a pensar militarmente, por isso, a associação constante entre Educação e o Exército.<sup>224</sup>

Por isso, a Pedagogia do Estado Novo deveria estar fundamentada dentro da ordem e da disciplina. O espírito cívico da sociedade brasileira tem como projeto de poder a integralização da juventude ao Estado, conferindo ao Estado Novo a tutela de uma nova orientação pedagógica em todos os sentidos educativos. Para isso, era necessário criticar a experiência liberal na sociedade brasileira.

Os críticos da experiência liberal eram unânimes em apontar a ineficiência do sistema educacional baseado no liberalismo romântico que inspirava os Pioneiros da Escola Nova. Tal filosofia conduziria inevitavelmente ao individualismo desagregador. [...] No entanto, o contraponto mais evidente à experiência liberal-democrática eram as experiências totalitárias que levavam às últimas consequências o primado da organização. Era a outra face de extremo igualmente temido pelos propagadores de uma “vida organizada”. Sua implantação no Brasil deveria vir acompanhada de importantes alterações. Buscava-se um meio-termo entre a liberalização do sistema educacional e à total integração do indivíduo, ou da juventude às organizações criadas sob o totalitarismo.<sup>225</sup>

Cabe ressaltar que a Pedagogia do Estado Novo deveria atuar para formar a educação de maneira generalizada. Ela não se limitava à educação cívica, mas englobava outras necessidades

---

<sup>222</sup> Ibid., p. 98.

<sup>223</sup> Ibid., p. 142.

<sup>224</sup> Ibid., p. 143.

<sup>225</sup> BOMENY, 1999, p. 144.

do Brasil, como a educação física e sanitária, a educação militar e a educação técnica-profissional. Humberto Grande evidencia o sentido nacionalista de sua pedagogia estadonovista, demonstrando que se volta para a formação das novas gerações a serviço do Estado Nacional.

Compreendendo profundamente as necessidades do país no momento, o atual governo terá de difundir a educação física e sanitária para virilizar a nossa raça; a educação técnico-profissional para melhorar o trabalho e aumentar o rendimento; educação cívica, para esclarecer o patriotismo do nosso povo; a educação militar, para garantir a defesa do nosso país; e, enfim, educação idônea para formar a mentalidade do povo brasileiro dentro da realidade nacional. A Pedagogia do Estado Novo se preocupa muitíssimo de como preparar gerações ao serviço do Estado Nacional, uma vez que ele só realizará os seus objetivos, quando empolgar, pelo mais vivo entusiasmo, a mocidade. A Pedagogia do Estado Novo representa um esforço inédito para intensificar a vitalidade nacional, despertando a consciência do nosso povo para as grandes possibilidades do Brasil, através da educação generalizada e do trabalho organizado.<sup>226</sup>

## 2.5 Conclusão do capítulo

No período de 1937-1945 a educação precisava ser vigiada pelo Estado. Getúlio Vargas tentou controlar os espaços políticos e educacionais, como vemos na (re)invenção da disciplina Educação Moral e Cívica. A disciplina estava a serviço do novo regime. A historiografia do Estado Novo demonstrou como as ações e práticas disciplinares eram importantes para a difusão do nacionalismo pretendido. Era necessário intervir na prática pedagógica do professor e para isso, o MES e o DIP trabalhavam na construção de uma pedagogia com “a cara” do Brasil. Datas, personagens e eventos são importantes no espaço público e no interior da escola.

As questões levantadas acima são a chave para compreender que em tempos de autoritarismos o controle sobre as humanidades tornou-se o ponto central para construir a sociedade pretendida pelos regimes ditatoriais. Não temos a intenção de debruçarmos sobre a historicidade da disciplina Educação Moral e Cívica, apenas de situar o seu sentido ideológico para a construção Estado Novo. O que vale ressaltar é a seguinte ideia: o Brasil tem uma tradição cultural autoritária que possui em torno de sua constelação cultural e social o aparecimento de disciplinas com a identidade que era pretendida pelos sujeitos que estão no poder.

Percebemos que durante os anos 1940 a História da Pátria e a Educação Moral e Cívica são elementos fundamentais para a construção de uma cultura nacional ligada aos objetivos do regime autoritário de Getúlio Vargas. Era necessário a adesão da sociedade brasileira para o

---

<sup>226</sup> Ibid., p. 99.

projeto educacional e de poder varguista. Ela perpassa pela escola, pelas ações cívicas, pelo papel que o DIP desempenhava, pela campanha que ocorria nos jornais a favor da disciplina Educação Moral e Cívica, pela aversão ao estrangeiro, pela construção de uma cultura nacional própria, pelo grupo de intelectuais que estavam no ministério da Educação e Saúde e ajudaram o ministro Gustavo Capanema a construir as políticas educacionais para a juventude brasileira. Os intelectuais do Estado Novo<sup>227</sup> estavam pensando o Brasil a partir da perspectiva do “novo”, era necessário criar uma cultura política que tivesse na educação o seu centro.

Os reflexos dessa política educacional chegaram até os anos 1960. Percebemos que os mesmos sujeitos que participaram da construção do Estado Novo estão presentes nas instituições que legitimaram as perspectivas educativas dos governos militares. O exemplo que podemos citar é o do jurista Humberto Grande que ganhou notoriedade em tempos de Capanema e chegou aos anos 1970 tornando-se presidente da CNMC.

A propaganda do Estado Novo criou práticas disciplinares dentro e fora do espaço escolar. A educação cívica regenerava a juventude brasileira e afastava aos poucos das ideias consideradas perigosas. Durante o período entre guerras, o nacionalismo varguista mobilizou os valores nacionais para se legitimar no poder.

---

<sup>227</sup> Sobre este assunto ver Gomes (1996).



### 3 A REFORMA UNIVERSITÁRIA E A CRIAÇÃO DA DISCIPLINA (EPB): O OBJETIVO É O CONTROLE

Porque aqueles jovens que estavam na faculdade faziam parte da classe média, e o manifesto de 1968 não eram os comunistinhas, que estavam na rua da UAP<sup>1</sup>. Era a grande massa de estudantes. Foram 40 dias de ocupação com a massa lá dentro. Aquilo rachou a sociedade paraense.<sup>2</sup>

A epígrafe deste capítulo faz referência ao movimento estudantil universitário paraense. É a memória de um discente que cursou Medicina na Universidade Federal do Pará (UFPA) no intenso ano mágico de 1968. Foi o momento em que a juventude teve seu protagonismo de luta contra a ditadura militar no Brasil, ela estava exigindo igualdade de direitos das mulheres, a afirmação dos direitos dos trabalhadores e a exigência de governos democráticos e participativos. Segundo Soares, o movimento estudantil teve uma grande vitória à frente do projeto educacional dos militares<sup>3</sup>, que na UFPA era representado pelo reitor José da Silveira Netto.<sup>4</sup> O reitor apresentou um projeto de reforma universitária que não foi aceito pelos estudantes, sendo contestada e não consolidada na Universidade em 1968. O plano de reestruturação apresentado não foi aceito pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Os estudantes estavam reivindicando a sua participação na elaboração do Plano de Reestruturação da UFPA.

A dissertação de Paulo Soares usa como fonte histórico os seguintes documentos: jornais da grande circulação em Belém e memórias de estudantes universitários com a finalidade de analisar o governo militar de Costa e Silva na Universidade Federal do Pará, aprofundando especificamente nas particularidades do movimento estudantil universitário paraense e os impactos da Reforma Universitária proposta pela ditadura militar.

A agitação da juventude de 1968 culminou em protestos e contestações analisados pela

---

<sup>1</sup> União Acadêmica Paraense (UAP).

<sup>2</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Ruy Antônio Barata. Entrevistado: Ruy Antônio Barata. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 14min e 46seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1285>. Acesso em: 16 jan. 2021.

<sup>3</sup> SOARES, Paulo Sérgio. **1968, o movimento estudantil na UFPA: Memória e História de uma geração**. 2019. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

<sup>4</sup> Graduou-se em Medicina (1938) e ingressou como docente da então Faculdade de Medicina em 1944. Em 1957, ano de criação da UFPA, já era diretor da mesma Faculdade. Candidatou-se à Reitoria quando da criação da instituição, mas não foi escolhido. Somente em 1960 foi nomeado Reitor da universidade. Em sua gestão foi inaugurado o campus universitário pioneiro, em Belém, que passou a ser chamado cidade universitária José da Silveira Netto, em 2007, em sua homenagem. UFPA 60 anos – 1957-2017: os reitores da UFPA. Disponível em: <http://60anos.ufpa.br/60-anos/reitores>. Acesso em: 21 jan. 2021.

historiografia do regime militar.<sup>5</sup> Não havia espaço na sociedade para aceitar as imposições estabelecidas por regimes autoritários. O aviso estava dado nas ruas, nas praças, nos prédios e nas universidades: *É Proibido Proibir! Fora, Reitor Qualira! Abaixo a Ditadura! Amanhã Vai Ser Outro Dia! Abaixo ao Acordo MEC/USAID!*<sup>6</sup> e *Lutamos Pelo Pão e o Governo Vem com Agressão*, eram expressões de inconformidade da juventude brasileira.

Neste capítulo, o objetivo é estudar o contexto de criação da disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros (EPB).<sup>7</sup> Ele está dividido em três momentos, que são: (1) A luta estudantil contra o acordo MEC/USAID e o caráter elitista da reforma universitária proposta pelos militares a partir do Decreto-lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968; (2) A ação da Escola Superior de Guerra (ESG) na gestão das disciplinas autoritárias após o golpe civil-militar de 1964; (3) A criação da disciplina EPB a partir do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 como face de controle do currículo acadêmico.

Usaremos como fonte de pesquisa histórica: as palestras organizadas pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam); a legislação educacional da época, bem como suas atualizações com os pareceres divulgados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) durante a gestão educacional do ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho (1969-1974); o *Manual Básico* da ESG; os depoimentos de estudantes e professores universitários; e os jornais da grande imprensa para debater o contexto histórico de implementação da disciplina EPB.

Partimos da análise desenvolvida por Ragazzini sobre o papel que a fonte histórica possui, afirmando serem “lidas a partir de múltiplas relações, tais como as relações subjacentes à sua produção, seleção, reunião, conservação e, também, de forma comparativa na perspectiva de encontrar reiteração ou especificidade diferencial.”<sup>8</sup> Queremos encontrar as conexões feitas pelos governos militares a partir de atuação da ESG no planejamento estratégico da educação brasileira no pós-1964 com diferentes rastros do passado formando uma espécie de tapete, como

<sup>5</sup> Sobre a historiografia da ditadura militar em relação ao ano de 1968 ver: Daniel Reis (1998); João Filho (2008); Maria Valle (1999); Robert Ponge (2018); Ernesto Soto e Regina Zappa (2018).

<sup>6</sup> Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID).

<sup>7</sup> Durante a pesquisa realizada percebemos que a disciplina aparece com duas nomenclaturas: **Estudo** de Problemas Brasileiros e **Estudos** de Problemas Brasileiros. Por exemplo, na UFPA, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade Federal de Viçosa (UFV) encontramos a nomenclatura “Estudo de Problemas de Brasileiros”; na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a nomenclatura aparece como “Estudos de Problemas Brasileiros”; no CFE a nomenclatura usada é “Estudo de Problemas Brasileiros”; e a CNMC adotou “Estudos de Problemas Brasileiros”. Por isso, utilizaremos a letra “s” entre parênteses após a palavra “Estudo”; nesta tese adotaremos a nomenclatura **Estudo(s) de Problemas Brasileiros**.

<sup>8</sup> RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 13-28. 2001. Editora da UFPR, p. 16. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32815/20799>. Acesso em: 16 jan. 2021.

argumenta Carlo Ginzburg, e também desejamos construir uma interpretação para historicizar a disciplina EPB.

O tapete é o paradigma que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico. Trata-se, como é claro, de adjetivos não-sinônimos, que, no entanto, remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelos métodos ou termos-chave.<sup>9</sup>

O uso de memórias como fonte de pesquisa histórica sobre a ditadura militar no Brasil permite ao historiador olhar para o passado pelo viés dos indivíduos que tiveram suas trajetórias silenciadas. A memória é considerada como testemunho, conforme lembra Maurice Halbwachs.<sup>10</sup>

Nossa memória se beneficia das dos outros, não basta que eles nos tragam, seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possam ser reconstruídas sobre uma base comum.<sup>11</sup>

Para Michael Pollak são as denominadas memórias subterrâneas<sup>12</sup> que privilegiam a análise de grupos considerados excluídos, dos marginalizados e das minorias. Portanto, a História oral opõe-se à memória oficial cristalizada nos bancos escolares e nos espaços públicos (ruas, praças, monumentos etc.) sobre a ditadura militar brasileira. Roger Chartier destaca que o historiador modernista possui uma certa inveja do historiador do tempo presente, pois, é contemporâneo de seu objeto e, portanto, partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais.<sup>13</sup> Cabe ressaltar a diferença entre História e Memória. Pierre Nora, em seu estudo *A problemática dos lugares: entre história e memória* aponta para a oposição existente entre os dois conceitos relacionados à História do Tempo Presente (HTP). O autor afirma que elas não podem ser vistas como sinônimos.

A memória é a vida, sempre carregada de grupos por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que se confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a

<sup>9</sup> GUINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GUINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 170.

<sup>10</sup> HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. Tradução: Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

<sup>11</sup> Ibid., p. 14.

<sup>12</sup> POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 2, 1989.

<sup>13</sup> CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 216.

história liberta, e a torna mais prosaica.<sup>14</sup>

A história oral entra na ordem do dia e torna-se uma abordagem metodológica para construir um diálogo para além das fontes oficiais, moldando a própria agenda do historiador.<sup>15</sup> A emergência dos temas e questões sensíveis em torno da ditadura militar revalorizaram, nos últimos anos, o papel dos testemunhos dentro do processo de redemocratização brasileira.<sup>16</sup> A questão do trauma na violência política reaparece dentro dos depoimentos e testemunhos que participaram das ditaduras militares na América Latina.

A reflexão do filósofo Paul Ricoeur, em seu clássico *A História, a memória e o esquecimento*, fazendo uma defesa do uso da memória como fonte e como metodologia de pesquisa, adverte que o trabalho com a memória e diversos arquivos são vistos como construção social e possuem, nos dois casos, efeitos interpretativos dentro da sociedade. Não tem a finalidade de usar apenas uma interpretação para o evento histórico estudado, mas deseja confrontá-la com outras fontes históricas deixadas pelo passado. Assim, o autor propõe a teoria do testemunho partindo da ideia da produção de sentido e de presença no limiar entre a lembrança e o esquecimento, onde a testemunha confiável é aquela que pode manter seu testemunho no tempo. Essa manutenção aproxima o testemunho da promessa, mais precisamente da promessa anterior a todas as promessas, a de manter sua promessa, de manter a palavra.<sup>17</sup>

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com a memória dentro da pesquisa histórica tem a pretensão de defender um posicionamento em relação ao acontecimento do passado em que se acredita. Portanto, o testemunho não está simplesmente relatando o passado, mas está fazendo escolhas no terreno entre o lembrar e o esquecer. São consideradas escolhas políticas conscientes do seu devir histórico no tempo presente, como lembra Beatriz Sarlo ao afirmar que o discurso da memória, transformado em testemunho, tem a ambição da autodefesa; quer persuadir o interlocutor presente e assegurar-se uma posição no futuro; justamente por isso também é atribuído a ela um efeito reparador da subjetividade.<sup>18</sup>

Neste capítulo, entendemos que o político é um conceito importante para compreender a

<sup>14</sup> NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História**. São Paulo, v. 10, p. 9, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 17 jan. 2021.

<sup>15</sup> PORTELLI, Alessandro. História Oral: uma relação dialógica. In: PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 10.

<sup>16</sup> ARAÚJO, Maria. História Oral e memória da ditadura militar: o papel dos testemunhos. In: GOMES, Ângela de C. **História oral e historiografia: questões sensíveis**. São Paulo: Letra e Voz, 2020, p. 20.

<sup>17</sup> RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. p. 174.

<sup>18</sup> SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 54.

prática social, como afirma René Rémond,<sup>19</sup> a ser exercida pelos militares na disciplina de estudo em questão, pois, o campo de pesquisa da História Política foi ressignificada a partir do diálogo com outras disciplinas, afastando-se de seus objetos tradicionais como a História do Estado, os eventos militares, as ações dos líderes eclesiásticos e os feitos dos grandes personagens.<sup>20</sup> Para Borges, foi ampliada a noção de poder, sendo examinado pelas formas “culturais, midiáticas, linguísticas ou ideológicas sobre quais os agentes significam suas existências”.<sup>21</sup> Queremos dialogar com as ações do Estado após o golpe civil-militar de 1964 e as diversas interpretações dos agentes sociais sobre a disciplina EPB.

O currículo a ser seguido dentro da formação universitária no denominado ciclo básico, durante a década de 70 do século XX, deveria estar alinhado aos objetivos nacionais da “revolução de 1964” pensado pela ESG. Os militares construíram a seguinte interpretação sobre a realidade brasileira: havia um inimigo interno a ser combatido, era o comunismo que deveria ser confrontado tanto nas ruas como dentro das universidades. A intervenção no currículo serviria para controlar a juventude brasileira, por isso, a defesa e o retorno da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os níveis de ensino. A reforma universitária pensada pelos militares foi publicada a partir da Lei nº 5.540, no dia 28 de novembro de 1968. O Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 tinha como finalidade construir uma política educacional de ajustamento e adesão ao projeto de poder dos militares que assumiram o poder em 1964.

Queremos entender o papel de controle intencionado para o ensino superior a partir da reforma universitária e do Decreto-lei nº 869, de 1969. A categoria de análise que usaremos dentro do capítulo é a de cultura política<sup>22</sup> para compreender o projeto ideológico de modernização-conservadora para as universidades brasileiras. O conceito foi proveniente dos estudos desenvolvidos dentro das ciências sociais norte-americanas durante os anos 1950 e 1960, ou seja, a inspiração teórica estava presente no século XX e interessava aos pesquisadores compreender os impactos produzidos sobre os valores e comportamentos culturais em relação

<sup>19</sup> RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 35.

<sup>20</sup> MEDEIROS, Fabrício F. A nova história política. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 9, n. 3, ed. 25, p. 267, set./dez. 2017. ISSN 1984-6150. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5931/pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

<sup>21</sup> BORGES, Vavy P. História e Política: laços permanentes. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 12, n. 23/24, p. 60, set. 1991/ago. 1992.

<sup>22</sup> Segundo Rodrigo Motta os historiadores e os cientistas sociais aproximaram-se do conceito de cultura política a partir do “retorno”, nos anos 1980, da chamada renovação da história política. Neste mesmo contexto também estava presente nos meios historiográficos o giro culturalista. MOTTA, Rodrigo P. S. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 112, jan./mar. 2018. DOI: 10.5965/2175180310232018109. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018109>. Acesso em: 17 jan. 2021.

à política.<sup>23</sup> O conceito de cultura política compreendido por Rodrigo Motta foi usado dentro do seu estudo *As Universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*, sendo definida como

conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas, partilhado por determinado grupo humano, que expressa/constrói identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração de projetos políticos direcionados para o futuro.<sup>24</sup>

A obra historiográfica acima citada apresenta um método de pesquisa histórica para entender a relação ditadura militar e universidades. Utiliza-se de aspectos como acomodação/conciliação e adesão dentro dos governos militares para ter sua base sustentada dentro do jogo de poder instituído nas universidades brasileiras bem como as resistências ao projeto autoritário-conservador, o que fica expresso no novo ciclo repressivo pensado para a juventude brasileira no pós-1968.

O conceito de modernização usado para compreender a política educacional brasileira após o golpe civil-militar de 1964 foi explicado pela professora Otaíza Romanelli, sendo definida como expressão “tanto de integração centro-periferia, como de dominação em âmbito interno como externo”.<sup>25</sup> Para ela, durante os anos 1960 foi necessário criar e preservar condições políticas e sociais para que a economia se expandisse, ordenando as funções do Estado dentro de quatro objetivos centrais:

- a) reforço do executivo e consequente remanejamento das forças na estrutura do poder;
- b) aumento do controle feito pelo Conselho de Segurança Nacional;
- c) centralização e modernização da administração pública;
- d) cessação de protesto social.<sup>26</sup>

Nesta mesma linha de pensamento, o professor Paulo Ghiraldelli Jr. demonstra que o ideário autoritário pretendido pelos militares se tornou centralizador a partir do ano de 1968, momento em que o poder foi concentrado na ESG.<sup>27</sup> Havia uma postura de evitar dentro do jogo político o protagonismo de lideranças, tanto da esquerda como da direita.

O que se queria sem dúvida era quebrar o populismo dos anos 1940/50. Os militares vieram com o golpe de 1964 tinham uma ideia de que a política, os partidos e o congresso não eram um mal necessário, simplesmente um mal em si mesmo, que deveria ser substituído por outro tipo de política, mais dócil às decisões tecnocráticas.<sup>28</sup>

O que diferencia a ditadura militar no Brasil de outros regimes autoritários no Cone Sul?

<sup>23</sup> MOTTA, 2018, p. 111.

<sup>24</sup> MOTTA, Rodrigo P. S. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 114.

<sup>25</sup> ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 201.

<sup>26</sup> ROMANELLI, loc. cit.

<sup>27</sup> GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 146.

<sup>28</sup> GHIRALDELLI JR., loc. cit.

É sua caracterização como modernização conservadora,<sup>29</sup> tal conceito advém das reflexões desenvolvidas pelo sociólogo Barrington Moore Jr. que a utiliza para entender as origens sociais da democracia e da ditadura.<sup>30</sup> Como bem apresenta Renato Ortiz:

Neste sentido, ela apreende um processo social calcado explicitamente num modelo político conservador, no qual os valores democráticos são preteridos para um plano secundário. [...] O período militar combinou repressão política e expansão econômica, ação policial e modernização da máquina do Estado e incentivo às atividades empresariais.<sup>31</sup>

Para compreender as estratégias de controle pretendida pelos governos militares para o ensino superior, precisamos entender o ano de 1967. Podemos chamar este contexto de “pré-reforma universitária”, considerado um momento de intensas manifestações dentro da sociedade brasileira, no que se refere ao projeto de educação pensado pelos militares para a juventude brasileira universitária. O ano de 1968 será debatido a partir do controle planejado pelos governos militares para esses jovens estudantes. A especificidade que usaremos neste capítulo é a reforma universitária implementada a partir do Decreto-lei nº 5.540, de 1968.

Vamos compreender nossas evidências a partir dos seguintes periódicos: *Diário Pernambucano*, publicado na cidade de Recife; *Correio da manhã*; *Jornal do Brasil*; *O Globo*; *Diário de Notícias*; e *O Jornal*, esses cinco últimos eram impressos na cidade do Rio de Janeiro. Os jornais apresentam-se como fontes históricas para compreender o período estudado. Eles estão inseridos no mundo da cultura bem como no interior da sociedade, tendo uma “forma específica de comunicação, informação, poder e instrumento de sociabilidade”;<sup>32</sup> possuem características próprias como: abrangência de assuntos, periodicidade, têm largo alcance, possuem efeitos de realidade, buscam vários segmentos leitores, têm produção multiautoral e a interação entre informação e discurso.<sup>33</sup>

Utilizaremos também as memórias dos estudantes da UFPA que participaram dos movimentos de ocupação universitária no ano de 1968.<sup>34</sup> Os depoentes são os: William

<sup>29</sup> A historiografia do regime militar, desde as rememorações dos 50 anos, apresenta este conceito para justificar a tese de que o processo de expansão e controle presente no sistema político só foi possível diante do controle autoritário e de um aparato institucional criado em torno deste regime político. Ver: Motta (2014); Ortiz (2014); Reis (2014).

<sup>30</sup> MOORE JR., Barrington. **As origens sociais da ditadura e da democracia**. Lisboa: Cosmos, 1975, p. 14.

<sup>31</sup> ORTIZ, Renato. Revisitando o tempo dos militares. In: REIS, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo. **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014, p. 114.

<sup>32</sup> BARROS, José. **Fontes históricas: introdução a seus usos historiográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes 2019, p. 179.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 182.

<sup>34</sup> Os depoimentos estão no Repositório Multimídia da UFPA. Disponível em: <http://multimidia.ufpa.br/jspui/>.

Siqueira,<sup>35</sup> Hecilda Veiga,<sup>36</sup> Layse Sales,<sup>37</sup> Waldir Mesquita<sup>38</sup> e Ruy Barata;<sup>39</sup> e os professores

- 
- <sup>35</sup> Em 1965 William Motta Siqueira ingressou no curso de Medicina na UFPA, concluindo em 1970. Em seguida fez residência médica. Atuava na União dos Estudantes Secundaristas do Pará (UESP); esteve presente na invasão da UAP, em 1964; fez parte do Diretório Acadêmico como secretário; participou ativamente da ocupação da Faculdade de Medicina em 1968, em plena ditadura militar contra a reforma universitária que queria implantar os acordos MEC-USAID. Atualmente é professor do curso de Medicina no Centro Universitário do Estado do Pará (Cesupa) e coordenador da residência Médica em Cirurgia na Santa Casa de Misericórdia. A entrevista ocorreu em Belém, no dia 10 de outubro de 2013. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com William Mota de Siqueira. Entrevistado: William Mota de Siqueira. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (52min e 18seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1291>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- <sup>36</sup> Hecilda Mary Veiga foi estudante de Ciências Sociais. Relata suas ações políticas enquanto estudante universitária tanto na UFPA quanto na UnB, para onde transferiu o curso até quando foi presa e torturada. No período de redemocratização, participou da campanha da Anistia, das eleições de “Diretas Já” para presidente e denunciou a tortura no Brasil. Atualmente ela é professora da UFPA. Na entrevista, ela frisa o momento em que era estudante de Ciências Sociais da UFPA e quando foi para a UnB, onde desenvolveu ações contrárias à ditadura militar. Em 1968, participou do movimento estudantil em Brasília; foi presa com o marido e torturada em vários lugares; ficou alguns anos reclusa e foi processada por subversão. Fala da importância da década de 1960, em especial do ano de 1968, definido por ela como “o ano que não acabou”. Comenta sobre sua aproximação com as atividades da AP, suas atividades na Faculdade de Filosofia (UFPA) e na UnB, e relata detalhes sobre sua prisão e torturas mesmo estando grávida. A entrevista ocorreu em Belém, no dia 22 de outubro de 2013. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Hecilda Mary Veiga. Entrevistada: Hecilda Mary Veiga. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 24min 2seg). Disponível em <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1276>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- <sup>37</sup> Layse Duarte Sales comenta algumas de suas experiências como estudante durante o Regime Militar. cursou Ciências Sociais na então Faculdade de Filosofia e Letras (UFPA) em 1968 e era presidente do Diretório da Faculdade. Presidiu as assembleias estudantis em Belém (PA) quando ocorreram as ocupações das Faculdades. Era militante da AP e destacou-se como uma das maiores lideranças do movimento estudantil no período da ditadura militar. Atualmente, mora na Holanda, onde constituiu sua família. A entrevista ocorreu em Belém, no dia 19 de setembro de 2013. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Layse Duarte Sales. Entrevistada: Layse Duarte Sales. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 5min 41seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1292>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- <sup>38</sup> Waldir Paiva Mesquita foi estudante de Medicina da UFPA. Ingressou no curso em 1966 e formou-se em 1972, logo depois fez residência médica no Hospital das Clínicas, em São Paulo. Iniciou na política através do movimento secundarista e, aos 16 anos ingressou no PCB com a tarefa de atuar efetivamente nos grêmios estudantis. Foi presidente do Conselho Federal de Medicina, do Sindicato dos Médicos do Estado do Pará, coordenou o Núcleo de Ensino e Pesquisa da Santa Casa do Pará, foi Secretário do Conselho Regional de Medicina do Pará e membro titular do Conselho Nacional de Saúde. É aposentado pela UFPA como professor Adjunto IV do curso de Medicina e, atualmente, exerce o cargo de diretor do Hemocentro Regional de Santarém. A entrevista ocorreu em Belém, no dia 19 de setembro de 2013. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Waldir Paiva Mesquita. Entrevistado: Waldir Paiva Mesquita. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 21min). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1289>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- <sup>39</sup> Ruy Antônio Barata foi estudante de Medicina da UFPA. Em 1968 participava ativamente da ocupação da Faculdade. Atualmente é médico com atividades em São Paulo. Em seu depoimento, fala da política paraense na época de seu pai, sua entrada no Partido Comunista em 1964 e a perseguição que sofreu por ser contra a ditadura militar. Comenta sobre como organizavam as manifestações políticas da UAP e as paralisações nas faculdades da UFPA. Frisa algumas experiências enquanto líder estudantil em 1968, quando organizou as manifestações de rua e denunciou o comando de caça aos comunistas. A entrevista ocorreu em Belém, no dia 10 de outubro de 2013.



universitários que relembram o contexto da reforma na UFPA: Júlio Ribeiro<sup>40</sup> e Orlando Silva<sup>41</sup>.

Queremos apresentar uma interpretação pela ótica da Escola Superior de Guerra, do Conselho Federal de Educação e da Comissão Nacional de Moral e Civismo para a disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros. Para alcançar este objetivo partimos da perspectiva ideológica dos governos militares; do papel da reforma universitária dentro do processo de reestruturação do ensino superior; e por fim, da implementação da disciplina EPB que ocorreu por meio da promulgação do Decreto-lei nº 869, de 1969.

### **3.1 Os estudantes universitários em movimento lutando contra o caráter elitista da Reforma Universitária**

A Companhia Editora Nacional, sediada em São Paulo, publicou o livro intitulado *Moral e Civismo*, composto pelas palestras ministradas em diferentes oportunidades pelo general Moacir Araújo Lopes, no período entre 1966-1970. A referida obra servirá como fonte histórica para a compreensão das intenções do regime militar em disciplinar a juventude brasileira, especificamente após o ano efervescente de 1968, quando ocorreu uma intervenção mais precisa dentro do movimento estudantil universitário.

Em 1967 ocorreu no Lions Club, na cidade do Rio de Janeiro, a palestra denominada

---

<sup>40</sup> Júlio dos Santos Ribeiro foi diretor da Faculdade de Química (UFPA). Comenta suas vivências na universidade durante a ditadura militar. Em 1968 fez oposição à proposta de Reforma Universitária encaminhada pelo Conselho Universitário ao CFE. Foi destituído da direção pelo reitor e fez parte da ocupação da Faculdade de Química. Ele presenciou a inclusão da Escola de Química na UFPA e a tentativa do reitor Silveira Neto em transformar a Escola em um Instituto, com o objetivo de ter o controle absoluto e poder indicar os diretores e professores. Ainda presenciou a mudança da Escola para o campus da universidade, no bairro do Guamá. Atualmente ele é professor aposentado da UFPA. Na entrevista, ele narra entre outras experiências, sobre o inquérito que respondeu acusado de subversão. A entrevista ocorreu em Belém, no dia 4 de outubro de 2013. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Júlio dos Santos Ribeiro. Entrevistado: Júlio dos Santos Ribeiro. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (44min 49seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1290>. Acesso em: 6 fev. 2021.

<sup>41</sup> Orlando Sampaio Silva, nasceu em Bragança, mas estudou na Escola Reunida Gama Malcher, no colégio Paes de Carvalho e na Escola Técnica de Comércio da Associação Comercial do Pará, onde fez o Curso Técnico em Contabilidade. Em 1952 ingressou na Faculdade de Direito do Pará (1952-1956). Fez mestrado, doutorado e pós-doutorado na área da Antropologia Social e Cultural. Relata que foi um jovem político estudantil, tanto no ensino secundário quanto no universitário, possibilitando sua intensa participação em campanhas políticas. Na escola Paes de Carvalho, integrava uma campanha pela paz mundial e uma pela construção da Petrobrás, a nível nacional. Já como universitário, participou de campanha contra o acordo militar entre Brasil e EUA. Comenta como ocorreu sua participação em um partido político na Faculdade de Direito e no movimento universitário, no âmbito da UAP, iniciado pela juventude católica a favor da ética. A entrevista ocorreu em Belém, no dia 4 de outubro de 2013. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Orlando Sampaio Silva. Entrevistado: Orlando Sampaio Silva. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (52min 49seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1321>. Acesso em: 6 fev. 2021.

*Rumos para a Educação da juventude brasileira*, ministrada pelo general Moacyr Lopes que destacou a responsabilidade da juventude brasileira em relação aos destinos do Brasil. Citando o discurso do presidente Artur da Costa e Silva, realizado em Ilha Solteira no dia 29 de setembro de 1967, ressaltou ser necessário que os líderes da revolução de 1964 olhassem para a juventude brasileira, preservando os valores espirituais e morais que lastreiam os regimes democráticos.<sup>42</sup>

Não deixa de relacionar cultura, moral e religião. Reportando-se ao pensamento de Franz de Hovre, exposto em *Ensaio de Filosofia Pedagógica*, afirma que “a cultura cria suas raízes na consciência, na vida realmente humana, quer dizer, na vida moral. A moralidade não pode manter-se sem a religiosidade.”<sup>43</sup> Ao evidenciar o papel assumido pela religião a serviço das ações do Estado, novamente cita Frans de Hovre quando infere que “o fim da nação, tal como o do indivíduo e da sociedade, não pode ser compreendido sem o seu sentido profundo que se coloca sob a égide da concepção cristã da vida e que se põe a serviço da comunidade cristã dos povos”.<sup>44</sup>

Faz uma crítica ao sistema político soviético usando o pensamento do psicanalista alemão Erich Fromm quando apresenta sua concepção sobre o materialismo existente na União Soviética (URSS), afirmando que “o materialismo predominante tanto em nosso sistema como na União Soviética corrói, a percepção do sentido da vida e leva-o ao cinismo.”<sup>45</sup> O psicanalista faz uma crítica ao materialismo que tem sua fraqueza evidente no interior da sociedade; o general Moacyr Lopes faz críticas à filosofia socialista considerada perigosa dentro da sociedade em tempos de Guerra Fria.

Os que conseguem sobrepairar, por momentos que sejam, no utilitarismo dos comportamentos atuais do homem; os que conseguem pensar, não obstante as intensas pressões sobre a mente humana, enchendo-a apenas de imagens feitas, de estereótipos, introjetadas com intenções desconhecidas; os que conseguem sentir alguma coisa além das exigências materiais exacerbadas; os que podem mergulhar nas ideias dos verdadeiros protótipos do pensamento humano, saltando sobre elaborações deterioradas de mentes enfermas, acobertadas por formas libertárias; os que conseguem não aludir-se “com filosofias e com falsos sofismas”, sentem a gravidade do movimento histórico, no campo da moral. A fraqueza deste é evidenciada pela desorientação da juventude, consequência em boa parte da deserção ou omissão de líderes.<sup>46</sup>

Os jovens estavam vivendo um conflito de gerações marcado pela década de 1960. No entanto, o general Moacyr Lopes destaca que este conflito era algo passageiro e temporal, característica desta geração, e caberia à “revolução de 1964”, a partir da moral e do civismo, restaurar os valores democráticos dentro da sociedade, especificamente trazendo a juventude

---

<sup>42</sup> LOPES, Moacyr A. **Moral e Civismo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 70.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>44</sup> LOPES, *loc. cit.*

<sup>45</sup> LOPES, *op. cit.*, p. 70.

<sup>46</sup> LOPES, *op. cit.*, p. 71.

para a participação ativa dos caminhos da “revolução de 1964”.

É bem verdade que a discordância entre a mocidade e os mais velhos é fenômeno característico de todos os tempos – o conflito de gerações. Mas não é menos verdade que este conflito se restringia a valores temporais, passageiros, por si mesmos inováveis e renováveis; as tradições no que se refere aos valores imutáveis e eternos, consubstanciados, para a nossa civilização, nos princípios da moral cristã, não eram atacadas. Hoje, contudo, os valores básicos, eternos, religiosos, espirituais e morais, violentamente agredidos, quase sem defesa, são olvidados, esquecidos ou negados por significativa parcela das gerações mais jovens.<sup>47</sup>

Dentro do projeto de nação pretendido para a juventude universitária brasileira, percebemos que a Lei nº 5.540, de 1968 possuía uma estratégia autoritária desmobilizadora inserida na democracia excludente que estava formando-se no campo dos militares no poder. Durante o ano de 1968 formou-se o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)<sup>48</sup> para debater os dilemas universitários. Nesse contexto, tinha-se em discussão os seguintes entraves políticos: (1) o tempo para preparação do texto da reforma era extremamente curto diante dos anseios e necessidades dos estudantes; (2) a heterogeneidade de intelectuais responsáveis pela proposta de reforma universitária; e por fim, (3) o papel do GTRU era sem legitimidade, pois, não considerava válidos os desejos da nação, mas sim dos círculos conservadores presentes através de um golpe militar.<sup>49</sup> As reflexões da professora Andréia Caldas sobre a política educacional da ditadura reafirmam o caráter elitista da reforma universitária de 1968.<sup>50</sup> O professor Demerval Saviani admite que o objetivo do projeto da reforma era garantir a “eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira tendo em vista a formação de recursos de alto nível para o desenvolvimento do país”.<sup>51</sup>

Em 1968, durante o governo do presidente Costa e Silva, teve a edição de leis e decretos-leis que feriam diretamente a liberdade de expressão em território nacional – depois desse ano efervescente os militares começaram a endurecer o regime. Primeiro foi a edição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), baixado no dia 13 de dezembro de 1968, sendo considerado o mais

<sup>47</sup> LOPES, 1971, p. 71-72.

<sup>48</sup> O GTRU foi criado a partir do decreto presidencial baixado no dia 2 de julho de 1968. Fernando Bastos Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros e Valnir Chagas formavam o grupo de trabalho designado pelo presidente Costa e Silva. Em seguida, o deputado Haroldo Leon Peres integrou a comissão. Houve também a nomeação de dois estudantes: João Carlos Moreira e Paulo Bouças – uma tentativa de aproximação do governo com a juventude universitária, no entanto, os estudantes recusaram o convite. SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 76.

<sup>49</sup> FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975. p. 80.

<sup>50</sup> CALDAS, Andréia. A política educacional da ditadura. In: BENJAMIN, Cid; DEMIER, Felipe. **Meio século de 1968: barricadas, história e política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2018, p. 178.

<sup>51</sup> SAVIANI, op. cit., p. 85.

duro golpe dentro do regime,<sup>52</sup> – deu aos governantes o poder para punir severamente os considerados inimigos da nação brasileira. Os militares montaram uma série de mecanismos que tinham como função executar “ações psicossociais de propaganda, passando pela repressão localizada dos movimentos contestatórios, até a montagem de operações militares destinadas a eliminar fisicamente os adversários”.<sup>53</sup>

O movimento estudantil universitário contestava os militares no ano de 1968 com uma política de enfrentamento tanto nas ruas como dentro das universidades. A instalação da Assessoria de Segurança e Informações (ASI) em todas as universidades era vista como forma de vigilância, sendo considerada como os olhos do regime<sup>54</sup> serviria também para o controle social no pós-1968.

O professor Luiz Antônio Cunha desmistifica a ideia de que somente durante o regime militar as universidades estiveram diretamente atreladas aos jogos do poder existente, afirmando que ocorreu uma interferência acentuada dentro do ambiente universitário. O objetivo da Reforma Universitária era controlar qualquer manifestação contrária ao regime vigente.

[...] crença que precisa ser contestada pela análise dos fatos é a de que a intervenção dos governos nas instituições de ensino foi uma decorrência do regime autoritário imposto em 1964, assumindo contornos mais nítidos no fim de 1968, com o Ato Institucional Nº 5. Não tenho dúvida de que esse regime atingiu mecanismos inéditos de controle do aparelho escolar. Mas supor que a universidade fosse, antes de 1964 autônoma, onde reinavam as liberdades democráticas, é não só desconhecer o que de fato acontecia [...].<sup>55</sup>

O historiador Daniel Aarão Reis destaca a heterogeneidade do movimento de contestação ocorrido em 1968, formado por uma frente considerada ampla, contraditória e heterogênea.<sup>56</sup> Diversos atores sociais entraram em cena no combate à ditadura militar brasileira, mas podemos citar o protagonismo dos estudantes brasileiros, e sobre suas ações durante tal ano podemos afirmar que

Os estudantes e, pelo menos, nos centros principais, os universitários, totalizavam pouco mais de duzentos mil jovens, cerca de 0,5% da população do país, sendo quase todos filhos da classe média. Para evitar equívocos e combater preconceitos, a respeito deste ator, sobretudo porque se trata do nosso mais importante ator, é preciso formular algumas ressalvas antes de prosseguirmos. O movimento estudantil não se limitou ao Rio de Janeiro e São Paulo, nem foi conduzido apenas por universitários. No próprio Rio, aliás, os estudantes do Calabouço, tradicional restaurante aberto para estudantes

<sup>52</sup> FILHO, Oswaldo; GOUVÊA, Viviane. **Tempo negro, temperatura sufocante**: Estado e sociedade no Brasil do AI-5. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2008. p. 12.

<sup>53</sup> SAVIANI, 2015, p. 94.

<sup>54</sup> MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações das universidades. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, jan./jun. 2008.

<sup>55</sup> CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 22.

<sup>56</sup> AARÃO REIS, Daniel. **1968**: a paixão de uma utopia. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 28.

pobres, basicamente secundaristas, foi desde 1966, essencial para a dinâmica e a agressividade dos estudantes cariocas. Em função da luta desses estudantes, é que se deu o assassinato de Edson Luís de Lima Souto, um dos principais estopins para a sucessão de manifestações e passeatas que agitaram o país em 1968.<sup>57</sup>

A morte do estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto, na cidade do Rio de Janeiro, ocorrida no final de março de 1968, começou a reverberar em todo o Brasil. No estado do Pará não foi diferente. O discente de Direito João Moacir Santiago de Mendonça lembra em seu depoimento que

Ficou mais fácil de nós mostrarmos que não estávamos no caminho errado combater o movimento de 1964, que nós estávamos certos, com as nossas ideias, com o que nós falávamos, que nós tentávamos escrever, com as ideias que nós divulgamos, ficou mais fácil comprovar que o outro lado não era o santinho que se dizia ser, que foram fazer uma manifestação e eles assassinaram um jovem estudante, então, isso motivou a nós levarmos nossos colegas a estar mais próximo de nossas ideias.<sup>58</sup>

Sobre a reforma universitária, o estudante afirma que

Quando surgiu a reforma universitária, o que aconteceu? Eles terminaram com o seriado dentro da universidade, se lembra bem disso, você entrava na primeira série e todos os seus colegas iriam até o último ano, eles terminaram com isso, por que a inteligência, entre aspas, a inteligência, do lado dos ditadores, quanto mais tempo você fica junto com uma turma, você se torna companheiro, você se torna amigo, você se torna parceiro dessas pessoas, eles terminando com o ensino seriado, eles terminavam com que as turmas ficassem juntas por muito tempo, eu escolhia essas quatro matérias para fazer, o outro colega escolhia outras, e acabamos nos separando, e enquanto isso, as academias militares continuaram seriadas. Essa foi a grande tirada deles com relação de acabar com o companheirismo estudantil, que existia dentro das universidades, que eles viam que tinham companheiros desde aspirantes até general, eles não queriam que você tivesse companheiros desde vestibulando até chegar a ser juiz de Direito, desembargador, a ser companheiro, amigo. Eles queriam separar os estudantes, a reforma estudantil foi o grande prejuízo para a classe estudantil, foi isso.<sup>59</sup>

O mês de agosto de 1968 foi de intensa movimentação na UFPA.<sup>60</sup> Houve a inauguração do campus universitário do Guamá no dia 13 daquele mês, evento que contou com a presença do ministro da educação Tarso Dutra, do presidente da República Artur da Costa e Silva e de sua comitiva instalada provisoriamente na Amazônia pelo governo federal.<sup>61</sup> Durante esse contexto os estudantes exigiam uma reforma universitária com mais diálogo e reivindicavam a saída imediata do reitor Silveira Netto, alegando que ele causava os problemas por agir de forma autoritária na administração superior. Os discentes também queriam uma reforma universitária

<sup>57</sup> AARÃO REIS, 1998, p. 29-30.

<sup>58</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com João Moacir Santiago de Mendonça. Entrevistado: João Moacir Santiago de Mendonça. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 33min 42seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1312>. Acesso em: 16 de jan. de 2021.

<sup>59</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo [...] – Entrevista com João Moacir Santiago de Mendonça, loc. cit.

<sup>60</sup> Sobre o movimento estudantil universitário na UFPA, ver Soares (2019).

<sup>61</sup> FONTES, Edilza. A Comissão da Verdade na Universidade Federal do Pará: a criação de um acervo digital com testemunhos de violações dos direitos humanos. **História Oral**, v. 21, n. 2, p. 115, jul./dez. 2018.

que atendesse aos interesses econômicos e sociais da região amazônica.<sup>62</sup> Sobre o assunto, o professor Orlando Sampaio Silva, diretor da Faculdade de Filosofia na época, destaca que

Eles lutavam pela reforma universitária. Por exemplo, uma coisa que eles queriam era uma maior participação deles na congregação, eles achavam que a faculdade e o ensino eram de interesse exclusivo dos estudantes, no entanto, eles tinham somente três representantes na congregação, eles queriam uma congregação paritária, isso era uma das reivindicações que eles faziam, eles queriam uma reforma no currículo escolar.<sup>63</sup>

Os estudantes universitários queriam participar das decisões dentro da UFPA e estavam nesse contexto exigindo da reitoria a implementação de cursos noturnos, mas não obtiveram sucesso imediato.<sup>64</sup> A pauta dentro da reforma universitária estava em torno da discussão do currículo acadêmico, a qual eles também queriam opinar, falar sobre os seus anseios diante da situação criada pelo regime militar, conforme destaca o professor.

Eles queriam decidir quais eram as disciplinas que poderiam estudar. Eles chegavam ir além, quer dizer do meu ponto de vista, sobre o que era possível, porque os professores iriam ficar a reboque deles porque eles queriam determinar, o que eles queriam estudar, porque eles variam entre eles também a opinião a posição diante dessas questões.<sup>65</sup>

Em 1968, o professor Júlio dos Santos Ribeiro era diretor da Faculdade de Química que funcionava na praça da República. Ele relembra a sua relação conflituosa com o reitor Silveira Netto.<sup>66</sup> Durante os anos 1960 a UFPA não era um “oásis de tranquilidade” como afirmava o reitor nas comemorações de 30 anos da instituição.<sup>67</sup> Os estudantes estavam mobilizados contra a intervenção de Silveira Netto na Faculdade de Química.

É que realmente houve essas ocupações em diversas escolas, inclusive lá na nossa. Sem problema de vandalismo, sem coisa nenhuma. Ocupavam a escola. Não me lembro rigorosamente de haver pichação. Mas, seja de qualquer maneira, não era vandalismo. Simplesmente ocuparam a escola.<sup>68</sup>

A professora Hecilda Mary Veiga, que na época era discente de Ciências Sociais, diz sobre a pauta reivindicatória do movimento estudantil universitário na Faculdade de Filosofia da UFPA:

A pauta era: *Abaixo a ditadura!* Depois tivemos o momento de fazer comício relâmpago, em que nós juntamos e fazemos o discurso rápido e saímos, depois dentro dos ônibus. Nas feiras, fazemos denúncia. Tínhamos – iria até passar da memória, pois, são mais de 40 anos dos fatos – a ideia da reforma da universidade. Se chegou[sic] a montar a comissão paritária para cuidar disso. Eu me lembro que os professores que nós contávamos para cuidar dessa atividade era o Roberto Santos que nessa época já tinha um trabalho no Tribunal Regional do Trabalho; o Orlando Santos

<sup>62</sup> SOARES, 2019, p. 59.

<sup>63</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo [...] – Entrevista com Orlando Sampaio Silva, 2014.

<sup>64</sup> SOARES, op. cit., p. 67.

<sup>65</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo [...] – Entrevista com Orlando Sampaio Silva, op. cit.

<sup>66</sup> SOARES, op. cit., p. 34.

<sup>67</sup> No YouTube estão publicadas, na íntegra, as entrevistas em comemoração aos 30 anos da UFPA, na página do canal UFPA 2.0. Disponível em: <https://tinyurl.com/yya7w3tz>. Acesso em: 21 jan. 2021.

<sup>68</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo [...] – Entrevista com Júlio dos Santos Ribeiro, 2014.

que era o diretor da faculdade, tinha o Nelson Ribeiro da Economia contávamos, pois, eram os que vieram. O lugar sobre o debate da universidade, sobre a reforma universitária, que estava na pauta para ampliar as vagas, para evitar a situação dos 99% dos jovens brasileiros de serem impossibilitados de entrar na universidade, e eram os professores que eu me lembro que participavam conosco.<sup>69</sup>

William Mota de Siqueira destaca, em entrevista ao projeto *A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985)*, os reflexos da reforma universitária nesta instituição amazônica, afirmando que os estudantes de Medicina no Pará estavam debatendo a reforma. Ela não correspondia aos anseios da classe estudantil universitária paraense. A ocupação da Faculdade de Medicina durou quase um mês, conforme afirma William:

Na ocupação nós tínhamos o apoio do professor Ronaldo Araújo, que era uma cabeça e do professor Monteiro Leite, ambos da Anatomia patológica. Eles tinham uma ideia mais aberta. [...] a direção da Faculdade não gostou, não aceitaram. Nós ocupamos a Faculdade e eles saíram. A Faculdade de Medicina foi ocupada, nós morávamos lá, havia um revezamento, outros traziam comida, já se faziam alguma coisa, e essa ocupação foi em protesto ao que estava acontecendo no Brasil e na nossa universidade, em nossa faculdade.<sup>70</sup>

A reforma universitária pretendida pelos estudantes do ensino superior não era a mesma desejada pelo governo. O problema da questão dos excedentes e a grande exclusão da parcela da sociedade brasileira no espaço universitário eram as principais reivindicações. Layse Duarte Sales destaca durante a sua entrevista:

Nós tínhamos reivindicações sem conteúdo muito político. Tínhamos as reivindicações políticas. Uma das reivindicações políticas que a gente acha que era política era a Reforma Universitária. A gente queria um bacharelado e outras coisas que tinha lá da época. As outras eram simples, por exemplo, que a gente colocasse uma mesa de pingue-pongue ali, que não tinha ali, por exemplo, normas de comportamento dentro da sala de aula, horários que os professores tinham que chegar, folga que a gente tinha, eram coisas secundárias para dar força no movimento. Foi quando fui convidada para entrar na Ação Popular [AP], por que eu era muito determinada, eu corria, eu organizava, eu sempre falava nos encontros, sempre falava nas assembleias, e sempre estava estimulando que a gente se organizasse.<sup>71</sup>

Cabe ressaltar que o ensino superior no Brasil no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 era absolutamente diferente do ensino superior de hoje. O número de vagas era restrito e havia um problema a ser resolvido com relação a entrada dos estudantes na universidade, tratava-se da questão dos excedentes. A historiografia da ditadura militar já aprofundou este debate a nível nacional, conforme apresenta os trabalhos de Rodrigo P. Sá Motta,<sup>72</sup> Helena

<sup>69</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo [...] – Entrevista com Hecilda Mary Veiga, 2014.

<sup>70</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo [...] – Entrevista com William Mota de Siqueira, 2014.

<sup>71</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo [...] – Entrevista com Layse Duarte de Salles, 2014.

<sup>72</sup> Ver Motta (2014).

Sampaio,<sup>73</sup> Katya Braghini,<sup>74</sup> Lalo Minto<sup>75</sup> e outros. Os dados estatísticos confirmam que no ano de 1960, 29 mil estudantes que prestaram vestibular não conseguiram entrar na universidade. E o número de excedentes só aumentava, no ano de 1969 a quantidade subiu para 162 mil alunos sem suas vagas<sup>76</sup> – podemos observar pela Sinopse Estatística do Ensino Superior elaborada pelo MEC sobre o período em questão (Tabela 1). Para Rodrigo P. Sá Motta, durante o período da ditadura militar ocorreu o crescimento explosivo das universidades e faculdades, fruto não somente das políticas governamentais, mas sobretudo das pressões demográficas, econômicas e sociais.<sup>77</sup>

Sobre o assunto, Katya Braghini afirma que durante o ano 1968 o número de vagas no ensino superior não superou as expectativas dos jovens que queriam entrar na universidade, elas eram cinco vezes inferiores ao número de candidatos inscritos.<sup>78</sup> Cristina Carvalho apresenta os seguintes dados sobre o número de matrículas nas universidades públicas e privadas durante o período autoritário:

Tabela 1 – Número de vagas nas universidades brasileiras – 1960-1984

(continua)			
Ano	Matrículas	Públicas	Privadas
1960	93.202	51.915	41.287
1961	98.892	56.332	42.560
1962	107.299	64.024	43.275
1963	124.214	76.786	47.428
1964	142.386	87.665	54.721
1965	155.781	87.587	68.194
1966	180.109	98.442	81.667
1967	212.882	121.274	91.608
1968	278.295	153.799	124.496
1969	342.886	185.060	157.826
1970	425.478	210.613	214.865
1971	561.397	252.263	309.134

<sup>73</sup> SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

<sup>74</sup> BRAGHINI, Katya M. Z. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 30, n. 51, p. 127, mar. 2014. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/35827>. Acesso em: 3 mar. 2021.

<sup>75</sup> MINTO, Lalo. **As reformas do ensino superior no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2006.

<sup>76</sup> BRAGHINI, 2014, p. 127.

<sup>77</sup> MOTTA, 2014, p. 249.

<sup>78</sup> BRAGHINI, op. cit., p. 127.



Tabela 1 – Número de vagas nas universidades brasileiras – 1960-1984

(conclusão)			
Ano	Matrículas	Públicas	Privadas
1972	688.382	278.411	409.971
1973	772.800	300.079	472.721
1974	937.593	341.028	596.565
1975	1.072.548	410.225	662.323
1976	1.096.727	404.563	692.164
1977	1.159.046	409.479	749.567
1978	1.225.557	452.353	773.204
1979	1.311.799	462.303	849.496
1980	1.377.286	492.232	885.054
1981	1.386.792	535.810	850.982
1982	1.407.987	548.388	589.599
1983	1.438.992	576.689	862.303
1984	1.399.539	571.879	827.660

Fonte: Carvalho (2002, p. 115).

O número de vagas era considerado insuficiente durante o período de 1960-1970. O ensino superior brasileiro atingia apenas 0,9 da população brasileira conforme Braghini.<sup>79</sup> O ensino superior brasileiro ainda era considerado elitista durante os anos 1960, não se tinha a dimensão atual de abrangência ampla dentro da sociedade brasileira. Apenas uma parcela ínfima estava nas universidades. Os dados estatísticos publicados pelo Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) destacam a evolução do número de matrículas nos cursos de graduação durante 1960-1988 (Tabela 2). No período, podemos compreender que houve um crescimento exponencial no setor privado das universidades brasileiras.

Tabela 2 – Evolução das matrículas no ensino superior – 1960-1988

Ano	Setor Público	Setor Privado
1960	51.915	41.285
1965	88.989	66.795
1970	210.913	214.865
1975	410.225	662.323
1980	492.232	885.054
1985	556.680	810.829
1988	585.351	918.209

Fonte: Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro, Núcleo de Estudos Sobre o Ensino Superior, Banco de Dados: Graduação.

Também Simon Schwartzman fala que a legislação da reforma de 1968 implantou um modelo ideal na universidade brasileira, pois estava ligada ao pressuposto de indissolubilidade

<sup>79</sup> BRAGHINI, Katya M. Z. **Vanguarda brasileira**: A juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980). 2010. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 149.

de ensino, pesquisa e extensão.<sup>80</sup> O alcance do projeto autoritário e as interpretações da disciplina EPB dentro da sociedade brasileira precisam ser dimensionados na quantidade de universidades existentes no período da ditadura militar. Por isso, apresentamos dois momentos de criação de universidades federais, antes (Tabela 3) e durante a ditadura militar (Tabela 4) para visualizarmos a abrangência do projeto autoritário para as instituições de ensino superior, a partir da data de sua criação, sendo listadas cronologicamente. Percebemos que já existiam 24 universidades federais no território brasileiro. Apresentamos os dados estatísticos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para dimensionar qual ensino superior estamos nos referindo durante o contexto da ditadura. Queremos apresentar a abrangência do projeto educacional pensado pelo governo militar para as universidades brasileiras.

Tabela 3 – Universidades federais criadas no período 1920-1962

Ano	Região Brasileira	Município	Instituição
1920	Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1)
1927	Sudeste	Belo Horizonte	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2)
1934	Sul	Porto Alegre	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (3)
1943	Sudeste	Itaguaí	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (4)
1946	Nordeste	Salvador	Universidade Federal da Bahia (UFBA) (5)
1946	Sul	Curitiba	Universidade Federal do Paraná (UFPR) (6)
1946	Nordeste	Recife	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (7)
1947	Nordeste	Recife	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) (8)
1954	Nordeste	Fortaleza	Universidade Federal do Ceará (UFC) (9)
1956	Nordeste	João Pessoa	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (10)
1956	Sudeste	São Paulo	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) (11)
1957	Norte	Belém	Universidade Federal do Pará (UFPA) (12)
1958	Nordeste	Natal	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (13)
1960	Sul	Pelotas	Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) (14)
1960	Sudeste	São Carlos	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (15)
1960	Centro-oeste	Goiânia	Universidade Federal de Goiás (UFG) (16)
1960	Sul	Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (17)
1960	Sudeste	Niterói	Universidade Federal Fluminense (UFF) (18)
1960	Sul	Florianópolis	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (19)
1960	Sudeste	Juiz de Fora	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (20)
1961	Nordeste	Maceió	Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (21)
1961	Nordeste	Vitória	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (22)
1961	Centro-Oeste	Brasília	Universidade de Brasília (UnB) (23)
1962	Norte	Manaus	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (24)

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Cadastro das Instituições de Educação.

<sup>80</sup> SCHWARTZMAN, Simon. Ensino Superior no Brasil: tradição e modernidade. **Revista USP**, [s. l.], n. 8, p. 33, 1991. DOI: 10.11606/issn.2316-9036. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52130>. Acesso em: 3 mar. 2021

- (1) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, sendo alterado pelo Decreto-lei nº 452, de 5 de julho de 1937, alterado pelo Decreto-lei nº 8.393, de 7 de dezembro de 1945 e alterado pelo Decreto-lei nº 4.831, de 5 de novembro de 1965.
- (2) Ato de criação pela Lei estadual nº 956, de 7 de setembro de 1927, sendo federalizada pela Lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949.
- (3) Ato de criação pela Lei nº 5.758, de 28 de novembro de 1934, sendo federalizada pela Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.
- (4) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 6.155, de 30 de dezembro de 1943.
- (5) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 6.155, de 30 de dezembro de 1946.
- (6) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 9.323, de 6 de junho de 1946.
- (7) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946.
- (8) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 1.741, de 24 de julho de 1947, sendo federalizada pela Lei nº 2.524, de 4 de julho de 1955.
- (9) Ato de criação pela Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954.
- (10) O Decreto nº 40.160, de 16 de outubro de 1956 concede prerrogativas de equiparação à Universidade da Paraíba, sendo federalizada pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960.
- (11) O Decreto nº 2.172, de 21 de janeiro de 1956 federaliza a Escola Paulista de Medicina.
- (12) Ato de criação pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957.
- (13) O Decreto nº 45.116, de 26 de dezembro de 1958 concede à Universidade do Rio Grande do Norte regalias de universidade estadual, sendo federalizada pela Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960 (art. 1º).
- (14) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 49.529, de 13 de dezembro de 1960.
- (15) Ato de criação pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, no seu art. 11, sendo alterada pelo Decreto-lei nº 62.758, de 22 de maio de 1968.
- (16) Ato de criação pela Lei nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960 (art. 1º e art. 14).
- (17) Ato de criação pela Lei nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960 (art. 15 e art. 20).
- (18) Ato de criação pela Lei nº 3.848, de 18 de dezembro de 1960, sendo alterada pela Lei nº 4.831, de 5 de novembro de 1965.
- (19) Ato de criação pela Lei nº 3.849, de 18 de dezembro no seu art. 2º.
- (20) Ato de criação pela Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960.
- (21) Ato de criação pela Lei nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961.
- (22) Ato de criação pela Lei nº 3.868, de 30 de janeiro de 1961.
- (23) Ato de criação pela Lei nº 3.998, de 23 de dezembro de 1961.
- (24) Ato de criação pela Lei nº 4.069-A, de 12 de junho de 1962, alterando a denominação de Fundação Universidade do Amazonas para Universidade Federal do Amazonas pela Lei nº 10.468, de 20 de junho de 2002.

Identificamos as instituições de ensino superior existentes no período de 1966-1982, bem como o total de matrículas ofertadas por elas. No que tange às graduações durante a ditadura militar, houve a expansão acelerada do setor privado. Quanto ao ensino público, no período em questão foram criadas doze universidades federais – disponibilizadas na tabela a partir de sua data de criação.

Tabela 4 – Universidades federais criadas durante a ditadura militar, no período – 1966-1982

(Continua)

Ano	Região	Município	Instituição
1966	Nordeste	São Luís	Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (01)
1967	Nordeste	Aracajú	Universidade Federal de Sergipe (UFS) (02)
1968	Nordeste	Teresina	Universidade Federal do Piauí (UFPI) (03)
1969	Sudeste	Viçosa	Universidade Federal de Viçosa (UFV) (04)
1969	Sudeste	Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (05)

Tabela 4 – Universidades federais criadas durante a ditadura militar, no período – 1966-1982

(Conclusão)

Ano	Região	Município	Instituição
1969	Sul	Rio Grande	Universidade Federal do Rio Grande (UFRG) (06)
1969	Sul	Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) (07)
1970	Centro-Oeste	Cuiabá	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) (08)
1974	Norte	Acre	Universidade Federal do Acre (UFAC) (09)
1979	Centro-Oeste	Campo Grande	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (10)
1979	Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) (11)
1982	Norte	Porto Velho	Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (12)

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Cadastro das Instituições de Educação.

- (1) Ato de criação pela Lei nº 5.152, de 22 de outubro de 1966.
- (2) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 269, de 28 de fevereiro de 1967.
- (3) Ato de criação pela Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968.
- (4) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 570, de 8 de maio de 1969.
- (5) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, alterado pela Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978.
- (6) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 774, de 20 de agosto de 1969.
- (7) Ato de criação pelo Decreto-lei nº 778, de 21 de agosto de 1969.
- (8) Ato de criação pela Lei nº 5.647, de 10 de dezembro de 1970.
- (9) Ato de criação pela Lei nº 6.025, de 5 de abril de 1974, alterado pelo Decreto-lei nº 74.706, de 17 de outubro de 1974.
- (10) Ato de criação pela Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979.
- (11) Ato de criação pela Lei nº 6.655, de 5 de junho de 1979.
- (12) Ato de criação pela Lei nº 7.011, de 8 de julho de 1982.

### 3.2 O papel da Escola Superior de Guerra na construção da disciplina EPB

O plenário do Conselho Federal de Educação examinou o parecer do professor conselheiro Henrique Dodsworth,<sup>81</sup> o referido documento estava relacionado ao anteprojeto de lei sobre a Educação Moral e Cívica. Havia o anseio de renovação na educação pensada por

<sup>81</sup> Henrique de Toledo Dodsworth Filho nasceu no Rio de Janeiro, em 1895. Diplomou-se em Direito (1915) e em Medicina (1916). Dedicou-se ao magistério, lecionando no ensino secundário e superior. Em 1919 foi nomeado oficial-de-gabinete de seu tio e prefeito do Distrito Federal, o engenheiro Paulo de Frontin. Eleito deputado federal pelo Distrito Federal (1924), reelegeu-se (1927), cumpriu seu mandato até 1930. Em 1932 apoiou o Movimento Constitucionalista deflagrado em São Paulo contra o presidente Getúlio Vargas. No ano seguinte, elegeu-se deputado federal constituinte pelo Distrito Federal na legenda do Partido Economista. Em outubro do ano seguinte, foi novamente eleito, desta vez para a legislatura ordinária que se iniciou em 1935. Em julho de 1937, após aproximar-se do governo federal, deixou a Câmara dos Deputados para assumir a interventoria no Distrito Federal, nomeado por Vargas. Apoiou a implantação do Estado Novo em novembro daquele ano, permaneceu no cargo de interventor durante o período ditatorial. Sua gestão à frente da prefeitura do Rio de Janeiro foi marcada por obras públicas de grande porte, entre as quais a reurbanização de áreas do centro da cidade como a esplanada do Castelo, a abertura da avenida Presidente Vargas, o início da construção do estádio do Maracanã e da estrada Grajaú-Jacarepaguá. Em 1945, com a redemocratização do país, filiou-se ao Partido Social Democrático (PSD), agremiação criada a partir da força política dos interventores e demais autoridades do Estado Novo. Ainda em 1945 foi nomeado embaixador do Brasil em Portugal, permanecendo no posto por apenas alguns meses. ABREU, 2001, p. 623. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6honz> Acesso em: 16 jan. 2021.

esse órgão.<sup>82</sup> O conselheiro José Mariano da Rocha Filho destaca a urgência do debate de moral e civismo no CFE, afirmando que o projeto “vem sanar uma das maiores deficiências de ensino no país. A educação moral e cívica em todos os níveis de ensino elementar, médio e superior é o imperativo da era de renovação que estamos vivendo”.<sup>83</sup> A discussão de moral e civismo serviria para despertar nos jovens o amor à pátria e a necessidade de criar defesas necessárias, que passariam pelo regime de 1964, contra as ideologias consideradas exóticas.

O CFE aprovou o anteprojeto de lei de moral e civismo.<sup>84</sup> Havia uma necessidade de vigiar o comportamento das crianças e da juventude brasileira, pois, estavam sendo vistos como “desassistidos nas escolas em todos os graus das normas fundamentais à manutenção do país rumo da ordem”.<sup>85</sup> A justificativa do Conselho era importante para colocar no currículo de todos no país mais uma disciplina ligada aos interesses da “revolução democrática de 1964”. O CFE destacava a importância da discussão de moral e civismo para que a juventude brasileira conhecesse todos os heróis nacionais. Ela era vista como instrumento de legitimação do poder e uma prioridade dentro do conjunto das ações consideradas indispensáveis pelo regime. O discurso presente no órgão era de que ela contribuiria para o fortalecimento das liberdades democráticas.<sup>86</sup> A educação cívica serviria, decisivamente, para a formação do homem da manhã na construção do futuro.<sup>87</sup> Portanto, o ensino era visto como grande missão diante da falta de espírito patriótico evidenciada pelos olhos do regime no que se refere à educação no Brasil. Sobre o sentido ideológico das disciplinas em tempos de ditaduras militar, a historiadora Judite Trindade destaca:

O discurso oficial de forma geral, e também particularmente no que se dizia respeito à educação, apontava para a consecução dos propósitos da ditadura, cercando os direitos de expressão e informação. Aos professores e alunos eram atribuídos o papel de transmissores, reprodutores, enfim receptores e propagadores de um saber já pronto apto a se consolidar. O conteúdo desse discurso explicitava a busca pela hegemonia de ideias, conceitos e práticas que terminam por legitimar e justificar as ações do Estado. Reforçam os ideais de Brasil Grande; Povo Pacífico; Integração Nacional; Economia Pujante, entre outros.<sup>88</sup>

A EMC era considerada a filosofia educativa do governo, segundo o ministro da Educação Tarso Dutra. Os comentários foram proferidos durante uma palestra realizada para

<sup>82</sup> EDUCAÇÃO Moral e Cívica no conselho. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 9 fevereiro 1969. 3ª sessão, p. 3.

<sup>83</sup> EDUCAÇÃO Moral e Cívica no conselho, loc. cit.

<sup>84</sup> MORAL e Civismo. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 13 fevereiro 1969. 1ª sessão, p. 4.

<sup>85</sup> MORAL e Civismo, 1969, p. 4.

<sup>86</sup> MORAL e Cívica: juventude. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 16 fevereiro 1969. 1ª sessão, p. 3.

<sup>87</sup> EXÉRCITO analisa o tipo de educação. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 9 março 1969. 1ª sessão, p. 21.

<sup>88</sup> TRINDADE, Judite. A História sumiu: o ensino de Estudos Sociais durante a ditadura militar. In: ABUD, Kátia; SCHMIDT, Maria. **50 anos da Ditadura Militar**: capítulos de ensino de História no Brasil. Curitiba: W & A, 2014, p. 45.

estagiários da ESG, quando fez um balanço das ações de sua gestão frente à pasta ministerial, conforme evidencia o *Diário de Notícias*.<sup>89</sup> Nas comemorações da independência do Brasil foi publicado um caderno suplementar no periódico destacando o Dia da Pátria e o papel do Exército na construção do regime. A cultura patriótica estava nos quartéis, como podemos perceber a intensa campanha no jornal a favor do Exército brasileiro e sua EMC.

Ao contrário do que poderia parecer, por seu relativo isolamento, ele vive intensamente os problemas nacionais, que acompanha pela leitura, pelos noticiários e as conferências de cultura geral. Recebendo diariamente educação moral e cívica, indispensável a sua futura posição, sabe encarar com seriedade e amadurecimento, nem sempre encontrados na juventude, o momento nacional, cômico das graves responsabilidades de sua geração na construção do Brasil Grande, por todos sonhados. O sentimento de dever e o culto das qualidades morais levam-no a instituir um código de honra, que materializa seus padrões éticos, proscrevendo a cola, a mentira, a deslealdade e fuga de responsabilidade. A obediência ao código é fiscalizada, por eles próprios.<sup>90</sup>

Em 1969 a discussão de moral e civismo ganhou espaço dentro do novo regime. A sua inserção ocorreu por meio do Decreto-lei nº 869, de 1969, estabelecendo o seu ensino em todos os níveis da educação, sendo colocada em prática também na pós-graduação.<sup>91</sup> Portanto, a disciplina EPB estava sendo fundamentada dentro dos princípios norteados pela ESG a partir dos argumentos estabelecidos pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN). O contexto de criação da disciplina acadêmica é descrito pela socióloga Samara Mancebo-Lerner, ela afirma que a inclusão da disciplina de EPB no ensino superior ocorreu durante o regime militar e dentro de um contexto de agitação política por parte da juventude – organizada nos movimentos estudantis.<sup>92</sup>

O argumento usado durante os anos 1960 era que as agitações estudantis ocorriam devido à aproximação dos jovens com a ideologia comunista e do suposto enfraquecimento dos valores morais que rondavam a sociedade brasileira. Era necessário alimentar o imaginário anticomunista no Brasil. O Estado deveria estar de guarda contra o perigo vermelho.<sup>93</sup> O que podemos observar com a implantação dos Estudo(s) de Problemas Brasileiros como disciplina acadêmica é a tentativa de legitimação do regime militar por meio da defesa do nacionalismo e dar ênfase ao anticomunismo na sociedade brasileira, o que pode ser evidenciado no currículo acadêmico no período de 1969-1974. A discussão da disciplina EPB ocorria durante o contexto

<sup>89</sup> PORTA da Democracia. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 15 agosto 1969. 1ª sessão, p. 4.

<sup>90</sup> OS GENERAIS do ano 2000. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 7 setembro 1969. Caderno suplementar, especial 9, p. 9.

<sup>91</sup> CUNHA, 1988, p. 22.

<sup>92</sup> MANCEBO-LERNER, Samara. Os Estudos de Problemas Brasileiros na UERJ: a estrutura e as engrenagens de um projeto de socialização política. *Interseções*, [Rio de Janeiro], v. 16, n. 1, p. 113, jun. 2014.

<sup>93</sup> MOTTA, Rodrigo P. S. *Em guarda contra o “perigo vermelho”*: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). Rio de Janeiro: EDUFF, 2021. p. 208.

internacional de Guerra Fria. Segundo Sidnei Munhoz,

[...] Estados Unidos e União Soviética rivalizaram-se na busca da consolidação dos seus diferentes projetos políticos. A Europa constituiu-se no primeiro cenário desse longo confronto. Por um lado, a Guerra Fria significou a intensificação de conflitos, em escala planetária. Por outro lado, ela produziu após a exacerbação inicial, certa estabilidade, além de padrões toleráveis e previsíveis de confronto. As duas nações enfrentavam-se através de satélites [...].<sup>94</sup>

Nesta mesma perspectiva Eric Hobsbawm afirma que a chamada Guerra Fria simbolizou o constante confronto das duas superpotências que emergiram após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a saber: a União das Repúblicas Socialistas e Soviéticas (URSS) e os Estados Unidos da América (EUA).<sup>95</sup> Não temos a intenção de debater a historiografia da Guerra Fria neste capítulo, mas há necessidade de contextualizar a criação de disciplinas autoritárias no regime militar brasileiro a partir da criação, por parte da ESG, de uma estratégia psicossocial<sup>96</sup> de combate às ideologias consideradas nocivas para a juventude do país.

O conteúdo da disciplina EPB possui as seguintes características: a tríade Deus-Pátria-Família e a Doutrina de Segurança Nacional, conforme indica Mancebo-Lerner.<sup>97</sup> A construção de uma identidade curricular para a disciplina foi gestada na ESG durante os anos 1960 e colocada em prática no início dos anos 1970, em todas as universidades brasileiras. Para compreender o sentido ideológico da disciplina precisamos entender o que significava a DSN.

A historiadora Mary Del Priore destaca que as *Marchas da Família com Deus pela Liberdade* repetiram-se em diversas capitais do Brasil, onde representaram o apoio da sociedade civil à derrubada do presidente da república João Goulart (PDT) (Partido Trabalhista Brasileiro – PTB), afirmando que foram conhecidas como “marchas para vitória”.<sup>98</sup> Durante os anos 1960 surgiram as “associações cívicas”,<sup>99</sup> como eram denominados os grupos femininos espalhados

<sup>94</sup> MUNHOZ, Sidnei. Guerra Fria: Um debate interpretativo. In: SILVA, Francisco C. T. **O século sombrio: Uma História Geral do século XX**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 101.

<sup>95</sup> HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 223.

<sup>96</sup> Segundo Maria José Rezende, a formulação de uma estratégia psicossocial possui, desta forma, um papel fundamental e, por isso, é de grande importância captar a sua constante relação com as estratégias econômicas e políticas. O encontro entre as mesmas era revelador da insistência do regime em construir uma ordem social em que ele pudesse intervir sobre todos os indivíduos, grupos e instituições ilimitadamente e sob todos os aspectos. O regime militar cavava reconhecimento para os seus propósitos buscando consubstancialidade entre os valores militares e os valores (ligados à família, à religião, à pátria, à ordem e à disciplina) que, segundo ele, eram socialmente fundantes da ordem político cultural brasileira. REZENDE, Maria J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984)**. Londrina: Eduel, 2013. p. 2-3.

<sup>97</sup> MANCEBO-LERNER, Samara. Entre o moderno e o autoritário, o liberal e o conservador: O projeto de socialização político-ideológico contido na disciplina Estudo de Problemas Brasileiros. **Educ. Soc.** [online], v.37, n.137, p.1029-1044, 2016. Disponível em: Acesso em: 27 mar. 2021.

<sup>98</sup> PRIORE, Mary Del. **Histórias da gente brasileira: República: testemunhos (1951-2000)**. São Paulo: Leya, 2019. p. 74. (volume 4).

<sup>99</sup> A historiadora Janaína Cordeiro cita em sua dissertação a entrevista de uma militante da União Cívica Feminina (UCF), ela destaca que se denominavam “associações cívicas”, usavam esta estratégia para ganhar o apoio da opinião pública, os movimentos de direita promovidos especificamente por mulheres durante os anos 1960 e

pelo país, compostos por mulheres da elite e classes médias das principais cidades brasileiras.<sup>100</sup> Os movimentos conservadores que se apresentaram durante o mês de março de 1964 tinham a intenção de mobilizar a opinião pública brasileira contra o avanço das infiltrações comunistas no país, fazendo a defesa da família e da religião.<sup>101</sup> O idealismo conservador da *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* foi usado fortemente dentro da construção curricular da disciplina EPB, onde os intelectuais da ESG e os integrantes do CFE e da CNMC afirmavam que o homem é um ser espiritual ligado à divindade – esse era o discurso central para o embasamento filosófico dos problemas brasileiros.

Com o golpe civil-militar de 1964 os militares tornaram-se forças tutelares no Brasil. O grupo militar que assumiu o poder abandonou a ideia de somente intervir na sociedade civil nos momentos de crise institucional ou de ameaça.<sup>102</sup> Eles exerciam um papel de poder moderador. A mudança de postura permitiu que os militares afastassem os civis das decisões a serem implementadas pelo Estado. A ESG possuía um importante papel na aproximação dos setores militares com a sociedade civil.

[...] a criação da Escola Superior de Guerra, a qual determinou, com a execução de seus programas, a interação das elites civis com o meio castrense. É essa mesma Escola Superior de Guerra que, mais tarde, vai recepcionar e teorizar a Doutrina de Segurança Nacional, fortalecendo o conteúdo doutrinário e ideológico para a conquista do poder em 1964.<sup>103</sup>

O conceito de DSN estava inserido na esfera dos militares, usando como estratégia a necessidade de “formar uma mentalidade que sobreponha a todos os interesses da pátria”.<sup>104</sup> Os cursos promovidos pela ESG tinham como objetivo treinar pessoal de alto nível no sentido de exercer funções de direção e planejamento da segurança nacional.<sup>105</sup>

Na prática, a Doutrina, através de seus conceitos, princípios e fundamentos, permeou, durante os governos militares, toda a estrutura de poder público brasileiro, introduzindo-se inclusive na escola, quando passaram a ser obrigatórias, em todos os graus do sistema educacional, disciplinas como Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil [OSPB], Estudos de Problemas Brasileiros cujos conteúdos programáticos era tomados por base princípios e conceitos de segurança nacional. Excrescências como essas, visavam criar nos estudantes, com toda a força ideológica, no sentido de transformá-los em reprodutores da Doutrina.<sup>106</sup>

O espaço esguiano tornou-se um importante meio de formação de intelectuais. Os cursos

---

que recusaram a denominação “grupos comunistas”. CORDEIRO, Janaína. **Direitas em movimento**: a campanha da Marcha pela Democracia e a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 33.

<sup>100</sup> CORDEIRO, loc. cit.

<sup>101</sup> CORDEIRO, 2009, p. 33-34.

<sup>102</sup> CORDEIRO, 2009, p. 33-34.

<sup>103</sup> BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os Governos Militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília. **O tempo da ditadura**: regime militar e movimentos sociais no século XX. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 17.

<sup>104</sup> Ibid., p. 20.

<sup>105</sup> ALVES, Maria H. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 24.

<sup>106</sup> BORGES, N., 2010, p. 37-38.



oferecidos tinham a finalidade central de “combate à subversão”.<sup>107</sup> Havia espaço para os agentes do campo superior realizarem a formação pretendida para uso em sala de aula dentro da disciplina acadêmica EPB. Era necessário construir um canal de formação ideológica, e a ESG serviu para este fim, ou seja, para a formação de intelectuais.

O entendimento dos intelectuais como “guias do povo e da nação” transborda os limites do pensamento esguiano, aparecendo no Brasil já no período imperial e tendo recebido desde então uma série de influências externas, reinterpretadas em diversos espaços e por variados atores. No caso da ESG, a síntese desse processo era canalizada especialmente para a DSN. A escola foi, assim, uma dentre várias fontes de influência intelectual atuantes sobre o campo da educação superior, antes, ao longo e depois da ditadura militar. A ação da doutrina sobre a educação superior ia muito além das políticas educacionais, enraizando-se em graus variados no cotidiano de estudantes, professores e servidores técnico-administrativos, sugerindo comportamentos e percepções acerca de diversos aspectos da realidade em que aqueles agentes viviam, como o contexto político de exceção e as intervenções arbitrárias no ambiente universitário.<sup>108</sup>

Os militares tornaram-se um sujeito político coletivo importante dentro da História do Brasil. Eles tinham como função dirigir os destinos do país, o que ficou cada vez mais expressivo após a decretação do Ato Institucional nº 5. As Forças Armadas assumiram o papel de poder e controlavam os partidos políticos e a sociedade civil. Construíram um mecanismo de impedimento das decisões políticas dentro do processo revolucionário. A DSN foi pensada pelos Estados Unidos, ela tinha como ideia base

Uma extraordinária simplificação do homem e dos problemas humanos. Em sua concepção, a guerra e a estratégia tornaram-se a única realidade e resposta a tudo. Por causa disso, a doutrina escraviza as mentes e os corpos. Sendo um sistema muito aplicado na América Latina. Ela ultrapassa esse continente para ameaçar todo o Ocidente. Na verdade, a guerra parece ter se tornado a última palavra, o último recurso da civilização contemporânea.<sup>109</sup>

O princípio que norteou a DSN colocava em destaque o conceito de Estratégia Psicossocial, sendo considerado um dos fundamentos básicos da disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros, conforme expresso no *Manual Básico* da Escola Superior de Guerra.

As informações no campo psicossocial estudam o homem e a sociedade, com vistas a determinar suas características, suas peculiaridades e vulnerabilidades para daí inferir o valor atual e futuro dessa expressão do poder. As informações do campo psicossocial do próprio País ganham realce, em nível estratégico, quando aspectos dessa expressão ganham caráter de antagonismo ou pressão. Todavia nos dias de hoje, pela presença sempre atuante do Movimento Comunista Internacional – MCI, de natureza predominantemente psicológica é, sem dúvida, no campo interno, a expressão do poder de maiores preocupações inspira os órgãos de informação. Os fundamentos e fatores da expressão psicossocial, devidamente analisados e interpretados ensejam o conhecimento da realidade social de uma determinado país e proporcionarão os subsídios para a tomada de decisões adequadas, especialmente no campo das relações diplomáticas, em tempo de paz, ou em emprego da arma psicológica, quando julgada

<sup>107</sup> MANSAN, Jaime. A Escola Superior de Guerra e a formação de intelectuais no campo da educação superior no Brasil (1964-1988). *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, jul./set. 2017, p. 826-850.

<sup>108</sup> MANSAN, 2017, p. 845.

<sup>109</sup> COMBLIN, Joseph. *A ideologia de Segurança Nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 17.

conveniente, em particular nas situações de beligerância.<sup>110</sup>

Diante do exposto acima podemos evidenciar que a disciplina EPB tornou-se uma estratégia psicossocial no contexto de combate ao inimigo comunista. O imaginário anticomunista criado nos anos 1960 servia para alimentar o sentimento nacionalista pretendido pelos militares e intelectuais da ESG. Precisava-se domesticar o ensino universitário brasileiro, e a DSN serviria para esta função, ela tem seu fundamento no conflito ideológico permanente, pois, trabalha com o campo da conjuntura internacional diante da infiltração generalizada do comunismo.<sup>111</sup> Era necessário dissipar as “situações beligerantes”. Neste quadro de contexto internacional a disciplina EMC, no ensino superior, tinha um papel estratégico. Podemos inferir que a discussão da disciplina EPB estava dentro do projeto de nação pensado pelos militares para a juventude brasileira.

Parágrafo único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão reger ainda:

- a) a ação, nas respectivas disciplinas de todos os titulares do magistério nacional, público e privado, tendo em vista a formação da consciência cívica dos alunos;
- b) a prática educativa da moral e do civismo aos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos da juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação do país.<sup>112</sup>

Para o general Moacir Araújo Lopes, o Decreto-lei nº 869, de 1969 que regulamenta a disciplina EMC veio para combater a “ideologia materialista idealizada pelos governos de nações comunistas e socialistas-radicais na tentativa de conquista do mundo, para a sua dependência política e econômica”.<sup>113</sup> A prioridade da ESG era preservar os valores tradicionais da sociedade brasileira, para isso, foi instaurada uma batalha psicológica, durante o período da Guerra Fria, no interior da sociedade brasileira.

É de redundância enunciar perante este selecionado auditório que a Guerra Fria, a Guerra Psicológica Guerra Revolucionária visa basilar e inicialmente a conquista de mentes e a degradação moral, social e política das Nações democráticas, que constituem obstáculo à conquista do mundo pelos países comunistas. Já se disse – trata-se fundamentalmente, da conquista de almas antes que as armas. A base da ação comunista, é a ideologia, ateia do marxismo-leninismo. Quer interpretada por russos, por chineses ou por cubanos, tem no ateísmo o seu alicerce e na religião o seu inimigo mortal.<sup>114</sup>

Cabe também destacar que a disciplina EPB estava inserida em um jogo político estabelecido pela ditadura militar na perspectiva de guerra revolucionária e continha uma

<sup>110</sup> ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1975. p. 545.

<sup>111</sup> BORGES, N., 2010, p. 17.

<sup>112</sup> BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1969.

<sup>113</sup> PERSPECTIVAS de Educação Moral e Cívica no Brasil. **Diário de Pernambuco**, Recife, 6 setembro 1970. Edição Especial, p. 10.

<sup>114</sup> PERSPECTIVAS de Educação Moral e Cívica no Brasil, 1970, p. 10.

vertente auxiliar da tradição católica. Percebemos que a disciplina possuía uma concepção conservadora, pois, precisava ser fundamentada nos valores cristãos e no civismo vigente dos anos 1960. Sobre essa ideia base o general Moacir Araújo Lopes inclui:

Observa-se a derrocada da democracia pela incapacidade dos seus líderes de definir-lhe logicamente as bases filosóficas e de explicitar os valores em que acreditam e a fonte de onde provém. Nos momentos de crise há clarões de espiritualidade – Marchas da Família por Deus e Pela Liberdade, artigos referindo-se a valores cristãos e democráticos. Passada a tormenta, dominam absolutos o materialismo, o intelectualismo, o pragmatismo, o sociologismo, com a propagação do sexo e da violência. Ao esquecer os valores que caracterizam as instituições democráticas [...]. Ao ostracismo a boa palavra, o bom livro, o bom exemplo, orientadores da juventude, ajam à vontade os agentes adversos, da Guerra Revolucionária. Em particular, o vácuo ideológico, deixado na mente dos jovens, favorece a aspiração da incansável propaganda extremista.<sup>115</sup>

O Decreto-lei nº 869, de 1969 tinha a discussão da implementação da disciplina EPB nos artigos, *caput* e parágrafos. Ela foi uma expressão doutrinária do regime bem definido, sendo inclusive intitulada como doutrina no texto das medidas legais que a normatizaram.<sup>116</sup> Percebemos que na alínea “a” do art. 6º do Decreto-lei nº 869, de 1969 aparece a palavra “doutrina” no lugar de disciplina,<sup>117</sup> o que pode servir de base para diversas interpretações desta legislação educacional, seja no ambiente da ditadura militar ou entre as universidades que implementando posteriormente a disciplina acadêmica.

As bases filosóficas do decreto são de acordo com a axiologia, ou seja, com a ciência dos valores que precisavam ser consolidados na juventude brasileira. Os fundamentos axiológicos estavam esquecidos na sociedade, porém eram imprescindíveis para auxiliar na formação do caráter. Há uma contradição na legislação educacional, pois, ao mesmo tempo que se pregava a concepção aconfessional, ela também estava instruída nas bases do catolicismo. A sua função conservadora e controladora da sociedade está presente, quando a CNMC, durante os cursos de formação, define as funções sociais da escola, da família e do Estado no que se refere ao sentido da educação pretendida pelos governos militares. Por exemplo, percebemos que a liberdade religiosa está expressa somente na teoria, no entanto, na prática percebemos a repulsa pelas religiões de matrizes africanas.

Cabe ressaltar que a discussão de civismo não é uma exclusividade do período histórico que estamos analisando, ela remonta ao processo de Proclamação da República, no final do

<sup>115</sup> PERSPECTIVAS de Educação Moral e Cívica no Brasil, loc. cit.

<sup>116</sup> BERTOTTI, Rudimar G. **Caráter, amor à pátria e obediência à lei? A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na Universidade Federal do Paraná (1971-1984)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. p. 29.

<sup>117</sup> BERTOTTI, 2015, 29.

século XIX e o início do século XX.<sup>118</sup> Compreendemos que em tempos autoritários ou na mudança de um regime político, ela reaparece para afirmar uma determinada tradição epistemológica de longa data,<sup>119</sup> com a finalidade de discutir questões ligadas à pátria e ao civismo.

O CFE procurou construir um programa curricular para a disciplina Educação Moral e Cívica em todos os seus níveis. O órgão institucional afirmava que deveria ser uma preocupação básica a discussão de moral e civismo nas escolas brasileiras e dentro das universidades. Percebemos que o parecer que redireciona os conhecimentos necessários para a formação do cidadão está em consonância com os objetivos da ESG. O documento também afirma que a especificidade da discussão de EMC tinha que ser vista como disciplina e como prática educativa.

No Rio de Janeiro, durante as comemorações da Semana da Asa – especificamente em Copacabana aconteceu uma revoada de aviões civis e militares, sendo uma demonstração aérea como destacou o jornal *Diário de Notícias* – foi apresentado o discurso do brigadeiro Geraldo Leberth Lebre, na época era comandante da Academia da Força Aérea Brasileira, defendendo a ideia de que “a educação moral e cívica voltou a iluminar as mentes da infância e da juventude que cantam o hino nacional de coração aberto”.<sup>120</sup>

Em novembro de 1969 a revista *VEJA* publicou uma edição especial sobre a posse do novo ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho<sup>121</sup> (1969-1974), o texto afirma que ele assume em uma época de calmaria, mas uma tempestade poderia estar se formando.<sup>122</sup> Ao saber de sua nomeação pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, o ministro disse que o “Ministério da Educação é o maior abacaxi de toda a minha vida”.<sup>123</sup> O livro de memórias sobre a

<sup>118</sup> Os intelectuais da ditadura militar nos anos 1970 afirmam o lugar das disciplinas EMC, OSPB e no âmbito acadêmico EPB dentro das propostas educativas para domesticar a juventude brasileira. A discussão estava presente nas questões ligadas ao civismo no espaço escolar. Sobre isto ver Menezes (1978).

<sup>119</sup> SOUZA JÚNIOR, Marclio; GALVÃO, Ana Maria de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 402, set./dez. 2005.

<sup>120</sup> SEMANA da Asa com revoada de aviões. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 21 outubro 1969. 1ª sessão, p. 10.

<sup>121</sup> Jarbas Gonçalves Passarinho nasceu em Xapuri (AC), no dia 11 de janeiro de 1920, filho de Inácio de Loiola Passarinho e de Júlia Gonçalves Passarinho. Indicado por Castelo Branco, ele assumiu, em junho de 1964, o governo do Pará, eleito por via indireta pela Assembleia Legislativa do estado após o *impeachment* do governador Aurélio Correia do Carmo, acusado de corrupção pelas novas autoridades. Para a prefeitura da capital do estado, nomeou o major Alacid Nunes, de quem era amigo desde o final da década de 1940 e padrinho de casamento. Por solicitação sua, Alacid foi indicado pelo general Jurandir de Bizarria Mamede, militar que participou decisivamente do movimento político-militar de 1964. COUTINHO, Amélia; MOURA, Gisela; JUNQUEIRA, Eduardo. **PASSARINHO, Jarbas**. [Verbete biográfico]. FGV-CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jarbas-goncalves-passarinho>. Acesso em: 21 jul. 2020.

<sup>122</sup> A CALMARIA nas universidades. **VEJA**, 11 dezembro 1969. Edição Especial, p. 56-64.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 57.

autobiografia de Jarbas Passarinho, intitulado *Um Híbrido Fértil (1996)*, destaca a seguinte perspectiva sobre o convite do presidente Médici para assumir a pasta ministerial.

Recebi, com surpresa, pelo telefone, o convite pelo Presidente Médici para assumir o Ministério de Educação e Cultura, mas não direi, com falsa modéstia, que os problemas educacionais do Brasil me eram conhecidos, como alguns pretensiosos admitiam. Ao convidar-me, o presidente disse-me textualmente, “querer causar um impacto na juventude brasileira”. Ele, proveniente do [Serviço Nacional de Informações] SNI, sabia altamente permeado pelos revolucionários leninistas de várias facções. Trotsky, exilado e perseguido, usará a frase famosa: “Marx foi traído”, referindo-se a Stalin que, de longe, armou o braço assassino de Ramón Mercader, com sua picareta mortal. Isto nada obstante, havia convergência no Brasil, de stalinistas e trotskistas. O presidente confiava na minha capacidade de dialogar, provada com os trabalhadores. Diz-me a consciência que a ele corresponde.<sup>124</sup>

Durante a cerimônia de sua posse como ministro da Educação e Cultura, no dia 3 de novembro de 1969, Jarbas Passarinho destacou as metas da pasta da educação. O discurso proferido ressaltou os valores da “revolução de 1964” na educação, como a relação revolução-família-educação, aspecto central de sua gestão na pasta ministerial. Destacou o papel do diálogo que promoveria com os estudantes e os professores quando estivesse à frente do Ministério da Educação e Cultura.

Homem da Revolução, é meu propósito revolucionar a educação. Homem da família, creio no diálogo entre as gerações. Homem de meu tempo, creio na mocidade e porque o creio e que darei de mim o que puder, pela melhor formulação da política de ciência e tecnologia, que acelere nossa escalada para os altos de uma sociedade tecnologicamente humanizada [...] O diálogo, que pressupõe confiança, como via de entendimento mútuo e como confiança, como via de entendimento e mútua compreensão; a rápida incorporação das conquistas da ciência e da tecnologia à cultura brasileira, como o único remédio capaz de inicialmente capaz de deter o alargamento, e logo em seguida reduzir-lhes dimensões, do fosso que nos separa das nações desenvolvidas.<sup>125</sup>

Durante suas palavras proferidas o novo ministro da Educação e Cultura mencionou a experiência do Projeto Rondon e evidenciou o combate ao comunismo, deixando uma mensagem aos estudantes brasileiros e aos professores. Destacou que o objetivo de seu ministério era o combate às ideologias subversivas, apresentando os objetivos da educação brasileira considerada ideal para o momento hodierno.

Permito-me respondê-la sem tardança: é aquela que desenvolve o poder intelectual. Ninguém, ao menos que tenha do nosso mundo hodierno a visão global, ainda que panorâmica, poderá dizer-se educado. Longe de mim defender o humanismo, como o praticamos há mais de meio século. [...] Quanto à liberdade de cátedra, defendê-la-ei. É um dispositivo constitucional. Não aceito a estratégia do medo, nem a cultura pré-moldada a consentida, pois esta sacrifica a liberdade de criação e aquela esmaga a consciência. [...] É preciso, todavia, compreender também não pode o professor, ao abrigo dessa liberdade, fazer da cátedra a tribuna política de contestação ao regime e da sala de aula, o palco de sua atividade catequista. Isto equivaleria a licença para destruir o regime. [...] À juventude brasileira só um voto de fidelidade proponho: à

<sup>124</sup> PASSARINHO, Jarbas. *Um híbrido fértil*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultural, 1996. p. 367.

<sup>125</sup> BRASIL. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul. *Boletim 03/INEP-MEC*, 1970, Porto Alegre, RS: Ministério da Educação e Cultura, p. 1, 1970. Assunto: Metas para a educação.

pátria, una, indivisível e soberana. Só um compromisso: o de ocupar os espaços vazios e incorporar-lhe os recursos naturais aos esforços do desenvolvimento.<sup>126</sup>

Em seu livro autobiográfico Jarbas Passarinho diz que queria dar organicidade ao Ministério. Era necessário construir uma estratégia dentro do MEC, classificada como “a mais dura e ingrata das batalhas”.<sup>127</sup> O ministro afirma que o estudante deveria ter um desenvolvimento do poderio intelectual dentro do ambiente universitário, deixando de lado a política partidária que era predominante dentro dos espaços acadêmicos, criticando os diretórios acadêmicos e mostrando que o governo deveria fazer uma intervenção no espaço de diálogo entre os discentes.

O estudante deve participar, inclusive fora da universidade, e politicamente, mas nos seus campos devidos. O Presidente Castelo Branco, dizia isso e me pareceu um pensamento muito lúdico. Politicamente, o estudante se firma dentro dos partidos políticos. Eu não posso querer que o estudante não tenha consciência política. Ele tem sua consciência política, mas tem o partido político para isso. Nos seus diretórios, é que ele estivesse a concepção que eu defendi no meu discurso: a educação ideal seria aquela que permitisse o desenvolvimento do poderio intelectual. Então ele tem que pensar no extracurricular, e é aí que entra o diretor. E não fazendo do diretório, apenas um clube de diversões, de pingue-pongue, disso e daquilo.<sup>128</sup>

Anticomunista convicto, o ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho demonstrou na entrevista que sua gestão estava vigiando a ação dos discentes universitários dentro dos diretórios acadêmicos, fazendo a defesa do “regime democrático” de 1964.

Agora o que eu não posso admitir é uma faculdade onde o sujeito fosse lá dizer: “Queremos o Socialismo, só o socialismo resolve o problema”. Nós temos um regime e a derrubada do regime é um crime. Ser anti é uma coisa, ser contra é outra. Ser anti é consciência. Se a Revolução se institucionalizou e foi às urnas, ela admite que haja oposição. Agora ela não pode admitir que haja um grupo disposto a derrubá-la, para introduzir aqui uma ditadura do tipo cubano.<sup>129</sup>

Também defendia a liberdade de cátedra, no entanto, ela precisava estar alinhada com os objetivos nacionais pretendidos pela “revolução de 1964”. O professor universitário deveria ser tutelado pelo Estado. Durante a entrevista à revista *VEJA* fez uma crítica os professores contrários à “revolução democrática”, afirmando que o ensino superior brasileiro possuía uma concepção limitada.

Até o século XVIII, o professor deveria ser um repetidor das crenças do Governo. Eu quero defender o direito de o professor não ser um repetidor das crenças do Governo, mas não dou ao professor o direito de ser um repetidor das crenças contra. Então, se ele é professor de Medicina, por que ele deve falar de 'Che' Guevara? O limite está perfeitamente claro. Não me interesse se o professor tem convicções pessoais marxistas, agnósticas, ateias, arenistas e emedebistas. E eu não quero colocar Raio X para saber o seu pensamento. Isso é ditatorial, contraditório, totalitário e é exatamente contra isso que eu sempre me rebeli. Agora se esse professor, é um professor que

<sup>126</sup> PASSARINHO, 1996, p. 2-6.

<sup>127</sup> Ibid., p. 60.

<sup>128</sup> A CALMARIA nas universidades, 1969, p. 61.

<sup>129</sup> A CALMARIA nas universidades, loc. cit.

cumpra o seu dever, nós devemos aplaudi-lo e respeitá-lo.<sup>130</sup>

Percebemos na matéria uma contradição na fala do ministro Jarbas Passarinho quando se refere ao ensino universitário brasileiro. Para ele a educação brasileira deveria ser controlada, vigiada pelo Estado. Ela não precisava ser uma tribuna de contestação das ações governamentais, mas, transformar-se em um instrumento de crescimento intelectual da juventude universitária, sem análises críticas. O docente universitário esquerdista deveria ser punido severamente.

Eu colocaria muito mais depressa nos artigos punitivos o mau professor, ainda que gritasse contra o comunismo, do que o professor que pensa filosoficamente de acordo com o marxismo, leninismo ou maoísmo, mas que seja um excelente professor. E, como excelente professor, não queira colocar suas conotações na matemática ou na medicina.<sup>131</sup>

Jarbas Passarinho também debateu sobre os problemas brasileiros quando assumiu a pasta ministerial e viu a qualidade do ensino público como um dos problemas fundamentais da educação. Logo que assumiu a pasta afirmou que “a pretendida revolução passava pela educação”<sup>132</sup> como demonstra na entrevista ao dizer que

Muita gente dá grande importância ao problema quantitativo e eu acho extremamente secundário. O grande problema para mim é o qualitativo da educação brasileira. Eis aí uma linha de ação geral muito importante. Antes ter um analfabeto do que um alfabetizado vítima de um sistema farsante de Educação. Não estou dizendo que o nosso atual é. Respondo em tese, mas por isso eu admito que a qualidade do ensino deve-se sobrepor à quantidade. Primeiro devemos ter qualidade, para depois então ganhar a batalha do número, a batalha dos bolos, como diz muito bem Mário Simonsen.<sup>133</sup>

Na edição especial da *VEJA* também consta uma pesquisa realizada com 250 estudantes universitários em sete estados brasileiros, no entanto, a reportagem não menciona as Unidades Federativas (UF) e nem as instituições onde houve a coleta de dados. O questionário representa a imagem que os estudantes universitários possuíam do governo, bem como suas expectativas quanto à administração de Jarbas Passarinho à frente do MEC. A evidência da reportagem indica que oito repórteres viajaram por diversos dias, visitaram oito universidades e coletaram dados sobre o contexto sociopolítico no momento da posse de Jarbas Passarinho (Tabela 5). Segue o resultado:

<sup>130</sup> A CALMARIA nas universidades, loc. cit.

<sup>131</sup> A CALMARIA nas universidades, loc. cit.

<sup>132</sup> KISKIER, Arnaldo. A pretendida revolução pela Educação. In: KISKIER, Arnaldo. **História da Educação Brasileira**: de José de Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010. São Paulo: Europa, 2011. p. 453.

<sup>133</sup> A CALMARIA nas universidades, 1969, p. 61.

Tabela 5 – O que querem os estudantes?

Medidas de ordem:	Expectativas	%
<b>Técnica</b>	Cursos mais práticos; professores mais competentes e com salários melhores; mais verbas para as universidades; melhores instalações.	25%
<b>Política educacional</b>	Ensino gratuito; federalização de todas as universidades; reforma transformando a universidade em instrumento de desenvolvimento nacional; considerar o ensino como investimento; incrementar a pesquisa científica; participação dos estudantes nos órgãos de direção.	31%
<b>Puramente política</b>	Diálogo com os estudantes e alunos; reabertura das entidades estudantis; anulação das aposentadorias de professores; cancelar a portaria 477.	40%
<b>Pessoal</b>	Que ele se demita, dando lugar a um educador.	4%

Fonte: Revista *VEJA* (1969).

O ministro da Educação e Cultura escreveu uma carta aos jovens universitários pedindo conselhos.<sup>134</sup> Uma forma de construir um diálogo com o movimento estudantil após os conflitos causados pelos movimentos de protestos incitados pela juventude universitária e secundarista no ano de 1968. Jarbas Passarinho desconfiava do ambiente silencioso dentro do espaço universitário, a calma não era um bom sinal para o momento político pós-1968. O governo já havia decretado o AI-5 no final de 1968.<sup>135</sup> Referindo-se especificamente ao ambiente universitário, no início de 1969 foi deliberado, ainda na gestão de Costa e Silva, o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.<sup>136</sup> Portanto, o ambiente universitário não era favorável para a calma vivenciada no segundo semestre de 1969. A publicação do decreto foi um golpe na educação brasileira. Segundo Luís Cunha & Moacyr Góes foi a representação da expressão mais acabada de uma política ideológica a ser implementada nas universidades brasileiras.<sup>137</sup> O decreto era uma mordida para os estudantes, como destaca o professor Rodrigo Motta.

O decreto-lei nº 477 foi um dos instrumentos repressivos mais draconianos produzidos pelo regime militar e, por isso, gerou inúmeros protestos e críticas, inclusive entre os apoiadores do governo. Ele tornou-se um símbolo da ditadura, sempre lembrado em manifestações que reivindicavam o retorno à democracia. O repúdio geral pelo decreto 477 devia-se à amplitude e a generalidade das “infrações” nele previstas, bem como ao caráter sumário do processo de inquérito.<sup>138</sup>

O decreto publicado depois do carnaval e no fim das férias escolares de verão visava

<sup>134</sup> A CALMARIA nas universidades, 1969, p. 57.

<sup>135</sup> O AI-5, de 1968 destaca que são mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; o presidente da república poderá decretar a intervenção nos estados e municípios sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.

<sup>136</sup> O Decreto-lei nº 477, de 1969 define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e dá outras providências.

<sup>137</sup> CUNHA, Luiz; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 38.

<sup>138</sup> MOTTA, 2014, p. 156.



impedir a renovação de protestos universitários no Brasil quando as aulas começaram em março de 1969.<sup>139</sup> O Decreto-lei nº 477, de 1969 instituiu a suspensão de estudantes por um período de três anos e de professores universitários por cinco anos caso estivessem, a partir de uma investigação sumária, envolvidos em atividades consideradas subversivas. As ações subversivas elencadas pelo decreto eram em relação a tentativa de incitar greves, bem como o simples fato de participar de determinado ato contra o regime vigente.<sup>140</sup> Não se podia utilizar partes dos espaços universitários para propósitos considerados “subversivos”.<sup>141</sup>

Segundo os dados apresentados pela *VEJA*, os estudantes universitários estavam mais concentrados em conquistar medidas de ordem: “política educacional” e “puramente política”. A discussão nos anos 1960 sobre a reforma universitária ainda estava em pauta na sociedade latino-americana, e no Brasil desde o governo Castelo Branco. Havia a necessidade de construir um caminho para o diálogo entre o governo e os estudantes que estavam cada vez mais em lados opostos desde as intensas manifestações de 1968 e da publicação do Decreto-lei nº 477, de 1969,<sup>142</sup> sendo considerado o período de intensos debates e protestos contra a ditadura militar no Brasil. A revista *VEJA* foi publicada no mês em que Jarbas Passarinho assumiu o MEC e apresenta as perspectivas estudantis para a realidade educacional no final dos anos 1960. Na Tabela 6 podemos perceber também o que pensavam os estudantes universitários:

Tabela 6 – O que pensam os estudantes?

	%	
A atitude dos estudantes com o governo é	Cordial	12%
	Indiferente	16%
	Hostil	72%
A qualidade do ensino é	Boa	1%
	Regular	32%
	Má	67%
Para exercer a profissão após a formatura é necessário um estágio	Sim	91%
	Não	9%
A reforma universitária planejada pelo Governo é	Boa	3%
	Regular	11%
	Ruim	61%
	Desconhecida	25%
Seu diretório acadêmico é	Bom	25%
	Ruim	40%
	Inexistente	35%

Fonte: Revista *VEJA* (1969).

<sup>139</sup> GREEN, James. **Apesar de vocês**: oposição à ditadura brasileira nos Estados Unidos, 1964-1985. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 34.

<sup>140</sup> GREEN, 2009, p. 35.

<sup>141</sup> GREEN, loc. cit.

<sup>142</sup> Segundo Rodrigo Motta, o Decreto-lei nº 477, de 1969 tinha como objetivo atacar o movimento estudantil, possibilitando assim que ocorressem prisões, bem como o cancelamento de matrículas por alunos considerados “subversivos” pelo regime de 1964. MOTTA, 2014, p. 153.

A última parte das perguntas feitas aos universitários evidenciam uma tensão, havia um descontentamento da juventude brasileira em relação a reforma universitária que estava sendo planejada desde a gestão do ministro da Educação e Cultura Tarso Dutra (Aliança Renovadora Nacional – ARENA). O que corrobora com as ideias de intervenção nos diretórios acadêmicos é a imagem negativa que ele tinha entre os discentes universitários. A qualidade do ensino precisava ser o elemento articulador do governo com relação aos estudantes. O grande desafio que estava sendo colocado pelo ministro Jarbas Passarinho era atrair o olhar da juventude universitária para os projetos políticos de socialização pensados pelos governos militares, a partir das intervenções diretas dos ministérios dentro das universidades federais para que a atitude dos estudantes não fosse a mais hostil, de indiferença com o governo.

Rodrigo Motta em *As universidades e o regime militar* afirma que o Decreto-lei nº 477, de 1969 era uma mordida para os estudantes.<sup>143</sup> Foi considerado um instrumento repressivo produzido pelo regime militar, usado para desestruturar o movimento estudantil.<sup>144</sup> Encontramos na documentação do SNI, através da Divisão de Segurança e Informações (DSI) organizado pelo MEC, o levantamento minucioso realizado por esta divisão, sendo descrito por: ordem alfabética; estado; estabelecimento de ensino; área e curso; ano; estudantes atingidos pelo decreto no período de 1969-1974, durante a gestão do ministro Jarbas Passarinho. Apresentaremos a quantidade de estudantes, professores e servidores públicos que sofreram sanções (Tabela 7).

Percebemos que a violência contra a intelectualidade estava expressa pelo Decreto-lei nº 477, de 1969. Foi um espaço aberto para a rediscussão dentro do campo dos militares no que se refere às disciplinas autoritárias, a saber: Educação Moral e Cívica; Organização Social e Política do Brasil (OSPB); e Estudo(s) de Problemas Brasileiros. Tornaram-se mecanismos ideológicos de controle da juventude brasileira em todos os níveis de ensino.

Tabela 7 – Número de pessoas atingidas pelas sanções do Decreto-lei nº 477, de 1969

								(continua)	
UF	Estabelecimento de ensino	1969	1970	1971	1972	1973	1974	Total	
AL	Universidade Federal de Alagoas	-	-	-	-	5	-	5	
AL	Escola de Ciências Médicas de Alagoas	-	-	-	-	1	-	1	
AL	Escola Técnica Federal de Alagoas	-	1	-	-	-	-	1	
AL	Colégio Sagrada Família	-	-	-	-	1	-	1	
BA	Colégio Estadual da Bahia	2	-	-	-	-	-	2	

<sup>143</sup> MOTTA, 2014, p. 148.

<sup>144</sup> Ibid., p. 156.

Tabela 7 – Número de pessoas atingidas pelas sanções do Decreto-lei nº 477, de 1969

							(conclusão)	
UF	Estabelecimento de ensino	1969	1970	1971	1972	1973	1974	Total
DF	Fundação da Universidade de Brasília	16	-	-	4	5	-	25
CE	Universidade Federal do Ceará	3	-	-	2	-	1	6
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	-	-	-	-	7	-	7
GO	Universidade Federal de Goiás	1	-	-	8	-	-	9
GB	Universidade Federal do Rio de Janeiro	71	-	-	-	-	-	71
GB	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	3	-	-	-	-	-	3
GB	Universidade da Guanabara	7	-	-	-	-	-	7
GB	Colégio Estadual “República Argentina”	1	-	-	-	-	-	1
MG	Universidade Federal de Minas Gerais	16	1	-	2	-	-	19
MG	Escola Técnica Federal de Minas Gerais	1	-	-	-	-	-	1
MG	Escola Federal de Minas de Ouro Preto	2	-	-	-	-	-	2
PA	Colégio Estadual “Paes de Carvalho”	2	-	-	-	-	-	2
PA	Escola de Agronomia da Amazônia	1	-	-	-	-	-	1
PB	Universidade Federal da Paraíba	1	-	-	-	-	-	1
PB	Escola Técnica Federal da Paraíba	-	1	-	-	-	-	1
PR	Universidade Federal do Paraná	-	-	-	1	-	-	1
PE	Universidade Federal de Pernambuco	29	-	-	-	-	-	29
PE	Universidade Rural de Pernambuco	23	-	-	-	-	-	23
PE	Fundação de Ensino Superior de Pernambuco	5	-	1	-	-	-	6
PE	Ginásio “Cônego Carlos Fraga”	-	2	-	-	-	-	2
RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1	-	-	-	-	-	1
RJ	Fundação Educacional “Rosemar Pimentel”	2	-	-	-	-	-	2
RJ	Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas	2	-	-	-	-	-	2
RN	Faculdade de Sociologia e Política de Natal	1	-	-	-	-	-	1
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	-	-	5	-	-	-	5
RS	Colégio Sévigné	1	-	-	-	-	-	1
SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	4	-	-	-	-	-	4
SP	Escola Técnica Industrial “Lauro Gomes”	1	-	-	-	-	-	1
SP	Fac. de Fil. C. Letras de São José dos Campos	1	-	-	-	-	-	1
Total		197	5	6	17	19	1	245

Fonte: Ministério da Educação (1974).

Nota: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A tabela acima produzida pelo MEC mostra que 245 pessoas (entre estudantes de nível médio e superior, professores e funcionários) foram punidas pelo decreto-lei, no período de 1969-1974. Observando a documentação confidencial constatamos três indivíduos perseguidos pelo regime militar, no estado do Pará, em 1969. Dois eram do Colégio Estadual Paes, são elas:

Benedito José de Carvalho Filho<sup>145</sup> e Mauro Roberto Brasil Vasconcelos.<sup>146</sup> A outra pessoa era da Escola de Agronomia da Amazônia, tratava-se do estudante Humberto Rocha Cunha.<sup>147</sup>

Em ofício enviado ao general presidente da comissão de inquérito, no dia 4 de abril de 1969, o procurador da justiça militar Uuracy Frade Palmeira, enquadrou o estudante secundarista Benedito José de Carvalho Filho no art. 1º do Decreto-lei nº 477, de 1969,<sup>148</sup> pois, sendo preso em flagrante, o estudante confessou o ato no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS/PA). Ele estava de posse de numerosos panfletos no colégio, tentando distribuir entre os estudantes secundaristas. Na denúncia consta que o acusado pretendia desencadear uma greve estudantil no Colégio Paes de Carvalho.<sup>149</sup> Foi condenado a 1 mês de prisão pelo Conselho Permanente da Justiça do Exército,<sup>150</sup> sendo desligado do estabelecimento de ensino.

Mauro Roberto Brasil Vasconcelos usava o codinome “Mateus”. Em 1965 era integrante da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas/Pará (UBES/PA). No ano de 1968 integrou o setor secundarista da Ação Popular Marxista Leninista (APML), sendo desligado do Colégio Paes de Carvalho por ter liderado o movimento estudantil. Desenvolvia intensa atividade de agitação estudantil na capital paraense. Em 1970, ele participou da direção da Ação Popular Marxista Leninista do Brasil (APML do B). Foi preso em 1971 em São Paulo. Em 1978, integrava a diretoria do Conselho Regional de Medicina de São Paulo (CREMESP).<sup>151</sup> O SNI,

<sup>145</sup> Benedito José de Carvalho Filho, aluno do ensino médio da Escola Paes de Carvalho, foi considerado subversivo, sendo atingido pelo Decreto-lei nº 477, de 1969 através da Portaria nº 39/60 e do Ofício circular 6/69, assinados em ato oficial pelo diretor José Maria Constante Lins no dia 26 de abril de 1969, tendo o número de ordem 33. Fundo: Serviço Nacional de Informações.

<sup>146</sup> Mauro Roberto Brasil Vasconcelos, aluno do ensino médio da Escola Paes de Carvalho, foi considerado subversivo, sendo atingido pelo Decreto-lei nº 477, de 1969 através da portaria nº 39/69 assinada pelo diretor no dia 26 de abril de 1969, tendo o número de ordem 182. Fundo: Serviço Nacional de Informações.

<sup>147</sup> Humberto Rocha Cunha foi considerado aluno subversivo, sendo atingido pelo Decreto-lei nº 477, de 1969 através da portaria nº 130/69 assinada pelo reitor da Escola de Agronomia da Amazônia, no dia 24 de novembro de 1969, tendo o número de ordem 98. Fundo: Serviço Nacional de Informações.

<sup>148</sup> O Decreto-lei nº 477, de 1969, art. 1º destaca que cometa infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que: I – Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento; II – Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele; III – Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe; IV – Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; V – Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno; VI – Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. BRASIL, 1969.

<sup>149</sup> Ofício reservado nº 10. Belém, 25 de abril de 1969. Ficha: 06/73. Ordem: 380. Assunto: Reservado. Fundo: Comissão Geral de Inquérito Policial-Militar.

<sup>150</sup> Relação de condenados por prática de crimes contra a segurança nacional. Auditoria 8º CGM/8º RM. Telex nº 34 e 35/75-CART/RS/PA, p. 3. Ministério da Justiça. Departamento de Polícia Federal. Centro de Informações. Fundo: Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Justiça. Assunto: Aplicação do Decreto-lei nº 477, de 1969. Informação nº 52/DSI/SEP/MEC/69.

<sup>151</sup> Mauro Brasil Lambert dos Santos. Pedido de Busca nº 912 – S/102/A-5-CIE. Brasília, 22 de novembro de 1978; Mauro Brasil Lambert dos Santos. Pedido de Busca nº 285/16/AC/1978. Serviço Nacional de

em sua Agência Central possuía uma relação com 927 nomes de estudantes subversivos – Mauro Roberto Brasil Vasconcellos aparecia associado a esta célula marxista no Brasil. Também foi militante do Partido Comunista do Brasil (PCB).

Durante a entrevista ao projeto *A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985)*, Humberto Rocha Cunha lembra os anos de juventude estudantil no Colégio Estadual Paes de Carvalho; o golpe civil-militar de 1964; e a sua atuação nos anos de 1967 e 1968. Cita também o papel que a escola Paes de Carvalho teve de resistência à ditadura militar no Brasil, lembrando de Jader Barbalho, Geraldo Lima, Mauro Brasil. Havia uma intensa aproximação dos estudantes universitários com os jovens secundaristas que estudavam no Paes de Carvalho. Humberto Cunha ressalta que o colégio era uma espécie de plantão político, assim afirma

É. Assim que nós começamos o ano, veio o Golpe Militar. Então, eu já vinha com alguma experiência de movimento estudantil de Goiás. Eu já tinha feito algum contato com o pessoal do grêmio estudantil. O Paes de Carvalho era muito politizado. Quer dizer, mesmo que não fizesse contato nenhum, o simples fato de tu estares ali, já tinha alguém conversando sobre política. Então, eu já conhecia várias pessoas quando veio o golpe. E o Paes de Carvalho sempre resistiu ao golpe. Sempre nós fazíamos um enfrentamento direto [...] Ali na transição de 1967 para 1968, nós fizemos uma reunião na UAP e decidimos que a gente ia fazer um planejamento de mobilização para o ano de 1968. E eu me lembro que a gente se reunia lá na Casa do Estudante Universitário, ali na 16 de novembro, e era principalmente eu, a Laíse e o Fernando Fiuza. Nós fizemos, pensamos várias coisas e tal, só que entrou março, nada daquilo funcionou. Os estudantes estavam num recuo muito grande. A gente conseguia fazer uma coisinha ou outra, mas não aquilo que nós tínhamos planejado. A morte do Edson Luís trouxe um impacto muito grande para a sociedade paraense. Pelo fato de ele ser paraense, não tanto pelo fato de ser estudante ou porque o povo estivesse com raiva da ditadura. Não era. Era o fato de ele ser paraense. Um estudante paraense que foi morto quando estava reclamando pela qualidade da comida. E foi o primeiro momento que o pessoal na Escola de Agronomia, inclusive aqueles que eram considerados mais à direita. E que inclusive convenciam os outros estudantes a não participar das atividades que a gente fazia de mobilização, eu me lembro que eles começaram a me procurar dizendo: “-Não, dessa vez, se vocês fizerem alguma coisa, nós vamos participar.” E aí, ao mesmo tempo, eu fiquei sabendo da morte do Edson Luís lá na Escola de Agronomia. Ao terminar a aula, eu fui procurar o pessoal da UAP para saber o que se vai fazer, o que se está fazendo e tal. Aí, o pessoal já tinha marcado uma reunião do Conselho Universitário para aquela noite lá na Casa do Estudante. E eu fui, participei dessa reunião. E dali se tirou a decisão de fazer manifestação. E de fato, no dia seguinte, eu fui lá com os estudantes da Escola de Agronomia e eles vieram, participaram em massa daquela atividade. Então, foi a primeira vez que eu consegui que houvesse uma participação maciça dos estudantes. Foi ali no início de 1968. Nessa altura, eu já era vice-presidente de imprensa do diretório acadêmico. No final de 1967, se formou o então vice-presidente. E a diretoria resolveu que, como eu é que estava fazendo aqueles murais lá no quadro de avisos da escola, que não tinha mais ninguém interessado ali na questão da imprensa, então resolveram me chamar. Então, no início de 1968, eu já era vice-presidente de imprensa. E isso, não sei, acho que dava também outra legitimidade para conclamar as pessoas para fazer alguma coisa tendo um cargo

---

Informações. Brasília, 1 de dezembro de 1979; Mauro Brasil Lambert dos Santos. Pedido de Busca nº 285/16/AC/1978. Serviço Nacional de Informações. Informação nº 1428/116/ABE/78. Belém, 21 de dezembro de 1978; Mauro Brasil Lambert dos Santos. Pedido de Busca nº 285/16/AC/1978. São Paulo, 26 de março de 1979. Informe nº 1150/116/ASP/79.

no diretório.<sup>152</sup>

Na Escola de Agronomia da Amazônia foi instaurado um inquérito policial militar contra o estudante de Agronomia Humberto Rocha Cunha, que possuía o codinome “Goiano”. Ele participou do Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1967. No ano de 1968 integrou a AP. O SNI produziu um documento afirmando estar desaparecido no ano de 1970. Em outubro de 1969 foi acusado de apresentar um trabalho na Escola de Agronomia de cunho esquerdista. O estudante distribuiu para sua turma uma Carta Aberta aos professores da disciplina Tecnologia de Produtos Agrícolas (T.P.A),<sup>153</sup> sendo considerado algo subversivo pela ditadura militar. Foi enquadrado no Decreto-lei nº 477, de 1969 e teve um inquérito instaurado no Departamento da Polícia Federal (DPF). No dia 30 de dezembro de 1970 foi preso em Minas Gerais, estava na companhia de sua esposa, Isabel Marques Tavares. Recebeu pena de um ano de prisão, decretada pela CJPE da 8ª RM da cidade de Belém, por ter praticado crimes contra a segurança nacional.

Em 1969, o diretor da Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Educação e Cultura (DSIEC), Armando Troia enviou ao presidente da Comissão Geral de Inquérito Policial-Militar (CGIPM) um documento confidencial contendo a relação de alunos atingidos pelo Decreto-lei nº 477, de 1969, nesta relação constam os discentes universitários do curso de Direito da UFPA.<sup>154</sup> Na documentação encaminhada pelo reitor da UFS, João Cardoso Nascimento Júnior, em 1970, à DSIEC, estão registrados na relação de alunos punidos pelo mesmo decreto-lei<sup>155</sup> os seguintes universitários da UFPA: Alacy Viana Nahum, Haroldo Fernandes, Plínio Pinheiro Neto, Raimundo Pedro Marques da Conceição, Ronaldo Marques Valle, Ronaldo Santos Bordalo, Sérgio Faciola de Sousa Mendonça, Sérgio Torres do Carmo e Uile Reginaldo Pinto – todos do curso de Direito. Não consta na documentação o motivo pelo qual os discentes foram punidos. No Pará, também aparecem estudantes universitários ligados à direita enquadrados no Decreto-lei nº 477, de 1969, confirmando a tese de Maria Helena Alves de que todos são suspeitos até que se prove o contrário.<sup>156</sup> A Tabela 8 mostra a aplicação do decreto por estado.

<sup>152</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Humberto Rocha Cunha. Entrevistado: Humberto Rocha Cunha. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (2h 1min 13seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1277>. Acesso em: 21 jan. 2021.

<sup>153</sup> Humberto Rocha Cunha. Informação nº 007/SNI/AMA/1970. (SS16-003/70). Manaus, 5 de janeiro de 1970. Confidencial; Humberto Rocha Cunha. Informação nº 007/SNI/AMA/1970. (SS16-/160). Brasília, 5 de maio de 1970. Encaminhamento nº 901/970/SNI/AC. Confidencial.

<sup>154</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações. **DSIEC/SEP/Of./Circular/confidencial nº 9/69**. 19 dez. 1969. Assunto: Relação de alunos.

<sup>155</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Ofício Confidencial nº 01/07**. Aracaju, 19 jan. 1970.

<sup>156</sup> ALVES, 1984, p. 138.

Tabela 8 – Aplicação do Decreto-lei nº 477, de 1969

Estado	Total	Observações			
		M (1)	S (2)	P (3)	F (4)
Alagoas	8	2	6	-	-
Bahia	2	2	-	-	-
Distrito Federal	25	-	24	1	-
Ceará	6	-	6	-	-
Espírito Santo	8	-	7	-	-
Goiás	9	-	7	1	1
Guanabara	82	1	81	-	-
Minas Gerais	22	1	21	-	-
Pará	3	2	1	-	-
Paraíba	2	1	1	-	-
Paraná	7	-	1	-	-
Pernambuco	60	2	58	-	-
Rio de Janeiro	5	-	5	-	-
Rio Grande do Norte	1	-	1	-	-
Rio Grande do Sul	6	-	5	1	-
São Paulo	6	1	5	-	-
<b>Total</b>	<b>245</b>	<b>12</b>	<b>229</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Fonte: Ministério da Educação (1974).

Nota: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

- (1) Estudante de Nível Médio
- (2) Estudante de Nível Superior
- (3) Professor
- (4) Funcionário

Percebemos que há números controversos sobre a aplicação do decreto nº 477 dentro das universidades brasileiras, pois, os dados da Comissão Nacional da Verdade (CNV) revelam dados diferentes dos apresentados pelos órgãos da repressão, no entanto, queremos destacar que o historiador Rodrigo Patto (2014) no seu estudo sobre as universidades e o regime militar destaca que as atitudes arbitrárias dentro dos campi no Brasil partiram mais das expulsões feitas através do regime interno aprovado pelos conselhos superiores do que das pensadas pelo decreto nº 477.

Waldir Paiva Mesquita, durante sua entrevista ao projeto *A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985)*, destaca a importância do movimento secundarista para a sua formação política, relembrando as discussões políticas ocorridas na Escola Paes de Carvalho, no início dos anos 1960, onde realizavam debates e leituras de textos marxistas, sendo responsável pela organização de uma célula secundarista no Pará. Em suas memórias afirma que

O movimento secundarista foi, para mim, a minha iniciação política. Eu, na época, e mais outros colegas éramos filiados ao Partido Comunista Brasileiro, e a nossa tarefa era exatamente participar efetivamente dos grêmios. Eu sempre tive a tendência de não ser dirigente. Eu sempre fui a pessoa que tentei organizar, descobrir quem tinha a

capacidade de liderança, até para depois trazer para o próprio partido.<sup>157</sup>

O ministro Jarbas Passarinho (1969-1974) chamou para o ministério da Educação e Cultura o tenente-coronel Mauro da Costa Rodrigues, sendo o primeiro coordenador do projeto Rondon, viajava mais de 180 dias pelo Brasil para conhecer a realidade do interior.<sup>158</sup> Para Mauro Rodrigues a educação deveria ser a pedra de base do desenvolvimento e da segurança nacional.<sup>159</sup> Percebemos que havia a intenção de construir um projeto de socialização política por meio da Operação Rondon que perpassa como estratégia social, atraindo a juventude brasileira para o projeto de nação pensado pelos militares após o ano de 1968.<sup>160</sup> Portanto, a disciplina EPB estava articulada com ações permanentes dentro dos objetivos nacionais, pensados pelos governos militares como a questão do desenvolvimento nacional e da DSN. No entanto, havia resistência no meio estudantil universitário quanto à nomeação do coronel Jarbas Passarinho. A revista *VEJA* destaca na edição especial que

Exprimindo-se de velhas palavras de ordem (“contra o ensino pago”, “contra o MEC-USAID”), ou com algumas novas (“eleições livres para os diretórios acadêmicos”, “fim das aposentadorias”), a maioria dos entrevistados não acredita no êxito de Passarinho (alguns dizem que ele deveria “renunciar e dar lugar a um professor”). Mais que isso, todos se consideram hostilizados pelo Governo (os que acham que não, fazem a ressalva de que “o tratamento é cordial desde que não se intromete em política”) e não julgam que tenha havido uma mudança real de orientação. Há os que admitem serem eles mesmos cordiais para com o Governo, e a severidade e o ceticismo em julgar que o governo faz transparece em todos os diálogos, e até surgem estranhas conclusões como “é melhor acabar de vez com as universidades”.<sup>161</sup>

A imagem construída pelos estudantes que participaram da entrevista promovida pela revista era a seguinte: a universidade deveria ser um instrumento de desenvolvimento nacional<sup>162</sup> e caberia ao Estado o papel fundamental de promover esse desenvolvimento. Os estudantes eram contra a demissão de professores universitários e a favor da total liberdade de associação, seja ela tanto estudantil como dos docentes universitários.

Em suas memórias autobiográficas, o ministro Jarbas Passarinho ressalta a importância da disciplina EMC, afirmando ser um democrata e que a disciplina recriada em 1969 serviria para valorizar a democracia no Brasil dentro do espaço escolar e universitário. Para ele, a disciplina EMC serviria para moralizar a juventude brasileira que estava sendo desmoralizada pelos grupos comunistas.

Só isso é suficiente para desmoralizar os que, de má-fé indiscutível, faziam divulgar

<sup>157</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo: [...] – Entrevista com Waldir Paiva Mesquita, 2014.

<sup>158</sup> O 1º TIME de passarinho. *VEJA*, 11 novembro 1969, p. 68.

<sup>159</sup> O 1º TIME de passarinho, loc. cit.

<sup>160</sup> No capítulo quatro desta tese exploraremos a relação entre a disciplina EPB e o Projeto Rondon como intervenção no espaço universitário para atrair a juventude brasileira, no entanto, enfatizaremos as resistências ao projeto de nação pretendido pela ditadura militar brasileira.

<sup>161</sup> A CALMARIA nas universidades, 1969, p. 59.

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 60.



a mentira que nós estávamos fazendo lavagem cerebral da criança ao jovem, em favor do Movimento de Março de 1964. Quem se der à pachorra de manusear os programas, aprovados pela Comissão Especial constituída para o exame do parecer, no Conselho Federal de Educação, verá que, do curso fundamental (antigo primário) à universidade, a ênfase política era concentrada na democracia. Começava na criança, por estabelecer o vínculo entre a escola e a comunidade, no papel social de cada membro da família do aluno, na valorização do trabalho e nos símbolos da Pátria: Bandeira e Hino. Já a partir da 5ª série (ginasial) tratava dos direitos do homem, sistema de Governo, tradições religiosas, a Pátria como comunidade nacional, o significado ontológico do homem, a democracia como filosofia, como regime político e como estilo de vida. À proporção que crescia a faixa etária, os programas ampliaram os objetivos conceituais, o Brasil e suas relações com o mundo, as declarações de direitos humanos, entrando pelo exame da problemática brasileira, para chegar ao estudo da geopolítica e os problemas de desenvolvimento econômico e socioeconômico (Habitação, Saúde, Educação, função social das empresas, papel constitucional das forças armadas).<sup>163</sup>

Percebemos pelas memórias de Jarbas Passarinho que há discussão de moral e civismo em todos os níveis de ensino. Elas estão apresentadas acima, fazem-se importantes diante da necessidade de controlar o saber para os espaços escolar e universitário. Por suas memórias, podemos compreender que havia um jogo imbricado entre a EMC e os EPB, pois faziam parte da mesma legislação educacional publicada em 1969. Não podem ser estudadas de forma separada, mas como partes de um mesmo processo. Por isso, que os estudos relacionados às histórias das disciplinas curriculares,<sup>164</sup> referente ao período de 1964-1993, possuem o mesmo enfoque, ou seja, compreender as diversas faces da moral e do civismo elaborados pela ESG, sendo apropriadas pela CNMC, pelo CFE e pelo MEC. Queremos compreender como as disciplinas universitárias funcionavam na sociedade brasileira, com a finalidade de controlar o estudante universitário, aproximando dos “verdadeiros” problemas nacionais pretendidos pela ditadura militar. Sobre a História das Disciplinas Curriculares, Marcílio Júnior & Ana Maria Galvão advertem que,

Em geral realizadas por professores/pesquisadores interessados em conhecer a história de sua própria disciplina, essas pesquisas têm contribuído, de maneira significativa, para um melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação das novas gerações.<sup>165</sup>

Havia o espaço para o debate do ensino religioso dentro das discussões propostas pela disciplina EMC e EPB. Percebemos pelas memórias de Jarbas Passarinho o papel conservador da educação brasileira. Havia a necessidade de afirmar que o Brasil vivia em uma “democracia” esse era o discurso da ditadura militar. Existia respeito aos cultos religiosos, mas não para todos

<sup>163</sup> PASSARINHO, 1996, p. 408-409.

<sup>164</sup> Segundo Júnior & Galvão, a História das Disciplinas Escolares, História das Disciplinas Curriculares, História das Matérias Escolares, História dos Saberes Escolares, História dos Conteúdos Escolares são expressões que remetem a um mesmo campo de pesquisa. SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393

<sup>165</sup> SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393.

os cultos presentes na sociedade brasileira, por exemplo, os cultos de matrizes africanas não eram bem-vistos pelos intelectuais do MEC que construíram o currículo de moral e civismo durante os anos 1970. A igreja católica estava presente no CFE e reafirmava o seu lugar na discussão de moral e civismo.<sup>166</sup> O ministro Jarbas Passarinho lembra que

No decorrer do elenco dos assuntos, o cerne deles, no que tange às ideologias, era a democracia. Isso num regime autoritário! Imagine-se o que seria um conteúdo curricular dessa natureza nos países dominados pelas ideologias totalitárias. Mas havia um ponto que desgostava à esquerda. E não era exatamente o de estimular os cultos religiosos e respeitá-los. Não. O que fez desabar agressões à disciplina criada foi, ao nível universitário, tratar dos problemas brasileiros, constar o estudo da Segurança Nacional. Crime! Era aí que esbarrava a reação das minorias radicais comprometidas com a esquerda já em plena guerrilha. A Segurança Nacional soava como uma blasfêmia, enquanto o programa não se confunde com uma ideologia, mas como um dever de sobrevivência da própria democracia. Daí por que não posso entender que, uma vez que vivendo em regime democrático pleno, possamos dispensar os estudantes de estudar Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Problemas Brasileiros. Trata-se de um lastimável retrocesso, quando vemos, patente em todas as ocasiões, a falta de civismo do nosso povo e a fragilização dos valores morais na sociedade. Raros os que sabem cantar corretamente o Hino Nacional, os que sabem respeitar a bandeira nacional.<sup>167</sup>

Para o ministro da Educação e Cultura a disciplina EMC serviria para valorizar os feitos da ditadura militar na sociedade brasileira, pois, foi difundindo a ideia de que se estava vivenciando uma falta de civismo do nosso povo, bem como a construção da identidade nacional pensada pelos militares, para ser vivenciada no cotidiano escolar e universitário. Era necessário construir o consenso educacional dentro da sociedade brasileira e especificamente no espaço da sala de aula universitária, pois ela tinha a finalidade de legitimar a discussão de moral e civismo durante os anos 1970.

Queremos ressaltar que havia uma divergência dentro do governo quanto ao sentido ideológico da disciplina EMC durante a gestão do ministro Jarbas Passarinho, por exemplo, em 1970 o *Jornal do Brasil* publicou uma matéria que destacava os diferentes posicionamentos sobre a disciplina Educação Moral e Cívica. O periódico destacou que o general Moacir Araújo Lopes,<sup>168</sup> na cidade de Minas Gerais, participando de uma conferência sobre o ensino de moral e civismo,<sup>169</sup> contestou os movimentos de inspiração comunista presente no contexto internacional e no Brasil. Para ele era necessário valorizar as forças armadas, a igreja, a família e a escola. A conferência teve a participação da sociedade civil como: padres, freiras, militares,

<sup>166</sup> Percebemos a influência da igreja católica no processo de elaboração das discussões curriculares de EMC para todos os níveis de ensino, com a presença de Dom Luciano Cabral Duarte (1925-2018) que durante os anos 1970 atuava no CFE, inclusive sendo o relator do Parecer nº 94/1971, ele era arcebispo da cidade de Aracajú.

<sup>167</sup> PASSARINHO, 1996, p. 409-410.

<sup>168</sup> O General Moacir Araújo Lopes foi membro da CNMC e professor da disciplina EPB na Faculdade de Humanidades do colégio Pedro II.

<sup>169</sup> GENERAL Araújo Lopes faz conferência em Minas Gerais sobre o ensino de Moral e Civismo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 10 julho 1970. 1º caderno, p. 14.

advogados e professores, segundo o *Jornal do Brasil*, mas não afirma a frequência e quem eram os integrantes desse debate em Minas Gerais. Os professores queixavam-se das dificuldades de ensinar a disciplina EMC. Durante a palestra surgiram muitas dúvidas dos educadores sobre esta disciplina e ficaram sem uma resposta do general Araújo Lopes. A discussão não estava consolidada dentro do governo autoritário no que se refere ao seu conteúdo. Faltava construir uma orientação sobre os programas a serem usados pelos professores.

Enalteceu os valores cristãos, apesar de ter condenado “os padres de passeatas” e pediu a união de todos na luta comum contra “as forças do mal”, por ele consideradas fortes e exacerbadas [...] defendeu a introdução dos estudos de problemas brasileiros nos cursos superiores, alegando que as aulas podem ser ministradas por economistas, engenheiros, médicos, militares e pessoas de outras profissões, especialmente convidados para apresentar aos universitários uma visão real da conjuntura nacional.<sup>170</sup>

EMC ganhou uma roupagem renovada, ela estava sendo adequada aos objetivos nacionais pretendidos pelo regime militar.<sup>171</sup> A intenção era tornar a disciplina parte integrante da vida do estudante. A discussão da Educação Moral e Cívica para o ensino superior foi denominada de Estudo(s) de Problemas Brasileiros e foi introduzida nas universidades a partir de duas perspectivas: em dado momento ela aparecia como componente curricular; em outro momento ela aparecia como prática educativa.

Ressaltamos as impressões de Esther Ferraz, secretária de Estado de São Paulo, a disciplina educação moral e cívica não serviria para desenhar a bandeira nacional ou a cantar o hino nacional, os alunos não deveriam somente saber os vultos históricos. Em sua concepção, reduzir a discussão de moral e civismo a estes aspectos acabavam desvirtuando os objetivos nacionais da disciplina no que queria realmente a “revolução democrática” de 1964.<sup>172</sup> Portanto, existem duas propostas divergentes no que se refere a discussão de moral e civismo. Ela está presente nas memórias do ministro da educação e cultura Jarbas Passarinho que diverge do pensamento de Esther Ferraz.

A perspectiva de cidadania aos moldes dos governos militares também está presente na discussão de moral e civismo. Percebemos que o ministro da educação ressalta a necessidade de ter uma eficácia para o projeto de nação pretendido pelos governos militares.

Há, é claro, mestres que discutem a eficácia da aula formal de educação cívica, sustentando que a educação é um todo que engloba educação para a cidadania e que, se há aspecto da educação isolado dos demais, sofre distorções inevitáveis<sup>3</sup>. O ideal, realmente, seria que a escola preparasse cívica e moralmente seus alunos, no contexto

<sup>170</sup> GENERAL Araújo Lopes faz conferência em Minas Gerais sobre o ensino de Moral e Civismo, 1970, p. 14.

<sup>171</sup> EDÍLIA Garcia: a educação moral e cívica dignifica. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 4 abril 1971. 3º caderno, p. 6.

<sup>172</sup> O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 33, 30 julho 1972.

da educação que lhe proporciona. A realidade, porém, é que não o faz.<sup>173</sup>

No dia 6 de setembro de 1970 o jornal *Diário de Pernambuco* publicou um caderno especial.<sup>174</sup> Era o mês das comemorações da independência do Brasil trazendo a conferência do general Moacir Araújo Lopes, intitulada *As perspectivas do ensino de Educação Moral e Cívica no Brasil*.<sup>175</sup> Os embates nos anos 1960 sobre o significado social e político da Educação Moral e Cívica, podem ser percebidos pelas interferências do CFE e da CNMC no que se refere às diretrizes nacionais da disciplina EPB. Nota-se pela redação do Decreto-lei nº 869, de 1969 que a elaboração do currículo com suas respectivas metodologias era de responsabilidade do CFE, mas que contou com a colaboração da CNMC (art. 4º). O movimento ocorrido pela elaboração do currículo de EMC foi um espaço de tensões dentro das instâncias federais. A CNMC produziu o documento “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica”, sendo aprovado no dia 4 de fevereiro de 1970, através do Parecer nº 101/70 do CFE.<sup>176</sup>

Havia finalidades diferentes dentro do currículo pensado pelo CFE e pela CNMC para a disciplina de Educação Moral e Cívica. Segundo Juliana Filgueiras as orientações curriculares do CFE eram voltadas para os problemas brasileiros, enquanto as orientações da CNMC eram voltadas para os valores religiosos e exaltação da pátria.<sup>177</sup> Iremos explorar logo em seguida as orientações desempenhadas pelo CFE, pois, elas estão mais próximas desse objeto de estudo em questão.

O papel da CNMC seria o de articular com as autoridades militares de todos os níveis do governo a implantação e a manutenção da doutrina de EMC.<sup>178</sup> No entanto, a conferência do general Moacir Araújo Lopes destacou que as funções dos membros da CNMC eram idênticas as funções desenvolvidas pelo CFE.<sup>179</sup> O que gerava certos embates dentro do governo no que se refere ao ensino da disciplina EMC para todos os níveis seria o protagonismo dentro do regime em legitimar a discussão de moral e civismo. A articulação entre Educação Moral e Cívica e as atividades extracurriculares como o projeto Rondon e a Operação Caiçara, bem como as atividades de escotismo, elas são expressões do civismo que podem ser evidenciadas transversalmente. Elas não foram mencionadas pelo Decreto-lei nº 869, de 1969.

<sup>173</sup> PASSARINHO, 1996, p. 410.

<sup>174</sup> O SÍMBOLO sagrado da paz: O lindo pendão da esperança. *Diário de Pernambuco*, Recife, 6 setembro 1972. Caderno Especial.

<sup>175</sup> Posteriormente a conferência do general Moacyr Lopes foi publicada no livro *Brasil, realidade e desenvolvimento* (tomo I), 1972.

<sup>176</sup> BERTOTTI, 2015, p. 60.

<sup>177</sup> FILGUEIRAS, Juliana. **A educação moral e cívica e sua produção didática**. 2006. Dissertação (Mestrado em História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, [s. l.], 2006.

<sup>178</sup> PERSPECTIVAS de Educação Moral e Cívica no Brasil. *Diário de Pernambuco*, Recife, 6 setembro 1970. Edição Especial, p. 10.

<sup>179</sup> PERSPECTIVAS de Educação Moral e Cívica no Brasil, loc. cit.

A CNMC, através de seu parecer, designava a formação de uma comissão especial dentro do CFE para debater as questões pertinentes à Educação Moral e Cívica. Havia um jogo de disputas políticas presente no interior do Ministério da Educação e Cultura. A Comissão do Parecer nº 101/70 era composta pelos seguintes membros: Raymundo Moniz Aragão (Presidente), Dom Luciano José Cabral Duarte (Relator), Esther de Figueiredo Ferraz, Maria Terezinha Tourinho Saraiva, Pe. José Vieira de Vasconcellos e Tarcísio Meirelles Padilha.<sup>180</sup>

Posteriormente a Comissão Especial do CFE, no dia 4 de fevereiro de 1971, produziu o Parecer nº 94/71, fixando os Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica para todos os níveis de ensino do país – o documento elaborado pela CNMC ficou em segundo plano. A professora Maria Aparecida destaca que o CFE procurou não impor conceitos ou programas dogmáticos em face de sua impotência quanto a evitar o estabelecimento da EMC enquanto disciplina, embora pressionado pela conjuntura política e pela CNMC<sup>181</sup>. O embate continuava dentro da ditadura militar, Rudimar Bertotti afirma que o CFE procurava filtrar do texto final as medidas legais que embasaram os currículos e programas básicos para EPB, sendo as manifestações de temas com elevado teor ideológico, elas estavam presentes nas propostas da CNMC.<sup>182</sup>

É necessário caracterizar o conteúdo da disciplina EPB (Quadro 1), pois, está presente no programa curricular da disciplina elaborado pelos intelectuais do Conselho Federal de Educação.<sup>183</sup> A evidência histórica foi publicada pelo jornal *Correio do Amanhã* (RJ) como podemos ver a seguir:

Quadro 1 – Conteúdo da disciplina EPB

(continua)

**Unidade I) Panorama geral da brasilidade brasileira**

- Características gerais da geopolítica e geoeconomia nacional.
- O homem brasileiro: formação étnica e cultural; traços característicos; pirâmide etária; situação demográfica.
- As instituições sociais, políticas e econômicas.
- O comportamento social; estratificação, mobilidade e adaptação social; ação comunitária; ética individual, profissional e social.

**Unidade II) Problemas morfológicos**

- As estruturas econômicas; análise do sistema econômico brasileiro.

<sup>180</sup> FILGUEIRAS, 2006, p. 60.

<sup>181</sup> OLIVEIRA, Maria Aparecida. **A implantação da Educação Moral e Cívica na educação brasileira**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1982, p. 169.

<sup>182</sup> BERTOTTI, 2015, p. 46.

<sup>183</sup> O parecer da comissão especial foi presidido pelo professor Raimundo Muniz de Aragão. O relator do projeto foi Dom Luciano José Cabral Duarte.

- As estruturas sociais. As estruturas políticas e as características da democracia no Brasil.
- A estrutura dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

**Unidade III) Problemas de desenvolvimento econômico**

- A riqueza nacional do solo, subsolo e fundo do mar; Petróleo e Siderurgia.
- Povoamento do solo.
- A Amazônia e seus problemas.
- O Nordeste e seus problemas.
- Os transportes e a economia.

Quadro 1 – Conteúdo da disciplina EPB

(conclusão)

- Desenvolvimento agrícola e pecuário.
- Reforma agrária. Problema energético.
- Desenvolvimento industrial.
- Comércio interno e internacional.
- Disparidades regionais e integração econômica setorial e nacional.
- Política monetária, creditícia e fiscal. Planejamento econômico, Trabalho e Previdência Social.
- Mercado de capitais.

**Unidade IV) Problemas socioeconômicos**

- Habitação
- Saúde: prevenção, assistência médica e reabilitação.
- Saneamento básico e erradicação das endemias.
- Educação, diagnóstico e soluções.

**Unidade V) Problemas políticos**

- Filosofias e ideologias políticas.
- O poder nacional: suas expressões.
- Representação popular.
- Partidos políticos: organização e funcionamento.
- Evolução política nacional.
- Problemas geopolíticos: a ocupação do solo e os limites territoriais.
- Política econômica.
- Política social.
- Política externa.
- Organismos políticos internacionais: Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

**Unidade VI) Segurança Nacional**

- Segurança externa e interna.
- Responsabilidade do cidadão.
- Guerra Revolucionária.

- As Forças Armadas: Marinha, Exército e Aeronáutica.
- Formulação de uma doutrina e execução de uma política de Segurança Nacional: conselho de Segurança Nacional, Estado-Maior das Forças Armadas e Escola Superior de Guerra.

Fonte: Jornal Correio da Manhã.<sup>184</sup>

Cabe ressaltar que apesar do currículo ser pensado pelo CFE para a disciplina EPB, havia diversas propostas didáticas colocadas em prática pelos manuais desta referida disciplina. Como forma de compreender o sentido axiológico pensado a partir dos intelectuais da ESG, usaremos o livro *EPB: introdução doutrinária*, elaborado pelo professor Iale Renan.<sup>185</sup> Aspecto que será abordado no capítulo seguinte desta tese.

A discussão da implementação da disciplina EMC estava presente na sociedade brasileira. Os jornais cariocas acabam evidenciando o problema do ensino desta disciplina autoritária. Em 1972, depois dos embates entre o CFE e a CNMC, os eventos foram marcados pela discussão da viabilidade curricular e os objetivos nacionais a serem alcançados com a disciplina EMC para todos os níveis de ensino.

O ensino de Moral e Cívica estava em crise<sup>186</sup>. O *Jornal do Brasil* afirmava que procurou os professores, os alunos e a CNMC para discutir o tema EMC. Havia uma concepção generalizada de que a disciplina era lecionada de forma improvisada, os professores de EMC não tinham uma orientação e nas universidades ainda não havia se consolidado. Os educadores não possuíam a formação cívica necessária, e nem a implementação com os objetivos pretendidos pelo MEC.

Os professores que lecionavam EMC eram aposentados e utilizavam a disciplina para “passar o tempo”,<sup>187</sup> as aulas eram desinteressantes e sem comunicação com a juventude brasileira. No espaço universitário a disciplina EPB era ministrada em forma de conferências, consideradas monótonas, repetitivas e com os conferencistas desatualizados.<sup>188</sup> Havia também críticas dentro da CNMC quanto ao ensino da disciplina EMC, por exemplo, o professor João de Sousa Pinto<sup>189</sup> afirma que as autoridades deveriam se conscientizar da importância desta matéria ou extingui-la. Assim como estar não pode ensinar (grifo nosso).<sup>190</sup> A discussão dos

<sup>184</sup> EDUCAÇÃO Moral e Cívica para todos os níveis: Os programas são esses. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 5 fevereiro 1972. Anexo, p. 8.

<sup>185</sup> A escolha do livro de Iale Renan serve para apresentar, a partir de um intelectual militar, uma interpretação didática para a disciplina EPB. Pelo olhar de um integrante da ESG, escolhemos compreender os rumos da disciplina para o ensino superior e quais são os conceitos que ele mobiliza dentro do espaço universitário para doutrinar a juventude brasileira.

<sup>186</sup> O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu, 1972, p. 33.

<sup>187</sup> O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu, loc. cit.

<sup>188</sup> O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu, loc. cit.

<sup>189</sup> João de Sousa Pinto era membro da CNMC.

<sup>190</sup> O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu, op. cit., p. 33.

embates presentes dentro da disciplina EMC versava sobre a falta de formação de professores específicos para atuarem na sala de aula, bem como a necessidade de pensar um currículo que abrangesse toda a discussão.

A possibilidade de contratação de professores aposentados para a disciplina estava permitida pelo Decreto-lei nº 869, de 1969. Percebemos que ele preconiza, na ausência de professores especialistas na disciplina em questão, a contratação de professores de confiança do diretor da escola,<sup>191</sup> desde que tenham os requisitos necessários para assumir o ensino desta disciplina. Essa prática era vista com desconfiança pela CNMC e pelo CFE.

Um ensino de improvisação era bastante questionável. A Educação Moral e Cívica ainda não tinha conseguido emplacar os objetivos nacionais, pretendidos pelo Decreto-lei nº 869, de 1969. Um destaque é a conferência realizada em São Paulo no ano de 1971, quando a secretária de Educação do estado paulista, a professora Esther Ferraz conclui que

O ensino de Educação Moral e Cívica, quando mal orientado, pode ser contraproducente. A aplicação da matéria está estruturada na mais absoluta improvisação e qualquer erro ou imprudência que se cometia em assuntos como este pode levar a resultados irreversíveis. Por isso, a maior preocupação dos sistemas de ensino da Educação Moral e Cívica deve ser a formação de professores especializados. Esse tipo de ensino, quando mal orientado e conduzido, pode desprestigiar a matéria ao invés de lhe encarecer a importância.<sup>192</sup>

Esther Ferraz adverte na necessidade de construir uma política de formação de professores de Educação Moral e Cívica. Os críticos afirmavam que após a publicação do decreto a disciplina era uma peça solta na engrenagem da educação brasileira.<sup>193</sup> No entanto, a EMC era vista com otimismo por membros do regime militar, como o almirante Benjamin Sodré<sup>194</sup> ao argumentar que havia um mal-entendido no que se refere ao ensino desta disciplina, o papel educativo da EMC era a construção de valores cívicos dentro do espaço escolar.

E se não acreditar nesses valores, mas for um bom professor, acaba superando a sua deficiência e dando uma boa aula. É tudo uma questão de alma. Eu sou otimista. A matéria está em franco andamento. Não há emergência. E relatório que temos recebido dão conta de que em outros Estados a Educação de Moral e Cívica tem sido um sucesso. Não, não posso mostrar esses relatórios, mas posso adiantar que as secretarias de educação estão dando muito apoio.<sup>195</sup>

O professor de Educação Moral e Cívica Oswaldo Neder, em entrevista ao *Jornal do Brasil*, diz que a disciplina não é levada a sério pelos educadores, ela não tem um conteúdo atraente para o aluno e exige que o docente seja uma enciclopédia.<sup>196</sup> Para ele, o professor desta

<sup>191</sup> PERSPECTIVAS de Educação Moral e Cívica no Brasil, 1970, p. 10.

<sup>192</sup> Ibid., p. 33.

<sup>193</sup> PERSPECTIVAS de Educação Moral e Cívica no Brasil, loc. cit.

<sup>194</sup> Segundo o *Jornal do Brasil*, o almirante Benjamin Sodré era o presidente da CNM no ano de 1972.

<sup>195</sup> O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu, 1972, p. 33.

<sup>196</sup> O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu, loc. cit.



disciplina precisava dominar o conteúdo de moral e civismo. Em certo sentido, critica o professor da disciplina EMC, afirmando não ter se preparado para atuação docente. A expertise do docente deveria ser no que limita os conteúdos curriculares da CNMC e do CFE. Percebemos que temas como religião deveriam ser tratados com cautela, sendo evitados assuntos como comunismo. O tema nacionalismo era abordado com a influência de diversos povos, destacando a sua importância para a formação da cultura brasileira, abordando as consequências dessa formação para a sociedade atual. Sobre o tema político nas aulas de EMC afirma que “não ajudam e ainda atrapalham”.<sup>197</sup>

Sobre a disciplina EPB ministrada nas universidades, o professor Oswaldo Neder afirma que ela possui uma unidade no programa, sendo bem mais aceita do que a disciplina Educação Moral e Cívica. Na sua entrevista ele afirma que a EMC precisava ter um novo direcionamento programático para atingir os objetivos propostos pela “revolução de 1964”. A disciplina ainda era ligada ao imaginário do Estado Novo, o que complicaria a sua aceitação dentro da sociedade brasileira.

Daria mais unidade ao programa. Quanto ao nome, acho que o achado nas universidades foi ótimo. Estudos de Problemas Brasileiros pega melhor do que Moral e Cívica, que pode ser interpretado de outra maneira. Antigamente o horror ao ensino era o latim. Hoje é a Educação Moral e Cívica. O fato de ela ter existido no Estado Novo também complica as coisas. Há sempre alguém disposto a dar uma dupla interpretação a disciplina, que em si é ótima. Mas precisa de gente preparada, que não tem. A improvisação é muito grande. E isso é muito ruim. Os professores têm medo de se queimar com esta matéria. Estão conscientes de suas deficiências. Mas se acomodam ao invés de usar a cabeça, a imaginação e o bom senso.<sup>198</sup>

Percebemos que a disciplina já possuía resistência durante os anos 1970. O professor João de Sousa Pinto também comentou a aversão que a disciplina possuía entre os alunos brasileiros. O comentário foi feito quando ele participava, na cidade do Rio de Janeiro, de um congresso sobre Educação Moral e Cívica, no Instituto de Educação. A disciplina precisava da renovação de ideias e atrair a atenção da juventude brasileira.

Muito mais pela incompetência do professor, do que pela matéria em si. Quando bem administrada, quando o professor utiliza recursos variados, estas matérias são uma das que mais despertam o entusiasmo dos alunos. Mas não há renovação de ideias, nem de pessoas. Quer um exemplo? O que está sendo vendido de livros no interior do Brasil sobre Moral e Cívica parece piada. No entanto, muito poucos, das dezenas de livros editados sobre o assunto, são aproveitados.<sup>199</sup>

Os professores da disciplina careciam de uma formação específica. Em todas as suas modalidades de ensino estavam preocupados com a organização e o planejamento das atividades, sendo vistas como produtoras de conhecimento dentro da nova legislação

<sup>197</sup> O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu, 1972, p. 33.

<sup>198</sup> O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu, loc. cit.

<sup>199</sup> O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu, loc. cit.

educacional vigente. A falta de consenso dentro do governo sobre a definição do conteúdo curricular estava gerando uma crise no ensino de EMC. Havia a necessidade de construir um conhecimento curricular que possibilitasse o estudante ter um entendimento, seja do produto em questão quanto da dimensão processual dessa produção. A apropriação dos conhecimentos científicos pelos estudantes, dentro do contexto de ditadura militar, faria necessário o enfrentamento do que Pierre Bourdieu denominou de “hierarquia dos atos científicos”,<sup>200</sup> ou seja, era fundamental a construção de uma categoria que levasse em consideração o processo de constatação – construção – ruptura de objetos que estavam presentes na sociedade brasileira.

### 3.3 A cultura cívica nacional em questão

De acordo com Rodrigo Motta, o novo ciclo repressivo recriou a disciplina Educação Moral e Cívica para a juventude brasileira, no entanto, ela “não entusiasma a todos os apoiadores do regime, pois, além de significar aumento da fascistização, particularmente incômodas para as facções moderadas”.<sup>201</sup> A disciplina mesclava os valores defendidos pelo grupo que sustentava o regime militar, são eles: o republicanismo autoritário, patriotismo conservador, catolicismo tradicional.<sup>202</sup> A partir das intervenções da Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), através de sua delegacia no Estado Pará, nós apresentaremos as reflexões de “princípio democráticos” e sua conexão com o “espírito religioso” que integram a base estrutural da disciplina EPB.

Para Caio Derossi, Joana Hollerbach & Alvanize Ferenc a disciplina EPB foi considerada um instrumento planejado pelo regime militar,<sup>203</sup> pois, em períodos de crise institucional ou instabilidade política a Educação tornou-se instrumento importante de serviço ao projeto político-pedagógico do governo.<sup>204</sup> Conforme evidenciado no capítulo anterior, sobre o papel do Estado Novo na implementação das discussões da EMC, o mesmo ocorreu durante os anos 1960 e 1970, quando a disciplina EPB apoiava-se na ESG e sua DSN na conformação do projeto educacional desta disciplina acadêmica.

Enfocamos nossas análises para a disciplina EPB a partir do manual básico da ESG, dos

---

<sup>200</sup> BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**: Introdução, organização e seleção. Tradução de Sérgio Miceli. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

<sup>201</sup> MOTTA, 2014, p. 185.

<sup>202</sup> Ibid., p. 186.

<sup>203</sup> DEROSSI, Caio; HOLLERBACH, Joana; FERENC, Alvanize. A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) na Universidade Federal de Viçosa (UFV): em foco o projeto educacional do regime civil-militar para as universidades brasileiras. **Revista de História e Historiografia da Educação**, 2019, p. 159.

<sup>204</sup> CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, Lar e Botequim**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

jornais da grande imprensa e das conferências produzidas pela ADESG. A delegação do estado do Pará sobre os temas “desenvolvimento”, “segurança nacional” e “doutrina” expressam as reflexões adotadas pela ESG durante os anos 1960 sobre o sentimento patriótico pretendido pelo regime militar para ser exercido pela juventude. Não temos a intenção de explorar a literatura existente na biblioteca do Exército durante os anos 1960 e 1970 sobre os temas apresentados, pois, tornaria este capítulo muito extenso, além de extrapolar os objetivos do presente trabalho.<sup>205</sup> Jaime Mansan (2014) em sua tese de doutorado dedica-se a apresentar a Educação pensada pela ditadura militar focando, por exemplo, sua análise na ESG e sua relação com a EPB. Queremos reafirmar o papel da ESG na construção da Educação e de outras áreas sociais como Saúde e Comunicação durante a ditadura militar, com isso, evidenciamos o papel importante desta instituição militar na construção da EMC com base no Manual Básico da ESG bastante evidenciada pelo trabalho de Jaime Mansan (2014),

Era vista como a “educação dos cidadãos para a Democracia – pelo conhecimento dos direitos e obrigações a ela inerentes, e pela adoção de atitudes, hábitos e ideais compatíveis com sua vivência”. A colaboração de outras disciplinas, como História e Literatura, bem como de órgãos integrantes do campo da educação superior, como as entidades de representação dos estudantes, também era vista como importante para que se pudesse “fazer do indivíduo um bom cidadão”: “o respeito à lei e a lealdade aos ideais e princípios da Democracia são ensinados através da História, do civismo e da literatura e, também, através das organizações estudantis”. Isso porque, segundo a perspectiva proposta pela doutrina, “o testemunho de compreensão e obediência às leis é dever cívico, significa participação nos problemas da sociedade e desejo de cooperar com as outras pessoas, tendo em vista o bem comum”<sup>206</sup>.

A ESG produziu a Doutrina de Segurança Nacional baseada em torno de três princípios: objetivo nacional; poder nacional; e estratégia, como destaca o brasilianista René Dreifuss, em sua obra *1964: a conquista do Estado*,<sup>207</sup> onde a DSN alia segurança e desenvolvimento. A DSN era uma das bases centrais da disciplina EPB durante os anos 1970. A ESG considerava a educação uma área estratégica, em sentido específico ela entende que a sua função na sociedade era “dar às pessoas a consciência do seu lugar”.<sup>208</sup>

Por isso, a ESG e a Biblioteca do Exército (BIBLIEx) assumiram o protagonismo da construção política educacional durante os anos de chumbo. Há uma clara mudança de orientação dentro da ditadura militar. Conforme afirmação do comandante da ESG, o general Augusto Fragoso ao *Jornal do Brasil*, desde a revolução de 1964 os estudos da ESG estavam

<sup>205</sup> Sobre a formação de intelectuais a partir da ESG, ver Mansan (2014).

<sup>206</sup> MANSAN, Jaime. **Subversivos**: ditadura, controle social e educação superior no Brasil (1964-1988). Programa de Pós-Graduação em História. Tese. Porto Alegre, 2014, p. 271.

<sup>207</sup> DREIFUSS, René. **1964, a conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. São Paulo: Vozes, 1984.

<sup>208</sup> EMFA/ESG/DE - Estado-Maior das Forças Armadas/Escola Superior de Guerra/Departamento de Estudos. MB-75 – Manual Básico, Rio de Janeiro: APEX, 1975, p. 100.

passando por um processo de revisão e de transformação em uma doutrina política, associando assim desenvolvimento e segurança.<sup>209</sup>

Nos objetivos nacionais devem ser exprimidas as aspirações e os interesses, tanto permanentes quanto atuais. No poder nacional, a nação deve dispor de toda a ordem de meios que possua, como os políticos, os econômicos e os sociais. Na estratégia nacional deve-se aplicar a esses meios para a segurança nacional.<sup>210</sup>

O general Augusto Fragozo destacou que o verdadeiro problema brasileiro era a questão do subdesenvolvimento, e o papel da ESG era institucionalizar a doutrina política afirmando que “é preciso deixar bem claro, que a Escola Superior de Guerra, não quer dizer que temos aulas sobre o manejo de um canhão, por exemplo”.<sup>211</sup> Portanto, dentro da discussão curricular da disciplina EPB estava a questão do desenvolvimentismo. A ESG foi criada em 1949 e durante os anos 1960 foi apresentado um documento para evidenciar os seus princípios fundamentais.

A segurança nacional é função mais do potencial geral da nação do seu potencial militar; o Brasil possui os requisitos básicos (área, população, recursos), indispensáveis para se tornar uma grande potência; o desenvolvimento do Brasil tem sido retardado por motivos suscetíveis de remoção; como todo trabalho, a obtenção exige a utilização de uma energia motriz e de um processo de aplicação dessa energia; o impedimento até agora existente contra o surgimento das soluções nacionais pra problemas brasileiros é devido ao processo de aplicação de energia adotado e à falta de hábito de trabalho conjunto: urge substituir o método dos pareceres por outro método que permita se chegar por soluções harmônicas e equilibradas; e o instrumento a utilizar para a elaboração de novo método a adotar e para a sua difusão consiste na criação de um Instituto Nacional de Altos Estudos, funcionando como Centro de Pesquisas Permanente.<sup>212</sup>

No período de 1969-1978 o MEC, a ESG, a Sudam, o CFE, a CNMC e o Ministério do Interior (MINTER) estavam conectados em construir uma estratégia para atrair a juventude brasileira para o projeto de nação pela ótica dos militares. A disciplina acadêmica EPB fez parte desta construção social de legitimar a “revolução democrática de 1964” nos espaços de aprendizagem, em todos os níveis de ensino do país.

As ações do governo desde a gestão do ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho estavam no sentido de apresentar a sua ideologia de EMC para os professores brasileiros através de conferências, cursos, produções didáticas (manuais, atlas, livros escolares) e dos dossiês de revistas científicas. Eram espaços de discussões sobre a disciplina e suas diversas modalidades de ensino, pois, pelos jornais havia uma crítica da sociedade brasileira quanto ao ensino desta disciplina recém-criada pelos militares, a partir do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de

<sup>209</sup> FRAGOSO diz que estudos da ESG estão se tornando uma nova doutrina política. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 7, 1º outubro 1970.

<sup>210</sup> FRAGOSO diz que estudos da ESG estão se tornando uma nova doutrina política, loc. cit.

<sup>211</sup> FRAGOSO diz que estudos da ESG estão se tornando uma nova doutrina política, loc. cit.

<sup>212</sup> FRAGOSO diz que estudos da ESG estão se tornando uma nova doutrina política, 1970, p. 7.

1969.

A ESG em parceria com a Sudam organizou um ciclo de conferência sobre segurança e desenvolvimento na cidade de Belém, em setembro de 1969. As conferências, apresentadas 90% por militares, versavam sobre os seguintes temas: (1) Segurança interna; (2) Metodologia para o estabelecimento da política de segurança nacional; (3) Política, poder e segurança nacional; (4) As Informações – conceitos fundamentais; (5) Objetivos Nacionais permanentes; (6) Desenvolvimento – conceitos fundamentais; (7) Elementos básico da nacionalidade – A terra, os homens e as instituições; e (8) Estratégia Nacional – conceitos fundamentais.

Queremos pensar a relação de EPB e a discussão de planejamento estratégico idealizado pela ESG como elemento fundamental para o projeto de socialização política dos militares no pós-1968 para a juventude brasileira. Cabe destacar que no mesmo mês em que estava ocorrendo o ciclo de conferências na cidade de Belém, foi promulgado o Decreto-lei nº 869, de 1969. Ele normatiza a discussão de EMC para todos os níveis do ensino brasileiro. A DSN tornou-se uma grande direcionadora das políticas e ações dos governos militares.<sup>213</sup>

As conferências proferidas por militares na cidade de Belém podem expressar um importante elemento de evidência da Doutrina como política de Estado que foi pretendida pelos militares após o ano efervescente de 1968. Cada conferência apresentava os significados atribuídos pela ESG para o campo social de segurança nacional e desenvolvimento pretendido. O uso de termos específicos indica que era para um público específico, ou seja, para os civis ou militares em formação na ESG que estavam presentes na Sudam, em Belém. Os conceitos apresentados estavam inter-relacionados, por exemplo, a apresentação da Estratégia Nacional:

Daí a formulação do atual conceito de estratégia Nacional que vem servindo de orientação aos nossos trabalhos escolares da Escola Superior de Guerra. “ESTRATÉGIA NACIONAL é a arte de preparar e aplicar o Poder Nacional tendo em vista a conquista ou manutenção de objetivos fixados pela Política Nacional” [...] O Poder Nacional é a expressão integrada do meio de toda a ordem de que dispõe, efetivamente, a nação numa época considerada.<sup>214</sup>

Apresentando as características que compõem as conclusões básicas quanto ao conceito de Estratégia Nacional:

- Ressalta sua integração à Política Nacional;
- Porque visa promover a conquista e a manutenção de seus objetivos, mediante as normas orientadoras por elas traçadas. Decorre, portanto, de uma concepção política superior a que subordina e que leva em conta, em sua formulação, fatores conjunturais;

<sup>213</sup> GONÇALVES, Nadia. Doutrina e Segurança Nacional e Desenvolvimento na ditadura civil-militar brasileira: Estratégias e Educação. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho de 2011, p. 1.

<sup>214</sup> COSTA REIS, Walter Manso da. **Estratégia Nacional – Conceitos Fundamentais**. Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra – ADESG. Delegacia do Estado do Pará, 1969, p. 12-13.

- Expressam a ideia de ação;
- De aplicação de Poder Nacional – na paz e na guerra para suplantar os fatores adversos que se opunham à conquista ou salvaguarda dos objetivos fixados pela Política Nacional;
- De preparo desse mesmo poder para adequá-lo convenientemente às ações projetadas a fim de ser utilizado como instrumento dessa mesma política.
- Expressam integração de ações;
- Políticas, econômicas, psicossociais e militares tanto na área de Segurança como na de Desenvolvimento.<sup>215</sup>

As ações dos governos militares deviam estar voltadas para a guerra psicossocial estabelecida em tempos de Guerra Fria. A disciplina EPB tornou-se elemento estratégico desenvolvido no Brasil pela ESG. O debate do conceito de Estratégia Nacional apresentado por Walter Reis está baseado nas concepções estabelecidas pelos estados francês e norte-americano. Por exemplo, o manual estratégico das Forças Armadas da França manifesta a seguinte ideia base:

O Manual de Emprego das Forças Armadas da França define a Estratégia Geral como “a arte de combinar a totalidade dos meios de que dispõe o Poder Político para atingir os objetivos que ele (o Poder Político) definiu” e ressalta que a estratégia constitui a responsabilidade essencial do chefe político, porque este é o único que está em condições de fixar as vias a serem utilizadas para atingir os objetivos.<sup>216</sup>

Por exemplo, em 1969 a Sudam promoveu a palestra do engenheiro José Manuel Gonçalves de Oliveira, destacando na conferência intitulada *Desenvolvimento – conceitos fundamentais* a relação entre desenvolvimento, segurança e poder Nacional. Ele afirma que

o DESENVOLVIMENTO é um fator condicionante de SEGURANÇA, máximo dentro da conceituação que lhe dá a ESG, segundo a qual a Segurança Nacional é um sistema de garantias, através de ações políticas, econômicas, psicossociais e militares para a realização e a conservação dos objetivos nacionais.<sup>217</sup>

Destacando o papel estratégico que o desenvolvimento assumiria no contexto de Guerra Fria, de combate ao inimigo externo. A política de segurança nacional deveria exercer o bem-estar da coletividade e a garantia do progresso da nação valorizando o homem e a realização da justiça pretendida pelos militares.

Para os demais países, as atenções maiores voltam-se, principalmente, para a realização do bem-estar da coletividade, à qual se procura proporcionar padrões econômicos e sociais, as pazes de assegurar a sua sobrevivência e a continuidade de suas instituições. A segurança nacional representa para eles, essencialmente, a garantia de progresso em todos os campos das atividades, visando a valorização do homem e a realização da justiça social. Assume, desta forma, o DESENVOLVIMENTO um grau tão elevado de importância que passa a constituir um verdadeiro objetivo nacional, sobre o qual se baseia a consecução dos demais objetivos. Na verdade, as metas mais altas de uma comunidade só através do desenvolvimento são atingíveis. Na sistemática de nossos estudos, o conjunto integrado de meios de toda ordem, políticos, econômicos, psicossociais e militares,

<sup>215</sup> Ibid., p.13.

<sup>216</sup> COSTA REIS, 1969, p. 8.

<sup>217</sup> OLIVEIRA, José M. **Desenvolvimento – conceitos fundamentais**. Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). Belém, setembro de 1969, p. 3.

constitui o PODER NACIONAL. Isto vale dizer que tanto melhor serão os objetivos nacionais atingidos quanto maior e mais eficiente for o Poder Nacional.<sup>218</sup>

O professor Francisco de Souza Brasil ministrou a conferência *Política, poder e segurança nacional*, afirmando que o conceito doutrinário é importante dentro da ESG, sendo considerado como: “O conjunto de normas, diretrizes, planos e programas que visem a garantia de consecução ou manutenção dos Objetivos Nacionais, a despeito dos antagonismos que contra eles se manifestem, ou possam manifestar-se no âmbito interno ou externo”.<sup>219</sup>

Relembrando a Lei de Segurança Nacional (LSN) promulgada pelo Decreto-lei nº 314, de 13 de março de 1967, o professor define a Segurança Nacional como

O grau relativo de garantia, que, através de ações políticas, econômicas, psicossociais e militares, o Estado proporciona em uma determinada época, à Nação, que jurisdiciona, para a consecução ou manutenção dos objetivos Nacionais, a despeito dos Antagonismos ou Pressões, existentes ou potenciais.<sup>220</sup>

Os objetivos da segurança nacional são assim conceituados pelo professor Francisco Brasil tendo a função de serem alcançadas pelas ações empreendidas sob a direção do Estado, para definir, neutralizar, ou anular as pressões Dominantes.<sup>221</sup> Portanto, podemos compreender que a DSN e sua intervenção por meio da ADESG delegacia no Pará foi considerada um elo entre a ditadura militar e a universidade.

Diante dos impasses em torno da disciplina EMC em todos os níveis de ensino, o MEC produziu uma coletânea de textos em que Euro Brandão<sup>222</sup> faz uma breve apresentação sobre os caminhos da educação brasileira. O volume é dedicado a discutir a disciplina EMC. O

<sup>218</sup> OLIVEIRA, José M., loc. cit.

<sup>219</sup> BRASIL, Francisco de S. **Política, Poder e Segurança Nacional**. Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). Belém, setembro de 1969, p. 6.

<sup>220</sup> BRASIL, Francisco de S., loc. cit.

<sup>221</sup> Ibid, p. 17.

<sup>222</sup> Euro Brandão nasceu em Curitiba no dia de 31 de dezembro de 1924, filho do professor Nilo Brandão e de Noêmia Santos Brandão. Assumiu o ministério em maio de 1978. Em sua primeira entrevista de repercussão nacional, concedida ao *Jornal do Brasil*, logo depois da posse, evitou comentar a situação política do país, esquivando-se de falar sobre um provável encontro nacional de estudantes programado para o segundo semestre daquele ano ou sobre a censura. Dizia-se um “professor universitário desligado dos problemas políticos”. De fato, setores do regime militar defendiam que não fossem indicados políticos de carreira para a pasta da Educação. Afirmou que daria continuidade ao trabalho de seu antecessor. Entre as diretrizes já elaboradas, citou o programa de promoção educativa do menor, o programa de habilitação de professores e o de educação rural, todos em andamento. Em junho de 1978 foi favorável às conclusões de um documento secreto apresentado na 27ª Reunião do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Divulgado pela imprensa, o documento continha um esboço do quadro geral do ensino superior no país, além de aconselhar a supressão do Decreto nº 477, de 1969, que proibia a livre associação estudantil. Concluindo que o ensino superior no país era franqueado principalmente às elites e que a grande quantidade de instituições de ensino isolado contribuiu para a queda na qualidade da formação profissional. O documento preconizava profunda reformulação do ensino para que houvesse a adequação das necessidades de mão-de-obra especializada às áreas onde fosse solicitada. Concluía o documento que “urgente se faz a necessidade de assegurar aos estudantes condições de livremente se organizarem e expressarem”. SOARES, Rita. **BRANDÃO, Euro**. [Verbete online]. Fundação Getúlio Vargas – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (FGV-CPDOC). Disponível em: <https://tinyurl.com/y57uxyst>. Acesso em: 28 jul. 2020.

professor M. Girão Barroso apresenta a sua compreensão sobre Estudo de Problemas Brasileiros argumentando que a diferença entre EMC e EPB ocorre somente no aspecto metodológico, mas que o seu sentido axiológico, ou seja, os valores predominantes de uma determinada sociedade são os mesmos.

Não há entre ambas, as disciplinas, portanto, diferença real, mas apenas metodológica, para que os ensinamentos de moral e civismo adquiram, na esfera do ensino superior, as condições de aprendizado compatíveis com o grau de cultura da vida acadêmica. Donde lhe serem próprios, tanto quanto da disciplina genérica a que corresponde, os princípios enunciados naqueles diplomas legais, definidores de seu caráter axiológico.<sup>223</sup>

No mesmo dossiê da revista *Educação* o jurista Geraldo Bezerra de Menezes<sup>224</sup> publicou o artigo *Educação Moral e Cívica e Estudo de Problemas Brasileiros* fazendo um histórico da discussão da disciplina EMC no Brasil. Ao apresentar posteriormente o papel da CNMC inserida no contexto dos anos 1970, volta-se a compreensão das legislações educacionais (Decreto-lei nº 869, de 1969 e o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971). Sobre o papel da CNMC demonstra que

A ação da CNMC na esfera educacional desdobra-se em pedagógica e didática, abrangendo tanto o ensino quanto a atividade educativa. Do ponto de vista pedagógico, a principal atuação traduz-se em demonstrar e divulgar o sentido axiológico, valorativo ou formativo que se deve emprestar àquelas disciplinas, corrigindo possíveis distorções, no seu ministério. O essencial dessas distorções, têm sido lecioná-las, mormente o Estudo de Problemas Brasileiros, nos cursos superiores como se fossem meramente informativas, se repisando instrução similar dada em outras cadeiras do currículo. Alguns docentes se perdem, digamos assim, numa hipertrofia informativa. Indiferentes, marginalizam o fim inequívoco da disciplina que reside na formação do cidadão, conferindo aos conhecimentos transmitidos o sentido moral e cívico. Do ponto de vista didático, estreitamente vinculado, também, à prática educativa, a CNMC colabora com o Conselho Federal de Educação na organização dos currículos e programas básicos das cadeiras de EMC e EPB, assim como na orientação e vigilância do ensino e prática desses estabelecimentos escolares e universitários, ao aproveitamento dos estudantes e aos resultados obtidos no meio profissional e social.<sup>225</sup>

Percebemos que os papéis das duas instituições (CFE e CNMC) dentro da teoria e da prática educativa estavam bem delimitadas, apesar de determinados momentos as duas instituições terem embates, quanto às suas funções atribuídas seja pelo MEC ou pelo presidente da república através de decreto-lei. No entanto, tinham um ponto em comum, era a vigilância

---

<sup>223</sup> BARROSO, M. Girão. Compreensão da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros. **Educação**. Brasília, ano 7, n. 27, abr./set. 1978, p. 30.

<sup>224</sup> Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes nasceu em Niterói (RJ), em 11 de julho de 1915 e faleceu na mesma cidade no dia 9 de fevereiro de 2002. Em 1936, graduou-se como Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, atual UFF. Tornou-se professor, catedrático e, por dois períodos, diretor da faculdade. Também lecionou na Faculdade Fluminense de Comércio e de Medicina, ensinando português, História e Sociologia. Foi um dos fundadores da Escola de Serviço Social da UFF. Foi presidente da CNMC. MENEZES, Geraldo. Disponível em: <https://tinyurl.com/y32s4hth>. Acesso em: 28 jul. 2020.

<sup>225</sup> MENEZES, Geraldo. Educação Moral e Cívica e Estudo de Problemas Brasileiros. **Educação**. Brasília, ano 7, n. 27, abr./set. 1978, p. 77.



do ensino de EMC em todas as modalidades de ensino no país.

O jurista e filósofo Ubiratan Borges de Macedo<sup>226</sup> publicou o artigo *Democracia e Estudos de Problemas Brasileiros* na mesma revista do MEC destinada a Educação, onde apresenta uma reflexão sobre o papel da educação. Referindo-se ao sentido axiológico da disciplina EPB, destaca o seu propósito para a formação cívica do cidadão e mostra que

O propósito de EPB é familiarizar o educando com o País, dando-lhe um senso de realidade, e, ao mesmo tempo, iniciá-lo nas bases legais da vida em comum dos brasileiros, para que novos problemas possam ser equacionados pelos alunos, por meio das bases que serão estudadas e fundamentadas. Em suma, busca-se iniciar o jovem nos princípios da vida de democrática nacional, dentro da qual se procurará dar solução que poderão ser múltiplas a partir dos mesmos princípios democráticos e do respeito intransigente à legalidade, opondo-se ao terrorismo e ao aventureirismo de qualquer matriz. Neste sentido, a disciplina é engajada, comprometida, não com uma administração, mas com a Democracia, a República, a Federação e a Unidade Nacional.<sup>227</sup>

### 3.4 Conclusão do capítulo

A reforma universitária queria controlar o acesso da juventude brasileira ao ensino superior. O Decreto-lei nº 869, de 1969 tinha como função construir o controle do ensino das humanidades. Era um duplo controle pensado pelos governos militares, fazendo parte da modernização-conservadora e autoritária, gestada nas ações e intervenções da ESG no combate ao inimigo interno. No contexto de crise do regime militar durante os anos 1967-1968, assumiu o posicionamento do enfrentamento das políticas educacionais e curriculares pensadas para o ensino superior.

A construção da política educacional pensada pelos governos militares tinha um problema para resolver: o estudante universitário. A disciplina EPB serviria para intervir no jogo político dos anos 60 e 70 do século XX, pois, o estudante estava fazendo críticas ao processo de modernização-conservadora e autoritária. As ações intervencionistas do governo colocaram os estudantes universitários como oposição ao regime desde 1968, isto fica bem claro diante das imposições feitas, seja no que se refere à reforma universitária ou seja no que se trata da publicação do Decreto-lei nº 477, de 1969 e do Decreto-lei nº 869, de 1969. As tensões e contradições dentro das políticas educacionais durante a ditadura militar só aumentavam.

---

<sup>226</sup> Ubiratan Borges de Macedo possui graduação em Filosofia pela PUC do Paraná (1959), graduação em Bacharel em Direito pela UFPR (1960), especialização em Relações Internacionais pela Inter American Defence College (1981), especialização em Filosofia Jurídica pela USP (1964), mestrado em Filosofia pela PUC do Rio de Janeiro (1976), mestrado em Equivalência a EPB. Parecerista do CFE pela ESG (1976) e doutorado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (1984) – atualmente é professor titular da instituição.

<sup>227</sup> MACEDO, 1978, p. 91.

A disciplina EMC ainda estava em construção durante o mandato do ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho. As evidências apresentadas pelos noticiários revelam ainda três questões a serem resolvidas: (1) A falta de uma identidade pedagógica para a disciplina EMC em todos os níveis de ensino; (2) O conteúdo disciplinar da EMC em todas as modalidades de ensino precisava ser definido pelo CFE; e (3) A formação de professores que no início dos anos 1970 ainda era insuficiente, tanto que a disciplina era ministrada por professores aposentados – essa prática era vista como “moeda de troca” pelos diretores de escolas no Brasil.

A historiografia já evidenciou que durante o ano de 1968 o diálogo foi a violência. Os estudantes estavam procurando uma alternativa política para a sociedade, estavam fazendo a sua leitura política no interior dos estabelecimentos de ensino, lutando por uma universidade democrática, plural e diversa. A juventude estudantil de 1968 queria uma valorização da ação direta sem intermediários, uma democracia participativa, por isso, eles resistiram ao projeto de modernização autoritária e conservadora pensado pelo regime militar para a educação superior. As memórias dos estudantes universitários da geração de 1968 expressam a sua inconformidade social.

Compreendemos que não havia uma uniformidade quanto ao sentido ideológico da disciplina EPB, considerando-se a percepção da heterogeneidade de formação que pensam o significado da disciplina acadêmica. Havia espaço para juristas, filósofos, políticos, religiosos, mas não havia lugar para pedagogos e professores das humanidades pensarem a disciplina EMC em todos os níveis de ensino. Aluno e professor não tinham voz no MEC, e sem diálogo desde os anos 1960 deveriam aceitar a política educacional da ditadura militar. Era uma forma de controle da juventude brasileira e do papel social do professor de EMC em todos os níveis. O que parecia ser uma contradição dentro do contexto dos anos 1960, era uma forma de controle do pensamento educacional. Uma imposição a ser ideologicamente posta por dentro do MEC e das instituições correlatas, chegando a apresentar um conteúdo curricular pronto e acabado para o espaço universitário.

Quanto ao currículo da disciplina EPB, percebemos que o objetivo era o controle da juventude universitária brasileira. Partindo do pressuposto estabelecido pelo Manual Básico da ESG, os autores de livros didáticos da disciplina EPB queriam formar pequenos cidadãos subservientes ao Estado, precisavam estar de acordo com a ideia projetada pelo Poder Nacional, tendo como campos de ações privilegiados: o desenvolvimento e a segurança nacional.

A disciplina EPB serviria como estratégia de legitimação social dos militares no poder,

para isso, era importante construir estratégias psicossociais de aceitação da “revolução democrática” de 1964 no interior da sociedade brasileira. Podemos concluir que havia três elementos básicos de construção de legitimidade, são eles: o discurso anticomunista e salvacionista; a idealização do golpe civil-militar de 1964; e a defesa do nacionalismo. A disciplina em questão contribuiria dentro e fora das universidades para a legitimação do regime militar no Brasil.

#### 4 A DISCIPLINA EPB PARA DOUTRINAR A JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA

O presente capítulo debate a concepção de Estudo(s) de Problemas Brasileiros para o regime militar, tendo como objetivo central doutrinar a juventude universitária. Queremos compreender as estratégias usadas pelos governos militares para preencher uma lacuna durante a recriação da disciplina EMC, ou seja, a formação de professores universitários e a produção de materiais didáticos para serem usados em sala de aula.

O diálogo com a história das disciplinas curriculares a partir de seus materiais didáticos será o foco de investigação deste capítulo. Entender o sentido ideológico da disciplina EPB para docilizar a juventude universitária. Partimos das concepções de André Chervel para compreender como as disciplinas funcionam no interior da sociedade,<sup>1</sup> pois, era necessário fazer a consolidação do regime militar de 1964 dentro das universidades brasileiras.

Usaremos três aspectos como reflexões para compreender a historicidade da disciplina EPB, são eles: (1) Em 1973 houve a realização de um seminário nacional para os professores de EPB, em parceria com a Sudam; (2) A disciplina EPB e o curso de atualização da UFRJ, realizado no período de 1971-1978; (3) Qual é a concepção ideológica da disciplina EPB a partir de um material de uso didático?

O MEC criou em 1967 a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename),<sup>2</sup> ela tinha como função produzir materiais escolares – cadernos, pastas de desenhos etc. – e publicar obras didáticas, atlas, enciclopédias e gramáticas, entre outros para atendimento de alunos carentes.<sup>3</sup> Firmou parceria com instituições tradicionais de ensino superior, como as Faculdades Integradas Estácio de Sá, no Rio de Janeiro para produção de materiais e uso didático na disciplina EPB. Os governos militares queriam controlar o material didático que foi criado para as disciplinas de moral e civismo, chamando para si o papel de produzir o material didático, conforme aponta o Decreto 62.411, de 15 de março de 1968.

Entende-se, para efeitos deste estatuto, por material escolar e didático:

- a) cadernos escolares e blocos de papel diversos;
- b) cadernos de exercícios;

<sup>1</sup> CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, [S. L.], v. 2, p. 183. 1990.

<sup>2</sup> Juliane Filgueiras ressalta que a Fename foi criada no dia 2 de outubro de 1967, através da lei nº 5.327. A estrutura do novo órgão era composta: pelo Conselho Técnico-Consultivo (formado por três membros representativos dos órgãos técnicos do MEC e pelo diretor executivo), pelo Conselho Fiscal (composto por dois representantes do MEC e um contador designado pelo Conselho Técnico-Consultivo) e pela Diretoria encarregada de administrar o órgão, elaborar o plano de atividades e o seu orçamento anual. FILGUEIRAS, Juliana. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da campanha nacional de material de ensino à fundação nacional de material escolar. **Revista Brasileira de História** (on-line), v. 33, p. 313-335, 2013, p. 314. Disponível em: Acesso em: 1 set. 2020.

<sup>3</sup> FILGUEIRAS, loc. cit.

- c) peças, coleções e aparelhos para o estudo das diversas disciplinas dos currículos escolares;
- d) guias metodológicos e manuais sobre matérias ou disciplinas consideradas de maior interesse;
- e) dicionários, atlas, enciclopédias e outras obras de consulta;
- f) material para o ensino audiovisual de disciplinas de cursos de grau elementar, médio e superior;
- g) material em geral, de uso frequente por alunos e professores.<sup>4</sup>

O material didático é o mediador do processo de conhecimento no espaço da sala de aula, sendo o facilitador da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica dentro de determinada área de conhecimento.<sup>5</sup> A Fename foi o órgão criado pela ditadura militar para ser a responsável pelo controle dos materiais de ensino, como se verificamos na legislação acima citada. Percebemos que havia uma vigilância na produção didática para o ensino superior a partir da CNMC e do CFE.

A disciplina EPB é uma interpretação do passado inventada pelos militares para controlar a juventude universitária, portanto, concordamos que a tese de doutorado está inserida no campo da História do Tempo Presente.<sup>6</sup> É uma leitura do passado a partir da relação texto, contexto e sujeito, sendo uma interpretação da realidade pensada por um determinado grupo específico que estava no comando do MEC. Compreendemos que os militares são considerados um grupo heterogêneo. O núcleo formado pelas Forças Armadas, pela ESG e pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), como destaca o professor Marcos Napolitano, eram todos unidos pelo anticomunismo.<sup>7</sup>

A discussão que propomos para pensar a disciplina EPB e sua relação com a juventude universitária durante os anos 1970, é a necessidade de repensar a seguinte perspectiva: nacionalismo, moral e civismo. Neste sentido, o curso de Atualização sobre os Problemas Brasileiros assume esse papel. Queremos construir a relação identidade nacional pensada pelos governos militares a partir das intervenções do MEC, do Conselho Federal de Cultura (CFC), do CFE e da Sudam no espaço público, por meio dos intelectuais. Eles possuem o papel

<sup>4</sup> BRASIL. Decreto nº 62.411, de 15 de março de 1968. Aprova o estatuto da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) e dá outras providências. Disponível em: <https://tinyurl.com/m96r4m5j>. Acesso em: 1 set. 2020.

<sup>5</sup> BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 243.

<sup>6</sup> Para Ferreira, a emergência da história do século XX com um novo estatuto, definido por alguns como o estatuto da História do Tempo Presente, portanto, portadora da singularidade de conviver com testemunhos vivos que sob aspecto condicionam o trabalho do historiador, coloca em foco obrigatoriamente os depoimentos orais. [...] Por outro lado, o retorno do político e a valorização do papel do sujeito estimulam o estudo dos processos de tomada de decisão. Esse novo objeto de análise dá oportunidade ao uso dos depoimentos orais. Os arquivos escritos deixam transparecer os meandros tortuosos dos processos decisórios. Muitas decisões são tomadas através da comunicação oral, das articulações pessoais; o número de problemas resolvidos por telefone ou pessoalmente não param de crescer. Para suprir essa lacuna, os documentos orais revelam-se de grande valia. FERREIRA, 2018, p. 324.

<sup>7</sup> NAPOLITANO, Marcos. **1964: a história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 67.

importante de discutir a educação superior brasileira, implementando o civismo aos moldes da ditadura militar no Brasil.

Por outro lado, cabe ressaltar o papel que a Sudam possui na organização da realidade amazônica e sua relação com a EPB. A Amazônia e seus problemas estavam presentes no programa curricular da disciplina. Os eventos promovidos por instituições públicas como a Sudam, as conferências realizadas pela UFRJ e a produção didática pela editora Rio, neste capítulo, permitem compreender a dimensão ideológica pensada pela ditadura militar.

No entanto, cabe fazer algumas ponderações sobre os militares no campo da política. Sabemos que existe um consenso na historiografia de que os militares não formavam um bloco monolítico, mas havia diversos projetos de poder imersos nesta instituição social, pois, eles costuraram diversos caminhos dentro da república brasileira. Segundo Farhat o que se apregoava lá fora, sob o mote unidade militar, jamais existiu.<sup>8</sup>

Conforme também destaca José Luís Sanfelice no seu estudo sobre o Estado e a política educacional implementada pela ditadura militar, o filósofo apresenta os grupos dirigentes que assumiram o poder no país em 1964.

Aos industriais, aos representantes dos setores financeiros às entidades, como o Instituto de Pesquisa Estudos Sociais (IPES), Instituto de Ação Democrática (IBAD) e o Conselho Superior das Classes Produtoras (Conclap), juntaram-se “os militares do núcleo doutrinário”, orientados pelo binômio “segurança e desenvolvimento”, conceito ideológico básico da Escola Superior de Guerra (ESG), chamada no próprio vocabulário da caserna de “Sorbonne brasileira”. Setores conservadores das classes dirigentes se movimentaram mais por razões pragmáticas, como o fantasma da “comunização” ou a reforma agrária do que pela busca de modernização. Nos acontecimentos de março de 1964 os tradicionais depuseram o presidente e, na sequência, os modernizadores-conservadores ficaram com o poder.<sup>9</sup>

Rodrigo Motta, em texto publicado sobre a ruptura e continuidades na ditadura brasileira, destaca a construção de uma cultura política ambígua, pois, incluía-se no regime militar agentes com ideias discrepantes, desde liberais a fascistas, passando por conservadores e nacionalistas autoritários.<sup>10</sup> O ambiente foi esse final dos anos 1960 para que os governos militares pensassem, por meio do Decreto-lei nº 869, de 1969, legitimar a discussão de EMC por dentro da ditadura militar. Rodrigo Motta destaca o papel das universidades na construção ideológica quando afirma,

Assim, as universidades, foram locais privilegiados do projeto modernizador-conservador da Ditadura, processo em que se combinaram impulsos destrutivos e construtivos, por vezes contraditoriamente. Exemplificando: o mesmo Estado que

<sup>8</sup> FARHAT, Said. **Tempo de gangorra**. São Paulo: Tag & Line, 2012, p. 9.

<sup>9</sup> SANFELICE, José. O Estado e a política educacional no regime militar. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 318-319.

<sup>10</sup> MOTTA, Rodrigo. Ruptura e continuidade na ditadura brasileira: a influência da cultura política. In: ABREU, Luciano Aronne de; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (org.). **Autoritarismo e cultura política**. 1. ed. Porto Alegre/Rio de Janeiro: PUC/RS: FGV, 2013. p. 9-32. (v. 1)

tornou mais atraente a carreira do professor universitário, com melhores salários e condições de pesquisa, visando impulsionar o desenvolvimento, inutilizou parte desse esforço ao expurgar alguns influentes líderes acadêmicos, lançando a insegurança e o desânimo entre outros pesquisadores.<sup>11</sup>

Compreendemos que há uma reinvenção da nacionalidade aos moldes da ditadura militar no pós-1969. A disciplina EPB e o civismo expresso em suas diretrizes tinham a função de construir um caminho, era autodefesa da nação diante das mudanças arriscadas vistas em contextos de polarização ideológica. Por isso, o papel da CNMC, do CFE e da Sudam em legitimar a discussão de moral e civismo no espaço social foi necessário. Era importante defender o Estado Nacional, e caberia ao cidadão assumir esse papel; proteger os valores da família no espaço público; e divulgar determinadas práticas sociais e culturais na sociedade brasileira, e a disciplina EMC possuía esse papel ideológico.

A nação estava sob ameaça das concepções e projetos considerados perigosos, por isso, devia-se doutrinar o cidadão. Era função social do Estado recuperar os valores morais e cívicos pretendidos pela ditadura militar. Compreendemos que era o agente responsável pela preservação dos valores nacionais e da família. Havia uma crise moral na sociedade brasileira que precisava ser recuperada, eram os valores cívicos e éticos previamente estabelecidos pelos militares. A discussão de EMC para todos os níveis de ensino tinha lugar estratégico. Os indivíduos estariam propensos a serem considerados com os seguintes adjetivos: “comunista”, “subversivo” e “não-cidadão”. Nesse sentido, podemos afirmar que caberia ao cidadão o papel central de preservar a nação brasileira.

#### **4.1 O papel da Sudam no debate sobre os problemas brasileiros.**

O cinejornal era um noticiário de atualidades sendo considerado a imagem pública da ditadura militar no Brasil.<sup>12</sup> Foi uma espécie de propaganda política amplamente usada na difusão de informações das ditaduras existentes no período entre 1930-1980. As imagens em movimento possuem um discurso nacionalista, um ponto de vista sobre a realidade brasileira e estão a serviço do regime vigente, conforme a leitura do passado feita por Cristiane Mitsue Corrêa.

Os cinejornais oficiais não possuem caráter neutro, devido aos elementos visuais e discursivos escolhidos que apresentam um determinado ponto de vista. Tem-se, desse modo, a pretensão de apresentar uma imagem positiva relacionada ao governo. Dito de modo mais prático, as posições da câmera, as mensagens presentes nos discursos e a escolha de determinadas temáticas, entre outros aspectos, passam a exercer certa

<sup>11</sup> MOTTA, 2013, p. 21.

<sup>12</sup> MAIA, Tatyana. **Imagens e propaganda política na ditadura civil-militar (1964-1979)**: Tópicos de Pesquisa. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. p. 23. (v. 1)

influência e direcionam o olhar do espectador sobre o que está assistindo. Entretanto, a mensagem incluída nos discursos fílmicos poderia surtir efeitos diversos sobre o público consumidor.<sup>13</sup>

Foram produzidos 958 cinejornais no período de 1940-1980 como aponta o Arquivo Nacional. Eles estão disponibilizados para consulta no Portal Zappiens<sup>14</sup> e no Youtube.<sup>15</sup> Os temas apresentados pelos cinejornais durante a ditadura militar no Brasil, referente ao período de 1967-1979, eram apresentados pela propaganda ideológica do regime militar, que podem ser agrupados em 7 temáticas: política, desenvolvimento, cultura, esporte, educação, saúde e igreja. Já os cinejornais que apresentavam uma determinada cultura visual sobre o país e os brasileiros eram produzidos pelos agentes estatais responsáveis pela difusão do nacionalismo,<sup>16</sup> pela construção social da cordialidade do povo brasileiro, realçando o otimismo e colocavam em evidência o desenvolvimentismo, bem como o papel das forças armadas dentro dos objetivos pretendidos pela “revolução de 1964”.

Havia a necessidade de construir uma imagem positiva sobre a ditadura militar e o futuro do país. Assim, ciente de que o apoio da sociedade civil era essencial, considerando que o governo de Humberto Castelo Branco estava com a sua popularidade desgastada, era importante valorizar o processo de modernização em curso pelos donos do poder castrense.<sup>17</sup>

Para solucionar a crise, Castelo teve que ceder, optando por tomar novas medidas que satisfizesse a “linha-dura”. Porém, ainda tentou fazê-lo de modo a respeitar os preceitos democrático-liberais, impondo, via Legislativo, as propostas que visavam fortalecer o Executivo e impedir insucessos eleitorais futuros. Mais uma vez apelava para o referendo do Congresso na tentativa de reforçar ou ao menos manter a sua legitimidade já desgastada. A análise dos editoriais dos jornais que circundam a edição do AI-2 apresenta não apenas a óbvia discussão desses fatos, mas a defesa de posições, ora claramente favoráveis, ora críticas a determinados elementos da política governamental, embora nunca contrárias ao regime. Nessas discussões, cujo ápice foi o mês de outubro, mas que se iniciaram antes e foram muito além deste mês, deve ser possível notar a existência da agenda “liberalizante” de Castelo, onde a busca de legitimidade junto a parcelas significativas da população é um objetivo, onde a manutenção de preceitos democráticos, como a realização das eleições para governador e o respeito aos seus resultados, é um dos seus meios, e onde a manutenção

<sup>13</sup> CORREA, Cristiane. Cinejornais da Agência Nacional: imagens públicas e representações sociais da ditadura (1976-1979). In: MAIA, Tatyana. **Imagens e propaganda política na ditadura civil-militar (1964-1979):** Tópicos de Pesquisa. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. p. 54. (v. 1)

<sup>14</sup> Os cinejornais estão disponíveis em: <https://tinyurl.com/y6ol62er>.

<sup>15</sup> Alguns cinejornais podem ser acessados através do canal no Youtube – Arquivo Nacional. Disponíveis em: <https://tinyurl.com/y4hywhys>

<sup>16</sup> Segundo a historiadora Tatyana Maia, os agentes estatais que ministraram as palestras eram os convidados da alta patente do meio castrense (generais, vice-almirantes e coronéis) que participavam de ministérios ou estavam em postos de agências do governo militar. As conferências eram mescladas entre os civis e os militares, considerados homens de Estado que pensam os problemas brasileiros, e geralmente eram filiados na Aliança Nacional Renovadora (ARENA).

<sup>17</sup> MAIA, Tatyana. Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964-1985). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 182-206, 2013.



do Congresso como “Poder Legitimador” é um fato.<sup>18</sup>

O cinejornal informativo nº 28 da Presidência da República,<sup>19</sup> produzido pela Agência Nacional, publicou no ano de 1973 uma propaganda intitulada de *Brasil Hoje*.<sup>20</sup> O informativo destacou que na cidade de Florianópolis, a capital do estado de Santa Catarina, ocorreu o *Seminário sobre a realidade amazônica*. O evento era voltado aos professores universitários que ministravam aulas na disciplina EPB. O presidente da Sudam, coronel Milton Câmara Sena, participou do seminário promovido pelos governos militares. O ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho proferiu a conferência de abertura. Durante o evento houve a formação de comissões que desenvolveram debates sobre temas relacionados aos aspectos físicos, humanos, econômicos e de infraestrutura para o desenvolvimento amazônico.

Durante o primeiro seminário ocorreu a apresentação de trajes típicos da região norte, de réplicas do vaqueiro do Marajó e da mulata do cheiro – figura muito popular na cidade de Belém na década de 1930. O encerramento do seminário coube ao ministro do Interior, Costa Cavalcanti que afirmou aos professores de EPB que o desenvolvimento do país se baseava na confiança, esforço e determinismo de seu povo.

Como resultado deste evento a Sudam publicou o livro *I Seminário sobre a realidade amazônica*, sendo voltado para os professores da disciplina EPB. Através da obra podemos compreender os temas debatidos durante o primeiro seminário. O livro aborda, de maneira geral, os aspectos físicos, demográficos e econômicos da Amazônia. Destaca o papel da Sudam no setor público e privado; os planos de desenvolvimento pensados pelos governos militares para a região; os estudos e pesquisas desenvolvidos na região amazônica pelos consórcios: PLANAVE,<sup>21</sup> empresa SERETE S/A Engenharia,<sup>22</sup> HIDROSERVICE<sup>23</sup> e os grandes projetos

<sup>18</sup> VASCONCELOS, Cláudio. **A preservação do regime Legislativo pelo regime militar brasileiro: ficção legalista ou necessidade de legitimação?** 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2004, p. 162-163.

<sup>19</sup> O minidocumentário estava isento de censura pelo governo desde a publicação do decreto-lei nº 24, de janeiro de 1946. O documentário está disponível em: <https://tinyurl.com/yy44taxk>. Acesso em: 01 set. 2020.

<sup>20</sup> A ficha técnica de produção do minidocumentário é: Pery Santos (montagem); Rodolfo Mayer Jr. (texto); Deise Siqueira (pesquisa); Ronaldo Rosas (narração); Tecnosom (som); Líder S.P. (Laboratório).

<sup>21</sup> PLANAVE S.A é uma empresa de estudos e projetos de engenharia criada em 1969. A apostila ressalta que a empresa iria desenvolver estudos básicos de planejamento regional, espacial e setorial em diversas áreas da Amazônia Legal. SUDAM, 1973, p. 43.

<sup>22</sup> A SERETE S/A é uma empresa de engenharia que desenvolveu trabalhos na Amazônia na área de economia. A finalidade era identificar suas potencialidades, os recursos financeiros básicos para desenvolvê-los e quais os elementos fundamentais da política governamental que assegurasse a sua efetivação dentro do espaço amazônico. SUDAM, 1973, p. 44.

<sup>23</sup> HIDROSERVICE é uma empresa que realizou estudos necessários à elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado da Área do Vale do Tocantins. A empresa cobria diversos ramos do conhecimento como Agronomia, Engenharia, Geologia e Sociologia. SUDAM, 1973, p. 45.

na Amazônia.<sup>24</sup> É composto por cinco tópicos, que são: (1) Aspectos físicos e demográficos da Amazônia;<sup>25</sup> (2) Aspectos econômicos da Amazônia;<sup>26</sup> (3) Atuação da Sudam na Amazônia;<sup>27</sup> (4) Plano de desenvolvimento da Amazônia<sup>28</sup> e (5) Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia.<sup>29</sup>

Também em 1973 o cinejornal informativo nº 40, da presidência da República,<sup>30</sup> produzido pela Agência Nacional, publicou uma propaganda intitulada *Brasil Hoje*. Os destaques neste informativo foram os seminários II e III sobre a realidade amazônica, apresentado o avanço dos campi a partir de 1972 sobre diversos espaços da Amazônia.<sup>31</sup> O II

<sup>24</sup> A apostila destaca o potencial mineral, a agricultura e a pecuária de corte, o uso de madeiras e seus derivados. A atração de empresas multinacionais para a região amazônica com a implementação de políticas de isenção fiscal. Demonstram o papel desempenhado pela Sudam no caminho de desenvolvimento socioeconômico pensado pelos governos militares para a região. A imagem da Amazônia presente na apostila era de uma região autossustentável, geradora de riquezas e divisas para o Brasil. SUDAM, 1973, p. 47.

<sup>25</sup> Os sub tópicos debatidos foram: 1.1. *Área*; 1.2. *População*; 1.3. *Clima*; 1.4. *relevo e solos*; 1.5. *Sistemas hidrográficos*; 1.6. *Fauna ictiológica*; 1.7. *Floresta*.

<sup>26</sup> Os sub tópicos debatidos foram: 2.1. *Viabilidade*; 2.2. *Extrativismo e óleos vegetais* (borracha, babaçu, castanha-do-Pará, pau rosa, goma elástica, dendê); 2.3. *Recursos minerais* (manganês, ouro, calcários, cassiterita, bauxita, sal-gema, diamante); 2.4. *Agricultura* (pimenta-do-reino, juta e malva, arroz, milho, feijão e mandioca, cacau e cana-de-açúcar); 2.5. *Pecuária* (Localização espacial, demanda e oferta de mão-de-obra, origem dos principais insumos, destino de produção, rendimentos anuais esperados, geração de novos empregos, receita cambial líquida); 2.6. *Indústria* (processo de industrialização, estrutura e significado de indústria).

<sup>27</sup> Os sub tópicos debatidos foram: 3.1. *Setor público* (infraestrutura econômica e social); 3.2. *Setor privado*.

<sup>28</sup> Os sub tópicos debatidos foram: 4.1. *Áreas prioritárias*; 4.2. *Extrativismo vegetal*; 4.3. *Agricultura e pecuária*; 4.4. *Indústria*.

<sup>29</sup> Os sub tópicos debatidos foram: 5.1. *Estudos e pesquisas* (Planave, Serete, Hidroservice); 5.2. *Grandes projetos*.

<sup>30</sup> O minidocumentário estava isento de censura pelo governo desde a publicação do decreto-lei nº 24, de 1946. Está disponível em: <https://tinyurl.com/yxw3egu5>. Acesso em: 01 set. 2020.

<sup>31</sup> A implantação do campus avançado do Alto Solimões, no estado do Amazonas, ocorreu no dia 19 de novembro de 1972. O convênio foi estabelecido entre a Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, o Projeto Rondon e a Prefeitura Municipal de Benjamin Constant. Os principais projetos desenvolvidos foram: (1) *educação* (curso de nivelamento – capacitação de professores leigos rurais; capacitação e reciclagem de professores bilíngues indígenas; assessoramento psicopedagógico aos estabelecimentos educacionais, colônia de férias, levantamento educacional, curso de licenciatura curta de 1º grau); (2) *saúde* (atendimento médico ambulatorial, projeto de saúde bucal, saúde pública, programa incremental de odontologia, curso de agente de saúde, campanha de imunização, atendimento médico-odontológico, preventivo e curativo, campanha de vacinação, educação sanitária, exame biométrico); (3) *técnico* (assessoramento à prefeitura municipal de Benjamin Constant; elaboração de plantas e projetos, cadastro imobiliário); (4) *socioeconômico* (pesquisa antropológica, projeto de ação comunitária, preparação de mensageiros sociais, pesquisa para determinar o uso da flora na medicina popular, pesquisa “o coronelismo de Barranco”, a arte e o artesanato de tikuna e a influência das imagens referenciais, projeto fundiário – operação Terra); (5) *agropecuário* (treinamento agropecuário, projeto de agricultura, horticultura, pastagem, suinocultura e gado leiteiro, assistência técnica no campo da agropecuária, assistência veterinária, programa de avicultura, instalação e supervisão de hortas, assessoramento zootécnico aos pecuaristas). Implantação do campus avançado de Humaitá, no Amazonas no dia 18 de novembro de 1972. O convênio foi estabelecido entre a Unidade de Ensino Superior de Bauru, Botucatu, Avaré e Jaú. Teve a participação do Ministério do Trabalho e da Previdência Social. A Participação da Prefeitura Municipal de Humaitá, bem como a Fundação do Projeto Rondon. Os principais projetos desenvolvidos foram: (1) *saúde* (atendimentos médico-odontológicos; Atendimentos orientação sobre educação sanitária; curso para parteiras leigas; curso de fisioterapia; levantamento dermatológico de escolares; plano incremental — odontologia; atividades de enfermagem; orientação materno-infantil na área de saúde pública; treinamento de atendente de enfermagem; estudo da resistência bacteriológica a drogas, no Município

*Seminário sobre a Realidade Amazônica* ocorreu no interior de São Paulo e na cidade de Belo Horizonte, entre os dias 26 de agosto a 1º de setembro de 1973. O *III Seminário sobre a Realidade Amazônica* ocorreu no interior de São Paulo, na cidade de Águas de Lindóia, no período de 1º a 5 de setembro de 1973. Durante a propaganda do governo militar, o ministro Jarbas Passarinho expôs para os professores da disciplina EPB os seguintes tópicos: potencialidades da região; os problemas existentes; e as medidas tomadas pelo governo para

---

de Humaitá; projeto malária; saúde pública e terapêutica; estudos comparativos de métodos de diagnósticos de malária); (2) *educação* (curso de licenciatura de curta duração de IP grau, implantação de 2º grau profissionalizante em Humaitá; curso de atualização pedagógica: reciclagem de professores; assessoramento psicopedagógico às entidades educacionais; assessoramento aos cursos supletivos; curso de literatura luso-brasileira para o supletivo colegial de Humaitá; curso de licenciatura de Pedagogia; instalação de centro de recuperação para deficientes mentais; instalação e manutenção do maternal e pré-primário no *campus*; classes especiais para alunos com problemas de aprendizagem; curso sobre recursos audiovisuais em educação; cursos de fantoche e teatro; levantamento sobre a escolaridade e pré-profissionalização na população escolar de Humaitá; treinamento com professores pré-escolares na parte pedagógica); (3) *socioeconômico* (projeto fundiário – Operação Terra, organização e assessoramento às bibliotecas locais; identificação civil de indivíduos através do registro de nascimento; assessoramento técnico-administrativo-contábil às instituições locais; assistência judiciária à comunidade; levantamento socioeconômico de microrregiões; formação e acompanhamento de grupos comunitários; desenvolvimento de novas sistemáticas tecnológicas cadastrais e topográficas; curso de criatividade; levantamento sobre a escolaridade, o desemprego e o problema de salário e renda na população de Humaitá; elaboração do *Jornal Humaitá*; ação comunitária; levantamento sobre os processos de conservação de alimentos na região de Humaitá; (4) *agropecuário* (instalação e supervisão de hortas; assistência técnica a proprietários rurais; levantamento agropecuário; cadastramento das propriedades e pecuaristas rurais; assessoramento zootécnico aos pecuaristas; aspectos ecológicos da vegetação da região de Humaitá; estudo dos ácaros e insetos que ocorrem em seringais; profilaxia da raiva; avaliação do valor nutritivo do feijão prinha; projeto de implantação de horta modelo; estudo hematológico em peixes da região de Humaitá; plano-piloto de apoio e orientação ao desenvolvimento da pecuária no município de Humaitá; curso de bovinocultura para administradores rurais; aulas de técnicas agrícolas; implantação de hortas comunitárias; assistência veterinária; programa de divulgação do cultivo de hortaliças; conhecimento da fauna de vertebrados da região de Humaitá; estudo ecológico de campos naturais na região de Humaitá); (5) *técnico* (levantamento topográfico e atividades de engenharia elétrica). A implantação do *campus* avançado do Amapá localizado no estado de Macapá, aconteceu no dia 21 de julho de 1973. O convênio foi estabelecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e pelo Projeto Rondon. Os principais projetos desenvolvidos foram: (1) *agropecuário* (levantamento da produção e denominação de características físico-químicas dos frutos; fabricação de rações; atividades clínico-cirúrgica e campanha profilática contra a raiva animal; operação Aciso; Olericultura, cultura de milho, cafeicultura e fruticultura; Assistsências veterinária e zootécnica; Projeto de Arborização do Amapá (PAM); Projeto Caju; Inventário dendrológico do Parque florestal de Macapá. (2) *técnico* (levantamento topográfico e demarcação de terras do TFA). 3. *saúde* (orientação nas áreas de alimentação, higiene e saúde; assistência clínica no CTA). 4. *educação* (aulas de zootecnia, implantação de hortas em escolas de 1º e 2º grau e em comunidade; colônia de férias). A implantação do *campus* avançado de Itaituba, no estado do Pará, ocorreu no dia 18 de dezembro de 1973. O convênio foi estabelecido através da Universidade Federal de Santa Catarina, que era a sua universidade guarda-chuva. Os principais projetos desenvolvidos foram: (1) *educação* (jogos abertos de Itaituba; colônia de férias; ruas de lazer; prática desportiva; curso de croché; curso de educação sanitária e alimentar para serventes e merendeiras; curso de educação física e recreação; treinamento da diretoria da Associação de Pais e Mestres; curso de atletismo; curso de educação sexual para jovens da Vila Caçula; gincana musical, treinamento para secretárias de escolas de 1º grau, curso de handebol); (2) *socioeconômico* (reforma administrativa; aperfeiçoamento de quadro de pessoal da prefeitura municipal; orientação e ajuda na obtenção da documentação civil, campanha de registro civil, atendimento social à comunidade de Itaituba); (3) *saúde* (plano de saúde e promoção social, atendimento odontológico às comunidades de Itaituba, São Luís do Tapajós e Barreiras, curso de primeiros socorros, assessoramento técnico ao Projeto Casulo, atuação junto à FSESP); (4) *agropecuário* (Treinamento em horticultura e implantação de hortas comunitárias; implantação de hortas escolares em Barreiras). BRASIL, 1980.

solucioná-los.

O terceiro seminário teve a apresentação de trajes típicos do vaqueiro do Marajó, também expuseram aos participantes uma ideia sobre os costumes da região e distribuíram como lembrança envelopes contendo “o cheiro”, uma espécie de perfume da flora local. No evento também ocorreu a amostra de peças de cerâmica marajoara – a nota publicitária informa que as cerâmicas eram inéditas para a maioria dos convidados. Houve também a apresentação de trabalhos em couro do artesanato indígena encerrando a noite cultural do evento promovido pela Sudam.

Como resultado do evento a Superintendência publicou o livro do II e III seminários sobre a realidade amazônica voltado aos professores da disciplina EPB.<sup>32</sup> Foram publicados de forma conjunta. Através do livro podemos compreender os temas debatidos durante o segundo e o terceiro seminários. Ele apresenta aspectos da realidade amazônica e aborda a questão da infraestrutura econômica, especificamente nos seguintes setores regionais: energia, telecomunicações, transporte e comunicações. Ressalta a implementação do programa energético de comunicações na Amazônia Legal, bem como o abastecimento de água servida e o destino dos dejetos. O livro possui cinco tópicos: (1) Introdução; (2) Energia;<sup>33</sup> (3) Telecomunicações;<sup>34</sup> (4) Transporte;<sup>35</sup> e (5) Saneamento.<sup>36</sup>

A realidade amazônica era uma temática essencial para debater em sala de aula durante a disciplina EPB. Os professores precisavam estar conectados com as ações exercidas pelo governo federal em sala. Era uma disciplina conhecida pelos discentes universitários como “Pra Frente Brasil”.<sup>37</sup> Dentro das discussões pretendidas sobre os aspectos sociais e econômicos estavam no centro do debate os problemas brasileiros elencados pela ditadura militar, foi a

<sup>32</sup> O livro foi organizado pelo MINTER e pela Sudam.

<sup>33</sup> Os sub tópicos debatidos foram: 2.1. *Programa Energético da Amazônia* (Estado do Amazonas, Estado do Pará, Território Federal do Amapá, Estado do Acre, Território Federal de Roraima, Território Federal de Rondônia).

<sup>34</sup> Os sub tópicos debatidos foram: 3.1. *Programa de Comunicações na Amazônia* (Sistema de viabilidade, sistema de tropodifusão, Companhia de Telecomunicações do Pará – COTELPA, Planos de expansão, Companhia Amazonense de Telecomunicações – CAMTEL, Sistema de Telecomunicações de Roraima).

<sup>35</sup> Os sub tópicos debatidos foram: 4.1. *Rodovias* (Rodovias na Amazônia); 4.2. *Hidrovias* (Navegação, Portos principais na Amazônia, Portos prioritários na Amazônia (Portos construídos com recursos do PIN); 4.3. *Aeroportos*.

<sup>36</sup> Os sub tópicos debatidos foram: 5.1. *Abastecimento de água* (Estado do Pará, Estado do Amazonas, Estado do Acre, Território Federal do Amapá, Território Federal de Roraima, Diversos); 5.2. Destino das águas servidas e dos dejetos (Estado do Pará, Estado do Amazonas, Estado do Acre, Território Federal de Roraima; Estado do Maranhão); 5.3. *Saneamento Geral* (Estado do Pará, Estado do Amazonas).

<sup>37</sup> Durante o IX Encontro Regional de História da ANPUH-DF, a professora doutora Ione Oliveira (UnB) destaca que foi estudante da disciplina EPB, ela apresenta uma narrativa durante minha participação no ST 10 – Histórias e memórias: democracias e ditaduras na República Brasileira, que a disciplina acadêmica era vista na sua época como nacionalista, de propaganda dos governos militares em sala de aula. Ironicamente ela era conhecida como um dos slogans da ditadura militar brasileira nos anos 1970.

forma encontrada para afastar os estudantes da política partidária durante os anos 1970.

#### **4.2 Um caminho para a disciplina EPB dentro das universidades (1971-1980).**

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, no dia 29 de março de 1971 recebeu o documento nº 64/71, do Fórum de Ciência e Cultura (FCC)<sup>38</sup> autorizando o curso de Atualização sobre os Problemas Brasileiros. Presidido por Hélio Fraga,<sup>39</sup> o fórum apresentou a proposta do curso de Atualização aos docentes universitários da disciplina EPB para que tivessem uma visão global dos problemas brasileiros.

A UFRJ publicou em vinte volumes as conferências e palestras proferidas entre os anos de 1971-1978. Diante das incertezas impostas sobre a disciplina durante a gestão do ministro da Educação Jarbas Passarinho (1969-1974), percebemos que os governos militares estavam atuando nos dois polos de ação: por meio da produção de materiais didáticos; e pela formação de professores universitários para atuarem na disciplina acadêmica EPB, com a finalidade de suprir a carência de formação de professores para discussão durante os anos 1970.

Percebemos que o curso de atualização sobre os problemas brasileiros foi uma resposta do FCC juntamente com o MEC para formar os professores sobre os “reais” problemas brasileiros, ou seja, queriam implementar quais os verdadeiros problemas do país deveriam estar no espaço de sala de aula universitário. Os governos militares, a partir de 1969, compreendiam que havia críticas quanto aos seus projetos de nação e era necessário solucionar esse problema educacional. Para isso, o curso de atualização dos problemas brasileiros serviria como direção ao que era pretendido pela ditadura militar no Brasil. O curso de atualização foi proposto pelo professor Pedro Calmon,<sup>40</sup> na época, presidente da Câmara de Estudos Brasileiros

<sup>38</sup> Segundo Tatyana de Amaral Maia, o FCC era espaço de debate cívico e nacional, ele pertencia ao CFC que foi criado a partir do Decreto-lei nº 74, de 21 de novembro de 1966 e que suas atribuições foram ratificadas pelo Decreto-lei nº 60.448, de 13 de março de 1967. Foram atribuídos 20 objetivos para o CFC. Elencamos dois, são eles: (1) assessorar o ministro da Educação e Cultura; e (2) Auxiliar a realização de exposições, espetáculos, conferências e debates, festivais que promovam a divulgação cultural e aprimorem o conhecimento sobre as regiões brasileiras. MAIA, 2012, p. 14.

<sup>39</sup> Hélio Fraga nasceu em Salvador no dia 22 de abril de 1911, filho de Clementino da Rocha Fraga Júnior e de Olindina da Silva Fraga. Seu pai foi médico, professor universitário, deputado federal pela Bahia (1921-1926) e (1954-1955) e membro da Academia Brasileira de Letras. Seu irmão, Clementino Fraga Filho, foi vice-reitor da UFRJ, além de diretor do Hospital Universitário, catedrático de clínica médica e diretor da Faculdade de Medicina desta universidade. Hélio Fraga foi diretor da Campanha Nacional contra a Tuberculose, presidente da Comissão Técnica do Departamento de Tuberculose do Estado da Guanabara, membro da Sociedade Brasileira de Tuberculose, da União Internacional de Combate à Tuberculose e da American Trudeau Society. Participou dos oitavo, nono e décimo congressos nacionais de tuberculose, trabalhando também como fisiologista consultor no Laboratório Central de Tuberculose. Coube-lhe ainda promover e coordenar o Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ. COUTINHO, 1962.

<sup>40</sup> Pedro Calmon (P. C. Moniz de Bittencourt), professor, político, historiador, biógrafo, ensaísta e orador, nasceu em Amargosa (BA), em 23 de dezembro de 1902 e faleceu no Rio de Janeiro, em 17 de junho de 1985. Pela

e contou com a colaboração do professor Raimundo Augusto de Castro Muniz de Aragão,<sup>41</sup> bem como a estrutura do FCC.

Os membros do Conselho Federal de Cultura estavam realmente empenhados na difusão do ideário cívico e sua relação com a proteção e valorização da cultura nacional. [...] Organizado em conferências temáticas, o curso foi ministrado por intelectuais, ministros de Estado, e alto escalão do governo federal. Os conselheiros Afonso Arinos de Melo e Franco, Arthur César Ferreira Reis, Clarival do Prado Valladares, Djacir Menezes, Gilberto Freire, José Cândido de Melo Carvalho, Manuel Diégues Júnior, Raimundo Muniz de Aragão e Pedro Calmon proferiram os cursos ao longo de sua existência.<sup>42</sup>

Havia tentativa de construir um caminho para a discussão de moral e civismo para o ensino superior dentro do ambiente universitário. Os conselheiros estavam empenhados em construir uma pedagogia da nacionalidade a partir das perspectivas desenvolvidas pelo CFC que perpassava pelos valores cívicos, de defesa da nação brasileira, da construção dos verdadeiros problemas brasileiros, entre outros. O CFC possuía uma agenda cívica na UFRJ por meio do FCC. Formou-se então uma rede de intelectuais, com posicionamentos político-ideológicos alinhados ao pensamento dos governos militares. Acabaram construindo espaços comuns de sociabilidades para assim, manter a coesão do grupo social perante as demandas cívicas que permearam os anos 1970.

Por isso, cabe fazermos uma aproximação com a história cultural francesa a partir das

---

atividade no magistério superior, recebeu o título de Professor Emérito da UFRJ; Doutor *honoris causa* das Universidades de Coimbra, Quito, Nova York, de San Marcos e da Universidade Nacional do México; e professor honorário da Universidade da Bahia. Foi orador oficial do Instituto dos Advogados do Brasil, em dois períodos; representante do Equador na Conferência Pan-Americana de Geografia e História, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1932; delegado do Brasil à conferência Interamericana do México, em 1945, e à Conferência Inter Acadêmica para o Acordo Ortográfico, em Lisboa, em 1945. Pedro Calmon era membro da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e dos Institutos Históricos de vários Estados brasileiros; membro correspondente da Academia das Ciências de Lisboa e da Academia Portuguesa da História; sócio honorário da Sociedade de Geografia de Lisboa, da Real Academia Espanhola e da Real Academia de História da Espanha, e sócio correspondente de sociedades culturais e históricas de vários países da América Latina. Era membro do Conselho Federal da Cultura, do Conselho Editorial da Biblioteca do Exército e diretor do Instituto de Estudos Portugueses Afrânio Peixoto, no Liceu Literário Português, desde 1947. ACADEMIA BRASILEIRA. Pedro Calmon. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3spspbpc>. Acesso em: 25 set. 2020.

<sup>41</sup> Nasceu no Rio de Janeiro, em 27 de maio de 1912 e faleceu em 8 de dezembro de 2001. Filho de João Moniz Barreto de Aragão e Maria Augusta de Castro Moniz de Aragão. Participou de comissões examinadoras de livre-docência e foi professor catedrático nas Universidade do Brasil, na de São Paulo, na do Rio Grande do Sul, nas Universidades Federais Rurais do Rio de Janeiro e Minas. Foi coordenador dos cursos do Departamento Nacional da Criança (MEC), membro do Conselho Universitário da UFRJ (vitalício), chefe do Departamento de Bioquímica da Escola de Química da UERJ, Diretor da Faculdade de Ciências Biológicas e da Escola de Química da UFRJ, Vice-presidente do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), diretor do Ensino Superior do MEC, Ministro da Educação e Cultura, Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membro do Conselho Federal de Cultura (do qual foi Presidente por duas vezes), decano do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, Diretor do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas e Presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (Unesco/MPE). Sócio efetivo do IHGB para o qual foi eleito em 29 de abril de 1970. IHGB. Raimundo Augusto de Castro Muniz de Aragão. Disponível em: <https://tinyurl.com/y37p7g73>. Acesso em: 25 set. 2020.

<sup>42</sup> MAIA, Tatyana. **Cardeais da cultura nacional: O Conselho Federal de Cultura e o papel cívico das políticas culturais na ditadura civil-militar (1967-1975)**. 2010. Tese (Doutorado em História Política) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010, p. 194.

perspectivas de Jean Pierre Rioux e Jean-François Sirinelli,<sup>43</sup> que compreendem a importância da formação desta rede de intelectuais em determinado contexto social. Ela tem a função de descortinar os processos de construção do conhecimento e a consequente intervenção dos intelectuais no espaço político e cultural: “A história dos intelectuais tornou-se assim, em poucos anos, um campo histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural”.<sup>44</sup>

No Brasil, o campo da história intelectual e a história dos intelectuais ocuparam espaço nas pesquisas históricas. São as compreensões das ações e práticas desenvolvidas pelos sujeitos chamados intelectuais que possibilitam ampliar a noção de intelectuais. Queremos pensar o amplo significado do termo intelectual que permite revisitar os militares, os professores universitários, os ministros de Estado, os indivíduos que formam o alto escalão do governo federal como intelectuais, os intelectuais da ESG, entre outros. Podemos pensar a partir da perspectiva francesa que no século XIX utiliza a expressão “intelectual”. Especificamente o caso do julgamento de Dreyfus teve uma repercussão dentro dos estudos da história cultural e redimensionou os caminhos da história política francesa, entre dois campos opostos dentro da prática jurídica, os denominados *dreyfusards* e os *anti-dreyfusards*: “Usado inicialmente de maneira pejorativa pelos *antidreyfusards* para desacreditar a legitimidade de seus adversários a intervir na cena política em nome de sua especialidade, é reapropriado por estes últimos e conhecerá uma fortuna internacional”.<sup>45</sup>

Foi dentro desta perspectiva de análise do caso Dreyfus que o termo intelectual passou a ser designado. Anteriormente elas eram categorias agrupadas por vocábulos especializados: homens de letras, cientistas, escritores, universitários etc.,<sup>46</sup> e agora eles passaram a ser chamados de “intelectuais”. Os militares intelectuais formavam um grupo heterogêneo, discutiam os problemas brasileiros e sua relação com o espaço universitário. Na construção curricular da disciplina EPB, percebemos os militares no cenário público fazendo a defesa da nação, dos valores de moral e do civismo, defendendo também os valores cristãos e da família. São os intelectuais que estão no espaço público mediando as relações educacionais. Assumem

---

<sup>43</sup> Contextualizando o debate teórico e metodológico, podemos afirmar que a partir dos anos 1970 a História dos intelectuais propôs uma perspectiva para abordagem do passado, ela ganhou legitimidade científica, e ganharam terreno dentro do campo historiográfico pensado e problematizado pelos historiadores, conforme apresenta Sirinelli (2003, p. 237).

<sup>44</sup> SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma História política**. Tradução: Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 231.

<sup>45</sup> SAPIRO, Gisèle. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **Revista Pós Ciências Sociais (ANPOCS)**, v. 9, n. 17, p. 19-50, jan./jun. 2012, p. 21.

<sup>46</sup> CHARLE, Christophe. Nascimento dos intelectuais contemporâneos (1860-1898). Tradução: Maria Helena Câmara Bastos. **Revista História da Educação**, Pelotas: UFPel, n. 14, p. 141-156, set. 2003, p. 147.

a função de intelectuais mediadores, conforme apresentam Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen:

[...] um mesmo intelectual pode ser “criador” e “mediador”; pode ser só “criador” ou só “mediador”; ou pode ser “mediador” em mais de um tipo de atividade de mediação cultural, sendo seu valor conferido pelo reconhecimento de seu trabalho, quer pelo público, quer pelo próprio campo intelectual com o qual dialoga.<sup>47</sup>

Os intelectuais podem ser considerados como produtores de conhecimentos, assumem a função de consumidores e propagadores dos valores presentes dentro da sociedade brasileira. Eles faziam a defesa da disciplina EMC para todos os níveis de ensino, por exemplo. Sobre o papel dos intelectuais e sua relação com o Estado, o historiador Denis Rolland afirma que durante períodos autoritários, assumindo a função de instrumentalizadores, podemos compreender a ação destes sujeitos a serviço do Estado-Nação,<sup>48</sup> pois, constroem redes de sociabilidades em torno de suas concepções, visões de mundo e de sociedade. Os intelectuais militares constroem uma interpretação da realidade brasileira.

Por trás da questão do status de intelectual em período autoritário, há certamente a questão da instrumentalização dos intelectuais. Mas há também a questão de quem os instrumentaliza, e como. Há, enfim, uma questão, cujo campo de aplicação é muito mais restrito. Estes que os instrumentalizam são eles mesmos intelectuais ou perdem aos olhos dos contemporâneos e/ou historiadores, status de intelectuais trabalhando para o poder, fazendo-se instrumento e de controle do poder?<sup>49</sup>

Longe de ser considerada uma ação passiva dentro da sociedade, conforme Roger Chartier, o consumo intelectual acaba tendo significados múltiplos, seja pelos próprios intelectuais ou pelo público a que se destina a mensagem. Pensando na disciplina EPB durante os anos 1970 podemos entender as diversas leituras sociais, seja pelo governo através do CFE, da CNMC, da Sudam, do FCC no sentido de docilizar a juventude universitária. Por outro lado, esses jovens que não estavam alinhados ao projeto de poder precisavam ser “conquistados”, e a função social da disciplina EPB nas universidades era exatamente essa. Em suma, o campo da bagagem cultural dentro da moral e do civismo pretendido pelos governos militares e suas leituras geraram diversas interpretações na sociedade brasileira.

Cabe ressaltar que os intelectuais culturais não podem ser vistos como meros transmissores de uma dada mensagem. Eles mediam as relações tecidas no interior da sociedade, produzem novos significados diante de um determinado espaço que atuam como “alguém que conduz uma mensagem ou produto cultural de um lugar a outro, de um tempo para

<sup>47</sup> GOMES, Ângela; HANSEN, Patrícia. Intelectuais como mediadores culturais. *In*: GOMES, Ângela; HANSEN, Patrícia. **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 22.

<sup>48</sup> ROLLAND, Denis. O historiador, o Estado e a fábrica de intelectuais. *In*: BASTOS, Elide; RIDENTI, Marcelo; ROLLAND, Denis. **Intelectuais e o Estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 96.

<sup>49</sup> ROLLAND, loc. cit.



outro, de um código cultural para outro, sem nada acrescentar ou transformar criativamente”.<sup>50</sup>

Para uma definição de mediador híbrido podemos dizer que

O mediador, nessa perspectiva, é o criador de algo híbrido, mas não no sentido negativo (desorganizador, impreciso, até impuro). Muito ao contrário, esse produto “misturado”, percebido como aquele capaz de estabelecer uma comunicação com novos públicos, apresenta uma complexidade que não deve ser minimizada ou banalizada. Além disso, o trabalho do mediador, mesmo quando entendido como “simplificação/didatização” de códigos, linguagens e conhecimentos, nada tem de fácil. O simples adquire uma gama de significados complexos, assentados nas ideias de seleção e escolha cuidadosas; de uma depuração que torna precisos os sentidos mais importantes daquilo que se deseja comunicar, o que demanda competências e vivências específicas e especializadas.<sup>51</sup>

Os temas apresentados pelas conferências evidenciam a dimensão dos problemas brasileiros pensados pelos governos militares a partir do Decreto-lei nº 869, de 1969. Não temos a intenção de explorar os vinte volumes nesta tese, por isso, escolhemos apenas *a temática do civismo*, observando a sua exploração na conferência de Humberto Grande intitulada *Moral e Civismo: sua significação* e na conferência *Humanismo Brasileiro*. Cabe ressaltar que nem todas as conferências foram publicadas nos vinte volumes organizados pelo FCC. Do total de 237 conferências proferidas na UFRJ em torno dos problemas brasileiros, 55 foram publicadas. A professora Tatyana do Amaral Maia apresenta as sistematizações das conferências acima elencadas, no artigo publicado em 2013. Trata-se da produção publicada pela UFRJ que configurou os chamados *Cadernos de Estudos Brasileiros*. A Tabela 9 demonstra os números de conferências e volumes publicados por ordem cronológica.

Tabela 9 – *Cadernos de Estudos Brasileiros*

Ano de Curso	Número de conferências publicadas	Número de volumes publicados
1971	17	6
1972	9	6
1973	3	3
1974	3	1
1975	5	1
1976	8	3
1977	5	2
1979	3	1
1980	2	1

Fonte: Ministério da Educação e Cultura, *Cadernos de Estudos Brasileiros*. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1972-1980 apud MAIA, 2013, p. 191-192.

<sup>50</sup> GOMES; HANSEN, loc. cit.

<sup>51</sup> Ibid., p. 33.

#### 4.2.1 Considerações sobre os *Cadernos de Estudos Brasileiros*.

Os *Cadernos de Estudos Brasileiros* possuem uma estrutura fixa, contendo somente as conferências dos participantes escolhidos pelo FCC. Foram realizadas 237 conferências ministradas no período de 1971-1977. Elas foram editadas no período de 1972-1980 pela UFRJ. Para análise histórica temos 126 conferências, distribuídas nos vinte volumes publicados.

As publicações ocorreram a partir de 1972. Elas foram impressas no ano do sesquicentenário da independência, conforme indicação na contracapa do primeiro volume. O conselho editorial desta publicação tinha a seguinte estrutura: professor Djacir Menezes (Universidade Federal do Rio de Janeiro), professor Hélio Fraga (Presidente do Fórum de Ciência e Cultura), professor Clementino Fraga Filho (Coordenador do curso), Mercedes Franco Ramirez (Superintendente do Fórum), professor Pedro Calmon (Câmara de Estudos Brasileiros), professor Raimundo Muniz de Aragão (Coordenador do curso), professor Gilberto Lima (Conselho editorial) e a professora Wilma de Lemos Cordeiro (Normalização). A historiadora Tatyana do Amaral Maia sistematiza as 126 conferências (Tabela 10), apresentando as temáticas.<sup>52</sup>

Tabela 10 – Conferências registradas nos *Cadernos de Estudos Brasileiros*

Temática	Nº de conferência	%
Civismo	5	6,3
Segurança Nacional	8	10,8
Educação	20	25,2
Cultura	11	13,86
Economia	43	54,18
Política Nacional	7	8,82
Geopolítica e Relações Internacionais	4	5,04
Ciências Humanas	12	15,12
Saúde	7	8,82
Ciência e Tecnologia	6	7,56
<b>Total:</b>	<b>126 conferências</b>	<b>100%</b>

Fonte: Ministério da Educação e Cultura, *Cadernos de Estudos Brasileiros*. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1972-1980 apud MAIA, 2013, p. 192.

Os *Cadernos de Estudos de Problemas Brasileiros* foi um material didático pensado pela

<sup>52</sup> Cabe fazermos um comentário sobre os *Cadernos de Estudos Brasileiros*. A professora Tatyana Maia apenas quantifica – nem em sua tese defendida em 2010, bem como no artigo publicado em 2013 tem a intenção de fazer um debate aprofundado sobre as temáticas abordadas pelos *Cadernos de Estudos Brasileiros*. A professora quer compreender o papel dos intelectuais como mediadores culturais dentro do CFC na construção da disciplina EPB.

ditadura militar, nesse contexto funcionava como política de formação do cidadão durante os anos 1970. Era destinado exclusivamente à formação do cidadão considerado ideal. Por isso, podemos concluir que se formou uma rede de intelectuais em torno do CFC,<sup>53</sup> órgão ligado ao MEC, com a finalidade de legitimar o civismo e a cidadania em um regime de exceção. Era necessário disciplinar o olhar do civismo aos moldes dos militares no poder, pois, expressam a compreensão dos intelectuais que atuavam no Estado, sobre os elementos formadores do civismo, apresentando o papel do cidadão dentro do regime militar.<sup>54</sup>

O papel ideológico dentro do regime em torno dos “reais” problemas brasileiros serviria na intenção de conscientizar as elites intelectuais sobre os desafios nacionais, por exemplo, o reitor da UFRJ, Djacir Menezes, durante o editorial do primeiro caderno, ressalta a necessidade e a importância de construir uma frente de atualização dos problemas brasileiros.

Os responsáveis pelo programa, que poderíamos chamar de “atualização” da consciência das elites estudiosas a respeito de nossos problemas, promovido por órgão superior de cultura universitária, têm a íntima convicção de que trabalham em prol da consolidação institucional do Brasil.<sup>55</sup>

Portanto, os intelectuais militares que participavam do CFC, tinham uma presença preponderante no FCC da UFRJ. Atuavam na função de mediadores culturais entre a universidade e os professores da disciplina EPB. No que concerne ao desenvolvimento do trabalho de civismo durante os anos 1970, constroem uma reflexão acerca dos problemas brasileiros, elegem seus temas e ações dentro do espaço público, construindo uma política de ação e formação junto aos professores da disciplina EPB. Os intelectuais militares orientam as classes subalternas, seja na construção de uma sociedade regulada pelos interesses e necessidades das ações cívico-sociais, tendo poder de persuasão sobre os professores de EPB.

#### 4.2.2 O civismo pelo olhar dos *Cadernos de Estudos Brasileiros*

Escolhemos nesta seção compreender o civismo pelo olhar dos *Cadernos de Estudos Brasileiros*. As duas conferências que serão analisadas são: *Humanismo Brasileiro*, de Humberto Grande (vol. 11, 1974); e *Moral e Civismo: sua significação*, de Humberto Grande (vol. 18, 1978). Elas foram publicadas pela UFRJ, dentro do rol de cinco conferências proferidas pela temática do civismo. Queremos compreender como ele define o civismo e os problemas brasileiros.

<sup>53</sup> Sobre o papel do CFC ver a tese de Tatyana de Amaral Maia, defendida em 2020 pela UERJ.

<sup>54</sup> MAIA, 2013, p. 182.

<sup>55</sup> MENEZES, Djacir. **Cadernos de Estudos Brasileiros**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1972. p. 1.

A conferência *Humanismo Brasileiro* foi ministrada no dia 13 de abril de 1973, mas publicada somente em 1974, pela UFRJ. Destaca a importância e a atualidade do humanismo. Para o intelectual o humanismo está imerso na sociedade e nos diferentes espaços sociais.

Assim o humanismo adquiriu grande popularidade em todos os meios sociais, provocando apaixonadas discussões, das quais não participam só filósofos e sábios, como políticos e economistas, civis e militares, jornalistas e romancistas. Consequências: na esfera econômica, fala-se em atender as necessidades de cada um e de todos nós; na esfera política, os “Direitos do Homem” são incluídos nas constituições, nas convenções internacionais; na esfera do ensino, pretende-se alcançar a escola para todos e a democratização da cultura. Em todas as manifestações, não há dúvida.<sup>56</sup>

Para Humberto Grande os espaços institucionais deveriam orientar as ações de civismo e de moral na sociedade. Por isso, destaca o papel da Fename na construção de materiais didáticos, órgão central na discussão de Moral e Civismo para todos os níveis de ensino. Havia uma articulação entre o CFE, o CFC, a CNMC e a Fename na construção de projeto de nação da ditadura militar para as disciplinas de moral e civismo no pós-1969.<sup>57</sup> O papel da universidade na construção da relação entre Humanismo e Civismo é reafirmado,

A universidade, como instituição de ensino superior, deve continuar a formação completa do homem, prodigalizando-lhe meios para o livre desenvolvimento de sua personalidade, que é, na concepção de Goethe, a maior felicidade do ser humano. Por isso, embora a universidade mantenha a estreita união entre a Comunidade e a Nação, não pode deixar de cuidar da satisfação das necessidades dos indivíduos.<sup>58</sup>

Adverte-se a necessidade de construir um humanismo cívico dentro da sociedade brasileira diante do campo social bastante heterogêneo no período da Guerra Fria. O combate interno a comportamentos considerados desviantes na sociedade brasileira estava presente na fala do jurista Humberto Grande. A questão do civismo deveria ser a pauta central do ensino universitário. Tentando construir a relação Humanismo Cívico e Doutrina de Educação Moral e Cívica, neste momento destaca que durante os anos 1970 estava em elaboração a discussão do civismo no Brasil. Sobre os rumos do civismo afirma que

Deseja o autor, nesta conferência, examinar a Educação Moral e Cívica como a Educação do Sentimento Nacional, como Educação para a Cidadania e como a Educação para a comunidade, dando especial ênfase ao Sentimento Nacional, porque, como ensinava Goethe, “o sentimento é tudo: o nome é ruído e fumaça, uma névoa que nos esconde o esplendor dos céus”. [...] Compreendemos, agora, a extraordinária importância da Educação Moral e Cívica como atividade essencial, permanente, global e básica da nossa cultura. Ela não é simplesmente uma modalidade educativa, algo que se possa fazer acessoriamente como coisa secundária, mas sim a própria educação na plenitude de sua verdadeira acepção, com todos os meios e fins para a formação do homem brasileiro consciente de sua pátria.<sup>59</sup>

<sup>56</sup> GRANDE, Humberto. *Humanismo Brasileiro*. **Cadernos de Estudos Brasileiros**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1974, p. 44.

<sup>57</sup> Sobre o papel da Fename ver Filgueiras (2015).

<sup>58</sup> GRANDE, op. cit., p. 45.

<sup>59</sup> GRANDE, 1974, p. 61.

Humberto Grande reconhece a importância dos problemas nacionais como aspecto central no papel estratégico da discussão de Moral e Civismo no âmbito social e educacional brasileiro, com a finalidade de fazer uma reflexão sobre os “verdadeiros” problemas brasileiros. É um intelectual otimista do projeto de nação pretendido pelos militares. O jurista faz um convite aos professores da disciplina EPB para que eles percebam o civismo como vocação humanista de grandeza.

Para fundamentar essa disciplina, precisamos conhecer a realidade nacional com a determinação dos seus problemas, esclarecer o patriotismo e orientar a nossa atividade para os progressos do País; necessitamos expressá-las em ideias claras e nítidas, para traduzi-las em atos e realizações. Um povo de convicções fortes e robustas, procede sempre com segurança e firmeza, realizando integralmente a sua missão civilizadora. Esse estudo adquire sentido na época atual porque cumpre tomar atitudes decisivas diante dos acontecimentos contemporâneos, conhecendo a realidade brasileira, a realidade americana e a realidade mundial. Por isso a Educação Moral e Cívica deve harmonizar a Segurança com o Desenvolvimento, a Tradição com o Progresso, sem jamais amputar as dimensões do tempo, ou então, exagerá-las unilateralmente, porque o excesso do passado é reacionarismo; o excesso do futuro é utopismo; o excesso do presente é oportunismo; devemos ser fiéis à tradição, à boa tradição, mas sem nos escravizar à tirania do passado. O apego exagerado às formas superadas pelo tempo aniquila o poder criador.<sup>60</sup>

Apresentando as diversas faces do humanismo brasileiro e suas conexões com a discussão de moral e civismo, a saber: humanismo e trabalho; humanismo e antropologia filosófica; humanismo contemporâneo; humanismo e espírito; e o novo humanismo demonstra a importância das disciplinas ligadas à moral e ao civismo no combate ao inimigo interno: as concepções comunistas. Era necessário criar o humanismo brasileiro, sendo todos fiéis aos princípios espirituais e morais da nacionalidade.

Por isso devemos lutar com ardor para afirmar e defender os valores do nosso humanismo, o qual nos dará a exata perspectiva para equacionar a solução de todos os nossos assuntos. Cabe-nos, pois, cultivar o humanismo brasileiro com muito ideal, fé e entusiasmo, para desenvolvê-lo ao máximo de suas reais potencialidades. É evidente que um tema dessa magnitude não pode ser analisado satisfatoriamente por uma só pessoa nem explanado, na riqueza do seu conteúdo, numa só conferência. O gigantesco problema exige a atenção de nossos mestres e a compreensão de todos nós, permitindo-nos, através desse prestigioso Fórum de Ciência e Cultura, fazermos veemente apelo à colaboração a todos os brasileiros, no sentido de que os cidadãos conscientes da nossa Pátria se sintam aludidos pessoalmente. Daí a nossa sugestão ao Magnífico Reitor Prof. Hélio Fraga para que oportunamente organize um ciclo de conferências sobre o humanismo brasileiro. A mesma solicitação apresentamos à Escola Superior de Guerra, que é, antes de tudo, um centro de estudos e pesquisas, onde civis e militares categorizados podem, em conjunto, aperfeiçoar os seus conhecimentos necessários ao exercício das funções de direção e ao planejamento de segurança nacional.<sup>61</sup>

Posteriormente, Humberto Grande ministrou a conferência *Moral e Civismo: sua significação* – não consta a data da conferência na publicação dos *Cadernos de Estudos*

---

<sup>60</sup> Ibid., p. 62.

<sup>61</sup> Ibid., p. 126-127.

*Brasileiros*, mas sabemos que ela foi proferida no ano de 1977. Dividida em oito seções, o jurista legitima a importância da discussão de moral e civismo, afirmando que

No estudo da história e cultura ocidental, encontramos a plenitude da significação da moral e do civismo, porque aquela cultura nos oferece um sistema de valores, capazes de promover a criatividade do pensamento e dar estímulos para a ação. [...] para compreender a significação da moral e da cultura, é mister recorrer às lições de filosofia da cultura. Esta, como ensina Rodolfo Mondolfo, concentra a sua atenção no problema da cultura na sua totalidade, considerada como conjunto, organismo e dinamismo, de todos os produtos da atividade humana criadora. É somente nesta unidade que cada setor do saber pode adquirir o seu exato sentido e valor. Ao analisarmos a história de moral, da filosofia ética e os princípios de axiologia, concluímos que o valor moral é a base da cultura. Por que motivo, pergunta Schweitzer, terá a cultura perdido o seu significado intrínseco de coisa moral?<sup>62</sup>

Recorrendo às grandes civilizações, como Grécia e Roma, afirma que há uma crise moral na sociedade brasileira e que precisamos recuperar os valores de moral e civismo através do patriotismo, a ser restaurado pelo Estado. Para Grande existe uma significação do civismo em curso. Era importante salvar a nação brasileira, que somente as disciplinas de Educação Moral e Cívica, em todas as suas modalidades, poderiam exercer durante esse processo. Ele afirma que

Nesta época de crise moral, de crise do civismo e da crise da cultura, quando a moral moderna foi dominada pela “transmutação de todos os valores” (Nietzsche), quando o civismo, através do patriotismo, elevado a condição de primeira virtude, degenerou em ciclo (Chesterton), quando a cultura perdeu a alma e desagregou aquilo que devia formar um conjunto (Foster), só o conhecimento profundo da significação daquelas disciplinas pode restaurá-las. Aquele conhecimento, realmente, muda e possui condições de salvar o nosso tempo. Eis a razão pela qual recorreremos à Filosofia da Cultura. A sabedoria encerra o grande poder criador. Mas, no caso, o conceito da significação e o conceito do civismo têm que ir juntos, para chegar à realização do sentido almejado. Este, então, nos proporcionará as tarefas que devem ser executadas no presente. A significação do civismo forma o homem cívico, porque onde ela impera, o espírito humano comunica impulsos criadores.<sup>63</sup>

Humberto Grande recorre à *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*<sup>64</sup> organizada pelo Padre Fernando Bastos de Ávila S. J.<sup>65</sup> para apresentar o verbete sobre o “civismo”. Afirma que os professores de EPB precisam relacionar os problemas nacionais com os objetivos do civismo, pois, é somente neste esforço, que se vê a necessidade de contribuir para o progresso e engrandecimento de sua Pátria.<sup>66</sup> Apresentando o significado do civismo como

A vivência do civismo se processo em círculos concêntricos, cujo centro é a pessoa

<sup>62</sup> GRANDE, Humberto. **Moral e Civismo**: sua significação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1978, p. 51.

<sup>63</sup> Ibid., p. 56.

<sup>64</sup> O livro foi publicado em 1967 pela Fename que era uma fundação ligada ao MEC. Ele teve uma segunda impressão em 1972. Presente no verso da folha de rosto estão as seguintes informações editoriais: Ernesto Geisel (Presidente da República do Brasil); Ney Braga (Ministro da Educação e Cultura); Euro Brandão (Secretário-Geral do MEC); Hélio Pontes (Secretário Administrativo do MEC); Humberto Grande (Diretor Executivo da Fename).

<sup>65</sup> Diretor do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento. Licenciado em Filosofia e Teologia. Doutor em Ciências Políticas e Sociais.

<sup>66</sup> GRANDE, op. cit., p. 57.

humana e cujos perímetros vão desde o meio imediato, constituído pelo lar, passando à vizinhança, ao bairro, à cidade, ao país, ao mundo, abrangendo cada círculo uma série de relações humanas, cada vez mais amplas e mais gerais. É, pois, no lar, no seio da família, que começa a ser formado o cidadão consciente de seus direitos e deveres. Quando o lar falha, só dificilmente os outros círculos podem ser atingidos em plenitude, mas a ação do lar pode ser mutilada, ou anulada, por fatores perniciosos inseridos.<sup>67</sup>

Durante a conferência de 1977, Grande faz a defesa da disciplina EMC como espaço de civismo autêntico. O ensino de moral e civismo deveria ser vivo e criador, construtor de obras e realizações dentro da sociedade, deveria estar ajustado às novas gerações e, com isso, a finalidade principal de reconstruir o mundo. A discussão de EMC deveria ter um sentido amplo e caberia ao Estado a função de desenvolver esse novo significado, o civismo deveria fazer parte das ações cívico-sociais dentro da sociedade brasileira. Durante os anos 1970 a educação era vista como símbolo de Sentimento Nacional e, por isso, precisaria repensar o conceito de moral e civismo.

Comprendemos, agora, aquela disciplina como atividade essencial, permanente, global e básica da nossa cultura, não simplesmente, como modalidade educativa, algo que se possa fazer acessoriamente como coisa secundária, mas como a própria educação na plenitude de sua verdadeira acepção, como todos os meios para a formação do homem como cidadão da sua pátria e como cidadão do mundo.<sup>68</sup>

A dimensão do civismo não deveria ser estritamente nacional. Era necessário compreender a abrangência do civismo internacional, este aspecto deve ser desenvolvido também no Brasil. A mudança de orientação educacional do civismo, afirma Humberto Grande, ocorreu após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em que não bastava ser um bom cidadão nacional, era necessário ser também um bom cidadão do mundo.

Nessa orientação, verificamos que o civismo passará, gradualmente, da esfera nacional para a esfera continental. Hoje, já podemos falar no civismo europeu, civismo americano, civismo asiático e civismo africano. A soma dos civismos continentais produzirá o civismo internacional. Temos aí novas dimensões da Educação Moral e Cívica, a qual, anteriormente, só era ministrada no sexo masculino. Agora, as mulheres participam das atividades cívicas em situações de igualdade com os homens. Compreendeu-se que, se um país precisa de grandes mulheres, para obter o mesmo fim. Se o povo brasileiro tomar consciência desses expressivos fatos, crescerá de importância no concerto das nações, assegurando ao Brasil um destino superior.<sup>69</sup>

O jurista sugere mudanças quanto a organização do ensino de EMC para o nível superior, devendo ser abrangente e amplo para que os alunos não somente expressassem, dentro do espaço universitário, as questões didático-pedagógicas no ciclo básico dos cursos de graduação, era necessário ter um sentido prático para discussão de moral e civismo no ensino superior. De acordo com Humberto Grande, a prática educativa dimensiona o valor da disciplina dentro do

<sup>67</sup> GRANDE, 1978, p. 57-58.

<sup>68</sup> Ibid., p. 64.

<sup>69</sup> Ibid., p. 65.

espaço universitário.

Por essa razão e para conferir maior prestígio à Educação Moral e Cívica entre os nossos estudantes de nível superior, sugerimos preliminarmente, que se faça estudos aprofundados dos objetivos dessa disciplina, para depois, em torno dos problemas brasileiros, pôr em prática iniciativas incentivadoras da consciência cívica da comunidade universitária, como: 1) Seminários e trabalhos de investigação; 2) Conferências, exposições e audições; 3) Cursos Livres; 4) Congressos; 5) Cursos Pós-Graduados; 6) publicações oportunas; 7) transmissões pela rádio e televisão de programas cívicos. Na ordem natural das coisas, a Universidade deveria estar em condições de analisar com profundidade os problemas da realidade nacional e apresentar a correta solução deles, porque aquela realidade é complexa e a sua compreensão exige o concurso de várias ciência e ampla cultura.<sup>70</sup>

#### Sobre o Projeto Rondon afirma que

Pelos magníficos resultados obtidos, merece aqui especial menção ao Projeto Rondon, que entre os seus objetivos compreendidos pelo Decreto nº 62.927/68, que possibilitar a formação dos futuros técnicos, cientistas, professores e pesquisadores possuídos de vivência modeladas em termos brasileiros e com audácia e agressividade de propósitos, capazes de reduzir, a curto prazo, o descompasso existente entre o Brasil e as grandes potências do século. Triunfou o Projeto Rondon na sua marcha ascendente, porque combinou Segurança, Desenvolvimento e Educação numa unidade em movimento centrípeto, contando com a compreensão e o impulso da juventude brasileira. Assim, o civismo em hipótese alguma, pode dispensar a colaboração entusiástica da mocidade estudiosa. Em diversas oportunidades: o Senhor Ministro da Educação e Cultura Ney Braga tem identificação do processo não só com as tradições, mas principalmente com as aspirações nacionais.<sup>71</sup>

Humberto Grande exalta o nacionalismo pretendido pela EMC que tem a função de preparar o homem de bem para ser o bom cidadão. Durante o contexto da Guerra Fria fazia parte da regeneração cultural do Ocidente. Foi preciso construir um outro olhar para a crise do civismo que atingia o Brasil e o mundo.

Mas precisamos reabilitá-lo não só no plano nacional como no plano internacional, para readquirir a estima particular e pública das nações. Não ignoramos que essa tarefa é particularmente difícil hoje, em face dos conflitos das gerações e das lutas das ideologias. Alcançaremos êxito, entretanto, se pregarmos um civismo atualizado, um civismo à altura da época, um civismo concreto e maduro, aberto e receptivo, de obras e realizações a serviço da paz e da reconstrução do gênero humano, para garantir-lhe a sobrevivência. Esse civismo do século XX, realista e objetivo, para um mundo que nasce, precisa ser superiormente compreendido.<sup>72</sup>

#### Propõe a reconstrução do civismo nacional,

Para o nosso realizar a sua missão na história humana, dando-lhe valiosas contribuições culturais, é necessário que desenvolva plenamente seu civismo, como imperativo do civismo nacional. A falta de civismo constitui calamidade para a nação. Traduz-se na degeneração do idioma, no esquecimento da Geografia e História, pelo desconhecimento do nosso território continental e das nossas mais gloriosas tradições; manifesta-se também na ausência de amor à Pátria e de sentimento de integração na comunidade, o que determina a perda da vontade de juntos realizarmos grandes coisas.<sup>73</sup>

<sup>70</sup> GRANDE, 1978, p. 66.

<sup>71</sup> Ibid., p. 66-67.

<sup>72</sup> Ibid., p. 69.

<sup>73</sup> GRANDE, 1978, p. 69.



Grande reconecta os problemas nacionais à discussão de moral e civismo, pois, os problemas brasileiros deveriam estar intimamente relacionados com o humanismo brasileiro. Caberia redescobrir esse significado prático do humanismo em nossa sociedade. Então, conclui que

A verdadeira cultura responde a todas essas interrogações, e soluciona, em justa medida, os problemas relativos a esse difícil assunto, cuja complexidade preocupa a maioria dos pensadores. Como ensina Auguste Etcheverry S. J: “A discussão incide mais sobre a natureza profunda do homem do que sobre sua grandeza [...] não é entre o humanismo e a sua negação que se impõe a escolha, mas antes entre duas concepções opostas, humanismo fechado e humanismo aberto”, À integração do ser, como domínio pessoal e consciência da própria individualidade, tem pôr fim a unidade e a harmonia espiritual; ela é ademais, o desenvolvimento harmonioso das faculdades humanas, tendendo para os elevados fins ideais da vida. Os homens sentirão, deste modo, a plenitude das suas forças, ser-lhes-á, particularmente, permitindo fazer as necessidades morais e estéticas, que tantos prazeres e alegrias trazem à vida, dignificando-a e embelezando-a. É assim que se poderá combater com máxima eficácia a nostalgia e o fastio ainda hoje reinantes, determinados pela preponderância de uma cultura sem alma, dura e seca, puramente materializada. Para harmonizar os nossos tempos, é mister humanizar a nossa civilização mecanizada.<sup>74</sup>

### 4.3 Uma doutrina ideológica para a disciplina EPB.

A disciplina EPB estava alicerçada dentro da “compreensão de democracia”, essa foi a estratégia usada pelos “revolucionários” que assumiram o poder em 1964. No entanto, não concordamos com essa perspectiva, pois, houve perseguições, torturas, construção de uma violência simbólica dentro do espaço universitário de não haver espaço para o contraditório, para o diverso dentro desse ambiente de aprendizagem. Era importante que os discentes universitários compreendessem o papel exercido pelo Poder Nacional e suas representações dentro da construção nacional, fundamentadas nas seguintes características: Doutrina de Segurança Nacional e no Desenvolvimento, como pode ser mais bem compreendido pela filosofia doutrinária apresentada pelo professor Iale Renan para disciplina EPB.

O professor militar Iale Renan Accioli de Freitas<sup>75</sup> apresenta sua interpretação para a disciplina EPB. Publicou o livro *EPB: Introdução Doutrinária* pela Editora Rio, sobre a vigilância do MEC. A escolha deste material deve-se pela necessidade de compreender a história desta disciplina acadêmica pelo ponto de vista de um intelectual militar, integrante da ESG e professor da disciplina EPB na Faculdade Integrada Estácio de Sá, localizada no Rio de Janeiro.

<sup>74</sup> Ibid., p. 79-80.

<sup>75</sup> Integrante do Corpo Permanente da ESG. Professor titular de EPB e Professor de Legislação e Ensino da Sociedade Unificada de Ensino Superior Augusto Motta – SUAM – Professor Titular de Ensino Superior de EPB das Faculdades Integradas Estácio de Sá.

Na apresentação Iale Renan destaca que o trabalho tem por objetivo trazer para os alunos de EPB, de maneira sintética, a compreensão de alguns conceitos básicos que permitem ao aluno ter uma visão dos fenômenos políticos, econômicos, sociais e militares. Tem a intenção de inserir o discente no campo do desenvolvimento econômico e da Segurança Nacional.<sup>76</sup> Dois aspectos devem ser fundamentais quando trabalhamos com a teoria dos EPB, são eles: o poder nacional; e a realidade brasileira. A disciplina precisava ser vista como doutrina específica. Era vista pelos militares alinhados ao projeto de poder como disciplina essencial ao combate interno contra o perigo comunista, por isso, havia uma necessidade de construir um programa curricular, apresentando os conceitos e as diretrizes do ensino de problemas brasileiros. Durante os anos 1970, como vimos no capítulo anterior, havia uma incerteza quanto as finalidades e objetivos das disciplinas de EMC durante o início da gestão do ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho (1969-1974). Os *15 capítulos* e uma conclusão formam o sumário do livro escrito por Iale Renan, são eles:

*EPB: Introdução Doutrinária*

- (1) Bem-Comum;
- (2) Sociedade Política;
- (3) Objetivos Nacionais;
- (4) Poder Nacional;
- (5) Política Nacional;
- (6) Óbices;
- (7) Estratégia Nacional;
- (8) Desenvolvimento Nacional;
- (9) Segurança Nacional;
- (10) A Guerra Contemporânea;
- (11) Guerra Revolucionária Comunista;
- (12) Informações;
- (13) Democracia;
- (14) Ideologia e Uma Sugestão;
- (15) Um Ponto-de-Vista.  
Conclusão.<sup>77</sup>

Na introdução do referido livro o professor Renan apresenta os fundamentos da disciplina, destacando a importância das seguintes legislações: Decreto-lei nº 869, de 1969; e Decreto nº 68.065, de 1971. Elas se complementam e apresentam a importância da discussão de Educação Moral e Cívica, durante o contexto dos anos autoritários de 1969-1985 no Brasil. Utilizando a compreensão de Bilac Pinto,<sup>78</sup> evidencia os motivos de implementação da

<sup>76</sup> RENAN, Iale. *EPB: Introdução Doutrinária*. Rio de Janeiro: Rio, 1978, p. 11.

<sup>77</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>78</sup> Olavo Bilac Pereira Pinto nasceu em Santa Rita do Sapucaí (MG) no dia 8 de novembro de 1908, filho de João Pereira Pinto e de Laura Pereira Pinto, dedicou-se aos estudos coincidentes com a doutrina de segurança nacional defendida nos programas da ESG, baseada no pressuposto de que a guerra ideológica entre os dois mundos – o ocidental e o oriental, representados pelos Estados Unidos e a União Soviética – já vinha sendo travada no ambiente interno dos países de maior projeção geográfica e econômica, entre os quais o Brasil figurava com destaque. Bilac Pinto chegou a expor suas opiniões no *Guerra Revolucionária*, no qual o governo

disciplina EMC em todas as modalidades de ensino com a seguinte perspectiva,

Porque a luta ideológica é uma verdade. Está presente a todo momento em todos os lugares. “A técnica da guerra revolucionária estabeleceu as bases para a diabólica associação entre a subversão e a ideologia comunista. Seus objetivos e seus caminhos são os mais variados. Neste quadro não há lugar para neutros. [...] Como vencê-los? Através da violência? Não, lógico que não. A grande tarefa consiste no fortalecimento de valores democráticos. O grande instrumento, a única opção, é empenharmos as duas mais eficazes armas – Educação e Cultura. Através da Educação poderemos preparar uma juventude realmente capaz de rejeitar ideologias estranhas que objetivam destruir os mais sagrados valores, desmoralizar a família, extinguir a liberdade e destruir a Pátria.<sup>79</sup>

Iale Renan apresenta o papel da disciplina EMC dentro da sociedade brasileira, assim, teria a função de formar novos líderes dentro de uma nação. A mensagem presente na introdução do livro doutrinário mostra que a disciplina desempenhava a função social de produzir o bem-comum. Seria o ponto-chave da Educação e Cultura implementada pela ditadura militar para o ensino superior brasileiro.

Dentro deste quadro é que a Educação Moral e Cívica tem um papel importante a desempenhar, pois atua na escola em todos os graus de ensino. É no colégio que uma nação forja os seus líderes. A Educação e a Cultura, não uma como apêndice da outra, tem que perceber os desafios que as cercam. Neste meio ambiente, não pode permanecer a atitude de perplexidade, pois aí ela é própria dos incapazes. O Bem-Comum tem que ser o ponto de luz da Educação e da Cultura. A disciplina Educação Moral e Cívica, sob as diversas formas, é um dos instrumentos com a capacidade de aumentar ou diminuir a capacidade de brilho desse ponto.<sup>80</sup>

As bases filosóficas-pedagógicas da disciplina EPB foram apresentadas em sua introdução, elas são demonstradas a partir de dois âmbitos: o interno e o externo. O âmbito interno tem como premissa ideológica a Constituição da República Federativa do Brasil vigente na época, artigos selecionados: 1º, 8º, 9º, 86, 92, 152, 153, 160, 176 e 180. Destaca a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sobre a Educação Nacional a referida legislação educacional diz:

Art. 1º. A Educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

---

de Goulart era acusado de fomentar, em aliança com os comunistas, a substituição do modelo democrático da representação nacional pela chamada “República sindicalista”. Esse projeto, de cuja autoria Goulart era incriminado, não estava bem definido, mas Bilac defendia a tese de que o presidente da República tinha por objetivo conferir às lideranças sindicais as atribuições que, no regime democrático, são da competência do Congresso. Tais concepções o aproximaram das chefias militares que conspiravam contra o governo. O livro *Guerra Revolucionária* é composto de discursos e entrevistas em favor da construção de um novo regime autoritário no Brasil. Com o fim dos partidos políticos e a extinção da UDN da qual o deputado federal mineiro fazia parte filiando-se a nova agremiação governista da Arena, com a instalação do bipartidarismo no Brasil. Faleceu em Brasília no dia 18 de abril de 1985. RAMOS, Plínio de Abreu. **PINTO, Bilac**. [Verbete on-line]. Fundação Getúlio Vargas – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (FGV-CPDOC). Disponível em: <https://tinyurl.com/yxetbhn6>. Acesso em: 20 jul. 2020.

<sup>79</sup> RENAN, 1978, p. 13.

<sup>80</sup> Ibid., p. 14.

- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem-comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permita utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política e religiosa bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.<sup>81</sup>

A discussão filosófica necessitava ter uma ênfase mais precisa no documento legal de 1961. As críticas no artigo acima, descrito na introdução do livro de Iale Renan, destaca que a concepção marxista utiliza das mesmas premissas para a elaboração da relação entre o homem e a sociedade. Baseia-se nas palavras do general Moacir Araújo Lopes<sup>82</sup> ao afirmar que

Esta lei é praticamente neutra no campo filosófico. Artigo de humanista marxista inclui idênticas expressões, mas com o cuidado de definir preliminarmente: O Marxismo parte do fato de que a essência do homem é determinada não por princípios éticos-abstratos, psicológicos, naturalistas ou sobrenaturais, mas sim pelo meio social, em cujas vive este ou aquele homem. O meio social forma as pessoas [...] a expressão pessoa humana, contida na letra a do artigo do 1º “não é bastante para precisar a origem divina do Homem e do Valor. [...] A indefinição das bases filosóficas da LDB, deu margem a continuação de neutralidade filosófica-pedagógica da educação [...] alguma coisa teria que ser feita, não obstante o ambiente de ilusão em que se envolveram os sinceros admiradores da Lei nº 4. 024/61.<sup>83</sup>

Apresenta na introdução do livro a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino superior, colocando em destaque o art. 40, dizendo sobre as instituições, no parágrafo único desta legislação educacional, onde está presente a discussão de Educação Moral e Cívica em duas modalidades, que são

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa de moral e civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudo de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclases e orientação dos pais.<sup>84</sup>

O professor Iale Renan afirma que o Decreto-lei nº 869, de 1969 e o Decreto nº 68.065, de 1971 possuem similaridades. Apresentando as contribuições da CNMC para a disciplina, destacou os seguintes artigos 10, 31 e 32 do Decreto-lei nº 68.065, de 1971 como fundamentais e que o cidadão deveria conhecer. Com esta base legal destaca a fundamentação da Doutrina de Educação Moral e Cívica.

Art. 10. São atribuições da CNMC:  
implantar e manter a doutrina da Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no Art. 3º, articulando-se para esse fim, com as autoridades

<sup>81</sup> RENAN, 1978, p. 15.

<sup>82</sup> Segundo o professor Iale Renan, a conferência As bases filosófico-pedagógicas da educação nacional no ano de 1976, ocorrida na cidade de Rio de Janeiro pelo general Moacir Araújo Lopes na Escola Superior de Guerra. RENAN, 1978.

<sup>83</sup> Ibid., p. 15-16.

<sup>84</sup> Ibid., p. 18.

civis e militares, de todos os níveis de governo;

Estimula, pelo art. 31., a criação de instituições extraclasse, para atender às finalidades de natureza cultural, jurídica, disciplinar, comunitária, manualista, artística, assistencial, de recreação, e outras, assemelhando, tanto quanto possível, a escola a uma sociedade democrática em miniatura.

No art. 32., § 4º, Verificamos: “Nos estabelecimentos dos níveis primário e médio, o Centro será designado Cívico Escolar (CCE); nos de nível superior, Superior de Civismo (CSC)”.<sup>85</sup>

No âmbito externo apresenta dois documentos internacionais, que são: a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Voltando a apresentar a perspectiva do general Moacir Araújo Lopes, dizendo que a legislação da ONU é neutra no campo filosófico, reforça a necessidade de construir uma concepção de ensino, em que possua na sua base filosófico-pedagógica a matriz referencial,<sup>86</sup> a preparação do indivíduo para o exercício de suas atividades cívicas. O professor Renan conclui a apresentação do livro *EPB: Introdução Doutrinária* dizendo que,

Eis aí, onde reside a importância da disciplina de Educação Moral e Cívica e, particularmente, o estudo de problemas brasileiros, pois, a sua primeira consiste em preparar o cidadão para o exercício de suas atividades, com apoio na projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, na moral, na compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e no conhecimento de organização sócio-político-econômico do país.<sup>87</sup>

De forma didática apresenta um quadro ao final de cada capítulo, bem como na introdução, evidenciando as bases filosófico-pedagógicas da disciplina EPB. Esperava-se que o aluno universitário compreendesse melhor a disciplina e sua discussão doutrinária. Para isso, Iale Renan construiu a Figura 6 que evidencia as bases filosófico-pedagógicas da disciplina EPB.

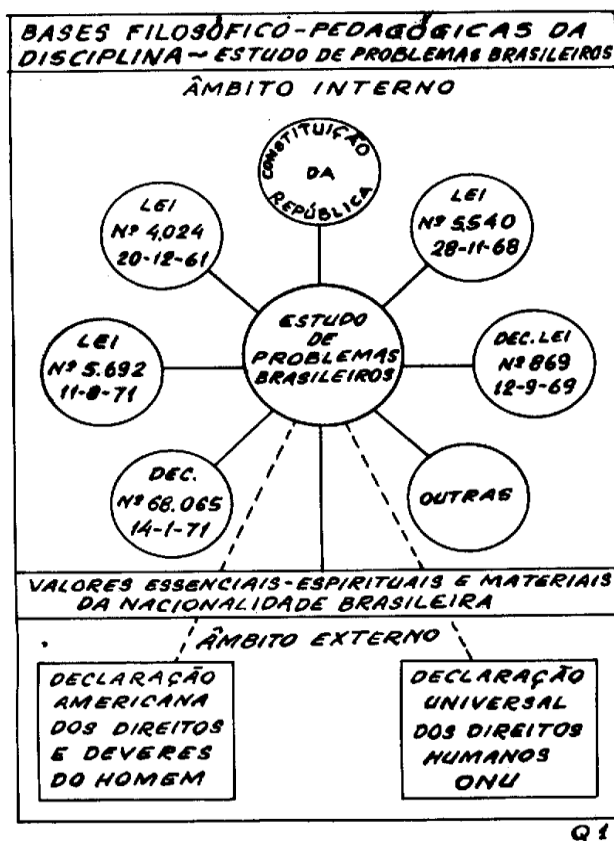
---

<sup>85</sup> RENAN, 1978, p. 20.

<sup>86</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>87</sup> RENAN, loc. cit.

Figura 6 – Bases filosófico-pedagógicas da disciplina EPB



Fonte: Iale Renan, 1978.

O primeiro capítulo é denominado de *Bem-Comum*. As bases filosóficas da disciplina EPB foram pensadas a partir de dois pilares centrais: o desenvolvimento e a segurança, que faziam parte dos Objetivos Nacionais Permanentes (ONP), dentro da sociedade democrática pensada pelos militares. O Bem-Comum deveria ser o “Norte” de toda a ação política a ser desenvolvida pelo Estado, conforme apresenta o professor Iale Renan. O conceito de Bem-Comum foi esboçado no livro *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* publicado pela Fename, em que afirma ser “o conjunto de condições concretas que permitem a todos os membros de uma comunidade atingir um nível moral de vida à altura da dignidade da pessoa humana”.<sup>88</sup> Segundo o Manual Básico da Escola Superior de Guerra, os ONP tinham como função doutrinária o aperfeiçoamento da democracia brasileira, para isso, deveriam estar consolidados na prática diária em todos os atos e decisões. Portanto, ela é uma estratégia direta para se alcançar o Bem-Comum.<sup>89</sup> Sobre o papel da ESG podemos afirmar que

É com a criação da Escola Superior de Guerra que a Doutrina de Segurança Nacional se inscreve na vida política brasileira. Os estudos que nela se organizam e as propostas que daí resultam vão garantir a presença política no interior do aparelho de Estado. Nessa direção, a Escola assume por um bom tempo, um papel fundamental no processo político brasileiro, através da criação e propaganda da Doutrina, com os

<sup>88</sup> RENAN, 1978, p. 23.

<sup>89</sup> ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA, 1986, p. 56.

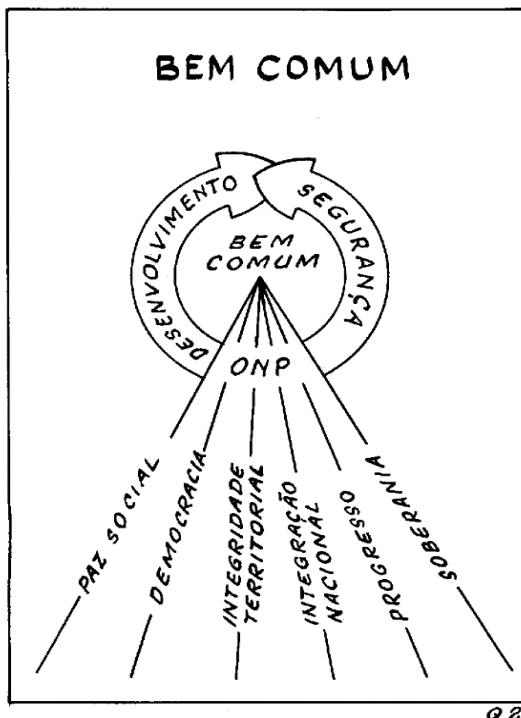
diversos cursos que ali são realizados. Os cursos programados pela Escola, que de início era dirigido somente a militares, atingem também segmentos civis, notadamente profissionais liberais, empresários, magistrados, sindicalistas, professores universitários, e dirigentes de órgãos públicos.<sup>90</sup>

O Estado deveria promover o ideal de perfeição para os cidadãos, mesmo sabendo que a perfeição não poderia ser plenamente realizada. Os indivíduos teriam o papel de cooperar para sua execução final, sempre com a finalidade de construir uma sociedade mais justa. Assim complementa o conceito de Bem-comum,

O Bem, no sentido objetivo, nada mais é que o bem perfeito, a plenitude da felicidade. Com um sentido ético significa aquilo que tem um valor moral, referindo-se a uma norma de moralidade; conota um sentido de aspiração e desejo. Dentre os diversos significados de Bem-Comum, vamos encontrar: de todos, feito em comunidade ou em sociedade. [...] o Bem-Comum é o bem perfeito, a plenitude da felicidade, aspiração e direito de toda a comunidade nacional.<sup>91</sup>

Neste sentido o Bem-Comum estava atrelado aos ONP, tendo as seguintes finalidades: a paz social, a democracia, a integridade territorial, a integração nacional, o progresso e a soberania. No final do primeiro capítulo também temos um quadro onde Renan apresenta, de forma didática, o significado do conceito acima. A Figura 7 expõe os objetivos nacionais permanentes.

Figura 7 – Bem Comum



Fonte: Iale Renan, 1978.

O segundo capítulo é denominado *Sociedade Política*. O autor apresenta o conceito de

<sup>90</sup> BORGES, 2010, p. 36.

<sup>91</sup> RENAN, 1978, p. 24.

Nação e de Estado, pensados em consonância com a ESG. Demonstra assim os elementos básicos da nacionalidade que estão integrados à nação, a saber: o Homem, a Terra, e as Instituições – o tripé básico da construção nacional pensado pelos militares. O mesmo que aparece na conferência do professor Otto Júlio Marinho,<sup>92</sup> ocorrida na Sudam em 1969, que diz:

Caracterizamos como três elementos fundamentais que compõem a estrutura da nação: a Terra, o Homem e as Instituições. São coexistentes e complementares. De sua harmonia dependem a qualidade e o grau evolutivo da cultura e da civilização. São eles ativados por forças positivas ou negativas: no primeiro caso – conservação, progresso e equilíbrio; no segundo caso – inércia, decadência e opressão. A estabilidade do bem-estar de uma Nação depende da integração dessas forças latentes, da maior ou menor inspiração da sabedoria em promover a justa compensação de suas influências, lisonjeiras ou maléficas, no mecanismo da vivência nacional.<sup>93</sup>

Podemos afirmar que sob os moldes da ESG havia um objetivo bem definido com a Doutrina, ela tinha a função de “resgatar o desejo secular do Brasil de se tornar uma potência mundial e colocar as Forças Armadas como defensoras da civilização cristã ocidental contra o comunismo”.<sup>94</sup> Neste sentido, o professor Iale Renan destaca a importância da disciplina EPB para a promoção de valores conservadores que foram esquecidos dentro da sociedade brasileira e que, segundo ele, cabe ao Estado-Nação a função de desenvolver as competências para recuperar os valores tradicionais da sociedade brasileira. Era necessário impor limites ao comportamento individual. Sem essa imposição haveria um estado de caos e de desorganização social que precisava estar sob controle dos militares.<sup>95</sup>

O terceiro capítulo foi denominado de *Objetivos Nacionais*. Iale Renan fundamenta a discussão de EPB dentro de valores éticos e morais, tendo a função de desenvolver a conduta do indivíduo diante da sociedade.<sup>96</sup> Para isso, era importante que o Estado, através do controle disciplinar molde o comportamento do indivíduo. Parte do pressuposto de que “na época atual os valores têm sido menosprezados e deturpados, levando o homem muitas vezes a angústia à reação, diante da realidade da vida”.<sup>97</sup> Faz uma aproximação com a sociologia política para construir a sua concepção de homem em sociedade, afirmando que “como ser gregário, o homem busca viver e conviver, com aqueles grupos que apresentam vínculos comuns, com os seus interesses e aspirações individuais”.<sup>98</sup> Um grupo social tem como característica ser

<sup>92</sup> Professor e psiquiatra pertencente ao quadro efetivo da ESG.

<sup>93</sup> MARINHO, Otto. **Elementos Básicos da Nacionalidade – A Terra, O Homem e As Instituições**. Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra – ADESG. Delegacia do Estado do Pará, 1969, p. 5.

<sup>94</sup> SERBIN, Kenneth. **Diálogo na sombra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 87.

<sup>95</sup> RENAN, 1978, p. 31.

<sup>96</sup> RENAN, 1978, p. 33.

<sup>97</sup> Ibid., p. 34.

<sup>98</sup> RENAN, loc. cit.



“peculiaríssimo devido a sua dimensão transtemporal, e de complexidade cultural que é a nação”.<sup>99</sup>

A integração dos grupos forma uma nação. A nação desenvolve interesses oriundos dos desejos coletivos e aspirações individuais e grupais que formam as chamadas aspirações nacionais. Caberia à elite política captar e interpretar os interesses e aspirações nacionais, o papel de fixar os objetivos nacionais. O governo tem a finalidade de apresentar os condicionantes para determinação desses objetivos que são classificados em internos e externos. Os internos têm no homem o papel das elites de caráter nacional, tem na terra as condições físicas e nas instituições a evolução histórica cultural. Os externos são também considerados importantes, eles têm o seu papel no ambiente internacional agindo de acordo com suas influências recíprocas.

As características dos objetivos nacionais, quanto a sua gênese de interesses centrados no homem, estão relacionadas às suas necessidades e interesses. A realização plena da vida possui os seguintes valores: religiosos, éticos, sociais, econômicos, políticos e estéticos. Os objetivos nacionais permanentes e os objetivos nacionais atuais (ONA) têm como elementos definidores: o Desenvolvimento e a Segurança. O desenvolvimento está centrado nos ONP e tem as seguintes funções: integridade territorial, integridade nacional, democracia, paz social e soberania. A segurança está centrada nos ONA, atuando nas seguintes ações: educação, saúde, distribuição de renda, transportes, previdência social, comunicações e trabalho.

O quarto capítulo é denominado de *Poder Nacional*. O autor expõe algumas ideias para a compreensão do conceito de poder. O intelectual Iale Renan destaca que o problema está na ciência política,<sup>100</sup> relacionando poder com o Estado. Buscando através da teoria de Bertrand Russell, caracteriza o conceito de poder “como a produção de efeitos desejados”.<sup>101</sup> O poder está relacionado à produção de efeitos em si mesma diante da necessidade de haver uma vontade e uma capacidade.

Adverte que as expressões do poder nacional estão inseridas em algumas peculiaridades básicas da ação do Estado, exercendo influência entre o indivíduo e a sociedade. Os elementos básicos da nacionalidade mencionados por Renan como o homem, a terra e as instituições são os fundamentos do poder nacional que está estruturado com a finalidade de alcançar os objetivos apontados pelo Estado. O autor conclui que o estudo da mensuração do Poder

---

<sup>99</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>100</sup> RENAN, 1978, p. 41.

<sup>101</sup> RENAN, 1978, p. 42.

Nacional passou a ser permanente por parte de universidades e institutos especializados de diversas nações, porque a política, a estratégia e a segurança do Estado são funções dele.<sup>102</sup>

O poder nacional é apresentado em quatro expressões exercidas pelo Estado: (1) expressão política; (2) expressão econômica; (3) expressão psicossocial; e (4) expressão militar. Giram em torno dos elementos básicos da nacionalidade apresentados no capítulo três do livro EPB: Introdução Doutrinária. O poder nacional, de acordo com cada expressão mencionada pelo autor, possui fatores atribuídos como, por exemplo, a expressão política tem os seguintes aspectos: cultura política, ideologia política, comunicação, atuação das elites, regime político etc. A expressão econômica possui os seguintes fatores: eficácia empresarial, absorção do capital, força de trabalho, ciência e tecnologia etc. A expressão psicossocial possui os seguintes fatores: saúde, educação, cultura, moral nacional, ecologia, habitação, ética, religião etc. A expressão militar possui os seguintes fatores: a doutrina militar, a moral militar, a mobilização, a ciência e a tecnologia, o alto comando, a instrução etc.

O poder nacional também está alicerçado nos seguintes componentes: a) expressão política – poder executivo, poder legislativo, poder judiciário e os partidos políticos; b) expressão econômica – setor primário, setor secundário, setor terciário e a infraestrutura; c) expressão psicossocial – fenômenos psicológicos e os fatos sociais; e d) expressão militar – poder naval, poder militar terrestre e o poder aeroespacial.

Os órgãos que integram o poder nacional também são mencionados, a saber: a) política – presidência da república, ministros de estado, ministério público, senado federal, câmara de deputados, tribunais e juízes etc.; b) econômica – órgãos do setor público e órgãos do setor privado; c) psicossocial – família, escola, igreja, imprensa etc.; e d) militar – comando do supremo das forças armadas, alto comando das forças armadas, comando das forças singulares etc.

O quinto capítulo explora a *Política Nacional*. O professor Iale Renan destaca o conceito de ciência política, bem como o conceito de filosofia política, começando a discutir o vocabulário de Política e sua conceituação. Dizendo que mesmo abrangente, o conceito é estudado desde a antiguidade. No entanto, desde o final do século XX, ainda existem diversos pontos controversos quanto a definição de seu conceito. Usando as concepções de Jean-Pierre La Salle para fundamentar o conceito de política com a seguinte afirmação: “dizem que diversas são as definições, e múltiplas as suas vias de acesso que permitem descobrir a natureza e o

---

<sup>102</sup> Ibid., p. 48.

significado de política”.<sup>103</sup>

O conceito de Política está intimamente ligado às questões de Estado, do Governo e do Poder, sendo percebidas de forma direta ou de forma indireta. Apresenta historicamente o conceito de política. No entanto, o professor Renan afirma qual é o verdadeiro significado de política pensado pelos governos militares.

Entre nós, o termo política tem um sentido dual, fato que não ocorre na língua inglesa, onde cada significado possui um termo. Assim, como no sentido, “lato”, refere-se a um programa ou a uma linha de conduta diante de uma situação (política cambial, política agrícola); quanto ao outro volta-se para o Estado e sua atividade de Governar homens. Em inglês, aparece como “policy” – sentido lato e como atividade de Estado – “politics”.<sup>104</sup>

Para Iale Renan o discente de EPB precisa ser doutrinado e assim compreender o conceito de política. Ele distingue dois conceitos que são: de um lado o plano acadêmico e de outro o plano teórico. Um conceito denominado Teoria Política e o outro denominado Acepção Prática, onde estão localizadas as ações e a arte de fazer política, o que denomina de Dinâmica Política ou Prática Política.<sup>105</sup>

Posteriormente faz a distinção entre Filosofia Política e Ciência Política. O campo da Filosofia Política tem como função principal a análise e a avaliação dos fins últimos do poder e do Estado, ficando centrado no plano de “dever ser”.<sup>106</sup> A Ciência Política está ligada à análise e seleção dos “meios” a serem empregados, ou seja, com o conhecimento sistemático do emprego do poder, bem como as atividades realizadas pelo Estado.<sup>107</sup> A partir dos conceitos apresentados, Iale conclui que

- A Política é o estudo da Sociedade organizada e como tal não pode ser separada da sociologia.
- A Política não é (de acordo com um clichê serrado) a arte do possível, pois, tal classificação não explicaria um Napoleão, um Lenine, um Hitler, um Churchill ou um De Gaulle.
- A Filosofia Política, através de valores educativos e éticos, permite: uma ampliação do conhecimento cívico; a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão e do Estado; e da destinação do Poder Nacional com vista ao Bem-Comum.
- A Ciência Política ocupa-se dentre outras coisas, com o estudo do ato político, que envolve a aplicação do Poder Nacional.
- Uma tomada de decisão é a essência Política.<sup>108</sup>

O conceito de prática política torna-se essencial sendo apresentado como elemento central para entender o papel exercido pelo Estado na sociedade. Utilizando como referência

<sup>103</sup> RENAN, 1978, p. 57.

<sup>104</sup> Ibid., p. 58.

<sup>105</sup> RENAN, 1978, p. 58.

<sup>106</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>107</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>108</sup> RENAN, 1978, p. 61.

documentos da ESG sobre a política, afirmando que a prática política consiste na arte (expressão de uma atividade), eminentemente prática da ação política. Resumindo-se em uma arte do emprego do poder, onde na verdade pode ser compreendido o sentido prático da Teoria Política para conseguir determinados objetivos.<sup>109</sup> Admite-se que a prática política está intimamente relacionada com a doutrina política exercida pelo Estado.

Instrumento imprescindível de prática política é a existência de uma Doutrina Política, cujo objetivo é tornar mais eficiente e mais justa a atuação da elite política. Diremos, ainda, que uma Doutrina Política visa racionalizar a ação política (prática), ou seja, compatibilizar meios a empregar (Poder Nacional) com os fins a alcançar (Objetivos Nacionais).<sup>110</sup>

A política nacional desenvolvida pela ditadura militar também tem o seu lugar na narrativa didática, sendo pensada para a disciplina EPB. O professor Iale Renan afirma suas convicções apoiado no Manual Básico da Escola Superior de Guerra e diz que

A Política Nacional flui da vontade nacional, que representa as projeções dos interesses e aspirações de uma nação. A sua formulação e planejamento obedecem a métodos e processos contidos em uma Doutrina Política Nacional, cujo fundamento pode ser encontrado no caráter nacional, condicionantes históricos, econômicos, geopolíticos, culturais, bem como os condicionantes externos, passa a ter “existência quando se trata de aplicar racionalmente o Poder Nacional, axiologicamente orientado, de modo a proporcionar o Bem-Comum”.<sup>111</sup>

A Política Nacional tem relação com os ONP. Ela realiza um duplo movimento dentro da política de Estado implementada pelos militares desde 1964. Seria fortalecer o Poder Nacional a partir de uma perspectiva desenvolvimentista e procurar meios para sua garantia, ou seja, manter a segurança nacional constantemente. Caberia à disciplina EPB, dentro do espaço universitário, a função de promover este espírito cívico pensado pelos militares.

O sexto capítulo é denominado *Óbices*. O pequeno dicionário *Houaiss* da língua portuguesa define a palavra como obstáculo, empecilho.<sup>112</sup> Iale Renan inicia o capítulo com uma epígrafe, afirmando que vencer ou contornar óbices é obrigação dos Governos; fazê-lo com o máximo de eficiência, eficácia e o mínimo de meios é que os distingue e qualifica,<sup>113</sup> admitindo que existem obstáculos materiais e espirituais que atrapalham a aplicação do Poder Nacional, sendo resultados da própria natureza ou vontade humana que se opõem à conquista dos Objetivos Nacionais.

No que se refere aos objetivos nacionais os obstáculos são classificados: (a) qualquer origem – interna ou externa; (b) forma – corrupção, tráfico de influências; (c) natureza –

---

<sup>109</sup> Ibid., p. 62.

<sup>110</sup> Ibid., p. 63.

<sup>111</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>112</sup> HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015, p. 675.

<sup>113</sup> RENAN, 1978, p. 73.

política, psicossocial, econômica ou militar; e (d) toda ordem – material ou espiritual. Renan associa os seguintes impedimentos ao projeto de nação dos militares implementado pela “revolução democrática de 1964”: os obstáculos à Política Nacional de Desenvolvimento e à Política Nacional de Segurança.<sup>114</sup>

É necessário superar os fatores adversos em tempos de Guerra Fria. Não possuem vontade própria e nem capacidade, bem como não dispõem de Poder. Foi preciso reagir às ideologias consideradas perigosas, e caberia à disciplina EPB fazer a defesa da “revolução de 1964”. O autor refere-se aos antagonismos como outra modalidade de obstáculos a ser superado, pois, apresentam-se “como uma atividade deliberada, intencional, contestatória à consecução e manutenção dos Objetivos Nacionais”.<sup>115</sup>

Aqueles Antagonismos que dispõem de alguma capacidade denominam-se Pressões. Verificamos assim, que as Pressões dispõem da vontade e alguma capacidade de produzir efeitos, logo possuem algum Poder. Contudo, quando têm uma capacidade de tal ordem, que pode ameaçar seriamente os Objetivos Nacionais, são os mesmos denominados de Pressões Dominantes. Do mesmo modo que existem Fatores Adversos com potencialidade de se transformarem em Antagonismos, existem inúmeros Antagonismos que são Pressões em potencial.<sup>116</sup>

No final do capítulo ele apresenta dois quadros de forma didática, demonstrando os óbices ao projeto de socialização política pretendida pelos militares para a juventude brasileira. O sétimo capítulo é denominado *Estratégia Nacional*. O professor inicia com uma epígrafe do general André Beaufre dizendo que “estratégia é a dialética de duas vontades que se opõe”,<sup>117</sup> ou seja, é a busca da verdade que se estabelece através do diálogo. Conceituando a palavra estratégia como a arte de fazer guerra, ela foi considerada como a “arte dos generais”.<sup>118</sup> Houve mudança de significado do conceito inicial da palavra, admitindo que “à medida que as guerras ganhavam um sentido mais amplo, extrapolando o campo militar para envolver todas as expressões do Poder Nacional, a sua compreensão foi deixando de ser exclusividade militar”.<sup>119</sup>

A disciplina EPB tinha no debate de Estratégia Nacional o centro de discussões necessárias em tempos conservadores pela características dos anos 1960. A ideia era de que os objetivos nacionais fossem substituídos pelos objetivos de Guerra, no que se refere ao domínio da Política.<sup>120</sup> Ressalta a importância de entender o conceito de Estratégia Nacional e sua interdependência entre os fatores de ordem política, econômica, social e militar. O professor

---

<sup>114</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>115</sup> RENAM, 1978, p. 74.

<sup>116</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>117</sup> Ibid., p. 77.

<sup>118</sup> RENAN, 1978, p. 77.

<sup>119</sup> RENAN, op. cit., p. 78.

<sup>120</sup> RENAN, 1978, p. 78

Iale Renan afirma que no quadro amplo da Política Nacional, a qual nos dita “o que fazer” tendo em vista os “fins alcançar”, a Estratégia Nacional responde “como fazer”, preparando e aplicando os “meios para alcançar os fins”,<sup>121</sup> destacando que o conceito de Estratégia Nacional analisa este conteúdo dentro da seguinte perspectiva:

- o “como fazer”, traz implícito na compreensão uma ação nacional que envolve a aplicação dos meios;
- os meios representam o Poder Nacional;
- no preparo e aplicação do Poder Nacional, sempre serão encontrados óbices de toda natureza; e os “fins” são os Objetivos Nacionais ditados pela Política Nacional.<sup>122</sup>

O conceito de Estratégia Nacional está em consonância com o que era pensado pela ESG. Ela diz que a estratégia nacional é a arte de preparar, bem como de aplicar o Poder Nacional, considerando os óbices existentes ou potenciais para alcançar os objetivos fixados pela Política Nacional.<sup>123</sup> Apresenta também o conceito de Estratégia Nacional, a partir da conferência proferida pelo general André Beaufre, no Estado-Maior das Forças Armadas, afirmando que

A estratégia é um método para a realização dos objetivos da política. Esse método se aplica à guerra, certamente, mas se aplica à política, na parte de execução da política, aplica-se à diplomacia, à economia e se aplica mesmo ao amor. É preciso não confundir o método e a finalidade. Na teoria que procuro estabelecer a grande política é a escolha dos objetivos. E a estratégia é o método a aplicar para realizar esses objetivos.<sup>124</sup>

No entanto, Iale Renan faz questão de diferenciar a política da estratégia nacional. São campos opostos de ação a ser desenvolvidos dentro do Estado, possuem finalidades diferentes quanto aos objetivos nacionais, quanto ao Poder nacional e quanto aos óbices. Demonstrando a diferenciação na Tabela 11 dentro do referido capítulo.

Tabela 11 – Política Nacional x Estratégia Nacional

POLÍTICA NACIONAL	ESTRATÉGIA NACIONAL
<b>Quanto aos Objetivos Nacionais.</b>	
Estabelece-os mediante a interpretação dos Interesses e aspirações nacionais.	Busca alcançar e manter aqueles colimados pela Política Nacional.
<b>Quanto ao Poder Nacional.</b>	
Orienta-o para a conquista e observação dos Objetivos Nacionais.	Prepara e aplica-o para alcançar e manter os Objetivos Nacionais.
<b>Quanto aos óbices.</b>	
Não são considerados.	Considera os existentes ou potenciais.

Fonte: Iale Renan, 1978.

O Poder Nacional tem como finalidade orientar, preparar e aplicar o Objetivo Nacional. Os aspectos da estratégia possibilitam vincular a Política Nacional desenvolvida pelo Estado.

<sup>121</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>122</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>123</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>124</sup> RENAN, loc. cit.

Os três componentes da estratégia nacional a serem desenvolvidos são: (1) estratégia governamental; (2) estratégia setorial; (3) estratégia específica.

O professor Iale Renan conclui que,

A compreensão do termo Estratégia foi grandemente ampliada no século XX, saindo do quadro da Guerra, para se fazer presente em todas as expressões do Poder Nacional e, assim, na própria Política Nacional. Há quem diga, a Política Nacional diante da complexidade e do grande número de variáveis que a envolvem, é um verdadeiro “jogo”, onde a Estratégia aparece com o grande “trunfo”. Outros preferem dizer que o “jogo” político é acima de tudo um “jogo” estratégico. O importante é compreendermos que neste “jogo”, a imprecisa obrigação da Estratégia consiste em preparar e aplicar os meios para atingir os objetivos determinados pela Política.<sup>125</sup>

O oitavo capítulo é intitulado *Desenvolvimento Nacional*. Começa com uma epígrafe do presidente Emílio Garrastazu Médici afirmando: “os que hoje tanto se chocam com as desigualdades sociais, nos países dos outros, devem meditar na desigualdade maior e mais ameaçadora que é a desigualdade entre as Nações”.<sup>126</sup> O professor explica o conceito do termo “desenvolvimento” dizendo que é o momento em que as sociedades passam a utilizar a tecnologia progressiva em oposição a tecnologia rotineira. O processo começou a acontecer desde o século XVIII, quando o mundo passou por uma intensa mutação e transformação.

Usando como referência o Manual Básico da Escola Superior de Guerra, ele apresenta o conceito de desenvolvimento como é entendido pelos intelectuais dos governos militares. A ideia aceita no ambiente interno da ESG era de que o desenvolvimento surgiria de uma “sequência de atos coordenados visando a um resultado pré-concebido”.<sup>127</sup> A partir desta afirmação ele não acredita na ideia de que existam nações desenvolvidas ou subdesenvolvidas, mas em nações com estágios mais ou menos avançados, dentro do processo de desenvolvimento.<sup>128</sup> Demonstrando a articulação existente entre o desenvolvimento nacional, os objetivos nacionais permanentes e a política nacional visando a construção do desenvolvimento e da segurança com vistas a consolidação do Bem-Comum. O capítulo oito não apresenta quadros para exemplificar de forma didática a Estratégia Nacional. Somente o texto principal.

Trazendo uma compreensão de relatividade, o Estágio do Desenvolvimento das Nações, sendo função dos Objetivos Nacionais Atuais, como já vimos, o é também, do Poder Nacional. Com esta ótica, estabelecemos a capacidade do Poder Nacional como o elemento hierarquização dos diferentes países, dentro do processo de desenvolvimento.<sup>129</sup>

---

<sup>125</sup> RENAN, 1978, p. 80.

<sup>126</sup> Ibid., p. 85.

<sup>127</sup> Ibid., p. 86.

<sup>128</sup> RENAN, 1978, p. 37.

<sup>129</sup> Ibid., p. 87.

O nono capítulo foi denominado de *Segurança Nacional*, apresenta como epígrafe o pensamento de Olavo Bilac: “a defesa para ser profícua, deve ser diligente, atenta, vigilante, resistente e progressista”.<sup>130</sup> Expõe o conceito de segurança como um estado de espírito, uma sensação que não pode ser confundida com defesa, pois ela representa um ato, uma atitude ou uma resposta diante de um perigo, agressão ou ameaça.<sup>131</sup>

Durante o contexto de Guerra Fria existia uma desordem internacional causada pela ameaça sempre presente da violência comunista.<sup>132</sup> Caracteriza a Guerra Fria como o quarto mundo. As “razões para a insegurança”, segundo o professor Iale Renan, provém das diferentes interpretações dadas pelas Nações, advindo do conceito de segurança nacional. Por isso, argumenta a necessidade de construir um Poder Nacional forte e centralizado a fim de evitar as inseguranças.

Ninguém mais pode duvidar da informação: segurança para uns poderá ser motivo de “razão de insegurança” para outros. O Fortalecimento do Poder Nacional de uma Nação, poderá ser motivo de ameaça para uma outra. Todos os Estados, de há muito já se aperceberam que premissas de segurança são imposições condicionantes e essenciais a formação de suas políticas nacionais. Constataram que os Antagonismos se fazem presentes diuturnamente, ameaçando, muitas vezes sob forma de pressão, a segurança da nação, ou seja, a Segurança Nacional.<sup>133</sup>

O professor Iale Renan apresenta a definição de Segurança Nacional, ela está de acordo com o Decreto-lei nº 898, de 1969. Mas o que é Segurança Nacional? Segundo o art. 2º deste decreto-lei é a garantia da consecução dos objetivos nacionais contra antagonismos, tanto internos como externos. O art. 3º lembra que a Segurança Nacional compreende, essencialmente, medidas destinadas à preservação da segurança externa e interna, inclusive a prevenção e repressão da guerra psicológica adversa e da guerra revolucionária ou subversiva. O conceito de Segurança Nacional foi explicado por Iale Renan no capítulo, configurava-se dentro dos moldes estabelecidos pela ESG, apresenta um olhar bem mais abrangente ao conceito em questão. O autor afirma que a Segurança Nacional é o grau de garantia que através de ações políticas, econômicas, psicossociais e militares o Estado proporciona à Nação a conquista e manutenção dos Objetivos Nacionais, a despeito dos antagonismos ou pressões existentes ou potenciais.<sup>134</sup> Explica, a partir do conceito elaborado pela ESG, as especificidades da definição de Segurança Nacional.

Posteriormente, o intelectual admite que o governo é o primeiro responsável pela Segurança Nacional. Para afirmar tal perspectiva, ele baseia-se no art. nº 86 da Constituição

---

<sup>130</sup> RENAN, 1978, p. 89.

<sup>131</sup> Ibid., p. 90.

<sup>132</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>133</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>134</sup> RENAN, 1978, p. 91.



Federal que lembra: “Toda pessoa natural e jurídica é responsável pela Segurança Nacional, nos limites definidos em lei”.<sup>135</sup> O cidadão é o segundo responsável pela Segurança Nacional.<sup>136</sup> No entanto, muitas vezes é motivo de confusão na sociedade brasileira, ela não é um encargo exclusivo das forças armadas ou do poder militar, embora o poder nacional tenha uma significativa participação neste processo.<sup>137</sup>

As bases legais para a execução da Segurança Nacional são encontradas em três instrumentos fundamentais, assim apresentadas ao leitor: a Constituição da República Federativa do Brasil a partir da Emenda Constitucional nº 1 aprovada no dia 17 de outubro de 1969; a reforma administrativa do Estado aprovada a partir do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, sendo posteriormente modificados pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, o Decreto-lei nº 991, de 21 de outubro de 1969 e o Decreto-lei nº 1.093, de 17 de março de 1970. Por fim, cita a LSN que foi aprovada pelo Decreto-lei nº 898, de 1969. Iale Renan menciona como jurisprudência legal: a Lei do Serviço Militar, o Decreto-lei da Reorganização das Polícias Militares e os códigos penais (civil e militar)<sup>138</sup> como documentos básicos da construção social da Segurança Nacional.

Amparado no Manual Básico da Escola Superior de Guerra, o professor esclarece ao leitor as especificidades da segurança interna<sup>139</sup> e da segurança externa.<sup>140</sup> O papel desempenhado pela Segurança Nacional na sociedade brasileira parte da vinculação entre os efeitos do antagonismo e das pressões sociais existentes contra a ordem estabelecida. A nação precisava ser protegida dos óbices que foram causados pelas ameaças comunistas.

Outro aspecto apresentado no livro é a exigência dos governos nacionais na tentativa de buscar apoio mútuo em outros centros de poder com a finalidade de fortalecer o seu próprio poder.<sup>141</sup> Havia a necessidade de construir uma segurança coletiva firmada mediante acordos ou tratados estabelecidos pelo Estado. Apresenta as ações da defesa civil e sua relação com a segurança nacional. A defesa civil atua na emergência ou na anormalidade dentro da sociedade, é uma necessidade de preservar e de resguardar a população, os recursos naturais e os serviços

---

<sup>135</sup> RENAN, 1978, p. 93.

<sup>136</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>137</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>138</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>139</sup> Segundo Renan a segurança interna está integrada na segurança nacional, é o grau de garantia que o Estado proporciona à Nação contra antagonismos ou pressões, de qualquer origem, forma ou natureza, que se manifestem ou produzam efeitos no âmbito interno do País. RENAN, 1978, p. 94.

<sup>140</sup> O professor Iale explica que a segurança externa está associada também à segurança nacional. É o grau de garantia que o Estado proporciona à Nação, contra Antagonismos e Pressões, de origem externa, de qualquer forma ou natureza que se manifestem ou possam manifestar-se no domínio das relações internacionais. RENAN, 1978, p. 94.

<sup>141</sup> RENAN, 1978, p. 96.

vitais do país.<sup>142</sup>

A segurança nacional também está vinculada a ação psicológica que tem como objetivo assegurar a coesão e a moral dentro da sociedade, ela possibilita que o inimigo se torne hostil às táticas feitas às escondidas.<sup>143</sup> Destaca que não se pode confundir a ação psicológica com guerra psicológica,<sup>144</sup> mas que as duas táticas se configuram nas chamadas “Operações Psicológicas”.

A mobilização nacional é outra especificidade da Segurança Nacional, pois, ela permite ao Estado, uma ação concreta para o seu desenvolvimento. O professor Iale Renan usa o conceito recomendado pela ESG, que a entende como

Um conjunto de atividades, que em face da efetivação de hipóteses de guerra ou de grave perturbação da ordem, são empreendidas pelo Estado, de modo acelerado e compulsório, a fim de transferir recursos existentes no Poder Nacional e promover a produção oportuna de recursos adicionais.<sup>145</sup>

O preparo e a execução da mobilização e sua desmobilização devem ser permanentes, elas são atividades essenciais a serem exercidas pelo Estado. Era uma espécie de vigilância permanente contra o inimigo interno e externo. Especifica a ação de preparo a ser exercida como uma série de atividades planejadas para que tenham efeitos nas situações de anormalidade. O Estado deveria primar pela ordem social. Posteriormente, a execução tem como objetivo atuar em emergências dentro de ações estratégicas no âmbito do poder nacional. A desmobilização tem como meta principal o retorno gradativo do país.<sup>146</sup>

Como conclusão deste capítulo o autor recorre ao contexto internacional, demonstrando o mundo dividido economicamente entre Norte-Sul e ideologicamente entre Leste-Oeste – era a ideologia no contexto da Guerra Fria. No campo ideológico reforça a controvérsia entre a democracia e o comunismo como se fossem sistemas de governos usados com finalidades diferentes. O autor ressalta que a democracia está inserida em uma estratégia de Estado que tem como prática assegurar os direitos do indivíduo na sociedade. O segundo modelo de governo realçado é o comunismo, caracterizado como prática de Estado arbitrária e agressões em nomes dos interesses de determinados setores da sociedade. O que chega a ser uma contradição dentro da ditadura militar, pois, o contexto dos anos 1970 foi considerado o mais violento da política de Estado desenvolvida pelos militares no poder. O discente de EPB é claramente doutrinado pela disciplina acadêmica.

---

<sup>142</sup> Ibid., p. 97.

<sup>143</sup> Ibid., p. 98.

<sup>144</sup> Segundo Iale Renan a guerra psicológica tem por objetivo proporcionar ao inimigo uma sensação de insegurança e de impotência. RENAN, 1978, p. 98.

<sup>145</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>146</sup> Ibid., p. 99.

A partir dessas duas caracterizações sobre a Segurança Nacional, demonstrando a sua importância nas sociedades e afirmando que o Estado deve ter um compromisso constitucional, o fundamental é o exercício de sua soberania e integridade.<sup>147</sup> O *desenvolvimento* e suporte integral para que o Estado tenha segurança nacional.

O capítulo dez é denominado *A Guerra Contemporânea*. O autor inicia com uma epígrafe de Robert McNamara, dizendo: “[...] acredito que a sabedoria da criatura em evitar a guerra é, muitas vezes, ultrapassada por sua loucura em promovê-la”.<sup>148</sup> O professor Iale Renan destaca que a Arte de Guerra não é uma novidade, mas que ela deveria ser uma ideia dominante presente na introdução da Carta das Nações Unidas, admite que a humanidade precisava rever o seu posicionamento quanto ao estado iminente de guerra. Não podemos deixar de mencionar que o contexto histórico de Guerra Fria está muito presente na disciplina EPB e nos cursos e conferências promovidos pela ESG durante os anos 1960 e 1970.

Havia a necessidade de conceituar “guerra” e posteriormente “Guerra Contemporânea” utilizando os cadernos de conferências ocorridas na ESG, o Manual Básico e pensadores norte-americanos. Por exemplo, sinteticamente, Ashley Leonard lembra que “a Guerra é apenas um ato político, mas também um instrumento político real, uma continuação do comércio político, a execução do mesmo por outros meios”.<sup>149</sup> A linha de pensamento comunista é totalmente diferente do que estava sendo preconizado pela Guerra Contemporânea, pensada pela ESG, usando as concepções de Lenine para definir Guerra Total, tendo como objetivo final a vitória da revolução comunista,<sup>150</sup> para afirmar que

A Guerra existe mais para o defensor do que para o conquistador, porque uma invasão em primeiro lugar obriga à defesa e com ela à Guerra. O conquistador é sempre amante da paz; com muita satisfação invadiria nosso estado sem perturbação. Mas, a fim de que isto não aconteça, devemos desejar e nos preparar para a Guerra.<sup>151</sup>

Usa intelectuais da ESG, como o general Karl Von Clausewitz, – afirma que foi um dos influenciadores da doutrina militar implementada por diversas Nações. Para o general Clausewitz “a Guerra é um ato de violência levado aos seus extremos”.<sup>152</sup> A doutrina da ESG também está estabelecida com a conceituação usada por Clóvis Beviláqua ao afirmar que é “generalizadamente aceita no Direito Público Internacional: Guerra é a luta armada entre dois

---

<sup>147</sup> RENAN, 1978, p. 99.

<sup>148</sup> RENAN, 1978, p. 103.

<sup>149</sup> RENAN, 1978, p. 104.

<sup>150</sup> O pensamento de Mao Tsé-Tung é o de construção da Guerra Total, ele não tem como preocupação adotar os valores éticos e nem as normas jurídicas como embasamento dentro da sua concepção de Guerra. RENAN, 1978, p. 106.

<sup>151</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>152</sup> RENAN, 1978, p. 105.

ou mais Estados para resolver um conflito levantado por eles”.<sup>153</sup> Quanto ao sentido de Guerra Contemporânea, conceitua dizendo que

Não é uma tarefa simples classificar as Guerras de hoje. O Exército dos Estados Unidos reconhece que “as dimensões da Guerra abrangem a gama completa do conflito – guerra fria, guerra limitada e total – num conceito que reflete a natureza diversa e a magnitude da violência de cada forma.”<sup>154</sup>

O professor Renan apresenta as especificidades da Guerra Contemporânea usando duas classificações: a Guerra clássica – também conhecida como Guerra Convencional ou Guerra Nuclear; e a Guerra não-clássica – também conhecida como Guerra Revolucionária ou Guerra Insurrecional. Elas apresentam as seguintes características: a guerra clássica tem relação com o aspecto da segurança interna; e a guerra não-clássica tem relação com o aspecto da segurança externa. As duas possuem relações de interdependência com a Segurança Nacional. A Guerra Contemporânea tem sua relação com a revolução e a insurreição, destacando que o movimento revolucionário está ligado à subversão e o movimento insurrecional está ligado à contestação. A luta interna do país precisa ser realizada, tendo relação direta com a grave perturbação da ordem.

O capítulo onze é denominado de *Guerra Revolucionária Comunista (GRC)*. Iale Renan, apresenta como epígrafe a afirmação de David Galula: “o revolucionário comunista, se for necessário, pode mentir, enganar, exagerar. Não está obrigado a provar nada. É julgado pelo que promete, não pelo que faz”.<sup>155</sup> Percebemos que o autor possui uma imagem negativa do movimento comunista e afirma ser um anticomunista, aproximando-se das concepções revolucionárias preconizadas pela ESG.

O professor Iale Renan afirma que o discente de EPB precisava perceber a GRC como ataque frontal à família ocidental.<sup>156</sup> Dentro do panorama internacional de Guerra Fria era essencial as Nações estarem preparadas para o enfrentamento. Apresenta como evidência deste fato a declaração ocorrida no 81º Congresso do Partido Comunista, onde afirmavam que “a coexistência pacífica entre Estados, com diferentes sistemas sociais, é uma forma de luta de classes entre o socialismo e o capitalismo”.<sup>157</sup>

A Guerra Revolucionária não é um aspecto do século XX, ela nasceu dentro do regime militar chinês de Sun-Tzu, há cerca de 2.500 anos. Com isso, pensa na Guerra Revolucionária como estratégia afirmando que “deve-se evitar os pontos fortes e atacar os pontos fracos.

---

<sup>153</sup> RENAN, 1978, p. 105.

<sup>154</sup> Ibid., p. 106.

<sup>155</sup> RENAN, 1978, p. 113.

<sup>156</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>157</sup> RENAN, 1978, p. 113.

Quando se tiver que enfrentar tropas mais fortes, deve-se retirar se estas avançam; hostilizá-las se elas se detêm; atacá-las se elas se descuidam; persegui-las se retiram”.<sup>158</sup> Karl Marx, Vladimir Lenine e Mao Tsé-Tung usaram os conceitos e princípios de Guerra. Sendo assim, apresenta didaticamente as revoluções comunistas que ocorreram ao longo século XX e suas influências na América Latina, destacando a ascensão de Fidel Castro e Ernesto Che Guevara ao poder, ocorrido no ano de 1959, demonstrando as vitoriosas experiências do “modelo de esquerda” pelo mundo.

A grande verdade é que temos assistido a revoluções comunistas se ascenderem; umas se tornarem vitoriosas, outras floresceram durante certo tempo e outras morreram. Dentre aquelas vitoriosas, citamos a de Fidel Castro e Che Guevara, que com seu “modelo de esquerda”, pretende influenciar a América Latina, concitando a juventude sul-americana a se revoltar contra o “status quo”.<sup>159</sup>

Iale Renan também se apoia nos intelectuais da ESG para compreender a GRC, por exemplo, a conceituação apresentada pelo general Carlos de Meira Mattos que diz: “aquela em que as características clássicas da Guerra foram substituídas, seu instrumento principal é a agressão psicológica e o seu objetivo a conquista das mentes da Nação visada, colocando-a a serviço da subversão marxista-leninista”.<sup>160</sup>

O professor Iale Renan apresenta o *Manual Básico* da Escola Superior de Guerra, publicado em 1977-1978. Nele está expresso o conceito de GRC como “conflito leninista, estimulado e, até mesmo auxiliado do exterior, utilizando intensamente operações psicológicas e todas as formas de subversão e violência, visa à conquista do poder pelo controle progressivo da nação”.<sup>161</sup> Faz uma ressalva importante sobre a GRC, afirmando que ela traz consigo uma Guerra Política escondida. Fala sobre a importância do discente universitário de EPB conhecer os métodos da GRC.

Os métodos da GRC são tão sutis que, recentemente, aos termos diversos pronunciamentos feitos num seminário sobre a valorização do homem brasileiro, onde se falou da família, da cultura, das elites, não encontramos uma menção sobre a agressão desta forma de Guerra, que sabemos diuturnamente, agredir a família, a cultura e as elites nacionais.<sup>162</sup>

O professor Iale Renan afirma que a GRC tem as seguintes características: subversiva, universal, permanente e total. Essa guerra precisava ser combatida. Era necessário criar uma narrativa de aversão ao comunismo, sendo construída uma interpretação negativa do movimento comunista internacional. Para os comunistas a revolução não consiste somente na derrocada da ordem existente, mas, também, em levar imediatamente a cabo, dentro do País, a

<sup>158</sup> RENAN, op. cit., p. 114.

<sup>159</sup> RENAN, 1978, p. 115.

<sup>160</sup> RENAN, 1978, p. 115.

<sup>161</sup> Ibid., p. 116.

<sup>162</sup> RENAN, loc. cit.

transformação da sociedade democrática em uma sociedade comunista.<sup>163</sup> Era o chamado perigo vermelho. O Estado deveria proteger a família, os valores morais e cívicos, bem como o cidadão das ideologias subversivas. Apresentando os requisitos previstos para se ter êxito na GRC, a partir do estudo desenvolvido por David Galula, mostra que a guerra revolucionária tem as seguintes características: (1) necessidade de uma causa; (2) debilidade de contrarrevolucionário; (3) condições geográficas; e (4) ajuda do exterior.<sup>164</sup>

O autor termina o capítulo caracterizando o termo subversivo. A imagem do pensamento político comunista é ligada a subversão, usando como referência o livro de Joseph Bernard Hutton denominado *Os Subversivos*, diz:

O código da civilização das democracias do Ocidente torna as pessoas vulneráveis às táticas não civilizadas adotadas pelos subversivos. O ladrão só pode prosperar numa comunidade em que a maioria for honesto e não tente roubar dele. O subversivo só pode fomentar a luta industrial porque as democracias respeitam a liberdade de pensamento e permitem que lhe espalhe o descontentamento.<sup>165</sup>

Iale Renan demonstra que o sujeito subversivo é altamente “fluído” e com este comportamento não possui valores morais. O estudante de EPB não deveria ser fluído. O subversivo tem a expertise para selecionar os seus pares, pode escolher o homem certo para o lugar certo.<sup>166</sup> Admite que os subversivos estudam a psicologia das massas<sup>167</sup> e adotam técnicas de persuasão para atingir os seus objetivos dentro da GRC.

O objetivo da guerra revolucionária é a desmoralização dos governos democráticos. Neste sentido, o professor Renan acredita que o Brasil vivia em um regime político democrático; e tenta construir essa concepção de mundo dentro da disciplina EPB. Para o autor, os subversivos provocam desordem, sabotagens, roubos, praticam atos de terrorismo, mentem, criam ficções, manobram “fantoques”, usam dos meios de corrupção e buscam mudar a opinião dos homens para conseguirem seus objetivos.<sup>168</sup>

As estratégias utilizadas pelos subversivos eram orientadas pelos membros do Partido Comunista, eles criavam redes de espionagens dentro dos governos democráticos, estavam sob o controle do Partido Comunista Internacional (PCI), apresentavam a estrutura de montagem do movimento subversivo. Havia um inimigo interno a ser combatido. O autor diz que é o subversivo. O professor Iale Renan afirma que

O objetivo é que estes homens constituam um núcleo de fanáticos nos países ocidentais, pois os comunistas reconhecem que os não fanáticos possuem liberdade

---

<sup>163</sup> RENAN, 1978, p. 117.

<sup>164</sup> *Ibid.*, p. 118.

<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 118-119.

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 119.

<sup>167</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>168</sup> RENAN, loc. cit.

de pensamento e por este motivo duram pouco no partido, abandonando-o. Por outro lado, inúmeras pessoas tentaram se livrar das teias do partido e não conseguiram, sendo que muitas são de bem, inteligentes e respeitadas, que um dia, por boa fé, acreditaram nele.<sup>169</sup>

O capítulo doze é intitulado *Informações* e começa com uma epígrafe de Washington Platt que diz: “a soma de muitos nada, resulta em alguma coisa”.<sup>170</sup> As informações assumem um papel central dentro da sociedade contemporânea, servindo de instrumento valioso para elaboração de planos governamentais e seu posterior acompanhamento.<sup>171</sup> Demonstra a importância das informações como aspecto essencial da atividade humana. Iale Renan conceitua a palavra “informação” de acordo com as reflexões desenvolvidas por Platt que lembra ser um “termo específico e significativo, derivado de um informe ou dado que foi selecionado, avaliado, interpretado e, finalmente expresso em forma que tal evidencie sua importância para determinado problema de política nacional corrente”.<sup>172</sup>

Adotando também a produção da ESG, de 1976, utiliza o conceito de “informação” para o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO) que consiste em ser “um conjunto de dados registrados, classificados, organizados, relacionados ou interpretados dentro de um contexto para transmitir conhecimentos”.<sup>173</sup> A ESG define como “o conhecimento de um fato ou situação, resultante do processamento inteligente de todos os informes disponíveis, relacionados com o referido fato ou situação, devendo sempre atender a uma necessidade de planejamento de execução e de acompanhamento de atos decisórios”.<sup>174</sup>

Destaca a comunidade de Informações que existe no Brasil a partir do Sistema Nacional de Informações (SISNI) e do seu órgão central que é o SNI, apresentando suas finalidades; o papel que a informática possui na produção de dados, diante das várias aplicações do computador e suas múltiplas possibilidades.<sup>175</sup> O SNI tem como finalidade a produção de informações.

O conceito de “contra-informações”<sup>176</sup> também é apresentado no capítulo como uma atividade desenvolvida com as informações, sendo empregada, contudo, muito na área da segurança, destacando que o seu objetivo é negar conhecimentos e impedir as atividades dos agentes que os buscam.<sup>177</sup> O professor Iale Renan conclui o referido capítulo afirmando,

<sup>169</sup> RENAN, 1978, p. 119-120.

<sup>170</sup> RENAN, 1978, p. 125.

<sup>171</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>172</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>173</sup> Ibid., p. 126.

<sup>174</sup> RENAN, 1978, p. 126-127.

<sup>175</sup> Ibid., p. 127.

<sup>176</sup> Grafia anterior ao Acordo Ortográfico de 1990.

<sup>177</sup> RENAN, 1978., p. 129.

Este capítulo, bastante genérico, guarda tão-somente um aspecto introdutório, quanto ao objeto, importância e compreensão desta antiga atividade denominada informações. O que pretendemos realçar, ao término desta curta exploração, é a importância das informações diante da complexidade do Estado Contemporâneo e a necessidade cada vez maior de conhecimentos que os Governos têm para o estabelecimento de uma Política Nacional compatível com as necessidades da Nação e, como decorrência, uma Estratégia Nacional que permita o preparo e aplicação eficaz do Poder Nacional, com vistas ao Bem-Comum.<sup>178</sup>

O capítulo treze foi intitulado *Democracia*. Como epígrafe o autor cita o seguinte fragmento do texto escrito pelo francês Antoine Saint-Exupéry: “se vossa majestade deseja ser prontamente obedecida, poderá dar-me uma ordem razoável. A autoridade repousa sobre a razão”.<sup>179</sup> Apresenta um breve histórico sobre a democracia para afirmar que no mundo contemporâneo existem dois regimes opostos, de um lado a democracia e de outro a autocracia.<sup>180</sup> Iale Renan usa a concepção do cientista político italiano Giovanni Sartori que, em seu livro *Teoria Democrática*, apresenta a diferença entre os dois regimes políticos.

A diferença entre democracia e o seu oposto, reside no fato de que numa democracia o poder é distribuído, limitado, controlado, e exercido em rodízio: ao passado que numa autocracia o poder é concentrado, incontrolável, indefinido e ilimitado. Em uma palavra, eis o que a democracia não é: autocracia.<sup>181</sup>

Renan evidencia que o discente de EPB precisa compreender o conceito de democracia, para isso, apresenta didaticamente o referido conceito a partir do jurista e filósofo austríaco Hans Kelsen, dizendo que a democracia “é a ideia de uma forma de Estado ou de sociedade, em que a vontade coletiva, ou mais exatamente, a ordem social é criada pelos que estão submetidos a ela, isto é, pelo povo”.<sup>182</sup> Usando também o conceito do *Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa*, assim apresenta o termo democracia como o

Regime político que se funda nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, ou, por outras palavras, regime de governo que se caracteriza em sua essência, pela liberdade do ato eletivo, pela divisão dos poderes e do controle da autoridade, isto é, dos poderes, de decisão e execução.<sup>183</sup>

Por fim, apresenta o conceito de democracia de acordo com a *Enciclopédia Barsa* que a define como uma forma de governo, onde o poder de decisão é exercido pelos cidadãos, segundo o princípio de predominância da maioria.<sup>184</sup> Expõe os fundamentos da democracia a partir de cinco elementos: (1) Legitimidade do Poder; (2) Organização de um Estado de Direito; (3) Responsabilidade dos Governantes e Governados; (4) Governo da Maioria; e (5) Autodefesa

---

<sup>178</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>179</sup> RENAN, 1978, p. 131.

<sup>180</sup> Ibid., p. 132.

<sup>181</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>182</sup> RENAN, 1978, p. 133.

<sup>183</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>184</sup> RENAN, 1978, p. 133.



– esses fundamentos estão de acordo com os estudos desenvolvidos pela ESG.<sup>185</sup>

O professor também comenta os princípios inerentes à democracia. Dentro da teoria democrática são apresentadas as peculiaridades dos regimes políticos democráticos. Para sua estruturação e consolidação, assim indica os três princípios da democracia: (1) Liberdade; (2) Igualdade; e (3) Respeito da Dignidade. Aborda também as formas de Governo, evidenciando que a democracia prevalece somente em duas formas, que são: a República e a Monarquia. Ao especificar suas características de forma didática, ressalta que existem variantes da democracia que podem ser visualizadas a partir das seguintes formas: (a) democracia direta; (b) democracia representativa; e (c) democracia mista – o capítulo treze não possui figura.

O autor reafirma que a democracia e a autocracia são sistemas de governos contrários. Fica subentendido que os regimes comunistas são sistemas políticos autoritários e que no Brasil vive-se uma democracia. Havia essa intenção ao fazer uma breve explanação do conceito de democracia e suas variações. O discente universitário precisava ser disciplinado e caberia a disciplina acadêmica EPB assumir esta tarefa. Conclui o capítulo afirmando que

Hoje, nos deparamos com mais de 150 países independentes, onde, por decisão política deles, vamos encontrar diversas formas de Governos. [...] No quadro da sociedade internacional contemporânea distinguimos dois sistemas políticos, que reúnem as diversas formas de governos, o sistema Democrático e o Autocrático. Contudo, cabe salientar que existem cientistas políticos que preferem reunir as Nações segundo outras formas. [...] Atualmente, o que presenciamos é uma contestação aos sistemas políticos, pois eles estão organizados segundo crenças, ideias, valores e instituições. É neste cenário que age e conspira o comunismo internacional no sentido de comprometer a ordem internacional do sistema político democrático.<sup>186</sup>

O professor Iale Renan afirma ser necessário construir uma imagem positiva perante o espaço universitário e que o Brasil vivia em uma democracia. A crítica feita a esta fonte histórica é que havia uma contradição social sobre as ações e as intenções da ditadura militar, referente ao movimento estudantil universitário.

O capítulo quatorze, denominado *Ideologia*, inicia com uma epígrafe do escritor português Eça de Queiroz que diz: “sob toda aquela ideologia transparecia uma excelente realidade – a reconciliação do meu príncipe com a vida”.<sup>187</sup> O professor Iale Renan apresenta a historicidade da palavra “ideologia” afirmando que “nos dias de hoje é vista com rancor por muitas pessoas que a liga aos regimes totalitários ou a ideias falsas e enganosas”.<sup>188</sup> Apresenta a caracterização da ideologia pensada pela ESG, através do professor Nelson de Souza Sampaio

---

<sup>185</sup> O professor Iale Renan apresenta na referência dos fundamentos da democracia a publicação da ESG denominada de *Regimes Políticos Contemporâneos – Soluções Democráticas*, publicada em 1972. RENAN, 1978.

<sup>186</sup> RENAN, 1978, p. 139-140.

<sup>187</sup> RENAN, 1978, p. 141.

<sup>188</sup> RENAN, loc. cit.

que diz: “assim as ideologias mais características da nossa época, como o Fascismo e o Nazismo, foram buscar suportes doutrinários em correntes do pensamento do século passado”.<sup>189</sup>

É um termo controverso. O conceito de ideologia foi apresentado por diferentes versões dentro deste vocábulo. Por exemplo, as considerações do desembargador Antônio Arruda que expressa: “a ideologia tem dado margem a acirradas controvérsias, a partir do seu próprio conceito”.<sup>190</sup> Em documento publicado pela ESG, problematiza a seguinte questão: **Como a ESG tem focado as ideologias**, proferidas em 1976 na cidade do Rio de Janeiro?

Iale Renan conceitua “ideologia”, a partir de Karl Marx, como sendo “um conjunto de ideias e conceitos pertencentes a determinada classe social”<sup>191</sup> – ela está expressa na *Enciclopédia Barsa*. O cientista político canadense David Easton, em sua obra de referência *A Systems Analysis of Political Life* apresenta o conceito de “ideologia” como “conjunto articulado de ideias, fins e propósitos no sentido de interpretar o passado, explicar o presente e oferecer uma visão do futuro”.<sup>192</sup> O professor Oscar Corrêa, também em conferência na ESG sobre *As ideologias e os sistemas econômicos*, em 1959, sustenta que a

ideologia é um pensamento destacado do real, que desenvolve abstratamente sobre seus próprios dados, mas que é na realidade, a expressão dos fatos sociais, particularmente de fatos econômicos, dos quais não têm consciência quem a construiu (a expressão), ou pelo menos, dos quais não se dá conta de que lhe determinam o pensamento. Neste sentido muito usual no Marxismo.<sup>193</sup>

Diante das diversas conceituações apresentadas o professor Renan, destaca que

Citamos algumas conceituações, mas não devemos esquecer que a ideologia é, enfim, um pensamento polêmico. A tarefa mais difícil no estudo da ideologia tem sido o próprio significado da palavra, ou seja, o que a ideologia é o que não é. Entendemos que as múltiplas posições assumidas diante do termo existem, face às múltiplas características e funções que são dadas ao mesmo.<sup>194</sup>

Os aspectos da ideologia são mencionados diante dos mais variados ângulos que envolvem o vocábulo em questão, o autor destaca os seguintes: ideologia e meio; ideologia e mito; ideologia e a segurança nacional; ideologia e necessidade; e por fim, ideologia e política.<sup>195</sup> O mundo estava dividido entre duas ideologias – democracia e comunismo. Neste sentido, cabe ressaltar que ele não insere o capitalismo como ideologia do mundo moderno, faz somente referência à democracia. Fica evidente que Iale Renan está se referindo à doutrina

---

<sup>189</sup> RENAN, 1978, p. 142.

<sup>190</sup> RENAN, 1978, p. 142.

<sup>191</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>192</sup> RENAN, op. cit., p. 142.

<sup>193</sup> RENAN, 1978, p. 143.

<sup>194</sup> RENAN, loc. cit.

<sup>195</sup> Ibid., p. 143-144.

ideológica pensada pela ESG.

No capítulo também é destacado um espaço para debater ideologia e marxismo. Por isso, acrescenta que o termo ideologia aparece bem antes do marxismo, contudo este movimento veio enriquecê-lo com novos sentidos.<sup>196</sup> Para os teóricos comunistas, a ideologia é a racionalização dos interesses de classe e do poder político da classe dominante.<sup>197</sup> A caracterização negativa do pensamento comunista como regime político – por ser uma variante dos regimes autocráticos – apoia-se nas considerações do professor Djacir Lima Menezes<sup>198</sup> para dizer que à ideologia comunista é uma ideia contra ideologia, pois, no íntimo do processo empreende-se a vassalização do espírito do individual da matéria política: é uma “enuquiação” do pensamento mediante a sua “petrificação”.<sup>199</sup>

O professor Iale Renan destaca ainda que as ideologias comunistas trazem dentro de seus espectros: as armas, a mistificação, a ilusão, a violência, o mascaramento e a alienação.<sup>200</sup> Percebemos que existe uma interpretação negativa dentro da disciplina EPB sobre o regime político comunista, como sendo exemplo de ideologia a não ser seguida. Conclui o capítulo com base nas considerações feitas por Reo Christenson, no livro *Ideologia e Política Moderna*, comentando que

A importância do estudo das ideologias reside no fato de permitir a formação de uma base para avaliação e julgamento políticos, pois revelam importantes aspectos sobre tudo aquilo que envolve este campo. Esta importância pode ser melhor entendida através das funções de ideologia, que são:

- “Como sistema de crença política, a ideologia oferece uma estrutura cognitiva – uma fórmula de ideias através da qual o universo é percebido, compreendido e

<sup>196</sup> RENAN, 1978, p. 146.

<sup>197</sup> Ibid., p. 147.

<sup>198</sup> Djacir Lima Menezes nasceu em Maranguape (CE), no dia 16 de novembro de 1907, filho de Paulo Elpídio Menezes, advogado e procurador fiscal do Ceará e de Oda Freire Lima Menezes. Retornou ao Brasil em 1955, tornou-se professor do curso de Jornalismo, da Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1958 fundou e dirigiu o Instituto Cultural Bolívia-Brasil, em La Paz e, no ano seguinte, lecionou Literatura Brasileira na Universidade Autônoma do México. Em 1959, tornou-se vice-diretor e depois diretor da Faculdade de Economia e Administração da Universidade do Brasil, cargo que ocupou até 1964. Em 1965 foi nomeado diretor *pro tempore* do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Brasil e em 1966 tornou-se membro do CFC. Em 1968 foi nomeado professor emérito da UFRJ – denominação dada à Universidade do Brasil em março de 1967 – e, no ano seguinte, tornou-se reitor, em substituição a Raimundo Muniz de Aragão. Ainda em 1969, tornou-se sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Candidatou-se em 1971 à vaga de Álvaro Lins na Academia Brasileira de Letras, mas o escolhido foi Humberto Sales. Deixando a reitoria da UFRJ em agosto de 1973 – cargo no qual foi substituído por Hélio Fraga –, no mês seguinte passou a trabalhar no Instituto de Direito Público e Ciência Política (Indipo), órgão ligado à Fundação Getúlio Vargas. Tornou-se o principal colaborador da *Revista de Ciência Política*, atuando sob a direção de Temístocles Cavalcanti até 1980 e, a partir de então, de Afonso Arinos de Melo Franco. Em julho de 1979 voltou a se candidatar à Academia Brasileira de Letras, novamente sem alcançar o intento, pois dessa vez o escolhido foi o jornalista e escritor Oto Lara Resende. Foi também adido cultural do Brasil na Argentina, no México e na Bolívia. Djacir Menezes era membro da Academia Carioca de Letras e da National Geographic Society. Faleceu no Rio de Janeiro no dia 7 de junho de 1996. MENEZES, Djacir. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6krerv7>. Acesso em: 26 jul. 2020.

<sup>199</sup> RENAN, 1978, p. 147.

<sup>200</sup> RENAN, loc. cit.

- interpretado.
- Proporcionar uma fórmula prescritiva – um guia para ação e julgamentos individuais e coletivos.
  - Funcionar como instrumento de controle de conflito e integração.<sup>201</sup>

Por fim, o capítulo quinze do livro *EPB: Introdução Doutrinária* é denominado de *Uma sugestão e um ponto-de-vista*. Apresenta a epígrafe retirada do *Manual do Instrutor* da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), lembrando que “é de fato conhecido que em nenhuma profissão, o planejamento é tão importante quanto no ensino”.<sup>202</sup> A disciplina EPB tem como filosofia fundamental os seguintes aspectos: o idealismo, o realismo e o pragmatismo.

O idealista acredita que a realidade só pode ser encontrada na mente e no espírito, que o homem é um ser espiritual ligado à Divindade. Para ele, o espírito é mais do que físico ou material, é personificado como Deus.

Para o realista, a realidade é encontrada na lei da natureza. Ele considera o homem como um animal evolucionário, que busca a verdade através de meios científicos e objetivos.

Finalmente, o pragmático assevera que a realidade é encontrada na experiência. Diz ser o homem um organismo biológico e social, e a verdade é mutável e relativa.<sup>203</sup>

Iale Renan reforça a necessidade de construir uma perspectiva filosófica para esta disciplina acadêmica, somente com esta abordagem o professor de EPB juntamente com os discentes conseguiriam aproximar-se dos objetivos nacionais pretendidos pela ESG. Era necessário treinar a mente dos alunos para a conquista do projeto de nação pretendido pelos militares – a perspectiva idealista possuía este objetivo. O aluno universitário deveria apropriar-se dos conhecimentos apresentados pela realidade nacional, pensados pelos militares, e aliando isto à experiência prática o estudante universitário conseguiria afastar-se da ideologia comunista. Neste sentido, a disciplina EPB teria duas formas: de um lado a teoria e de outro a prática educativa.

A própria metodologia da disciplina EPB deveria ser flexível e não como um objeto de estudo fechado. Apesar de ter um programa definido pelo CFE, era uma disciplina acadêmica abrangente. Todas as aulas deveriam ter como centro de discussão um melhor aprendizado e entendimento da realidade nacional, bem como a sua problemática.<sup>204</sup> Por isso, a importância dos esquemas de estudos desenvolvidos pelo autor ao final de cada capítulo, com a intenção de fixar o conteúdo aprendido de forma visual. O livro estava alicerçado em compreender o poder nacional e a realidade brasileira, trazendo no bojo das discussões os aspectos históricos e as

---

<sup>201</sup> RENAN, 1978, p. 147.

<sup>202</sup> Ibid., p. 149.

<sup>203</sup> RENAN, 1978, p. 149.

<sup>204</sup> RENAN, loc. cit.

perspectivas futuras diante da realidade nacional.

Como ponto de vista, o professor Iale Renan afirma que a disciplina EPB não tem seus objetivos claramente definidos. Com isso, afirma que a disciplina EPB não foi instituída para cultivar exclusivamente a História do Brasil, ou para ser apenas um apêndice, em sala de aula, do que está escrito na Constituição Federal em vigor, ou que ela sirva para tratar somente de aspectos ligados a ética, a moral, ao patriotismo e o nacionalismo. A redução da disciplina acadêmica a determinado campo de estudo histórico, filosófico, seria empobrecer o seu valor. Para ele, o sentido da disciplina EMC para o nível superior ficaria reduzido. Construiu uma crítica ao caminho pedagógico que a disciplina assumia dentro das universidades, quando fala sobre EPB:

Não se pode, através dela, como muitos querem moldar o espírito dos jovens, penetrar no seio da família, monopolizar a verdade, ou influenciar todas as forças que regem a vida. Patriotismo não é imposto, assim como não é tudo que se relacione com o espírito. Contraproducente é de se falar de amor à pátria com capacidade de renúncia, exaltar o patriotismo, preconizar valores e outros pressupostos. As soluções e respostas para as necessidades básicas de uma Nação são encontradas através da razão e não de sentimentos ou imposições.<sup>205</sup>

O professor argumenta a necessidade de mudança na postura disciplinar do chamado Estudo de Problemas Brasileiros. As questões de cunho ético, moral, patriótico e de espiritualidade têm que ser elementos secundários dentro da disciplina acadêmica. Iale Renan ressalta que o principal objetivo da disciplina EPB é a compreensão dos grandes problemas nacionais a partir da interpretação da ditadura militar, veiculados exclusivamente pela ESG, onde todos os homens são importantes e têm um papel a desempenhar.

O argumento que o professor usa para esta mudança de sentido axiológico dentro da disciplina EPB é que o discente universitário precisa compreender que o ambiente em que a disciplina acadêmica está inserida é a democracia. O docente de EPB tem que realçar este conceito que é o fundamental dentro da disciplina. Havia uma crise moral e espiritual na sociedade precisava ser constantemente reafirmada, caberia à disciplina acadêmica, a partir do entendimento da realidade nacional e de sua problemática, construir esse espírito nacional no aluno, ou seja, fazer com que ele entendesse que o Poder Nacional e a Realidade Brasileira são elementos centrais da discussão pensada pelos intelectuais da ESG para a disciplina EPB.

Portanto, o conteúdo da disciplina EPB tem como único objetivo explicar a justiça, fazer compreender a liberdade com responsabilidade e ter em vista que ela é uma parte do todo da educação. Por isto, deve inspirar-se também em princípios, normas e ideias que motivam esta

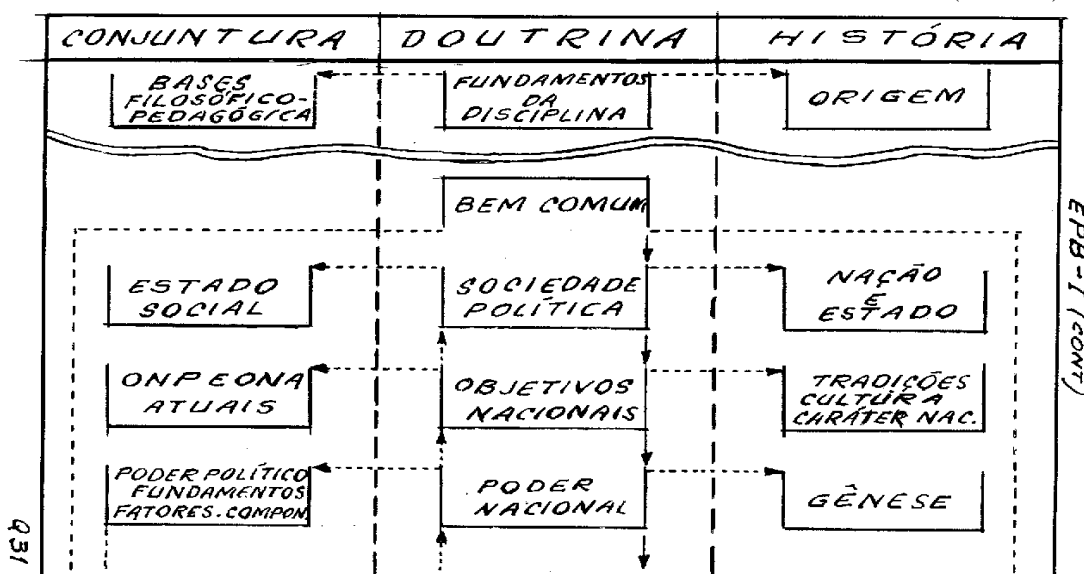
---

<sup>205</sup> RENAN, 1978, p. 150-151.

disciplina acadêmica.<sup>206</sup> No final do capítulo quinze são apresentados quadros sintetizando as bases teóricas-filosóficas que serviriam de forma sintética os conteúdos a serem abordados dentro da disciplina EPB-I (Quadro 2) e EPB-II (Quadro 3) nas universidades brasileiras.

Quadro 2 – EPB-I

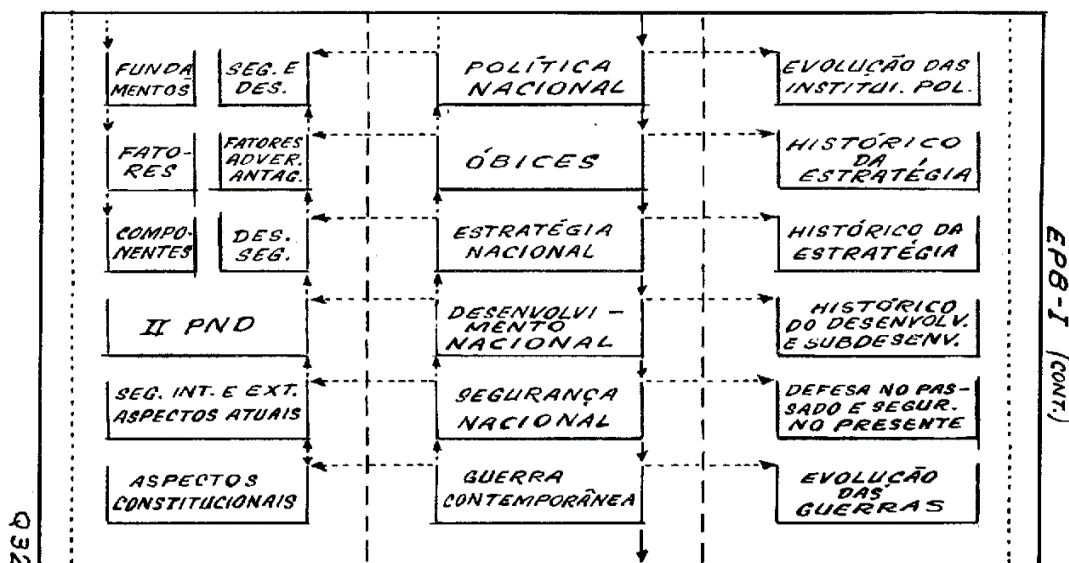
(continua)



Fonte: Iale Renan, 1978.

Quadro 2 – EPB-I

(continuação)

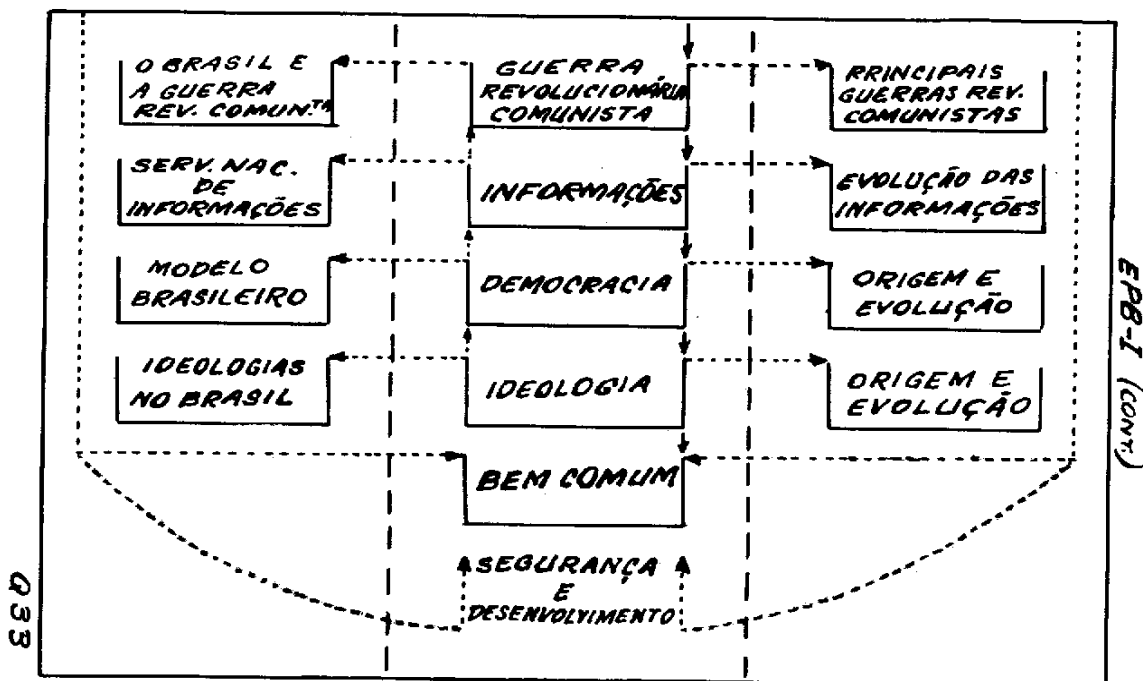


Fonte: Iale Renan, 1978.

<sup>206</sup> RENAN, 1978, p. 151.

Quadro 2 – EPB-I

(conclusão)



Fonte: Iale Renan, 1978.

Quadro 3 – EPB-II

(continua)



Fonte: Iale Renan, 1978.

Quadro 3 – EPB-II

(continuação)



Fonte: Iale Renan, 1978.

Quadro 3 – EPB-II

(conclusão)



Fonte: Iale Renan, 1978.



No final do livro Iale Renan apresenta o capítulo *Nossa Conclusão* em que evidencia suas interpretações sobre a disciplina EPB. Inicia com uma epígrafe do psicanalista alemão Erich Fromm, afirmando que “o homem não só tem uma mente e necessita que lhe permita compreender a estrutura do mundo que o rodeia, ele também tem um coração e um corpo que precisam ser ligados emocionalmente ao mundo – ao homem e a natureza”.<sup>207</sup> A disciplina EPB precisava colocar em prática uma série de assuntos doutrinários que deveriam ser embasados por princípios democráticos. Os aspectos doutrinários são elementos fundamentais para a formação política do homem brasileiro.

O livro tenta demonstrar de forma didática quais são os elementos necessários para o entendimento dos problemas brasileiros dentro de um quadro mais amplo que foi instituído o poder nacional, apresentando suas repercussões no que se refere ao desenvolvimento e a segurança nacional. O professor Iale Renan tem a convicção de que a disciplina EPB possui a seguinte importância para o homem contemporâneo: conhecer a organização social e política do seu país, estabelecidas pela política nacional e os objetivos propostos para este fim. Haja vista que no contexto dos anos 1970 vivia-se uma incultura política, permitindo com que conceitos fossem diariamente deturpados com os mais espúrios propósitos segundo a perspectiva da ditadura militar. O autor faz a defesa da nação por meio da disciplina acadêmica. Caberia à disciplina EPB manter as tradições conservadoras da sociedade brasileira no espaço universitário.

Ele defende a “revolução democrática de 64” destacando que a doutrina da disciplina EPB tinha como objetivo revigorar a educação e a cultura. A ESG estava empenhada em construir esses valores na sociedade brasileira, e a disciplina EPB possuía esta função. Conclui afirmando que a disciplina tem um papel a desempenhar, principalmente, quando sabemos que pode participar na formação de homens bastante audazes e imaginativos com capacidade para ver além das fronteiras da sua própria vida social.<sup>208</sup>

Considerando as especificidades das disciplinas EPB-I e EPB-II, o historiador Adolar Koch apresenta a ideologia contida na disciplina acadêmica apresentando as interpretações assumidas pelos estudantes universitários em tempos de ditadura militar. Diz que as duas disciplinas têm como objetivo: assimilar hábitos e valores, estabelecendo avanços pedagógicos significativos nos estudantes.<sup>209</sup> Havia a tentativa de interpretar a realidade brasileira aos

---

<sup>207</sup> RENAN, 1978, p. 159.

<sup>208</sup> RENAN, 1978, p. 160.

<sup>209</sup> KOCH, Adolar. **A disciplina de EPB - estudos de problemas brasileiros na ditadura militar e civil brasileira-1970/1993: o caso da UFRGS**. 2019. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. p. 148.

moldes da ditadura militar, pois, na primeira: incitar o dever através da elucidação dos problemas brasileiros; e na segunda: após ter o estudante adquirido uma cosmovisão elaborada, avaliar criticamente, através dos valores humanistas e cristãos, a realidade brasileira. Procurava formar comportamentos para o “Brasileiro do Amanhã”.<sup>210</sup>

#### 4.4 Conclusão do capítulo

A disciplina EPB foi pensada com a finalidade ideológica de docilizar a juventude universitária, pois, o jovem estava encantado pelas ideias socialistas emanadas pelo contexto da Guerra Fria. Havia um embate presente nos anos 1970, refiro-me aos anos de chumbo no Brasil, os jovens universitários estavam no centro do debate, seja na ESG ou nas ações cívico-sociais pensadas pelo novo revisionismo do civismo pelos *Cadernos de Estudos Brasileiros*. Era necessário construir o imaginário do perigo vermelho para conseguir conquistar o apoio da juventude universitária brasileira. Portanto, a disciplina EPB tinha esse propósito.

Ela funcionava como forma de convencer o jovem universitário ao projeto de nação pretendido pela ditadura militar. Era o apagamento das humanidades e a construção de uma identidade nacional pautada nos valores cívicos e morais. A construção social da interpretação dada à realidade brasileira pela elite dominante. O novo civismo nacional deveria estar atento a essa nova leitura social. O campo ideológico estava presente na disciplina EPB como apresenta o professor Renan Iale. Era importante construir a imagem de que o Brasil vivia em uma democracia e o papel central da disciplina EPB era difundir essa ideia nos jovens universitários. No entanto, as ações contra a juventude universitária possibilitam afirmar que havia uma contradição entre o discurso e a prática exercida pela ditadura. Percebemos que a disciplina EPB era para afirmar a nacionalidade pretendida, aquela ideologia permitida de ser veiculada entre os jovens universitários.

A disciplina era tutelada pelo MEC. Vigiada do perigo vermelho iminente na sociedade brasileira. Demonstrava na teoria como ser um anticomunista. Percebemos que ela poderia ser vista como prática educativa – constada na experiência dos anos 1970 e 1980 –, bem como disciplina acadêmica através do ciclo básico, como as disciplinas do componente curricular obrigatório de EPB-I e EPB-II. O material didático produzido pelo professor Iale Renan serviria como introdução para ser um bom cidadão. Era necessário, dentro do contexto de guerra revolucionária, implantar o medo do comunismo, restaurar os valores democráticos e cívicos diante da crise moral que se vivenciava na sociedade brasileira. Por isso, era importante

---

<sup>210</sup> KOCH, loc. cit.

construir um suporte curricular de natureza doutrinária e conjuntural que servisse aos objetivos nacionais iniciados com a “revolução democrática” de 31 de março de 1964 para 1º de abril de 1964.

Os militares construíram uma interpretação para a realidade brasileira, ela estava baseada nos moldes pré-estabelecidos pela ESG. Percebemos que o controle social da juventude brasileira, pretendido pelos militares seja no espaço acadêmico ou fora dele, como o pretendido pela ESG, acabou sendo materializado na aproximação desenvolvida com a prática educativa, como exemplo, podemos perceber as ações-cívicas sociais ocorridas por meio do Projeto Rondon, assunto que será debatido no próximo capítulo desta tese.

O civismo tenta recuperar o otimismo do povo brasileiro durante os anos 1970, a disciplina EPB serviria para exaltação do nacionalismo pretendido aos moldes dos intelectuais que eram ligados ao MEC, com isso, constroem uma cultura política educacional alinhada ao projeto de poder estabelecido que tinham as seguintes características: nacionalista, cívica, conservadora, autoritária e modernizadora.



## 5 “PROJETO AGORA É SEM PASSEIO”: EPB E PROJETO RONDON SÃO FACES DA MESMA MOEDA

“Não é preciso que o estudante brasileiro  
Seja o melhor do mundo, mas é necessário  
Que ele seja um verdadeiro estudante brasileiro.”  
Professor Fauzi Saab, subcoordenador do  
Projeto Rondon (São Paulo)

O objetivo deste capítulo é debater a relação da disciplina acadêmica Estudo(s) de Problemas Brasileiros (EPB) com o Projeto Rondon<sup>1</sup> (PRo). Partimos do pressuposto que após a (re)criação da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) houve uma tentativa de legitimar a discussão do nacionalismo pretendido pelos governos militares após o Ato Institucional nº 5. Pela lógica do regime, o verdadeiro estudante universitário participaria das ações desenvolvidas para a juventude brasileira. O argumento que defenderemos ao longo do capítulo é a existência de uma mudança de orientação ideológica, referente a disciplina EPB para conquistar o apoio da juventude universitária, sua aproximação com ações extensionistas pensadas pelos governos militares após o Decreto-Lei nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971<sup>2</sup> e pela Portaria nº 505, de 22 de agosto de 1977.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Em 2005, durante viagem para a cidade de Tabatinga, localizada no estado do Amazonas, o presidente da república Luís Inácio Lula da Silva relançou o Projeto Rondon, nessa ocasião o projeto Universidade solidária foi extinto. O novo Projeto Rondon tinha como finalidade “levar universitários para prestar serviços em áreas como educação, saúde e meio ambiente em regiões carentes do país” como apresenta o jornal *Folha de São Paulo*. A reativação do PRo foi decidida pelo Governo Lula após encontro com integrantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), no segundo semestre de 2004, conforme destaca a reportagem publicada pela *Folha de São Paulo*. Cabe ressaltar que não temos a intenção de debater neste capítulo e nem ao longo do texto da tese a reativação do projeto, pois, esse processo histórico não está previsto para ser pesquisado no recorte temporal realizado. Existe uma extensa literatura sobre o Pro referente ao período do Governo Lula disponível para leitura no google acadêmico. O PRo tornou-se patrimônio cultural e imaterial da educação superior brasileira, sendo aprovado pelo Senado Federal através do Projeto de Lei nº 4.613, de 21 de agosto de 2019, de autoria do senador Flávio Arns (PODEMOS/PR), no dia 2 de setembro de 2021.

<sup>2</sup> BRASIL. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971**. Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro 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. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. \*\*Portaria nº 505/77, de 22 de agosto de 1977\*\*. Aprova diretrizes básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica, nos cursos de 1º e 2º graus, e de Estudo de Problemas Brasileiros, nos cursos superiores. \[S. l.\]: Ministério da Educação e Cultura, 1977. \(Aprovada pelo ministro da Educação, Ney Braga\). Disponível em: FENAME. Educação Moral e Cívica. Estudo de Problemas Brasileiros. Diretrizes 1977. Graphos Industrial Gráficos: Rio de Janeiro, 1977.](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Regulamenta%20o%20Decreto%2Dlei%20n%C2%BA,Pa%C3%ADs%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs, Acesso em: 21 mai. 2018.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

O presente capítulo não tem a intenção de apresentar as diversas operações nacionais ocorridas desde 1967 do PRO, bem como das frentes de extensão universitária<sup>4</sup> adotadas pelo regime militar após o ano de 1968, como: o Projeto Asteca;<sup>5</sup> o Projeto de Minerva;<sup>6</sup> o Projeto Gavião;<sup>7</sup> a Operação Mauá;<sup>8</sup> a Operação de Ação Cívico-Social;<sup>9</sup> entre outros. A finalidade é compreender o sentido ideológico para os estudantes universitários no pós-1968, visto que a ditadura militar pretendia controlar as ações universitárias dentro e fora das instituições de ensino superior, onde um dos vieses era o pensamento político. Foi necessário combater a expansão do Movimento Comunista Internacional (MCI) desde a Revolução Cubana ocorrida em 1959. Neste capítulo pretendemos observar o papel dos estudantes e docentes universitários na resistência à ditadura militar brasileira por dentro do PRO, pois, já existem diversos trabalhos que realçam as experiências estudantis nas diversas operações nacionais,<sup>10</sup> no entanto há uma lacuna na historiografia sobre as atividades subversivas dentro do Projeto Rondon.

Utilizaremos como fonte histórica os jornais do período de 1969-1979, os documentos do Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), as produções do Ministério do Interior (MINTER) sobre o PRO, as matérias publicadas pela Revista *VEJA*, usaremos o discurso proferido pelo ministro da Educação Jarbas Passarinho, as peças publicitárias da agência nacional sobre o PRO e o Decreto-Lei nº 68.065, de 1971.

---

<sup>4</sup> Segundo Faria (2001) a extensão universitária assegura dentro do processo educativo, cultural e científico aos estudantes universitários a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico, pois no retorno à Universidade, docentes e discentes trazem um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, é acrescido àquele conhecimento. FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

<sup>5</sup> O Projeto Asteca tinha como objetivo prestar assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino nos estados do Distrito Federal e dos territórios para a implantação da Reforma, a nível de 2º grau.

<sup>6</sup> O Projeto Minerva foi criado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa, do MEC, em outubro de 1970 para executar na esfera do rádio, as atividades previstas pela Portaria nº 408, de 1970.

<sup>7</sup> Segundo Maria Costa (2014, p. 208) o Projeto Gavião estava voltado para a formação de professores leigos, sendo desenvolvido em duas etapas: Gavião I e Gavião II. Por exemplo, na UFPA o projeto era de responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), sendo aprovado pela Resolução nº 90/1974, do Conselho Estadual de Educação (CEE), de acordo com esse documento legal o objetivo era promover a formação de professores leigos dentro da área do Magistério (correspondente ao ensino fundamental e médio).

<sup>8</sup> Segundo Tatyana Maia (2013, p. 200) a Operação Mauá (OPEMA) possuía um caráter nacionalista e otimista pensado pela CNMC, serviria para o exercício do trabalho assistencialista dos universitários no interior do Brasil. Havia uma clara mudança de orientação dentro da juventude universitária brasileira, por exemplo, a Operação Mauá tinha a função de substituir discussões relacionadas à questão fundiária, à concentração de renda e à falta de investimentos sociais no período da ditadura militar. A operação oferecia estágio de serviço a discentes universitários, os jovens participavam de visitas técnicas a rodovias, barragens e portos de construções em diversas regiões do país.

<sup>9</sup> A Operação de Ação Cívico-Sociais (ACISO) era desenvolvida pelo Exército, Marinha e Aeronáutica com a tentativa de manter a relação das forças armadas com as populações locais. Eram atividades destinadas a manter a amizade e a confiança na modalidade ações assistencialistas no interior do país, havia o auxílio das autoridades locais com a finalidade de promover diversas ações cívicas com apoio das forças armadas.

<sup>10</sup> Por exemplo, os trabalhos sobre o PRO desenvolvidos por: Esther Oriente (2004); Daline Pereira (2009); Gabriel Lima (2019); Maria Del Gaudio (1987).

Compreendemos que a discussão sobre o PRo estava posta antes da implementação do Decreto-Lei nº 869, de 1969, quando foi recriada a disciplina EMC para todos os níveis de ensino, aos moldes dos governos militares. A ênfase neste capítulo é a discussão sobre o papel estratégico da disciplina EPB por meio da extensão universitária, nele está incluído o PRo a partir do ano de 1973, com a finalidade de tutelar a juventude universitária ao projeto de Brasil Grande pretendido pelos governos militares.

A relevância de abordar este aspecto é a sua contribuição para o debate sobre a história das disciplinas acadêmicas, haja vista que os estudos historiográficos ainda não se debruçaram sobre a relação Estudo(s) de Problemas Brasileiros e a extensão universitária, como afirmam as professoras Gonçalves & Vieira:

Assim como em toda pesquisa, o olhar do pesquisador direciona o percurso e as escolhas. O trabalho com a legislação, enfadonho em alguns momentos, revelou-se também dinâmico e rico, pois abriu um leque de opções e possibilidades de pesquisa que poderão ser exploradas em outros momentos. Neste sentido, outras dimensões do tema, como as apropriações das diretrizes legais e suas configurações em distintas universidades brasileiras, por meio da sua prática pelos docentes e discentes das mesmas, ou ainda, sua articulação, no ensino superior, com a disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros, constitui possíveis e necessárias pesquisas a serem realizadas.<sup>11</sup>

A relação estabelecida entre o PRo e a disciplina EPB também pode ser destacada pela pesquisadora Vanilda Pereira Paiva, quando ela afirma o alto grau de politização da juventude brasileira nos anos 1970. O PRo serviria para dissipar, pelo menos na teoria, as iniciativas de resistência dentro das universidades brasileiras, causadas pelas críticas à política educacional e à ditadura militar.

Foi assim que se estabeleceu um rígido controle ideológico de professores e alunos em todo o sistema de ensino nacional, com os consequentes recursos e expulsões das escolas de todos aqueles que, publicamente, manifestassem seu desacordo com a orientação e conduta do governo militar. Essa medida conseguiu evitar a manifestação de qualquer tipo de oposição por parte da rede de ensino, já que o pânico se espalhou nos corpos educacionais das escolas em todos os níveis. A tudo isso se soma a obrigatoriedade da “instrução moral e cívica”, desde o ensino fundamental até os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), sob o nome de “problemas brasileiros”. Essa nova cadeira passou a funcionar em todo o país, sob o controle de uma “Comissão Nacional de Moralidade e Civilidade”, que supervisiona a preparação de professores e examina (aprova ou reprova) os livros que surgiram a eliminação de alguns dos grandes nomes da literatura brasileira (como Graciliano Ramos, por exemplo), os manais, por serem comunistas ou socialistas, ou para abordar questões em “forma imoral”.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> GONÇALVES, Nadia; VIEIRA, Carina. Extensão universitária no período da ditadura militar: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. *Antíteses*, v. 8, n. 15, jan./jun. 2015, p. 289.

<sup>12</sup> PEREIRA-PAIVA, Vanilda. Extensión Universitaria em Brasil. *Revista Nueva Sociedad*, Buenos Aires, nº 15, nov./dez. 1974, p. 77.

Portanto, o presente capítulo vem no sentido de contribuir com este objeto de pesquisa, na direção apontada pelas pesquisadoras, pois, indicam vestígios de estudos a serem desenvolvidos sobre as intervenções dos governos militares para o ensino superior. Quando analisam a extensão universitária no período de 1964-1985, elas partem do pressuposto que as ações institucionais e normativas do período analisado possuem uma relação direta com a DSN e o Desenvolvimento Nacional.<sup>13</sup> A articulação desenvolvida na disciplina acadêmica EPB também usa a concepção de Doutrina de Segurança Nacional pensada pelos governos militares a partir dos ideais propostos pela ESG.

### **5.1 O projeto Rondon: uma estratégia dos governos militares para a juventude universitária.**

A discussão sobre o PRo começou no ano de 1967 com a denominada “Operação Piloto”. O espaço privilegiado para o início das atividades do PRo foi a cidade de Porto Velho. No coração do Brasil. O lema da Operação Piloto era *A selva não é nossa inimiga*.<sup>14</sup> No início o PRo contou com a participação de universitários ligados aos cursos de Medicina, Odontologia e Engenharia, eles teriam a missão empreendedora de “revolver parte dos problemas existentes em regiões mais carentes”.<sup>15</sup> Posteriormente, a política de atuação mudou para os seguintes campos: educação, desenvolvimento comunitário, pesquisas, apoio administrativo e assessoramento técnico.

Não demorou muito para que a ideia se concretizasse com enorme receptividade. Sob a coordenação do Prof. Omir Fontoura, catedrático de Geografia da Universidade Fluminense, com a participação de 31 estudantes de Medicina, Engenharia, Geociências, Documentação e Comunicação. Participaram as seguintes universidades: Universidade do Estado da Guanabara, Pontifícia Universidade Católica e Universidade Fluminense. Todos os participantes com vivo interesse, iniciaram o trabalho pioneiro no Brasil. Participaram para a parte prática, na organização do grupo. Para que tudo corresse com ânimo e ordem, decidiram que as reuniões seriam na reitoria da UEG, com palestras para conhecimento teórico da região. Com a finalidade de conhecimento mútuo por parte dos alunos, foi idealizada uma carteira de identificação dos participantes com dados pessoais, tipos de sangue, fator RH e outras, inclusive vacinas. Cada estudante recebeu a importância de CR\$ 300,00 para algumas despesas. O transporte foi feito em avião, custeado pelo Ministério do Interior. Com o lema *A Selva Não é Nossa Inimiga*, partiram às 11 horas do dia 11 de junho de 1967, num aparelho do DNOCS. Prefixo PD-FNE, do Rio de Janeiro, com destino a Porto Velho, Capital de Rondônia. No dia 14, às 14 horas, outra turma seguia para o mesmo destino.<sup>16</sup>

<sup>13</sup> Sobre a interpretação da disciplina EPB pelo olhar da ditadura militar ver o capítulo 3.

<sup>14</sup> ORIENTE, Esther. **Projeto Rondon – Integrar para não entregar**. Goiânia: Kelps, 2004. p. 17.

<sup>15</sup> ORIENTE, loc. cit.

<sup>16</sup> ORIENTE, 2004, p. 17.



Durante a Operação Piloto pretendeu-se, por parte da ditadura militar, documentar o êxito do PRO. A volta do grupo de estudantes sulistas deveria ser na conscientização de que o trabalho em torno do referido projeto não poderia parar. A ação universitária deveria estar voltar para o lema *Integrar para não Entregar*, do capitão Lauro Bastos Filho, sobre a ação do 5º Batalhão de Engenharia de Construção (BEC) que voltando da selva amazônica afirmou: “o batalhão está trabalhando dia e noite para integrar a região amazônica e não a entregar a cobiça, à miséria e ao pauperismo”.<sup>17</sup>

A profa. Edilza Fontes afirma que após o golpe civil-militar de 1964 houve modificação no planejamento pensado para a região amazônica, onde nesse contexto foram implementados planos de desenvolvimento regional partindo do governo federal.<sup>18</sup> A criação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) serviu como instrumento essencial da “Operação Amazônia” durante a gestão do presidente Castelo Branco (1964-1967). Uma nova política de incentivos fiscais foi implementada e criou-se o Banco de crédito da Amazônia (BASA).

A floresta era considerada empecilho para o progresso da região, por isso, ocorreu o incentivo de exploração dos recursos naturais, a derrubada massiva da floresta e a expansão do capital no interior da região amazônica servindo como atrativo para o aumento de migrações internas, implementação de incentivos fiscais e o acelerado processo de transformação das terras em mercadoria.<sup>19</sup>

Os planos têm uma leitura da região onde a natureza e a sociedade amazônica estão fora do tempo, estão num tempo passado, estão num tempo da conquista, da colonização. Os conceitos de vazio demográfico e indolência do homem nativo são o tempo inteiro reafirmado para oferecer uma imagem da região onde o progresso e a civilização precisavam chegar.<sup>20</sup>

A perspectiva de integrar para não entregar deveria ser colocada em ação pela ditadura militar através da Operação Amazônia, como demonstra a historiadora Edilza Fontes, pois, o novo Brasil pensado pelo poder castrense percebia a floresta como atraso, havendo a necessidade de ocupar os “espaços vazios”.<sup>21</sup> O discente de EPB deveria estar alinhado ao discurso pensado pela ideia de ordem, desenvolvimentismo e progresso para região amazônica,

---

<sup>17</sup> ORIENTE, loc. cit.

<sup>18</sup> FONTES, Edilza. “Chega de lendas, vamos faturar”: A floresta Amazônica nos discursos dos governos militares (1964-1985). In: RIBEIRO, Vanderlei; SECRETO, Maria Verônica. **O rural em América Latina: perspectiva**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. p. 189.

<sup>19</sup> Ibid., p. 190.

<sup>20</sup> FONTES, 2021, p. 191.

<sup>21</sup> FONTES, Edilza. A construção do campus da UFPA, Operação Amazônia e governos militares. In: FONTES, Edilza; ROCHA, Davison. **Governos militares na Amazônia: política educacional, conflitos, legislações agrárias, a operação Amazônia, cultura histórica e os direitos humanos**. Belém: Cabana, 2020. p. 25.

haja vista, que o Nordeste e a Amazônia estão contidos no conteúdo curricular da disciplina EPB conforme as diretrizes legais do CFE. Portanto, a Amazônia torna-se um problema para ser pensado por dentro da disciplina EPB, fica nítido que os militares que assumiram o poder em 1964 queriam debater as noções de “desenvolvimento”, “nacionalismo” e “ocupação dos espaços vazios” por dentro da ditadura através da EPB.

O movimento do PRo deveria servir de exemplo para atrair outros jovens universitários ao projeto de poder da ditadura militar e, assim, afastá-los das concepções consideradas subversivas dentro daquele contexto, mesmo que não surtisse efeito em determinados momentos. Foram recebidos em sua volta para realizar entrevistas aos jornais, televisão e rádio, e para transmitirem aos alunos de diversas escolas, o que viram e executaram naquela região amazônica de difícil acessibilidade.<sup>22</sup> O regimento do PRo apresenta os 10 princípios que deveriam ser seguidos pelos rondonistas:

- I. Conhecimento da realidade brasileira;
- II. Participação da juventude no processo de desenvolvimento;
- III. Participação da Universidade no Desenvolvimento;
- IV. Interiorização da Universidade;
- V. Prestação de Serviços aos órgãos públicos;
- VI. Participação ativa e consciente da comunidade no processo de desenvolvimento;
- VII. Integração Nacional;
- VIII. Interiorização e fixação de mão-de-obra;
- IX. Adequação profissional às realidades e exigências do mercado de trabalho;
- X. Preparação do universitário para o exercício consciente da cidadania, com fundamentos nos princípios do idealismo que aprimoram o caráter e asseguram a prevalência dos valores espirituais e morais.<sup>23</sup>

Os objetivos gerais e os objetivos básicos do PRo são assim destacados por Esther Oriente:

**Objetivos Gerais:**

- Proporcionar ao universitário o contato com a realidade brasileira em toda a sua plenitude e complexidade;
- Conscientizar as futuras lideranças, das reais necessidades do país;
- Criar uma mentalidade nacional de participação comunitária;
- Engajar o universitário na construção do progresso nacional;
- Levar às diversas regiões do país, o idealismo, o altruísmo, o dinamismo e o embasamento cultural;
- Colaborar com a universidade, visando ao ensino menos teórico, menos acadêmico e mais prático, mais vivido e mais prático.

**Objetivos Básicos:**

- Integração Nacional.
- Prestação de Serviços.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> ORIENTE, 2004, p. 19-20.

<sup>23</sup> Ibid., p. 27.

<sup>24</sup> ORIENTE, 2004, p. 27-28.

O presidente Costa e Silva participou do evento, na cidade do Rio de Janeiro,<sup>25</sup> durante o seu discurso direcionado aos estudantes o presidente fez um apelo dizendo durante a cerimônia que

[...] o governo da república sente de seu dever pedir a atenção da juventude estudiosa para a necessidade de refletir sobre as dificuldades da situação nacional, que grupos inconformados procuram agravar, e, assim, tentar abrir um fosso entre governados e governantes para o efeito de restaurar, em escala nacional, o estado de coisas abolido em 1964. O governo compreender o ardor e a violência da expressão das aspirações juvenis e vem dando, dia por dia, provas concretas de seriedade, tolerância e paciência.<sup>26</sup>

Para o presidente Costa e Silva o governo precisava aproximar-se do movimento estudantil universitário, apostava no PRO como um elemento fundamental para a construção do projeto de nação pretendido pelos governos militares. Destacando a ação policial contra os “elementos que haviam se misturados aos estudantes”<sup>27</sup> dentro do espaço universitário, o presidente Costa e Silva afirmou que o ambiente universitário estava democrático e que prezava pela liberdade de expressão do movimento estudantil.

[...] nem por isso, até agora, o governo lançou mão de qualquer um dos recursos legais ao seu alcance. Exemplo vivo, pelo seu alcance de respeito da liberdade de palavra e de crítica está na sua atitude em face da imprensa, que diz o que quer na linguagem da sua escolha, sem a mais leve restrição, e, valendo-se aliás, dessa liberdade, vem contribuindo, voluntariamente ou involuntariamente, para exacerbar os ânimos e inflamar as paixões dos moços, e facilitar a ação dos empreiteiros da inquietude e do alarme social.<sup>28</sup>

Formou-se um Grupo de Trabalho com sede na cidade do Rio de Janeiro, ele estava subordinado diretamente ao MINTER, tinha como finalidade promover estágios de serviços a estudantes universitários. O objetivo do PRO era conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional e seu era “integrar para não entregar”. Um jogo de palavras que dizia muito sobre o sentido ideológico pretendido pelos militares para a juventude no pós-1968, ou seja, havia a necessidade de “ocupar” o estudante universitário no período de férias para que não ficasse ocioso e fizesse ações consideradas subversivas pelo regime vigente.

Criado em 11 de julho de 1967, durante o Governo Militar, o Projeto Rondon tinha como lema “integrar para não entregar”, expressando um ideário desenvolvimentista para o país, articulado à doutrina de segurança nacional, característica daquele Governo. Resultado da união de diferentes povos, carregado de sincretismo cultural, o Brasil, país com dimensões continentais, apresenta uma diversidade social e econômica muito grande. O Projeto nasceu com o objetivo de levar a juventude universitária, por meio de participação voluntária, a conhecer a realidade deste país e,

<sup>25</sup> COSTA e Silva apela aos estudantes. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 29 jun. 1968. 1º caderno, p. 3.

<sup>26</sup> COSTA e Silva apela aos estudantes, loc. cit.

<sup>27</sup> COSTA e Silva apela aos estudantes, loc. cit.

<sup>28</sup> COSTA e Silva apela aos estudantes, loc. cit.

principalmente, fazer com que os jovens contribuíssem para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes, ampliando o bem-estar da população.<sup>29</sup>

O Grupo de Trabalho tinha a função de organizar os planos e projetos específicos do PRO, sendo composto por representantes dos seguintes órgãos federais: Ministério do Interior; Ministério da Educação e Cultura; Ministério da Marinha(MM); Ministério do Exército (MEX); Ministério da Aeronáutica (MAER); Ministério dos Transportes; Ministério da Agricultura; Ministério do Planejamento e Coordenação-Geral; Ministério da Saúde; Movimento Universitário do Desenvolvimento Econômico-Social (MUDES); Conselho de Reitores representando as entidades do ensino superior. A referida legislação (Decreto nº 62.927) apresenta que integrará a equipe do Grupo de Trabalho um representante da Universidade da Guanabara (UEG), pois, ela tem sua participação pioneira no Projeto. Portanto, o Projeto Rondon era articulado com diversos órgãos e queria a legitimidade do movimento estudantil universitário para a sua plena execução.

O núcleo central das ações desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho estava sob a responsabilidade dos representantes dos seguintes órgãos: Ministério do Interior, Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Marinha, Ministério do Exército, Ministério da Aeronáutica e Conselho de Reitores. A função deles, segundo o Decreto-Lei, seria de orientar, coordenar e prover o apoio às atividades do PRO. A função do coordenador-geral era de sempre julgar necessário os objetivos do projeto e ocorrer a motivação dos jovens universitários à criação de subgrupos regionais com atuação em um ou mais Estados ou territórios de atuação. O historiador Gabriel Lima destaca que

Além disso, o Ministério do Interior, criado pela ditadura militar em 1967, era o setor governamental mais próximo da expedição e não poupava esforços para fomentar o culto a Rondon como herói nacional. Simultaneamente a operação nacional, a operação piloto, o ministro Albuquerque Lima engaja-se pessoalmente nas preparações para as comemorações do aniversário de nascimento do marechal. Em exposição de motivos que apresentou ao presidente da república, em 27 de julho daquele ano com o objetivo de demandar pensão especial para os membros da comissão Rondon ainda vivos, o marechal era lembrado como um “chefe predestinado” e como um dos mais ilustres “filhos da pátria” brasileira. Rondon e seus auxiliares eram tidos como “verdadeiros construtores da nacionalidade”.<sup>30</sup>

Os acontecimentos de 1968, desde março até junho, são rememorados na fala do presidente Costa e Silva, destacava-se as ações do governo no combate aos inimigos considerados subversivos. O presidente advertiu que o seu governo estava monitorando as ações

<sup>29</sup> GONÇALVES, Daniel. **Projeto Rondon: a força aérea brasileira integrando o Brasil**. Rio de Janeiro, 2017. p. 9.

<sup>30</sup> AMATO, Gabriel. **Aula prática de Brasil no Projeto Rondon: estudantes, ditadura e nacionalismo**. São Paulo: Alameda, 2019. p. 64-65.

estudantis. A tentativa de atrair a juventude universitária para o projeto pensado no pós-1968 vem no sentido de construir uma relação harmoniosa com o espaço universitário.

[...] o governo dispõe de provas irrefutáveis da atuação de elementos vinculados, ainda e sempre, a recente passado de anarquia moral, administrativa e financeira, cujo fito é a inescrupulosa exploração da inexperiência, da boa-fé e da corajosa necessidade de sacrifício dos estudantes para induzi-lo a ações que, contraria a paz pública, tiveram de ser contidas.<sup>31</sup>

A interpretação do Jornal *O Globo* sobre o Projeto Rondon no ano de 1968 contradiz o discurso apresentado pelo presidente Costa e Silva. Por exemplo, durante a preparação para a segunda fase do PRO, no que se refere às suas operações regionais, podemos observar a adesão/participação de estudantes universitários ocorrida em sua primeira fase.<sup>32</sup> O jornal *O Globo* apresenta os dados finais:

Os números finais do Projeto Rondon nº 1 são apresentados em *O GLOBO* em primeira mão: 176.504 médico-enfermo-odontológicos; 12.785 atendimentos agropecuários; 28 projetos elaborados pelos 51 acadêmicos de Engenharia participantes; 17 projetos geológicos e 20 coletas de amostras ao longo de 55 mil quilômetros quadrados percorridos pelos 15 estudantes de Geologia; 1.270 pessoas ouviram palestras de dois acadêmicos de Teologia. Os 174 componentes do grupo de Medicina atenderam a 57.233 pessoas, aplicaram 48.107 vacinas, realizaram 187 pequenas cirurgias, 45 cirurgias hospitalares e 22 partos. Os 71 integrantes do grupo de Odontologia atenderam a 14.283 pessoas, realizando 20.609 extrações, e 625 cirurgias dentárias. Os 17 estudantes de enfermagem fizeram 815 visitas, atendendo a 2.047 pessoas. Quatro acadêmicos de Farmácia fizeram 768 exames de laboratório, 19 acadêmicos de Serviço Social fizeram 12.844 atendimentos socioeducacionais e 311 palestras versando em sua maioria sobre noções de higiene. Os 57 componentes do grupo de Engenharia Florestal fizeram 1.022 consultas, e 124 palestras; recolheram 320 amostras de solo e visitaram 62 fazendas. Os 42 membros de Veterinária fizeram 538 atendimentos, 10.296 vacinas, 51 palestras e aplicaram 108 testes. Entre os projetos elaborados pelos acadêmicos de Engenharia figuram os de 18 quilômetros de estrada na BR-230 e BR-226; de 140 casas populares geminadas e isoladas; plantas de um matadouro municipal; praça de esportes; estudos do problema de energia elétrica, em Guajará-mirim; locações topográficas para ampliação de aeroporto de Xapuri, e estudo de possibilidade de se trazer água de colônia indígena de Guajará-Mirim, por meio de bombas e motores a óleo ou gasolina.<sup>33</sup>

Os estudantes eram caracterizados como empreiteiros da anarquia, de subverter a ordem com a finalidade de avaliar e substituir o regime.<sup>34</sup> Era necessário combater o inimigo interno e o governo estava preparado para essa missão. Durante a sua fala na cerimônia de instalação do Grupo de Trabalho o presidente Costa e Silva reafirmou o diálogo com a classe estudantil universitária, evidenciando que “o governo precisava ter entendimentos francos, profundos e completos com a juventude”.<sup>35</sup> Por fim, Costa e Silva apresentou quatro objetivos a serem alcançados em relação à educação brasileira, são eles:

<sup>31</sup> COSTA e Silva apela aos estudantes, 1968, p.3.

<sup>32</sup> DADOS Finais. *O Globo*, Rio de Janeiro, 17 jun. 1968. Geral, p. 3.

<sup>33</sup> DADOS Finais, 1968, p.3.

<sup>34</sup> COSTA e Silva apela aos estudantes, 1968, p.3.

<sup>35</sup> COSTA e Silva apela aos estudantes, loc. cit.

(a) ouvir atentamente os estudantes; (b) estudar-lhes as aspirações com o melhor espírito de harmonizá-las com os meios disponíveis no momento; (c) oferecer-lhes melhores condições para a vida a que se destinam; (d) assegurar-lhes plena liberdade de reunião e expressão, desde que o uso da liberdade não interfere no direito a igual liberdade de seus concidadãos, não perturbem a ordem pública e respeite os direitos alheios.<sup>36</sup>

O PRO foi destaque em diversos filmes produzidos pela Agência Nacional. Por exemplo, no ano de 1968 os jovens universitários saíram da cidade do Rio de Janeiro com destino à região amazônica. Eles iriam conhecer diversas realidades da Amazônia viajando no navio Barroso Pereira. O embarque ocorreu no cais da praça Mauá, no estado da Guanabara (RJ). Estavam presentes personalidades do governo federal que não são mencionados na peça publicitária, bem como de familiares dos estudantes.<sup>37</sup>

Havia uma intensa propaganda, dentro e fora da ditadura militar, em torno do PRO. Por exemplo, o jornal *O Globo* noticiou que o Projeto Rondon ganhou destaque na Universidade do Samba Boêmios da Campina (USBC), foi tema da Escola de Samba do bairro<sup>38</sup> localizado na cidade de Belém (PA). O samba-enredo é de autoria de Valter Mesquita e César Brasil,<sup>39</sup> os mais antigos e prestigiados sambistas da capital paraense. No ano de 1969 a USBC contou com a participação de “300 figurantes e suas alegorias representarão os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes universitários na região amazônica durante as férias dentro do programa do Projeto Rondon”.<sup>40</sup>

O carro-chefe simbolizará a fachada de uma Universidade, com a inscrição Universidade Integrada. Nele estarão 14 jovens representando os estudantes, uns sentados e outros em pé, carregando livros. Um outro carro simbolizará os rios da Amazônia, onde os jovens em canoas representarão os estudantes do projeto Rondon em seu deslocamento para o interior, quando fazem uso dos mais diversos tipos de transportes, inclusive dos mais diversos tipos de embarcações impulsionadas a remo, o que poderá mostrar ainda, o perigo ainda em que os jovens estão expostos, principalmente pela falta de prática. Um tapiri (Casa do caboclo amazônica em palha), com um casal e várias crianças, representarão parte da missão do Projeto Rondon. No mesmo carro, vários estudantes do projeto simbolizam o atendimento médico-dentário aos moradores do tapiri, enquanto uma moça faz anotações e conversando com o “dono da moradia”, como se tratasse de assuntos relacionados com o levantamento socioeconômico da área. E finalmente, o último carro terá o mapa do Brasil com o emblema do Projeto Rondon ao centro. Um jogo de luzes, mostrará os Estados cujos

<sup>36</sup> COSTA e Silva apela aos estudantes, loc. cit.

<sup>37</sup> PROJETO Rondon (1968). Cinejornal Informativo nº 126 (1968). Produção: Agência Nacional. Publicação: Arquivo Nacional. Rio de Janeiro: YouTube Video Editor, 1968. 1 vídeo (44seg.). Disponível em: <https://tinyurl.com/y5k5wgh5>. Acesso em: 19 set. 2020.

<sup>38</sup> Segundo o jornal *O Globo* (1969), foi fundada em 1 de março de 1952, com o nome de Dissidentes de Campinas, uma vez que resultou da separação do antigo bloco carnavalesco. Seu primeiro êxito aconteceu no ano seguinte quando conseguiu a vitória. Foi vice-campeã em 1954 e tricampeã em 1955, 56 e 57. Em 1958 tornou-se vice. Em 1959 a escola de samba tornou-se vice. O segundo tri foi conquistado em 1965, 66 e 67. A escola nunca conheceu um terceiro lugar.

<sup>39</sup> RONDON fez parto em Goiás e traçou cidades no Pará. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 2, 10 fev. 1969.

<sup>40</sup> RONDON fez parto em Goiás e traçou cidades no Pará, loc. cit.

estudantes tenham participado do Projeto ou estejam integrados ao projeto Rondon III.<sup>41</sup>

A letra do samba-enredo da Escola de Samba do bairro da Campina em Belém destaca as ações do PRO na Amazônia, determinadas pelo governo federal no sentido de mobilizar a integração nacional, demonstrando que a região era uma fronteira aberta para o progresso e para o desenvolvimento pretendido pela ditadura militar. A juventude brasileira serviria para a construção do projeto de nação desejado. O samba-enredo assim destaca:

Campina, sempre foi tua sina  
 Escolher o que é bom  
 Nossa Escola proclama  
 Tanto Amor, tanta fama do Projeto Rondon,  
 Coro: Despertar Amazônia querida,  
 Tu verás nova vida com o Projeto Rondon,  
 Na campanha de Integração contra o Entreguismo,  
 Que deixou de ser lirismo,  
 E hoje é realidade,  
 Embrenhada do Sertão,  
 Tornando Alegre a Solidão,  
 Na jornada do Humanismo,  
 Vai a juventude estudiosa da cidade,  
 Coro: Despertar Amazônia querida,  
 Tu verás nova vida com o Projeto Rondon,  
 Cantemos em coro no final da exaltação,  
 Aos caravaneiros do projeto Rondon,  
 Amazônia é um mundo novo que não pode regredir,  
 Era a alma do povo que estava a pedir,  
 Cantemos, o que a vida nos ensina,  
 Esta é a homenagem dos Boêmios da Campina.<sup>42</sup>

O coronel Mauro da Costa Rodrigues era o coordenador do PRO durante o ano de 1968. Havia a intenção de fazer a integração da universidade com as operações do projeto.<sup>43</sup> Para ele, uma das ações a ser desenvolvida era a criação de campi avançados em diversas regiões do país. A ideia era que eles permitiriam a integração da universidade brasileira com os problemas nacionais.

Os campi avançados eram espaços de vivência dos problemas locais a serem observados pelos estudantes universitários. A instalação do plano piloto ocorreu na cidade de Boa Vista. O coordenador geral do PRO afirmou que “era uma oportunidade de os universitários realizarem estágios”. A perspectiva do plano piloto era que a experiência possibilitasse um maior contato com a realidade nacional.

<sup>41</sup> RONDON fez parto em Goiás e traçou cidades no Pará., loc. cit.

<sup>42</sup> Fonte: Jornal O Globo, 1969, p. 2

<sup>43</sup> UNIVERSIDADES integrarão melhor a operação Rondon. **O jornal**, Rio de Janeiro, 8 abr. 1969. 1º caderno, p. 9.

O coronel Jarbas Passarinho assumiu a pasta da Educação e Cultura no dia 30 de outubro de 1969, durante a gestão do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). A revista *VEJA* publicou uma entrevista com o filho do novo ministro, Jarbas Gonçalves Passarinho Júnior. O jovem universitário possuía 20 anos e era discente do terceiro ano do curso de Medicina da UFPA.

O historiador Carlos Fico afirma que após o AI-5, o Conselho de Segurança Nacional aprovou o chamado *Conceito Estratégico Nacional*. No referido documento foram estabelecidas várias diretrizes governamentais que definiam o cidadão como responsável pela segurança nacional.<sup>44</sup> No contexto de guerra ideológica, os regimes militares latino-americanos usando da concepção de “segurança nacional” afirmavam que era necessário colocá-la em prática, pois, eles queriam combater o comunismo. O país vivia uma guerra interna e foi instalado a partir da ESG um debate sobre o inimigo interno durante os anos 1960, e no caso brasileiro, o inimigo era o brasileiro “subversivo”.<sup>45</sup> Dentro das universidades públicas o combate aos estudantes foi intensificado, muitos estavam influenciados pela utopia revolucionária desde a revolução Cubana ocorrida em 1959.

O ambiente hostil na cidade de Belém quando fora aprovado para o curso de Medicina na UFPA demonstrava que o ambiente universitário no *campus* do Guamá era considerado bastante apreensivo por parte dos discentes opositores a ditadura militar, pois, o jovem universitário não era visto como discente, mas o filho do ministro de um governo que não dialogava com o movimento estudantil. Como forma de protesto foi colocado um cartaz na Faculdade de Medicina com o desenho de um grande pássaro, carregando no bico um pássaro menor. Fazia referência de que as ideias do pai ministro também estavam conectadas com o filho estudante universitário.

Durante entrevista à *VEJA*, Jarbas Júnior defendeu o pai e defendeu as ações do governo em relação à classe estudantil. O filho do ministro era contra a expulsão de alunos universitários, exceto “por questões consideradas muito sérias”,<sup>46</sup> o que se tornava uma questão um tanto contraditória, pois, não deixa explícito na entrevista o que seriam essas “questões sérias” para os governos militares. Defendeu que os universitários tivessem um órgão de representação e que lutassem por mais vagas nas universidades.<sup>47</sup> Fez elogio ao PRo e às ações do governo no sentido de atrair a juventude universitária para o projeto de nação pretendida,

---

<sup>44</sup> FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**: da morte de Vargas aos dias atuais. São Paulo: Contexto, 2017. p. 67.

<sup>45</sup> FICO, 2017, p. 67.

<sup>46</sup> A CALMARIA das universidades. *VEJA*, [São Paulo], p. 58, 12 nov. 1969.

<sup>47</sup> A CALMARIA das universidades, loc. cit.



afirmando que “é uma maneira de o estudante participar concretamente, em vez de ficar gritando slogans em praças públicas”.<sup>48</sup>

Para ele, o estudante universitário deveria se distanciar da política partidária e construir um outro engajamento social, voltado para os problemas nacionais. Segundo a revista *VEJA*, Jarbas Júnior, em diversos momentos de sua entrevista, não apresentou opiniões seguras sobre temas relacionados à política, argumentando que “detesta a política e nesse campo minha definição é a indefinição”.<sup>49</sup> Existe uma contradição em sua fala, pois, ao mesmo tempo em que ele faz a defesa do governo e, claro, do Ministério da Educação e Cultura por ter seu pai assumido a pasta, tenta ficar “neuro” diante dos temas relacionados ao movimento universitário brasileiro.

A revista *VEJA* confronta as posições reacionárias do estudante terceiranista de medicina da UFPA, o jovem universitário se mostra otimista em relação ao pai, à frente do MEC. Durante a entrevista destaca que na carta escrita e entregue ao pai-ministro apresenta sugestões concretas para melhorar o ensino superior brasileiro, afirmando que “pagar melhor os professores, fornecer mais bolsas aos alunos e resolver o problema dos excedentes”<sup>50</sup> serão os desafios da gestão Jarbas Passarinho à frente do Ministério. A imagem do P<sup>RO</sup> perante os estudantes universitários foi realçada pela *VEJA*. Durante a entrevista foi realizada uma pesquisa com 250 universitários de diversos locais do país, não sendo informadas as universidades pesquisadas. Os estudantes não criticam o Projeto Rondon, sendo considerado uma das mais generosas iniciativas implementadas pelo governo federal.<sup>51</sup> Percebemos pela pesquisa realizada que havia uma adesão dos estudantes universitários ao projeto.

A imagem do P<sup>RO</sup> perante os militares que atuavam no governo também foi destacada na entrevista, pois, este projeto extensionista tornou-se um presente do governo para os estudantes que participavam no período de férias trabalhando a favor do Brasil. Era exercido o dever cívico dentro das operações nacionais realizadas em regiões distantes do país. Os estudantes que aceitavam este “presente do governo”, atuavam entusiasmados no projeto, apesar das críticas e ações de resistência dentro do P<sup>RO</sup>. Segundo a revista, a finalidade do governo Costa Silva ao criar o Projeto Rondon<sup>52</sup> foi desviar o estudante universitário das preocupações com as questões políticas nacionais e internacionais.

<sup>48</sup> A CALMARIA das universidades, loc. cit.

<sup>49</sup> A CALMARIA das universidades, loc. cit.

<sup>50</sup> A CALMARIA das universidades, loc. cit.

<sup>51</sup> Ibid., p. 59.

<sup>52</sup> BRASIL. **Decreto nº 62.927, de 28 de junho de 1968**. Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho “Projeto Rondon”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732->

A integração do projeto com a Educação no pós-1968 foi reafirmada. Ao assumir a pasta da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho convidou para secretário geral do MEC o primeiro-coordenador do PRO, o tenente-coronel Mauro Costa Rodrigues,<sup>53</sup> no sentido de aproximar a juventude universitária do projeto pretendido pelos militares.

O tenente-coronel Mauro da Costa Rodrigues era oficial da arma de cavalaria e do Estado-Maior do Exército. Com Jarbas Passarinho assumindo a pasta da educação o “homem do Rondon” assumiu a função de secretário-geral dentro do MEC, sendo responsável pelo planejamento e coordenação das atividades do Ministério. Segundo a revista *VEJA*, Mauro da Costa Rodrigues viajou pelo país em 1967, percorreu por 180 dias diversas regiões e, com isso, conheceu o interior do Brasil. A sua experiência no Projeto Rondon o credenciou para assumir a secretaria geral no MEC.<sup>54</sup> Ele afirma: “graças aos meus dois anos no Projeto Rondon visitei centenas de escolas e universidades”,<sup>55</sup> defendia a ideia de que a relação é a “pedra de base de desenvolvimento e da segurança nacional”.

Para o tenente-coronel Mauro Rodrigues os estudantes deveriam participar diretamente das ações administrativas do MEC. Pretendia levar estudantes universitários para conhecer a rotina administrativa no interior do ministério, uma forma de aproximação do Governo com a classe estudantil universitária. A revista *VEJA* destaca que o ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho convidou o jovem estudante de Direito de 21 anos, Rodrigo Otávio Costa, considerado o representante dos estudantes no Ministério.<sup>56</sup> A revista criticou a escolha devido o rapaz ser filho do coronel Otávio Costa. O jovem universitário não pensava como os estudantes que participaram da pesquisa encomendada pela *VEJA*. Ele considerava-se capacitado para assumir a função administrativa no MEC, pois conhecia os dois lados (do governo e dos estudantes universitários no país), afirmou para a revista que os alunos protestavam porque conheciam apenas um lado da história.<sup>57</sup>

Rodrigo Costa apresentou à revista as concepções sobre o movimento estudantil universitário e destacou ser contra as greves e passeatas, mostrando-se a favor do ensino público pago e como argumento afirmou que muitos colegas de sua turma na Universidade Cândido

---

publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%2C%20em%20car%C3%A1ter%20permanente%2C%20o,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 21 set. 2018.

<sup>53</sup> Nasceu em 1927 na cidade do Rio de Janeiro. Foi Coronel e Secretário da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul em 1973.

<sup>54</sup> O PRIMEIRO time de passarinho. *VEJA*, [s. l.], 12 nov. 1969. Educação, p. 64.

<sup>55</sup> O PRIMEIRO time de passarinho, 1969, p. 64.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 65.

Mendes possuíam a mesma perspectiva ideológica. A postura pró-ditadura de Rodrigo Costa evidencia que mesmo depois da turbulenta relação com o movimento estudantil desde 1968, havia jovens universitários favoráveis a política educacional implementada para as universidades, o jovem universitário considera sua nomeação pelo ministro Jarbas Passarinho “uma promessa de novos dias”.<sup>58</sup>

O PRo era um fator de integração nacional.<sup>59</sup> Com a tentativa de ganhar o apoio da opinião pública em relação ao projeto, os estudantes relataram suas experiências na televisão. *O Jornal* noticiou que os estudantes participaram da operação nos confins da Amazônia, bem como em diversos pontos de nossa fronteira, como no interior brasileiro que não estava desbravado.<sup>60</sup> O papel assumido pelo Exército nas operações nacionais do PRo também foi destaque. Havia a importância de aliar o Exército brasileiro ao papel de integração nacional, o que juntamente com a juventude universitária ajudariam na construção de um Brasil em franca expansão e desenvolvimento econômico e social. O Exército era considerado a unidade de espírito cívico e a presença do Brasil em todo o território nacional.

O ministro da educação, Jarbas Passarinho, considerava que o PRo tinha o papel de levar assistência médica para todas as regiões brasileiras e o governo reuniria os esforços para apostar suas fichas no projeto. Especialmente na área de Medicina, por isso, destacou que

Seria muito importante para o país, pois, a situação da Medicina, por exemplo, mostra que o Rio – Copacabana principalmente, é a região que tem mais médicos no mundo; enquanto a maior parte do país, não tem nenhuma assistência. A prestação de serviço seria uma forma de interiorização da assistência: este é o espírito do Projeto Rondon.<sup>61</sup>

O ministro Jarbas Passarinho, durante o seu discurso de posse, destacou a importância do PRo para as ações que seriam desenvolvidas pelo MEC, trazendo em sua mensagem aos estudantes brasileiros que “não querem ser farsantes, e nem ser vítimas de farsas. Antes preferem participar que serem marginalizados do processo de afirmação do Brasil. Aí, está no vitorioso Projeto-Rondon, a prova do altruísmo e da capacidade de participação dos jovens”.<sup>62</sup>

*O Jornal do Brasil* (JB) publicou um caderno especial em dezembro de 1969, o impresso foi veiculado nos primeiros meses de gestão do ministro Jarbas Passarinho (1969-1974). O coordenador do PRo afirmava o seguinte: quem quiser somente passear não participa da quinta operação.<sup>63</sup> Estava implícito na fala do coordenador que os jovens universitários não estavam

<sup>58</sup> Ibid., p. 65

<sup>59</sup> FATOR de integração nacional. *O Jornal*, 26 mar. 1969. 1º caderno, p. 3.

<sup>60</sup> FATOR de integração nacional, loc. cit.

<sup>61</sup> PASSARINHO “apoia década da educação”. *O Jornal*, 7 dez. 1969. 1º caderno, p. 3.

<sup>62</sup> PASSARINHO, Jarbas. **Metas para a educação. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul. INEP – MEC.** Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil. Boletim, número 3, 1970, p. 5.

<sup>63</sup> PROJETO agora é sem passeio. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 21 dez. 1969. Educação & Cultura, Caderno Especial, p. 53.

integrados ao projeto de nação pretendido pelos governos militares. Era necessário que o estudante universitário estivesse integrado ao processo de desenvolvimento do país, para isso, tinha que assumir a responsabilidade direta na resolução dos problemas das áreas que têm menos recursos.<sup>64</sup>

O professor Fauzi Saab durante uma entrevista ao *O Jornal* reafirmou a importância do PRO, destacando que as operações nacionais do projeto ocorridas na Amazônia serviam para integrar este espaço ao território nacional. A geração universitária precisava compreender o espírito cívico do projeto, ele argumenta que “fala para uma geração que deve estar alerta e coerente com a ação patriótica, a consciência do desenvolvimento e repudiando a ideia de inclusão do Brasil no Terceiro Mundo inferiorizado”.<sup>65</sup> Percebemos que mesmo tendo adesão de uma parcela da classe estudantil universitária, o PRO possuía alguns entraves políticos a serem resolvidos, ou seja, faltava a formação de uma consciência política em relação aos objetivos nacionais do projeto. Os estudantes iriam para as regiões no período de férias pensando que fosse ser férias, haja vista que as operações nacionais ocorriam no período de recesso do semestre letivo.

Os coordenadores do projeto começaram a aumentar a vigilância em torno das operações nacionais. O coordenador do estado de São Paulo, em entrevista ao *O Jornal*, destacou que assim “lutaram para transformar o espírito da operação, e os estudantes que estão pensando em fazer um passeio podem desistir da viagem, pois senão o fizerem os seus nomes serão riscados da atuação”.<sup>66</sup>

O PRO era visto como um trabalho de assistência e um serviço prestado ao Brasil pelos estudantes universitários. A câmara dos deputados reconheceu o esforço da integração nacional promovido pelos jovens rondonistas.<sup>67</sup> O deputado Murilo Badaró (Movimento Democrático Brasileiro – MDB, de Minas Gerais) defendeu o PRO, destacando que “hoje todo mundo conhece o projeto Rondon, principalmente aqueles que pertencem às áreas trabalhadas. É importante que recordemos para os registros dos Anais da Câmara”.<sup>68</sup> O professor Wilson Choeri<sup>69</sup> destacou em entrevista ao *O Jornal* a importância do projeto Rondon, afirmou que “a universidade brasileira não foi capaz de formular a ideologia do desenvolvimento brasileiro. O

<sup>64</sup> PROJETO agora é sem passeio, loc. cit.

<sup>65</sup> RONDON – Projeto agora não é mais motivo para o estudante passear. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 21 dez. 1969, Educação & Cultura, Caderno Especial, p. 4.

<sup>66</sup> RONDON – Projeto agora não é mais motivo para o estudante passear, 1969, p. 4.

<sup>67</sup> UM APOIO que é justo para o bem do Brasil. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 25 jan. 1970. Educação & Cultura, p. 4.

<sup>68</sup> UM APOIO que é justo para o bem do Brasil, loc cit.

<sup>69</sup> Em 1967, o professor Wilson Choeri era secretário geral da Universidade da Guanabara.

projeto Rondon foi o aríete, um instrumento que conseguiu romper as barreiras, o verdadeiro muro medieval que vivia cercando a Universidade brasileira”.<sup>70</sup>

O PRO estava articulado com o objetivo nacional pretendido pelos governos militares através da disciplina acadêmica Estudo(s) de Problemas Brasileiros. O jornal *Correio da Manhã*, no dia 29 de janeiro de 1970 noticiou que o coordenador geral do PRO, o coronel Mauro Cavalcanti, faria a conferência inaugural no dia 2 de fevereiro de 1970, era o convidado do ciclo Estudos de Problemas Brasileiros. O evento ocorreu no Palácio da Cultura, na cidade do Rio de Janeiro, sede do governo federal na época, e na ocasião foi debatido o papel da juventude na problemática do desenvolvimento brasileiro.<sup>71</sup> As inscrições ocorreram no MEC. O curso, dividido em doze sessões, aconteceu no período de férias e estava voltado para professores e diplomados. No dia 4 de fevereiro de 1970 o coronel Moacir Araújo Lopes, coordenador da CNMC, participou do ciclo de Estudo de Problemas Brasileiros, debatendo com os jovens universitários as bases filosófico-constitucionais da educação moral e cívica.<sup>72</sup> Era um convite para os professores da disciplina EMC participarem de um curso de atualização preparado pela ESG.

O presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), durante as comemorações pelo governo do sexto aniversário da revolução, em rede nacional, apresentou uma mensagem à nação,<sup>73</sup> durante os anos 1970 de forma enfática falou que o governo era forte demais para se deixar atemorizar pelo terror. Tranquilizava a Nação brasileira dizendo que o governo trabalhava pela liberdade de seus cidadãos, que durante os últimos anos foi refém da insânia provocadora de alguns poucos desgarrados.<sup>74</sup>

Durante sua fala em cadeia nacional o presidente Emílio Médici frisou o aumento na produção de petróleo, o maior número de estradas pavimentadas, a maior capacidade de energia elétrica instalada, as vagas triplicadas na universidade, a multiplicação da extensão do nosso sistema de telecomunicações e o governo conseguiu vencer a hiperinflação e a imoralidade. O presidente destacou o papel do PRO na região amazônica, afirmando que é a vanguarda dos moços universitários.<sup>75</sup> A principal característica do projeto em sua primeira fase é o caráter

---

<sup>70</sup> UM APOIO que é justo para o bem do Brasil, op. Cit., p. 4.

<sup>71</sup> MAURO fala aos jovens. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 8, 29 jan. 1970.

<sup>72</sup> MAURO fala aos jovens, loc. cit.

<sup>73</sup> MÉDICI: O governo é forte demais para temer o terror. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 1 de abr. 1970. 1 caderno, p. 3.

<sup>74</sup> MÉDICI: O governo é forte demais para temer o terror, loc. cit.

<sup>75</sup> MÉDICI: O governo é forte demais para temer o terror, loc. cit.

assistencialista.<sup>76</sup> O foco principal de ação desenvolvida por ele era o aluno universitário, como destaca a pesquisadora Vanilda Pereira-Paiva, pois, seus organizadores afirmavam que a alta politização dos jovens brasileiros precisava ser aproveitada no serviço do país.<sup>77</sup>

Cabe ressaltar que o caráter assistencialista assumido pelo Programa Projeto Rondon não é uma novidade estabelecida pela ditadura militar pós-64. O ministro da Educação Francisco Campos, no dia 2 de abril de 1931, a partir do Decreto nº 19.851, de 11 de abril, durante o governo provisório de Getúlio Vargas elaborou o documento denominado *Exposição de Motivos*, onde expressa que

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados a vida da Universidade, dando assim, maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias que concorrerão de modo eficaz, para elevar o nível da cultura geral do povo, integrando, assim, a Universidade na grande função educativa que lhe compete o grande panorama da vida contemporânea, função que só ela justifica, ampla e cabalmente, pelos benefícios coletivos resultantes, o *systema* de organização do ensino universitário.<sup>78</sup>

Este capítulo não tem como finalidade fazer uma comparação entre a extensão universitária executada durante os anos 1930 com o Projeto Rondon, pois, fugiria dos objetivos centrais previamente definidos. Voltando às discussões do projeto, a reflexão desenvolvida pela pesquisadora Vanilda Pereira-Paiva sobre a extensão universitária no contexto dos anos 1960 serve para reafirmar o caráter assistencialista assumido para no primeiro plano atrair a juventude brasileira para o PRO.

Porém, o Projeto Rondon, com suas claras intenções de “domesticação” dos jovens, viu sua importância reduzida a partir de 1969, quando o governo decidiu adotar em paralelo, e de preferência, métodos menos sutis de eliminação de todas as críticas e oposição interna ao regime, de todos os setores da vida do país e especialmente das universidades. [...] No entanto, quando o Projeto Rondon pensou em poder estabelecer uma “filosofia educacional brasileiro”, compatível com o momento histórico vivido pelo país, queria, naturalmente, significar que a doutrinação ideológica deveria se estender a todo o sistema educacional, preparando as novas gerações mais obedientes e mais fáceis para ser “integrado”.<sup>79</sup>

Havia uma campanha pelos jornais da grande imprensa em defesa do PRO. Os colunistas publicaram em *O Jornal* as expectativas em torno do projeto extensionista. Percebemos que ele

<sup>76</sup> SANTOS, Alfredo B. As ações de extensão universitária da modalidade Rondon. Entrevista concedida a Geraldo Ceni Coelho. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, [Chapecó], v. 6, n. 2, p. 104, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3098/pdf>. Acesso em: 13 out 2017.

<sup>77</sup> PEREIRA-PAIVA, 1974, p. 77.

<sup>78</sup> BRASIL. **Exposição de Motivos. Decreto nº 19.851 18.951, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao *systema* universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 ago. 2018.

<sup>79</sup> PEREIRA-PAIVA, 1974, p. 79.

se aproximou da juventude universitária para realçar a importância do objetivo nacional aos estudantes que aceitaram o desafio de viajar pelo interior do país. A experiência dos anos anteriores ao PRO, refiro-me à operação nacional ocorrida na região amazônica e no Nordeste é lembrada.

Verifique-se em primeiro lugar o caráter educativo do Projeto Rondon, ou seja, a formação dos jovens com espírito altruístico, que se aventuram em incômodas viagens e de locomoções precárias, só tendo em vista ser útil ao seu país. Os resultados do Projeto Rondon nos anos anteriores têm sido realmente notáveis e justificam a expectativa de que esse movimento cresça daqui para frente. Não se trabalha apenas do que os futuros profissionais nos vários ramos de atividade escolar podem fazer de maneira imediata pelas populações do interior. Muito mais importante do que isso é a sua preparação psicológica, inspirada no sentimento patriótico, tão relegado nos últimos tempos, não por culpa dos estudantes, e sim de governos ineptos que puseram de lado a educação cívica, que somente agora se remete a seriedade.<sup>80</sup>

O MINTER estava com a finalidade de coordenar o PRO. Percebemos que o governo fazia constantes propagandas pela grande imprensa a fim de divulgar as ações institucionais para a juventude brasileira. Por exemplo, na mensagem do presidente Médici, publicada na íntegra em *O Jornal*, no ano de 1970, dois aspectos estratégicos no programa de consolidação da Amazônia merecem destaque nacional: a instalação dos “campi avançados”, ou seja, as várias universidades nas regiões mais longínquas do país que tinham como consequência as ações do PRO; e o contínuo aperfeiçoamento de métodos e sistemas, desde o planejamento até a sua execução na administração de territórios federais.<sup>81</sup>

O PRO, durante os anos 1970, passou a ser uma fundação. Desenvolveu-se durante esse período da ditadura militar em torno de cinco programas básicos: operação nacional, operações especiais, campi avançados, interiorização da mão de obra e estágio remunerado. Pela ótica da ditadura militar O Projeto Rondon estava sendo um espaço de aprendizado para o estudante universitário, pois, ele seria um momento durante a formação acadêmica em que no período de férias o aluno pensaria a realidade brasileira, bem como a forma de contribuir com o desenvolvimento do país. Em 1972, o coronel Sérgio Pasquali, coordenador do PRO, afirmou que os elementos básicos da importância dos rondonistas pelas andanças no interior do Brasil seria a mudança de mentalidade do estudante, pois, estava dando a sua contribuição para mudar aquela realidade vivenciada.<sup>82</sup>

As informações obtidas em campo e apresentadas no relatório serviriam para debates e discussões dentro da disciplina EPB. A relação do PRO com a disciplina pode ser vista dentro da operação nacional. Um estudante universitário manifesta a sua opinião:

<sup>80</sup> ESPERANÇA na juventude. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 6, 6 jan. 1971.

<sup>81</sup> CONTINUIDADE revolucionária é algo que se deseja. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 1 abr. 1970. 1 caderno, p. 8.

<sup>82</sup> SEIS mil aprendem ensinando. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 3, 2 fev. 1972.

Eu acho que viver é participar. A juventude geralmente participa protestando. O Projeto Rondon dá condições da gente protestar construindo, não é mole a gente deixar uma programação de férias e ir para lugares que a gente nem vê no mapa, mas chega lá e conhece os problemas de um outro Brasil. Conhece o drama dos brasileiros que vivem sem médicos, sem escolas e sem recursos. Eu estive no Amazonas com o Projeto Rondon, no nosso grupo havia estudantes de Medicina, Odontologia, Agronomia, Veterinária, Pedagogia e Engenharia. O povo do lugar recorre a gente com confiança e esperança. Acredito que realizamos um trabalho importante para eles. Mas, mais importante para nós que tivemos uma verdadeira aula de Brasil.<sup>83</sup>

Há também o depoimento de moradores locais que receberam a visita dos estudantes rondonistas:

Meu nome Mateus Ferreira, mas me chamo de Biá, sou lavrador, tenho seis filhos e moro na beira do igarapé, no ano passado eu fui mordido de cobra, andei 6 dias a pé pela mata e depois 3 dias de barco pelo rio Madeira, a perna inchada e eu estava me queimando de febre, mas eu tinha que chegar em Humaitá, por que me contaram que lá tinha muitos doutores, que tinham vindo de longe para cuidar da gente, e ensinar muitas coisas certas para gente e quando cheguei em Humaitá já era de noite, eu estava mais morto do que vivo. Um doutor mocinho ainda cuidou de mim e me salvou a vida, eu e minha família não se cansa de pedir a Deus.<sup>84</sup>

O narrador *off* da peça publicitária diz que “quem salvou a vida de Mateus Ferreira foi Amadeus Azulino estudante de Medicina, onde participou do projeto Rondon 1969”.<sup>85</sup> Percebemos o chamamento que o governo federal fazia em torno do PRO a fim de atrair a juventude universitária para o projeto de nação pensado pelo regime militar. Era necessário criar uma narrativa social que unisse teoria e prática para persuadir a classe estudantil da importância de integrar o Brasil para não entregar.

A experiência tem demonstrado que a seleção dos municípios deve partir das áreas envolvidas nos programas prioritários do Governo: Polamazônia, Polocentro, Polonordeste, desenvolvimento da região do Pantanal e área Geoeconômica de Brasília. Durante os 35 dias de duração da Operação Nacional, no máximo cem municípios devem ser abordados. Os dados recolhidos devem servir de base para a cadeira de Estudos de Problemas Brasileiros.<sup>86</sup>

O Decreto-Lei nº 67.503, de 6 de novembro de 1970 acabou transformando o PRO em um órgão autônomo dentro da administração direta federal, agora possui uma identidade própria dentro da sociedade brasileira e do governo militar. Havia uma cooperação do Estado com as empresas para que o PRO pudesse funcionar, tornou-se um exemplo de projeto cívico que resultou em uma aproximação do governo com a juventude brasileira. No ano de 1971 havia

<sup>83</sup> Peça publicitária do Projeto Rondon, 1969. Fonte: Fundo: Gabinete Pessoal da Presidência da República, Arquivo Nacional.

<sup>84</sup> Peça publicitária do Projeto Rondon, 1969. Fonte: Fundo: Gabinete Pessoal da Presidência da República, Arquivo Nacional.

<sup>85</sup> Peça publicitária do Projeto Rondon, 1969. Fonte: Fundo: Gabinete Pessoal da Presidência da República, Arquivo Nacional.

<sup>86</sup> RODOVIAS, aeroportos e pontes vão acelerar a colonização da Amazônia. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28 abr. 1969. Matutina, Economia, p. 81.



um empenho não somente da sociedade brasileira, mas todos os órgãos dos governos deveriam estar afinados com o projeto de socialização política pensado pelo PRO.

O Projeto Rondon e a disciplina EPB representam faces do civismo brasileiros em tempos de ditadura militar. São espaços onde os estudantes universitários podem compreender a realidade brasileira entendida pelos governos militares, um espaço para se distanciar da política pensada pelos estudantes dentro das universidades. Por isso, era necessário controlar e vigiar a juventude brasileira. Não havia espaço para a crítica dentro do PRO e muito menos dentro da disciplina EPB, deveriam ser um espaço de exercício de brasilidade do país, onde continuava o projeto da “revolução democrática” que iniciaram em fins de março para início de abril de 1964.

O campus universitário da Guanabara realizou um curso no mês de agosto de 1971, dentro dele houve o *Curso sobre os Problemas Brasileiros*, era um convite para os estudantes universitários que participaram do PRO.<sup>87</sup> Percebemos pela matéria de *O Jornal* a investida de integração do projeto com o curso de Problemas Brasileiros que foi promovido durante os anos 1970 pela UFRJ.

Havia uma integração dentro da ditadura militar sobre as ações governamentais e as disciplinas de EMC. Por exemplo, podemos destacar o Programa Curricular da disciplina EMC pensada pelo CFE no ano de 1971 através do Parecer nº 94. Destacam-se no currículo 6 unidades (Quadro 4). Cabe ressaltar que a incorporação dos valores morais, religiosos e civis, bem como o cumprimento dos deveres, no que refere às instituições, eram as atribuições tanto do CFE como da CNMC.<sup>88</sup> No entanto, Filgueiras afirma que as orientações curriculares elaboradas pelo CFE destacavam mais os estudos dos problemas brasileiros.<sup>89</sup>

Quadro 4 – Programa Curricular da disciplina EMC proposto pelo CFE

(continua)

**Unidade I: O Homem – os seus atributos pessoais**

- |       |  |
|-------|--|
| 1.1   | Dimensão psicobiológica: “animal racional” análise de personalidade como dinâmica de valores e atributos individuais |
| 1.2   | Dimensão estética  |
| 1.2.1 | Consciência  |

<sup>87</sup> CURSO sobre Problemas Brasileiros para estudantes do Rondon. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 10 ago. 1971. 1 caderno, p. 2.

<sup>88</sup> GUSMÃO, Daniele; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica na ditadura civil-militar. *Revista História da Educação* [online], Porto Alegre, v. 23, p. 19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/82622>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/issue/view/2982>. Acesso em: 13 mai. 2020.

<sup>89</sup> FILGUEIRAS, Juliana. *A educação moral e cívica e sua produção didática*. 2006. Dissertação (Mestrado em História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, [s. l.], 2006, p. 71.

- |       |                                      |
|-------|--------------------------------------|
| 1.2.2 | Caráter                              |
| 1.2.3 | Moral                                |
| 1.2.4 | Valores                              |
| 1.3   | Dimensão Social: Indivíduo = Cidadão |
| 1.4   | Dimensão espiritual                  |
| 1.4.1 | Fé                                   |

Quadro 4 – Programa Curricular da disciplina EMC proposto pelo CFE

(continuação)

- |  |   |
|--|---|
| 1.4.2  | Crenças   |
| 1.4.3  | Tradições   |
| 1.5  | Dimensão cultural: Indivíduo – Determinada Cultura  |
| <b>Unidade II: O Homem comunitário: seus atributos sociais</b> |   |
| 2.1  | Importância da família, da escola e da comunidade, na formação e no fortalecimento dos princípios morais, sociais e culturais e do homem comunitário      |
| 2.2  | Definição sadia de Homem Comunitário, levando os alunos a não o confundir com grupos de pressão que procuram desenvolver atividade política contestatória |
| 2.3  | As diferentes formas de atividades humanas  |
| 2.3.1  | O trabalho - principais formas e setores  |
| 2.3.2  | Atividades agropastoris   |
| 2.3.3  | Comércio  |
| 2.3.4  | Administração   |
| 2.3.5  | Serviços  |
| 2.3.6  | Lazer   |
| 2.4  | Regras de convivências democráticas   |
| 2.4.1  | Direitos e deveres morais e cívicos   |
| 2.4.2  | Igualdade de oportunidades  |
| 2.4.3  | A responsabilidade do homem na sociedade  |
| 2.4.4  | Legislação  |
| 2.4.5  | Governo   |
| <b>Unidade III: A Terra e o homem brasileiro</b>               |   |
| 3.1  | As disparidades regionais, estratégias de integração nacional   |
| 3.2  | Raízes étnicas e culturais  |
| 3.2.1  | Elementos formadores: branco, negro e o índio   |
| 3.2.2  | O papel socioeconômico cultural do imigrante  |
| 3.3  | Eventos e vultos históricos   |
| 3.4  | Tradições religiosas  |
| 3.4.1  | A Igreja, a influência de outros grupos religiosos  |
| 3.4.2  | O espírito religioso no complexo cultural brasileiro  |

- |       |  |
|-------|--|
| 3.5   | Tradições culturais  |
| 3.5.1 | O folclore e a cultura popular                                   |
| 3.5.2 | Preservação e expansão das diversas formas de expressão cultural |

Quadro 4 – Programa Curricular da disciplina EMC proposto pelo CFE

(conclusão)

**Unidade IV: A atual organização político-administrativa**

- 4.1 A organização Constitucional Brasileira
- 4.2 A organização política: Elementos Básicos
  - 4.2.1 Conceitos, bases e funções
    - Governo
    - Pátria
    - Nação
    - Estado

**Unidade V: Instituições e símbolos nacionais**

- 5.1 Forças Armadas - Serviço Militar
- 5.2 Forças Auxiliares
- 5.3 Os símbolos nacionais; o hino; a bandeira; o selo e o escudo

**Unidade VI: A realidade Brasileira**

- 6.1 O trabalho e o desenvolvimento nacional
  - 6.1.1 Fatores condicionantes do desenvolvimento dos setores primários, secundário e terciário
  - 6.1.2 Formas de ocupação produtiva da terra
  - 6.1.3 Exploração dos recursos minerais e dos potenciais de recursos hidráulicos
- 6.2 Expansão das oportunidades de emprego
  - 6.2.1 O trabalho como um direito do homem e um dever social
  - 6.2.2 A harmonia como solidariedade entre as categorias sociais de produção
- 6.3 Relação entre a Produção e a Educação
  - 6.3.1 A Educação como investimento
  - 6.3.2 A educação x desenvolvimento do homem em todos os aspectos: econômicos, sociais, políticos, religiosos, culturais e psicológicos
- 6.4 Projetos, entidades e organismos que atuam na solução/minimização dos principais problemas brasileiros:
  - Previdência Social
  - Cobal e Ceasa
  - Mobral
  - Minerva

- Projeto Alfa
- Operação Mauá
- Projeto Rondon

Fonte: Conselho Federal de Educação 1971.

Em 1973, José Natal Barbosa escreveu um artigo para a *Revista de Educação* produzida pelo MEC, durante a gestão do ministro Jarbas Passarinho, destacava o papel do PRO na construção e consolidação de uma universidade integrada. O movimento estudantil era orientado a ser vigiado e controlado com as perspectivas de nacionalismo e civismo pretendidos pela ditadura militar.

O Projeto Rondon, atualmente, é o maior movimento estudantil organizado do País, sem congêneres no mundo. De simples experiência isolada, teve início em julho de 1967, na Universidade do Estado da Guanabara: constitui uma realidade inegável, cujas realizações alcançaram dimensão nacional. Nascido na aventura e do ímpeto próprios da juventude, projetou-se logo como autêntico movimento estudantil, capaz de mobilizar a classe universitária rumo a objetivos patrióticos, sem demagogia ou vazio ufanismo, sem conotações ideológicas, mas dentro de um verdadeiro espírito de brasilidade.<sup>90</sup>

Percebemos que a revista do MEC possuía uma aproximação com as ações defendidas pela ditadura militar. Ela acabou vendendo a ideia de que o PRO não possuía uma ideologia dentro do contexto dos anos 1970, o que chegava até a ser uma contradição com os programas curriculares desenvolvidos pelo CFE e pela CNMC que eram dois órgãos tutelados pelo regime militar no Brasil, bem como ser um projeto carro-chefe da ditadura para atrair a juventude brasileira ao seu projeto de nação. Construiu um balanço das ações e caracterizou o PRO:

O que, portanto, logo caracteriza de início o Projeto Rondon é sua desvinculação política ou política. Embora apoiado pelo Governo da República, através dos Ministérios, e vinculado ao Ministério do Interior, como Órgão Autônomo da Administração Direta (Decreto nº 67.505 de 6 de novembro de 1970), conserva inteira isenção quanto às facções políticas ou ideológicas. Essa desvinculação propiciou o enorme crédito que adquiriu entre os estudantes de nível superior e nas diversas regiões interioranas, onde as divergências políticas são bastantes acentuadas em caráter regional ou local. De julho de 1967 a janeiro de 1973, 34.174 universitários participaram das Operações Nacionais e Regionais do Projeto Rondon, cifra bastante alta, levando-se em consideração apenas estudantes dos dois últimos anos das Faculdades podem ser selecionados para os diversos tipos de atividades e que é inteiramente voluntária, espontânea e sem vantagens econômicas essa participação.<sup>91</sup>

Tão contraditório, o artigo de José Natal Barbosa chega a usar o lema do regime militar: *Integrar para não Entregar*, bastante mencionado pela ditadura militar para realizar o desenvolvimentismo pretendido durante os anos 1970. Havia uma articulação clara e expressa

<sup>90</sup> BARBOSA, José. Projeto Rondon: Por uma universidade integrada. *Revista Educação*, [s. l.]: Ministério da Educação, p. 89, 1973.

<sup>91</sup> BARBOSA, loc. cit.

entre Governo, Universidade e o Projeto Rondon, eles tinham que mascarar a realidade para atrair a juventude universitária.

Considerando como importante experiência sociológica, o Projeto Rondon atua como executor de uma política de valorização do homem do interior, tornando-o coagente do próprio desenvolvimento. Sua filosofia de ação está contida no lema “INTEGRAR PARA NÃO ENTREGAR”, o qual não é apenas um slogan, mas corresponde realmente ao pensamento do estudante universitário em relação à problemática brasileira. Integrar significa sair da sala de aula ou do laboratório e ir constatar a teoria onde ela se encontra em concreto desafio; integrar é aculturar; interiorizar a técnica; a mão-de-obra especializada, é co-desenvolver, promover participação; é integrar o ensino universitário a realidade nacional, adequando-o às peculiaridades das diferentes áreas ecológicas.<sup>92</sup>

Caracteriza o PRo como importante caminho para a participação estudantil dentro das ações governamentais, transfere a possibilidade de responsabilidade social para o estudante universitário que assume o protagonismo frente à determinada realidade social pré-estabelecida. O projeto é associado a uma espécie de estágio supervisionado obrigatório, momento de integração entre universidade e sociedade que o estudante precisava desenvolver no último período do curso de graduação.

Nesse sentido, podemos definir o Projeto Rondon como um movimento universitário de participação e estágio. É a própria instituição universitária que se coloca como elemento de transformação social pelo conhecimento da realidade e o conseqüente esforço integrado para modificá-la. Enquanto agente desse processo de mudança, o estudante transcende os fatos, para analisá-los e modificá-los, ao mesmo tempo que dinamiza e mobilizar as lideranças e instituições dos locais onde atua, a fim de integrá-los na tarefa de promover o desenvolvimento e inseri-las na mentalidade nacional de participação. Propiciando ao estudante estágio no interior, o Projeto Rondon oferece-lhe ensejo de crescer sua responsabilidade social. Pelo trabalho em equipes multidisciplinares, em ação integrada que caracteriza sua metodologia de atuação, o universitário estagiário não trabalha a comunidade, mas trabalha com ela, tornando-a também agente do processo de mudança global, tendo em vista o conjunto da pátria em transformação.<sup>93</sup>

O sentido ideológico do Pro está expresso no artigo de José Natal Barbosa. Tenta convencer as novas perspectivas do civismo pensado pelo Ministério da Educação. O estudante deve ter uma participação no desenvolvimento integrado do país, esse é o caminho para resolver os problemas do país, em aspectos, como analfabetismo, doenças e paupérrimos.

Por isso mesmo ele não pretende ser assistencialista ou paternalista, mas coparticipante no desenvolvimento integrado do país. Qualquer visão ou interpretação do Projeto Rondon que não leve em conta essa coparticipação ativa e consciente, essa interação Universidade – comunidade, deve ser considerada como distorcida ou incompleta. Por outro lado, “NÃO ENTREGAR” significa o esforço patriótico de resolver a brasileira os nossos problemas, não deixando as populações do interior sob o império da ganância, do pauperismo, do analfabetismo, das doenças e do subdesenvolvimento. Levantar problemas e sugerir aos órgãos competentes as soluções viáveis, contribuir diretamente para motivar as comunidades e promover por si mesmas as mudanças que as tornam necessárias e urgente, participar das ações desenvolvimentistas de órgãos ou entidades regionais, desenvolver enfim, uma

<sup>92</sup> BARBOSA, 1973, p. 89.

<sup>93</sup> BARBOSA, loc. cit.

filosofia de participação e engajamento nacional, eis a tarefa e o empenho do universitário rondoniano.<sup>94</sup>

O professor José Germano, em sua obra *Estado Militar e a Educação (1964-1985)*, afirma que havia a necessidade de combinar dentro da ditadura brasileira as funções de domínio (força) com as de direção política ideológica, ou seja, era necessário intervir no movimento estudantil e no ensino ao mesmo tempo, não podem ser considerados projetos dissociados. Para ele a adesão ao projeto de nação pretendido pelos militares durante o período conhecido como “milagre econômico” não pode ser considerado um aspecto duradouro e orgânico, mas que ocorreu de forma passiva e atomizada.

A educação escolar se constituiu em objeto privilegiado da intervenção do projeto ideológico do Estado de Segurança Nacional. Esse projeto não se restringiu ao ensino de “Educação Moral e Cívica”, à criação dos “Centros Cívicos Escolares” e ao “Estudo de Problemas Brasileiros” nas universidades. Ela abrangia um conjunto de ações dentre as quais a denominada extensão universitária, prevista pela própria Reforma.<sup>95</sup>

O Estado Militar estava apontando outro caminho para a juventude brasileira, alinhado às perspectivas norte-americanas das ciências sociais sobre a égide da modernização para superar a pobreza e o analfabetismo, as influências acadêmicas logo chegariam ao Brasil. A extensão universitária serviria como elemento experimental deste novo modelo de prática de ensino na universidade. O professor Rodrigo Patto Sá Motta, durante o seu trabalho *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária* afirma que,

Nos anos 1960 e 1970, as ciências sociais brasileiras tornaram-se campo de batalha da Guerra Fria. De um lado, as ideias e os valores marxistas constituíam forte pólo de atração, sobretudo para os jovens que ingressam em massa nas universidades e eram atraídos pelas utopias revolucionárias. Na outra ponta, as ciências sociais ao estilo norte-americano ofereciam o caminho alternativo que, embora apontasse também os problemas sociais, lhes oferecia respostas não revolucionárias. Nesse contexto, os acadêmicos americanos sugerem o caminho da modernização para superar a pobreza, enquanto a perspectiva marxista só via como saída a revolução. A juventude radical, indisposta como os valores americanos, mas sobretudo com a política Externa dos Estados Unidos, que levou intervenções militares em vários países, via no marxismo manancial de ideias para projetar um novo mundo e um novo homem.<sup>96</sup>

O MINTER publicou um livro, em 1974, apresentando *O projeto Rondon e sua dimensão atual*. No prefácio os organizadores destacaram que o objetivo central era mostrar sinteticamente os princípios e os métodos que norteavam sua ação. Pretendiam apresentar uma visão global da situação atualizada do referido projeto. Para isso, destacaram o engajamento generoso e eficiente da juventude nas suas fileiras, o que proporcionou um clima favorável à

<sup>94</sup> BARBOSA, loc. cit.

<sup>95</sup> GERMANO, Mário. *Estado militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 136.

<sup>96</sup> MOTTA, Rodrigo P. S. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 274.

adesão de todos, concorrendo assim cada um com sua parcela de dinamismo e entusiasmo em prol da sua execução.<sup>97</sup>

É evidente a importância do fator humano para o sucesso da história do PRO. Para os organizadores do livro a presença do homem no projeto foi marcante desde a sua origem.<sup>98</sup> Considerou-se esse aspecto interessante, pois, o PRO conseguiu a credibilidade junto à opinião pública nacional.<sup>99</sup> Outro destaque foi a experiência no meio estudantil do país, considerada vitoriosa pelo olhar do regime militar. A participação dos estudantes universitários permitiu que o projeto tivesse uma racionalização e conseguisse evoluir de maneira constante e harmoniosa.

Partimos do pressuposto que o PRO estava interligado com os objetivos nacionais pensados pela disciplina EPB. Ele era um apelo para que a juventude universitária participasse da luta pelo desenvolvimento do país,<sup>100</sup> implementada desde a “revolução” de 31 de março de 1964. Apresentando o avanço nas questões econômicas a partir do processo de industrialização, o livro *O projeto Rondon e sua dimensão atual* demonstra que as transformações econômicas, sociais e culturais da sociedade mudaram as velhas estruturas. A industrialização desencadeou um desenvolvimento sem precedentes na história.<sup>101</sup> O argumento central utilizado era que o fenômeno da industrialização teve reflexos e consequências recebidas de forma diferenciada em cada setor da sociedade. O homem tornou-se um sujeito protagonista deste processo.

O homem, que deveria ser o centro catalisador de todo esse processo e sujeito sempre consciente dessas mudanças, foi, muitas vezes, considerado e utilizado como objeto. Esta defasagem que observamos tanto nos países industrializados quanto nos países em vias de desenvolvimento, repercutiu, de modo acentuado, no sistema educacional desses países.<sup>102</sup>

Durante a Guerra Fria ocorreu o movimento de contestação da ordem vigente. Os jovens universitários estavam embalados pelos ideais revolucionários socialistas e anti-imperialistas da esquerda como argumentou o historiador Eric Hobsbawm com as lutas guerrilheiras no terceiro mundo:

A década de 1950 esteve cheia de lutas guerrilheiras no Terceiro Mundo, quase todas naqueles países coloniais em que, por uma razão ou outra, as antigas potências coloniais ou colonos locais resistiram à descolonização pacífica – Malásia, Quênia (o movimento Mau Mau) e Chipre, no Império Britânico em dissolução; as guerras muito graves na Argélia, e no Vietnã, no Império francês em dissolução. Estranhamente, foi um movimento pequeno, atípico em relação aos outros, mas bem-sucedidos, que colocou a estratégia da guerrilha nas primeiras páginas do mundo: a revolução que tomou a ilha caribenha de Cuba em 1º de janeiro de 1959. [...] Na década de 1950, os rebeldes latino-americanos viam-se inevitavelmente recorrendo não só à retórica de

<sup>97</sup> MINISTÉRIO DO INTERIOR. **O projeto Rondon e sua dimensão atual**. Brasília: Ministério do Interior: Coordenação Geral do Projeto Rondon, 1974. p. 5.

<sup>98</sup> MINISTÉRIO DO INTERIOR, loc. cit.

<sup>99</sup> MINISTÉRIO DO INTERIOR, 1974, p. 5-6.

<sup>100</sup> Ibid., p. 6.

<sup>101</sup> Ibid., p. 7.

<sup>102</sup> Ibid., p. 7.

seus libertadores históricos, de Bolívar ao próprio José Martí de Cuba, mas à tradição revolucionária social e anti-imperialista da esquerda pós-1917. [...] Embora radicais, Fidel e seus companheiros não eram comunistas e nem mesmo (com duas exceções) afirmavam ter simpatias marxistas de qualquer tipo. Na verdade, o Partido Comunista de Cuba, o único PC de massas da América Latina, além do chileno, foi notavelmente hostil, até que partes dele se juntaram a Fidel um pouco tarde em sua campanha.<sup>103</sup>

O debate internacional sobre o aspecto educacional em todo o mundo evidenciou a propagação das ideias socialistas, questionando as ações governamentais dos regimes autoritários. No Brasil a contestação dos estudantes universitários sobre os acordos MEC-USAID, a questão dos excedentes, reivindicação de mais vagas para o ensino superior, o salário dos professores e o fim das cátedras foram evidências da modernização autoritária-conservadora para as universidades brasileiras como nos apresenta o historiador Rodrigo Motta.

Um dos problemas mais sentidos e mais criticados no debate dos anos 1960 era a estrutura básica das universidades, elas eram organizadas em torno dos professores catedráticos, docentes prestigiados e bem-remunerados, com total poder sobre as respectivas áreas de saber. Os catedráticos tinham a prerrogativa de selecionar pessoalmente seus assistentes, professores e pesquisadores, bem como seus definir seus planos de ensino. Os cargos eram vitalícios, e esse poder gerava, por vezes, práticas nepotistas, como a contratação de parentes para atuar como auxiliares de cátedra. [...] Outra questão sensível e com graves repercussões políticas era a escassez de vagas para os jovens em condição de ingressar na universidade. Houve a expansão de vagas entre os anos 1940 e 1960, mas não na mesma proporção no aumento da demanda, que acompanhava, o surto industrial, a urbanização e a explosão demográfica. Com o exame de seleção de algumas faculdades aprovaram um número superior às vagas, surgiu a figura do “excedente”, o estudante que se aprovava os testes e que se achava no direito de ingressar, que serviu de combustível para inflamar os protestos estudantis.<sup>104</sup>

As críticas do movimento estudantil universitário à política educacional pensada pelos governos militares foram provenientes da proposta de Reforma Universitária, idealizada em 1967, na gestão do ministro da Educação e Cultura Tarso Dutra. A falta de diálogo com os alunos e os acordos MEC-USAID foram debates de intensos protestos por parte do movimento estudantil. Compreendemos que foi neste contexto de acirramento da política educacional brasileira que surgiu o PRO. Era uma estratégia política para atrair o universitário ao projeto de nação pretendido pelos governos militares. Projeto este que tinha como base fundamental a questão do desenvolvimentismo pensado a partir da ESG.

O Projeto Rondon surge nesse momento de crise, quando a própria Universidade tentava adaptar-se às transformações ocorridas, buscando um novo rumo de ação que lhe permitisse um melhor engajamento em prol do Desenvolvimento Econômico e Social do País. Movimento originado fora da Universidade, mas pertencente ao seu contexto, exerce influências sobre tal sistema para que ele se adeque às exigências atuais ao processo de desenvolvimento. A atuação do Projeto Rondon se faz sentir na valorização do homem, dando-lhe oportunidade para que seja um agente ativo e consciente no processo de desenvolvimento de sua comunidade, levando-o a conhecer seu papel, sua capacidade de iniciativa e criatividade. Assim, através desse processo

<sup>103</sup> HOBBSAWM, Eric. A revolução cubana e suas consequências. In: HOBBSAWM, Eric. **Viva la revolución: a era das utopias na América Latina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 298-300.

<sup>104</sup> MOTTA, 2014, p. 66-67.



participativo, visa contribuir para o desenvolvimento harmonioso e integrado de todas as áreas do país. Além do mais, busca viabilizar a integração da Universidade na comunidade, mediante a participação crescente do jovem universitário e da comunidade nacional como um todo desse processo.<sup>105</sup>

O PRo tinha como missão dez princípios, são eles: (1) conhecimento da realidade nacional; (2) participação da juventude no processo de desenvolvimento nacional; (3) participação da Universidade no desenvolvimento Nacional; (4) interiorização da Universidade; (5) prestação de serviços aos órgãos públicos; (6) participação ativa e consciente da comunidade no processo de desenvolvimento; (7) integração nacional; (8) interiorização e fixação de mão de obra; (9) adequação da profissão às realidades e exigências do mercado de trabalho; (10) preparação do universitário para o exercício consciente da cidadania, com fundamentos nos princípios do idealismo que aprimoram o caráter e asseguram a prevalência dos valores espirituais e morais.

A relação da disciplina EPB com o PRo pode ser percebido no princípio número dez. Compreendemos que havia explícito uma articulação entre a teoria e a prática dentro do projeto ideológico pensado pelos governos militares no pós-1969. A juventude brasileira tinha um papel estratégico no processo de legitimação social da revolução democrática de 1964.

A juventude é, sem dúvida alguma, um dos setores mais importantes da população e, dado a sua situação “sui generis”, merece uma atenção especial por parte dos responsáveis pelos destinos da nação. Os jovens que representam a esperança e o futuro do país não podem permanecer à margem da vida nacional, mas devem participar na medida de suas potencialidades e disponibilidades no processo de desenvolvimento nacional.<sup>106</sup>

A necessidade de engajamento da juventude em busca do bem comum era o fator preponderante para atrair os estudantes universitários, e isso estava presente na disciplina EPB,<sup>107</sup> bem como nas intenções do PRo para a juventude universitária brasileira.

O projeto Rondon, experiência vitoriosa no seio da juventude universitária brasileira, já se implantou em todos os recantos do País de tal forma que vem permitindo um engajamento generoso e eficiente de nossa juventude em busca do bem comum, contribuindo desse modo para o equacionamento dos problemas socioeconômicos e culturais, e procurando encontrar soluções adequadas para o desenvolvimento integral de nosso país.<sup>108</sup>

Esperava-se que a interação do jovem universitário por meio do PRo promovesse o exercício consciente e pleno de cidadania aos moldes do que foi pensado pelos governos

<sup>105</sup> MINISTÉRIO DO INTERIOR, 1974, p. 9.

<sup>106</sup> MINISTÉRIO DO INTERIOR, 1974, p. 20.

<sup>107</sup> No capítulo “A reforma universitária e a criação da disciplina (EPB): o objetivo é o controle” discutimos o conceito de bem-comum a partir da obra didática pensada pelo professor Iale Renan para ser usada na disciplina EPB.

<sup>108</sup> MINISTÉRIO DO INTERIOR, op. cit., p. 20.

militares para a sua integração ao projeto de nação idealizado pela ESG através de ações sociais, conhecendo a realidade brasileira e a sua problemática.

E por último, o Projeto Rondon mediante os seus diversos programas e numa ação imanente, contínua, eficiente e presente em cada uma de suas operações, realiza uma preparação lenta e mais segura do universitário para o exercício consciente e pleno de sua cidadania, aprimorando-o para a missão que lhe será reservada na sociedade, de modo que concorra com sua parcela de dinamismo e entusiasmo para preservação dos valores e ideais democráticos.<sup>109</sup>

O ministro da Educação e Cultura Ney Aminthas de Barros Braga (1974-1978) convidou o reitor da Universidade de Brasília, Amadeu Cury para a realização de um Seminário sobre Assuntos Universitários. O evento ocorreu em data pré-estabelecida pelo MEC, nos dias 4 e 5 de fevereiro de 1976, para as universidades federais, formando assim o primeiro grupo e nos dias 18 e 19 de fevereiro de 1976 para outras instituições, formando o segundo grupo. O Seminário sobre Assuntos Estudantis obedeceu ao seguinte roteiro, anexo no Aviso-circular nº 57.<sup>110</sup> Foram convidados para o evento reservado do MEC os vice-reitores, os sub-reitores, os pró-reitores, decanos ou autoridades equivalentes encarregadas em suas instituições em debater os assuntos estudantis.

A leitura prévia do documento era condição básica para a participação do seminário. Os documentos básicos seriam apreciados durante a realização do evento. Os documentos deveriam ser considerados confidenciais pelas administrações públicas.<sup>111</sup> Posteriormente seriam apresentados aos grupos de universidades federais que participariam das reuniões dias 4 e 5 de fevereiro de 1976. Foram organizados pelo MEC cinco grupos, assim definidos: 1º grupo A;<sup>112</sup> 1º grupo B;<sup>113</sup> 1º grupo C;<sup>114</sup> 1º grupo D;<sup>115</sup> 1º grupo E.<sup>116</sup>

<sup>109</sup> MINISTÉRIO DO INTERIOR, 1974, p. 20.

<sup>110</sup> O anexo do Seminário sobre Assuntos Estudantis tinha o seguinte roteiro: Documento nº 1 – Relacionamento Básico; Documento nº 2 – Organização estudantil; Documento nº 3 – Formação integral do estudante; e Documento nº 4 – Regime disciplinar.

<sup>111</sup> O documento, em seu Aviso-circular-reservado nº 57 enviado às universidades federais no dia 20 de janeiro de 1976, contém o carimbo na parte superior grafado como “confidencial”.

<sup>112</sup> O 1º grupo A era formado pelas seguintes instituições de ensino: Universidade Federal do Pará (PA); Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ); Universidade Federal do Maranhão (MA); Universidade Federal do Paraná (PR); Universidade Federal do Piauí (PI); Universidade Federal de Santa Maria (RS); Universidade Federal de Viçosa (MG).

<sup>113</sup> O 1º grupo B era formado pelas seguintes instituições de ensino: Universidade Federal de Pernambuco (PE); Universidade Federal do Amazonas (AM); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN); Universidade Federal do Espírito Santo (ES); Universidade Federal do Mato Grosso (MT).

<sup>114</sup> O 1º grupo C era formado pelas seguintes instituições de ensino: Universidade Federal de Minas Gerais (MG); Universidade Federal da Bahia (BA); Universidade Federal de São Carlos (SP); Universidade Federal de Santa Catarina (SC); Universidade Federal de Goiás (GO).

<sup>115</sup> O 1º grupo D era formado pelas seguintes instituições de ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ); Universidade Federal do Ceará (CE); Universidade Federal do Alagoas (AL); Universidade Federal de Ouro Preto (MG); Universidade Federal do Acre (AC); Universidade Federal de Pelotas (RS).

<sup>116</sup> O 1º grupo E era formado pelas seguintes instituições de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS); Universidade de Brasília (DF); Universidade Federal de Sergipe (SE); Universidade Federal de Juiz de Fora (MG); Universidade Federal Fluminense (RJ); Universidade Federal Rural de Pernambuco (PE).

O objetivo do seminário era promover uma discussão conjunta a partir da experiência sobre todos os aspectos de relacionamento das administrações universitárias e do seu próprio corpo docente com os estudantes. A coordenação do Seminário sobre Assuntos Estudantis era do MEC e o evento ocorreu na Escola Superior de Administração Fazendária, em Brasília.

Começamos analisando a leitura do Documento nº 1 – Relacionamento Básico, enviado para as universidades. Observamos a concepção de universidade no final dos anos 1970. Os princípios fundamentais argumentados pelo MEC era que a universidade existia para o aluno.<sup>117</sup> A função da universidade era a formação do estudante que a frequentava, uma formação que obedecia às dimensões básicas: formação para o progresso profissional, social e espiritual do homem.<sup>118</sup> A universidade brasileira possuía uma ação multifacetada: o aperfeiçoamento intelectual, o desenvolvimento, o aperfeiçoamento moral e o enriquecimento espiritual. O MEC estava preocupado com a formação do universitário, pois, senão ela estaria mutilada. O futuro da nação ficaria ressentido, porque ao universitário era assumido o papel de lideranças políticas e sociais da nacionalidade.<sup>119</sup> Cada integrante da universidade assumia um papel social e cabia ao governo decidir quais eram os papéis atribuídos para cada grupo social (administradores, professores, funcionários e alunos). O aspecto social do contexto de Guerra é evidenciado pelo documento quando afirma: “é a circunstância de que o mundo de nossos dias é particularmente conturbado. As aflições do homem e suas perplexidades encontram, ‘no campus’ universitário, uma ressonância que não pode ser silenciada ou ignorada”.<sup>120</sup>

Os universitários possuíam várias facetas dentro de sua formação e o MEC estava compreendendo esse processo dentro das universidades brasileiras. Havia a preocupação com o estudante que se aproximava das questões políticas. O que ressalta no Documento nº 1 – Relacionamento Básico é a seguinte tese: sendo adulto, ou quase, ele é eleitor.<sup>121</sup> Os gestores educacionais (reitores, pró-reitores, funcionários) deveriam ser os protagonistas do processo de formação do estudante universitário e não poderiam permitir que acontecesse o contrário.

O estudante universitário acompanhava e participava, de forma ativa ou passiva, pensando o processo social e político, e os intelectuais do MEC sabiam disso. O discente era diretamente ou indiretamente integrado à vida nacional, queria compreendê-la, tinha o desejo de influir nela.<sup>122</sup> Havia uma mensagem clara às universidades, era necessário ter um

---

<sup>117</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Documento nº 1 – Relacionamento Básico**. Brasília, 1976. p. 9.

<sup>118</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, loc. cit.

<sup>119</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA loc. cit.

<sup>120</sup> Ibid., p. 10.

<sup>121</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA loc. cit.

<sup>122</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA loc. cit.

relacionamento saudável para que o aluno obtivesse sucesso na vida acadêmica e, posteriormente, ser uma liderança política e social que tivesse no espírito da nacionalidade o seu principal sentido.

[...] permitir que a Universidade se converta em um instrumento político-partidária, o que é inadmissível; ou sonegar ao aluno a possibilidade de situar-se e aprender a realidade nacional, quando, ao contrário, deve prepará-lo para atuar nela de forma ajustada a nossa filosofia de vida. A universidade não é um instrumento de ação política sectária. Mas é, dentro da compreensão indicada, um instrumento de formação integral do estudante universitário nela compreendida à sua formação cívica, social e política.<sup>123</sup>

A disciplina EPB e o P<sup>RO</sup> eram instrumentos de formação integral do estudante universitário. A sua formação cívica, social e política estaria enquadrada nos objetivos nacionais pretendidos pelos militares que assumiram o poder em 1964. O MEC sabia do olhar crítico sobre a realidade social vivenciada pelo aluno do ensino superior. O papel do professor universitário em sala de aula era estimular e orientar essa criticidade, por isso, a disciplina EPB tinha uma função importante dentro desse processo.

O estudante deveria ser levado para as atividades extensionistas e, a partir de sua experiência, exercer a sua capacidade crítica. Era uma forma de vigilância sobre o conhecimento científico elaborado pelos governos militares. A universidade deveria estar aberta para a pesquisa e a extensão, e com isso estimular o discente universitário a ter um engajamento social possível com a realidade nacional projetada pelos governos militares.

Tais funções, estão sendo e precisam ser ininterruptamente aprofundadas, porque delas depende a compreensão dos problemas nacionais. E é sobretudo nelas que se pode exercitar a capacidade de diálogo, a dúvida metódica, a tolerância ante as alternativas e opiniões antes igualmente fundadas, a humildade perante o pouco conhecido e o muito a fazer, e superioridade no reconhecimento do erro e a persistência na tentativa, a firmeza moral.<sup>124</sup>

A vigilância sobre o processo de ensino-aprendizagem pelo olhar do estudante universitário também foi debatida no Seminário sobre Assuntos Estudantis. Parte da perspectiva de que o relacionamento básico no espaço universitário era de exercício permanente de senso crítico. Os intelectuais do MEC queriam transmitir essa mensagem para as universidades e institutos federais no evento. Neste sentido, o documento sugere que o discente vigie o trabalho docente para que tenha êxito na formação integral em todos os aspectos: político, social e cívico. Era uma aprendizagem moldada pelos objetivos nacionais pensados pela ESG.

O universitário exerce seu senso crítico, também, numa outra direção. Ele sabe, ou sente, quando a formação que lhe está sendo dada não é satisfatória. Ou porque o conteúdo é obsoleto, incompleto, deficiente, ou porque a forma como ele é ministrada não é adequada. É impossível que haja insatisfações. É imprescindível que haja compreensão e o reconhecimento de que, muitas vezes, eles são procedentes. É

<sup>123</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 10-11.

<sup>124</sup> Ibid., p. 11.

imperioso que elas se convertam em caldo de cultura para agitação, onde prospera a ação subversiva. Para tanto, constitui canal indispensável o diálogo permanente, franco, adulto, institucionalizado, entre as administrações e os alunos, entre os professores e os alunos.<sup>125</sup>

O combate ao inimigo interno, ou seja, o estudante “subversivo” devia ser a prioridade das administrações superiores. O papel articulado entre ensino, pesquisa e extensão era o caminho encontrado para tentar alienar e moldar o discente ao que era planejado pela ditadura militar brasileira. As administrações superiores não poderiam furtar-se de desenvolver um diálogo com a classe estudantil. Era preciso construir um clima favorável para relacionamento básico dentro do ambiente universitário. O estudante precisava ser tutelado na visão do MEC, e caberia às administrações superiores assumir essa tarefa, precisava manter a vigilância constante sobre as ações estudantis. As práticas sociais deveriam ser de constante integração dentro do espaço universitário.

A teoria formulada pelo MEC era de que para uma boa relação humana dentro do espaço universitário era importante ter uma atitude positiva dos administradores, funcionários e docentes perante a classe universitária. A imagem que os gestores deveriam passar era de proposição de soluções e não imposição, não havia necessidade de vencer, mas de convencer, aceitar e ouvir, não colher, mas de acolher de forma integrada<sup>126</sup> como se o estudante fosse elemento partícipe do processo social. O papel colaborativo seria o centro do espaço universitário. Havia uma mudança de postura ideológica no que se refere ao estudante universitário.

Apontar uma falha, ou insuficiência, ou erro, não é necessariamente ser contestador ou subversivo. Quanto mais permanentes, satisfatórios e institucionalizados foram os canais de comunicação, menor será o perigo de que tais situações desembocam num problema disciplinar. As reivindicações estudantis não devem ser vistas, automaticamente, como gestos de rebeldia. Ao contrário, postas dentro das regras de convívio e funcionamento da instituição devem ser examinadas e solucionadas com justiça e equidade.<sup>127</sup>

Para isso, era necessário construir um novo relacionamento com os discentes. Precisava de um novo espaço de convivência dentro da universidade e caberia à administração superior receber e integrar o aluno novo. O trote deveria ser substituído, onde ainda existia, por gestos considerados adultos como o de acolhimento e confraternização. Havia a necessidade de construir uma nova rotina acadêmica. A integração do estudante que durante os anos 1960 mostrou-se hostil ao espaço universitário. Nos anos 1970 o governo tentou mudar essa imagem

<sup>125</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, loc. cit.

<sup>126</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 11.

<sup>127</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA loc. cit.

com a implementação de uma relação favorável tanto para o corpo docente, funcionários e administradores federais como para os estudantes universitários.

A universidade deve, aliás, além disso, orientar o aluno na sua nova condição. Informá-lo adequadamente sobre o currículo que vai seguir e suas elasticidades (de conteúdo, duração e estruturação), pô-lo a par da mecânica de funcionamento do curso, indicar-lhe as “facilidades” com que contará (biblioteca, filmoteca, laboratórios, centro social etc.), instruí-lo sobre o regime de aulas, a frequência e os conceitos, indicar-lhes os princípios e funcionamentos da administração acadêmica, dos registros, da Secretaria, orientá-lo quanto a locais e horários, e assim por diante. Seria muito útil, onde tal ainda não existir, promover a correção de deficiências de comunicação do aluno em língua portuguesa, e de orientação metodológica quanto aos estudos que vai empreender.<sup>128</sup>

Por isso, é importante que o estudante esteja integrado às ações universitárias. O Seminário sobre Assuntos Estudantis destacou o papel ideológico da relação básica entre a universidade e o universitário, evidenciando a necessidade de levar o discente a ver com outros olhos a participação nas atividades extracurriculares dentro da Universidade. Para que compreendesse a realidade social era necessário distanciá-la das formações político-partidárias presentes no espaço universitário.

As ações extensionistas como a prática esportiva, a atividade artística e cultural em geral deveria distanciar os jovens das ações políticas presentes nos Diretórios Acadêmicos. A orientação do Seminário sobre Assuntos Estudantis era de mudar a caracterização dos diretórios que acabavam assumindo essa função dentro do espaço universitário. O Diretório Acadêmico deveria estar alinhado à política da instituição no qual aquele determinado curso estava vinculado, o controle perpassava por vigiar as ações estudantis.

Os Diretórios têm esta função. Devem estar organizados de tal modo que tenham a possibilidade de incentivar a capacidade criadora dos próprios alunos. E estes devem saber que, exercendo-a, terão o respaldo adequado a tais iniciativas. Na medida em que forem implementadas as Políticas Nacionais de Cultura e de Educação Física e Desportos, a presença e atuação das Universidades nos dois campos ganhará importância. Mas deve ser atuação voluntária, não imposta de cima para baixo, e sim cooptada.<sup>129</sup>

As ações internas do ambiente universitário tinham o sentido de cooptar, ou seja, elas deveriam acontecer de forma natural, atraindo o estudante para o projeto de poder, não preferindo o embate ideológico. O universitário deveria ter engajamento social com o coletivo. As ações extensionistas tinham esta função social. Vencer o inimigo interno a partir de novas práticas universitárias era o verdadeiro objetivo do Seminário sobre Assuntos Estudantis e transformou-se numa espécie de manual a ser seguido pelas universidades e institutos federais sobre o relacionamento básico com a classe estudantil.

<sup>128</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 15.

<sup>129</sup> Ibid., p. 15-16.

Um outro ângulo da vida comunitária do aluno é sua participação na identificação e solucionamento da coletividade. Programas como o Projeto Rondon, da Fundação Movimento Universitário do Desenvolvimento Econômico-Social (MUDES), dos CRUTACS, da Operação ACISO, da Operação Mauá e outros, merecem apoio. Por vários motivos: integram socialmente o aluno, proporcionam um melhor conhecimento vivenciado e cumulativo da realidade nacional e local, fornece subsídios para encaminhamento e solução dos problemas que afligem. Constituem autênticos estágios e, em certos casos, podem e devem assumir o caráter formal e curricular destes – em íntima e adequada articulação com a Universidade. São talvez a melhor maneira de ministrar a disciplina “Estudo de Problemas Brasileiros”, contribuem para a formação cívica do estudante.<sup>130</sup>

No início do ano de 1976 percebemos que há uma mudança de orientação sobre a formação cívica do estudante universitário. O Seminário sobre Assuntos Estudantis evidencia também as estratégias didáticas-curriculares para a disciplina EPB, um caminho a ser seguido diante das críticas do movimento estudantil universitário ao ensino desta disciplina acadêmica. Estavam criticando o papel ideológico assumido pela disciplina no chamado ciclo básico dentro do início dos cursos superior após o ano de 1969.

Era uma tentativa de integração do estudante universitário com a comunidade. Fazer uma crítica social controlada a partir da realidade pensada e proposta pela ditadura militar. Por isso, a disciplina EPB era pensada em formato de palestras e conferências, sem abertura para o diálogo dentro do ambiente universitário. Não havia espaço para debater os “verdadeiros” problemas nacionais, mas sim aqueles escolhidos e predeterminados pelo governo a partir da ESG. Era a interpretação da ditadura militar às questões sociais, políticas e econômicas direcionadas à juventude brasileira.

Por isso, os estudantes ganhavam créditos na disciplina EPB para participarem das ações extensionistas promovidas pela universidade. Uma forma de tentar convencer o aluno universitário a participar da vida prática universitária. Com esse engajamento tutelado pelo Estado não teriam tempo para realizar ações subversivas. A ideia central era construir este vínculo universidade-comunidade como uma estratégia de segurança nacional pensada para a juventude universitária. A universidade possuía um duplo papel em relação ao estudante, ela deveria apoiar todas as facetas da vida universitária e social.<sup>131</sup> A evidência presente no documento em relação a esta questão é de reafirma que,

Uma forma de apoiar é orientá-lo na sua vida acadêmica. Não apenas no momento de entrada na instituição, como já indicado, mas ao longo de sua vida universitária. Isto significa orientação educacional (ou curricular), imprescindível no regime de créditos e matrícula por disciplinas, como também orientação profissional, a escolha definitiva da carreira, por ocasião da passagem no primeiro ciclo para o profissional, as oportunidades de trabalho e suas alternativas.<sup>132</sup>

<sup>130</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 16.

<sup>131</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, loc. cit.

<sup>132</sup> Ibid., p. 17.

Cabe ressaltar que durante a gestão do ministro Jarbas Passarinho (1969-1974) a proposta de aproveitamento de créditos foi aprovada pelo CFE, em reunião ordinária realizada no dia 9 de agosto de 1973, com base no parecer do conselheiro Paulo Nathanael Pereira Souza sobre a solicitação do PRo para a computação de créditos nas disciplinas de EMC para o ensino superior, mediante a comprovação dos trabalhos de universitários em operações ou nos *Campi Avançados*.

O documento básico apresentado aos reitores também destaca que o estado brasileiro é aconfessional. Por isso, o aluno deveria apoiar as ações universitárias de sua existência no campo moral e espiritual.<sup>133</sup> A mudança das funções dos diretórios acadêmicos também foi ressaltada, deveriam estar integrados às ações universitárias. A linguagem comum que deveria assumir as ações dentro dos diversos espaços acadêmicos precisava estar afinada com o social, ou seja, deveriam ser locais de associações recreativas que levassem os universitários a realizarem o bem comum. Era importante despertar o espírito universitário alinhado com os objetivos nacionais da revolução “democrática” de 1964.

A universidade deve proporcionar o ambiente, inclusive espaços e instalações, ainda que modestas, para o lazer sadio nos intervalos das atividades escolares. O convívio social aí se aprimora. Além do mais, esse ambiente é que proporcionará o momento e o lugar para o encontro de colegas que têm o regime de créditos dispersos em turmas diferentes. O “espírito” universitário depende essencialmente da possibilidade de tornar mais vigorosa essa atuação.<sup>134</sup>

O apoio à atividade cultural foi outro ponto considerado pelo documento número 1 intitulado Relacionamento Básico. Era necessário estimular uma política cultural que integrasse o discente ao espaço intramuros ou extramuros da universidade, pensando na comunidade externa, era a finalidade do novo modelo de relação básica a ser estabelecida pelas reitorias e institutos federais.

O papel social da universidade estava sendo implementado. O Programa de Crédito Educativo estava acontecendo em diversas regiões que não são mencionadas no documento. A universidade tem o papel social de ajudar o estudante pobre a ter acesso ao crédito.<sup>135</sup> A orientação do MEC estava no sentido realizar ações que aproximassem o estudante universitário do bom convívio dentro do contexto dos anos 1970. Havia até a construção de código disciplinar sadio, justo e equânime à realidade local de cada universidade.<sup>136</sup> Os melhores alunos universitários deveriam ser premiados com recompensas em dinheiro e elogiados, bem como

<sup>133</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 17.

<sup>134</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, loc. cit.

<sup>135</sup> Ibid., p. 18.

<sup>136</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA loc. cit.



as pró-reitorias estimulassem outros incentivos de sociabilidade que considerassem necessários e úteis aos estudantes.

Não como algo imposto pela administração. Mas como um instrumento-voluntariamente concebido e aplicado pelos próprios alunos, através de seus Diretórios e Associações. A adoção de tal instrumento representa um compromisso, a sua autoaplicação tem uma função pedagógica inestimável, e o seu exercício responsável cria, por parte dos alunos, a compreensão mais sedimentada do alcance e dos limites do relacionamento ótimo que se deseja alcançar. Entre eles próprios, estudantes, uns com os outros. Mas, também, de corpo docente e com os administradores, e, finalmente, por projeção e implicação, com a sociedade em geral.<sup>137</sup>

O documento número 2 se refere a Organização Estudantil. Apresenta algumas contribuições para a formulação de uma adequação da política de formação e de desempenho a ser seguida pelas representações estudantis e pelos Diretórios Acadêmicos. O documento tenta fazer uma diferenciação entre Representação Estudantil e os diretórios. Há um chamamento por parte do federal de considerar a representação como um aspecto válido, associando os “verdadeiros” estudantes universitários como aqueles que não medem esforços para participar da integração nacional. Havia uma tentativa do governo de desmontar o papel dos Diretórios Acadêmicos, pois, eles eram considerados espaços apropriados para a formação político-partidária do jovem universitário.

A atuação do estudante dentro do espaço administrativo da universidade deveria ser revista, ela estava fora das discussões de Departamento. Era necessário construir uma política institucional de paridade para debater com os docentes, as questões relacionadas ao curso em que estavam inseridos. Portanto, o documento número um aprovado pelo Seminário sobre Assuntos Estudantis queria aumentar a quantidade de estudantes dentro dos colegiados.

O perfil do discente que deveria assumir essa função, no contexto dos anos 1970, era de um estudante autêntico. Precisava ter como requisitos as condições morais, escolares e intelectuais para assumir tal função dentro do espaço administrativo.<sup>138</sup> Para os intelectuais do MEC, ele deveria ser o porta-voz direto dos demais estudantes nas reuniões do colegiado ao qual estava inserido, apresentando as demandas dos demais colegas do curso para no espaço universitário.

Os representantes estudantis não podem sofrer restrições, não estabelecidas por lei, para sua escolha e para sua atuação. Nada lhes deve ser sonogado. Sua participação nos respectivos colegiados não deve sofrer qualquer “capitis diminutio”. Sua palavra, seu direito de propor, de discutir, de votar, desde que contidos dentro das normas regimentais, há de ser livre. Os representantes estudantis não devem ser tratados paternalisticamente, como menores, membros tolerados ou dependentes. Mas recebemos o mesmo tratamento dos demais integrantes dos diferentes colegiados. Serão, em geral, mais inexperientes do que estes. Não importa. Sua participação em

<sup>137</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 19.

<sup>138</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 22.

tais órgãos também tem função educativa, pedagógica e formadora. Não caberá cerceá-la, ao contrário, estimulá-la.<sup>139</sup>

O papel dos diretórios seria redimensionado para atender aos interesses pretendidos pelos governos militares. Percebemos que o perfil esperado era do estudante subserviente ao projeto de nação idealizado pelo Decreto-Lei 477, de 1969. Não deveria participar em hipótese alguma de manifestações políticas dentro ou fora da universidade. Havia uma constante vigilância em torno do universitário. Os diretórios deveriam ser espaços de socialização dos estudantes e não locais de debate sobre o momento político atual ou de formação político-partidária. Era uma forma de distração dos alunos para que se tornassem apolíticos aos moldes dos governos militares.

O texto no final do documento básico número 2 entra em contradição sobre o papel dos Diretórios Acadêmicos. Há um paradoxo sobre a atuação do discente no contexto dos anos 1970 quando o documento institucional afirma que “eles não poderão ser substituídos pela administração universitária”<sup>140</sup> e, com isso, acaba reafirmando o seu papel de controlar as ações estudantis na universidade.

O documento número 3 refere-se à Formação Integral do Estudante. Destaca-se que a universidade é um espaço de formação completo do estudante.<sup>141</sup> O governo federal estava implementando uma Política Nacional Integrada de Educação voltada para o ensino de 3º grau. O objetivo do Seminário sobre Assuntos Estudantis era debater as novas diretrizes educacionais para o ensino universitário. No que se refere à disciplina EPB, levantou-se uma proposta de discussão sobre os métodos de aperfeiçoamento da prática docente, dizendo que

O estudo de problemas brasileiros, bem conduzido, poderá se converter num excelente meio para isto. Mas pode e deve ser complementado com outras iniciativas, quer das administrações universitárias, quer da representação estudantil ou dos seus Diretórios. O essencial é que estes se encontrem legitimamente constituídos, na forma da lei ou Estatutos e Regimentos das instituições. A condição “sine qua” é que tais iniciativas não entrem em choque com os postulados já indicados. Respeitada esta condição não há senão estimular realizações que conduzem ao conhecimento da realidade nacional. Esse é o caminho para a formação de lideranças que assumiram o comando do processo social. No mínimo, é um conduto indispensável para a formação da consciência sobre os problemas nacionais de que deve ser dotada, necessariamente a elite intelectual que passa pelas Universidades, resguardadas, para repetir com ênfase, a universidade de qualquer proselitismo político-partidário e ideológico. O objetivo básico é a promoção do estudante de modo a prepará-lo para o pleno e útil exercício da cidadania da sociedade democrática em que vivemos.<sup>142</sup>

<sup>139</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA loc. cit.

<sup>140</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 25.

<sup>141</sup> Ibid., p. 27.

<sup>142</sup> Ibid., p. 27-28.

O contexto universitário dos anos 1970 redimensiona o habitus<sup>143</sup> da disciplina EPB. A extensão universitária colocou um dinamismo corrente dentro da disciplina acadêmica, ela precisou formar o aluno universitário para atuar de acordo com os instrumentos preestabelecidos pelo regime militar. Portanto, a disciplina EPB era um campo de disputa no espaço da sala de aula, bem como dentro do regime militar com a finalidade de implementar os objetivos nacionais permanentes presentes na proposta curricular formulada pelo CFE em parceria com as concepções ideológica da ESG.

No fim do ano de 1975 ocorreu um Seminário de Avaliação da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros, realizado na Universidade Gama Filho (RJ). O evento apresentou uma série de recomendações a respeito das finalidades educativas da disciplina acadêmica em questão. O documento número 3 relacionado à Formação Integral do Estudante mostra alguns pontos vistos no evento:

A de nº 7 é no sentido “de que se inclui entre as áreas prioritárias para o efeito da pesquisa o estudo de problemas brasileiros”. Essa recomendação é complementada pela de nº 8, que lembra incluir a disciplina no âmbito da Educação Moral e Cívica. “Daí, porque no seu ensino torna-se indispensável que, além dos aspectos conjunturais da problemática brasileira, se cuide também dos princípios básicos necessários à formação do caráter e ao preparo para o exercício consistente da cidadania”.

A recomendação nº 11 cuida que a matéria seja oferecida como disciplina e prática educativa, no ciclo profissional. A de nº 13 ressalta o seu caráter interdisciplinar.

A de nº 14 insiste na necessidade de oferecê-la com “procedimentos didáticos diversificados e atualizados”, enumerando seminários, debates, conferências, trabalhos de pesquisa, atividades extracurriculares e outros.<sup>144</sup>

As orientações oriundas do seminário ocorrido na Universidade Gama Filho estavam em consonância com os objetivos propostos pelo MEC. Um aspecto a ser ressaltado é que a disciplina EPB deveria estar relacionada com a pesquisa e com a extensão universitária. Segundo as perspectivas curriculares propostas pelo Seminário sobre Assuntos Estudantis, somente o tripé: ensino, pesquisa e extensão, por dentro da disciplina EPB, poderia modificar a prática ocorrida no espaço universitário, bem como fora dele. As universidades deveriam adequar seus programas curriculares da disciplina. As atividades extracurriculares conduzidas desta forma contribuiriam para a formação cívica, social e política do aluno universitário.<sup>145</sup>

<sup>143</sup> Pierre Bourdieu destaca que o habitus são estruturas estruturadas que funcionam como estruturas estruturantes, ou seja, ao mesmo tempo que geram e determinam os objetivos a serem alcançados dos caminhos trilhados, isto é, feitos do caminho inconsciente sem a necessidade de um agente coordenando essas condições. Portanto, habitus é uma grade de leitura que os indivíduos dispõem para ler a vida social, deste modo os agentes sentem e possuem disposições próprias advindas desta grade. Os agentes deixam de ser um apêndice da estrutura, para inventar, criar, mesmo que apenas em certas condições. Habitus é uma grade de leitura pelo qual o agente lê o mundo.

<sup>144</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 28.

<sup>145</sup> Ibid., p. 29.

O diferencial da disciplina EPB era a abordagem de temas e enfoques presentes na realidade brasileira a ser escolhida a partir da experiência de cada universidade. Um programa curricular nesse aspecto flexível em relação à disciplina EMC, haja vista que a disciplina EPB englobava aulas, seminários, conferências e outras atividades consideradas análogas.<sup>146</sup> O trabalho de campo entraria nesse contexto como um elemento prático de pesquisa, era importante para dinamizar a disciplina EPB, ela deveria estar articulada com as ações extensionistas desenvolvidas pela universidade. Por isso, havia uma campanha do governo de atribuir créditos à disciplina EPB para os discentes que participavam das ações extensionistas desenvolvidas no PRO.

Uma consequência prática deste entendimento é a atribuição de crédito, em EPB, por atividades extra aula. O seminário de Avaliação considerou conveniente e possível estimular iniciativas já adotadas nesse sentido, e multiplicá-las (recomendação nº 16). É necessário dar consequência a essa recomendação. O programa de EPB deve conter, assim, uma parte predominante expositiva e de caráter geral, de modo a propiciar uma visão de conjunto da problemática nacional. Deve ser complementado, todavia, de preferência no campo de pesquisa e no da extensão, com atividades práticas, indispensáveis para integralização de sua carga horária e obtenção de créditos. A participação em programas como o Projeto Rondon, os CRUTACs, a operação ACISO, a Operação Mauá, a MUDES, projetos departamentais ou individuais, prestados pela Universidade, estágios, integração Universidade-empresa, e prática é semelhante, deve ser considerada para tanto.<sup>147</sup>

O seminário fez uma crítica ao objetivo da disciplina EPB, evidenciando que após sete anos de sua implementação no currículo universitário, ela ainda não havia conseguido atingir o seu objetivo nacional. Havia um desvirtuamento dos Objetivos Nacionais Permanentes (ONP) presentes na disciplina EPB. Os discentes começaram a fazer resistência ao projeto de nação pensado pelo governo. Os universitários não queriam ser cooptados pelo regime militar e fugiam dessa perspectiva de despertar e treinar lideranças.<sup>148</sup>

A formação integral do estudante universitário perpassa pela compreensão do que a Nação esperava com a formação dessas atividades que foram esboçadas nos documentos nº 2 e nº 3 deste seminário. O debate para a disciplina EPB moldava o espaço universitário pensado pelos intelectuais da ESG.

[...] o Homem é um ser consciente livre, cujas aspirações e direitos não se esgotam na satisfação das necessidades materiais do dia a dia. Para tanto, deve ser preparado. Por essa razão, também, a inspiração fundamental é que a educação moral e cívica entregue toda a vida escolar, sem prejuízo da especificidade de uma disciplina própria. Que esta não se converta, em nenhuma hipótese, porém, em um apêndice inútil e antipático, gerando efeitos contraditórios aos seus objetivos.<sup>149</sup>

<sup>146</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA loc. cit.

<sup>147</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 29.

<sup>148</sup> Ibid., p. 30.

<sup>149</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA loc. cit.

O documento final deste Seminário sobre Assuntos Estudantis trata do Regime Disciplinar. Destaca o papel da universidade no que se refere aos componentes humanos (universitários, servidores e funcionários), possuem funções hierarquizadas que devem ser respeitadas. Por isso existe a necessidade de construir um regime disciplinar que tenha a finalidade de ser o “regulador de situações anômalas ocorridas dentro do relacionamento”.<sup>150</sup>

É praxe constar de seus Estatutos e Regimentos a previsão das classes distintas de infrações disciplinares e suas sanções. Constitui, aliás, obrigação imposta por lei. A ausência dessa norma conduz, invariavelmente, a impasses que somente, podem ser resolvidos, e de modo mais doloroso, por processos excepcionais. É desejável evitar a ocorrência de tais situações, pelas consequências que acarreta para todo o futuro de uma vida jovem, em ascensão, bruscamente interrompida.<sup>151</sup>

O documento número 4 destaca que a autonomia universitária é a competência geral, ela tem a finalidade de dispor as funções estabelecidas pelo regime disciplinar. Cabe a cada instituição aprovar o Estatuto e o seu Regimento Geral, sendo colocados em aprovação pelo CFE e homologadas pelo Ministro, e Decreto Presidencial no caso de Estatuto. Por fim, o documento apresenta a comunicação do regime disciplinar dentro das instituições de ensino superior que não apresentam desempenho esperado pelo governo.<sup>152</sup> Sobre as ações do MINTER por dentro do PRO podemos destacar que

De forma intensa entre 1967 e 1979, os promotores das operações esperavam que os universitários entrassem em contato com um Brasil real, dotados de problemas que seriam vivenciados pelos rondonistas na prática. Os universitários estariam, dessa forma, ocupando áreas consideradas “vazios demográficos” enquanto tinham uma verdadeira lição de Brasil. Para os gestores do projeto e parte dos rondonistas, o interior era percebido ao mesmo tempo, como um espaço “vazio” de nacionalidade e uma fonte de brasilidade. A expectativa era que com as operações do projeto, os jovens concluíssem que era fácil ser “nacionalista de asfalto”. Era fácil protestar contra a ditadura nas grandes cidades, em movimentos que eram, na perspectiva da base social da ditadura, produto de ideologia exótica e acessa à nacionalidade – o comunismo.<sup>153</sup>

O MEC, no ano seguinte publicou uma atualização dentro da legislação educacional de EMC, é a Portaria nº 505, de 22 de agosto de 1977. Destaca-se o espaço para as ações extensionistas dentro das atividades curriculares ocorridas nas disciplinas EPB. Durante o documento legal do MEC foi destacado o item denominado de disposição curricular. Preferimos destacar os artigos da referida portaria publicados pela CNMC que apresentam apenas as perspectivas da disciplina EPB, afirmando que

Nos cursos superiores de curta duração ou de pesquisa pura os estabelecimentos de ensino farão ajustamentos proporcionais na respectiva carga horária.

<sup>150</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 32.

<sup>151</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1976, p. 32.

<sup>152</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA loc. cit.

<sup>153</sup> AMATO, Gabriel. Memórias de rondonistas: lembrando outras maneiras de ser estudante durante a ditadura militar. In: DELLAMORE, Caroline; AMATO, Gabriel; BATISTA, Natália. **A ditadura aconteceu aqui**. São Paulo: Letra e Voz, 2017. p. 157.

[...]

Nos cursos superiores em cujos currículos não conste especificamente deontologia profissional, promover-se-á a inclusão de princípios básicos dela, no ensino de Estudos de Problemas Brasileiros.

[...]

Com adequada abordagem, em especial nos cursos superiores, não deixarão de ser focalizados aspectos da conjuntura externa e interna, como ensejo para o exame objetivo das soluções que o País tem encontrado para seus desafios.

[...]

No ensino superior, sem implicar em criação de cargo, previsto ou não em outros dispositivos legais ou regimentais, será designado um dos professores titulares, devidamente qualificado, para coordenador de Estudo de Problemas Brasileiros, oferecendo-se condições para eficiente funcionamento da coordenação. [...] Se necessário, as coordenações de uma mesma instituição, mormente de Universidades, poderão ser desdobradas em sub coordenações, relativas a cursos e a cargos de outros professores, que não serão obrigatoriamente titulares, conforme a amplitude e complexidade da respectiva estrutura educacional.

[...]

A ministração de Estudos de Problemas Brasileiros, nos cursos superiores, dentro das finalidades fixadas no artigo 3º do decreto nº 68.065 de 1971, far-se-á sem prejuízo de outras atividades culturais que visem o mesmo objetivo.

[...]

As atividades de extensão que levem o jovem ao contato direto e participativo com regiões a serem desenvolvidas social e economicamente (tais como o Projeto Rondon, os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC) e outras realizações que promovam a Moral e o Civismo, poderão ser creditadas, por si mesmas, ou em função dos trabalhos apresentados por seus participantes, como prova complementar ou aproveitamento escolar em Educação Moral e Cívica ou Estudo de Problemas Brasileiros, em conjunto com a comprovação de assiduidade, bem como nos exercícios e exames escolares.<sup>154</sup>

O jornal *Diário de Pernambuco* destaca a participação de jovens universitários dentro do PR. Havia a tentativa de aliar teoria e prática educativa sobre os problemas brasileiros por dentro do projeto. Percebemos que era uma forma de atrair a juventude universitária às problemáticas do país, sendo evidenciada pelas “andanças dos rondonistas” no período de recesso universitário. O historiador Adolar Koch destaca a importância assumida pela prática educativa dentro da disciplina EPB ao analisar a experiência da UFRGS quando afirma que

As atividades fora da sala de aula eram consideradas pelo professor Richter como muito importantes na formação dos alunos na universidade. Deixar o confinamento das quatro paredes de uma sala de aula e estudar a realidade brasileira era uma prática educativa colocada tanto para professores como estudantes como viagens, como as do Projeto Rondon, no qual os alunos eram levados para conhecer a realidade amazônica, por exemplo. Essa atividade obrigatoriamente não liberava de cursar a disciplina EPB. Era considerada como um complemento na formação do estudante universitário e do ensino de EPB na UFRGS.<sup>155</sup>

<sup>154</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 505, de 22 de agosto de 1977**. Diretrizes básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica, nos cursos de 1º e 2º graus e de Estudo de Problemas Brasileiros, nos cursos superiores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1977. p. 9-12.

<sup>155</sup> KOCH, Adolar. **A disciplina de EPB – estudos de problemas brasileiros na ditadura militar e civil brasileira – 1970/1993: o caso da UFRGS**. 2019. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019, p. 129.

O jornal *Diário de Pernambuco* possuía uma coluna semestral sobre as impressões dos jovens rondonistas a partir de sua experiência em determinada cidade do nordeste. O título da coluna era denominado de *Projeto Rondon põe as cartas na mesa*. Depois das operações nacionais havia a necessidade de apresentar um balanço pelo olhar dos universitários. O espaço destinado aos jornais da grande imprensa serviria com a finalidade de mostrar a função social da universidade junto à sociedade em que o estudante havia atuado no PRO. A estudante Rosali Silva destacou em carta enviada ao *Diário de Pernambuco* que “o Projeto Rondon é um curso extensivo dentro da vida”.<sup>156</sup>

Era um espaço de propaganda do governo federal na tentativa de atrair o estudante universitário a engajar-se dentro do sentido prático desenvolvido pelo PRO. Percebemos que se apresentam apenas os pontos positivos do referido projeto à sociedade, como evidenciamos na narrativa construída pelo referido jornal:

O Projeto Rondon fornece o contingente de universitários necessários à tarefa, pelo tempo que for preciso, ficando os eventuais custos do Projeto a cargo da empresa ou órgão público interessado. [...] Este é o espírito dos participantes do Projeto Rondon. O mesmo espírito que queremos encontrar em você.<sup>157</sup>

A forma de convencimento a participar das operações nacionais do PRO era apresentando as funções sociais que seriam exercidas pelo integrante do projeto. Observamos que havia o lugar do Estado, o lugar das empresas públicas e privadas e havia também, claro, o lugar do estudante universitário dentro deste processo social. As cartas dos estudantes realçando a sua participação no referido projeto evidenciam isto, como percebemos em determinados trechos do jornal nordestino.

Só através de uma operação do Projeto Rondon é que chegamos a nos envolver de fato com a problemática de nossa profissão. [...] Foi surpresa encontrar tanto o que fazer dentro da minha própria cidade, permitindo-me pôr em prática aquilo que estou aprendendo [...] acho que cada universitário precisa saber o quanto é importante a gente poder dar um pouco de si. [...] Antes de participar do Projeto Rondon eu não imaginava que teria alguma coisa a oferecer. Mas acabei percebendo que tinha muito a dar e ainda mais a receber.<sup>158</sup>

## 5.2 Uma aula de Brasil aos moldes dos governos militares e as críticas da juventude universitária ao Projeto Rondon

O Projeto Rondon deveria atuar em três pontos essenciais, são eles: **Universitários, Universidade e Comunidade**. Seria o elo integrador nacional desses três focos. Ele realizaria

<sup>156</sup> O PROJETO Rondon põe as cartas na mesa. *Diário de Pernambuco*, Recife, 30 ago. 1978. Economia e Finanças, p. A-14.

<sup>157</sup> O PROJETO Rondon põe as cartas na mesa, 1978, p. A-14.

<sup>158</sup> O PROJETO Rondon põe as cartas na mesa, loc. cit.

um trabalho integrado para conhecer a realidade brasileira, tendo como finalidade encontrar “soluções brasileiras” para acelerar o processo de desenvolvimento do país.<sup>159</sup>

A revista *VEJA* apresenta as impressões dos estudantes universitários sobre o PRO. Durante os anos 1960 e 1980 foram múltiplas formas de comportamento social dos jovens brasileiros, como destaca o historiador Gabriel Lima. A tentativa do governo de construir uma alternativa social era permanente. Compreendemos que os esforços da gestão Jarbas Passarinho (1969-1974) não estavam surtindo efeito entre a classe estudantil universitária que se mostrava cada vez mais hostil, avessa e indiferente às ações do regime militar para as universidades brasileiras.

A ideia era construir um plano de desenvolvimento econômico e social considerado mais ambicioso que o “Programa de Metas” desenvolvido pelo presidente Juscelino Kubistchek (1956-1961). Era o chamado *Projeto Brasil, Grande Potência*. Deveria integrar diversas áreas da sociedade brasileira e a questão educacional não ficaria de fora deste projeto ambicioso. Exigia uma grande mobilização social e de todos os estratos da sociedade brasileira. Era uma espécie de “esquema capaz de comover o povo brasileiro”.<sup>160</sup>

A integração do governo junto à sociedade brasileira era o objetivo do *Projeto Brasil, Grande Potência*. Havia um otimismo dentro do regime militar onde os integrantes da ARENA apostaram na oportunidade de o partido da situação afirmar-se na sociedade e nas ruas.<sup>161</sup> A *VEJA* apresentou os integrantes do projeto ambicioso, são eles: coronel Manso Neto – que coordenava o SNI; ministro João Paulo Velloso; e o economista Marcus Pratini de Moraes.

Como por exemplo, pode-se citar o forte apelo nacionalista, revelado pelo patriotismo, o amor e o culto à pátria, a nação como bem supremo, a necessidade de promover a coesão social e política, a supressão dos antagonismos que a dividem e a enfraquecem, a busca pelo fortalecimento do Poder Nacional. A noção de que o Estado deve ser forte e autoritário, capaz de impor uma ordem que afugenta o caos ou uma grave crise, está acompanhada do conceito de centralização capaz de suprimir particularismos e regionalismos.<sup>162</sup>

A ditadura militar atribuiu o sentido e a importância necessária à educação. A propaganda era uma forma de construir a interpretação nacionalista pretendida pelo governo autoritário. Era preciso construir bases de legitimação e consenso dentro e fora das universidades, por isso, a ditadura militar brasileira teve a adesão de intelectuais das classes médias e das classes populares.

<sup>159</sup> MINISTÉRIO DO INTERIOR, 1974, p. 41.

<sup>160</sup> A POLÍTICA do general. *VEJA*, [s. l.], p. 25, 26 nov. 1969.

<sup>161</sup> A POLÍTICA do general loc. cit.

<sup>162</sup> SANTOS, Cristiano; QUADROS, Eduardo. **Educação Moral e Cívica**: uma estratégia psicossocial de legitimação do poder (1969-1985). Goiás: Espaço Acadêmico, 2019. p. 150.



A disseminação intermitente da ideia-força de “Brasil-Potência”, a divulgação de slogans como “Brasil: ame-o ou deixe-o”, ou “este é país que vai para frente” constituíram-se em elementos catalisadores da obtenção ainda que de forma “passiva” e eventual do consenso. Foi o que ocorreu, por exemplo, durante o “milagre”, sobretudo em períodos fugazes como a conquista da Copa do Mundo de futebol, pelo Brasil, em 1970. A nosso ver, a estratégia de hegemonia adotada pelo Regime Militar envolve o uso dos meios de comunicação de massa, notadamente a televisão, com destaque para a TV-Globo. Inclui as políticas sociais, entre as quais as políticas educacionais.<sup>163</sup>

A historiografia da ditadura militar brasileira já concebeu uma crítica sobre o discurso do presidente Médici no que se refere ao milagre econômico pensado nos anos 1970. A narrativa criada por dentro da ditadura militar é de que o Estado havia construído estradas, investido na produção e interferido na floresta amazônica em sua forma mais brutal, aprofundando os conflitos de terra e agrários nos anos 80 do século XX. No entanto, sabemos que essa política gerou dependência econômica, foi considerado um milagre econômico que não priorizou uma política pública de saúde, por exemplo, e que gerou altos índices de inflação mediante os pacotes econômicos, ou seja, produziu o aumento das desigualdades sociais no Brasil.<sup>164</sup>

José Germano, em sua obra intitulada *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)* destaca ainda que a política educacional promovida pelo Estado foi no sentido de domesticar a juventude brasileira. Havia uma estreita relação entre o Estado Militar e o grande capital e sua relação direta com a classe trabalhadora. Afirmando que a política educacional do período em questão assumiu um papel ditatorial e que o aspecto econômico possuía períodos de fortes crescimentos, sobressaindo-se os interesses do capital em relação às necessidades da classe trabalhadora. Houve um aparelhamento do Estado aos interesses do capital, conforme aponta René Dreifuss.<sup>165</sup>

Tal militarização atinge a área da educação em diversos níveis; desde a ocupação das universidades e escolas, a nomeação de reitores militares, até a organização de seminários (como, por exemplo, o Seminário de Educação e Segurança Nacional, promovido conjuntamente em 1966 pela Escola do Comando e Estado Maior do Exército e a atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e a participação em comissões e grupos de trabalhos encarregados de analisar e propor sugestões para a reforma do sistema educacional de ensino brasileiro, como a comissão coordenada pelo general Meira Mattos. Além disso, os militares se enquistam no próprio aparelho burocrático do MEC, exercendo chefia de diversos setores; inclusive, departamentos diretamente vinculados ao ensino – como é o caso do Departamento do Ensino Médio, do Programa de Expansão de Melhoria do Ensino (Premem), etc. – foram entregues a coronéis do Exército. Coronéis assumiram a Secretaria Geral do MEC e, durante cinco “governos revolucionários” três vieram ministros da Educação e Cultura saídos do

<sup>163</sup> GERMANO, 2011, p. 103.

<sup>164</sup> EARP, Fábio; PRADO, Luiz. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: DELGADO, Lucília; FERREIRA, Jorge. **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. , p. 232. (O Brasil Republicano; v. 4).

<sup>165</sup> DREIFUSS, René. **1964: A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

Exército: coronel Jarbas Passarinho (Governo Médici); general Ney Braga (Governo Geisel); general Rubem Ludwig (Governo Figueiredo).<sup>166</sup>

O professor Rodrigo Patto Sá Motta, em seu estudo sobre *As Universidades e o Regime Militar* destaca que a ideia do PRo surgiu de um seminário realizado no estado do Rio de Janeiro, especificamente na Universidade do Estado da Guanabara (atualmente UERJ) e contou com a participação de militares e professores. Portanto, dentro do ambiente intelectual os militares estavam alinhando os pensamentos ideológicos da ditadura militar no Brasil.

Os desdobramentos mais efetivos desse encontro foram sugestões visando a melhorar a formação da “consciência nacional” dos estudantes. Isso poderia ser obtido por meio do ensino regular – a criação posterior da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) teve aí uma das fontes – ou das atividades extracurriculares.<sup>167</sup>

Portanto, podemos afirmar que nem todos os jovens universitários estavam integrados na formação de “consciência nacional” pretendida pela ditadura conforme evidencia a historiografia e a documentação pesquisada. Havia um jogo de poder explícito sobre as ações cívicas e sociais existentes durante o período da ditadura militar.

Os estudantes universitários faziam diversas críticas ao PRo. por exemplo, o jornal universitário do Diretório Central dos Estudantes (DCE) do estado de Minas Gerais publicou a edição nº 20 do jornal estudantil *Gol a Gol*, do dia 15 de dezembro de 1975 com diversas críticas ao PRo no município de Barreiras. Foi instalado um campus avançado no município de Barreiras, no estado de Belo Horizonte. Os universitários, durante o editorial, fazendo uma metáfora com o slogan do PRo *Integrar para não entregar*, criaram o slogan de crítica à ditadura militar: *Integrar para não transformar*.

A argumentação principal dos que defendem a participação do Campus Avançado de Barreiras, como no Projeto Rondon, em geral, é de que o importante é ter “uma participação construtiva”. Mas o tipo de participação proposto pelo Projeto RONDON – o trabalho assistencial às populações carentes – definitivamente não resolverá os problemas da população de Barreiras (atinge apenas a superfície) que tem sua causa principal na concentração de terras na mão de poucos. A atuação do governo até agora reforçou esse fato. No entanto, a assistência às populações de Barreiras que perderam suas terras e tiveram o seu nível de vida deteriorado, tem o importante papel de amortecer e aliviar as tensões e conflitos.<sup>168</sup>

Por outro lado, admitem durante o editorial que a tentativa da ditadura militar, a partir dos teóricos do PRo era o de tentar mobilizar os jovens estudantes universitários para o conhecimento da realidade nacional, como proposto pelo regimento do projeto. Era uma forma de fazer propaganda pelo próprio governo, assim mascarando a realidade nacional. Pautado por uma leitura marxista da realidade brasileira, o jornal universitário *Gol a Gol*, assim destaca o papel exercido no meio estudantil do PRo.

<sup>166</sup> GERMANO, 2011, p. 112.

<sup>167</sup> MOTTA, 2014, p. 90.

<sup>168</sup> “INTEGRAR para não transformar”. *Gol a Gol*, Belo Horizonte, v. n. 20, p. 4, 15 dez. 1975.

[...] Qual o objetivo do governo quando submete a imprensa do país a um rigoroso esquema de censura? Não é justamente impedir que cheguem à maioria dos brasileiros as notícias da exploração econômica e arbitrariedades que atingem a todo o povo? Porém apresentando a miséria como algo natural do país “em desenvolvimento” como o nosso, o que o governo faz é mistificar. Tentar mostrar que ele conhece a realidade e não a esconde; tenta mostrar que o governo procura resolver os problemas, mas estes são “tão grandes” que não podem ter solução imediata [...]. Se, de um lado, a atuação governamental passava pela violenta repressão às entidades estudantis, a participação dos universitários no Projeto Rondon já surgia com canal de participação permitido e propagandeado pelo próprio governo.<sup>169</sup>

No ano de 1975 houve a institucionalização do PRo, conforme destaca Esther Oriente, quando afirma as iniciativas do presidente Ernesto Geisel em fortalecer o projeto durante audiência concedida ao coordenador geral do PRo e diretores dos Campi Avançados da Amazônia e do Nordeste, evento ocorrido no Palácio do Planalto, também contou com a participação do ministro da Educação e Saúde Ney Braga e do ministro do Interior Rangel Reis. O presidente da república assim destaca:

Tenho maior interesse em dotar o Projeto Rondon de recursos para que possa propiciar uma participação mais intensa dos estudantes no processo de desenvolvimento econômico e social do país, já que proporcionalmente ao número de estudantes universitários dos existentes no Brasil, cerca de um milhão, os 30 mil que, participam da Operação Rondon, no ano passado, representam muito pouco.<sup>170</sup>

No entanto, cabe ressaltar nesse contexto que o PRo tornou-se uma Fundação<sup>171</sup> no mesmo dia em que recebia críticas dos estudantes universitários mineiros através do jornal estudantil *Gol a Gol*, conforme destaca a professora Esther Oriente.

Nove anos após a sua primeira edição, realizado com muito sucesso em 1967, o Projeto Rondon foi transformado em Fundação, em 15 de dezembro de 1977, graças às Universidades que, por intermédio de seus alunos e professores e funcionários, conseguiram estabelecer normas que vieram nortear a filosofia de tão importante Movimento, o único existente no mundo. Com vantagens tanto para estudantes como para comunidade, conseguiu-se chegar a um grau de beneficiamento comum.<sup>172</sup>

As críticas continuaram no editorial estudantil mineiro *Gol a Gol*, agora afirmando as contradições da política educacional pensada pela ditadura militar para a juventude universitária. Os estudantes asseguravam que participar do PRo era uma grande ilusão, pois, gerava em determinados discentes o espírito cívico de revolta e injustiça diante das iniciativas

<sup>169</sup> “INTEGRAR para não transformar” loc. cit.

<sup>170</sup> ORIENTE, 2004, p. 114.

<sup>171</sup> O projeto Rondon tornou-se uma fundação a partir da Lei nº 6.310, de 15 de dezembro de 1975, sancionada pelo presidente da república Ernesto Geisel. Na referida legislação, em seu artigo 1º destaca-se: “Fica o Poder Executivo autorizado a instituir, com sede e foro na Capital Federal, uma fundação com patrimônio próprio e com personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil denominada Fundação Projeto Rondon”. BRASIL. **Lei nº 6.310, de 15 de dezembro de 1975**. Autoriza a instituição da Fundação Projeto Rondon, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1975. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6310-15-dezembro-1975-366404-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 abr. 2019.

<sup>172</sup> ORIENTE, 2004, p. 95.

do governo militar em tentar “integrar para não entregar”. A ditadura militar tentava controlar a ação estudantil em constante movimento durante o período do milagre econômico brasileiro.

Geisel enviou ao Congresso Nacional um projeto de fortalecimento ainda maior do Projeto Rondon, que será transformado em Fundação – o que possibilitará a destinação de 120 milhões de cruzeiros, permitindo assim, uma participação prevista de 100 mil universitários. Fala-se em estender o dito projeto também ao curso secundário. Sistemáticamente isto ocorre no momento em que todo país é nítido o ascenso da participação estudantil, e em que os estudantes sentem com maior rigor as pressões e os efeitos da repressão de novo a tentativa de opor a atuação independente e crítica dos estudantes, uma prática permitida e controlada.<sup>173</sup>

Os objetivos da Fundação do Projeto Rondon foram:

- a) Dotar a Entidade de uma organização operacional voltada basicamente para o desempenho tendo como lastro a estrutura administrativa e o instrumental de capacitação de recurso sob o apoio e administração dos conselhos da Instituição;
- b) Aparelhar a estrutura do Núcleo Central e Núcleo Estaduais dos recursos humanos instrumentais adequados para a expansão das atividades preconizadas;
- c) Localizar, progressivamente as sedes físicas dos Núcleos Estaduais, junto às sedes das Universidades ou nas suas áreas de influências da zona urbana, tendo em vista propiciar uma aproximação cada vez maior da Fundação do Projeto Rondon com o meio universitário;
- d) Regulamentar, por meio de documento próprio, o estágio de universitários, na estrutura da Fundação do Projeto Rondon do estágio, como também oportunizar o fluxo constante do pensamento universitário nas atividades de estrutura da entidade;
- e) Promover o ajustamento dos recursos humanos da estrutura às modificações decorrentes da constituição da entidade em Fundação, tendo sempre em vista a qualidade do desempenho aliada à manutenção do espírito de equipe voltada para a consecução dos objetivos da Fundação Projeto Rondon<sup>174</sup>.

O trabalho de doutoramento de Filipe Soares procurou desvendar a maquinaria discursiva produzida pela ditadura militar sobre a região amazônica,<sup>175</sup> para isso, o historiador buscou acompanhar as intervenções ocorridas neste espaço regional através das intensas invasões ocorridas no interior da floresta amazônica, ocasionando transformações na vida das pessoas e no espaço. De fato, Filipe Soares apresenta os processos históricos ocorridos no período entre os anos 60 e 80 do século XX, assim, deram organicidade a uma leitura política das ações do Estado durante a ditadura militar, partindo dos imperativos presentes nos discursos construídos sobre a Amazônia em torno do binômio Desenvolvimento e Segurança Nacional.

Construiu-se neste trabalho uma leitura dos sujeitos sociais (trabalhadores, altos postos de comando) na tentativa de construir uma etnografia institucional do regime militar no Brasil.<sup>176</sup> Usando a comunicação como parte fundamental para agenciar diversos sujeitos para

<sup>173</sup> “INTEGRAR para não transformar”, 1975, p. 4.

<sup>174</sup> ORIENTE, 2004, p. 95-96.

<sup>175</sup> SOARES, Filipe. **A Amazônia da ditadura**: discursos, políticas e personagens na colonização do tempo presente. 2020. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020, p. 6.

<sup>176</sup> SOARES, loc. cit.

o espaço amazônico, tendo como fio condutor de sua narrativa os personagens que participaram da colonização Amazônia em torno da rodovia Transamazônica, evidenciando os mecanismos de legitimidade dos programas de colonização que tiveram êxito neste território.

As conclusões de Filipe Soares no que se refere às políticas públicas pensadas pela ditadura militar para a Amazônia vem no sentido de construir uma leitura positiva das políticas então implementadas, para isso, buscou-se legitimar suas ações para construir um campo possível de intervenções, determinando, assim, as suas causas e oferecendo as soluções possíveis<sup>177</sup> para o problema de integração da Amazônia ao restante do Brasil. Por isso, o historiador explora os planos de desenvolvimento que demarcam a inserção da Amazônia no cenário nacional e possibilitam, ainda nos anos 1970, pensar em uma política de colonização dirigida pelo Estado brasileiro.

Assim, a partir dos olhares da ditadura sobre a Amazônia, o historiador pôde apresentar um leque de intervenções dos militares no período em questão. Por exemplo, Filipe Soares destaca o PRO como intervenção para o espaço amazônico, onde apresenta as iniciativas governamentais por dentro da ditadura militar, na ocupação dos denominados “espaços vazios”, na região amazônica, especificamente as rodovias federais.

Se as atividades desempenhadas pelos estudantes aqui carecem de mais detalhes, o certo é que o Projeto Rondon cumpriu a importante função de trazer o meio universitário para dentro das políticas educacionais federais da Amazônia. Passada a experiência pioneira capitaneada pelo Professor Wilson, em novembro de 1970 a missão se transformou num autônomo da administração federal, a partir do decreto nº 67.505. Com esse mecanismo institucional, foram definidas algumas ações prioritárias do Projeto Rondon: organizar, implantar e coordenar a atividade dos estudantes universitários e técnicos no interior, integrando-os ao processo de desenvolvimento levado a cabo pelo governo federal como a Amazônia. A função desses segmentos é definida pelo critério geral de prestação de assistência às municipalidades carentes de técnicos especializados.<sup>178</sup>

Soares evidencia também o papel do PRO na construção das políticas públicas pensadas para a região amazônica pela ditadura militar, afirmando ser um instrumento eficiente de cooptação da juventude brasileira.<sup>179</sup> Esperava-se que o jovem universitário trilhasse o caminho questionador dos problemas brasileiros por meio do projeto e que o espaço amazônico fosse o lugar estratégico para o estudante tornar-se o agente ativo do processo de desenvolvimento orientado pelo governo.<sup>180</sup>

A presença dos estudantes nas fronteiras e nos interiores se dava mediante a formação de “Campi Avançados”. Esses Campi funcionavam como extensão das Universidades, numa tentativa de aproximar os estudantes da realidade nacional presente nos interiores do Brasil, distantes, dessa forma, das sedes das instituições de ensino. [...]

<sup>177</sup> SOARES, 2020, p. 346.

<sup>178</sup> Ibid., p. 362-363.

<sup>179</sup> Ibid., p. 363.

<sup>180</sup> SOARES, loc. cit.

Como bem diz os documentos do projeto, sua execução seria uma forma de criar junto às lideranças universitárias, uma mentalidade nacional de participação comunitária, levando-os a colaborar com o governo e engajando-as no processo de construção do regime.<sup>181</sup>

O discurso do PRo dentro da política de colonização apresentado pelo historiador Filipe Soares corrobora com as perspectivas apresentadas neste capítulo, com isso, queremos afirmar a importância da disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros como espaço de interpretação do Brasil e suas regiões pensadas pela ditadura militar. O estudante teria a parte teórica dentro das universidades, através das disciplinas EPB-I e EPB-II, e nas ações extensionistas encontraria um lugar de protagonista como agente social no processo de desenvolvimento nacional pensado pela ditadura militar.

Destaca-se que o professor da disciplina EPB deveria enaltecer no espaço de sala de aula as grandes obras realizadas pela ditadura. O historiador Adolar Koch evidencia o papel cívico da divulgação e conhecimento das chamadas “grandes realizações”, pois, o que poderia somar ao esforço de busca de legitimação da ditadura que era levado à sala de aula como conteúdo a ser ensinado, tinha no sentido mais amplo, as propostas e realizações da ditadura civil e militar brasileira que assim procurava legitimar via educação cívica e seu regime político.<sup>182</sup>

### **5.3 Ações subversivas dentro do Projeto Rondon**

O PRo tornou-se a face modernizadora do Estado militar para atrair a juventude universitária ao modelo idealista e patriótico pensado pela ditadura brasileira. O projeto era visto sob a tutela militar, mesmo que se tentasse não apresentar esta ideia aos jovens que participavam das operações nacionais, no entanto, essa estratégia às vezes não tinha o efeito esperado. Os discentes realizavam ações subversivas por dentro das atividades promovidas pelo projeto.

O objetivo principal do Projeto Rondon era desmobilizar o radicalismo dos estudantes, atraindo alguns líderes para os valores do regime militar. A intenção era oferecer ao Estado uma alternativa além da repressão às universidades: um projeto que atraísse os jovens, apelando ao idealismo e ao patriotismo, em benefício das metas nacionalistas dos militares. Secundariamente, no entanto, a Operação Rondon estava integrada aos planos de interiorizar o surto modernizador e desenvolvimentista, por meio do deslocamento de estudantes e professores portadores de novos conhecimentos para áreas isoladas. Uma das atividades enfatizadas pelo projeto era a realização de práticas assistenciais voltadas para as populações carentes e, com isso, muitas pessoas viram pela primeira vez um médico ou um dentista. Apesar das prioridades políticas, com o passar do tempo algumas atividades iniciadas pela

---

<sup>181</sup> SOARES, loc. cit.

<sup>182</sup> KOCH, 2019, p. 138.

Operação Rondon deixaram frutos duradouros, como a interiorização das atividades universitárias por meio dos campi avançados.<sup>183</sup>

A intenção do PRo era promover entre a juventude brasileira que participaria das operações nacionais, o espírito cívico-nacionalista. Conforme destaca o historiador Gabriel Lima,<sup>184</sup> havia uma visão ideológica bem definida aos olhos do regime, a finalidade era construir uma ordem desmobilizadora e integrar os estudantes universitários ao projeto de nação de “Brasil Potência”.

Longe de estimular a crítica social, tais programas procuravam, ao contrário, combater a “subversão”, reintroduzir o denominado desenvolvimento de comunidades e levar adiante uma prática paternalista e caritativa de assistência às populações ditas “carentes”. Enfim, as ações assumiram o significado de uma doação do Estado e do lado “favorecido” da sociedade aos necessitados, aos “menos favorecidos”, sobretudo do interior do país. Os estudantes, ao mesmo tempo em que concediam uma quota de “sacrifícios”, pois tinham de permanecer durante certo tempo em remotos lugarejos do interior ou nas periferias das cidades, recebiam, em troca, a possibilidade de um vasto campo de treinamento profissional. Do ponto de vista ideológico, esses programas assumiam frequentemente um tom nacionalista – “integrar para não entregar” era o lema do “Projeto Rondon” – ainda que, no nível do real, estivesse ocorrendo um intenso processo de internacionalização da economia que se desenvolvia com o notório beneplácito do Estado brasileiro.<sup>185</sup>

As ações de resistência e de repressão eram vistas dentro das universidades conforme destacam as pesquisas de Angélica Müller sobre o movimento estudantil universitário.<sup>186</sup> Um aspecto que observamos na disciplina EPB e nas operações nacionais através do PRo. A tentativa de integrar os estudantes universitários aos valores cívicos e patrióticos não atingia o objetivo esperado pelo regime militar. O professor Rodrigo Patto Sá Motta, sobre este aspecto destaca:

Entretanto, vale a pena questionar se o Governo Militar atingiu o objetivo principal de integrar os universitários aos valores patrióticos e autoritários do regime. É provável que alguns participantes do Rondon tenham voltado para casa mais conformados com a situação política, confiante na capacidade de liderança dos militares para desenvolver o Brasil. No entanto, nem o Rondon, nem outras iniciativas posteriores – por exemplo, a introdução de disciplinas “patrióticas” como EPB e a EMC –, voltadas para inculcar os valores do regime militar nos universitários, impediram a manifestação de rebeldia.<sup>187</sup>

Em 1969 o estudante de Direito Markian Getúlio Kalinoski<sup>188</sup> participou do Projeto Rondon 3. A operação nacional foi realizada na cidade de Santo Antônio de Içá, no Amazonas.

<sup>183</sup> MOTTA, 2014, p. 87-88.

<sup>184</sup> LIMA, 2019, p. 52.

<sup>185</sup> GERMANO, 2011, p. 136-137.

<sup>186</sup> MÜLLER, Angélica. **O movimento estudantil na resistência à ditadura militar (1969-1979)**. Rio de Janeiro: GARAMOND: FAPERJ, 2016. p. 8.

<sup>187</sup> MOTTA, op. cit., p. 95.

<sup>188</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Prontuário nº 990. ACE nº 1753/69**. [S. l.], 1969. Confidencial. Assunto: Projeto Rondon 3 – Markian Getúlio Kalinoski.

O prontuário do SNI afirma que se inscreveu de forma voluntária – ele era considerado um estudante subversivo pelo regime militar.

De acordo com a orientação recebeu a coordenação Geral do Projeto Rondon do Rio de Janeiro, não deve haver discriminação social, religiosa ou política na seleção de candidatos. Deve-se apenas evitar que a minoria subversiva seja agrupada em uma só equipe, procurando neutralizá-los pelos contatos com elemento de outras tendências, como tem sido feito.<sup>189</sup>

Por exemplo, na documentação do SNI consta que integrantes do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) realizaram assalto ao depósito de material do PRO.<sup>190</sup> No dia 30 de março de 1971 o Conselho de Segurança Nacional emitiu o Pedido de busca nº 007, da Secretaria Geral – 4, informando a existência de comunistas no PRO em Belém. Os estudantes universitários estavam vendendo medicamentos de forma indevida.<sup>191</sup>

Havia uma vigilância em torno das operações nacionais. O documento do SNI revela que o coordenador regional do PRO do estado do Rio de Janeiro, Dalton de Melo Andrade, recebeu algumas instruções do coordenador geral para que mantivesse em observação constante os participantes do projeto, caso desconfiasse de elementos esquerdistas que os advertisse em suas atividades de campo, pois eram proibidos de falar sobre política.<sup>192</sup>

A tese defendida por Angélica Müller é de que os estudiosos da ditadura militar não haviam tido uma continuidade dentro da organização do movimento estudantil após o decreto do AI-5, tentando imobilizar as ações estudantis no Brasil, ideia essa que não se justifica, pois, ocorreu mudança de tática na luta dos estudantes universitários. A tese defendida pela historiadora é de que após o AI-5, o movimento estudantil foi responsável por construir uma nova cultura política no Brasil, passando a privilegiar as liberdades democráticas como forma de resistência.<sup>193</sup>

O PRO emitiu relatórios de informações produzidos pelo SNI, por exemplo, percebemos que no período de 15 a 31 de outubro de 1971 houve constante vigilância também na Federação de Assistência Social e Educacional (FASE) – a entidade era dirigida pelo religioso americano Laser, e estavam suspeitando de que os integrantes do PRO eram selecionados pela FASE.<sup>194</sup>

Houve também a vigilância em torno da constituição da Coordenação Estadual do Projeto Rondon no estado de Goiás. Denominou-se um Grupo de Tarefas formado por diversos

<sup>189</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>190</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Informação nº 509/ARJ/SNI/70. (SS-16-172). [S. l.], 1970. Confidencial. Assunto: Atividades de Grupos Subversivos. p. 8.

<sup>191</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Pedido de Busca nº 08/71/SNI/AC. (SS/19-094). [S. l.], 1971. Assunto: Projeto Rondon.

<sup>192</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>193</sup> MÜLLER, 2016, p. 7.

<sup>194</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1971.



professores da UFG. O documento do SNI apresenta a relação dos seguintes docentes: Domingos Juliano (Faculdade de Direito), Jaques Pereira (Faculdade de Artes), Heli Ferreira Coelho (Faculdade de Farmácia), José Magalhães Rios (Instituto de Patologia Tropical), José Pereira de Maria (Instituto de Ciências Humanas e Letras), Juarez Milano (Instituto de Matemática e Física), Nazira de Fátima Elias (Faculdade de Educação), Ildeu Matias de Nascimento (Escola de Agronomia e Veterinária), Juracy dos Santos Freire (Faculdade de Medicina), Vitória Helena Maia Alves (Conservatório de Música), Joaquim Lucas Goiano de Araújo (Instituto de Química e Geociências), Ubiratan de Souza Marques (Escola de Engenharia) e Gerson Guimarães (Faculdade de Odontologia).<sup>195</sup>

A atuação do PRono estado de Goiás seria para atuar na consolidação do Campus Avançado em Picos (PI) e contou com a presença, segundo o SNI, de professores considerados subversivos, a saber: José Pereira de Maria, Ildeu Matias de Nascimento, Ubiratan de Souza Marques e Nazira de Fátima Elias. Os docentes eram considerados esquerdistas e antirrevolucionários.<sup>196</sup> Segundo o documento do SNI quem iria coordenar o PPro no Estado de Goiás era a professora da Faculdade de Educação Nazira de Fátima Elias. Sobre a sua atuação, o SNI informa que

No meio docente e discente da faculdade, é considerada uma pessoa inteligente, de temperamento irrequieto e de difícil relacionamento, tendo por costume, a imposição na aceitação de terceiros, os seus pontos de vistas [...] a sua ideologia é considerada como esquerda, perante alguns colegas do magistério.<sup>197</sup>

O professor Ático Frotta Vila Boas Mota também foi vigiado pelo SNI. Encontramos nos documentos registro de que o gabinete do Ministério do Exército destacou ter recebido informações<sup>198</sup> sobre o docente. Foi indicado pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFG para ser o representante do PPro, substituindo o professor José Pereira de Maria.<sup>199</sup> Na sua ficha ele era considerado comunista. O professor Ático utilizava a cátedra para difundir a ideologia comunista, foi indiciado pelo Inquérito Policial Militar (IPM) no ano de 1964, na cidade de Goiânia, processado pela auditoria da 4ª Região Militar (RM) como incurso em crime previsto pela LSN, no ano de 1968 foi integrante do grupo de estudantes e professores da Faculdade de Filosofia da referida instituição e neste contexto realizaram terrorismo cultural segundo a documentação do SNI.

<sup>195</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Informação nº 239/NAGO/SNI/1972. [S. l.], 19 de abril de 1972. Confidencial. Assunto: Projeto Rondon em Goiás. Confidencial.

<sup>196</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>197</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>198</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Informação nº 589-CIE/ADF. [S. l.], 16 de agosto de 1972. Confidencial. Assunto: Prof. Ático Frotta Villa Boas Mota.

<sup>199</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

Outro caso é o do médico Heitor Vieira Dourado<sup>200</sup> que atuava no PCB e participava de forma subversiva no PRO.<sup>201</sup> O médico sanitário foi coordenador do Projeto Rondon no Estado do Amazonas e afastado das funções administrativas em março de 1971.<sup>202</sup> O professor universitário e ex-militante Heitor Vieira Dourado participou em 1970 das articulações do PRO no Amazonas e mostrava grande interesse pelas informações referentes ao projeto governamental. Tornou-se coordenador regional do projeto, ficando próximo dos estudantes universitários após ser professor da Universidade do Amazonas, favorecendo com passagens aéreas das linhas tronco Manaus-Rio os amigos dos universitários do rondonistas sem selecionar os casos realmente de interesse do projeto, o que era considerado uma prática ilegal.

O professor Heitor Dourado passou a ter atitudes anteprojetos Rondon. De acordo com a documentação do SNI ele começou a não comparecer às atividades institucionais do projeto na cidade de Manaus, o que começou a levantar suspeitas sobre o professor em 1971. Referia-se de modo grosseiro a integrantes da Coordenação Geral do MEC. Entregou a movimentação da verba da “Coordenação Regional do Projeto Rondon” à pessoa estranha. O professor referia-se às forças armadas de forma desairosa, chamando os militares com adjetivos pejorativos como “gorilas”, “reacionários”, “corruptos”, “irresponsáveis”, “ditadores”.<sup>203</sup>

Os universitários movimentaram-se durante os anos 1970, por exemplo, ocorreu na cidade de Santiago, no Chile, em maio de 1973 o conclave internacional que reuniu 21 países que participaram da “Organização Continental Latino-Americana dos Estudantes – OCLAE”. Houve neste momento a convocação para o V Congresso Latino-Americano dos Estudantes (CLAE). O ponto central de discussão dentro do OCLAE foi “a celebração de um evento unitário, representativo, revolucionário e anti-imperialista”.<sup>204</sup> O Plano de ação da OCLAE para os próximos quatro anos, ou seja, para o período de 1974 a 1978 era o fortalecimento e a unidade

<sup>200</sup> Segundo o documento do SNI, Heitor Vieira Dourado é filho de Eneas Pereira Dourado e de Maria Vieira Dourado, natural de Belém/PA, nascido em 13 de dezembro de 1938, brasileiro, casado, médico e professor universitário. Era professor da Faculdade de Medicina da Universidade do Amazonas (UA), sendo contratado pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas. Assinou em 1961, o manifesto Pró-Cuba. Foi líder na Ação Popular na Amazônia quando era acadêmico de Medicina e Vice-presidente da UAP. O médico respondeu ao IPM no ano de 1964, do qual foi encarregado o major Alacid Nunes; e foi fichado como subversivo, face ao relatório de investigação da Ação Popular do Pará, no ano de 1968.

<sup>201</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Pedido de Busca nº 1002/71/SNI/AC. [S. l.], 1971. Encaminhamento. Assunto: Projeto Rondon.

<sup>202</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Informação nº 65019 E/71/AC/SNI. [S. l.], 10 de novembro de 1971. Assunto: Infiltração Comunista no Projeto Rondon...

<sup>203</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Documento de Informações nº 974/19/AC/AMA. Brasília, 13 de novembro de 1972. Confidencial. Assunto: Heitor Vieira Dourado.

<sup>204</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Informação nº 0279/19/AC/74. [S. l.], 16 de julho de 1974. Confidencial. Assunto: Atividades Estudantes – 4.5.1. “V Congresso Latino-Americano de Estudantes – CLAE”. “Organização Continental Latino-Americana dos Estudantes – COLAE – Política Estudantil do PdoB.

anti-imperialista em torno do “Movimento Estudantil Continental” e para impulso de suas lutas contra a penetração imperialista nas universidades do Continente.<sup>205</sup> O documento do SNI destaca os princípios básicos defendidos pelos estudantes universitários durante o V CLAE, onde foram elencados os seguintes pontos:

- A solidariedade como parte da luta comum dos povos em resposta à estratégia continental e mundial repressiva do imperialismo;
- As lutas anti-imperialistas dos movimentos estudantis do continente e do mundo serão mais efetivas à medida que se coordenam e desenvolvem ações comuns junto à classe trabalhadora e demais setores explorados e progressistas;
- As organizações estudantis dos países latino-americanos devem participar mais ativa e continuamente das jornadas de solidariedade que empreende a Organização Continental, para fazer sua ação mais efetiva e contundente e lograr os objetivos e repercussão que se seguem a cada momento;
- As organizações estudantis devem desenvolver uma ofensiva em todo o continente contra as ações que fazem parte da campanha anticomunista dirigida contra os países socialistas, tendentes a dividir e desviar de suas lutas anti-imperialistas o movimento estudantil”.<sup>206</sup>

Qual a relação do movimento estudantil internacional a partir da OCLAE com as ações desenvolvidas pelas esquerdas e especificamente ao movimento estudantil universitário brasileiro em tempos de ditadura militar? Percebemos na documentação do SNI a estreita ligação entre a política estudantil desenvolvida pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB) com sua carta-programa da Chapa de Luta, lançada junto à União Nacional dos Estudantes (UNE) sendo aprovado pelo Comitê Central do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Usavam como estratégias de luta contra a ditadura militar as seguintes táticas:

Para promover o ascenso do Movimento Estudantil, sem que esta tenda a se radicalizar, o que prejudica o trabalho de massa, os dirigentes das lutas estudantis devem ter sempre presente a necessidade de formular as reivindicações que interessam à grande maioria de cada turma, escola, universidade. Quanto mais justas as reivindicações levantadas, mais condições existem para mobilizar amplas massas e lograr vitórias mesmas que pequenas ou parciais que estimularam os estudantes a avançar no caminho da luta.”<sup>207</sup>

Por outro lado, o documento do SNI também reforça os princípios básicos assumidos pelo PCdoB no que se refere às intervenções ocorridas na universidade brasileira após o ano de 1968, como podemos evidenciar:

- Luta contra o terrorismo policial, contra o decreto 477, contra os critérios absurdos de aprovação, contra a perseguição das entidades estudantis e em defesa da autonomia universitária;
- Luta contra as aulas de Educação Moral e Cívica; contra o Projeto Rondon e outras formas de militarização do ensino;
- Luta contra o pagamento das anuidades e transformação das Faculdades em Fundações, em defesa do ensino público gratuito;

<sup>205</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1974, p. 1-2.

<sup>206</sup> Ibid., p. 2.

<sup>207</sup> Ibid., p. 4.

- Luta contra os cortes de verbas e a favor de melhores condições materiais de ensino, de salário mais dignos para os professores, e de gratuidade de restaurantes e alojamentos para os estudantes; e,
- Luta por maior número de vagas nas universidades, condenando o “vestibular funil” hipotecando, nesse sentido, apoio aos vestibulandos.<sup>208</sup>

Conforme destaca a historiadora Angélica Müller, os estudantes durante os anos 1970 optaram pela organização de frentes de vanguarda por turmas e faculdades. As principais ações no período foram no sentido de revogar o Decreto-Lei nº 477, de 1969 e o Decreto-Lei nº 464, 11 de fevereiro de 1969,<sup>209</sup> a crítica ao PRO e a criação da disciplina EMC. Para Müller são consideradas microrresistências pacíficas contribuindo para a gerar uma nova cultura política no interior das oposições estudantil à ditadura militar brasileira.<sup>210</sup>

Outro nome em destaque nos arquivos do governo é Antônio Constantino Dias de Amorim, discente do curso de Comunicação Social, da Universidade do Amazonas (UA), considerado esquerdista, passou a ser monitorado pelo SNI agência Manaus.<sup>211</sup> Em 1963 viajou para Moscou onde ficou 32 dias na União Soviética participando do evento intitulado *Simpósio dos Sindicatos dos Bancários da América Latina*.<sup>212</sup> Estava como representante do jornal bancário *Unidade*, o qual patrocinou as suas viagens.

O SNI destacou que entre as atividades subversivas realizadas na Faculdade de Ciências Econômicas da UA, Antônio Constantino tinha sob sua responsabilidade um quadro mural fixado em uma das paredes desta faculdade com a frase “lixo moral” escrita com recortes de jornais, revistas e artigos de sua posse. O documento do SNI destaca também que ele estava em companhia de outros discentes e demonstrava ter aversão às forças armadas, chegando a afirmar que a “revolução de 31 de março de 1964” foi uma revolução burguesa no Brasil. Participou como estagiário classe A do PRO no estado do Amazonas.<sup>213</sup> Durante a sua atuação, fez comparações entre as classes sociais no Brasil, conforme evidências do SNI o universitário usou jargões comunistas da época, como: “a Revolução fez os ricos ficarem mais ricos, e os pobres cada vez mais pobres”.<sup>214</sup> Antônio Constantino foi considerado estudante com comportamento psíquico anormal, apesar de ser um indivíduo comunicativo, inteligente e persuasivo dentro do ambiente acadêmico.<sup>215</sup>

<sup>208</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1974, p. 5.

<sup>209</sup> O Decreto-Lei nº 464, de 1969 regulamentou a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, regulando o funcionamento das universidades e faculdades sob a supervisão do MEC.

<sup>210</sup> MÜLLER, 2016, p. 7.

<sup>211</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Informação nº 0381/16/AMA/75. [S. l.], 10 de julho de 1975. Confidencial. Assunto: Antônio Constantino Dias de Amorim.

<sup>212</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES loc. cit.

<sup>213</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES loc. cit.

<sup>214</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES loc. cit.

<sup>215</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES loc. cit.

Em 1982, por exemplo, a Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Educação (DSI/MEC) publicou um documento confidencial contendo informações sobre infiltrações comunistas nos diversos estabelecimentos de ensino. Conforme a documentação do SNI, em sua Agência Central, observou-se no último semestre do ano de 1980 a atuação de sujeitos ligados aos partidos políticos de esquerda, como: o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Comunista do Brasil (PcdoB), o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).<sup>216</sup> É o caso do professor secundarista José Ricardo Bessa Freire, identificado como membro do PT, no estado do Amazonas e da Convergência Socialista (CS), admitido na Fundação do PRO, ele fazia política partidária no referido projeto.<sup>217</sup>

#### 5.4 Conclusão do capítulo

Compreendemos a partir da experiência do PRO e sua relação com a disciplina acadêmica que a ideia era atrair a juventude brasileira para o projeto de nação pretendido pelos militares. A disciplina EPB seria a parte teórica dos problemas nacionais e as ações extensionistas, entre elas o PRO, seria a parte prática. Por isso, afirmamos que elas são faces da mesma moeda.

Havia uma mobilização nacional tanto por meio do MINTER, através das ações extensionistas, como pelo MEC com a necessidade de convencer a opinião pública brasileira a mudar a imagem da universidade e do universitário brasileiro. Esta perspectiva está presente seja nos jornais analisados no período em questão, bem como no Seminário sobre Assuntos Estudantis, evento ocorrido em fevereiro de 1976. A noção de guerra total estava presente no imaginário social pensado pelo governo militar durante os anos 1970 e os estudantes precisavam ser recrutados pelo governo.

Os estudantes universitários contestavam as políticas educativas pensadas pela ditadura militar. Percebemos que esses sujeitos que não optaram pela luta armada também faziam a sua resistência, ela acontecia por dentro do PRO, por exemplo, como forma de contestar as atividades cívicas e assistencialistas pensadas durante as operações nacionais durante os anos 1970 e 1980.

A disciplina EPB precisava ser reformulada. A sua perspectiva em atingir os objetivos da “revolução de 1964” foi pensada por meio do Seminário sobre Assuntos Estudantis organizado

---

<sup>216</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Informação nº 043/82/2690/80/20/DSI/MEC. Antecedentes 3.3. Brasília: Divisão de Segurança e Informações, Ministério da Educação, 29 de abril de 1982. Confidencial. Assunto: Infiltração comunista nos diversos setores de atividades [...] caracterização da atuação dos simpatizantes e inocentes úteis. p. 1.

<sup>217</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1982, p. 3.

pelo MEC. Havia a necessidade de construir uma política de extensão universitária que aproximasse o discente do “Brasil Real” proposto pela ditadura militar.

A prática política pensada pela ditadura militar vinha no sentido de moldar e domesticar a juventude brasileira. Esse ato deveria ser feito tanto pela teoria com as disciplinas EPB-I e EPB-II quanto pela prática nos projetos extensionistas. O contexto de Guerra Fria possibilitou ao estudante universitário latino-americano tornar-se um cidadão politizado e, por isso, o grupo de militares que assumiram o poder no Brasil deveriam controlar as mentes e ações estudantis. A disciplina EPB serviria como espaço de vigilância necessária para que os estudantes não fizessem críticas ao regime militar.

Podemos aprofundar o estudo sobre as ações extensionistas da ditadura militar no interior da Amazônia, ocorridas durante os anos 1970 e 1980, em futuras pesquisas após este trabalho de doutoramento. É possível também relacionar as ações extensionistas e a guerrilha do Araguaia, por exemplo, como forma de vigiar a juventude universitária no interior das universidades. Ressaltamos que essa não é a finalidade do presente capítulo, pois, fugiria das intenções previamente estabelecidas nesta tese.

## 6 “UMA COLCHA DE RETALHOS”: CONTESTANDO A DISCIPLINA EPB NA DITADURA MILITAR E NA REDEMOCRATIZAÇÃO

Quem é esse?  
De quem é essa ira santa?  
Essa saúde civil  
Que tocando na ferida  
Redescobre o Brasil?  
Quem é esse peregrino?  
Quem caminha sem parar?  
Quem é esse meu poeta?  
Que ninguém pode calar?  
Quem é esse?  
(Milton Nascimento)

O ano é 1984. Momento de crise da ditadura militar e da estrutura montada em todos os campos sociais, incluindo a perspectiva educacional. A epígrafe deste capítulo representa o símbolo de liberdade pelo que desejava a população brasileira – é a música *Menestrel das Alagoas*, de Milton Nascimento. *Diretas-Já* se tornou o símbolo da nova república. Em 1984 foi possível, através de uma caminhada cívica, reconectar o Brasil consigo mesmo e por uma grande vontade popular ocorrida por 35 comícios espalhados por todo o Brasil, através das *Diretas-Já*, dizer: “Mais Democracia e ditadura nunca mais!”

*Mais democracia, menos ditadura; A favor do ensino público, gratuito e de qualidade e contra o ensino pago nas universidades; O retorno das disciplinas História e Geografia; Nova constituinte; Diretas-já; A defesa dos direitos humanos; O fim do racismo na sociedade brasileira; A mulher no mercado do trabalho*, são expressões usadas durante o período da redemocratização para questionar, no espaço público, a política educacional implementada nas escolas e nas universidades públicas, pelos militares no poder. Ocorreu um redirecionamento de temas dentro da disciplina EPB. A década de 80 do século XX foi marcada pela crítica à agenda conservadora para a educação brasileira. A interpretação realizada neste último capítulo é: o modelo curricular pensado pelo CFE e pela CNMC implode os anos 1980, o currículo das disciplinas criadas pela ditadura militar não corresponde às demandas da sociedade brasileira.

O presente capítulo tem como objetivo investigar a trajetória da disciplina EPB por meio das ações do movimento estudantil, do movimento de professores universitários a partir da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH)<sup>1</sup> e da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) na luta contra os estudos sociais, contra as licenciaturas curtas, a construção de

<sup>1</sup> A ANPUH foi fundada em 19 de outubro de 1961, na cidade de Marília, estado de São Paulo. A entidade trazia na sua fundação a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia autodidata ainda amplamente majoritária à época. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Quem somos. [S. l.], c2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/hhjpfz4w>. Acesso em: 4 jul. 2021.

nova perspectiva curricular dentro das universidades e a política educacional implementada pela ditadura militar. Portanto, durante os anos 1980 o movimento de professores universitários e a ação dos partidos políticos de oposição à ditadura militar no Brasil tornaram-se centrais no processo de resistência à disciplina EPB. No final dos anos 70 do século XX, percebemos que a sociedade brasileira estava criticando o projeto de nação implementado pela “revolução democrática de 1964”.

Como fonte histórica usaremos as reflexões sobre o XXXI Simpósio Nacional de História, ocorrida no período de 19 a 23 de julho de 2021, de forma remota. Na solenidade de abertura apresentou-se um breve documentário com a participação de diversos professores de História e historiadores, bastante rico com imagens de época e depoimentos fazendo um balanço sobre os 60 anos da Associação Nacional de História. O documentário apresenta uma leitura do passado sobre as perspectivas da ANPUH no que se refere à política educacional implementada pela ditadura militar.<sup>2</sup>

Nesse sentido, focamos em algumas interrogações referentes às contestações ocorridas no período da Anistia em relação a mobilização dos estudantes, dos professores universitários e dos partidos políticos na resistência política educacional da ditadura militar e no início do período de redemocratização durante os anos 1977 até 1993, entre as indagações estão as seguintes: Como a documentação do SNI interpreta a atuação dos professores universitários no que se refere à política educacional da ditadura militar? Quais atividades foram realizadas e quem as conduziu no período de redemocratização? Antes de responder a essas questões apresentamos a contextualização do período histórico da Anistia.

Queremos compreender as contestações às disciplinas autoritárias surgidas no final dos anos 60 do século XX, pois, no período da Anistia<sup>3</sup> começou a haver diversas críticas ao projeto educacional pensado pela ditadura militar. Portanto, a disciplina EPB possui uma relação conflituosa dentro do período estudado. A atuação de diversos grupos sociais apresenta, a partir de sua realidade educacional, uma perspectiva curricular para ser implementada na disciplina.

---

<sup>2</sup> ANPUH: 60 anos: Solenidade e conferência de abertura do 31º Simpósio Nacional de História – História, Verdade e Tecnologia. Direção: Aryana Costa, Pedro Teixeirense e Wagner Geminiano. [S. l.]: ANPUH Nacional, 2021. 1 vídeo (138 min.). Disponível em: <https://tinyurl.com/45we3ydh>. Acesso em: 24 jul. 2021.

<sup>3</sup> Segundo Jorge Ferreira (2018, p. 31) a transição política continuou com o general Figueiredo. Sem o poder discricionário do AI-5, mas com “salvaguardas” inseridas na Constituição, sua primeira iniciativa foi a anistia política. O projeto não foi como as oposições exigiam – ampla, geral e irrestrita. A Anistia foi parcial e premiou os torturadores e assassinos que serviram à ditadura, livrando-os de qualquer processo judicial. Figueiredo impôs o projeto de Anistia sem nenhuma negociação política com a oposição. O poder militar, dessa forma, resguardou-se de possíveis punições futuras ao se auto anistiar.



Neste contexto de luta contra a ditadura militar os universitários mobilizam-se, é o momento de reconstrução da UNE. Por exemplo, Sérgio Antônio Martins Carneiro, que na época era estudante do curso de Biologia, da UFPA, relata sua experiência durante o regime militar em relação ao movimento universitário.

Entrei na Universidade em 1977, eu tive o primeiro contato com o movimento estudantil, achava interessante porque vinham pessoas falando de liberdade, de democracia. Já no primeiro ano eu fui presidente do centro acadêmico de ciências biológicas ali no núcleo básico [...] existiam algumas pessoas que eram chamadas de estudantes profissionais, que eram mais velhos digamos assim, mais idosos, tipo o Amílcar, o Bira que era da Medicina, a Rosa Carmina que passavam nas salas falando um pouco, mais o diretório acadêmico aqui na Universidade eram burocratizados, a eleição do DCE era indireta, havia movimentos em alguns cursos como Jornalismo, História, que eram algumas pessoas do movimento estudantil, quando eu cheguei fiquei muito encantado com aquilo, eram pessoas falando, e a universidade me abriu esse horizonte de ver a luta pela democracia. Então, eu comecei a participar de grupos, de reuniões, se eles chamavam as reuniões eu ia, para um debate.<sup>4</sup>

O historiador Raimundo Pinheiro analisou a experiência de mobilização e organização de professores da rede pública do Estado do Pará, no período entre 1970-1986, afirmando ser o contexto propício para a emergência de novos movimentos sociais e sindicatos, partidos e organizações políticas que lutaram pelo fim do regime autoritário-militar e reivindicaram melhores condições de vida, trabalho e salário.<sup>5</sup> Foram utilizados na pesquisa historiográfica jornais de grande circulação em Belém, o jornal *Resistência*, os arquivos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) e entrevistas com dez professores da Secretaria de Educação (SEDUC) e duas pessoas que participaram da gestão estadual de Alacid Nunes (1980-1982) e de Jader Barbalho (1983-1985).

O historiador Jorge Ferreira destaca que houve duas fases durante a construção do processo de “abertura”: a primeira foi no período entre 1974-1982, quando os militares mantiveram o controle sobre o processo; a segunda aconteceu no período entre 1982-1985, momento em que as oposições ganharam espaço no cenário. Esse processo lento e gradual de liberalização gerou intensos debates na sociedade brasileiras e nas universidades, especificamente sobre a política educacional implementada pela ditadura militar após o golpe civil-militar de 1964.

Entre 1974 e 1982, o poder militar manteve o controle do processo de transição. A partir daí, o domínio não seria mais absoluto. Começava a segunda fase: 1982-1985. Novos atores que entraram no cenário político naquela primeira fase passaram a fustigar o regime autoritário, a começar pelo movimento estudantil, que retornou com

<sup>4</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Sérgio Antônio Martins Carneiro. Entrevistado: Sérgio Antônio Martins Carneiro. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (57min e 28seg.). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1287>. Acesso em: 15 jul. 2021.

<sup>5</sup> PINHEIRO, Raimundo. **Por uma história de professores**: experiências de lutas na democratização brasileira em Belém (1979-1986). São Paulo: Alameda, 2017. p. 8-9.

às ruas em 1977. No ano seguinte, para surpresa do poder militar, operários da região do ABCD paulista patrocinaram grandes greves, desafiando os padrões e o Estado militar. Movimentos sociais eclodiram pelo país, desde as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), da Igreja Católica, até as associações de bairros. Todos exigiam democratização do Brasil, superação da crise econômica e melhores condições de vida. Instituições como a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outras, exigiam a redemocratização. Em 1982, governadores foram eleitos pelo voto direto, o que lhes garantia legitimidade. Os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais passaram a ser governados, respectivamente, por Leonel Brizola, Franco Montoro e Tancredo Neves, lideranças políticas de oposição. O PMDB elegeu bancadas de duzentos deputados. O poder militar ainda era inquestionável, porém não tinha mais o mando exclusivo do rumo dos acontecimentos.<sup>6</sup>

O movimento estudantil universitário fazia diversas críticas à disciplina EPB. Foi vista com desconfiança pelos discentes, pois não possuía uma seriedade científica. Os partidos políticos de oposição como o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido dos Trabalhadores (PT), durante o contexto das *Diretas-Já*, começaram a questionar a ditadura militar e usavam a disciplina EPB para debater os reais problemas nacionais e as consequências da política educacional implementada pelo governo militar. Foi nesse contexto que ocorreu a propagação da ideia no socialismo moreno no Rio de Janeiro a partir do primeiro mandato de governo Leonel Brizola,<sup>7</sup> no período de 1983-1987. Os partidos políticos queriam afastar-se da ideologia doutrinária da ESG e apresentavam a discussão de cidadania, de democracia e do debate de proposição de uma nova constituinte no centro curricular da disciplina EPB, estavam aproximando-se dos ideais de Paulo Freire,<sup>8</sup> bem como construir um caminho para o futuro do Brasil que alcançasse os direitos sociais e os direitos humanos para todos os brasileiros.

---

<sup>6</sup> FERREIRA, Jorge. O presidente Acidental: José Sarney e a transição democrática. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília. **O Brasil republicano: o tempo da nova república** (da transição democrática à crise política de 2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 31-32.

<sup>7</sup> Leonel Brizola (1922-2004) foi um político brasileiro, um dos principais líderes da esquerda trabalhista brasileira. Após o golpe de 1964 esteve exilado durante quinze anos, só retornando ao Brasil em 1979. Nasceu no povoado de Cruzinha, em Carazinho, Rio Grande do Sul. Filho do pequeno agricultor José Oliveira dos Santos Brizola e de Onívia de Moura Brizola. Ainda estudante de engenharia, Brizola filiou-se ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Foi responsável por organizar a ala jovem trabalhista. Em 1947, dois anos antes de se formar, foi eleito deputado estadual. Nessa época, dividia um quarto de pensão no centro de Porto Alegre. Na Assembleia Legislativa, defendeu pautas do movimento estudantil, como o aumento de vagas nas instituições de ensino. Em outubro de 1950, foi reeleito deputado estadual. Em 1952 foi nomeado secretário estadual de Obras Públicas. Realizou obras de infraestrutura como saneamento e rodovias. Em 1954 foi eleito deputado federal e no ano seguinte prefeito de Porto Alegre. FRAZÃO, Dilva. Leonel Brizola: político brasileiro. [S. l.]: eBiografia, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/ym4xv8be>. Acesso em: 4 jul. 2021.

<sup>8</sup> Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização para adultos. Seu método foi levado para diversos países. Nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Com o golpe militar de 1964, ele foi acusado de agitador e levado para a prisão onde passou 70 dias. Em seguida, após ser libertado, exilou-se no Chile. Durante cinco anos desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Em 1969, lecionou na Universidade de Harvard. Durante dez anos, foi consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça. O educador viajou por vários países dando consultoria

O momento em que a oposição ganhou força no cenário político e ocorreu a distensão controlada pela sociedade brasileira como forma de preservar o Estado de Segurança Nacional,<sup>9</sup> encontramos um intenso debate sobre o sentido prático da disciplina EPB que condizente com a realidade brasileira, a vigilância em torno dos eventos políticos ocorridos pelos partidos de esquerda, bem como a necessidade de repensar o currículo, a prática de ensino e a função social da disciplina. Por exemplo, no estado no Rio de Janeiro ocorreu a tentativa do governador Darcy Ribeiro, tendo como vice-governador Leonel Brizola, pelo PDT, de colocar em ação o socialismo moreno, entendido como caminho brasileiro para a fundação de uma nova ordem política socialista no Brasil.<sup>10</sup>

Daremos ênfase ao papel que os intelectuais de esquerda possuem dentro da crise da ditadura militar. Retornando às reflexões de Daniel Pécaut, percebemos que durante os anos 70 e 80 do século XX, os intelectuais brasileiros encontravam-se na mesma situação que o político, pois, apresentavam uma postura “realista” e tinham uma posição considerada ambivalente da política.<sup>11</sup> Assim, o sociólogo acaba adjetivando as atitudes dos intelectuais como “artificial”, “flutuante” e “divorciado da realidade”.<sup>12</sup> Percebe-se que os intelectuais assumiam uma postura de crítica à política nacional vigente e suas instituições.<sup>13</sup> Para Jorge Ferreira, a situação internacional adversa com a eleição do presidente norte-americano Jimmy Carter acarretou o desprestígio das ditaduras militares latino-americanas, pois, foi iniciada uma política de direitos humanos não admitindo a existência de políticas autoritárias no continente americano.<sup>14</sup>

A disciplina EPB encontrava-se nesse terreno de crítica política, econômica e social como espaço de resistência e de reflexão por meio dos intelectuais, especialmente ligados ao campo da esquerda. A disciplina acadêmica tornou-se espaço para contestar as políticas educacionais

---

educacional. Em 1980, com a anistia, retornou ao Brasil, estabelecendo-se em São Paulo. Foi professor da UNICAMP, da PUC e atuou como Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo na gestão de Luíza Erundina. FRAZÃO, Dilva. Paulo Freire: educador brasileiro. [S. l.]: eBiografia, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/32d4xh53>. Acesso em: 4 jul. 2021.

<sup>9</sup> ALVES, Maria Helena. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

<sup>10</sup> SENTO-SÉ, João Trajano. As várias cores do socialismo. **Revista 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 49-76, jan./dez. 2004; BATISTELLA, Alessandro. O trabalhismo getulista-reformista do antigo PTB e o “novo trabalhismo” do PDT: continuidades e discontinuidades. **Aedos: Revista do corpo discente do Programa de Pós-graduação em História da UFRGS (Online)**, v. 5, p. 116-132, 2013.

<sup>11</sup> PECAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990., p. 7.

<sup>12</sup> PÉCAUT, loc. cit.

<sup>13</sup> PÉCAUT, loc. cit.

getulista-reformista do antigo PTB e o 'novo trabalhismo' do PDT: continuidades e discontinuidades. **Aedos: Revista do corpo discente do Programa de Pós-graduação em História da UFRGS (Online)**, v. 5, p. 116-132, 2013.

<sup>14</sup> PÉCAUT, 1990, p. 7.

<sup>14</sup> PÉCAUT, loc. cit.

<sup>14</sup> PÉCAUT, loc. cit.

pensadas pela ditadura militar brasileira. Nesse contexto, os partidos políticos de oposição e a sociedade civil mobilizam-se contra a visão economicista do MEC, o engessamento do currículo universitário, a presença do porte de armas e da vigilância dentro do espaço universitário, contra o Decreto-Lei nº 869, de 1969. Havia espaço para debater outros problemas nacionais dentro da realidade brasileira, por exemplo, como a questão do racismo, a questão da constituinte, a desigualdade social e o valor da liberdade de expressão e da democracia no Brasil. Por isso, os intelectuais brasileiros possuíam uma postura ambivalente em relação à política.

Com efeito, os intelectuais brasileiros se entregam à ação política sem nenhuma hesitação e como se estivessem qualificação especial para fazê-lo. Em muitas ocasiões, eles se tornam protagonistas políticos centrais. Além disso, arrogam-se uma competência particular para assumir a responsabilidade pela dimensão mais política do fenômeno político: a ideologia. Na “realidade brasileira”, mais uma vez, encontram boas razões, tantas quantas queiram, para justificar a importância de sua intervenção.<sup>15</sup>

Usaremos como fonte de pesquisa histórica as entrevistas disponíveis no Repositório Multimídia da UFPA.<sup>16</sup> Iremos centrar nossas análises a compreender o período de redemocratização e o papel dos movimentos sociais, dos partidos políticos de crítica ao regime militar. Queremos fazer o cruzamento de informações com os jornais, são duas leituras do passado importantes para entender os anos 1980.

As memórias são testemunhas diretas do passado no tempo presente. Os sete depoentes permitem captar as impressões sobre a redemocratização na UFPA. Por diversos ângulos compreendemos as lutas políticas deste processo histórico em curso durante os anos 1980. Passemos agora ao corpo depoente selecionado que viveu o contexto de redemocratização. As entrevistas ocorreram na Assessoria de Educação à Distância (AEDI) da UFPA, no período de setembro a outubro de 2013. Neste capítulo usaremos quatro entrevistas concedidas ao projeto

---

<sup>15</sup> PÉCAUT, 1990, p. 7-8.

<sup>16</sup> As entrevistas podem ser baixadas ou visualizadas no repositório multimídia da UFPA. Disponível em: <http://multimidia.ufpa.br/jspui/;jsessionid=7230CDACD38DA7EE5C8D877983EC29D1>.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) por: Sandra Leite,<sup>17</sup> Sérgio Carneiro,<sup>18</sup> José Silva<sup>19</sup> e Edilza Fontes.<sup>20</sup>

Os sujeitos históricos presentes neste capítulo construíram uma narrativa para compreender o período de redemocratização na UFPA, fato este que tem relação com o início do capítulo sobre o evento recente que marca a história recente dessa instituição amazônica. Referimo-nos à morte do estudante universitário César Moraes Leite no *campus* do Guamá. O contexto de 1979, com a Anistia, possui um aspecto fundamental para entender a nova lógica política e o aparecimento de novos atores sociais na arena política.

<sup>17</sup> Sandra Moraes Leite nasceu em Belém do Pará, no ano de 1959. Formou-se em Medicina pela UFPA em 1983, é especialista em Saúde Pública, tem Pós-Graduação em Auditoria e Mecanismos de Regulação em Saúde. É servidora pública desde 1985 com atuação em Ginecologia e Obstetrícia. Também foi docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e foi presidente do Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores do Estado do Pará (IPAMB). Atuou como Gerente do Centro Técnico-Operacional do Sistema de Proteção da Amazônia (SIPAM). Em 2007 assumiu a presidência do Instituto de Assistência dos Servidores do Estado do Pará (IASEP). Sandra era engajada no movimento das lutas populares e teve papel importante no Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade (MMCC), entre outras atuações e atualmente é Técnica em Saúde do Centro de Ciências em Saúde da UEPA. A entrevista concedida ao projeto ocorreu na cidade de Belém, no dia 19 de setembro de 2013. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Sandra Moraes Leite. Entrevistado: Sandra Moraes Leite. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (59min e 39seg.). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1284>. Acesso em: 4 jul. 2021.

<sup>18</sup> Sérgio Antônio Carneiro nasceu no Rio de Janeiro, em 1959, cursou Medicina na UFPA, foi presidente do DCE, sendo eleito de forma indireta. Participou do Congresso de reorganização da UNE em Salvador. Foi o Diretor Norte da UNE e reorganizou o movimento estudantil no Pará, teve participação dentro dos seguintes temas: luta da Anistia, contra a censura e a tortura, a luta pela reforma agrária no Pará. Foi militante do PCdoB, do Partido Revolucionário Comunista (PRC) e na época da entrevista era filiado ao PT. Atualmente é médico pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). A entrevista concedida ao projeto ocorreu na cidade de Belém, no dia 4 de outubro de 2013. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Sérgio Antônio Martins Carneiro, 2014.

<sup>19</sup> José Carlos Boução da Silva nasceu em Curitiba no ano de 1956. Veio para Belém com 10 anos de idade. É jornalista formado e pós-graduado em Patrimônio Histórico e Cultural pela UFPA. Participou do movimento de reorganização da UNE na década de 1970 e foi membro da Comissão Nacional Provisória da UNE, responsável pela coordenação da eleição direta da primeira diretoria da entidade, em 1979. Foi presidente do DCE da UFPA antes da realização da primeira eleição direta no Pós 1964. No final do período ditatorial, clandestinamente, foi membro do PCdoB, em seguida do PRC. Atuou como coordenador do Núcleo de Imprensa da SDDH, dirigindo o jornal *Resistência*. Também foi membro da executiva municipal do PT em Belém, em 1985. A entrevista concedida ao projeto ocorreu na cidade de Belém, no dia 4 de outubro de 2013. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com José Carlos Boução da Silva. Entrevistado: José Carlos Boução da Silva. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (52min e 27seg.). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1283>. Acesso em: 4 jul. 2021.

<sup>20</sup> Edilza Joana Oliveira Fontes nasceu em Belém, em 1957. Estudante História da UFPA, em 1980, foi eleita presidente do DCE na primeira eleição direta para entidade, no período do pós 1964. Militou no PCdoB, depois no PRC e no PT, participou das lutas pela redemocratização no Pará como a anistia, contra a censura e denunciou a tortura, e, ainda, lutou por eleições diretas para presidente. Também, foi fundadora do Centro Acadêmico de História da UFPA e como liderança estudantil organizou, junto com outros líderes, a reorganização da UNE. Lutou pela meia passagem no Pará e por eleições diretas para reitor. Atualmente, Edilza Fontes é professora da UFPA. A entrevista concedida ao projeto ocorreu na cidade de Belém, no dia 13 de setembro de 2013. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Edilza Joana Oliveira Fontes. Entrevistado: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (39min e 15seg.). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1270>. Acesso em: 4 jul. 2021.

O debate teórico-metodológico que desenvolveremos neste capítulo será com a História do Tempo Presente e os usos de fontes orais dentro da pesquisa histórica, pois, elas trazem evidências para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas.<sup>21</sup> Possibilitam ao pesquisador recuperar a trajetória de grupos considerados excluídos pela história oficial, as fontes orais produzem uma reflexão sobre os testemunhos.<sup>22</sup> Queremos apresentar as vozes estudantis de resistência à ditadura militar brasileira no que se refere à política educativa implementadas para as universidades brasileiras.

O repositório multimídia da UFPA é um acervo de fontes orais e visuais.<sup>23</sup> Possibilita a democratização do acesso às fontes digitais que podem ser visualizadas ou baixadas pelo pesquisador, constituindo num ambiente de troca com a sociedade, pois, amplia o acesso às memórias e enriquece o conhecimento sobre determinados processos históricos.<sup>24</sup>

Por fim, queremos apresentar as discussões dentro do Congresso Nacional que colocaram um ponto final na disciplina EMC. Foi o momento da volta das disciplinas História e Geografia para o currículo escolar e a múltiplas leituras para a escrita dos historiadores que redimensionaram o espaço universitário brasileiro. Destacamos o papel assumido pela ANPUH<sup>25</sup> no combate às políticas educativas da ditadura militar no Brasil,<sup>26</sup> a partir de seus encontros nacionais, bastante divulgados nos jornais, bem como o posicionamento de historiadores na grande imprensa que debatem temas urgentes da sociedade brasileira, como: democracia, eleições diretas para presidente da república do Brasil, direitos sociais e constituição. As vozes da oposição estavam presentes na sociedade brasileira, mesmo que de forma vigiada pelo SNI, conforme apresenta Marieta Ferreira, quando afirma que

O regime militar inaugurado em 1964 constituiu um momento importante da História política brasileira contemporânea, em que severos limites foram impostos à participação política dos cidadãos. A despeito de todas as restrições, às lutas de resistência estiveram presentes e atravessaram os chamados anos de chumbo da ditadura (1964-1974) e o período de transição que conduziu o país de volta à democracia e a uma nova Constituição (1974-1988). Os que participaram dessas lutas,

<sup>21</sup> FERREIRA, Marieta M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro [online], 2002, v. 3, n. 5, p. 314. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X003006013>. Acesso em: 20 jun. 2018.

<sup>22</sup> ARAÚJO, Maria Paula N. História oral e memória da ditadura militar: o papel dos testemunhos. In: GOMES, Angela de C. (org.). **História Oral e historiografia: questões sensíveis**. São Paulo: Letra e Voz, 2020. p. 15.

<sup>23</sup> FONTES, Edilza J. O. O dever de memória e a documentação sobre a ditadura civil-militar na Universidade Federal do Pará. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 282, jan./jun. 2014.

<sup>24</sup> ELIASQUEVICI, Marianne; MIRANDA, Fernanda; SIROTTEAU, Sibério. UFPA Multimídia: uma experiência de uso das TICs para o fortalecimento do ensino de graduação na Amazônia. **Diálogos de la Comunicación (en línea)**, v. 85, p. 8, 2012.

<sup>25</sup> A ANPUH foi fundada no dia 19 de julho de 1961, durante o encontro em Marília, no estado de São Paulo. Inicialmente a ANPUH era majoritariamente composta por professores universitários. Posteriormente, mudou a nomenclatura para Associação Nacional de História, a partir de 1993 quando incorporou os professores do ensino fundamental e médio na associação.

<sup>26</sup> O presente capítulo trabalha com a documentação do Arquivo Nacional sobre a vigilância dos encontros nacionais de História pelos olhos do regime militar.

e a elas sobreviveram, nem sempre tiveram os mesmos destinos: enquanto alguns foram beneficiados pela vitória do movimento de redemocratização, outros caíram no esquecimento.<sup>27</sup>

Como destacado pela socióloga Maria D'alva Kinzo, a cúpula militar apresentou desde a gestão do presidente Ernesto Geisel (1974-1979) diversas articulações no regime, viabilizando a construção de uma distensão de forma “lenta, controlada e segura”. Foi o que a pesquisadora Maria Kinzo denominou de “tensões de abertura”<sup>28</sup> com o propósito de controlar os seus opositores e tentar contornar a situação política vivenciada pelo. Em sua perspectiva a socióloga destaca que houve uma “abertura controlada” pela ditadura, onde o governo Geisel procurou manobrar para controlar os seus opositores. Portanto, estava em jogo a construção de uma abertura “lenta, gradual e segura” que seria conduzida pelo alto poder central no país, excluindo as forças de oposição do processo de discussão como destacam em suas reflexões Celso Castro; Gláucio Soares & Maria D'Araújo.<sup>29</sup>

No entanto, aos poucos o projeto ditatorial foi perdendo força na sociedade brasileira. Podemos identificar que a partir da construção de uma frente democrática optou-se pela concepção de luta contra a ditadura militar no Brasil, onde as esquerdas encontraram um caminho diante do isolamento da sociedade e da derrota militar à experiência armada, ou seja, as esquerdas brasileiras buscaram novas estratégias para derrubar a ditadura militar brasileira, elas encontraram uma solução na resistência e luta democrática, conforme apresenta Maria Paula de Araújo:

O período que estamos enfocando – entre 1974 e 1985 – foi, portanto, marcado por este confronto: de um lado, o projeto de “abertura política” do regime (visto pela esquerda como estratégia de institucionalização da ditadura). E, de outro, pela atuação das forças de esquerda que buscavam invisibilizar essa institucionalização e alargar o espaço político e as conquistas democráticas. Nesse confronto, as organizações de esquerdas e as forças armadas foram duramente golpeadas. O propalado projeto de abertura não impediu prisões, atentados e assassinatos políticos. [...] O projeto de abertura política era, portanto, extremamente relativo, ambíguo em mais do que tudo, incerto.<sup>30</sup>

Houve a construção de uma campanha nacional pela Anistia, tornando-se no contexto de lutas democráticas contra a ditadura militar no Brasil, a sua mais forte expressão, por exemplo, podemos afirmar que ela conseguiu reunir diversos segmento da esquerda brasileira e uma boa

<sup>27</sup> FERREIRA, Marieta de M. Vozes da oposição: ditadura e transição política no Brasil. In: SEMINÁRIO 40 ANOS DO GOLPE: ditadura militar e resistência no Brasil, Rio de Janeiro, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004. p. 183-191.

<sup>28</sup> KINZO, Maria D'Alva G. **Oposição e autoritarismo**: gênese e trajetória do MDB (1966-1979). São Paulo: Edições Vertice; Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 184.

<sup>29</sup> SOARES, Gláucio A. D.; D'ARAÚJO, Maria C.; CASTRO, Celso (org). **A volta aos quartéis**: a memória militar sobre a abertura. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, p. 280.

<sup>30</sup> ARAÚJO, Maria Paula N. A luta democrática contra o regime militar, 1974-1985 (estratégias de luta e resistência contra a ditadura militar). In: SEMINÁRIO 40 ANOS DO GOLPE: ditadura militar e resistência no Brasil, Rio de Janeiro, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004. p. 324-325.

parcela da sociedade.<sup>31</sup> O lema era somente um: *Pela anistia ampla, geral e irrestrita*. Estava preparado o terreno no espaço público para questionar todos os excessos cometidos durante a ditadura militar instalada em abril de 1964. No que se refere a questão educacional não diferente, a juventude universitária estava questionando as ações do MEC e suas proposições educacionais que não haviam sido dialogadas nem com os professores e nem com os jovens brasileiros. Foram gestadas na ESG e impostas pelo regime no final dos anos 1960, consideradas autoritárias pela classe estudantil. A disciplina EPB fazia parte desse processo, ela era o aspecto integrador que desejava o MEC para atrair a juventude universitária ao seu projeto de poder.

Durante o início da gestão do presidente João Batista Figueiredo (1979-1985) um tema estava em voga na sociedade brasileira: a questão da Anistia. A historiografia da ditadura militar no Brasil já fez um balanço sobre este tema.<sup>32</sup> O historiador Marco Antônio Villa destaca o processo de abertura política durante o fim da ditadura militar no Brasil, afirmando que

O tema da Anistia assumiu o protagonismo político. Petrônio Portella, ministro da Justiça, foi encarregado de elaborar um projeto de anistia. A promessa de abertura política do novo governo tinha de passar necessariamente por esse tema. Foi o seu primeiro grande desafio, pois não seria possível imaginar uma transição para a democracia enquanto houvesse milhares de cassados, exilados, presos de consciência e banidos excluídos da vida política.<sup>33</sup>

Durante os anos posteriores, após a Anistia temos o período da redemocratização que pode ser considerado o período entre 1980-1985. Três fatores políticos são determinantes e marcam o processo de negociação durante o contexto de transição política, são eles: o surgimento do movimento sindical no ABC paulista e a construção do movimento Pró-Partido dos Trabalhadores (maio de 1978); o fim do bipartidarismo (novembro de 1979); e a campanha pela eleição das diretas – a chamada *Campanha das Diretas-Já* (1983-1984). Foram aspectos decisivos de que a sociedade brasileira estava se mobilizando em torno do retorno da democracia.

Os estudantes paraenses estavam mobilizados. A UFPA tornou-se o palco das lutas e reivindicações estudantis paraenses no final dos anos 1970, especificamente no ano de 1979, quando os estudantes universitários reestruturaram a UNE, participaram de encontros promovidos pela SBPC e construíram uma articulação ativa nas atividades políticas dentro destas entidades.<sup>34</sup> A UFPA tornou-se o palco de luta e ações dos estudantes contra as práticas

<sup>31</sup> ARAÚJO, 2004, p. 342.

<sup>32</sup> Sobre a Anistia, ver: Lemos (2002); Abrão (2012); Araújo (2004); Reis (2000), entre outros.

<sup>33</sup> VILLA, Marco. **Ditadura à brasileira – 1964-1985**: A democracia golpeada à esquerda e à direita. Rio de Janeiro: Leya, 2014, p. 266.

<sup>34</sup> FONTES, Edilza. Os anos oitenta e a redemocratização na UFPA (1977-1988). In: FONTES, Edilza. **UFPA, 50 anos**: Histórias e Memórias. Belém: Ed. UFPA, 2007. p. 123.



pedagógicas e a estrutura hierárquica montada pela ditadura militar.<sup>35</sup> Durante as comemorações dos cinquenta anos da UFPA, a historiadora Edilza Fontes produziu um livro historiográfico. Dedicando-se a compreender o período de redemocratização, a pesquisadora apresenta as leituras do passado recente ocorrido no interior desta universidade.

Léa Salles afirma que os estudantes da UFPA, no fim dos anos setenta, viviam o fantasma de que teria sido melhor o sistema de seriado. Uma imensidão do espaço acadêmico e não havia vida universitária. Para ela, em 1979, havia uma nova mentalidade formada. O aluno tinha a possibilidade de criticar a relação com os professores. Sentia uma mudança na mentalidade dos estudantes, um investimento na carreira. Acreditava que estava se construindo uma experiência mais positiva, como a luta pelo horário noturno e pelo restaurante universitário.<sup>36</sup>

Durante entrevista ao projeto *A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985)*, a professora Edilza Fontes comentou suas impressões sobre o contexto de redemocratização na UFPA como estudante de graduação em História, afirmando que entrou em 1979 e o primeiro contato é com esse movimento estudantil que estava organizando-se para ir ao congresso da UNE em Salvador, através de uma assembleia geral de estudantes.<sup>37</sup> Foi também ressaltado pelo estudante de Medicina na época, Sérgio Carneiro, de que havia o sentimento no movimento estudantil universitário da participação coletiva de todas as forças políticas da reconstrução da UNE.<sup>38</sup>

Evidencia-se a pressão social e do movimento estudantil universitário pela luta contra a ditadura militar e a favor das liberdades democráticas. O ano de 1979 tornou-se ímpar nesse processo de reconstrução das lutas sociais no meio estudantil universitário, a disciplina EPB foi durante questionada dentro dos espaços construídos para fazer frente à política educacional da ditadura militar.

O surgimento de novas forças políticas no cenário político nacional, como o Partido dos Trabalhadores (PT) no interior paulista, exigindo discutir a sociedade brasileira e as questões nacionais postas na ordem do dia pelos militares no poder. Com isso, foi neste momento que os operários metalúrgicos do ABC paulista, juntamente com o chamado ABC (São Bernardo, Santo André e São Caetano do Sul) iniciaram uma greve sob a liderança do torneiro mecânico Luiz Inácio Lula da Silva.<sup>39</sup> As greves desafiaram o governo João Figueiredo, conforme destaca Marco Antônio Villa,

<sup>35</sup> FONTES, 2007, p. 124.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 122-123.

<sup>37</sup> *A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Edilza Joana Oliveira Fontes, 2014*

<sup>38</sup> *A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Sérgio Antonio Martins Carneiro, 2014*

<sup>39</sup> Luiz Inácio Lula da Silva foi o 35º Presidente do Brasil. Eleito nas urnas governou o país durante dois mandatos, entre 01 de janeiro de 2003 e 01 de janeiro de 2011. Foi também líder sindical e um dos fundadores

O Ministro do Trabalho, Murilo Macedo, foi mais direto. Deu um ultimato aos grevistas, exigindo o fim da greve e ameaçando intervir nos sindicatos e destituir as diretorias. E cumpriu a ameaça: a 23 de março foi decretada a intervenção no sindicato dos metalúrgicos do ABC, e a presidência e suas diretorias foram destituídas. Assumiram interventores designados pelo Ministério do Trabalho. Mas a greve continuou – mesmo após a decisão do Tribunal Regional do Trabalho ter declarado a sua ilegalidade –, com a ocupação dos sindicatos. Foi decisivo o apoio da Igreja Católica e da sociedade civil paulista, o que permitiu à direção sindical continuar a comandar o movimento.<sup>40</sup>

### 6.1. César Moraes Leite, um estudante morto pelo agente do SNI.

A sétima sessão do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE) debateu a EMC na UFPA, em reunião extraordinária ocorrida no dia 29 de março de 1971, nesta instituição,<sup>41</sup> sob a presidência do reitor, o professor Aloysio da Costa Chaves. O professor Nelson de Figueiredo Ribeiro, apresentando o assunto “Relatório sobre a implantação da disciplina ‘Estudo de Problemas Brasileiros’”,<sup>42</sup> afirmara que a implantação da disciplina EPB era uma exigência do Decreto-Lei nº 869, de 1969, bem como a necessidade de “elaborar os programas

---

do Partido dos Trabalhadores ainda em 1975, começaram a surgir novos partidos políticos no país. No dia 10 de fevereiro de 1980, Lula comandou a fundação do PT, formado pela classe operária, sindicalistas, intelectuais, artistas e católicos ligados à Teologia da Libertação, com uma proposta socialista. Em abril de 1980, outra grande greve no ABC paralisou 330 mil operários durante 41 dias. Depois de uma intervenção federal, Lula, junto com outros sindicalistas, foi preso, com base na LSN, passando 31 dias recolhido às instalações do Dops paulista. Em 1982 o PT já estava implantado em quase todo o território nacional. Lula liderou a organização do partido e disputou, nesse mesmo ano, o Governo de São Paulo, mas não se elegeu. Em agosto de 1983 participou da fundação da CUT - Central Única dos Trabalhadores. Em 1984 participou, como uma das principais lideranças, da campanha das "diretas já" para a Presidência da República. Em 1986 foi eleito deputado federal por São Paulo, o mais votado do país. O PT lançou Lula para disputar a Presidência da República em 1989, após 29 anos sem eleição direta para o cargo. Perdeu a disputa, no segundo turno, por pequena diferença de votos para o candidato Fernando Collor de Mello. Dois anos depois, Lula liderou uma mobilização nacional contra a corrupção que acabou no "impeachment" do presidente Fernando Collor de Mello. Em 1994 e em 1998 Lula voltou a se candidatar para presidente da República, mas foi derrotado por Fernando Henrique Cardoso. Em 2002, Lula concorreu pela quarta vez ao cargo de presidente da República, tendo como vice o empresário e senador José de Alencar, do PL de Minas Gerais. No dia 27 de outubro de 2002, com quase 53 milhões de votos, Lula foi eleito Presidente da República, derrotando José Serra. Lula concorreu novamente, em 2006, para reeleição de presidente, derrotando Geraldo Alckmin do PSDB. Em 29 de outubro de 2011, Lula foi diagnosticado com um câncer na garganta, mas depois do tratamento com quimioterapia e radioterapia ficou curado. FRAZÃO, Dilva. Luiz Inácio Lula da Silva: ex-presidente do Brasil. [S. l.]: eBiografia, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/c564kwdn>. Acesso em: 15 jul. 2021.

<sup>40</sup> VILLA, 2014, p. 265.

<sup>41</sup> Neste capítulo não temos a intenção de estudar a experiência da disciplina na UFPA, pois, fugiria completamente aos objetivos deste trabalho. Podemos aprofundar em futuras pesquisas a relação da disciplina EPB com a UFPA para além do evento ocorrido no início dos anos 1980. Portanto, cabe ressaltar que não tivemos a intenção de fazer a relação EPB, guerrilha do Araguaia e a UFPA, aspecto que posteriormente pode ser aprofundado. Focaremos nossas interpretações no âmbito nacional em torno da disciplina EPB e as suas diversas transformações ocorridas durante a ditadura militar brasileira.

<sup>42</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Ata/CONSEPE/Processo nº 04123/71, 1971, p. 2.

da disciplina, definir a sua carga horária e indicar os critérios de verificação de aprendizagem”<sup>43</sup> a partir da criação de uma Comissão Especial de acordo com o processo nº 14.729.

A historiografia paraense já debateu o acontecimento ocorrido no pavilhão Fb-2, no qual culminou com a morte do estudante universitário César Moraes Leite. Referimo-nos ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Luciano Brito,<sup>44</sup> que teve como objetivo central deslindar o acontecimento dentro do campus do Guamá, usando para isso como fontes históricas: os jornais da grande imprensa – *O Liberal* e *A Província do Pará*; o alternativo *Resistência*, produzido pela Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SDDH); o uso de fontes orais; e a legislação militar do período em questão.<sup>45</sup> No entanto, havia uma lacuna a ser preenchida: mencionamos o olhar da ditadura para o ocorrido no campus da UFPA em Belém. A presente seção avança no debate historiográfico sobre o acontecimento no campus do Guamá, a morte do estudante César Moraes Leite (Figura 11), dentro de uma sala de aula, assistindo a disciplina EPB no início dos anos 1980.

Figura 11 – Fotografia César Moraes Leite



Fonte: Memorial César Leite.

O debate desenvolvido por Luciano Brito não avança no que se refere aos documentos produzidos pelos órgãos de informação da época, a saber: a Assessoria de Segurança e Informações (ASI) que teve forte interferência na vigilância das ações e atividades estudantis

<sup>43</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 1971. p. 2.

<sup>44</sup> BRITO, Luciano. **Ditadura militar e movimento estudantil**: o episódio do pavilhão Fb-2 na UFPA (1964-1980). 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

<sup>45</sup> BRITO, 2005, p. 8.

no período de recorte cronológico pesquisado. A justificativa para a ausência do uso dessa documentação na pesquisa desenvolvida por este autor é que os arquivos militares ainda não estavam abertos para a pesquisa histórica, considerando-se que o trabalho historiográfico de Luciano Brito é datado de 2005 e os arquivos da ditadura militar e do período autoritário do Estado Novo foram aos poucos sendo acessíveis para os pesquisadores do período. Apenas sete anos depois, com a instalação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) durante o primeiro governo Dilma Rousseff (2011-2014).<sup>46</sup>

Cabe fazer um parêntese sobre o papel histórico assumido pela CNV. Tornando-se um espaço de reflexão sobre o passado recente da ditadura militar brasileira, a comissão revelou-se como um momento de “luta pela verdade, memória e justiça no Brasil devendo prosseguir após o encerramento dos trabalhos da CNV”<sup>47</sup>. Podemos destacar que foi instalado nas universidades brasileiras, e no caso da UFPA não foi diferente.<sup>48</sup> Criada uma Comissão da Verdade para compreender as graves violações dos direitos humanos, as aposentadorias compulsórias, as arbitrariedades e vigilâncias cometidas pela ASI na UFPA durante a ditadura militar. Portanto, o papel político da CNV serviria para impedir o esquecimento pelos apagamentos dos rastros após o período autoritário brasileiro.<sup>49</sup> A CNV encerrou suas atividades no dia 10 de dezembro de 2014, quando foi realizada a entrega do relatório final.<sup>50</sup>

Houve uma disputa de narrativas em torno da morte de César Leite pelos jornais paraenses. Nas reflexões do historiador Luciano Brito<sup>51</sup> o episódio do pavilhão Fb-2, pelo olhar dos jornais, apresentou diferentes interpretações. De um lado, os jornais *O Liberal* e *A Província do Pará* evidenciam a narrativa da morte polêmica de César Leite, ressaltando uma perspectiva acidental, a mesma que foi usada pelos órgãos governamentais da ditadura militar.

<sup>46</sup> Segundo o site “Memórias reveladas” a Comissão Nacional da Verdade foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff, no dia 18 de novembro de 2011, através da Lei nº 12.528 e sendo instituída no dia 16 de maio de 2012, ela tinha na época como finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridos no período de 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

<sup>47</sup> BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade. Mortos e desaparecidos políticos**. Brasília: CNV, 2014, p. 44.

<sup>48</sup> Segundo Edilza Fontes (2018, p. 119) ocorreu no dia 20 de setembro de 2013 a criação da Comissão César Leite, proposta no Conselho Universitário (CONSUN), sendo considerada um órgão de caráter provisório justificado pela necessidade de investigar as violações de direitos humanos na UFPA no período do governo militar. A Comissão da Verdade da UFPA foi criada através da resolução nº 721.

<sup>49</sup> LAFER, Celso. Justiça, História, memória: reflexões sobre a Comissão da Verdade. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula; GRIN, Monica. (org). **Violência na História: memória, trauma e reparação**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012, p. 10.

<sup>50</sup> Cabe ressaltar que não há menção da morte de César Moraes Leite no relatório final entregue pela Comissão Nacional da Verdade (CNV) em 2014, apesar das repercussões da morte deste estudante paraense em março de 1980, período de estudo pesquisado por esta comissão. A sua morte torna-se espaço para o debate sobre a violência política, o uso do porte de armas e a presença da ASI no campus do Guamá. Assim, ela, nesse contexto, simboliza a luta contra a ditadura militar brasileira.

<sup>51</sup> BRITO, 2005, p. 9.

Por outro lado, o jornal *Resistência* apresenta uma interpretação crítica da morte do estudante universitário usando a narrativa de responsabilizar o Estado autoritário pelo ocorrido no pavilhão de aula.

Na UFPA temos a construção de um repositório digital, composto de 51 depoimentos orais apresentando suas experiências no campus do Guamá em tempos de ditadura militar. O projeto teve como finalidade quebrar a política de esquecimento em relação a história da instituição.<sup>52</sup> Houve também a construção de cinco programas temáticos organizados por grupos de entrevistas, também estão disponibilizados no repositório institucional da UFPA.<sup>53</sup> A construção de novas narrativas sobre a história recente desta instituição, incluindo o acontecimento da morte do César Leite, revela que a UFPA tem que repensar a sua história<sup>54</sup> e colocar outras identidades coletivas no centro do debate sobre a memória do campus do Guamá, elas que historicamente estavam à margem dos processos históricos, foram silenciadas e hoje reivindicam o seu lugar político dentro do campus.

A quebra do silêncio sobre a história do campus da UFPA, nesse sentido, apresenta outra interpretação sobre os eventos recentes, indo na contramão do que foi narrado, inclusive pelo reitor Silveira Netto durante as comemorações dos 30 anos desta instituição amazônica, afirmando em entrevista a professores convidados que não havia interferências dentro do campus do Guamá, vivia-se em plena ditadura militar num verdadeiro “oásis, um mar de tranquilidade”<sup>55</sup> no interior da UFPA. A documentação da ASI-UFPA e suas memórias produzidas demonstram que os estudantes universitários estavam em constante movimento, protestando contra a política educacional implementada pela reitoria e pelo MEC. Nesse sentido, dentro do campus do Guamá lutavam contra o uso de armas, contra os acordos MEC-USAID e contra a disciplina EPB.

A contribuição deste capítulo vem no sentido de trabalhar com a documentação dos órgãos de segurança e informação e assim, tentar preencher uma lacuna dentro da história

<sup>52</sup> FONTES, Edilza J. O. A Comissão da Verdade na Universidade Federal do Pará: a criação de um acervo digital com testemunhos de violação de direitos humanos. *História Oral*, v. 21, n. 2, p. 109-129, jul./dez. 2018, p. 125.

<sup>53</sup> As cinco temáticas escolhidas para o projeto UFPA e a ditadura militar, coordenado pela professora doutora Edilza Fontes, foram: (1) Programa Anos de Chumbo e a UFPA – **As memórias do Golpe de 1964**; (2) Programa **Anos de Chumbo e a UFPA – 1968**: A Utopia de uma Paixão; (3) Programa Anos de Chumbo e a UFPA – **Censura e Tortura no Período Militar**; (4) Programa Anos de Chumbo e a UFPA – **Redemocratização**; (5) Programa Anos de Chumbo e a UFPA – **Traumas e Perdas do Período Militar**.

<sup>54</sup> FONTES, Edilza J. O. A UFPA e a memória da ditadura militar a produção do silêncio sobre as violações dos direitos humanos. In: RIBARD, Franck (org.). **Os usos políticos do passado**: debates contemporâneos. 1. ed. Sobral: Sertão Cult, 2020. p. 174. (v. 1)

<sup>55</sup> FONTES, Edilza J. O.; ALVES, Davison H. R. A UFPA e os Anos de Chumbo: A administração do reitor Silveira Netto em tempo de ditadura (1960 - 1969). *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 278, 2013.

recente da UFPA, possibilitando compreender as interpretações ocorridas pelo evento da morte do estudante universitário dentro de uma sala de aula, localizada no campus básica da UFPA, no pavilhão Fb-2, quando estava assistindo uma aula de EPB.

A reflexão que propomos desenvolver neste evento em questão, com o cruzamento das fontes orais com os documentos produzidos pelo SNI sobre o acontecimento da morte do estudante César Moraes Leite dentro do campus é a seguinte: como sustentar a estrutura policial-burocrática-totalitária em pleno período de redemocratização? Era evidente que os estudantes contestavam a política educativa da ditadura militar para o ensino superior e a presença da ASI dentro do campus do Guamá, nesse contexto, estava sendo contestada pelo movimento estudantil universitário. Nada mais emblemático que a morte do estudante dentro de uma disciplina curricular, centro das discussões cívicas e nacionalistas pretendidas pela ditadura militar.

Nove anos após a implementação da disciplina EPB na universidade, um acontecimento marcou a trajetória da UFPA. O estudante universitário de Engenharia Elétrica César Moraes Leite, de 19 anos, morreu no dia 10 de março de 1980 no Pronto-Socorro Municipal de Belém. O aluno foi baleado em sala de aula assistindo a disciplina EPB, às 7 horas e 30 minutos, quando a arma do Agente da Polícia Federal Dalmo Monteiro de Castro, disparou atingindo César, segundo informações em *O Estado do Pará*.<sup>56</sup> A comunidade acadêmica estava consternada com a presença de porte de arma dentro da UFPA. O depoimento da estudante do curso de Medicina Sandra Moraes Leite ao projeto A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) destaca sua interpretação sobre o acontecimento no pavilhão F do básico que resultou no falecimento do seu irmão.

[...] normalmente nesses dias que a gente tinha aula mais cedo, como as minhas aulas eram na faculdade de Medicina na Generalíssimo com Bernal do Couto, ele iria me deixar e de lá, ele seguia para o campus, então, ele usava um fusca da minha mãe, que tinha conseguido comprar um carro, ele usava esse fusca, nós usávamos esse carro, ele foi me deixar na Faculdade de Medicina, e em seguida ele veio para cá para a Universidade, para assistir a aula de Estudos de Problemas Brasileiros, no pavilhão F, era uma segunda-feira, 10 de março de 1980, eu estava assistindo aula de Doenças Tropicais I, e me deu uma certa ausência, por que na minha ideia nos anos que se seguiram, eu mal tinha acabado de me sentar e já tinha uma pessoa me chamando na porta. Era o Reginaldo Soares, inclusive meu colega de tempos de Nazaré, que era muito amigo do mano, ele estava na porta e que precisava falar urgente comigo, e assim, aparentando estar muito aflito, e ele me disse: me acompanha que aconteceu uma coisa muito grave com teu irmão. Não dá tempo de te explicar agora, e me levou, sem bolsa, sem nada! E me levou no carro, ele parou um instante no Pronto Socorro Municipal, ele só fez dar a volta na Faculdade de Medicina, parou em frente ao Pronto

---

<sup>56</sup> TENSÃO no campus da UFPA: Estudante morto em sala de aula. **O Estado do Pará**, Belém, P. 1, 10 mar. 1980.

Socorro Municipal, e me falou que o mano tinha sido vítima de uma bala, que ele estava lá e que ele não me garantia que ele estava vivo.<sup>57</sup>

A historiadora Edilza Fontes destaca a morte do estudante universitário César Moraes Leite, afirmando “que os estudantes sala 2 do Pavilhão Fb assistiam à aula de Estudos de Problemas Brasileiros, ministrada pela professora Maria Inês, em que se discutia a questão da ‘violência e porte de arma’”.<sup>58</sup> Percebemos que o currículo da disciplina acadêmica EPB também muda conforme os contextos sociais e políticos da ditadura militar. No período da redemocratização os debates em torno de temas sociais dominam as disciplinas cívicas criadas no final dos anos 1960, pela ditadura militar.

Poucos minutos depois do início da aula, os alunos e a professora ouviram um estampido de tiro de revólver disparado pelo agente da Polícia Federal Dalvo Monteiro de Castro Júnior, atingindo o estudante de Engenharia Elétrica César Moraes Leite. [...] César havia levado o tiro pelas costas e o projétil perfurou a carteira, atravessou o seu corpo e foi cravar-se no teto da sala de aula. [...] Socorrido pelo agente Dalvo, com a ajuda de colegas e segurança do Campus, em meios aos gritos e deixando os rastros de sangue, César chegara ainda com vida ao Pronto-Socorro Municipal de Belém. Imediatamente a família foi avisada e quando chegara ao PSM foram informados de que César havia falecido.<sup>59</sup>

Sandra Moraes Leite apresenta sua interpretação sobre o visto e o vivido dentro do Pronto-Socorro Municipal:

[...] Eu tinha voltado de minha primeira viagem de férias que tinha feito, foi a minha primeira saída da cidade sem meus pais e sem o mano, na volta dessa viagem nós tivemos momentos indescritíveis de conversas, de passeios e de muita vivência coletiva entre nós três, entre eu, ele e minha mãe, assim como de convivência com amigos próximos, então, estávamos vivendo um momento muito especial e dinâmico por essas questões, e também porque eu tinha começado uma vida de plantonista, justamente no Pronto Socorro Municipal, então, entrar para mim ali para encontrar, para saber o que tinha acontecido né, eu lembro com requinte de detalhes coisas que me soaram no pensamento e de ver que em um serviço público tão abandonado, tão cheio de dificuldades, para uma pessoa baleada, eu ficava assim rapidamente imaginando, que veio da Universidade até lá, por que não levaram para outro lugar? Então, eu sabia de outra grave dificuldade, que deviam ter chegado lá e não ter médico, e realmente foi isso, a gente sabe que a bala atingiu e lesionou órgãos vitais do mano, mas o fato de a gente saber que chega e não tem um médico, tem um peso nisso, eu entrei e me deparei com as pessoas que já estavam amarrando e colocando uma gaze na cabeça para segurar queixo, e foi muito difícil, ninguém falou nada, nenhuma palavra, ele já estava morto!<sup>60</sup>

Com uma chuva intensa, aglomerados de estudantes não só da UFPA, mas de outras instituições de ensino reuniam-se em frente à igreja dos Capuchinhos, esperavam a passagem do caixão com o corpo do estudante César Leite. Quando os estudantes avistaram o carro na

<sup>57</sup> A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Sandra Moraes Leite, 2014.

<sup>58</sup> FONTES, 2007, p. 128.

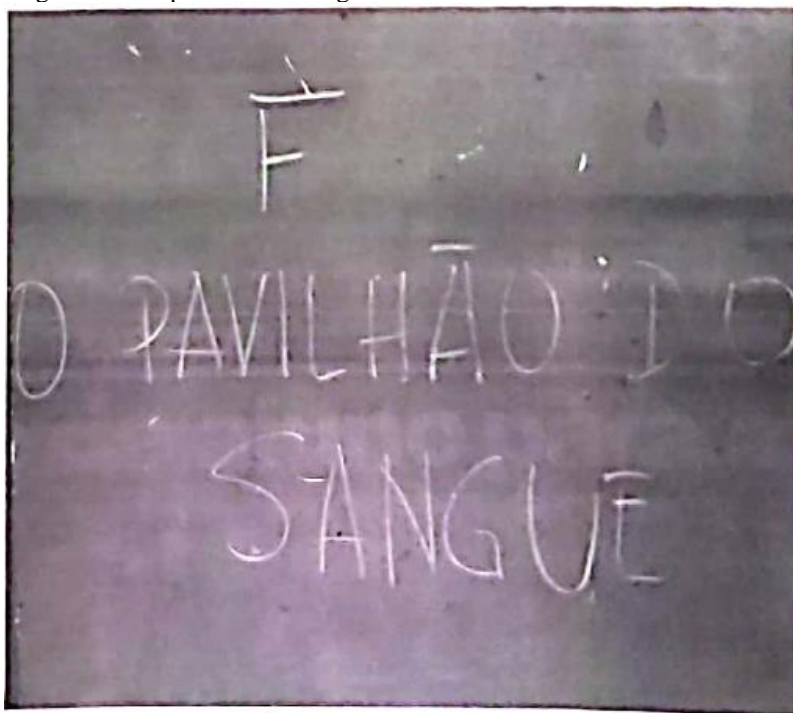
<sup>59</sup> FONTES, 2007, p. 129.

<sup>60</sup> FONTES, loc. cit.

travessa Castelo Branco com a Conselheiro Furtado, foi barrado e os estudantes queriam tirar o caixão e levá-lo nos braços.<sup>61</sup> Os estudantes estavam muito emocionados, entoaram a música *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré e o cortejo seguiu debaixo de chuva.<sup>62</sup>

O reitor da UFPA, Aracy Barreto, pronunciou-se sobre o acontecimento dentro do campus do Guamá, afirmando que é um fato gravíssimo. A UFPA estará à disposição da família para o que for necessário. A partir de agora qualquer aluno seja da Polícia Federal ou de qualquer outro órgão que for flagrado, portando arma será detido”.<sup>63</sup> Acreditava-se que o agente da Polícia Federal, segundo a fala do reitor Aracy Barreto, fosse estudante universitário, uma forma encontrada para amenizar a situação. O jornal registrou a revolta dos colegas que escreveram com giz na sala do acontecimento, a seguinte mensagem (Figura 12): “F o pavilhão do sangue”.

Figura 12 – O pavilhão do sangue



Fonte: Jornal *O Estado do Pará*, p. 14.

O jornal *O Estado do Pará* noticiou também que houve articulação do movimento estudantil logo após o ocorrido no Pavilhão Fb-2. O vice-presidente da UNE, Sérgio Carneiro, o tesoureiro do DCE da UFPA, Carlos Boução, o secretário do DCE, o estudante Carlos Ribeiro e outros membros reuniram com a finalidade de traçar normas com relação ao desfecho accidental no pavilhão. Ocorreu uma reunião em que os estudantes contradiziam as informações

<sup>61</sup> TENSÃO no campus da UFPA: Estudante morto em sala de aula, 1980, p. 14.

<sup>62</sup> CAMINHANDO no adeus a César. *O Estado do Pará*. Belém, p. 14, 10 mar. 1980.

<sup>63</sup> CAMINHANDO no adeus a César, loc. cit.



da reitoria da UFPA, afirmando que ela desviava verbas do ensino para manter um corpo de segurança arbitrário dentro do campus do Guamá.<sup>64</sup> Havia no campus um clima de perseguição dos Seguranças aos estudantes universitários.

As interpretações sobre a morte do estudante César Moraes Leite geram debates no interior da sociedade brasileira. O SNI em sua Agência Belém produziu uma informação no dia 18 de março de 1980 afirmando que ocorreu um “lamentável acidente no interior de uma sala de aula na Universidade Federal do Pará, não teria maiores complicações se o proprietário que disparou a arma inesperadamente quando caiu ao solo, Dalmo Júnior, estudante daquela Universidade, não fosse, Agente da Polícia Federal”.<sup>65</sup> Percebemos que os agentes do SNI não conseguem discernir a importância de uma vida em relação ao acontecimento. Nós ficamos com a impressão de que se fosse um estudante comum, a vida de César Leite poderia ser ceifada, como foi!

Havia a imagem pelos agentes do SNI de que os estudantes esquerdistas queriam explorar a situação ocorrida dentro do campus do Guamá, quando afirmam que “a presença do estudante-policia no interior de uma sala de aula também passou a ser apontada como prova da ação repressiva dos órgãos de segurança dentro da Universidade”.<sup>66</sup> O acontecimento serviu para ser um momento de resistência contra a ditadura militar no país, não podemos negar este fato. Questionar o papel que a ASI-UFPA possuía de vigilância e de controle dentro da instituição. O documento também relata que ocorreram outras manifestações nos dias seguintes ao evento de 10 de março de 1980 e que

[...] durante toda a semana determinada pela Reitoria da Universidade – visita ao túmulo do estudante no dia 11, com reduzida participação dos estudantes, apenas cerca de oitenta; no dia 12, passeata por diversas ruas de Belém, com cerca de duzentas e cinquenta estudantes portando faixas e cartazes de contestação, e cantando a canção de Vandrê; dia 14 – Vigília no Colégio N. S. Nazaré, dos Irmãos Maristas, de protesto contra o assassinato do estudante.<sup>67</sup>

Percebemos que os órgãos de segurança locais sabiam todos os passos dos estudantes universitários, mesmo após o ocorrido do pavilhão Fb-2 não se intimidaram a fazer o serviço de controle e vigilância dentro do campus do Guamá. No dia 17, sobre a presença do presidente da UNE, Ruy Cesar Costa e Silva, ocorreu um culto ecumênico nas dependências da UFPA. Os estudantes faziam constantemente repúdio ao regime vigente e a críticas contundentes em relação ao porte de arma. Cantavam constantemente a música de Geraldo Vandrê e falavam

<sup>64</sup> UM RELATÓRIO denuncia a segurança. **O Estado do Pará**, Belém, p. 14, 10 mar. 1980.

<sup>65</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Informação 0191/116/ABE/80. [S. l.], 18 de março de 1980. Confidencial. Assunto: Movimento Estudantil – Exploração político-ideológica da morte de um estudante.

<sup>66</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1980.

<sup>67</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

chavões comunistas conhecidos como: *Abaixo a ditadura!* e *O povo unido jamais será vencido!* conforme apresenta a Informação 0191, do SNI/Agência Belém. Os estudantes paraenses estavam mobilizados e articulavam-se em torno de manifestações e protestos contra a ditadura militar.

Estudantes, professores e sociedade belenense mobilizaram-se e organizaram diversas manifestações. As aulas foram interrompidas e cerca de 500 estudantes reuniram-se em frente à Igreja dos Capuchinhos, aguardando o cortejo fúnebre. Os estudantes, que estavam indo em diversos ônibus para a universidade, desciam para prestar sua última homenagem ao colega morto. [...] Além de ser um cortejo fúnebre, o enterro de César fora também um ato de protesto contra o regime ditatorial existente no país. No dia 17, três mil pessoas, portando faixa pretas e cartazes de repúdio ao regime autoritário, reuniram-se no Ginásio de Esportes da UFPA para um ato ecumênico, que contou com a presença do presidente da UNE, Rui César, uma homenagem a César Leite, tornando-se um dos atos ecumênicos mais políticos da história de Belém. Durante o culto, pessoas gritavam: “liberdade, abaixo a repressão na Universidade”. Ao término, às autoridades religiosas e os estudantes percorreram o Campus cantando a música de Geraldo Vandré e caminhando em direção ao Pavilhão Fb, onde foi inaugurada uma placa indicando a morte de César.<sup>68</sup>

A historiadora Edilza Fontes relata a sua atuação durante os anos 1980 após a morte do estudante César Leite. Em suas memórias destaca a articulação dentro do campus do Guamá, conclamando os estudantes universitários a participarem do cortejo de César, bem como a atuação de diversos setores da sociedade civil paraense.

Naquele dia, lembro ter percorrido várias salas do Campus Setorial Básico, conclamando os estudantes para o cortejo do César; foi um momento de consternação dentro da UFPA e de todos os setores, desde a ADUFPA, recém-formada, o CEB, a Igreja e a sociedade civil em geral deram uma resposta à permanência de policiais armados no campus. Há algum tempo retiraram a placa do Pavilhão Fb, o que não deveria ter sido feito, pois, foi um ato de apagar a história daquele espaço. Lembro que, para inaugurá-la, fui convocada por Sérgio Carneiro, diretor Norte da UNE, a fazer o discurso em nome do CEB do DCE.<sup>69</sup>

O acontecimento de março de 1980 teve repercussões também fora do estado do Pará. Foi noticiado pelo SNI Agência Manaus que o Centro Universitário e Cultural de Agronomia (CUCA) distribuiu uma nota à imprensa manauara no dia 11 de março de 1980 em que afirmavam “vítimas somos todos das constantes arbitrariedades dentro e fora das universidades, vemos mais uma vez o aparelho repressivo se manifestar”.<sup>70</sup> O informativo da SNI/AMA afirmou que estava programada para o dia 13 de março de 1980 uma manifestação estudantil convocada pelo Diretório Universitário com a seguinte mensagem a classe estudantil acadêmica manauara: “Polícia Federal mata estudante a tiro no ‘campus’ [...] a Ditadura Militar executou mais um companheiro”.<sup>71</sup> O ato público que ocorreu no campus universitário em frente ao

<sup>68</sup> FONTES, 2007, p. 130.

<sup>69</sup> FONTES, 2007, p. 131.

<sup>70</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Manaus. Informe nº 0060/119/AMA/80, Manaus, 1980. Assunto: Movimento Estudantil. Repúdio ao arbítrio. Morte de César Leite.

<sup>71</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

pavilhão do Instituto de Ciências – Curso de Agronomia contou com a participação de 150 estudantes.<sup>72</sup>

O movimento estudantil amazonense tinha uma representatividade comparada a outras regiões brasileiras, como o do Centro-Sul, do Sudeste e do Nordeste. O ato público contou com a presença de agentes do regime militar. Para ilustrar a manifestação o SNI/AMA relatou que o estudante Raimundo de Freitas afirmou que “o povo brasileiro nunca viveu toda a sua história, anos tão negros, tão criminosos, como os quinze anos da ditadura”.<sup>73</sup> Um estudante não identificado falou durante o ato público na cidade manauara: “consciência política, esse papo de que o estudante não deve fazer política é furado. Se o estudante hoje pensa assim, é devido ao regime que cerceia as nossas liberdades”,<sup>74</sup> e continua o discurso dizendo que “da mesma que se conseguiu um restaurante, se consegue uma biblioteca para o Campus, num sentido mais abrangente conseguir-se-á resultados positivos em lutas de maior expressão”.<sup>75</sup>

Por fim, cabe ressaltar que a disciplina EPB era um espaço de discussão, seja por dentro do governo, seja nas universidades brasileiras como apresentado neste texto referente à UFPA. Ela possuía um sentido ideológico e tinha um objetivo delimitado que era de fazer uma propaganda ufanista das obras e serviços que o regime militar executava dentro da sociedade brasileira. Era uma tentativa de esconder os verdadeiros problemas brasileiros, um espaço de debate sem discordância, sem crítica, sem conflito, sem uma relação realmente com a realidade nacional.

Os estudantes universitários, desde a implementação da disciplina EPB como vimos nas atas da sessão extraordinária, eram contra a disciplina acadêmica. Percebiam que ela era mais um espaço de exaltar os atos da “revolução de 1964” e de tentar afastar os estudantes da discussão política que era tão latente durante os anos de chumbo. A morte do César Leite em março de 1980 representou um divisor de águas dentro da UFPA para denunciar o controle e a vigilância por parte da reitoria, mas também serviu para que o movimento estudantil reorganizasse as suas bases em prol de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

A disciplina EPB teve seu resquício no campus do Guamá. A morte do estudante universitário dentro de uma sala de aula, assistindo a disciplina E B, no bloco básico da UFPA representa um elemento de repressão e censura dentro do campus. Os estudantes da universidade fizeram diversos protestos, bem como reflexões sobre o incidente na cidade

---

<sup>72</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Manaus. Informe nº 026/300/AMA/80, Manaus, 1980. Assunto: Ato Público de Repúdio ao arbítrio.

<sup>73</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1980, p. 1.

<sup>74</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>75</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1980, p. 1-2.

universitária José da Silveira Netto. O acontecimento dentro da UFPA tornou-se um paradoxo, pois, foi uma fatalidade justamente dentro de uma sala de aula universitária, durante uma disciplina que debatia a realidade nacional brasileira.

## **6.2. A vigilância e o controle da disciplina EPB: um olhar a partir do SNI.**

O SNI fazia constantemente vigilância em torno de EPB. A presente seção pretende abordar as intervenções no que se refere ao ensino desta disciplina nas universidades em relação à sua didática, ao material didático utilizado e a formação de professores. Queremos ressaltar a atuação do movimento estudantil universitário na crítica ao regime militar por meio da disciplina EPB. Usaremos a atuação dos discentes na resistência à política educacional da ditadura militar.

Em suas diversas assessorias regionais, o SNI solicitava informações em relação à disciplina EPB. Por exemplo, a vigilância dos professores que ministravam a disciplina na UFRGS e as deficiências do ensino de moral e civismo no ensino superior foram assim interpretadas pelo ASI, era considerado um problema global pertinente a disciplina EPB no que se referia às críticas ao corpo docente, a formação de professores e a sua didática.

Realmente há deficiências de professores de EPB tendo em conta o seu sentido global, em virtude de, tratando-se de disciplina nova ministrada nas Universidades, não houve tempo hábil para a preparação de um corpo docente à altura de suas reais necessidades profissionais. No caso específico dos professores da disciplina em apreço, nesta Universidade, todos são diplomados por Universidade, muito embora alguns, não possuam disciplina de didática.<sup>76</sup>

O mesmo caso ocorria na UFSM, no que se refere a EPB, onde foram apresentadas as dificuldades sobre a didática e aprendizagem desta disciplina acadêmica, a documentação da ASI<sup>77</sup> da universidade evidencia que

---

<sup>76</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Assessoria de Segurança e Informações. Informação nº 159/ASI/UFRGS DSI/MEC/77. Porto Alegre: Assessoria de Segurança e Informações/UFRGS, Divisão de Segurança e Informações/MEC, 25 de outubro de 1977. Assunto: Deficiências no ensino de Estudos de Problemas Brasileiros. p. 1.

<sup>77</sup> Segundo Viviane Ishaq, Pablo Franco e Teresa E. de Sousa (2012, p. 61) “Assessoria de Segurança e Informações” (ASI) é um tipo de órgão de informações existente em universidades, fundações e empresas públicas, como Telebrás, Petrobrás, Correios. As assessorias foram organizadas pelo Decreto nº 60.940, de 14 de julho de 1967 que também criou os ministérios e órgãos vinculados às Divisões de Segurança e Informações (DSI). As ASIs e DSIs foram extintas pela Medida Provisória nº 150, 15 de março de 1990 que também extinguiu o Serviço Nacional de Informações (SNI) e os órgãos equivalentes das entidades da administração federal indireta e fundacional. A Coordenação Regional do Arquivo Nacional em Brasília realizou pesquisas na base de dados do extinto Serviço Nacional de Informações (SNI) com o objetivo de identificar documentos produzidos pelas DSIs, ASIS e Assessorias Especiais de Segurança e Informações (AESI) existentes à época da administração pública federal. Os resultados das pesquisas levaram à identificação de 249 órgãos setoriais de informações.

O Ensino da disciplina de ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS na UFSM, com deficiências, atinge os objetivos propostos. Os professores desta disciplina, na UFSM, são todos titulados em cursos superiores. Existem muitas publicações, inclusive algumas de caráter crítico ao regime do ensino de EPB. As dificuldades enfrentadas são decorrentes de uma série de fatores, entre os quais destacamos: a) A mentalidade de que a disciplina tem uma secundária no currículo e que é apenas mais uma obrigatória, encontrada na maioria dos professores da Universidade; b) A escassa bibliografia existente, que abranja todos os aspectos da realidade brasileira indicados no programa fixado pelo CFE, além de heterogeneidade de enfoques apresentados pelas obras, quando não heterogeneidade de posições. c) A inexistência de cursos de aperfeiçoamento, especialização ou até mesmo de atualização para melhoria do corpo docente.<sup>78</sup>

Apresenta-se sugestões para a melhoria do ensino da disciplina EPB<sup>79</sup> na UFSM:

Como sugestão, apresentaríamos a ideia de que se elaborasse, através da CNMC ou outro órgão, uma obra da parte doutrinária que seria usada como livro texto básico, dando uma unidade maior no desdobramento da disciplina, principalmente em termos filosóficos. Sabemos que a ideia esbarrou numa série de críticas, mas não vemos outro caminho eficaz e eficiente para a criação de um consenso nacional sobre os fundamentos filosóficos e morais de nacionalidade. Quanto à parte conjuntural, a dificuldade é encontrar dados da atuação governamental e da situação do país atualizados, pois, os disponíveis se referem a dois ou três anos passados, o que nem sempre espelha a realidade ou a tendência por eles expressa, no momento em que são utilizados para análises.<sup>80</sup>

Conclui-se sobre a disciplina EPB na UFSM que

- 1) O Ensino da disciplina EPB apresenta variações consideráveis de Escola para Escola e de Professor para Professor;
- 2) A principal deficiência consiste na confusão existente entre DOCTRINA e CONJUNTURA. Há falta de um documento de orientação que permita expor a Doutrina;
- 3) Não há controle sobre fontes de consulta e Professores, principalmente nas faculdades particulares.<sup>81</sup>

Verificou-se os mesmos problemas dentro da Agência de Porto Alegre. As questões suscitadas em outros locais no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, destacam-se que a disciplina EPB não vem alcançando os objetivos do artigo 2º do Decreto-Lei nº 869, de 1969.<sup>82</sup> São elencados seis pontos para serem repensados em relação a disciplina EPB na agência regional de Porto Alegre.

- a) Existe juízo, entre estudantes e professores, de que a disciplina de EPB tem importância secundária no currículo e que é apenas mais uma disciplina obrigatória;

<sup>78</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Assessoria de Segurança e Informações. Informação nº 465/ASI/UFSM/MEC/77. Santa Maria: Assessoria de Segurança e Informações/UFMA/MEC, 31 de outubro de 1977. Assunto: Deficiências no ensino de Estudos de Problemas Brasileiros. p. 1-2.

<sup>79</sup> Cabe ressaltar a importância da obra do intelectual militar Iale Renan (1979), apresentado no capítulo 3 desta tese, denominada de *Estudo de Problemas Brasileiros: uma introdução doutrinária*, sendo considerada uma publicação necessária para a melhoria didática da disciplina acadêmica como sugerido pelo SNI da UFSM, por isso, a produção de um material didático de cunho ideológico e filosófico, como destaca Iale Renan (1979), foi importante nesse contexto para que atendesse a nacionalidade brasileira, apresentando de forma didática para os professores universitários e para os discentes da disciplina EPB um manual introdutório sobre os conceitos iniciais abordados dentro da disciplina EPB-I nas universidades.

<sup>80</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, op. cit., p. 1-2.

<sup>81</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, loc. cit.

<sup>82</sup> Sobre as especificidades do Decreto-Lei nº 869, de 1969 ver o capítulo 3 desta tese de doutoramento.

- b) É escassa a bibliografia, que abrange todos os aspectos da realidade brasileira. Também é grande a heterogeneidade de enfoques apresentadas pelas obras, inclusive com relação a posições ideológicas;
- c) Inexistem, na maioria das Universidades, cursos de aperfeiçoamento, especialização ou, até mesmo, de atualização para melhoria do corpo docente;
- d) Verifica-se constante confusão entre doutrina e conjuntura, principalmente, devido à falta de um documento de orientação que permita expor a doutrina. Por este motivo, professores são envolvidos, em sala-de-aula, pela conjuntura (geralmente apresentada pelos alunos), não conseguindo desenvolver devidamente a doutrina;
- e) Em decorrência do citado acima, constata-se durante as aulas de EPB, que estudantes de posicionamento político e, mesmo, ideológico contrário ao Governo Atual, perturbam o bom andamento das aulas através de topo o tipo de intervenções, particularmente, colocações tendenciosas e de cunho pessoal;
- f) Soma-a isso, o fato de que as aulas de EPB mal orientadas (didaticamente), ou ministradas por professores ideologicamente contrários ao atual regime político, prestam-se, de modo especial, à pregação contra o governo e a doutrinação subversiva no meio estudantil.<sup>83</sup>

A Agência Central do Serviço Nacional de Informações (AC/SNI) apresenta suas interpretações sobre as disciplinas EMC e a disciplina EPB. A difusão da documentação sigilosa foi realizada através do Centro de Informações do Exército<sup>84</sup> (CIE), do Centro de Informações

---

<sup>83</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Porto Alegre. Informação nº 002/119/APA/78. Porto Alegre: SNI, 2 de janeiro de 1978. Assunto: Deficiências no ensino de Estudo de Problemas Brasileiros. p. 19.

<sup>84</sup> Segundo Viviane Ishaq, Pablo Franco e Teresa E. de Sousa (2012, p. 82-83) o Centro de Informações do Exército (CIE) foi criado pelo Decreto nº 60.664, de 2 de maio de 1967, pelo presidente Costa e Silva (1967-1969), subordinado diretamente ao gabinete do ministro do Exército. Ao CIE cabia orientar, coordenar e supervisionar todas as atividades de segurança interna e contrainformações, concorrendo com a 2ª seção do Estado-Maior, também encarregada dessas atividades. Diante de um Exército envolvido na política, o controle das informações passava a ter uma importância estratégica, assim como a prerrogativa das Forças Armadas de ter o controle da segurança interna que a tornava um ostensivo instrumento de repressão política.

de Segurança da Aeronáutica<sup>85</sup> (CISA) e do Centro de Informações da Marinha<sup>86</sup> (CENIMAR).

O documento do CISA destaca quais seriam os objetivos da disciplina EMC e EPB:

A disciplina “Educação Moral e Cívica”, que nos cursos superiores assume a forma de “Estudo dos Problemas Brasileiros”, é instituída em todos os níveis de Ensino, em regime obrigatório, visando à formação do caráter do homem brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade.<sup>87</sup>

No entanto, durante o final dos anos 1970 destacou-se os indícios de que o ensino dessas duas disciplinas não estaria conseguindo atingir os seus objetivos, levando a Agência Central

<sup>85</sup> Segundo Viviane Ishaq, Pablo Franco e Teresa E. de Sousa (2012, p. 86-87) o Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA) foi criado pelo Decreto nº 66.608, de 20 de maio de 1970, no então estado da Guanabara como órgão normativo e de assessoramento do Ministério da Aeronáutica, ficando subordinado ao gabinete do ministro. Seu chefe era escolhido entre os oficiais-generais do quadro de oficiais aviadores da ativa, do posto de brigadeiro. Anteriormente, a produção de documentos de informações no âmbito do então Ministério da Aeronáutica, a partir do golpe de 1964 havia ficado a cargo do Serviço de Informações da Aeronáutica, criado pelo Decreto nº 63.005, de 17 de junho de 1968. Este Serviço seguiu os modelos do CIE e do CISA. O Serviço de Informações da Aeronáutica foi extinto pelo Decreto nº 64.056, de 3 de fevereiro de 1969 que criou o Serviço Nacional de Informações e Segurança da Aeronáutica (SISA). Em 1970 o Decreto nº 66.608 extinguiu o Núcleo do SISA, primeiro serviço de informações criado pelo Ministério da Aeronáutica, em 1968. De acordo com o decreto, herdou o acervo do NuSISA, o arquivo da extinta 2ª seção do Gabinete do Ministro da Aeronáutica e parte dos documentos produzidos pela Segunda Seção do Estado-Maior da Aeronáutica. Em 1971, o Cisa foi transferido para Brasília, mas foi mantido o Escalão Recuado do Cisa (ReCisa) na cidade do Rio de Janeiro, uma vez que o foco das atenções políticas ainda se encontrava o eixo Rio – São Paulo. Coube ao Centro: propor ao ministro da Aeronáutica fixação de normas e procedimentos para as atividades de Informações de Segurança e Contrainformações, e também para a seleção, treinamento e aperfeiçoamento de pessoal especializado naquelas atividades; orientar, coordenar e supervisionar todas as atividades de Informações da Aeronáutica; produzir e difundir informações internas e de segurança interna do Sistema Nacional de Informações (SisNI), produzir e difundir conforme o estabelecido no Plano Nacional de Informações; além de outras atribuições. O Decreto nº 85.428, de 27 de novembro de 1980 alterou a sua denominação para Centro de Informações da Aeronáutica, mantendo, contudo, a mesma sigla Cisa. Em 13 de janeiro de 1988, o órgão foi extinto pelo Decreto nº 95.638.

<sup>86</sup> Segundo Viviane Ishaq, Pablo Franco e Teresa E. de Sousa (2012, p. 83-84) o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR) foi criado pelo Decreto nº 42.688, de 21 de novembro de 1957, subordinado ao Estado-Maior da Armada e composto por um diretor (capitão de Mar e Guerra) e um vice-diretor (capitão de Fragata). Estava estruturado inicialmente em três divisões: Busca; Registro e Seleção; e Serviços Gerais, onde cada encarregado de divisão (o responsável pela área) deveria ser capitão de corveta. Nos primeiros anos do regime militar, o Cenimar focou seus esforços em questões internas da própria Marinha. Com o recrudescimento da luta armada pela esquerda, o Centro recebeu a incumbência de combater a subversão, evidenciada pelo Decreto nº 68.447, de 30 de março de 1971, que o reestruturou. Pela nova organização interna, o diretor era um oficial-general da ativa pertencente ao Corpo da Armada e seu vice, um capitão de Mar e Guerra, admitindo também em seu quadro de pessoal funcionários civis. Na prática, isto significou que o Cenimar ficou responsável por centralizar a produção de informações dentro da Marinha, limitando, assim, a atuação das 2ª Seção, setores tradicionalmente responsáveis pela coleta de informações do Estado-Maior da Armada. Além disso, o Centro mantinha agentes infiltrados em organizações comunistas, permitindo ao órgão conhecer a organização, estrutura e doutrina dos principais grupos de esquerda em atuação no período, como fica evidenciado no dossiê *Ação Subversiva no Brasil*, de maio de 1972 que fazia uma análise detalhada do Partido Comunista Brasileiro (PCB), do Partido Operário Comunista (POC), do Partido Operário Revolucionário Trotskista (PORT), do Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8), da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), da Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares), da Ação Popular Marxista Leninista do Brasil (APML), da Organização de Combate Marxista Leninista Política Operária (OCML-PO) e da Ação Libertadora Nacional (ALN). Em 1986, já no governo Sarney, o Cenimar mudou de sigla para CIM, mantendo, contudo, o mesmo nome.

<sup>87</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Central. Informação nº 0110/19/AC/78. Brasília: SNI/AC, 31 de janeiro de 1978. Confidencial. Assunto: Educação Moral e Cívica” e “Estudo dos Problemas Brasileiros. p. 1.

do Serviço Nacional de Informações instituir uma vigilância mais precisa em torno das disciplinas implementadas pela ditadura militar. Foi realizado um levantamento nacional para especificar, quais seriam as deficiências do ensino das disciplinas nacionalistas implementadas pelo Decreto-Lei nº 869, de 1969. Foram elencados do CISA cinco evidências da falta de descompasso entre o que fora pretendido pela “revolução de 1964” e o que era executado no interior das instituições de ensino em todos os níveis no país.

- a. O número de professores preparados, especificamente em “Educação Moral e Cívica”, bastante reduzido, uma vez que a oferta desta habilitação pelas faculdades de Filosofia é relativamente recente, faz com que as aulas sejam ministradas, não raramente, por professores habilitados em Estudos Sociais (licenciatura do 1º Grau) ou licenciados em História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia ou Pedagogia, ocasionando, em consequência, enfoques diferenciados da matéria;
- b. As matérias “*Educação Moral e Cívica*” e “*Estudos de Problemas Brasileiros*” exigem do professor, além de conhecimento, pelo menos básicos de Sociologia, Economia, Política, Direito e Serviço Social, uma constante atualização; o que não vem ocorrendo com todos os mestres;
- c. Apesar de existir uma farta bibliografia a respeito das disciplinas, as publicações não oferecem uma linha de conteúdo que forneça subsídios lógicos e sequenciais para o desenvolvimento das matérias, o que resulta em significativa diversificação nos conteúdos dos programas executados pelas diferentes unidades escolares;
- d. Existe falta de uniformidade entre estabelecimentos de Ensino Superior no tocante ao período que é ministrado a disciplina “*Estudo de Problemas Brasileiros*”. Enquanto em alguns, os assuntos abordados ao início do curso, em outros o são ao final;
- e. Aliado ao fato de despreparo funcional de alguns professores com relação aos alunos observa-se a ocorrência de dois fatores de influência negativa: 1) falta de interesse do jovem em se dedicar à carreira didática, face à grande concorrência neste setor de trabalho; 2) Ampla difusão de panfletos contestatórios nas universidades, os quais atuam como veículos de agitação e de propaganda adversa à política governamental, favorecendo a arregimentação dos alunos pelas organizações e lideranças esquerdistas, levando-as a engajarem-se em movimentos que visam a conturbar a ordem pública e os objetivos nacionais.
- f. As aulas de “*Educação Moral e Cívica*” e “*Estudo de Problemas Brasileiros*”, didaticamente mal orientadas ou ministradas por professores de ideologia contrária ao atual regime político, vêm se prestando do proselitismo subversivo no meio estudantil.<sup>88</sup>

A disciplina EPB estava sobre o fogo cruzado dentro e fora das universidades. As críticas ao regime militar durante o período de Anistia e redemocratização só faziam crescer a repulsa ao sentimento nacionalista e a política educacional pretendido pela ditadura militar. A crise no ensino das disciplinas autoritárias foi ressaltada tanto dentro das instituições como nas instituições militares. Nesse contexto, foram evidenciadas pelo CISA algumas ideias para que as disciplinas EMC e EPB atingissem os objetivos nacionais:

- a. O ensino da disciplina “*Estudo dos Problemas Brasileiros*” poderia ser ministrado tão logo inicie o curso na Faculdade, que teria a vantagem de dificultar a influência dos grupos esquerdistas que atuam nas Faculdades.
- b. Para suprir a deficiência de professores com habilitação necessária ao ensino de “*Educação Moral e Cívica*” e “*Estudo de Problemas Brasileiros*”, poderiam ser aproveitados, sempre que possível, civis e militares da reserva, diplomados pela

<sup>88</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1978, p. 1-3.



- Escola Superior de Guerra. Em determinados casos específicos (assuntos essencialmente técnicos), para os quais não se acharem em condições de lecionar, poder-se-ia pensar na convocação de técnicos.
- c. Seleção mais cuidadosa dos professores que lecionam “Estudo de Problemas Brasileiros”, a fim de evitar os que desvirtuam o ensino do assunto em pauta, fazendo doutrinação subversiva nas salas de aula.
  - d. Atuação dos currículos e da bibliografia.<sup>89</sup>

No período de 24 a 26 de julho de 1978 ocorreu na cidade de Guarapari, estado de Espírito Santo, a XXVII Reunião do Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras. O evento contou com a participação do ministro da Educação e Cultura Euro Brandão (1978-1979). O tema central foi a questão do movimento estudantil universitário sendo debatido a partir dos seguintes assuntos: (1) O estudante e o ensino superior; (2) O estudante e o processo de ensino-aprendizagem; (3) Estudante e administração universitária; (4) Aspectos culturais e psicossociais do estudante universitário.<sup>90</sup> Durante o pronunciamento do ministro Euro Brandão, no dia 24 de julho de 1978, destacou-se a importância do conselho universitário para o desenvolvimento do ensino superior, bem como as perspectivas a serem adotadas no que se refere ao movimento estudantil universitário, sendo um dos pontos básicos para a relação ensino superior e o estudante. Foi produzido um relatório da reunião plenária contendo os debates ocorridos nos três dias de evento.<sup>91</sup> O pronunciamento do ministro Euro Brandão ocorrido no dia 24 de julho de 1978, durante a sessão solene de abertura da XXVII Reunião do Conselho de Reitores das Universidades continua com a preocupação voltada para a questão do movimento estudantil no país, o evento contou com a participação de universidades, faculdades e fundações sendo distribuídas em grupos contendo as instituições participantes, coordenadores e a presença de um relator de cada de grupo de discussão, foram assim distribuídas: o grupo 1 com 12 instituições<sup>92</sup> e o grupo 2 com 11 instituições<sup>93</sup> responsáveis por debater o subtema *O*

<sup>89</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1978, p. 4.

<sup>90</sup> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Gabinete do reitor. Assessoria de Segurança e Informações. Encaminhamento nº 289/ASI/ASP/78. São Paulo: ASI/ASP, 4 de agosto de 1978. Confidencial. Assunto: XXVII Reunião do conselho de reitores das universidades brasileiras. p. 2.

<sup>91</sup> Neste capítulo abordaremos os aspectos gerais do evento, bem como apresentaremos as evidências que demonstram a relação do estudante universitário com a disciplina acadêmica EPB, cujo objetivo do capítulo é demonstrar as intervenções do MEC no que se refere ao controle e a vigilância das ações estudantis universitárias.

<sup>92</sup> As instituições participantes do grupo 1 foram: Faculdade Unida Católica de Mato Grosso (FUCMT); Fundação Universidade Federal do Acre, atualmente denominada de Universidade do Acre (UFAC); Fundação Universidade do Rio Grande (FURG); Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade de Itaúna (UIT); Universidade Regional do Nordeste, atualmente denominada de Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); e Universidade de Passo Fundo (UPF).

<sup>93</sup> As instituições participantes do grupo 2 foram: Fundação Educacional da Região de Blumenau (FURB); Fundação Universidade do Amazonas, atualmente denominada de Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Fundação Universidade Estadual de Maringá, atualmente denominada de Universidade Estadual do Maringá (UEM); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Universidade Estadual de

*estudante e o processo de ensino-aprendizagem*; o grupo 3 com 9 instituições<sup>94</sup> e o grupo 4 com 11 instituições<sup>95</sup> sendo responsáveis por debater o subtema *O estudante e a administração universitária*; o grupo 5 com 13 instituições<sup>96</sup> e o grupo 6 com 12 instituições<sup>97</sup> responsáveis por debater o subtema *Aspectos culturais e psicossociais do estudante universitário*.

O ministro Euro Brandão destacou a necessidade de colocar o estudante universitário no centro do debate nas universidades, mas também como compromisso do MEC com a finalidade de atender a todas as áreas em que se faz presente o discente dentro dos campi, apresenta sua perspectiva de formação tecnicista, afastando o estudante universitário das questões consideradas subversivas pelo regime militar.

Tomar o estudante como centro das atenções sobre os quais se volta à universidade, fazer do estudante, de seu preparo, de sua formação, de sua capacitação, de sua crescente elevação cultural o próprio fruto de toda a atividade científica, tecnológica e didática, de toda a iniciativa, enfim, significa certamente um passo gigantesco na maneira de atuar e proceder das nossas instituições universitárias.<sup>98</sup>

No que se refere à disciplina EPB, o ministro destacou a importância do nacionalismo dentro do espaço universitário, fazendo com que o estudante construa um sentimento patriótico

---

Campinas (Unicamp); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); Universidade Regional do Rio Grande do Norte, atualmente denominada de Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN); e Universidade Santa Úrsula (USU).

<sup>94</sup> As instituições participantes do grupo 3 foram: Universidade Católica de Pelotas (UCPel); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade de São Paulo (USP); e Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

<sup>95</sup> As instituições participantes do grupo 4 foram: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal de Viçosa (UFV); e Universidade Mackenzie (Mackenzie).

<sup>96</sup> As instituições participantes do grupo 5 foram: Faculdades Integradas de Uberaba, atualmente denominada de Universidade de Uberaba (Uniube); Fundação Universidade de Pelotas, atualmente denominada de Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Universidade Católica de Minas Gerais, atualmente denominada de Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Universidade Católica do Paraná, atualmente denominada de Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); Universidade Católica de Salvador (UCSAL); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

<sup>97</sup> As instituições participantes do grupo 6 foram: Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM); Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Universidade Católica de Petrópolis (UCP); Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); Universidade Gama Filho (UGF); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e Universidade de Taubaté (UNITAU).

<sup>98</sup> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1978, p. 4.

em sua rotina acadêmica. Ressaltou também o papel estratégico assumido pela extensão universitária dentro do jogo político educacional da ditadura militar brasileira.

A vigilância em relação ao movimento estudantil pelo Departamento Central de Informações no estado do Rio Grande do Sul publicou no dia 13 de novembro de 1978 uma informação sobre o impresso *O Teodolito*, produzido e publicado pelo Diretório Acadêmico dos estudantes do curso de Agronomia da UFPel.<sup>99</sup> Ressaltou-se que as matérias do impresso estudantil eram voltadas para os calouros do ano de 1978. Por exemplo, as charges I e II expressas nessa segunda parte da tese de doutoramento evidenciam o olhar direcionado para dentro de sala de aula de EPB, sendo expressa uma cultura do não-dizer dentro do espaço universitário, como se o professor universitário fosse programado não problematizar os problemas nacionais dentro do espaço universitário, e quando fosse realizar a extensão universitária olhasse somente para o Brasil imaginado pela ditadura e sua propaganda ideológica o Brasil Grande. Nesse sentido, queremos ressaltar que a EPB era uma espécie de patriotismo exacerbado dentro do espaço universitário a ser exercitado pelo docente de EPB. Uma espécie de violência simbólica.

O Artigo denominado *A Universidade no Brasil* expressa que “as mobilizações estudantis ampliam as possibilidades de expressão, organização dos trabalhadores e demais setores oprimidos [...]”. Dentro do jornal estudantil havia espaço para debater o lugar político da educação brasileira. Havia também um item com o seguinte questionamento: “estudante é só para estudar?”<sup>100</sup>

A universidade brasileira, com todas as outras instituições, reproduz no seu interior os interesses e as contradições que marcam profundamente todo o desenvolvimento da sociedade. O momento atual da nossa Universidade caracteriza-se por uma organização antidemocrática, onde todas as decisões estão na mão de um grupo de autoridades, alijando assim de qualquer participação a totalidade dos alunos e dos funcionários, bem como a maioria imensa dos professores. Caracteriza-se por uma formação profissional tecnicista voltada para os interesses de uma minoria e pela falta de prioridades dada à educação, que determina uma quantidade insuficiente de verbas para a Universidade.<sup>101</sup>

Sobre o estudante universitário o impresso possui a seguinte interpretação:

O estudante brasileiro ao confrontar-se com o dia a dia universitário é colocado frente a linha de diretrizes pré-estabelecidas que poucas frestas lhe deixam um pouco mais efetiva. Assim, tolhido em sua expectativa inicial, o estudante vê-se diante de duas alternativas: alienar-se numa acomodação conveniente ou procurar por si mesmo as saídas que lhe permitam maior participação. O movimento estudantil de 1977 foi uma maneira dos estudantes expressarem suas reivindicações, aliados a outros setores da população.

<sup>99</sup> SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. Departamento Central de Informações. Confidencial. Porto Alegre, 13 de novembro de 1978. Assunto: Impresso “O Teodolito” – A Universidade no Brasil., p. 14.

<sup>100</sup> SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA, 1978, p. 15.

<sup>101</sup> SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA, loc. cit.

*O Teodolito* publicou novamente o artigo veiculado pelo jornal *O Universitário* da UFRGS<sup>102</sup> em que fazia críticas a disciplina EPB destacando a experiência acadêmica que os calouros universitários teriam logo no início do curso de graduação, sendo usada de forma pejorativa com o nome de “O famigerado E.P.B”. A disciplina era vista como chacota pelos discentes.

Uma das primeiras experiências para os calouros vai ao encontro com a disciplina de EPB, Estudo de Problemas Brasileiros – moral e cívica universitária; que impingida a todo o contingente discente da universidade gerou neste as maiores manifestações de repulsa, reuniu o maior número de chacotas, e formou um dos maiores acervos de imbecilidades já ouvidas em sala de aula. Em primeiro lugar é tudo menos Estudo. A falta de seriedade não fosse sabermos que a defesa do status – que feito de opressão e miséria, só é possível com a mais cretina das ensaboações.<sup>103</sup>

A ditadura militar, segundo as interpretações do jornal universitário, mascarava as discussões dos verdadeiros problemas brasileiros. Era necessário inverter a lógica ideológica pensada pela ESG, pelo CFE e pela CNMC, por isso, o jornal universitário acaba destacando quais são os problemas brasileiros importantes, reafirmando que a disciplina EPB expressava uma violência simbólica<sup>104</sup> dentro do espaço universitário. O movimento estudantil destaca que a disciplina EPB era a construção social dentro do espaço de sala de aula de política do não-dizer.

De “problemática” tem a tentativa de esconder os problemas importantes, a miséria, o analfabetismo, a desnutrição, as epidemias, o desemprego, e os subempregos, a carestia, não existem ou são “insignificantes”, pois, nosso PNB, aumenta a nossa renda “per capita” (quem sabe por que diminuem as cabeças ...) e aumenta a exportação e o ingresso dos petrodólares. Às custas de quem dá-se isso, nada. Dos problemas reais, nada. De outro modo poderia ser: representaria chamar ao debate e a intervenção com vistas às soluções. Isto é impossível nos moldes impostos à universidade e sociedade há 14 anos. A livre discussão é incompatível com a manutenção de certos privilégios. Então, tenta-se suprimir as discussões (enquanto se consegue). Tenta-se impingir uma visão fetichista de uma ação social que não existe. Confunde-se internacionalmente, país, terra e governo. Coisas distintas e que se usam distintamente. Inventam-se termos, descobrem-se novas acusações para velhos conceitos.<sup>105</sup>

Por fim, o jornal universitário convidava os alunos calouros a boicotarem a disciplina EPB no espaço universitário. Seria uma forma de protesto contra a ditadura militar, pois, ela serviria mais para ser uma propaganda do regime do que apresentar os problemas brasileiros

<sup>102</sup> SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. Departamento Central de Informações. Confidencial. Porto Alegre, 13 de novembro de 1978. Assunto: Impresso “O Teodolito” – O famigerado EPB. p. 17.

<sup>103</sup> SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA, loc. cit.

<sup>104</sup> Pierre Bourdieu (1989, p. 11) no seu livro *O poder simbólico* destaca que a violência simbólica pode ser caracterizada como a imposição da ideologia à classe dominada. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”.

<sup>105</sup> SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA, 1978, p. 17.

dentro e fora da sala de aula com a extensão universitária. A interpretação feita pelos estudantes era que a disciplina EPB possuía uma discussão rasa e cheia de eufemismo, tendo a finalidade de desviar o foco da realidade brasileira.

Por fim, a discussão feita séria dos problemas brasileiros não se dá nos estreitos limites e eufemismos. Porque as soluções de miséria, a carestia, a falta de saúde, o analfabetismo, o vazio cultural, seriam a melhor distribuição de riqueza, a livre organização e manifestação política em todos os setores da sociedade, e as transformações sociais que isto acarreta. Daí que o estudo de tal matéria não é nada desprezível. Antes pelo contrário, é fundamental em uma universidade. E só se obtém o descaso e o riso por parte dos estudantes é pelo intolerável uso de EPB para fazer apologia de um modelo já imposto e falido. Para nós estudantes resta o boicote de tais intenções. A luta que se trava em todo o país, por melhores condições de vida e pelas liberdades democráticas, coloca em pauta a natureza do ensino e não comporta a mediocridade das apologias de EPB.<sup>106</sup>

Em 1979, a disciplina EPB na UFAM foi avaliada pela Agência Manais do Serviço Nacional de Informações. A realidade da disciplina foi demonstrada, destacando que teriam prioridade em matrícula os alunos universitários do último período de cada curso da instituição do Amazonas.<sup>107</sup> A metodologia de exame encontrado foi a realização de três avaliações, valendo como média a participação nos debates em sala de aula, trabalhos de pesquisa, a frequências e prova com quesitos objetivos.<sup>108</sup>

Relatou-se que durante a primeira avaliação de EPB, ocorrida no dia 28 de abril de 1979, o discente do curso de Economia, Raimundo Theodoro Botinelly Assumpção fez críticas à disciplina durante a realização de uma prova de EPB, afirmando nesse contexto que era “um cidadão muito cômico de sua liberdade de pensamento e não um jovem incauto e inexperiente, razão porque não tem nenhuma ilusão ao comprometimento com o sistema de todos os membros da citada comissão”.<sup>109</sup>

A disciplina EPB era considerada os olhos do regime dentro do espaço universitário. Quando não era boicotada pelos estudantes, era constantemente criticada as formas de avaliação exercidas, como evidencia a documentação da Agência Manaus. Por exemplo, a interpretação de EPB em apresentar os problemas brasileiros deveria ser mascarada dentro do espaço universitário, como destaca as interpretações dos agentes do SNI, da Agência Manaus sobre a atitude do discente de economia Raimundo Assumpção que fez sua avaliação negativa da disciplina, destacando que só a mudança de regime com o povo tomando as decisões políticas é que poderíamos mudar a realidade brasileira.

<sup>106</sup> SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA, loc. cit.

<sup>107</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Manaus. Informação nº 0020/116/AMA/79. Manaus: SNI/AMA, 9 de maio de 1979. Assunto: Avaliação da disciplina “Estudo de Problemas Brasileiros”. p. 1.

<sup>108</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>109</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1979, p. 5.

Considera os debates realizados em classe, onde os universitários opinam sobre problemas diversos, como uma tentativa de controlar os níveis de opinião política de cada estudante. Declara que para ser aprovado, tem que dar opiniões pessoais sobre assuntos de natureza política, e, se dá a sua opinião sincera, confirma o seu atestado ideológico, o que a crer que está vivendo uma fase de degradante violentação. Dissertando sobre a política do congelamento de preços efetuada pelo Governo, declara que vê apenas um disfarce com efeitos mais propagandísticos do que com o objetivo de realmente melhorar a situação do povo. Os preços de outros artigos não param de subir, bem como os lucros dos capitalistas. O nominado não como o governo possa controlar tal situação, que atinge não só o pobre agricultor um pária tão grande quanto o trabalhador rural e enfatiza que a única solução para o Governo promover uma política de melhoria de vida ao povo brasileiro, é abrir os caminhos da democracia para que a massa participe da criação de seus próprios rumos. Indaga o nominado “diante dessa política de contenção de preços, porque o Governo não adota medidas realmente eficazes contra os lucros exorbitantes dos banqueiros e grandes capitalistas”. Encerra sua exposição com o fraseado “O povo não acredita em nada do que promete o Governo. Não chega mesmo a levar em consideração”.<sup>110</sup>

A documentação do SNI destaca a atuação do padre Leonildo Brustolin, professor da disciplina EPB no curso básico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade de Palmas no estado do Paraná. Aproximando-se de uma abordagem marxista, o professor apresentava aos seus alunos uma apostila dentro da disciplina EPB contrárias às determinações do CFE ou da CNMC. O professor-padre apresentava ideias políticas de caráter negativo e contestatórios à ditadura militar, conforme apresenta os seus posicionamentos sobre a realidade brasileira.

Condena o capitalismo brasileiro e a ação das empresas multinacionais que se instalam no País. Sobre o primeiro conclui que o sistema econômico capitalista vigente coloca o País na dependência dos ricos. A respeito das multinacionais, diz que elas existem uma série de faculdades para se instalar no intuito de obter o máximo de lucro e depois neutralizam as reivindicações operárias, para continuar pagando baixos salários.<sup>111</sup>

Segundo a interpretação da ditadura militar, a apostila apresentada pelo professor para debater o conteúdo da disciplina serviria para demonstrar os verdadeiros problemas brasileiros, sendo evidenciados posicionamentos de caráter ideológico que levem os estudantes universitários a fazerem subversões dentro e fora do espaço universitário. A interpretação do regime militar durante o final dos anos 1970 era de que a disciplina estava sendo desvirtuada dos objetivos nacionais.

### **6.3. Os partidos de oposição encontram um caminho: a disciplina EPB**

No período de 10 a 13 de junho de 1982 ocorreu a II Conferência Brasileira de Educação, na cidade de Belo Horizonte, no campus da UFMG. Segundo a documentação da DSI/MEC, o

<sup>110</sup> Ibid., p. 1-2.

<sup>111</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1979, p. 5.

evento teve a participação de 1.400 pessoas, sendo representado por grupos e entidades ligadas à educação brasileira.<sup>112</sup> Com o tema central “A Educação – Perspectivas na democratização brasileira”, o evento abordou quatro subtemas: (a) “Os profissionais da Educação”, tendo como fundamento central debater a formação, a atuação e a associação dos educadores atuando em diversos níveis de ensino; (b) “A Questão da Educação” com a finalidade de focar nas questões referentes à administração e organização, dentro e fora do espaço escolar; (c) “Educação e Participação Popular” com a intenção de tratar das questões relacionadas a democratização do ensino e das atividades visando a ampla participação popular; (d) “A questão pedagógica” sendo considerada a dimensão da ação pedagógica em relação aos componentes internos do ensino brasileiro.

A Divisão de Segurança e Informações destacou a participação majoritariamente de mulheres na II Conferência Brasileira de Educação. Também evidenciou a atuação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e da União Nacional dos Estudantes criticando o regime militar, reverberando dentro do movimento universitário de professores e de estudantes a questão do ensino gratuito, público e de qualidade, e a democratização da universidade pública contrários à proposta de ensino pago.<sup>113</sup> Na programação do evento verificamos quais as perspectivas exigidas pelos professores universitários e discentes no que se refere ao ensino público no Brasil.

A vitória da oposição nos estados enfraquecia aos poucos a política educacional do regime militar. O Partido Democrático Trabalhista é um indicativo dessa nova proposta política no sudeste do país. O vice-governador e secretário de educação Darcy Ribeiro queria implantar no estado carioca o socialismo moreno. O antropólogo, após a vitória eleitoral, concede uma entrevista ao jornal *Uruguai El Dia*,<sup>114</sup> no dia 9 de janeiro de 1983, afirmando a sua concepção de socialismo moreno:

**Pergunta: Que significa o socialismo moreno proposto pelo BRIZOLA e pelo Sr.?**

Resposta: Esta é uma pergunta que tem sido feita por muitos jornalistas franceses porque moreno é marrom em francês, e marrom é sinônimo de fascista. Nós, o nosso partido acredita no socialismo mestiço, é o reconhecimento de que o nosso povo, o povo brasileiro é um povo mestiço, temos ascendência africana que se reflete culturalmente e isso em política significa que queremos um socialismo que seja brasileiro, tropical, alegre, contente [...] <sup>115</sup>

<sup>112</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Divisão de Segurança e Informações. Informe nº 064/82/10/DSI/MEC. Brasília: DSI/MEC, 22 de junho de 1982. Assunto: IIª Conferência Brasileira de Educação. p. 1. Serviço Nacional de Educação.

<sup>113</sup> BRASIL, 1982, p. 1.

<sup>114</sup> O jornal *Uruguai El Dia* era um suplemento semanal editado na cidade de Montevideú.

<sup>115</sup> BRASIL. Ministério do Exército. Gabinete do Ministro. Brasília, DF: Ministério do Exército, Gabinete do Ministro, 13 de abril de 1983. Assunto: Entrevista de Darcy Ribeiro – Uruguai. p. 4.

O socialismo moreno de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola construiria outra perspectiva social no estado do Rio de Janeiro, diferentemente do que estava propondo o presidente João Batista Figueiredo. Era a construção de uma utopia no retorno da oposição às lutas democráticas. Sobre a perspectiva de construir uma pequena utopia durante os anos 1980, na gestão brizolista, demonstra-se otimista e esperançoso. Querendo a construção de uma nova utopia a partir do socialismo moreno, Darcy Ribeiro torna-se um democrata com a construção de políticas sociais para a população brasileira, por exemplo, ele e Leonel Brizola construíram uma alternativa política ao que estava sendo posto pelos militares desde 1964.

**Pergunta: O Sr. disse que vai retomar a bandeira do ano de 1964. Está fazendo uma proposição como a do ano de 1964?**

Resposta: A proposição não é como a de 64. Nossa proposição é mais avançada, é uma proposição de 83 até o ano 2000. É simples, se você disser: o que nós queremos é ter a absoluta certeza de que antes do ano 2000 alcançaremos uma pequena utopia. É o que eu quero, a pequena utopia é uma coisa simples como que todo brasileiro tenha um emprego a partir dos 14 anos de idade e possa progredir nele; que todos os brasileiros comem todos os dias porque o problema é que o povo coma; a política deve estar dirigida para o povo pobre e não para exportar; que todas as crianças curso primário completo, que todos os enfermos sejam tratados; que todo enfermo, todo velho, tenha aposentadoria. Estas cinco coisas são as que queremos. Se continuarmos com a multinacional, com o FIGUEIREDO, não vai haver nada disso e no ano 2000 será ainda pior que agora. Nós estamos aqui para construir a pequena utopia e a direta e as multinacionais estão aí para proibir essas pequenas utopias. Se todo o BRASIL come, vão ser todos da mesma raça. Não há duas raças: os que comeram por duas gerações, pais e filhos e o que não comeram, sejam negros ou brancos, é a mesma coisa, os que andam em IPANEMA e no LEME são todos lindos porque todos comeram. Mas se fosse por aí, em NOVA IGUAÇU, os que não comeram são feios. Bem, nós queremos uma coisa simples, nossa luta pela pequena utopia. Não é nenhuma luta louca. Nessa luta pela pequena utopia vamos a que ninguém fique sem fontes de trabalho. Agora, é claro, se o BRASIL fica onde está, e é impulsionado pelas multinacionais controvertidas a situação vai se tornar pior ainda e a regressão social também será repressão e é este o dilema e o problema maior da América do Sul e do BRASIL principalmente porque é o maior país da região.<sup>116</sup>

No período de 14 a 17 de junho de 1979 aconteceu na Sede do Partido Socialista Português (PSP), cidade de Lisboa, em Portugal, o Encontro Internacional Socialista que ficou conhecido como Encontro de Lisboa. O evento contou com a participação de diversos personagens da esquerda internacional, como: Olof Palme (primeiro-ministro da Suécia), Helmut Schmidt (chanceler da Alemanha), Felipe González (presidente do governo espanhol), Leonel Brizola (herdeiro político do trabalhismo no Brasil), entre outros. Ao final do encontro foi divulgada a Carta de Lisboa.

Exilados na Europa, os integrantes da oposição à ditadura militar divulgaram a Carta de Lisboa, considerada o marco inicial da agenda trabalhista e socialista pensada por Leonel Brizola. O documento evidencia a construção de uma nova agenda comprometida com a causa

---

<sup>116</sup> BRASIL, 1983, p. 9-10.



dos trabalhadores, dos deserdados e dos oprimidos.<sup>117</sup> O novo trabalhismo pensado a partir deste evento internacional deveria lançar as novas bases doutrinárias partindo de debates ausentes na arena política brasileira, a saber: a inclusão dos temas das minorias étnicas, a serem abordadas como vítimas do racismo e da discriminação racial.<sup>118</sup>

Conforme expressa Ronaldo Vainfas, a Carta de Lisboa teria a tarefa de libertar o povo brasileiro através de um partido verdadeiramente nacional, popular e democrático.<sup>119</sup> O PDT queria transformar-se no maior partido de massas de combate a ditadura militar brasileira, e não ser visto como representante da classe operária, desprovido de qualquer bandeira considerada marxista ou sindicalista.<sup>120</sup> Desse contexto surgiu a expressão “socialismo moreno” como projeto político de um socialismo à brasileira sendo considerado a expressão do “nosso povo” que tivesse a proposta de unir, dentro da mesma bandeira política, justiça social com democracia e liberdade.<sup>121</sup> O partido, durante os anos 1980, formou-se a partir de bases ecléticas no seu quadro político, conforme destaca Ronaldo Vainfas:

Seja como for, o PDT de Brizola se organizou em bases muito ecléticas quanto à formação de quadros, reunindo lideranças e militantes do antigo trabalhismo, alguns egressos do Partido Socialista Brasileiro (PSB), outros provenientes de diversas organizações revolucionárias já destruídas (Theotônio dos Santos, Ruy Mauro Marini, da ORM-Polop, Carlos Minc, da VPR, Carlos Fayal e Domingos Ferreira, da ALN) entre muitos outros, um poucos “autênticos” do finado Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e do sem-número de aventureiros ou políticos de ocasião. Pouco a pouco, à medida que o partido se mostrou eleitoralmente viável, lideranças locais e regionais de outros partidos migraram para o PDT, embora muitos não tivessem nenhuma ligação com o ideário trabalhista – o que acabaria custando caro ao partido na década seguinte.<sup>122</sup>

Apresentando uma abordagem panorâmica da carreira política de Leonel Brizola, o historiador Américo Freire evidencia aspectos da trajetória deste político fluminense ao longo dos anos 1980 e 1990. Ao voltar do exílio tentava afirmar-se como alternativa política no campo das esquerdas, no período de redemocratização, tenta reorganizar o “novo PTB” defendendo o projeto nacional-estatista de base getulista e criticando a ditadura militar e sua política educacional.

Em junho de 1979, Brizola começou a pôr de pé seu partido: centenas de trabalhistas, vindos do Brasil e de muitas partes do mundo, reuniram-se na capital portuguesa para o relançamento do PTB – era o Encontro de Lisboa. No evento, o partido divulgou

<sup>117</sup> SENTO-SÉ, João. Um encontro em Lisboa. O novo trabalhismo do PDT. *In*: AARÃO REIS, Daniel; FERREIRA, Jorge. **Revolução e Democracia (1964 ...)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 437. (As esquerdas no Brasil, v. 3).

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 438.

<sup>119</sup> VAINFAS, Ronaldo. A luz de Leonel Brizola: do trabalhismo getulista ao socialismo moreno. *In*: AARÃO REIS, Daniel; FERREIRA, Jorge. **Revolução e Democracia (1964 ...)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 492. (As esquerdas no Brasil, v. 3).

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 493.

<sup>121</sup> *Ibid.*, p. 495.

<sup>122</sup> VAINFAS, 2007, p. 495-496.

seu manifesto de lançamento – a Carta de Lisboa –, no qual é apresentado um conjunto de intenções e proposições que buscam produzir algum equilíbrio necessário *aggiornamento* do partido e de sua principal liderança, tendo em vista a aproximação política com o socialismo democrático europeu, e a defesa da tradição do projeto nacional-estatista, de base getulista, das décadas de 1950 e 1960.<sup>123</sup>

Como também evidencia a historiadora Michelle Macedo:

O clima de abertura política abriu brechas para o retorno dos inimigos do regime, inclusive Leonel Brizola. Ainda no exílio, já conjecturar sua volta e, em algum momento, mostrou hesitação em ocupar espaço na política brasileira. Ao contrário, foi logo delineando as diretrizes de um “novo PTB”. Para seus adversários, o populismo havia ressuscitado e estaria tentando recuperar fôlego para novamente mostrar suas garras. Portanto, foi necessário concentrar forças no combate a esse mal que tanto assolara a sociedade brasileira e impedir que ele ameaçasse o processo de fortalecimento da classe trabalhadora, que vinha conquistando sua autonomia na luta contra a ditadura, em conformidade com movimentos sociais pela democracia.<sup>124</sup>

Cabe fazer uma referência à importância política de Brizola em tempos de abertura política. Este personagem da história recente atuava no mesmo espaço de construção e consolidação dos sindicatos no sudeste brasileiro. A figura de Luís Inácio Lula da Silva foi sendo gestada no interior das esquerdas, sendo uma alternativa ao trabalhismo nascente desde a Carta de Lisboa, o Partido dos Trabalhadores (PT), ambos criticando a ditadura militar e a sua política educacional.

Por exemplo, no estado do Rio de Janeiro, durante a gestão do governador Leonel Brizola (1981-1985), havia um desvio de propósito das disciplinas EMC e EPB. A Divisão de Segurança e Informação do estado do Rio de Janeiro destacou que estava ocorrendo uma deturpação do Decreto-Lei nº 869, de 1969 durante as aulas dessas disciplinas. Segundo a DSI-RJ, “alguns orientadores estavam direcionando as aulas de EPB para os caminhos diferentes do que fora pensada pela revolução democrática de 1964”.<sup>125</sup> Como forma de desconstruir a política educacional estavam colocando nos estados brasileiros personalidades ligadas ao pensamento político de esquerda, por exemplo, o professor Newton Lima Neto, coordenador nacional da ANDES assumiu a cadeira de EPB na gestão de Brizola.

Nesse contexto foram convidados diversos sujeitos sociais que criticavam o regime militar de 1964. Por exemplo, foram chamados para ministrar palestras dentro da disciplina EMC em todos os níveis de ensino: Gumercindo Milhomem Neto (Associação de Professores

<sup>123</sup> FREIRE, Américo. O fio da história: Leonel Brizola e a renovação da tradição trabalhista no Brasil contemporâneo (1980-1990). In: FREIRE, Américo; FERREIRA, Jorge. **A razão indignada: Leonel Brizola em dois tempos (1961-1964 e 1979-2004)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 188.

<sup>124</sup> MACEDO, Michelle. As esquerdas revolucionárias, Leonel Brizola e a refundação do trabalhismo. In: FREIRE, Américo; FERREIRA, Jorge. **A razão indignada: Leonel Brizola em dois tempos (1961-1964 e 1979-2004)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 211.

<sup>125</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Rio de Janeiro: SNI, 27 de setembro de 1984. Assunto: Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros – Desvio de propósito. p. 1.

do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP); Crodowaldo Pavan (SBPC); Irede Cardoso e Eduardo Suplicy.<sup>126</sup>

As esquerdas no Brasil estavam em movimento no contexto de resistência à ditadura militar brasileira como percebemos pelos documentos produzidos pelo Comando da Aeronáutica. Os personagens políticos aparecem dentro das universidades participando de ações político-partidárias a convite de professores da disciplina EPB. Por exemplo, no dia 13 de junho de 1984 ocorreu na cidade de São Paulo uma palestra do ex-secretário geral do Partido Comunista Brasileiro, Luiz Carlos Prestes, voltada ao público universitário, convidado pelo docente José Carlos Martins, titular da disciplina EPB. O evento foi organizado pelo Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira (CASO).

Luiz Carlos Prestes fez uma palestra sobre a política nacional e contou a participação de 1.000 pessoas. Durante a sua fala no evento estudantil, considerou-se engajado à “linha marxista”, fazendo diversas críticas ao sistema econômico do país, à política implementada pelos generais, bem como a diversos grupos de esquerda como o Pcdob, afirmando “serem capachos, bodes expiatórios e trampolins para políticos”.<sup>127</sup> No que se refere à política econômica, Prestes afirma que “os generais doutrina seus soldados a crer que o comunista é um marginal e que os soldados se tornam imbecis acreditando nessas ideias”.<sup>128</sup>

Durante o evento na Universidade Federal de São Paulo (USP) na cidade de São Carlos o Ex-dirigentes do PCB Luiz Carlos Prestes fez diversas críticas a Leonel Brizola, falando publicamente que foi procurado por ele, pelo qual Leonel Brizola pediu o seu apoio e disse não votar nele porque havia elogiado o presidente João Batista Figueiredo, no entanto, questionado sobre o partido mais viável no momento político de redemocratização havia sugerido a filiação ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) nas últimas eleições presidenciais. Prestes fez duras críticas ao sindicalista “Lula”, afirmando ser “pelego”, elogiou o apoio da igreja aos trabalhadores e, por fim, disse “não há abertura nem democracia, se ambas existissem não haveria medidas de emergência”.<sup>129</sup>

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) promoveu entre os dias 9 e 13 de maio um seminário sobre Karl Marx. O evento, organizado pelo Centro Acadêmico Paulo Freire, do curso de Ciências Sociais, teve a participação de 300 pessoas, sendo a maioria composta por jovens de 18 a 23 anos. Durante o seminário a vida e obra de Karl Marx foram

---

<sup>126</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1984, p. 1.

<sup>127</sup> BRASIL. Ministério da Aeronáutica. Informe nº 761/A-2/IV COMAR. [S. l.]: RECISA – AFA, PMESP, 23 de agosto de 1984. Confidencial. Assunto: Presença de Luiz Carlos Prestes em São Carlos. p. 1.

<sup>128</sup> BRASIL, 1984, p. 1.

<sup>129</sup> BRASIL, 1984, p. 2.

realçadas, bem como evidenciadas as teorias defendidas por ele como solução para as crises econômicas provocadas pelo capitalismo, em especial, relacionando-as à realidade brasileira.<sup>130</sup> Os partidos de esquerda encontraram uma alternativa para debater os problemas brasileiros, os dirigentes políticos foram os palestrantes do Seminário promovido sobre Marxismo.<sup>131</sup> Diversos professores de EPB da UNISINOS participaram do evento conforme apresenta o documento confidencial do SNI, da Agência de Porto Alegre.<sup>132</sup> Portanto, a orientação ideológica contrária ao regime militar estava presente na instituição.

#### **6.4. Déa Felon e a ANPUH no processo de resistência ao projeto educacional da ditadura militar**

A historiadora Selva Fonseca afirma que a década de 80, do século XX, tornou-se um espaço para as discussões sobre o conhecimento histórico, o repensar constante sobre as diversas interpretações do modo de se fazer e pensar o ensino de história. É o contexto de produção historiográfica sob a luz das novas tendências produzidas no campo dos historiadores, refiro-me à História Social que colocou no centro do debate sobre o estudo das classes sociais.

O repensar do ensino de história ganha espaços em associações científicas como: ANPUH, SBPC; associações de sindicatos como APEOESP-SP e UTE-MG; congressos, seminários e debates envolvendo os três graus de ensino. Também a mídia se ocupa dos debates sobre os possíveis caminhos do ensino de história. As discussões recorrentemente priorizam os seguintes aspectos: a produção do conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao ensino de 1º e 2º graus; o livro didático: o significado de sua utilização e análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de história e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outros documentos.<sup>133</sup>

A historiadora Maria Margarida Dias de Oliveira, em sua tese de doutoramento intitulada *O direito ao passado: Uma discussão necessária a formação do profissional de História*, demonstra a necessidade do debate acerca dos parâmetros que norteiam o ensino de História no

<sup>130</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência de Porto Alegre. Informe nº 084/16/APA/83. Porto Alegre, 1983. Confidencial. Assunto: Seminário sobre marxismo na UNISINOS, em São Leopoldo/RS. p. 1.

<sup>131</sup> Os palestrantes foram identificados pela APA como “elementos”, são eles: Tarso Fernando Herz Genro, militante do Pcdob; Rubens de Lima; Raul Jorge Anglada Pont, militante da Organização Revolucionária Marxista – Democracia Socialista (ORM-DS); e Arnildo Stein.

<sup>132</sup> Os participantes do seminário identificados pela APA foram: Juan Carlos Parodi Mintegui, professor de Economia na UNISINOS; José Adelço Schneider, professor de Estudo dos Problemas (EPB) da UNISINOS; Victor Laurilo Becker, 2º vice-presidente do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) e professor de Humanismo e Tecnologia na UNISINOS; Beno Dissinger, professor de EPB na UNISINOS; André Cecil Forster, militante do PCB e vereador de Porto Alegre/RS eleito pelo PMDB.

<sup>133</sup> FONSECA, Selva. **Caminhos da História ensinada**. Rio de Janeiro: editora Papyrus, 1993. p. 88. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

Brasil.<sup>134</sup> Havia uma lacuna historiográfica a ser preenchida no início do século XXI diante da ausência de discussões sobre o ensino de história como objeto de pesquisa em nosso país pelos profissionais da educação e da história que se dedicam a construção de pesquisas neste campo de conhecimento.<sup>135</sup>

Historicamente, as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino. Na pesquisa e sobre o ensino de História, não foi diferente. O ensino de História foi visto, até a década de 60, como área de formação, não como objeto de pesquisa. Na visão dicotômica da total separação entre o ensino e a pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas. Estas, por sua vez, restringidas aos Cursos de Licenciatura e, nestes, às disciplinas assim denominadas “**pedagógicas**”, nas quais, segundo essa visão, deveriam ser debatidas e resolvidas as questões relativas ao **ensino**. Como essa é uma forma estreita de olhar sobre o ensino, sobre a profissão magistério e mesmo sobre a profissionalização dessa atividade, não rara às vezes, nessas questões foram restringidas a “fórmulas” e “receitas corretas” a serem aplicadas nas salas de aulas, prescritas nos estágios supervisionados, nas Práticas de Ensino, ou, de algum modo, apreendidas após a formatura, com o ingresso do estudante no mercado de trabalho.<sup>136</sup>

Houve uma mudança no final dos anos 1970 e durante os anos 1980 quando se começou a questionar as políticas educacionais herdadas do período ditatorial brasileiro e suas interferências diretas no ensino de História, como demonstra a professora Maria Margarida Dias de Oliveira.

No final da década de 70 e início da de 80 do século XX, o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado por que, apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, aos comportamentos e à educação/escolar, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil. [...] A modificação dessa relação tem, pelo menos, dois pontos de partida: 1) a democratização do acesso à escola; 2) o sistema de ensino transformado numa formação comum para todos os cidadãos, em contraposição aos vários sistemas de ensino existentes anteriormente.<sup>137</sup>

O historiador Daniel Mesquita Pereira, ao pesquisar as alternativas para o ensino de História no Boletim de História da Faculdade Nacional de Filosofia, destaca que os jovens universitários agora assumiam outra função social, ou seja, a responsabilidade social com a finalidade de trabalhar pela nação brasileira, não bastava apenas pensar nos problemas brasileiros, mas servir ao país para a formação de uma elite responsável.

[...] a juventude universitária compenetra-se cada vez mais do papel que lhe cabe no futuro do país, especialmente na formação de uma elite responsável. Além de não olvidar os grandes problemas nacionais e internacionais, concentrasse seus esforços no aperfeiçoamento do Ensino Superior no Brasil, sob o ponto de vista material e internacional.<sup>138</sup>

<sup>134</sup> OLIVEIRA, Margarida Dias. **O direito ao passado**: Uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracajú: UFS, 2011.

<sup>135</sup> Ibid., p. 38.

<sup>136</sup> Ibid., p. 38-39.

<sup>137</sup> OLIVEIRA, 2011, p. 41-42.

<sup>138</sup> O QUE somos? **Boletim de História**, n 2/3, jan.-mar/abr-jun 1959.

A questão da crítica a ditadura militar estava presente durante as aulas das disciplinas autoritárias. Os discentes universitários tentavam burlar as ordens impostas pelo regime e, ainda assim, por meio deles queriam melhorias no ensino vigente, conforme demonstra o depoimento do professor Francisco Alencar ao projeto desenvolvido pelo professor José Luiz Werneck Silva.

Mas mesmo nesse período de tanta agressão à inteligência houve resistência. Nem todos se acomodaram, nem todos aderiram. O sonho humano libertário, que é capaz de criar estradas no cárcere, continuou sendo acalentado por professores criativos e de incansável espírito crítico. Em muitas aulas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil o feitiço virou contra o feiticeiro, e temas candentes de nossa atualidade foram debatidos. A ideologia dominante, imposta também através do aparelho escolar, era fustigada pelos guerrilheiros das ideias. Os alunos, vítimas maiores dessa história toda, também reagiram. Lembro-me de uma aula de OSPB num desses cursinhos de vestibular, nos idos de 1973. O professor, um militar reformado e diplomado pela Escola Superior de Guerra encenava, através de um circuito interno de TV, sua explanação sobre os Objetivos Nacionais Transitórios e Permanentes. A turma reagiu às baboseiras colocadas no ar: bolinhas de papel no aparelho, apupos e assobios. A aula seguinte era ao vivo, e o professor Manoel Maurício de Albuquerque recém-saído da prisão, foi recebido com aplausos.<sup>139</sup>

Em entrevista publicada pela professora Selva Guimarães Fonseca, usando o recurso metodológico do campo da História Oral ela apresenta o desenvolvimento profissional e pessoal de professores que atuaram nos diversos níveis de ensino no Brasil. Através das histórias de vida consegue perceber “a maneira de ensinar de cada um [dos entrevistados] está profundamente ligada à maneira de ser, a gostos, vontades, necessidades e práticas religiosas vividas ao longo do tempo”.<sup>140</sup> Uma das entrevistadas foi a docente Déa Ribeiro Fenelon que lembrou sobre os contextos dos anos 1970 e como interpreta sua atuação profissional em contexto ditatorial.

Quando voltei dos Estados Unidos, em 1970, aliás quando estava ainda para voltar, recebi alguns convites para ir trabalhar em Brasília. O reitor era o professor Caio B. Dias, que era de Minas. Ele tinha levado para Brasília um grupo de mineiros, e entre eles, alguns grandes amigos meus. Voltei para a UFMG, para Belo Horizonte e fiquei lá um pouco, pensei, fui a Brasília, visitei a turma e deu-me um ímpeto para trabalhar em Brasília. Era uma situação complicada, porque estava voltando, fiquei um período longo fora. Ao mesmo tempo, havia uma vontade de mudar de vida, de fazer coisas novas. Não havia o curso de História na UnB, estava ainda para montar. Era para fazer um curso todo novo, tinha acabado aquela crise anterior e estava se configurando um grupo de professores para formar o curso de História. Então, eu fui para a Brasília em agosto de 1970, e lá fiquei dois anos. Foi um período difícil, porque Brasília, em 1970, era mais fechada, mais complicada. No governo Médici, as coisas não eram brincadeiras. Os alunos saíam da sala, tinham sido presos, estavam sendo torturados. Cada dia era uma coisa. A universidade era muito visada, havia movimento forte e tinha sido bastante massacrada.<sup>141</sup>

A professor Déa Ribeiro Fenelon destaca a sua atuação profissional no período dos anos 1970 na UnB, sendo considerado “muito difícil de trabalhar em Brasília, especialmente naquele

<sup>139</sup> ALENCAR, Francisco. [Depoimento cedido a] José Luiz Silva. **A deformação da História ou para não esquecer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 48-49 (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo).

<sup>140</sup> FONSECA, Selva. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas, SP: editora Papirus, 1997. p. 14. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

<sup>141</sup> FENELON, Déa Ribeiro. [Depoimento cedido a] Selva Fonseca. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas, SP: editora Papirus, 1997. p. 80. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

período com aquela situação política existente, com a repressão”.<sup>142</sup> Posteriormente, destaca o seu trabalho profissional na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) a partir do ano de 1975 onde trabalhou por doze anos.

O período da Unicamp representou definições teórico-metodológicas mais substantivas. [...] O meu tempo na Unicamp é assim muito rico, profissional e intelectualmente, coincide com o período em que a Unicamp é muito produtiva também. Digo sempre que me aposentei da estrada, não foi da Unicamp. Como eu morava e moro em São Paulo, é realmente um trabalho cansativo ir e voltar. É muito difícil conviver com essa prática de não estar no lugar onde você trabalha. Eu não queria mudar para Campinas, nunca quis. Queria mesmo me aposentar, para também melhorar um pouquinho. Professor só melhora arrumando um outro emprego. Passei então a trabalhar na PUC de São Paulo.<sup>143</sup>

Durante a entrevista destaca a sua atuação na fundação da ANPUH quando era monitora, lembrando do incentivo à pesquisa de jovens historiadores. A ANPUH tornou-se um espaço de luta política contra os Estudos Sociais ocorrido no período de 1971 e 1972 no congresso de Goiânia. A associação ganhou visibilidade no sentido de promover uma discussão nacional sobre a profissionalização dos historiadores no Brasil. A professora Déa Ribeiro Fenelon fez a defesa da entrada dos professores da educação básica (1º e 2º graus) no debate interno da Associação de História.

Acredito que há várias dimensões no trabalho do historiador, entre as quais, o trabalho na ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História). Eu participei da fundação da ANPUH quando era monitora. Lembro-me de que havia incentivo aos jovens iniciantes na pesquisa. A associação representou, para mim, inicialmente, apenas uma participação quase que profissional de apresentação de trabalho. Mas acho que foi no espaço da associação que nós fizemos a grande luta contra os estudos sociais. Isso é um capítulo que não podia deixar de aparecer aqui, porque foi uma grande batalha que envolveu toda a comunidade. Ela começou por volta de 1971-1972, com a implantação das licenciaturas curtas de estudos sociais e a possibilidade de acabar com a licenciatura plena de história. Foi o começo da nossa luta contra os estudos sociais, num congresso de Goiânia. A partir disso, nós nos posicionamos. A associação teve uma participação muito forte na luta contra os estudos sociais e eu participei muito disso, seja enquanto estive em Brasília, seja quando vim para São Paulo, em 1973. Aqui também tivemos muitos encontros, muitos debates, e tenho uma trajetória grande nessa discussão. Essa participação deu-me uma dimensão mais ampla da ANPUH, no sentido de uma discussão da categoria profissional. O que era uma discussão sobre a profissionalização, uma vontade de que a associação fosse mais ampla. Em 1977, nós tivemos uma discussão no Simpósio de Santa Catarina, que foi quando nós votamos a entrada dos professores do 1º e 2º graus, e a partir daí, fui assumindo aos poucos uma certa liderança. Nesse contexto, acabei sendo candidata e presidente da associação, de 1983 a 1985. Fui eleita no Simpósio da Bahia.<sup>144</sup>

1977 foi considerado pela historiografia brasileira como ano chave de acontecimentos, de mobilizações sociais em todo o país, conforme destaca o historiador Pedro Ernesto Fagundes,<sup>145</sup>

<sup>142</sup> FENELON apud FONSECA, 1997, p. 80

<sup>143</sup> Ibid., p. 81.

<sup>144</sup> FENELON apud FONSECA, 1997, p. 81-82.

<sup>145</sup> FAGUNDES, Pedro. **Anistia**: das mobilizações das mulheres na ditadura militar às recentes disputas pelo passado. Vitória: editora Milfontes, 2019, p. 87.

ao evidenciar o papel das mulheres no contexto de abertura política e, especificamente, no Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), no Movimento Feminino Pela Anistia (MFPA) e a participação de outros setores da sociedade civil na frente de oposição à ditadura militar. O SNI continuava vigiando o grupo de professores e alunos universitários mobilizados na sociedade brasileira. De fato, os discentes e docentes, desde 1968, nunca sumiram da cena política, apenas inverteram a lógica dos protestos contra o regime militar, passando para dentro do espaço universitário.

Inicialmente, apesar do ambiente repressivo no Brasil após o AI-5, é preciso reafirmar que entre 1968 e 1977, considerado que, nessa época, as entidades e os dirigentes estudantis foram um dos principais alvos dos órgãos de repressão, recorrendo a espaços alternativos, os militantes continuaram suas ações nas universidades. [...] Em nível nacional, apesar do adensamento da repressão, o movimento estudantil (ME) continuou adotando uma nova tática. Assim, por exemplo, as manifestações de rua – em decorrência do endurecimento da repressão – deixaram de ser a estratégia mais utilizada. Em seu lugar, os militantes passaram a concentrar suas atividades no interior dos campi. Dessa forma, apesar do contexto repressivo, durante os anos da década de 1970, as entidades estudantis deram continuidade às suas atividades.<sup>146</sup>

Não somente os estudantes estavam na luta democrática contra a ditadura militar. Os professores universitários mobilizaram-se neste período. Havia o apoio mútuo de diversos professores com relação ao movimento estudantil.<sup>147</sup> A interpretação da Agência São Paulo (ASP) do SNI apresenta a relação dos professores e alunos esquerdistas da USP, onde o nome da professora Déa Ribeiro Felon consta na lista<sup>148</sup> como “notoriamente comunista e orienta os alunos à revolta”.<sup>149</sup> No dia 20 de maio de 1977 os docentes universitários lançaram o manifesto de professores paulistas. A busca pela assinatura dos docentes universitários percorreu por 15 dias os principais centros de ensino e pesquisa paulista e contou com a participação da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Coletaram 600 assinaturas. Os docentes eram ligados ao Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). No manifesto dos professores paulistas está evidente o papel da universidade no exercício de reflexão crítica da realidade nacional, reafirmando a liberdade de exercício da profissão em todos os domínios da vida prática social. A professora Déa Ribeiro Felon assina o documento que foi publicado pelo *Diário do Congresso Nacional*.

#### **Manifesto**

Os professores da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), da Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo,

<sup>146</sup> FAGUNDES, 2019, p. 87-88.

<sup>147</sup> BRASIL. Ministério da Justiça. Divisão de Segurança e Informações. Informes. [S. l.]: (DSI/MJ), julho de 1977. Assunto: Apoio recebido pelo movimento estudantil. 1º de junho de 1977.

<sup>148</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência São Paulo. Encaminhamento nº 90/19/AC/77. São Paulo: ASP, 2 de setembro de 1977. Assunto: Professores e alunos esquerdistas da USP.

<sup>149</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.



da Universidade Federal de São Carlos e da Mackenzie, abaixo-assinados, estão conscientes de que o papel essencial da universidade, consiste no exercício de uma reflexão crítica, necessariamente livre; esse exercício não pode ser isolado da prática dessa liberdade em todos os domínios da vida social.

As instituições sócio-políticas vigentes no País, não suportam a manifestação dessas liberdades, como demonstram as transgressões sistemáticas, por parte das autoridades, dos direitos mais elementares, atingindo recentemente os estudantes, operários e aqueles que com eles se solidarizam.

Episódios menos recentes testemunham os riscos a que estão expostos física e moralmente todos aqueles que se tem contraposto de público a esse estado de coisas. Em vista disso, os professores universitários, abaixo-assinados, rejeitam a cumplicidade passiva do silêncio de que lhes é imposta e manifestam-se publicamente em nome de sua responsabilidade profissional, social e moral.”<sup>150</sup>

No período de 17 e 23 de julho de 1977 aconteceu o IX Simpósio Nacional da Associação de Professores Universitários de História, na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. O SNI apresentou o relatório sobre o evento da Associação Nacional de História contendo as seguintes informações quanto ao número total de participantes (Tabela 12) e Comunicações apresentadas (Tabela 13):<sup>151</sup>

Tabela 12 – Participantes do IX Simpósio Nacional de História

<b>Público-Alvo</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Professores Universitários</b>	225
<b>Professores de Grau Médio</b>	62
<b>Estudantes</b>	245
<b>Total</b>	532

Fonte: Serviço Nacional de Informações, Agência São Paulo.

<sup>150</sup> COMISSÃO GERAL DE INVESTIGAÇÕES. [S. l.]: Diário do Congresso Nacional (seção II), 20 de maio de 1977. Assunto: Manifesto de professores paulistas. p. 1947.

<sup>151</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência São Paulo. Arquivo Central. São Paulo, 27 de março de 1979. Assunto: X Simpósio da Associação Nacional de História dos Professores Universitários de História – SP (ANPUH).

No que se refere às comunicações apresentadas temos os seguintes números.

**Tabela 13 – Comunicações apresentadas no IX Simpósio Nacional de História**

<b>Temática</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Tema fundamental – O Homem e a técnica. História Geral</b>	17
<b>História do Brasil</b>	13
<b>Metodologia do Ensino de História em nível superior</b>	12
<b>Levantamento de fontes primárias</b>	13
<b>Total</b>	<b>55</b>

Fonte: Serviço Nacional de Informações, Agência São Paulo.

O relatório da Associação Nacional de História destaca que foram realizados cinco cursos intensivos, com suas respectivas quantidades de participantes inscritos (Tabela – 14).

**Tabela 14 – Cursos intensivos no IX Simpósio Nacional de História**

<b>Cursos</b>	<b>Inscrições</b>	<b>Coordenação (Professores)</b>
<b>Problemática Social da República Romana nos séculos II a. C.</b>	102	Armando de Souto Maior
<b>Política econômica e Monarquia Ilustrada – A época pombalina</b>	162	Francisco José Calazans Falcon
<b>A Primeira República no Brasil, 1890-1930</b>	151	Antônio Muniz Barreto Walter V. Gomes Walmir Martins Laurence J. Nielsen Walter F. Piazza
<b>História Regional – Santa Catarina</b>	33	Roselis L. C. dos Santos Jali Meirinho Carlos Humberto Pederneiras Corrêa Victor Peluso Júnior
<b>Historiografia Brasileira: Problemas Metodológicos</b>	114	Ana Maria de Almeida Camargo

Fonte: Serviço Nacional de Informações, Agência São Paulo.

Ocorreram quatro mesas-redondas no IX Simpósio da Associação Nacional de História (Tabela 15). Foram elas de acordo com o relatório:

Tabela 15 – Mesas-redondas no IX Simpósio Nacional de História

Mesa-redonda	Participantes	Coordenação (Professores)
<b><u>A História nos currículos dos cursos de Graduação de Filosofia</u></b>	Helga I. L. Piccolo Consuelo Garcia Louis B. Alcorta Maria Beatriz Nilza da Silva	Cecília Maria Westphalen
<b><u>A História e o problema dos Estudos Sociais</u></b>	José Bueno Conti Douglas Teixeira Francisco Calazans Falcon Ulysses Guariba Neto	Eurípedes Simões de Paula
<b><u>Os cursos de pós-graduação em História</u></b>	Aidyl de Carvalho Preis Cecília Marla Westphalen Helga I. L. Piccolo Fernando Antônio Novais Iraci Del Nero da Costa	Alice Piffer Canabrava
<b><u>As novas técnicas do ensino de História em nível superior</u></b>	José Ribeiro Júnior Carlos Humberto Correa Lawrence James Nielsen Roger F. Colson	Walter Fernando Piazza

Fonte: Serviço Nacional de Informações, Agência São Paulo.

O relatório informa também os nomes eleitos para a diretoria da ANPUH, biênio 1978-1979. Foram os seguintes professores: Eurípedes Simões de Paula (presidente), Aydil de Carvalho Preis (vice-presidente), Alice Piffer Canabrava (secretaria geral), Antônio Emílio Muniz Barreto (1º secretário), Walter Fernando Piazza (1º tesoureiro), Helga I. L. Piccolo (2ª tesoureira) e Maria Regina Simões de Paula (relações públicas). E finaliza com os docentes eleitos no IX Simpósio Nacional de História para a composição do conselho consultivo da ANPUH na atual gestão: Altiva Pilatti Balhana (PR), Amauri Vasconcelos (PB), Déa Ribeiro Felon (SP), Dalísia Martins Dolis (GO), Fernando Antônio Novais (SP), Francisco Calazans Falcón (RJ), Maria Dalva V. Aguiar (MG), Ophir M. Duarte (PA), Renato Pacheco (ES), Simone de Souza (CE).

Neste contexto, também houve a proliferação de revistas criticando a política educacional, o regime militar e propondo perspectivas democráticas para a sociedade brasileira. A revista quinzenal de caráter nacional denominada *Em Tempo*, publicada em 1981, demonstra os caminhos adotados pela política universitária do governo João Baptista Figueiredo (1979-1985). A interpretação escolhida era que a educação brasileira sonhada pelo MEC deveria estar alicerçada dentro das égides de ser lucrativa, submissa e burra.<sup>152</sup> A disparidade educacional

<sup>152</sup> A UNIVERSIDADE dos Sonhos do MEC: Lucrativa, submissa e burra. **Em Tempo**, [s. l.], ano 4, n. 129, p. 14, 28 mai./10 jun. 1981. (quinzenal nacional)

também foi ressaltada pelas críticas a ditadura militar e sua política educacional como expressa na charge III desta tese. O artigo assinado por Marília Carvalho destaca:

Se a escola é uma empresa, o que vale é a “eficiência”. A aprendizagem é o produto, o aluno o cliente, o professor a mão-de-obra. Assim, a questão das avaliações, por exemplo, é inteiramente centralizada pela “Unidade de Processamento de Dados”. Além da homogeneização, esse sistema possibilita à empresa cobrar até para o aluno ver a correção de sua prova. “São impostas normas sobre os alunos de que tudo que se solicita tem que ser pago”. [...] E para a “eficiência”, o que vale é a centralização da disciplina. “Aqui existe uma estrutura bastante centralizada, onde a alta cúpula coordenado o trabalho geral e cada elemento, seja professor ou funcionário, tem sua função bem delimitada e procura não ultrapassar sua área de responsabilidade”.<sup>153</sup>

A finalidade da educação implementada pela política dos militares no poder era a construção de um ensino eficiente e com racionalidade, onde não havia espaço para a crítica do sistema. Era necessário controlar o saber acadêmico. Marília Carvalho no início dos anos 1980 fazia crítica a disciplina EPB, com um posicionamento diferente do entrevistado, discente do curso de Direito que a considerava importante para o currículo universitário em tempos de redemocratização.

Na verdade, por trás dessa “racionalidade”, estava também a necessidade de barrar o desenvolvimento do ensino crítico, impedir a participação de professores e alunos na discussão de novos currículos e nos rumos da sociedade brasileira. [...] Um aluno de economia fala sobre a disciplina Sociologia: “O estudo era feito sobre a sociedade norte-americana, A gente ficava meio embananado, tinha que ler aquilo e enquadrar a sociedade brasileira dentro da americana”. Ou um aluno de direito: “Com relação às matérias básicas, destaca-se a disciplina EPB, a qual reputo da maior importância e que nos deu muita base”. Para quem não sabe, a disciplina EPB – Estudo de Problemas Brasileiros – foi introduzida no ensinar superior ao mesmo tempo que Moral e Cívica no ensino médio, com o objetivo claro de transmitir a ideologia “revolucionária” de 64.<sup>154</sup>

No ano seguinte, ocorreu no período de 2 a 5 de setembro de 1980 o 5º Encontro de História de São Paulo, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), sob a organização a responsabilidade da ANPUH e o tema central foi “Política e Trabalho na História”. O SNI destacou que participaram do evento cerca de 500 pessoas entre professores de 1º e 2º graus,<sup>155</sup> bem como professores universitários e estudantes pesquisadores da área de História. Durante o evento a intenção era ampliar a participação dos professores da educação básica nas discussões relacionadas ao âmbito acadêmico, realizando uma inter-relação na busca de um aperfeiçoamento da ciência.

Os trabalhos apresentados no 5º Encontro de História de São Paulo foram os seguintes: O fim do Estado Novo e a Redemocratização, História regional do Nordeste, política e trabalho na América Latina, democracia e História, a política educacional e o ensino de História,

<sup>153</sup> A UNIVERSIDADE dos Sonhos do MEC: Lucrativa, submissa e burra, loc cit.

<sup>154</sup> A UNIVERSIDADE dos Sonhos do MEC: Lucrativa, submissa e burra, 1981, p. 14.

<sup>155</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência São Paulo. Informe nº 2419/119/ASP/80. São Paulo: ASP/SNI, 12 de setembro de 1980. Confidencial. Assunto: 5º Encontro de História de São Paulo.

Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808), a formação do historiador e a realidade do ensino de 1º e 2º graus, Ensino de História: Experiências didáticas e instituições de pesquisas em São Paulo. O documento do SNI observa as interpretações dos professores pesquisadores de História sobre a realidade educacional brasileira e a visão conservadora do ensino de História, por exemplo, a professora Maria José Trevisan da PUC do estado de São Paulo, destaca que

O sistema vê a situação por um prisma, enquanto o docente vem com os olhos voltados para a Educação, com uma prática engajada, sendo preciso questionar os fundamentos da política educacional e não ficar na análise dos resultados da política adotada. O historiador é o especialista do passado, o que delimita o espaço histórico do seu saber histórico, afastando o profissional dos problemas contemporâneos.<sup>156</sup>

Durante o 5º Encontro de História de São Paulo criticou-se a passividade do professor de História diante da realidade brasileira. Os docentes universitários fazem a defesa da História e do Ensino de História, o professor na educação básica tem que ser dinâmico e transformador, construindo no espaço escolar um ensino comprometido com a realidade. A professora Déa Ribeiro Fenelon salienta em sua fala, durante o evento, os desafios enfrentados pelos recém-formados em História que se veem diante de uma “infraestrutura inadequada e um salário aviltante”.<sup>157</sup> O documento do SNI destaca a realidade do ensino de História e a vivência do recém-formado, quando afirma que “a História ensinada está pronta e acabada, cheia de verdades absolutas e de dogmas tradicionais e rançosos, sendo raramente o aluno colocado diante do problema de tentar conduzir qualquer investigação”.<sup>158</sup> A professora Déa Fenelon critica a política educacional da ditadura militar.

A questão levantada recentemente quanto a possibilidade de desaparecimento dos cursos universitários de História e de Geografia e sua transformação em um curso unitário – de Estudos Sociais com habilitação em História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, todas em um mesmo nível de formação e importância traz à baila problemas mais amplos relacionados à própria política educacional imposta a toda a população brasileira, através da Reforma Universitária e da lei 5.692, de 1971, que fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, bem como de todas as portarias, resoluções, pareceres e indicações subsequentes.

Para nós, as questões de mercado do trabalho, essenciais sem dúvida a nossa sobrevivência, estão relacionadas muito mais ao modelo falido de política educacional que, casuisticamente legislou sobre necessidades consideradas vitais naquele momento, mas que, em verdade, nunca enfrentou a questão básica sobre o que seria a situação concreta da Educação Brasileira.<sup>159</sup>

A disciplina História como espaço de produção de saber autônomo e produzido pelos historiadores foi sendo discutida durante a década de 80 do século XX. A historiografia do

<sup>156</sup> Ibid., p. 2.

<sup>157</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1980, p. 2.

<sup>158</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1980, p. 3.

<sup>159</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc cit.

ensino de história possui discussões consolidadas sobre esse repensar no ensino de História.<sup>160</sup> A inclusão das pesquisas acadêmicas dentro do espaço escolar é uma reivindicação dos historiadores sensibilizados com a questão do ensino da disciplina.

Na década de 1980, a História ensinada nas escolas e nas universidades foi objeto de debates e inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisas, de teses, de dissertações e publicações, como livros e artigos especializados. As reflexões apresentadas nesse período apontam para a existência de abordagens e temáticas para o ensino de História, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades do seu ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino de História para a escola fundamental e média também se tornaram objeto de discussão. Faz parte desse processo a realização de congressos, simpósios e encontros, cuja temática principal passou a ser o ensino de História. Vale salientar que as discussões foram sendo organizadas com a perspectiva de entender a disciplina História de forma autônoma. A década de 1980 é também expressiva no que se refere à luta encetada em universidades, associações e entidades profissionais como objetivo de combater a proposta de Estudos Sociais, identificada com os interesses e a ideologia de representantes da ditadura militar brasileira.<sup>161</sup>

A professora Rosa Kulcsar da PUC de São Paulo destacou a necessidade de introduzir nas escolas de 1º e 2º graus um estudo analítico de História, onde os acontecimentos seriam mostrados como parte de um processo social mais amplo.<sup>162</sup> Percebemos que havia a necessidade de intervir claramente no ensino de História. As críticas ao CFE e a exclusão da disciplina de História na educação básica foi a tônica do evento, conforme demonstra as interpretações realizadas pelo SNI, Agência São Paulo.

Ficou patente a preocupação dos participantes com a extinção da História como disciplina específica nas escolas de 2º grau, que junto com a Geografia seria substituída por Estudos Sociais. Nesse sentido foi aprovada moção de repúdio ao Conselho Federal de Educação (CFE), que pretende permitir que professores em Estudos Sociais ministrem aulas de História. Aspiram, outrossim, à revogação da Lei nº 5.692/71 que estabelece a inclusão da cadeira de Estudos Sociais, por entenderem que a medida tem sérias conotações políticas e visam acabar com as Ciências Humanas. A atitude da Secretaria de Educação de impedir a participação dos professores dos 1º e 2º graus de História no Encontro foi criticada pelos participantes.<sup>163</sup>

A fala do professor Doutor em História José Ênio Casalecchi,<sup>164</sup> representante da Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP), no 5º Encontro de História de São Paulo também apontou para a mesma direção de crítica às disciplinas autoritárias. Ele afirma que

As disciplinas ligadas às humanidades foram englobadas em Estudos Sociais – Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica – para serem

<sup>160</sup> Sobre o ensino de História na década de 1980, ver Fonseca (1993); Bittencourt (2018); e Martins (2002).

<sup>161</sup> CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria. **Ensinar História**. São Paulo: editora Scipione, 2004. p. 10-11.

<sup>162</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, op. cit., p. 3.

<sup>163</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1980, p. 4.

<sup>164</sup> José Ênio Casalecchi possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, da Universidade Católica de Campinas (1960) e graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1962). Tem experiência na área de História.

esvaziadas de seu conteúdo crítico e formador, transformando o educando num mero educador passivo, obediente.<sup>165</sup>

A discussão sobre o perfil do professor de História no contexto de transição democrática mobilizou diversos debates em torno da defesa de nossa ciência de referência História dentro dos cursos de licenciatura e sendo contrários ao curso de Estudos Sociais, seja na modalidade curta ou plena. A Associação Nacional de História estava engajada na luta por um ensino democrático, gratuito e de qualidade feito pelos profissionais licenciados em História.

A reconquista da disciplina História como representante de conhecimento específico e autônomo ampliou as tentativas que vinham sendo feitas, por alguns historiadores, de incluir, nas discussões acadêmicas, a problemática do ensino de História. A interferência de especialistas diversos permitiu um diagnóstico das condições do ensino de História em escolas brasileiras. Permitiu, também, um perfil do professor de História, cuja formação era dividida, nesse período, entre os cursos de graduação, de licenciatura em História, curta ou plena, além do curso de Estudos Sociais, curto ou poder. Fundamentalmente, a condição reprodutivista do ensino de História nas escolas, bem como a problemática do livro didático foram e continuam a ser, ainda hoje, o tema mais debatido por estudiosos cujo objeto de pesquisa é o ensino desta matéria. Também a problemática da história dos vencedores e as questões relativas ao desenvolvimento das concepções de tempo são tema recorrente de pesquisas individuais ou de encontros coletivos de pesquisadores e professores de História.<sup>166</sup>

Ficou aprovado neste evento que o próximo encontro da ANPUH, seção São Paulo seria realizada em 1982, na semana da Pátria. Nada mais simbólico do que apresentar as críticas às políticas educacionais durante o mês de setembro, nas comemorações por parte do regime militar do 7 de setembro de 1822, ou seja, quando se comemorava os 160 anos da independência do Brasil.

No mês de novembro de 1980 aconteceram diversas mobilizações estudantis, tanto no que se refere ao âmbito universitário como no nível secundário. Os aspectos políticos, organizacionais e educacionais tornaram-se o espaço central para compreender a situação da área educacional. A ANPUH e a Associação Nacional de Geógrafos atuaram conjuntamente contra os Estudos Sociais<sup>167</sup> em todos os níveis de ensino. As duas associações tiveram suas participações ativas na mobilização de sua classe e contra a ditadura militar, como exemplo citamos a fala do presidente da Associação de Geógrafos do Brasil, o professor Diamantino Alves Correia<sup>168</sup> que diz:

<sup>165</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, op cit., p. 4.

<sup>166</sup> CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p. 11-12.

<sup>167</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência São Paulo. Informação nº 3261/119/ASP/80. São Paulo: ASP/ SNI, 27 de novembro de 1980. Confidencial. Assunto: Situação da área educacional. p. 79.

<sup>168</sup> Diamantino Alves Correia possui graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1981), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Desde 2007 é professor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Tem experiência na área de Geografia Econômica e Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise espacial; Espaço da produção e

A crítica não é apenas contra o projeto que está para ser apresentado no CFE, mas contra a lei (5.692/71) – a reforma do ensino de 1º e 2º Graus que possibilitou a existência da disciplina Estudos Sociais. O projeto em questão vai apenas colocar em prática, de forma drástica e definitiva, o que a lei 5.692/71, de prevê ao criar os Estudos Sociais. Com o agravante que para os historiadores e para os geógrafos será vetado o ingresso no Magistério, a principal fonte de absorção desses profissionais. O projeto que poderá ser estudado e votado pelo CFE separa ensino de pesquisa, coisa que nós não concebemos.<sup>169</sup>

O IV Encontro da ANPUH apresentou uma coletânea de textos, resultados das discussões desenvolvidas no período de 6 a 10 de setembro de 1982, sendo produções do evento nacional ocorrido no estado de São Paulo, especificamente na cidade de Assis, no campus universitário da Universidade Estadual Paulista (UNESP). A coletânea foi organizada pelo professor Marcos Silva e denominada *Repensando a História: Problematizando o ensino de História*, argumentando a necessidade de construir novos caminhos para este campo de conhecimento em todos os níveis de ensino.

No Brasil, várias iniciativas recentes – oficiais ou não – procuraram destruir a História como campo de reflexão na escola de 1º e 2º graus (introdução dos “Estudos Sociais”), na universidade (projeto de sua limitação como setor autônomo à pós-graduação) e noutras áreas de produção cultural. O debate sobre a importância do conhecimento histórico como patrimônio coletivo é, portanto, urgente e necessário, antes que sua efetiva perda peso para a formação social brasileira.<sup>170</sup>

As perspectivas do ensino de História durante os anos 1980 colocavam os professores de História e os alunos da educação básica como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico. O ensino tradicional implementado pela ditadura militar precisava ser enfrentado, o ensino na maioria das escolas brasileiras era visto como mera reprodução do conhecimento acadêmico e o aluno sendo visto como receptor passivo do conhecimento histórico.

Nesse contexto, o professor Marcos Silva critica o quadro atual da aprendizagem de História nas escolas de 1º e 2º graus. Era necessário fazer uma reflexão sobre as múltiplas formas de aprendizagem que acontecem para além do espaço escolar, bem como fazer aproximação entre o saber histórico escolar e o saber acadêmico. A consequência da política educacional pensada no contexto ditatorial possibilitou novas leituras e interpretações sobre o que fazem os professores de História quando ensinam.

A criação de conhecimento histórico crítico, para além da reprodutibilidade do estado de relações sociais já existentes, é um espaço a ser conquistado pelos que estiveram por elas interessados. A recuperação de historicidades silenciadas pelos grupos sociais

---

do trabalho; Relações cidade-campo; Agricultura e meio ambiente; Didática da geografia; e Aprendizagem Baseada em Problemas.

<sup>169</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, op cit, p. 79.

<sup>170</sup> SILVA, Marcos (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, ANPUH – Núcleo São Paulo, 1984. p. 11.



dominados em contextos específicos de sua prática social (greves, eleições, campanhas salariais e outros) dá exemplo dessas possibilidades.<sup>171</sup>

As modificações no currículo pensadas pelo movimento de professores de História e Geografia foi interpretada como a tentativa de colocar o marxismo no ensino.<sup>172</sup> A reação conservadora veio através da imprensa que fazia críticas à doutrinação esquerdizante no ensino, que tentavam convencer a sociedade brasileira de que a disciplina EMC era considerada ideológica e perigosa para a liberdade de pensamento. O *Jornal do Commercio* apresentou um artigo do professor Paulo Roberto de Brito Lima que considerava as novas investidas de grupo de professores ligados à esquerda uma tentativa de desmoralizar o ensino brasileiro durante os anos 1980.

Verifica-se com o passar do tempo, uma crescente ameaça aos valores morais da sociedade. Corrupção, tóxicos, pornografia e outras mazelas sociais estão a cada instante atraindo e envolvendo a juventude. Não bastasse esse quadro de vícios, para constatar, de uns meses para cá, o surgimento de mais uma agressão ao estudante, materializada na doutrinação esquerdizante, por meios escusos e fins inconfessáveis reconhecidamente danosos à família e à liberdade de pensamento. Trata-se da exploração das ideias socialistas de conotação marxista, durante as aulas de Estudos de Problemas Brasileiros, Organização Social e Política do Brasil e de Educação Moral e Cívica, Religião e outras correlatas. O assunto é grave e deve ser denunciado.<sup>173</sup>

O professor Paulo Roberto foi à imprensa denunciar a tentativa de modificar o currículo imposto pelo regime militar “na marra” pelos educadores de História, na cidade do Rio de Janeiro, possuindo uma interpretação dos professores no período de redemocratização, assumindo nesse contexto uma imagem negativa da disciplina História. Apresenta um acontecimento dentro da sala de aula para embasar a sua narrativa.

Durante uma aula de educação religiosa, uma turma de alunos de 1º grau recebeu como tema a interpretação de uma entrevista, veiculada numa publicação mensal, editada por uma Ordem Religiosa, que se diz Teologia da Salvação, entre outras questões do mesmo teor doutrinário, assinala-se a pergunta sobre a citação de algumas ideias, sobre uma verdadeira ação política. A maioria alunos menores de 15 anos, respondeu: eleições autênticas, legislação justa e revogação da Lei de Segurança Nacional.<sup>174</sup>

Outro acontecimento ocorreu no curso profissionalizante, na cidade de Rio de Janeiro e assim foi apresentado pelo professor Paulo Lima:

Num outro educandário, os alunos de cursos profissionalizante receberam trabalho similar, constando da interpretação de um texto intitulado “Educação para a liberdade ou para a escravidão?” A expressão “educação libertadora”, repetida ao longo do tema, induziu o estudante a considerar também o estudo, como uma “opção libertadora para os males da sociedade.”<sup>175</sup>

<sup>171</sup> SILVA, Marcos. A vida e o cemitério dos vivos. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, ANPUH – Núcleo São Paulo, 1984. p. 23.

<sup>172</sup> MARXISMO no ensino. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 13 mai. 1982. Opinião, p. 4.

<sup>173</sup> MARXISMO no ensino 1982, p. 4.

<sup>174</sup> MARXISMO no ensino, 1982, p. 4.

<sup>175</sup> MARXISMO no ensino, loc. cit.

Havia uma narrativa sendo construída para implementar a ideologização da educação brasileira ligada a grupos de esquerda. Criticava-se a postura dos educadores brasileiros que queriam reformas curriculares no ensino, especificamente na disciplina História, pois, seria a porta de entrada para fazer críticas ao regime vigente no país. O professor Paulo Lima destaca o papel da família na vigilância e no controle do ensino de História que era veiculado no espaço escolar.

Propor mudanças nos currículos de História, divulgar obras e autores socialistas para fins de pesquisa, enaltecer a economia planificada da União Soviética, divulgar jornais subversivos e “patrulhar” ideologicamente os colegas são também outras atividades do estilo marxista, conduzida no meio universitário e secundário. Trata-se, enfim, de manipular a consciência jovem para fins políticos de esquerda. Urge, portanto, que os pais orientem seus filhos a respeito, pois afinal está em cena um terrível cancro social – a conscientização da menta jovem com propósitos marxistas. Que os pais, diretores, professores, estudantes, venham a público denunciar mais essa infâmia praticada contra a juventude deste país.<sup>176</sup>

O SNI evidencia que foram apresentados os consultores do Grupo de Trabalho da área de História e Geografia com um breve resumo de sua atuação política e profissional.<sup>177</sup> O órgão interpreta como certa preocupação, por parte de professores não alinhados ao pensamento de esquerda, a consultoria prestada por estes cinco professores universitários, admitindo que

estaria havendo por parte de professores daquelas matérias (não alinhados com os ideais políticos da maioria dos referidos consultores) certa decepção e mesmo preocupação com o futuro do ensino, considerando-se as influências negativas que poderão advir da reformulação que está sendo elaborada.<sup>178</sup>

A vigilância em torno dos consultores do MEC na gestão da advogada Ester Ferraz (1979-1985), durante o período de João Batista Figueiredo (1979-1985) demonstra que os órgãos de repressão estavam agindo no interior das universidades no período de redemocratização. O pedido de busca do SNI, solicitando dados sobre os professores esquerdistas e suas atuações no interior das universidades e de suas articulações pela ANPUH demonstram esse movimento. As informações solicitadas pela Agência Central do SNI foram: (1) Confirmar a existência do referido Grupo de Trabalho. Caso positivo, como foi criado, finalidade e componentes; (2) A existência de elementos esquerdistas no referido grupo; (3) O andamento dos estudos e alterações propostas; e (4) Outros dados julgados úteis. Os professores universitários identificados como simpatizantes da esquerda,<sup>179</sup> foram os seguintes: Gervásio Rodrigues

<sup>176</sup> MARXISMO no ensino, loc. cit.

<sup>177</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Centro de Informações do Exército. Informe nº 406-S/102-A4-CIE. Brasília, DF: CIE, 16 de junho de 1982. Confidencial. Assunto: Consultores de Geografia e de História – 4.5.5. p. 1.

<sup>178</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>179</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Pedido de busca nº 111/19/AC/82. Brasília: SNI/AC, 07 de julho de 1982. Assunto: Modificações nos currículos de Geografia e História.

Neves,<sup>180</sup> Ruy Moreira,<sup>181</sup> Manoel Correa de Oliveira Andrade,<sup>182</sup> Francisco José Calazans Falcon,<sup>183</sup> Milton Almeida Santos,<sup>184</sup> Adalgisa Maria Vieira do Rosário,<sup>185</sup> Joana Neves<sup>186</sup> e Déa Ribeiro Fenelon.<sup>187</sup> Os docentes mencionados tiveram seus nomes recusados pelo SNI, possuindo os seus registros negativos e considerados esquerdistas.<sup>188</sup>

A Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (Sesu/MEC), durante os anos 1980, estabeleceu as prioridades do “Programa Integrado de Melhoria do Ensino de Graduação”.<sup>189</sup> O objetivo era realizar alterações no currículo de História e Geografia da educação básica e desenvolver mecanismos capazes de avaliar a qualidade do ensino e aprimorar os cursos de licenciatura. O documento norteador das discussões dentro do campo da

---

<sup>180</sup> Gervásio Neves era professor titular do Instituto de Geografia, da UFRGS. Segundo os antecedentes do SNI, em 15 de junho de 1955, o professor Gervásio participou do IX Congresso Estadual de Estudantes Secundários, quando, integrando a ala dos estudantes comunistas, procurou desmoralizar o referido congresso. Em 15 de março de 1959, constou de uma relação nominal de estudantes comunistas, de curso ginásial, pertencendo à União Juventude Comunista (UJC), do Colégio Júlio de Castilhos, em Porto Alegre (RS). Em 10 de agosto de 1965, foi fichado no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS/RS) como comunista, tendo exercido atividades do Movimento Estudantil (ME), quando fez parte da UJC. Em 6 de agosto de 1968, era tido como comunista e agitador do ME.

<sup>181</sup> Ruy Moreira era professor assistente do departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e presidente da Associação Brasileira de Geografia.

<sup>182</sup> Manoel Andrade era professor da área de Ciências Geográficas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE. Em 19 de março de 1964, assinou o manifesto dos intelectuais, solidarizando-se com o então governador do Estado de Pernambuco, Miguel Arraes. Em 16 de julho de 1974, foi um dos organizadores do Simpósio Interdisciplinar, sob os auspícios da Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo, realizado no auditório da Escola de Engenharia, da UFPE.

<sup>183</sup> Francisco Falcon era professor da UFF e da PUC/RJ. Em 1967, realizou o ciclo de conferência sobre o fascismo, na Faculdade de Filosofia, da UFF. Em 1968, cedia seus tempos de aula no Instituto de Filosofia de Ciências Sociais (IFCS), da UFRJ, para que os alunos esquerdistas e comunistas realizassem assembleias. Foi o responsável pela doutrinação e agitação comunista na Faculdade de Filosofia da UFF. Foi membro da equipe de comunistas da UFRJ, responsável pela doutrinação no IFCS. Realizou um ciclo de conferências, denominado “Raízes Históricas do Terceiro Mundo” no colégio do Brasil/RJ. Foi professor do Instituto de Cooperativo de Ensino, que funcionava no restaurante Calabouço, fechado pelo Governo por ficar comprovado tratar-se de um centro de doutrinação marxista, para estudantes secundaristas. Foi envolvido em irregularidades praticadas no IFCS/UFRJ.

<sup>184</sup> Professor assistente do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>185</sup> Adalgisa Rosário era professora da UnB. Em 1964 prestou depoimento em IPM instaurado no CPOR de Belo Horizonte (MG), sobre atividades da AP, quando afirmou pertencer ao referido movimento, como coordenadora de seu setor de Cultura Popular.

<sup>186</sup> Joana Neves era professora da UFPB. No período de 1980-1981 como filiada da Associação de Docentes da Universidade Federal da Paraíba participou de movimentos desencadeados por aquela entidade, defendendo as seguintes proposições: apoio às lutas da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e demais entidades que propugnam o ensino público e gratuito; pela extinção de qualquer discriminação ideológica e das Assessorias de Segurança de Informações e pela autonomia e “democratização” da universidade.

<sup>187</sup> A professora Déa Fenelon é somente mencionada como parte integrante desta equipe de professores consultores, no entanto, tendo o seu nome recusado. O nome da professora Déa Fenelon aparece em diversos documentos do SNI em sua Agência Central, era “notoriamente comunista e orientava os alunos à revolta”. SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Central. Encaminhamento nº 90/19/AC/77. Brasília, 2 de setembro de 1977. Assunto: Professores e alunos esquerdistas da USP.

<sup>188</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Central. Informação nº 285/19/AC/82. Brasília, 29 de setembro de 1982. Assunto: Alterações nos currículos de História e de Geografia. p. 1.

<sup>189</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1982.

Geografia foi o denominado “Curso de Geografia: Necessidades de Diagnósticos e Avaliação”,<sup>190</sup> no qual tinha como objetivos:

- a. Propiciar a contribuição teórica e metodológica dos diversos segmentos da educação nacional na formulação e/ou reformulação do ensino de Geografia como instrumento construtivo de uma sociedade desejada;
- b. Somar esforços reunindo opiniões das diversas tendências presentes na Geografia, onde a busca de um consenso pudesse trazer benefícios à classe como um todo;
- c. Atender ao estabelecido pelas linhas básicas de ação do Sesu.<sup>191</sup>

As ações do Grupo de Trabalho de consultores de Geografia atuavam em três frentes, a saber: (1) O ensino universitário e sua pesquisa; (2) O ensino de 1º e 2º graus; (3) O trabalho profissional do Geógrafo. A intervenção no ensino desta disciplina e o seu retorno ao currículo já estava sendo articulada no interior do MEC. Modificar a realidade brasileira e a volta das discussões do ensino de Geografia era o principal objetivo dos consultores, estando alinhado às novas demandas sociais do período de redemocratização conforme demonstra a interpretação do SNI,

No momento atual diversas correntes e tendências que influem nos estudos geográficos delineiam as características e os rumos da Geografia. Compete, pois, ao pesquisador, ao professor e ao geógrafo conhecer as várias tendências, avaliar os seus pontos positivos e negativos, as suas vantagens e desvantagens, e conscientemente optar por uma delas. Ou, validamente, propor novas perspectivas que sejam mais eficazes e satisfatórias que as anteriores. É oportuno também frisar que o Currículo Mínimo definido pelo Conselho Federal de Educação pelo parecer nº 412/62, definiu o curso de licenciatura exclusivamente para o Ensino Médio, ficando o bacharelado sem alteração do currículo mínimo.<sup>192</sup>

No que se refere aos consultores da área de Geografia, o documento do SNI destacou os critérios estabelecidos para a seleção de professores universitários e da educação básica: (a) Representar as diversas tendências da área; (b) As regiões brasileiras e os diversos tipos de instituições do ensino superior; (c) A Associação Brasileira de Geógrafos (AGB); e (d) Os diferentes graus de ensino, bem como “a seleção procurou levar em conta a importância do trabalho desenvolvido e a contribuição prestada pelos consultores escolhidos ao ensino universitária e à pesquisa, ao ensino de 1º e 2º grau e ao trabalho do profissional do geógrafo”.<sup>193</sup>

Foram selecionados os seguintes professores da área de Geografia depois da avaliação ocorrida na Sesu/MEC: Aldo Paviani,<sup>194</sup> Gervásio Rodrigues Neves,<sup>195</sup> Guiomar Goulart de

<sup>190</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Informação nº 069/0402/82/30/DSI/MEC. Brasília, 29 de setembro de 1982. Assunto: Modificações nos currículos de Geografia e História. p. 1.

<sup>191</sup> Ibid., p. 1-2.

<sup>192</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1982, p. 2.

<sup>193</sup> Ibid., 1982, p. 3.

<sup>194</sup> Aldo Paviani era professor assistente do departamento de História e Geografia da UnB.

<sup>195</sup> Gervásio Rodrigues Neves era professor titular do Instituto de Geografia da UFRGS.

Azevedo,<sup>196</sup> Olívia de Oliveira,<sup>197</sup> Manuel Correia de Oliveira Andrade,<sup>198</sup> Maria Margarida Penteadó Orellana,<sup>199</sup> Milton Santos<sup>200</sup> e Ruy Moreira.<sup>201</sup>

O Grupo de Trabalho (GT) de Geografia reuniu-se no mês de maio de 1981. Na primeira reunião estabeleceu-se a discussão sobre “o diagnóstico e avaliação dos cursos de Geografia, envolvendo a qualidade do ensino, a qualificação dos docentes, a clientela, o currículo, a pós-graduação e a política universitária”.<sup>202</sup> O segundo momento de discussão do GT de Geografia ocorreu em outubro de 1981 e tinham como finalidade discutir quatro temas básicos: (1) Conhecimento da situação e avaliação do ensino de Geografia; (2) Elaboração por parte do GT de um relatório síntese da situação; (3) A elaboração por parte do GT ou de pessoas convidadas, de estudos específicos com o objetivo de embasar significado e os propósitos da Geografia na educação nacional; e (4) A realização de um Simpósio sobre Teoria & Ensino de Geografia, no período de 25 a 29 de outubro de 1981, a ser realizado na cidade de Belo Horizonte.<sup>203</sup>

O mesmo processo ocorreu dentro da área de História. Em 1980, o Grupo de Consultores (GC) foi pensado a partir do documento intitulado “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de Graduação em História”, sendo vinculado ao programa Integrado para a melhoria do ensino de graduação no país, o GT foi vinculado às Subsecretarias de Departamento Acadêmico (SDA) e a Coordenação de Ciências Humanas e Sociais da Sesu. Neste contexto, as discussões realizadas versam em torno dos seguintes temas: a qualificação docente; as condições materiais existentes; os recursos didáticos; a estrutura curricular; a formação profissional do historiador.<sup>204</sup> Pensava-se, no período de redemocratização, em redefinir o perfil do profissional de História e estabelecer o que era essencial para a formação na sociedade brasileira.

O GC foi formado a partir do estabelecimento de determinados critérios básicos: (a) Escola de docentes que efetivamente militam no ensino de graduação; (b) Fazer com que todas as regiões do País, com suas particularidades e problemas específicos, estivessem representadas; (c) Presença da ANPUH, conferindo ao trabalho uma maior legitimidade; (d) Presença de docentes nacionalmente conhecidos por seu trabalho de ensino e pesquisa e/ou

---

<sup>196</sup> Guiomar Azevedo era professor titular do Instituto de Geociências da UFMG

<sup>197</sup> Olívia de Oliveira era professora adjunta do Instituto de Geociências da UNESP, do campus de Rio Claro.

<sup>198</sup> Manoel Andrade era professor titular do Departamento de Ciências Geográficas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE.

<sup>199</sup> Margarida Orelana era professora do departamento de Geografia e História da UnB.

<sup>200</sup> Milton Santos era professor assistente do departamento de Geografia da UFRJ.

<sup>201</sup> Ruy Moreira era professor assistente do departamento de Geografia da Pontifícia PUC-RJ e presidente da AGB.

<sup>202</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1982, p. 4.

<sup>203</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>204</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1982, p. 4.

preocupados com a organização de currículos e implantação de bacharelados; (e) Contar com a participação de Instituições as mais diversas: grandes e pequenas, públicas ou particulares.<sup>205</sup>

O GC de História ficou assim constituído pelos seguintes docentes distribuídos por região do Brasil: (a) Região Sul a professora Sandra Jatahy Pesavento;<sup>206</sup> (b) Região Sudeste o representante da ANPUH sendo os professores Alice Piffer Canabrava<sup>207</sup> e José Ribeiro Júnior<sup>208</sup>, Francisco Falcon<sup>209</sup> e Maria José Peres Ribeiro;<sup>210</sup> (c) Região Centro-Oeste pelos professores João Batista Pinheiro Cabral<sup>211</sup> e Adalgiza Maria Vieira do Rosário;<sup>212</sup> (d) Região nordeste pela professora Joana Neves;<sup>213</sup> (e) Região Norte pela professora Ruth Moraes.<sup>214</sup>

O GC da área de História se posicionou com a intenção de promover um “processo de discussão o mais amplo possível, abrangendo um maior número de departamento de História em várias instituições de ensino superior, para realizar um diagnóstico sobre o atual estágio do ensino de História”.<sup>215</sup> As discussões do GC do MEC estavam alinhadas a partir de três grupos de discussões, são eles:

- Grupo A:** Currículo mínimo; Licenciatura e Bacharelado; Disciplinas de História e disciplinas pedagógicas; Disciplinas “teóricas”; Ciclo Básico.
- Grupo B:** A legislação do ensino geral; as relações entre o ensino de 3º grau e o de 1º e 2º graus; o problema dos chamados “Estudos Sociais”.
- Grupo C:** Estrutura da Universidade e o trabalho docente; Relações da pós-graduação com a graduação; A integração do trabalho docente; as relações do Curso de História com as áreas afins; os recursos materiais.<sup>216</sup>

As atividades do GC da área de História produziram um relatório sobre o estado da atual situação do ensino da disciplina. Foi considerada uma proposta inicial de trabalho e enviada a todas as instituições de ensino que possuíam curso de História naquele contexto.<sup>217</sup> As instruções eram que os cursos de História fizessem os seus comentários, críticas e sugestões.

<sup>205</sup> Ibid., p. 5.

<sup>206</sup> Sandra Pesavento era docente da UFRGS, sendo especialista em História do Rio Grande do Sul, autora de várias obras sobre o assunto.

<sup>207</sup> Alice Piffer Canabrava era docente do departamento de História da USP.

<sup>208</sup> José Ribeiro Júnior era docente do departamento de História da UNESP.

<sup>209</sup> Francisco Calazans Falcon docente da graduação e da pós-graduação em História da UFF e da PUC-RJ, sendo autor de livro didático e de várias obras especializadas.

<sup>210</sup> Maria José Peres Ribeiro era docente da UFJF. Na época era coordenadora do curso de graduação em História da UFJF, foi uma das responsáveis pela reformulação curricular e implantação do bacharelado na UFJF.

<sup>211</sup> José Batista Pinheiro Cabral era docente do departamento de História da UnB, sendo chefe do departamento nesta instituição de ensino.

<sup>212</sup> Adalgiza Maria Vieira do Rosário era docente do departamento de História da UnB. Docente da cadeira de História do Brasil que há muito tempo integrava a comissão de verificação dos cursos de História por solicitação do MEC.

<sup>213</sup> Joana Neves foi autora de obras didáticas, foi indicada pelo departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, que foi convidada pelo seu trabalho inovador quanto ao currículo do curso.

<sup>214</sup> Ruth Moraes foi indicada pelo departamento de História da UFPA, sendo recomendada pelo Grupo de Consultores (GC) do MEC da área da História.

<sup>215</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, 1982, p. 5.

<sup>216</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>217</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

Cada instituição de ensino superior recebeu um questionário elaborado pelos membros do GC da área de História ligados à Seseu/MEC. Era uma forma de compreender, a partir das respostas dadas pelos departamentos, uma questão concreta para o atual estado do ensino de História.<sup>218</sup>

Propôs-se oposto a realização de seminários regionais com discussões em diversas regiões brasileiras, tendo a presença de dois ou três consultores ou assessores da Seseu/MEC. Os Seminários Regionais ocorreriam no segundo semestre de 1982, os locais onde ocorreriam as discussões seriam nas cidades de Porto Alegre, Rio de Janeiro, Cuiabá, João Pessoa e Belém.<sup>219</sup> A finalidade das discussões regionais era compreender as especificidades de cada região brasileira, um aspecto que somaria ao relatório provisório já pensado pelo GC do MEC.

Por exemplo, em 2014 o GT da ANPUH do estado do Rio Grande do Sul produziu um livro memorialístico com a intenção de celebrar os vinte anos de sua existência, evidenciando com a publicação “reunir o máximo de narrativas escritas por sujeitos representativos da consolidação de um grupo com funcionamento contínuo durante muito tempo”.<sup>220</sup>

A problemática do ensino de História foi a pauta do GT ANPUH-RS desde a sua criação durante os anos 1980, especificamente durante o ano de 1984, quando ocorreu a criação do Núcleo regional da ANPUH Rio Grande do Sul pela intermediação da professora Sandra Pesavento. O foco era debater o ensino de História, considerando como a sua pedra fundamental a relação entre educação básica e a profissão do historiador(a), a principal proposta de gestão do núcleo regional da ANPUH-RS. O historiador Adolar Koch, em depoimento ao livro comemorativo, destaca que a luta contra a reforma de ensino imposta pela ditadura militar, a volta da disciplina História ao currículo e a posição crítica frente da realidade brasileira de educação tornou-se o aspecto central das discussões das jornadas e encontros regionais da ANPUH-RS durante o período da redemocratização.

O objetivo de se aproximar da Escola Básica, do Ensino Fundamental e Médio, era fortalecer a Associação. E também foi uma forma mais ampla de focar na problemática do ensino de História. Nós realmente queríamos, através de encontros e jornadas, crescer em torno da dificuldade que era a área das ciências humanas naquela época da ditadura militar. Sobre o processo de redemocratização de 1984, 1985, naquela conjuntura, em que se vinha lá de uma Reforma de Ensino em que as disciplinas de Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política do Brasil), a ANPUH tinha uma posição crítica perante a ditadura. O que fazíamos eram discussões, jornadas e encontros. Era até para mostrar realmente a história que estávamos vivendo naquela época de ditadura.<sup>221</sup>

<sup>218</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>219</sup> SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES, loc. cit.

<sup>220</sup> KOCH, Adolar. Os primeiros tempos da ANPUH/RS - Ensino: A pedra fundamental. In: BARROSO, Vera Lúcia; MEINERZ, Carla; MONTEIRO, Katani; PEREIRA, Nilton (org.). **GT Ensino de História e Educação – ANPUH RS: Memórias – 20 anos**. Porto Alegre: EST Edições: ANPUH/RS, 2014, p. 5.

<sup>221</sup> KOCH, 2014, p. 14.

O alinhamento da seção regional do Rio Grande do Sul, a ANPUH Nacional na crítica aos chamados Estudos Sociais e a falta de democracia no espaço social e na escola, também foram destaques durante as memórias de Adolar Koch. Era necessário construir um diálogo entre a Associação e a educação básica, destacando que no contexto de redemocratização a principal bandeira foi a valorização das ciências humanas e das Jornadas de Ensino que tinha como preocupação central a prática pedagógica do professor de História.

Então, a nossa posição era essa. Tanto nós, do Rio Grande do Sul, quanto a ANPUH Nacional tivemos uma posição crítica com a falta de democracia que se tinha. Lutamos pela valorização das ciências humanas, pois, a Reforma do Ensino acabou com a área de Humanas. E todas as nossas programações eram no sentido de resgatar e conseguir mais espaço para o ensino de História no 1º e 2º Graus (atuais ensino fundamental e médio). A rebeldia dos profissionais de História também era por ter que dar aula de Geografia, Moral e Cívica e OSPB, da forma como era imposta. Então, nossa luta, estava aquela crítica contra a Reforma do Ensino que desvalorizou a História como ensino, e como uma área muito importante para os profissionais que procuravam a ANPUH. Nesse sentido, acho que a ANPUH sempre teve uma posição muito firme e clara. Era uma bandeira nossa naquela época. Daí a própria importância de fazer Jornadas de Ensino, que tinham essa preocupação. “O que nós podemos fazer?” Bom, inicialmente, fomos discutir e identificar a nossa realidade, para encaminhar, enfim, a possibilidade de valorização do professor e do profissional de História. Era por aí que definimos nossas ações.<sup>222</sup>

O debate regional dentro da ANPUH-RS organizou uma Comissão de Ensino sensibilizada com as questões referentes à educação básica, especificamente ao saber e fazer docente no espaço escolar. Dentro desse processo foi pensada uma comissão em 1987, composta por um conselho consultivo em que uma parte dos conselheiros se dedicavam ao ensino e outra a tarefas diversas que não são mencionadas pelo professor Adolar Koch em seu depoimento. Foi apresentado como resultado da Comissão de Ensino a proposição de uma Jornada.

Assim, foi realizada a Primeira Jornada sobre o Ensino de História. Mas houve, como disse, um encontro anterior sobre a questão do ensino, que nós fizemos em 1984. Foi quando veio a Elza Nadai, e o evento foi no Instituto de Educação. O alvo naquela altura, também foi articular a universidade com o ensino de 1º e 2º graus. Esse foi o tom da nossa ANPUH Regional, desde o início, porque nós queríamos realmente que a Associação deixasse, como destaquei, de ser só de professores universitários. Essa Jornada, então, foi o resultado daquele primeiro encontro que não teve o nome de primeiro. Havia uma preocupação em torno de um tema. Qual seria o tema para fazer o Encontro Regional de História que pudesse agregar as pessoas? Aí chegamos a conclusão de que seria o ensino, e assim foi feito.<sup>223</sup>

No entanto, a ANPUH nem sempre foi considerada uma Associação progressista, combativa e aberta às demandas do ensino de História no tempo presente como destaca o professor Benito Schmidt no documentário *ANPUH: 60 anos*, quando afirma que ela era uma pauta especificamente dos anos 1980 de resistência à ditadura militar. A ANPUH era

<sup>222</sup> KOCH, 2014, p. 14.

<sup>223</sup> Ibid., p. 15.



considerada um espaço privilegiado dos professores universitários e altamente elitistas durante os anos 60 e 70 do século XX. Quando o professor foi indagado sobre como devemos celebrar os 60 anos da ANPUH, afirmou:

De referenciar os que vieram antes de nós, e que construíram esse campo, e que lutaram pela nossa profissão, e que lutaram pela associação, mas que a gente pode fazer essa reverência, não também de uma forma mitificada, a ANPUH nem sempre foi progressista, a ANPUH nem sempre foi combativa, a ANPUH sim foi muito elitista, então, fazer uma comemoração como esta de 60 anos, é reverenciar os que vieram e as que vieram antes de nós, mas de uma maneira como nós sabemos fazer com as nossas temáticas, de uma maneira crítica.<sup>224</sup>

A “Questão dos Estudos Sociais” foi o ponto de discussão da ANPUH nacional, como destaca a professor Marcos Silva durante o seu depoimento no documentário *ANPUH: 60 anos*, afirmando que “o combate aos Estudos Sociais se dava na Universidade, na ANPUH, mas também se dava fora, começou a se dar em escolas, começou a se dar em associações, então, havia debates em sindicatos de professores”.<sup>225</sup> O historiador Caio Boschi também argumenta nessa mesma linha interpretativa.

A segunda vertente teve como vetor o combate pela supressão nos currículos acadêmicos e nos diferentes níveis de escolaridade das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) notórios instrumentos ideológicos de proselitismo da ditadura militar, e que em contraponto nos empenhamos na inserção e na reinserção da História, da Geografia, da Filosofia e da Sociologia nas grades curriculares do que hoje conhecemos como ensino fundamental e médio.<sup>226</sup>

A professora Déa Fenelon publicou no *Caderno Cedes* em dossiê destinado a debater A prática do ensino de História, um artigo intitulado “A questão dos Estudos Sociais” onde apresenta a finalidade do retorno da disciplina Estudos Sociais ao currículo escolar, tinha-se “a intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar o professor de 1º e 2º graus, encurtando sua formação e destinando-a de qualquer sentido crítico, sobretudo pela total negação da pesquisa como atividade necessária à sua formação”.<sup>227</sup> A professora Flávia Eloisa Caimi destaca que na década de 80 os professores de História conseguiram apresentar novos caminhos para o ensino desta disciplina escolar.

O ensino de história, a exemplo de outras áreas de conhecimento, fez na década de 1980 a *Era do Repensando*. Desde o final da década de 1970, com o clima de abertura política do regime militar, ocorreu uma rearticulação dos movimentos sociais e profissionais. Essa reorganização das associações profissionais e entidades representativas de professores estimulou o repensar das práticas educativas e sociais.

<sup>224</sup> ANPUH: 60 anos: Solenidade e conferência de abertura do 31º Simpósio Nacional de História – História, Verdade e Tecnologia, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/45we3ydh>. Acesso em: 24 jul. 2021.

<sup>225</sup> ANPUH: 60 anos: Solenidade e conferência de abertura do 31º Simpósio Nacional de História – História, Verdade e Tecnologia, loc. cit.

<sup>226</sup> ANPUH: 60 anos: Solenidade e conferência de abertura do 31º Simpósio Nacional de História – História, Verdade e Tecnologia, 2021.

<sup>227</sup> FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, Ernesta. **Cadernos Cedes: A prática do ensino de História.** n. 10. São Paulo: Papyrus, 1984. p. 14.

Assim, toda a década de 1980 seria marcada por um intenso debate em torno do ensino de história, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, realização de reformas curriculares, publicação de coletâneas, etc. Tais atividades revelam uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens ensino de História.<sup>228</sup>

Na mesma perspectiva apresentada acima pela professora Flávia Caimi, a historiadora Ernesta Zamboni, em dossiê da revista *Saeculum*, no início do século XXI apresenta o panorama das pesquisas desenvolvidas dentro do campo do Ensino de História, evidenciando as contribuições da década de 1980 para o debate acadêmico. Colocado em pauta no V Encontro de Pesquisadores de Ensino de História, ocorrido na cidade de João Pessoa, a professora Ernesta Zamboni aborda a seguinte questão:

A partir da década de 80, os estudos despertam novos olhares sobre os professores e houve a necessidade de reconhecer que ele é um indivíduo, de um saber e um fazer próprios, e que se conhece pouco sobre seus saberes de referência. Essa reflexão sobre os docentes pode nos trazer descobertas a respeito das práticas presentes no seu cotidiano, que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional. Esses saberes interagem com a identidade do professor.<sup>229</sup>

No entanto, cabe ressaltar, a partir de uma perspectiva crítica, que a questão dos Estudos Sociais não era algo apenas vinculado ao campo do ensino, era uma especificidade de luta contra a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que retoma um certo ufanismo nacional. A professora Joana Neves, durante o documentário *ANPUH: 60 anos*, afirma que “os formados em Estudos Sociais, deveriam assumir os conteúdos de História e os conteúdos de Geografia que existisse. Eu fui professora de Estudos Sociais. O que eu fazia desobedecia a lei”.<sup>230</sup> O professor Marcos Silva destaca os amplos espaços de discussões em torno da questão dos Estudos Sociais ocorridos durante os anos 1980: “Eu quero lembrar uma coisa, o combate aos Estudos Sociais se dava na Universidade, na ANPUH, mas também se dava fora, começou a se dar em escolas, começou a se dar em associações, então, havia debates em sindicatos de professores”.<sup>231</sup> Sobre essa questão a professora Maria Margarida Dias Oliveira durante o documentário *ANPUH: 60 anos* também afirma: “A luta da ANPUH foi contra os Estudos Sociais após a sua implementação, mas foi uma luta digamos assim de final da ditadura, era ao

<sup>228</sup> CAIMI, Flávia. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1989)**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001. p. 43.

<sup>229</sup> ZAMBONI, Ernesta. Panorama das Pesquisas no Ensino de História. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 6/7, jan./dez. 2001, p. 106.

<sup>230</sup> ANPUH: 60 anos: Solenidade e conferência de abertura do 31º Simpósio Nacional de História – História, Verdade e Tecnologia, 2021.

<sup>231</sup> ANPUH: 60 anos: Solenidade e conferência de abertura do 31º Simpósio Nacional de História – História, Verdade e Tecnologia, loc. cit

mesmo tempo, a luta contra os Estudos Sociais, mas também a necessidade de se contrapor a tudo que significou a ditadura”.<sup>232</sup>

Os debates que ocorreram durante os anos 1980 levaram a construir um novo projeto para o ensino de História, como apresenta a professora Flávia Caimi que caracteriza esse período como transição paradigmática. Foi abandonada e criticada a instrumentalização da história para a construção e a manutenção do saber histórico escolar de cunho prioritariamente nacionalista.

O projeto para o ensino de História que se evidencia até o decênio de 1970, a saber, a instrumentalização da história para a construção e a manutenção da nacionalidade brasileira, passou a ser profundamente questionado na década de 1980, quando nos inserimos num período que poderia ser caracterizado como de transição paradigmática. Nessa fase, muitos dos antigos referenciais teóricos, historiográficos e metodológicos não mais seriam aceitos pelos professores e intelectuais envolvidos na crítica e renovação da história, configurando-se, assim, um período de crise na pesquisa histórica e na história ensinada.<sup>233</sup>

### 6.5. “Uma colcha de retalhos”: O fim da disciplina EPB

O Fórum Ciência e Cultura (FCC) organizou o IV Encontro sobre Metodologia do Ensino de Estudos Brasileiros, realizado na cidade de Rio de Janeiro, entre os dias 4 e 5 de outubro de 1984.<sup>234</sup> O evento teve o patrocínio do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, também contou com o apoio da Fundação José Bonifácio, com a colaboração do Clube de Engenharia da CNMC e da Associação Nacional de Professores de EPB.<sup>235</sup>

Seus objetivos são divulgar o que vem sendo realizado nas universidades, na área de Estudos de Problemas Brasileiros; atualizar a conceituação e a metodologia do ensino da disciplina; recomendar métodos e meios de ensino da disciplina, visando a maior motivação e participação do aluno; selecionar tópicos, temas e problemas específicos, considerados prioritários para o desenvolvimento econômico, cultural e social do País, e examinar e discutir a visibilidade de criação, nas Universidades, de centros de pesquisa vinculados à disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros, com o objetivo de desenvolver investigações devidamente planejadas e cientificamente conduzidas.<sup>236</sup>

A disciplina EPB precisava ser repensada na década de 1980. Neste contexto, a disciplina acadêmica também estava se alinhando no tempo de redemocratização, os EPB deveriam ter um olhar científico, fazer uma mudança no currículo da disciplina e na didática do professor da

<sup>232</sup> ANPUH: 60 anos: Solenidade e conferência de abertura do 31º Simpósio Nacional de História – História, Verdade e Tecnologia, loc. cit.

<sup>233</sup> CAIMI, 2001, p. 44.

<sup>234</sup> CÂMARA organiza debate sobre os problemas no País. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro. 28 set. 1984. 2. caderno, p. 15.

<sup>235</sup> Não encontramos documentação referente a Associação Nacional de Estudos de Problemas Brasileiros no site do Arquivo Nacional, pode ser que os registros não estejam digitalizados. Podemos aprofundar em futuras pesquisas o papel da Associação na manutenção da disciplina acadêmica dentro do currículo universitário durante os anos 1980.

<sup>236</sup> CÂMARA organiza debate sobre os problemas no País, op. cit., p. 15.

disciplina dentro do espaço universitário. O *Jornal do Commercio* evidenciou a programação do IV Encontro sobre Metodologia do Ensino de Estudos Brasileiros.

No tarde do dia 4, quinta-feira, vários grupos de trabalho se reunirão para discutir a unificação dos programas de EPB I e II das várias faculdades do Território Nacional; apresentar a pesquisa feita pelos alunos de EPB do 5º do Curso de Engenharia Civil da UFRJ, pesquisa viva feita na Vila do João, onde vivem os favelados do Baixo do Sapateiro e da Favela da Maré, para estabelecer correlação entre o estado atual da habitação e algumas variáveis como nível cultural da família, da renda familiar, etc.; e discutir o estatuto da Associação Nacional de Professores da EPB.<sup>237</sup>

O professor e historiador Francisco Iglesias destaca a importância depositada na vitória do presidente Tancredo Neves. O novo presidente, em sua posse depois de uma extensa campanha popular, tinha como missão colocar um ponto final no projeto autoritário, estava nesse sentido relacionado ao projeto educacional ligado às disciplinas EMC como face expressa do autoritarismo no ensino brasileiro em todos os níveis de ensino que, para o professor Francisco Iglesias, em nada contribuiria para a formação cidadã do jovem brasileiro. Na sua concepção precisava ser revista no currículo brasileiro.

Sejam logo revistas as determinações ingênuas ou primárias que criam na Universidade os cursos de Estudos Sociais ou as disciplinas do tipo Estudo de Problemas Brasileiros ou Educação Moral e Cívica em todos os níveis, como se os universitários fossem crianças a aprender uma cartilha – iniciativas que só fizeram mal, ao ensino e às suas outras vítimas. O sentido crítico da juventude se recusou, chegando mesmo ao negativismo de supor que tal civismo é primarismo, por entendimento equívoco de ética e patriotismo de quantos impuseram essa doutrinação.<sup>238</sup>

No dia 20 de outubro de 1985 foi publicado no *Jornal do Brasil* (JB) pelos professores de Geografia e de História as suas interpretações sobre a revogação do Decreto-Lei nº 869, de 1969 e pelo Decreto-Lei nº 68.065, de 1971, bem como todos os seus corolários jurídicos-institucionais: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudo de Problemas Brasileiros e a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Os professores afirmavam que a disciplina EMC era “de caráter exclusivamente político e doutrinário, despojada de qualquer documentação científico-pedagógica”<sup>239</sup> e que seus “vários desdobramentos resultaram na descaracterização da Geografia e da História [...]”.<sup>240</sup>

A movimentação da juventude universitária brasileira em torno da mudança de currículo da disciplina EPB foi bastante divulgado nos noticiários, por exemplo, durante o período da redemocratização o jornal *Diário do Pará*, no dia 17 de janeiro de 1986 evidenciou que a UNE

<sup>237</sup> CÂMARA organiza debate sobre os problemas no País, loc. cit.

<sup>238</sup> POSSE vem coroar campanha popular. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 15 mar. 1985. Nova República. Suplemento Especial, p. 11.

<sup>239</sup> O FIM da Educação Moral e Civismo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 20 out. 1985. Livros. Caderno B/Especial, p. 11.

<sup>240</sup> O FIM da Educação Moral e Civismo, loc cit.

destacou a aprovação no meio estudantil do projeto de lei do senador Alfredo José de Campos Melo (PMDB/MG) alterando o currículo da disciplina EPB. Pelo projeto tramitado na Câmara dos Deputados a disciplina acadêmica deveria conter os “temas relevantes concernentes ao Poder Constituinte”.<sup>241</sup> Portanto, há uma mudança de orientação curricular durante o período de redemocratização, pois, a disciplina EPB deveria enfatizar o estudo da Constituição do Brasil, bem como evidenciar as tarefas a serem desenvolvidas pela Constituinte.<sup>242</sup> Por exemplo, a mudança de orientação foi implementada na UFPA com a palestra do presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, em sua seção Pará, o advogado Ophir Filgueiras Cavalcante, no dia 27 de novembro de 1986, ocorrida às 9 horas, no Centro de Ciências da Saúde da UFPA. O tema escolhido para o debate foi “Constituinte e Constituição” tendo como público os discentes da disciplina EPB. A ação promovida pela UFPA fazia parte do programa da disciplina EPB durante a redemocratização.<sup>243</sup>

Percebemos que mesmo após o fim da ditadura militar a discussão sobre moral e civismo ainda resistia no interior da sociedade brasileira, por exemplo, o jornal *Diário do Pará* publicou a maratona nacional promovida pela CNMC para os três níveis de ensino no estado do Pará, tendo como finalidade estimular e premiar o conhecimento e a prática em EMC.<sup>244</sup> Era sua 5ª edição a ser promovida pela CNMC tendo a parceria das Secretarias Estaduais de Educação e Cultura dos estados da federação brasileira e o Distrito Federal.

Era uma seleção composta de quatro etapas, assim distribuídas: 1ª etapa – Era realizada dentro das escolas cadastradas para a Maratona de EMC; 2ª etapa – Era dentro do município; 3ª etapa – Era dentro do estado do Pará; 4ª etapa – Era considerada nacional. A maratona teria a duração de três horas e contaria com a realização de uma prova obedecendo critérios previamente estabelecidos pela CNMC, onde os candidatos deveriam redigir um texto dissertativo dentro do tema “Vultos históricos e datas cívicas”.<sup>245</sup>

O *Diário do Pará* destacou que entre os vultos históricos a serem estudados pelos alunos estavam: Dom Pedro II, Pedro Manuel da Nóbrega, Castro Alves, Villas Lobos, Benjamin Constant, Carlos Chagas (pai), Eduardo Gomes, Soror Joana Angélica de Jesus e Roquete-Pinto.<sup>246</sup> Entre as datas cívicas abordadas na Maratona foram lembradas pelo jornal: o Dia das Mães, o Dia do Escoteiro, o Dia da Indústria, o Dia Nacional do Folclore, o Dia do Mestre, o

<sup>241</sup> APROVAÇÃO. *Diário do Pará*, Belém, p. 7, 17 jan. 1986.

<sup>242</sup> APROVAÇÃO, loc cit.

<sup>243</sup> PALESTRAS. *Diário do Pará*, Belém, p. 6, 20 set. 1986.

<sup>244</sup> MARATONA de Educação Moral e Cívica. *Diário do Pará*, Belém, p. 7, 16 mar. 1986.

<sup>245</sup> MARATONA de Educação Moral e Cívica, 1986, p. 7.

<sup>246</sup> MARATONA de Educação Moral e Cívica, loc. cit.

Dia das Nações Unidas, o Dia de Ação de Graças, o Dia do Imigrante, o Dia do Reservista e o Dia da Batalha do Riachuelo.<sup>247</sup>

A dinâmica da Maratona de Educação Moral e Cívica consistia no seguinte processo: os temas seriam sorteados entre os candidatos inscritos; além da redação escrita por sorteio, o candidato(a) deveria fazer a interpretação das estrofes do Hino Nacional e Hino à Bandeira e de um dos símbolos nacionais.<sup>248</sup> A banca examinadora seria composta pelos professores de EMC, OSPB e de EPB.<sup>249</sup>

Em mensagem nº 78 enviada aos membros do Congresso Nacional, o ministro da Educação e Cultura, Jorge Bornhausen<sup>250</sup> (PFL) apresentou a Exposição os Motivos nº 90, de 1986 destacando a extinção do projeto de lei que extinguiu a CNMC.

A proposição que ora se apresenta decorre de estudos que vêm sendo realizados no âmbito deste Ministério, com o objetivo de atingir maior eficiência da máquina administrativa, despojando-a de órgãos incumbidos de funções que possam ser exercidas por outros de sua estrutura básica ou que já venham sendo desempenhados por instituições do Governo.<sup>251</sup>

Jorge Bornhausen destaca que não fazia mais sentido permanecer com a Comissão Nacional de Moral e Civismo, ela era considerada uma comissão que não condizia com a realidade brasileira. O motivo elencado pelo ministro foi a aprovação do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 que instituiu o Programa Nacional de Livro Didático.

Tal atribuição encontra-se, hoje, anulada pelo teor do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que institui o “Programa Nacional do Livro Didático” que dispõe, em seu art. 2º que o programa será desenvolvido com a participação dos professores de 1 grau, mediante análise e indicação dos títulos e livros a serem adotados. Esta decisão decorre, e evidente, para nova visão que este Ministério tem a necessidade de promover-se a valorização do professor, tornando-o responsável pelo ato pedagógico e pelos valores que deve desenvolver no cidadão para uma vida efetiva numa sociedade democrática.<sup>252</sup>

Percebemos que, diferente da CNMC que colocava os professores como expectadores do processo pedagógico durante o período de democratização, tentou-se, pelo menos construir na teoria, colocar o professor e a escola no centro das propostas pedagógicas, por isso, a Exposição de Motivos nº 78, do ministro da Educação Jorge Bornhausen evidencia o papel do professor dentro da construção de uma política educacional, agora pautada na Política Nacional do Livro

<sup>247</sup> MARATONA de Educação Moral e Cívica, loc cit.

<sup>248</sup> MARATONA de Educação Moral e Cívica, loc cit.

<sup>249</sup> MARATONA de Educação Moral e Cívica, loc cit.

<sup>250</sup> Jorge Bornhausen tomou posse em 14 de fevereiro de 1985, foi o primeiro catarinense a ocupar um ministério desde que Nereu Ramos fora ministro da Justiça de Juscelino Kubitschek (1956-1961). À frente do MEC durante a gestão de José Sarney (1985-1990). Ele devolveu o prédio da praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, à UNE, extinguiu as assessorias de segurança e informação ainda existentes nas universidades públicas e implantou o programa Nova Universidade voltado para o aperfeiçoamento do ensino de graduação público e privado.

<sup>251</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 78**, [s. l.]: Ministério da Educação, 4 abr. 1985.

<sup>252</sup> BRASIL, 1985.

Didático (PNLD) em substituição a CNMC. Era o ponto de partida para a construção de valores democráticos para o período iniciado em março de 1985.

Nesse período a Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), da Câmara dos Deputados apresentou o Projeto de Lei nº 7.445, de 15 de abril de 1986, onde previa, segundo o projeto, a extinção da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).<sup>253</sup> No entanto, a discussão na Câmara dos Deputados arrastava-se desde o fim da ditadura militar. Foi um longo processo de extinção e de retorno das disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia ao currículo escolar no Brasil. Havia uma disputa sobre o currículo da disciplina EMC em todos os níveis de ensino.

No dia 12 de outubro de 1988 foi aprovado o fim da disciplina EPB na Faculdade de Medicina da UFMG, como noticiou o *Jornal do Brasil* (JB).<sup>254</sup> A votação na Faculdade de Medicina obteve 34 votos pela extinção e 2 votos pela permanência da disciplina. O diretor da Faculdade de Medicina Benedictus Philadelpho de Siqueira destacou que a disciplina acadêmica EPB era considerada “um dos entulhos do autoritarismo”.<sup>255</sup>

O entulho autoritário<sup>256</sup> já foi debatido tanto por historiadores como por cientistas políticos. O entulho autoritário era o termo chave no período de redemocratização, sendo bastante debatido no interior da sociedade brasileira, conforme demonstra o filósofo Edson Teles ao afirmar que a Constituição de 1988 representou o esquecimento do passado e apresentou à sociedade civil uma transição conciliadora.

Conforme destaca o historiador Adolar Koch quando afirma que a disciplina EPB faz parte do denominado “entulho autoritário” e, por isso, juntamente com a EMC precisa ser removida do conjunto das políticas educacionais implementadas pela ditadura militar. Foi considerado um longo processo dentro do contexto de redemocratização.

No entanto, a extinção da CNMC e a eliminação das disciplinas EMC, OSPB e EPB em nível nacional, não andaram juntas. A extinção da Comissão não se estendeu para eliminação das disciplinas Educação Moral e Cívica, OSPB e EPB existentes nas escolas e universidades. Essas tinham sido regulamentadas como disciplinas através do Decreto-Lei nº 68.065 de 1971 e foram desdobradas em disciplinas em vários níveis de ensino pelo Parecer 94, de 4 de fevereiro de 1971 do CFE, como fundamento no Decreto-Lei nº 869/69. Estas decretações e regulamentações trouxeram

<sup>253</sup> Cabe lembrar que a CNMC foi criada pelo Decreto-Lei nº 869, de 1969. Sobre a referida lei ver o capítulo 3 desta tese.

<sup>254</sup> FACULDADE tira EPB de currículo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 out. 1988. 1. caderno, p. 7.

<sup>255</sup> FACULDADE tira EPB de currículo, loc. cit.

<sup>256</sup> Segundo Edson Teles (2010, p. 300) o “entulho autoritário” refere-se às várias instituições e leis utilizadas pela ditadura militar, assim nomeadas nos anos de transição. Entre elas, podemos citar os DOI-CODIs, os DOPS estaduais, a Lei Falcão, entre outras já inexistentes e outras que permaneceram até os dias atuais como, por exemplo, a Febem, o controle militar da segurança pública, as leis de Imprensa e de Segurança Nacional.

longevidade para EPB para além do período da ditadura militar e civil, mesmo nos governos civis, ficando até 1993.<sup>257</sup>

O diretor da Faculdade de Medicina falou ao *Jornal do Brasil* quais eram as interpretações da disciplina EPB na realidade mineira. Sobre os alunos de Medicina, afirmou em relação a disciplina acadêmica que “[...] ela é voltada para a prática”,<sup>258</sup> onde “os alunos ouvem palestras sobre problemas do país, para eles seria como chover no molhado”.<sup>259</sup> A obrigação de ouvir palestras dentro das aulas de EPB na Faculdade de Medicina era considerada um desperdício, pois, os alunos não estavam sintonizados com as perspectivas teóricas pensadas pela disciplina durante a redemocratização. Sobre essa perspectiva, o diretor evidencia ao jornal que “falar sobre um problema é uma coisa, mas outra, muito mais eficaz, é vivenciá-lo, para conhecê-lo com clareza”.<sup>260</sup> O diretor da Faculdade de Ciências Econômicas, José Alberto Magno de Carvalho, da UFMG também destaca a importância da extinção da disciplina EPB do currículo universitário, assim argumenta na mesma matéria que

Em cada curso os alunos estudam os problemas do país sob a ótica daquela área, seja ela economia, saúde ou educação. Sou favorável à extinção da disciplina, porque acho artificial resumir os problemas brasileiros em uma única matéria, como se isso também não fosse temas de outras cadeiras.<sup>261</sup>

A Faculdade de Medicina tomou a atitude antecipadamente, pois, o *Jornal do Brasil* (JB) afirma que a extinção da disciplina EPB do currículo já era considerada pauta dentro do MEC,<sup>262</sup> tendo o governo federal em 1986 tomado posição favorável à eliminação da disciplina EPB realizada por uma equipe de consultores do Ministério da Educação.

O fim da disciplina na Universidade Federal do Rio de Janeiro foi publicado no jornal *Diário do Pará*, no dia 12 de março de 1989. O fim da disciplina universitária demonstra que os “Novos Tempos” durante a redemocratização, considerada uma colcha de retalhos, um recorte de várias ciências, não se tinha uma legitimidade na comunidade acadêmica brasileira.

Uma disciplina que, a rigor, não apenas pela denominação, sempre foi um grande problema para os estudantes e para as instituições de ensino superior, principalmente pela falta de sistematização lógica e por ser uma colcha de retalhos de várias, acaba de ser extinta na Universidade do Rio de Janeiro: Estudo de Problemas Brasileiros. O maior problema para a disciplina foi o despreparo da maioria dos professores, sem falar no importante aspecto do que foi imposta em 1969 pelo chamado “Governo Revolucionário”. É muito possível que o exemplo seja seguido pelo resto do Brasil. Mas teremos reações. Já houve tentativa disto, anos atrás, e colocaram o dedo no suspiro.<sup>263</sup>

<sup>257</sup> KOCH, 2019, p. 151.

<sup>258</sup> FACULDADE tira EPB de currículo, 1988, p. 7.

<sup>259</sup> FACULDADE tira EPB de currículo, loc. cit.

<sup>260</sup> FACULDADE tira EPB de currículo, loc. cit.

<sup>261</sup> FACULDADE tira EPB de currículo, 1988, p. 7.

<sup>262</sup> FACULDADE tira EPB de currículo, loc. cit.

<sup>263</sup> NOVOS Tempos. *Diário do Pará*, Belém, 12 mar. 1989. Caderno D6, p. 7.



O debate sobre o destino da disciplina EMC em todos os níveis de ensino continuava. Por exemplo, o jornal *Diário do Pará* evidenciou que o deputado federal Carlos Vinagre (PMDB/PA) deixou passar um projeto de lei do seu colega de parlamento, o deputado federal José Luiz de Sá (PL/RJ) diante das investidas da Comissão de Constituição e Justiça e Redação da Câmara dos Deputados em instituir uma disciplina que substituísse a EMC em todos os níveis de ensino, estava agora propondo sob forma de disciplina e prática o estudo da “Legislação Brasileira” no ensino.<sup>264</sup> O periódico interpretou que a disciplina EMC era no ensino brasileiro um “samba do crioulo[sic] doido”, pois, foi imposta pelos militares em 1969, não havia o consenso para a implementação da nova disciplina em substituição da EMC.

Os alunos brasileiros, desde 69, são obrigados a um samba do crioulo[sic] doido por causa da imposição da disciplina Educação Moral e Cívica, nos cursos de 1º e 2º graus e de Estudos de Problemas Brasileiros, nos cursos superiores. E a legislação brasileira, que nem os próprios advogados entendem, é oferecida com rápidas pinceladas. Tentar uma nova disciplina, sobretudo para alunos que não estão obrigados a conhecer simples rudimentos de Direito, exclusivamente voltada para a nossa legislação é coisa de quem não tem o que fazer. Na verdade, coisa de ditadura incubada.<sup>265</sup>

A Comissão de Constituição, de Justiça e de Redação teve posição favorável ao Projeto de Lei nº 7.445, de 1986 que neste contexto previa a “extinção da Comissão Nacional de Moral e Civismo e dá outras providências” no que se refere ao ensino brasileiro. O parecer da Comissão formada foi composto por 43 deputados federais.<sup>266</sup> Foi unânime a votação da Comissão que admitiu em reunião ordinária a “constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do projeto de lei 7.445 de 1986”.<sup>267</sup>

Cabe destacar o papel assumido pela deputada federal Maria Luiza Fontenele (PT-CE) dentro da construção do Projeto de Lei nº 7.445, de 1986, pedindo à Comissão de Educação, Cultura e Desporto o voto em separado. A deputada era, na época, relatora do referido projeto. A pressão sobre a disciplina EMC em todos os níveis estava se fechando dentro da Comissão

<sup>264</sup> LOUCURA Total. *Diário do Pará*, Belém, p. 24, 23 out. 1989.

<sup>265</sup> LOUCURA Total, loc cit.

<sup>266</sup> Segundo a Documentação da Câmara dos Deputados, os participantes da referida comissão foram: Nelson Jobim (PMDB), sendo presidente; João Natal (PMDB), sendo vice-presidente; Arnaldo Moraes (PMDB); Carlos Vinagre (PMDB); Harlan Gadelha (PMDB); Hélio Manhães (PMDB); José Dutra (PMDB); Leolpoldo Souza (PMDB); Mendes Ribeiro (PMDB); Aloysio Chaves (PFL); Costa Ferreira (PFL); Eliezer Moreira (PFL); Francisco Benjamin (PFL); Horácio Ferraz (PFL); Jorge Hage (PDT); Gerson Peres (PDS); Doutel de Andrade (PDT); Benedicto Monteiro (PTB); Gastone Righi (PTB); José Genoíno (PT); Marcos Formiga (PL); Nilson Gibson (PMDB); Osvaldo Macedo (PMDB); Plínio Martins (PMDB); Renato Vianna (PMDB); Rosário Congro Neto (PMDB); Sérgio Spada (PMDB); Messias Góis (PFL); Ney Lopes (PFL); Oscar Corrêa (UDN); Juarez Marques Batista (PSDB); Sigmaringa Seixas (PMDB); Ibrahim Abi-Ackel (PDS); Roberto Torres (PTB); Afrísio Vieira (PMDB); Antônio Mariz (PMDB); Alcides Lima (PFL); Adylson Motta (PDS); Gonzaga Patriota (PMDB); Eduardo Bonfim (PMDB); Lélío Souza (PMDB); Wagner Lago (PMDB); e Jesus Tajra (PFL).

<sup>267</sup> BRASIL. Sala da Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Parecer da Comissão**, Brasília, 22 de novembro de 1989.

de Educação, Cultura e Desporto (CECD) para que se extinguisse o Decreto-Lei nº 869, de 1969 e não apenas a CNMC, considerado um entulho autoritário e um resquício autoritário em tempos de redemocratização.

Não obstante serem as razões apresentadas pelo Poder Executivo mais que suficientes para justificar a proposição, vale acrescentar que a Comissão de Moral e Civismo foi criada, dentro de um contexto político autoritário em nosso País, com objetivos nunca aceitos pelos defensores da liberdade pedagógica. Destaco outrossim, que estas e outras proposituras referentes à educação, já estão contempladas no texto do Substitutivo ao Projeto da LDB – em fase final de tramitação nesta casa. Isto posto, votamos pela aprovação do Projeto de Lei nº 7.445 de 1986.<sup>268</sup>

O historiador Adolar Koch adverte que a disciplina EPB evidencia que estava em construção a proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB),<sup>269</sup> havendo uma mobilização de parlamentares contrários à educação autoritária, sendo a favor de uma educação democrática e com valores cidadãos após a aprovação da Constituição Federal de 1988. Esse aspecto dentro do projeto de lei na Câmara dos Deputados foi ressaltado pelo voto em separado, dentro da CECD, da deputada federal Maria Luiza Fontenele (PT-CE) quando afirma:

O Poder executivo argumenta, principalmente, para justificar sua iniciativa, razões de eficiência administrativa, pois as razões da referida Comissão já vêm sendo desempenhadas por outros órgãos do governo [...] vale a pena acrescentar que a CNMC foi criada dentro de um contexto político autoritário em nosso País, com objetivos nunca aceitos pelos defensores da liberdade pedagógica. Destaco, outrossim, que estas e outras proposituras referentes à educação, já estão contempladas no texto do substitutivo ao Projeto da LDB-em fase final de tramitação nesta casa<sup>270</sup>.

Amparados pela Constituição Federal de 1988 que aborda a questão da autonomia universitária, onde fica evidente no artigo 207 quando diz: “as universidades gozam de autonomia didático-científico, administrativa e de gestão patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”,<sup>271</sup> tornou-se insustentável as disciplinas autoritárias implementadas pelo Decreto-Lei nº 869, de 1969, como destaca o historiador Adolar Koch.<sup>272</sup>

Em 1991 foram propostos adensamentos ao Projeto de Lei nº 7.445, de 1986, a documentação do período revela as críticas ao projeto de lei feitas pelo deputado federal Raul Pont (PT-RS) que pediu vistas do processo e preferiu votar em separado ao projeto de lei, afirmando: “acredito que apenas extinguir a Comissão Nacional de Moral e Civismo é pouco

<sup>268</sup> BRASIL. Sala da Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, 29 de abril de 1991.

<sup>269</sup> KOCH, 2019, p. 156.

<sup>270</sup> BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.310**, de 27 de novembro de 1991. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1991. [Encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Desporto e da Constituição e Justiça e de Redação em 26 de novembro de 1991]. Disponível em: <https://tinyurl.com/5ec2kxhj>. Acesso em: 15 set. 2021.

<sup>271</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2018, p. 86.

<sup>272</sup> KOCH, 2019, p. 154.

para apagar mais um aspecto do autoritarismo com que o Regime Militar de 64 marcou este país. Neste sentido apresento em anexo um substitutivo ao projeto de lei 7.445/86”.<sup>273</sup>

Para o deputado Pont, não bastava extinguir a CNMC, esse aspecto evidenciado no Projeto de Lei nº 7.445, de 1986 não acabaria com a discussão sobre o fim das disciplinas de EMC que no contexto de redemocratização ainda estavam resistindo aos novos tempos democráticos, apresentando como justificativa para a revogação do Decreto-Lei nº 869, de 1969, no lugar de apenas extinguir a CNMC.

O projeto de Lei do poder Executivo preocupou-se apenas com a extinção da Comissão Nacional de Moral e Civismo na medida em que as funções cumpridas pela comissão já estariam sendo exercidas por outros órgãos. A transição política do Regime militar para o Estado de Direito encerrou-se com a promulgação da Constituição em outubro de 88. Toda a legislação construída durante o período militar e que hoje não se coaduna mais com o espírito da democracia da Constituição de 88, deverá ser revogada o mais responsável possível. Estas disciplinas foram impostas ao currículo escolar pela junta militar em 69. Apesar de termos conhecimento de que um grande número de instituições de ensino e de professores das três disciplinas procuraram dar à elas um conteúdo crítico e dinâmico para que os alunos pudessem realmente discutir os problemas do país, não é possível que ainda hoje mantenhamos de pé um decreto de conteúdo autoritário e acrítico na formação de cidadania e no conhecimento da realidade social do país.<sup>274</sup>

Por fim, a votação na CECD aprovou o substitutivo apresentado pelo deputado Raul Pont (PT-RS). A comissão foi composta por 25 deputados federais.<sup>275</sup> Agora o projeto de lei passava a ter uma nova redação tendo a seguinte finalidade revoga o decreto-lei n. 869 de 12 de setembro de 1969 e dá outras providências”. Na referida legislação ficou acordado que a carga horária das disciplinas EMC, OSPB e EPB deveriam ser incorporadas aos sistemas de ensino nas disciplinas vinculadas à área das Ciências Humanas e Sociais.<sup>276</sup> O que foi proposto pelo deputado Fábio Raunheiti pelo Projeto de Lei nº 2310, de 1991.<sup>277</sup>

<sup>273</sup> BRASIL. Sala da Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Parecer vencedor**. Brasília, 21 de maio de 1991.

<sup>274</sup> BRASIL, loc cit.

<sup>275</sup> Segundo a documentação da Câmara dos Deputados os parlamentares presentes na Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) eram: Aécio de Borba (PDS), sendo presidente; Ângela Amin (PDS) e Sólon Borges dos Reis (PTB) e Virmondos Cruvinel (PMDB), como vice-presidentes; Eraldo Tinoco (PFL); Eurides Brito (PFL); Ruben Bento (PFL); Evaldo Gonçalves (PFL); Délio Braz (PMDB); Ubiratan Aguiar (PMDB); Valter Pereira (PMDB); Carlos Lupi (PDT); Celso Bernardi (PDS); Artur da Távola (PSDB); Flávio Arns (PSDB); Osmânio Pereira (PSDB); Florestan Fernandes (PT); Raul Pont (PT); Christovam Chiaradia (PFL); Costa Ferreira (PFL); João Alves (PFL); Osvaldo Coelho (PFL); José Belato (PMDB); Elio Dalla Vecchia (PDT); e Paulo Delgado (PT).

<sup>276</sup> BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.445, de 1986**. Substitutivo adotado pela comissão. Sala da Comissão. Brasília, 22 de maio de 1991.

<sup>277</sup> BRASIL, 1991. Disponível em: <https://tinyurl.com/5ec2kxhj> . Acesso em: 15 set. 2021.

O presidente Itamar Franco<sup>278</sup> (1992-1995) colocou um ponto final no Decreto-Lei nº 869, de 1969 e sancionou o Decreto-Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993, a referida legislação “revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências”.<sup>279</sup>

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA 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.<sup>280</sup>

No dia 7 de outubro de 1993, o CFE aprovou o parecer nº 619, de 1993 que teve como finalidade apresentar o aviso ministerial nº 1.003, de 1993 e a apreciação dos conselheiros da revogação do Decreto-Lei nº 869, de 1969. Nesse sentido o presidente Itamar Franco solicitou ao CFE, composto por nove conselheiros<sup>281</sup> a publicação de novas normas para que as instituições de ensino pudessem cumprir o estabelecido adequadamente aos propósitos da nova legislação.<sup>282</sup> Havia resistência quanto a decisão do presidente Itamar Franco dentro do CFE

<sup>278</sup> Itamar Franco (1930-2011) foi presidente do Brasil entre 1992 e 1994. Com a implantação do Plano Real levou o país a um crescimento econômico com estabilidade. Foi o vice-presidente de Fernando Collor e assumiu o cargo após o presidente sofrer um processo de *impeachment*. Itamar Augusto Cautiero Franco nasceu em Salvador, Bahia, no dia 28 de junho de 1930. Filho de Augusto César Stiebler Franco e Itália Cautiero. Itamar nasceu quando sua mãe, já viúva, estava a bordo do navio que fazia o percurso do Rio de Janeiro para Salvador. Itamar e sua mãe se instalaram na casa de um tio em Salvador, onde foi feito seu registro de nascimento. Mudou-se para Juiz de Fora, Minas Gerais, onde estudou o primário e o secundário no Instituto Granbery. Em 1955 formou-se em Engenharia Civil e Eletrotécnica pela Universidade Federal. No dia 29 de setembro de 1992, a Câmara dos Deputados decidiu pelo afastamento do presidente Collor e pela abertura de um processo de impeachment. Itamar Franco assumiu interinamente a presidência no dia 2 de outubro de 1992 e no dia 29 de dezembro, quando Collor renunciou, Itamar Franco tomou posse como presidente do Brasil. Seu governo teve início com amplo apoio popular e sem oposição, mas enfrentou sérios problemas econômicos, legados pelos governos anteriores. A constante troca de ministros ao longo de seu governo evidenciava as dificuldades que ele enfrentou para administrar o país. Ao deixar a presidência, no dia 1 de janeiro de 1995, Itamar Franco foi nomeado embaixador de Portugal e em seguida foi embaixador junto à Organização dos Estados Americanos (OEA). FRAZÃO, Dilva. Itamar Franco: ex-presidente do Brasil. [S. l.]: eBiografia, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/28ux56d2>. Acesso em: 15 set. 2021.

<sup>279</sup> BRASIL. **Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993**. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1993. Disponível em: <https://tinyurl.com/enu74pzw>. Acesso em: 29 jul. 2021.

<sup>280</sup> BRASIL, 1993.

<sup>281</sup> Os nove conselheiros eram os seguintes: padre Laércio Dias de Moura, presidente; Layrton Borges de Miranda Vieira; José Francisco Sanchotene Felice; Sydnei Lima Santos; Dalva Assumpção Soutto Mayor; Fábio Prado; Genaro de Oliveira; Ib Gatto Falcão; e Margarida Maria do Rego Barros Pires Leal.

<sup>282</sup> CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 619/1993. Aviso Ministerial nº 1.009/93**. Revogação do decreto-lei nº 869/1969. Brasília, 7 de outubro de 1993, p. 1.

como se verifica no relatório a seguir. O presidente Itamar Franco havia solicitado ao conselho a seguinte orientação.

Seguindo o que foi expresso pelo próprio texto da Lei, gostaríamos de manifestar nosso pensamento de que a extinção da obrigatoriedade de tais disciplinas não afeta, como não poderia ser de outra forma, determinados objetivos que substanciam a Educação. Assim, a formação da cidadania – condição para o pleno desenvolvimento do ser humano e de seu contínuo aperfeiçoamento – e o conhecimento da realidade brasileira – requisito indispensável à participação consciente são fins indissociáveis do processo educativo.<sup>283</sup>

Formou-se uma comissão dentro do CFE, sendo composta por quatro conselheiros: padre Laércio Dias de Mouras, na função de presidente; Layrton Borges de Miranda Vieira, na função de relator; o conselheiro José Francisco Sanchotene Felice; e o conselheiro Sydnei Lima Santos. Novos objetivos da educação brasileira foram apresentados a partir do Decreto-Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993 e demonstrando que o Decreto-Lei 869, de 1969 era considerado uma lei antipedagógica. A legislação educacional imposta pela ditadura militar não condizia com a realidade brasileira em tempos de redemocratização. Os conselheiros apresentaram um breve histórico da discussão da Educação Moral e Cívica no país, reportaram-se aos pareceres produzidos durante os anos 70 do século XX. Em determinado momento os conselheiros apresentam as consequências do Decreto-Lei 869, de 1969 para o ensino superior:

A rejeição do universo acadêmico brasileiro ao Decreto-Lei n 869/69 que culmina agora com a promulgação da Lei nº 8.663/93, como a própria história da educação brasileira testemunha, não pode ser entendida na pequenez de uma possível oposição ao arbítrio da época, mas deveu-se realmente, a forma impositiva que pretendeu imprimir ao cultivo da moral e do civismo, num processo negativo e contraproducente que o próprio tempo está a comprovar, e já descrito na extraordinária antevisão do ilustre Cons. Dom Luciano José Cabral Duarte, no seu festejado Parecer CFE 94/71, verbis: “Se por um lado, a implantação do ensino de Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa em todos os níveis de ensino do país, parece anunciar um horizonte saudável para o futuro, por outro lado, é preciso ter bem claro diante dos olhos o fato de que uma educação moral e cívica mal administrada gera efeitos negativos e contraproducentes”.<sup>284</sup>

Durante a redemocratização mudou-se a relação pedagógica com espaço de sala de aula e conseqüente com o professor, isso está expresso no parecer do CFE. Era necessário construir novos horizontes para a prática pedagógica, colocando o professor no centro do debate e das discussões relacionadas ao saber escolar, algo que havia sido deixado de lado durante a ditadura militar com a construção do Decreto-Lei nº 869, de 1969 e as intervenções do CFE no saber-fazer docente. A autonomia do professor passou a ser debatida dentro desse processo. As disciplinas criadas pela legislação educacional em plena ditadura militar, durante os anos 80 e

<sup>283</sup> CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, loc cit.

<sup>284</sup> CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1993, p. 3.

90 do século XX, foram definitivamente “invadidas pelos conteúdos de história”.<sup>285</sup> Bem como, foi expresso no Relatório do Parecer nº 619, de 1993.

A complexidade da realidade social exige antes de tudo, do ser humano uma visão global da sociedade onde vive e mais a consciência de pertencer a um tecido de relações e intercâmbios e de interdependências econômicas, sociais, culturais e históricas. É a fertilidade desse tecido que há de permitir nas instituições de ensino, um rico e proveitoso trabalho de construção de uma sociedade humana, alicerçada, moralmente na Justiça e na Fraternalidade. Sociedade donde sejam banidas a violência e a injustiça e onde as estruturas sociais desumanas e corrompidas cedam lugar a novas formas de organização e de convivência baseadas na participação e a consequente corresponsabilidade.<sup>286</sup>

A crítica ao ensino de moral e civismo foi posta em prática pelos conselheiros no Parecer nº 619, de 1993. Os conselheiros destacavam então, a formação para o exercício da cidadania e do viver no espaço democrático. A questão dos direitos sociais deveriam estar presentes no cotidiano escolar. A consciência social no período de redemocratização deveria enfatizar o par de direitos sociais que emergiram durante a fase final da ditadura militar com o fim do AI-5 e o processo de Anistia. A legislação educacional deveria levar em consideração dois componentes fundamentais para o espaço escolar: a formação para a cidadania e o conhecimento da realidade brasileira. Elementos indissociáveis da prática pedagógica do professor que foram mascarados pela ditadura militar com o Decreto-Lei nº 869, de 1969.

Formando assim a criança e ao adolescente, a educação cívica preparará o futuro adulto participante, capaz de discernir e optar, através do amadurecimento de uma consequência que gera deveres a par de direitos que emergiram como consequência. Como exigência intrínseca do processo educativo, trabalho de tamanha envergadura e profundidade, não admite tratamento uniforme, estanque e compartimentado. De ministração aparentemente fácil, a formação moral e cívica envolve antes de tudo um compromisso com a verdade e a transparência é na identidade autêntica de eventuais êxitos e fracassos do cotidiano da vida em sociedade que reside a grande fertilidade a ser explorada pela escola no seu indeclinável componente curricular de formação para a cidadania e do conhecimento da realidade brasileira.<sup>287</sup>

No entanto, a Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino resistia dentro do currículo acadêmico. O colunista do *Jornal dos Sports* (RJ), Arnaldo Kiskier, escreveu na coluna Opinião diversas críticas às atitudes tomadas por algumas universidades que decidiram suprimir a disciplina EPB dentro de seus currículos universitários, diante da repulsa à disciplina EMC em vários sistemas de ensino no país.

Lembro que diversas universidades, numa atitude hostil e meio irresponsável, decidiram suprimir a disciplina de seus currículos, desobedecendo à lei vigente (nº 869 de 1969). Como significava uma afronta a dispositivos legais, chamei a atenção dos responsáveis para os prejuízos futuros que poderiam afetar os concluintes dos

<sup>285</sup> FONSECA, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Papirus, 2003, p. 25.

<sup>286</sup> CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op cit, p. 3.

<sup>287</sup> CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1993, p. 3-4.

cursos superiores. Nos seus históricos escolares sempre estaria em branco a nota (ou conceito) naquela matéria. Como conceder diploma nessas condições?<sup>288</sup>

Para o professor e jornalista Arnaldo Kiskier, em vez de ser extinto o Decreto-Lei nº 869, de 1969, deveria, por dentro da lei vigente, ensinar nos espaços escolares estudos constitucionais para o conhecimento da Carta Magna e que a educação desse ênfase à educação para a cidadania. O colunista fez críticas ao encaminhamento adotado pelo CFE, pela CNMC e pelo MEC no que se refere a disciplina EMC, assim ele escreveu uma autocrítica dizendo:

A pergunta é pertinente: por que isso não deu certo? Ensinar ética ou moral aos nossos jovens não é medida acertada? É claro que a resposta é afirmativa, mas ocorre que houve enorme amadorismo na ministração da EMC. A preparação dos professores se fez bastante precária e, na verdade, ela ficou sob a responsabilidade de militares aposentados, o que não foi suficiente para dar-lhes condições didáticas, ainda mais em assunto de tamanha delicadeza. Acabou se transformando em pretexto do proselitismo. Quando acabou a moda ou quando a Revolução de 31 de março exaure suas forças, o desfecho era mais previsível. [...] Estamos diante de uma nova realidade. Não há mais a camisa de força da EMC e da EPB. O que parece aconselhável é que os conceitos indispensáveis à adequada formação moral dos nossos educandos, atribuídos, como responsabilidade, aos professores de todas as matérias, a fim de que se obtenha um estado de espírito que reflita, sem mandonismo, o patriotismo de cada um.<sup>289</sup>

A historiadora Selva Fonseca apresenta sua interpretação sobre a cidadania pretendida no período da redemocratização, onde o ensino de história assumiu o papel de peça-chave fundamental no MEC e nas Secretarias Estaduais de Educação para rediscutir os componentes curriculares centrais para a formação da cidadania em torno das humanidades, a partir desse momento seriam pensadas de forma crítica, reflexiva e que levassem em consideração a realidade do aluno dentro do saber e do fazer docente. Para a historiadora Selva Fonseca formar cidadãos no Brasil democrático deveria redirecionar a carga horária de forma imediata das disciplinas ligadas à área das ciências humanas, no entanto, algo que não ocorreu após a implementação do Decreto-Lei nº 8.663, de 1993.

Em muitos casos, ocorreu a imediata extinção das disciplinas da área das ciências humanas, e sim para outras áreas, como língua portuguesa e matemática, dependendo da correlação de forças no interior das instituições. Em algumas universidades, as disciplinas foram mantidas por um determinado tempo, porém tornaram-se espaços de debates críticos acerca dos direitos dos cidadãos, dos problemas sociais e políticos do país etc. Enfim, podemos afirmar que, paulatinamente, ocorreu uma modificação nos conteúdos da chamada formação “cidadã”, antes (no período da ditadura) reduzida ao civismo nos cursos de formação de professores e nas escolas da educação básica.<sup>290</sup>

A escola assumiu a função pedagógica de instituição social no exercício da formação cidadã e democrática durante o governo Itamar Franco, era a eliminação da obrigatoriedade das disciplinas criadas pela ditadura militar. No período democrático, especificamente após o

<sup>288</sup> O FIM da disciplina Educação Moral e Cívica. *Jornal dos Sports*, Rio de Janeiro, p. 10, 28 nov. 1996.

<sup>289</sup> O FIM da disciplina Educação Moral e Cívica, 1996, p. 10.

<sup>290</sup> FONSECA, Selva. *Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático*. In: FONSECA, Selva. **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 83.

processo de *impeachment* que derrubou o presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) não havia espaço na sociedade e no ambiente escolar para disciplinas autoritárias. Era necessário repensar o ensino e a prática social do professor no campo das humanidades, por isso, a Lei nº 8.663, de 1993 atuava nessa direção de colocar outras perspectivas didático-pedagógicas no espaço escolar, como determinavam os novos tempos em torno da interdisciplinaridade, por exemplo, sendo uma questão central que modifica as relações disciplinares no fazer docente. Era uma orientação pensada pelo Conselho Federal de Educação.

O propósito da nova lei foi o pedagogicamente devolver às escolas a competência que é sua de permanente adequar o currículo à realidade social do aluno, com vistas à consecução dos objetivos nacionais. Aqui, revela notar as vantagens de integrar áreas de conhecimento, utilizando procedimentos metodológicos tais como: seminários, formulação de projetos, métodos da solução de problemas, pesquisa participante, método da descoberta e outros que propiciem a mobilização dos alunos em torno de temas interdisciplinares. Cuida ainda a nova lei, de envolver os sistemas de Ensino, no sentido de conferir organicidade e harmonia ao trabalho educacional, prevenindo possíveis entechosques de natureza administrativa que, geralmente, desestimulam a iniciativa criadora da escola e o seu específico desempenho.<sup>291</sup>

Por fim, o parecer do CFE apresenta as dificuldades de implementação do cumprimento do Decreto-Lei nº 8.663, de 1993 devido ao avanço do período letivo, considerando-se ter sido promulgado quase no fim do primeiro semestre de 1993, ou seja, no dia 14 de junho e as instituições deveriam ter um tempo hábil para se adaptar à nova legislação legal.

Nesse particular, embora a Lei 8.663/93 tenha entrado em vigor na data de sua publicação, o seu completo cumprimento ficou de difícil operacionalização, para que muitas instituições de ensino, em virtude do adiantado do período letivo. Contudo é de admitir-se que uma parte delas, tenha podido adaptar-se em tempo hábil e de forma legal, à nova legislação. No decorrer desse período, nada recomenda alterações do currículo. Este faz parte integrante do Regimento da escola, ou seja, do compromisso assumido por ela com as famílias, alunos e professores.<sup>292</sup>

## 6.6 Conclusão do capítulo

A disciplina EPB estava sendo questionada pelo meio acadêmico e na sociedade brasileira. Durante a redemocratização exigiu-se um novo currículo que atendesse as demandas da sociedade brasileira. A luta pela Anistia, a questão dos direitos humanos, a construção de uma nova constituinte e o movimento de retorno da sociedade brasileira à democracia foram pautas presentes no interior dos partidos políticos, dos movimentos estudantis universitários e da ANPUH.

<sup>291</sup> CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1993, p. 4.

<sup>292</sup> CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, loc. cit.



A disciplina EPB passou a ser contestada, pois, criou-se a narrativa por parte do SNI de que havia sido desvirtuada a disciplina EMC do que propôs o Decreto-Lei nº 869, de 1969 quando se tinha a intenção de ajudar a formar o caráter do homem e preparar o indivíduo brasileiro para o exercício da cidadania aos moldes do regime militar. A disciplina EPB era para debater os problemas nacionais pensados diante da realidade, a documentação do SNI evidenciava que a fome, a questão do emprego, a luta por direitos humanos, a concentração da renda, a reforma universitária e a construção de uma nova constituinte tornam-se o currículo explícito fora e dentro do espaço universitário para a disciplina EPB.

A morte do estudante César Moraes Leite nacionaliza-se após o dia 10 de março de 1980 como demonstra a documentação do SNI. O tiro acidental dentro de uma sala de EPB tornou-se um símbolo de resistência contra a ditadura militar no país. Os diretórios acadêmicos em diversos estados brasileiros usaram o evento do campus do Guamá como arma política contra a ditadura militar. O movimento estudantil universitário apropriou-se desse evento no campus para criticar o regime militar e para contestar a disciplina EPB e a atuação das ASI no campus universitário do Guamá. Foi o momento em que a redemocratização ganhou espaço no interior da sociedade brasileira.

No entanto, percebemos que a disciplina EMC resistia no interior da sociedade brasileira, a interpretação dos jornais sobre os caminhos da disciplina autoritária após o fim da ditadura militar e o início da redemocratização. Percebemos que a partir dos jornais impressos há uma leitura de que a universidade deveria estar alinhada com o processo de redemocratização que culminou com a eleição indireta do presidente Tancredo Neves no ano de 1985, e com isso, novos tempos estavam surgindo no interior da sociedade, dos movimentos sociais e da universidade. Era o espaço para rediscutir qual ensino deveria ser pautado no espaço escolar. Era o ensino que levasse o cidadão a ser reflexivo e crítico diante dos acontecimentos sociais, econômicos, culturais e políticos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a disciplina EPB é uma perspectiva conservadora de pensar os problemas brasileiros durante os anos 1960 mesmo que sendo questionada ao final dos anos 70 do século XX, sendo a base social do pensamento autoritário e conservador pensado desde os anos 30 pelos grupos sociais de direita no Brasil. Nesse sentido, afirma-se que há similaridades entre o projeto de nação pensado pelo Estado Novo e pela ditadura militar de 64 para combater ideias consideradas perigosas para juventude brasileira, existiu uma ligação precisa entre as duas ditaduras que precisava ter um olhar atento da historiografia.

O foco de análise foram os intelectuais brasileiros de direita como Plínio Salgado e Humberto Grande bastante atuantes no processo de montagem da ditadura do Estado Novo, pois, são sujeitos importantes do pensamento conservador brasileiro que acabaram tendo bastante notoriedade dentro do pensamento conservador. Fica evidente que a atuação desses atores no CFE, na CNMC e na ESG em alguns casos ajudam a propagandear as ideias de EMC para todos os níveis de ensino no Brasil. O pesquisador considera que a disciplina EPB é uma interpretação de caráter monolítico para os problemas nacionais, não havia espaço para o diverso no projeto desenvolvimentista pensado pela ditadura militar.

Apresentamos os agentes de Estado, professores, professoras, estudantes universitários e suas ações investigadas pela trajetória da disciplina EPB. O controle ideológico após o Decreto-Lei nº 869, de 1969 procurou doutrinar a juventude universitária. No entanto, mais do que tratar das ações docentes e discentes no espaço de sala de aula, pretendemos abordar as atuações destes sujeitos sociais além do interior dos *campi* universitários. Consideramos as relações sociais, as interações políticas, os posicionamentos, as resistências e as queixas sobre a política educacional implementada pela ditadura militar após o ano efervescente de 1968, a vigilância e o controle dentro e fora do espaço universitário tornou-se mais efetivo.

A disciplina EPB possui duas interpretações. Dois momentos. Duas formas de olhar a realidade dos problemas brasileiros. O primeiro momento é o período compreendido entre 1969-1979 quando a ditadura militar montou o seu aparato burocrático-autoritário, a interpretação da disciplina EPB foi pautada por determinados grupos sociais ligados ao MEC, à CNMC, ao CFE e à ESG dentro do espaço conservador e nacionalista pensado durante o contexto. O segundo momento é o período compreendido entre 1979-1993 quando ocorreu uma mudança de orientação curricular, é o contexto político-educacional e social de enfraquecimento da ditadura militar e do surgimento de novos debates no interior da sociedade

brasileira. Pensar os problemas brasileiros é a guinada da reflexão crítica para o campo educacional, e permite compreender o papel dos novos atores sociais, seja no interior das universidades, no interior dos partidos políticos ou dentro das associações produzindo uma leitura social para a realidade brasileira. Foi uma interpretação diferente do que fora pensado pela ditadura militar.

Não tivemos como objetivo central debater a história da disciplina acadêmica a partir de uma dada realidade local, como apontam alguns trabalhos historiográficos que foram mencionados na introdução desta tese. Consideramos os trabalhos historiográficos significativos para compreender as diversas experiências da disciplina acadêmica, desde o momento de sua criação até a sua extinção nas referidas instituições de ensino. Compreendemos que o presente trabalho contribui para o campo da historiografia educacional da ditadura militar, especificamente no que se refere a história da disciplina EPB em âmbito nacional.

A história da disciplina chamada Estudos de Problemas Brasileiros fez parte do repertório cultural dos brasileiros que frequentaram as universidades durante os anos 1970, 1980 e 1990. Era considerada uma espécie de Educação Moral e Cívica para o ensino superior. A EPB era porta de entrada do estudante universitário no denominado ciclo básico dentro dos currículos universitários, sendo considerada como ponto final de uma jornada que, através das disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, dá sentido no final dos anos 1960 ao processo de construção social das disciplinas cívicas pensadas pelo estado autoritário brasileiro. Foi costurado desde o século XIX, durante o processo de “ocidentalização” de nossa História e de nossa memória privilegiando determinadas interpretações para conhecer o passado, foi um projeto consciente do Estado Brasileiro e de nossas elites.

A história da disciplina EPB ocupa, assim, uma parte importante em nossa identidade como pessoa e como nação, foi uma disciplina controlada e vigiada pela ditadura militar. Pensar sobre a EPB é uma maneira de repensarmos nosso lugar em um mundo em rápida transformação, pois, é uma disciplina concebida no CFE, na CNMC, no MEC e efetivada durante a gestão do ministro da Educação Jarbas Passarinho para construir uma identidade nacional no espaço universitário para juventude brasileira. Era considerada uma disciplina conservadora, com moldes nacionalistas e cívicos para pensar o Estado-Nação em pleno contexto de Guerra Fria.

Os construtores da nação em torno da ESG, da Sudam e do MEC pensam na montagem de uma identidade nacional a partir dos padrões estabelecidos para a juventude brasileira.

Queriam construir uma nação grande, a ideia de Brasil potência, de verdadeira brasilidade em busca do otimismo em tempos de milagre econômico. Nessa conjuntura é que se forma a identidade da disciplina EPB. Não se tinha espaço para o diverso, para pensar as disparidades regionais, para pensar os “verdadeiros” problemas reais do país, mas aqueles construídos pelos construtores da nação.

A disciplina EPB forjou-se no interior da sociedade produzindo uma memória social. É essa memória, muitas vezes confundida com dever cívico, uma prática nacionalista que a disciplina acadêmica acaba formando uma identidade coletiva no interior dos governos, das universidades e do jovem universitário que estuda esta disciplina acadêmica. Um exemplo que podemos destacar são os diversos projetos extensionistas desenvolvidos ao longo da ditadura militar. No entanto, a memória social da disciplina EPB construída pelos diversos sujeitos ao longo deste trabalho é conflituosa, pois, conforme foi sendo gestada no interior dos governos a disciplina EPB foi perdendo a sua identidade original construída pelo CFE, por exemplo, e foi apresentada outras formas de olhar os problemas brasileiros.

A ESG, juntamente com o IPES, assumiu a função de construir políticas educativas a partir de seus intelectuais durante os anos 1960 e 1970 como expressos nos capítulos 3 e 4 deste trabalho. Os movimentos sociais precisavam ser controlados e coube ao MEC, à CNMC e ao CFE assumirem o papel ideológico após o AI-5 e, com isso, efetivaram a produção de materiais didáticos, a (re)criação das disciplinas ligadas ao campo da moral e do civismo, apresentaram uma aproximação com o pensamento conservador religioso, exaltaram o nacionalismo e construíram uma política educacional assistencialista para o espaço universitário, o que se configurou nas ações extensionistas, especificamente através do PRO.

Os novos donos do poder queriam “domesticar” a juventude brasileira em todos os níveis de ensino. A documentação do SNI demonstra que nem sempre conseguiram êxito dentro do projeto nacional pensado pela ditadura militar. A disciplina EPB, diga-se de passagem, era motivo de chacota, carregada de eufemismo era apresentada pelo movimento estudantil como espaço propagandístico da realidade nacional criada pela ditadura e sendo implementada pelos professores militares, pelos diversos órgãos ligados ao regime como a Sudam e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), tendo oferecidos palestras aos professores de EPB, com a finalidade de “integrar para não entregar”. A ideia era despolitizar a juventude universitária, como se a política educacional estabelecida pela ditadura militar não possuísse uma visão de mundo, uma concepção de sociedade, um caminho para o jovem brasileiro dentro da universidade. O professor militar Iale Renan, em determinados momentos

de sua produção didática, entra em contradição, pois, acaba induzindo o jovem universitário a ter aversão a visão de mundo comunista e apresenta sua interpretação da realidade nacional a partir dos intelectuais da ESG ou que apoiaram o golpe civil-militar de 1964. Percebemos que ele tenta construir um caminho para a disciplina EPB a partir do seu *EPB: Introdução doutrinária*. Será que uma doutrina não pode ser vista como uma visão de mundo, concepção de sociedade a ser seguida pelo estudante universitário? Podemos evidenciar com base neste manual doutrinário que a arma da vigilância política, a partir da disciplina EPB, foi a segurança nacional e a guerra revolucionária.

A visão ufanista da ditadura militar no contexto de milagre econômico serviu para reforçar *slogans* de propaganda conhecidos na historiografia, nos livros didáticos de História do Brasil, nas disciplinas cívicas como a EPB, como os seguintes: *Ninguém mais segura esse país; O Brasil é feito por nós; Pra frente Brasil!*; entre outros. Por isso, podemos evidenciar que a EPB gestada na ditadura militar serviu para disciplinar a juventude, de forma “dócil”, “controlada” e “vigiada” dentro e fora do espaço universitário. Era a visão de mundo e de sociedade harmônica que a ditadura militar queria implementar dentro e fora da sala de aula durante os anos 1970.

O Projeto Rondon era uma espécie de programa considerado guarda-chuva da ditadura militar, tendo como finalidade fazer a integração nacional pretendida pelo governo. Ainda faltam pesquisas sobre as diversas operações nacionais desenvolvidas nas regiões brasileiras, a saber: a Amazônia e o Nordeste. O que se deixa registrado aqui nesta tese e que não se teve a intenção de aprofundar as diversas experiências ocorridas dentro do PRo nas duas regiões brasileiras citadas, devido aos limites de tempo e de recorte estabelecido ao longo da construção deste trabalho. Optamos por apresentar uma interpretação da relação entre a extensão universitária e a disciplina EPB por meio do PRo, partindo de documentações encontradas no SNI sobre as atividades subversivas desenvolvidas por professores e estudantes universitários em diversos lugares no território brasileiro, para afirmar que havia sim resistência dentro do PRo no que se refere à proposta assistencialista pensada pela ditadura militar.

O chamamento do dever cívico está evidenciado no Projeto Rondon. Os discursos da ditadura militar brasileira eram na tentativa de atrair a atenção do jovem universitário para que fosse envolvido e motivado a participar do projeto. Por exemplo, o discurso visto na teoria por dentro da disciplina EPB deveria ser colocado em prática nas ações desenvolvidas no Projeto Rondon. Foi a forma encontrada pela ditadura militar para afastar daquilo que o professor Iale Renan chamou de “óbices nacionais”, ou seja, empecilhos, ideias consideradas “perigosas”,

“nocivas” à juventude universitária. O PRO tinha o papel nacionalista bem definido através de sua propaganda, como percebemos através dos seus cartazes: “De mãos dadas para o desenvolvimento”, “Você pode melhorar a vida de milhares de pessoas”, “Projeto Rondon não é de ninguém, é de todos nós”, “Projeto Rondon. Você! Tem alguma coisa com isto? Participe. Há muita coisa que fazer”, “Vença a distância. Una-se ao Projeto Rondon”.<sup>293</sup> São alguns exemplos de como a ditadura militar fazia um chamamento à juventude brasileira universitária a participar das operações nacionais.

No entanto, os jovens universitários que não participaram da luta armada usavam o PRO para fazer críticas à ditadura militar. Criticavam o discurso considerado falacioso de “integrar para não entregar” e discordavam da política assistencialista desenvolvida pelo Ministério do Interior. Essa política paliativa não resolvia os problemas nacionais de “fome”, de “pauperismo”, “subdesenvolvimento” usados pelos intelectuais da Sudam, do MEC, do CFE, da UFRJ e da CNMC para convencer a juventude a participar das operações nacionais ocorridas no período de recesso das atividades desenvolvidas no campus universitário. Os discentes construíram suas microrresistências dentro do PRO para criticar a política educacional vigente.

A disciplina EPB era constantemente vigiada pelos órgãos de segurança e informação criados após o ano de 1969, como demonstram a documentação do SNI. Torna-se um documento usado para perceber as interpretações desenvolvidas pelos Diretórios Acadêmicos, pelos jornais universitários criticando o PRO, o Decreto-Lei nº 477, de 1969, a disciplina EPB e a política educacional implementada desde o golpe civil-militar de 1964. Provocou uma profunda intervenção no currículo, na prática docente universitária e no processo de ensino e aprendizagem do estudante. A intenção era desenvolver uma política educacional sem a participação dos jovens e dos professores em todos os níveis educacionais. O exemplo evidente deste controle educacional foi a participação de religiosos, de militares e de advogados para pensar as políticas educativas no Brasil após a publicação do Decreto-Lei nº 477, de 1969 que ficou conhecido como o AI-5 dos estudantes universitários. Os discentes, no contexto de Guerra Fria, estavam em constante movimento, eles usavam de diversas estratégias para tentar burlar a política educacional vigente.

No entanto, a partir de 1977 o projeto de poder implementado pela ditadura militar acabou perdendo força no interior da sociedade brasileira. As mobilizações sociais de estudantes, de docentes, especificamente da ANPUH e da AGB assumem um protagonismo importante no processo de crítica à política educacional da ditadura militar por meio dos encontros nacionais.

---

<sup>293</sup> ORIENTE, 2004.

O papel de resistência dos partidos de oposição ao regime militar fez “implodir a perspectiva social pensado pelos militares que assumiram o poder em 1964”. Era necessário remover o “entulho autoritário” imposto pelo poder castrense. Cabe ressaltar que dez anos após a promulgação do Decreto-Lei nº 869, de 1969, ou seja, em 1979 ocorreu a Anistia e a volta dos exilados políticos ao Brasil.

A disciplina EPB era vista como uma “colcha de retalhos” a serviço da ditadura militar dentro do espaço universitário. Não havia espaço para crítica e construção de debate social nas aulas de EPB. A pressão dos movimentos sociais e dos partidos políticos para o retorno da democracia estava pautando outros problemas nacionais na ordem do dia, como o direito de votar, a construção de uma nova constituinte, a luta contra o racismo, o lugar da mulher no mercado de trabalho, a volta da História e da Geografia ao currículo, a questão da fome, entre outros. Os partidos de esquerda assumiram o papel de debater outros caminhos para EPB. Uma disciplina que fosse voltada para conectar o “Brasil real”, e não aquele Brasil propagandeado pela ditadura militar.

Um evento marcou a história recente da UFPA, foi a morte acidental do estudante universitário César Moraes Leite, assistindo a uma aula de EPB. O evento ocorrido no mês de março de 1980 provocou uma série de debates no interior da UFPA sobre a presença da ASI, bem como sobre o uso de porte de armas dentro do campus universitário. Os estudantes mobilizados começaram a tecer críticas às políticas educativas repressivas implementadas desde o ano de 1969 com o Decreto-Lei nº 477 e concretizadas com o Decreto-Lei nº 869, de 1969. A morte do estudante universitário questionava a memória social construída em torno da disciplina EPB e do Estado policial-autoritário-totalitário construído ao longo dos anos 1960 no Brasil. Era necessário procurar novos caminhos para pensar o currículo acadêmico brasileiro, afastando-se das concepções estabelecidas pela ESG e orientadas pela CNMC e pelo CFE.

A morte do estudante universitário tornou-se símbolo de resistência e luta contra a ditadura militar no norte do país, foi considerado motivo para a realização de diversos protestos em diversas instituições universitárias, como o ocorrido na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), quando os estudantes também mobilizaram-se em atos contra a ditadura militar, apoiados por entidades políticas de esquerda. Realizaram através do Diretório Central dos Estudantes Universitários (DCE), realizando ações de repúdio a presença da ASI no campus universitário.

Queremos destacar a ausência da vivência da disciplina EPB dentro de uma sala de aula. É uma discussão que está em aberto. Vai ser um segundo momento para pesquisar a disciplina

EPB na prática. A experiência da UFPA pode ser possibilidade investigativa sobre a vivência da disciplina discentes e docentes, percebendo as interpretações que fazem a geração de 1968 e de 1979 sobre a disciplina EPB no campus do Guamá. Podemos aprofundar em trabalhos futuros a experiência desta disciplina acadêmica dentro de uma determinada universidade brasileira, pois, devido aos limites dessa tese não abordamos a experiência dos usos de materiais didáticos produzidos pela ESG, pela UFRJ ou pela Sudam, sendo vistos como espaços de produção de material didático a ser usados dentro das universidades. No entanto, consideramos que ao longo deste trabalho percorremos a história de uma disciplina acadêmica pelo olhar da vigilância e do controle político.

Novos ventos estavam ecoando em torno dos partidos políticos de esquerda na década de 1980. As críticas desenvolvidas pelo projeto educacional da ditadura militar foram implementadas na secretaria estadual do Rio de Janeiro durante a gestão do secretário de educação Darcy Ribeiro, ocorridas na gestão do governo Leonel Brizola (PDT). Ainda havia vigilância e controle em torno das ações desenvolvidas pelos partidos de esquerda, como podemos perceber através das interpretações assumidas pela documentação do SNI que estão sobre a guarda do Arquivo Nacional. Na gestão brizolista foi implementado uma espécie de “socialismo moreno”. Durante a redemocratização os partidos de esquerda assumiram determinado protagonismo e começaram a realizar críticas ao projeto político implementado pelos militares que assumiram o poder em 1964.

Em 1985, o projeto de poder em todos os níveis sociais, implementado pela ditadura militar, já estava enfraquecido, nesse contexto ocorreu a eleição indireta de Tancredo Neves, que por motivo de saúde não assumiu o poder, o vice-presidente José Sarney (MDB) assumiu a difícil tarefa de remover pouco a pouco o entulho autoritário construído ao longo dos anos 1960 do século XX. Em 1993, um Projeto de Lei colocou um ponto final dentro da disciplina EMC e com ela também a disciplina EPB. A leitura interpretativa que fazemos sobre esse processo é que durante a redemocratização não havia espaço para disciplinas consideradas acrílicas e de cunho ufanista no currículo. Havia mudado o regime, por isso, mudou-se a perspectiva de educação na sociedade brasileira. Os professores de História e Geografia estavam reivindicando outros espaços formativos e de construção da cidadania no interior da sociedade brasileira. repensados currículos universitários precisavam ser repensados para os novos tempos democráticos durante os anos 1990.

Por fim, cabe destacar que a disciplina EPB era vista como uma disciplina conflituosa dentro do espaço universitário, pois, ela gerou diversas interpretações no interior da juventude



universitária, diante da falta de uma formação de professores de EPB e do intenso controle promovido pelos órgãos de repressão da ditadura militar. Fazer uma reflexão sobre as interpretações da disciplina EPB no interior da sociedade brasileira requer olhar para o passado, apresentando os argumentos, as possibilidades de entender a realidade brasileira a partir de diversos olhares e de construir um caminho para as políticas educativas no Brasil recente.

## REFERÊNCIAS

- AARÃO REIS, Daniel. **1968: a paixão de uma utopia**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- AARÃO REIS, Daniel. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- ABREU, Alzira. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro, pós 1930**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- ABUD, Kátia. O ensino de História no contexto da ditadura militar: ajustamento e convivência. *In*: ABUD, Kátia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **50 anos da ditadura militar: capítulos de ensino de História do Brasil**. Curitiba: W & A editores, 2014.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: A arte de inventar o passado**. São Paulo: Edusc, 2007.
- ALENCAR, Francisco. [Depoimento cedido a] José Luiz Silva. **A deformação da História ou para não esquecer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 48-49 (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo).
- ALVES, Maria H. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- AMATO, Gabriel. **Aula prática de Brasil no Projeto Rondon: estudantes, ditadura e nacionalismo**. São Paulo: Alameda, 2019.
- AMATO, Gabriel. Memórias de rondonistas: lembrando outras maneiras de ser estudante durante a ditadura militar. *In*: DELLAMORE, Caroline; AMATO, Gabriel; BATISTA, Natália. **A ditadura aconteceu aqui**. São Paulo: Letra e Voz, 2017.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidade Imaginada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- AUGRAS, Monique. História oral e subjetividade. *In*: SIMSON, Olga Rodrigues. **Os desafios contemporâneos da História Oral**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.
- ARAÚJO, Maria Paula. A luta democrática contra o regime militar, 1974-1985 (estratégias de luta e resistência contra a ditadura militar). *In*: SEMINÁRIO 40 ANOS DO GOLPE: ditadura militar e resistência no Brasil, Rio de Janeiro, 2004. **Anais...** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.
- ARAÚJO, Maria Paula. História oral e memória da ditadura militar: o papel dos testemunhos. *In*: GOMES, Ângela de C. (org.). **História oral e historiografia: questões sensíveis**. São Paulo: Letra e Voz, 2020.
- ARAÚJO, Maria; FICO, Carlos. **1968: 40 anos depois**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.
- BÁRBARA, Fernanda; REIS, Daniel. **1968: reflexos e reflexões**. São Paulo: editora SESC, 2018.

BARBOSA, José. Projeto Rondon: Por uma universidade integrada. **Revista Educação**, [s. l.]: Ministério da Educação, 1973.

BARROS, José. **Fontes históricas**: introdução a seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARROS, Orlando de. Imagens da Juventude Brasileira. *In*: CONGRESO DE LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE AMERICA LATINA Y EL CARIBE (Solar), 9. 2004, Rio de Janeiro.

BARROSO, M. Girão. Compreensão da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros. **Educação**. Brasília, ano 7, n. 27, abr./set. 1978.

BATISTELLA, Alessandro. O trabalhismo getulista-reformista do antigo PTB e o 'novo trabalhismo' do PDT: continuidades e descontinuidades. **Aedus**: Revista do corpo discente do Programa de Pós-graduação em História da UFRGS (Online), v. 5, p. 116-132, 2013.

BÉDARIDA, François. L'historien régisseur du temps? Savoir et responsabilité. **Revue Historique**, p. 151, jan./mar. 1998.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da História. *In*: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org.) **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BENJAMIN, Cid; DEMIER, Felipe. **Meio século de 1968**: barricadas, história e política. Rio de Janeiro: Mauad X, 2018.

BERTOTTI, Rudimar. **Caráter, amor à pátria e obediência à lei?** Disciplina estudo de problemas brasileiros na Universidade Federal do Paraná (1971-1984). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BERTOTTI, Rudimar. **Preceitos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento contidos em manuais didáticos da disciplina estudo de problemas brasileiros**: apropriações e representações (1971-1992). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

BICCAS, Maurilane; FREITAS, Marcus. A noite escura do Estado Novo. *In*: BICCAS, Maurilane; FREITAS, Marcus. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da história da educação brasileira).

BITTENCOURT, Circe. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. *In*: OLIVEIRA, Marcus; RANZI, Serlei (org.). **História das disciplinas escolares**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. (Estudo CDAPH, Série Historiografia).

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino de História no Brasil. *In*: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria F. **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 13, nº 25/26, p. 193-221, set. 92/ago.93.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOMENY, Helena. **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: FGV: Editora Universidade São Francisco, 2001.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério a propósito do Estado Novo. *In*: PANDOLFI, Dulce. **Pensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os Governos Militares. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília. **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais no século XX**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BORGES, Vavy P. História e Política: laços permanentes. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 12, n. 23/24, set. 1991/ago. 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas: Introdução, organização e seleção**. Tradução de Sérgio Miceli. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRAGHINI, Katya M. Z. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 30, n. 51, mar. 2014. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/35827>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRAGHINI, Katya M. Z. **Vanguarda brasileira: A juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRANDÃO, Berenice. **O movimento católico leigo no Brasil (as relações entre a Igreja e Estado: 1930-1937)**. 1975. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1975.

BRITO, Luciano. **Ditadura militar e movimento estudantil: o episódio do pavilhão Fb-2 na UFPA (1964-1980)**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

CAIMI, Flávia. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1989)**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria. **Ensinar História**. São Paulo: editora Scipione, 2004.

CALDAS, Andréia. A política educacional da ditadura. *In*: BENJAMIN, Cid; DEMIER, Felipe. **Meio século de 1968**: barricadas, história e política. Rio de Janeiro: Mauad X, 2018.

CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em Cena**: Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papyrus, 1998.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (org.). **O Brasil republicano**: o tempo do nacional-estatismo. O início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (O Brasil republicano, v. 2).

CARNEIRO, Maria Luiza T. **O racismo na história do Brasil**: mito e realidade. São Paulo: Ática, 1994.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV. 2015. (Coleção de bolso. Série História).

CAVALCANTE, Vanessa. **O Teatro de Viriato Corrêa**: uma escrita para a história do povo brasileiro. 2012. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Departamento de Pós-Graduação em História Política e Bens Culturais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.

CERRI, Luis. Código disciplinar. *In*: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

CERTEAU, Michael. **A invenção do Cotidiano**. Editora Vozes, 1980.

CERTEAU, Michael. Operação historiográfica. *In*: CERTEAU, Michael. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, Lar e Botequim**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo. Introdução. *In*: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo. **A história contada**: capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARLE, Christophe. Nascimento dos intelectuais contemporâneos (1860-1898). Tradução: Maria Helena Câmara Bastos. **Revista História da Educação**, Pelotas: UFPel, n. 14, p. 141-156, set. 2003

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, [s. l.], v. 2, 1990.

COMBLIN, Joseph. **A ideologia de Segurança Nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Cinejornais. **Zappiens**. [S. l.]: CGI.br, [2018?]. Youtube – Arquivo Nacional. Disponíveis em: <https://tinyurl.com/y4hywhys>. Acesso em: 18 mai. 2018.

CORDEIRO, Janaína. **Direitas em movimento: a campanha da Marcha pela Democracia e a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CORREA, Cristiane. Cinejornais da Agência Nacional: imagens públicas e representações sociais da ditadura (19769-1974). *In*: MAIA, Tatyana. **Imagens e propaganda política na ditadura civil-militar (1964-1979)**: Tópicos de Pesquisa. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. (v. 1)

COSTA REIS, Walter Manso da. **Estratégia Nacional – Conceitos Fundamentais**. Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra – ADESG. Delegacia do Estado do Pará, 1969.

COUTINHO, Afrânio. **Brasil e brasileiros de hoje**. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1961. (v. 2)

COUTINHO, Amélia; MOURA, Gisela; JUNQUEIRA, Eduardo. **Jarbas Gonçalves Passarinho**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jarbas-goncalves-passarinho>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz; GÓES; Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DAHÁS, Nashla; JOFILLY, Mariana; RIBERTI, Larissa. 1968: **Perspectivas desde o tempo presente**. São Paulo: Letra e Voz, 2020.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. (Coleção Redescobrimdo o Brasil).

DE LUCA, Tânia. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

DELGADO, Lucília; FERREIRA, Jorge. **O Brasil republicano: o tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016**. Quinta República (1985-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. [volume 5].

DEROSSI, Caio; HOLLERBACH, Joana; FERENC, Alvanize. A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) na Universidade Federal de Viçosa (UFV): em foco o projeto educacional do regime civil-militar para as universidades brasileiras. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 3, n. 9, p. 152-173, set./dez. 2019. ISSN 2526-2378. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/68719>. Acesso em 23 jan. 2020.

DREIFUSS, René. **1964, a conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981; São Paulo: Vozes, 1984.

DUTRA, Eliana. **O ardil totalitário**: imaginário político no Brasil dos anos de 1930. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

EARP, Fábio; PRADO, Luiz. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: DELGADO, Lucília; FERREIRA, Jorge. **O tempo da ditadura**: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (O Brasil Republicano; v. 4)

ELIASQUEVICI, Marianne; MIRANDA, Fernanda; SIROTHEAU, Sibério. UFPA Multimídia: uma experiência de uso das TICs para o fortalecimento do ensino de graduação na Amazônia. **Diálogos de la Comunicación** (en línea), v. 85, p. 1-18, 2012.

ESTADO-MAIOR DAS FORÇAS ARMADAS; ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA; DEPARTAMENTO DE ESTUDOS. **Manual Básico**, Rio de Janeiro: APEX, 1975.

EURICO Ribeiro da Costa. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/eurico-ribeiro-da-costa>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FAGUNDES, Pedro. **Anistia**: das mobilizações das mulheres na ditadura militar às recentes disputas pelo passado. Vitória: editora Milfontes, 2019.

FAORO, Raymundo. Luzes e sombras no Estado Novo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 11, 10 nov. 1977.

FARHAT, Said. **Tempo de gangorra**. São Paulo: Tag & Line, 2012.

FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Érika de; LE VEN, Michel Marie; MOTTA, Miriam Hermeto de Sá. História Oral de vida: o instante da entrevista. In: SIMSON, Olga Rodrigues. **Os desafios contemporâneos da História Oral**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, Ernesta. **Cadernos Cedex**: A prática do ensino de História. n. 10. São Paulo: Papirus, 1984.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução?. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDEZ, Raimundo. Clío en las aulas – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

FERREIRA, Jorge. Crises da República: 1955, 1961 e 1964. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília. **O tempo da experiência democrática de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. 4ª edição: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FERREIRA, Jorge. O presidente acidental: José Sarney e a transição democrática. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (org.). **O tempo da Nova República**: da transição democrática a crise política de 2016. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FERREIRA, Marieta de M. **A Nação**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/ACERVO/dicionarios/verbete-tematico/nacao-a>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERREIRA, Marieta de M. **A Noite**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/noite-a>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERREIRA, Marieta de M. **O Radical**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/radical-o>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERREIRA, Marieta de M. Vozes da oposição: ditadura e transição política no Brasil. *In*: SEMINÁRIO 40 ANOS DO GOLPE: ditadura militar e resistência no Brasil, Rio de Janeiro, 2004. **Anais...** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004. p. 183-191.

FERREIRA, Marieta de M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro [online], 2002, v. 3, n. 5, p. 314-332. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X003006013>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FERREIRA, Marieta de M. A república brasileira: pactos e rupturas. *In*: ALBERTI, Verena; GOMES, Ângela; PANDOLFI, Dulce (org.). **A república no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção o homem e a história).

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**: da morte de Vargas aos dias atuais. São Paulo: Contexto, 2017.

FILGUEIRAS, Juliana. **A educação moral e cívica e sua produção didática**. 2006. Dissertação (Mestrado em História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, [s. l.], 2006.

FILGUEIRAS, Juliana. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da campanha nacional de material de ensino à fundação nacional de material escolar. **Revista Brasileira de História** [online], v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882013000100013>. Acesso em: 14 set. 2018.

FILHO, João. **1968 faz 30 anos**. UFSCAR: Mercado das Letras. 2008.

FILHO, Oswaldo; GOUVÊA, Viviane. **Tempo negro, temperatura sufocante**: Estado e sociedade no Brasil do AI-5. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2008.



FONSECA, Selva. **Caminhos da História ensinada**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva. Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático. *In*: FONSECA, Selva. **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papirus, 2016.

FONSECA, Selva. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. Campinas, SP: editora Papirus, 1997. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Sônia Maria. Gustavo Capanema. *In*: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. CD-ROM.

FONTES, Edilza. “Chega de lendas, vamos faturar”: A floresta Amazônica nos discursos dos governos militares (1964-1985). *In*: RIBEIRO, Vanderlei; SECRETO, Maria Verônica. **O rural em América Latina: perspectiva**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

FONTES, Edilza. A Comissão da Verdade na Universidade Federal do Pará: a criação de um acervo digital com testemunhos de violações dos direitos humanos. **História Oral**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 109-129, jul./dez. 2018.

FONTES, Edilza. A construção do campus da UFPA, Operação Amazônia e governos militares. *In*: FONTES, Edilza; ROCHA, Davison. **Governos militares na Amazônia: política educacional, conflitos, legislações agrárias, a operação Amazônia, cultura histórica e os direitos humanos**. Belém: Cabana, 2020.

FONTES, Edilza. A UFPA e a memória da ditadura militar a produção do silêncio sobre as violações dos direitos humanos. *In*: RIBARD, Franck (org.). **Os usos políticos do passado: debates contemporâneos**. 1. ed. Sobral: Sertão Cult, 2020. (v. 1)

FONTES, Edilza. O dever de memória e a documentação sobre a ditadura civil-militar na Universidade Federal do Pará. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 280-292, jan./jun. 2014.

FONTES, Edilza. Os anos oitenta e a redemocratização na UFPA (1977-1988). *In*: FONTES, Edilza. (org.). **UFPA, 50 anos: Histórias e Memórias**. Belém: Ed. UFPA, 2007.

FONTES, Edilza. **UFPA: 50 anos: Histórias e Memórias**. Belém: EDUFPA, 2007.

FONTES, Edilza; ALVES, Davison. A UFPA e os Anos de Chumbo: A administração do reitor Silveira Neto em tempo de ditadura (1960 - 1969). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 258-294, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, nota 29, p. 28-49, 1992.

FRAGA, André. **Os heróis da Pátria: Política Cultural e História do Brasil no Governo Vargas**. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

FRAZÃO, Dilva. **Pierre Bourdieu**: sociólogo francês. [S. l.], 2020. eBiografia: biografia de famosos, resumo da vida, obras, carreira e legado. Disponível em: <https://tinyurl.com/yk43d2xt>. Acesso em: 15 mai. 2021.

FREIRE, Américo. O fio da história: Leonel Brizola e a renovação da tradição trabalhista no Brasil contemporâneo (1980-1990). *In*: FREIRE, Américo; FERREIRA, Jorge. **A razão indignada**: Leonel Brizola em dois tempos (1961-1964 e 1979-2004). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **BNDigital**: Hemeroteca Digital Brasileira. Rio de Janeiro, c2020. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. [A **juventude no Estado Novo**]. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, c2021, p. 15. Ilustração. Disponível em: [https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=GV\\_133F&pasta=GV%20133F&pagfis=15](https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=GV_133F&pasta=GV%20133F&pagfis=15). Acesso em: 20 fev. 2021.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **A era Vargas: dos anos 20 a 1945**: Francisco Campos. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2020. Verbete. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco\\_campos](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos). Acesso em: 19 jun. 2020.

GADIVA, J.; PUENTES, Johnny. História e historiografia: construção de novas tendências teóricas. *In*: PÔRTO JR., Gilson. **História do Tempo Presente**. São Paulo: Edusc, 2007.

GATTI JR, Décio. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 42-71, jan./jun. 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1996.

GERMANO, José. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2015.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**: Morfologia e História. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989. p. 143-162.

GOMES, Ângela de C. A escola republicana: entre luzes e sombras. *In*: ALBERTI, Verena; GOMES, Ângela de C.; PANDOLFI, Dulce (org.). **A república no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: FGV-CPDOC, 2002.

GOMES, Ângela de C. A escrita da história nos palcos: Teatro histórico e crítica literária da Marquesa de Santos. **Varia História**, v. 34, n. 66, p. 671-672, 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/mv884NmDwmp6zypzfs4j3fb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.

GOMES, Ângela de C. **História & Historiadores**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GOMES, Ângela de C. Oitenta anos do Estado Novo ou quando o Brasil era grande e ia dar certo. *In*: MAIA, Tatyana; MURARI, Luciana; RUGGIERO, Antonio de. **Do Estado à nação**: política e cultura nos regimes ditatoriais dos anos 1930. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018b.

GOMES, Ângela de C.; OLIVEIRA, Lúcia; VELLOSO, Mônica. **Estado Novo**: Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: FGV, 1982. (Política e Sociedade).

GOMES, Ângela; HANSEN, Patrícia. Intelectuais como mediadores culturais. *In*: GOMES, Ângela; HANSEN, Patrícia. **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GOMES, Ângela; OLIVEIRA, Lúcia; VELLOSO, Mônica. **Estado Novo**: Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: FGV, 1982. (Política e Sociedade).

GONÇALVES, Daniel. **Projeto Rondon**: a força aérea brasileira integrando o Brasil. Rio de Janeiro, 2017.

GONÇALVES, Leandro; MANSAN, Jaime. Educação Moral e Cívica e pensamento autoritário durante a ditadura civil-militar no Brasil. *In*: GONÇALVES, Leandro; PARADA, Maurício. **Políticas Educacionais e regimes autoritários**: intelectuais, projetos e instituições. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

GONÇALVES, Nadia. Escola Superior de Guerra e a Lei nº 5.692/71: discursos governamentais e Implementação da Lei no Paraná. *In*: GONÇALVES, Nadia; RANZI, Serlei. **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: UFPR, 2012.

GONÇALVES, Nadia. Doutrina e Segurança Nacional e Desenvolvimento na ditadura civil-militar brasileira: Estratégias e Educação. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2011.

GONÇALVES, Nadia; VIEIRA, Carina. Extensão universitária no período da ditadura militar: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. **Antíteses**, v. 8, n. 15, p. 269-291, jan./jun. 2015.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 9. (Educa: Currículo: 3).

GOODSON, Ivor. **School Subjects and Curriculum Change**. Londres: Croom Helm, 1983. p. 4.

GRANDE, Humberto Teixeira. **Humanismo Brasileiro**. Cadernos de Estudos Brasileiros, Rio de Janeiro: UFRJ, v.11, p.34-141, 1974.

GRANDE, Humberto Teixeira. **Moral e Civismo**: sua significação. Cadernos de Estudos Brasileiros, Rio de Janeiro: UFRJ, v.18, p.49-80, 1978.

GREEN, James. **Apesar de vocês**: oposição à ditadura brasileira nos Estados Unidos, 1964-1985. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GRUPO EDITORIAL NACIONAL. Oscar Joseph Plácido e Silva. **GEN Jurídico**, São Paulo, [2016?]. Blog – periódico jurídico-científico. Disponível em: <http://genjuridico.com.br/deplacidoesilva/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

GUSMÃO, Daniele; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica na ditadura civil-militar. **Revista História da Educação** [online], Porto Alegre, v. 23, p. 19, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/issue/view/2982>. Acesso em: 13 mai. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. Tradução: Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HAMILTON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paulo. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org.) **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.78, p.1-9, abr. 2002.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HOBBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSBAWM, Eric. A revolução cubana e suas consequências. In: HOBBSBAWM, Eric. **Viva la revolución**: a era das utopias na América Latina. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 298-300.

HOBBSBAWM, Eric. **Nações e Nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOICHE, Aline. A juventude brasileira e o presidente Vargas. **Cordis**: Revista de História Social da Cidade, São Paulo, v. 2, n. 19, p. 114-151, jul./dez. 2017. Dimensões do Regime Vargas.

HOICHE, Aline. Jovens do Brasil Sentido! A Juventude Brasileira e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). **Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh Rio**. História & Parcerias. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em [https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529319661\\_ARQUIVO\\_trabalhocompleto.pdf](https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529319661_ARQUIVO_trabalhocompleto.pdf) Acesso em 31 out. 2021.

HORTA, José Silvério B. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.

HORTA, José Silvério B. A política educacional do Estado Novo. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010b.

HORTA, José Silvério B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994; Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Melo. **Pequeno dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2015.

IEGELSKI, Francine; MULLER, Angélica. O Brasil e o tempo presente. *In*: Delgado, Lucília; Ferreira, Jorge (org.). **O Brasil republicano**: o tempo da nova república: da transição democrática à crise política de 2016. Quinta República (1985-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

JOUTARD, Pierre. Une passion française: l'histoire. *In*: BURGUIÈRE, André; REVEL, Jacques (org.). **Histoire de France**: Les formes de culture. Paris: éditions du Seuil, 1993, p. 511.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun., 2001.

KINZO, Maria D'Alva G. **Oposição e autoritarismo**: gênese e trajetória do MDB (1966-1979). São Paulo: Edições Vertice; Editora Revista dos Tribunais, 1988.

KISKIER, Arnaldo. A pretendida revolução pela Educação. *In*: KISKIER, Arnaldo. **História da Educação Brasileira**: de José de Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010. São Paulo: Europa, 2011.

KOCH, Adolar. **A disciplina de EPB – estudos de problemas brasileiros na ditadura militar e civil brasileira – 1970/1993**: o caso da UFRGS. 2019. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KOCH, Adolar. Os primeiros tempos da ANPUH/RS - Ensino: A pedra fundamental. *In*: BARROSO, Vera Lúcia; MEINERZ, Carla; MONTEIRO, Katani; PEREIRA, Nilton (org.). **GT Ensino de História e Educação – ANPUH RS**: Memórias – 20 anos. Porto Alegre: EST Edições: ANPUH/RS, 2014.

LAFER, Celso. Justiça, História, memória: reflexões sobre a Comissão da Verdade. *In*: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula; GRIN, Monica. (org). **Violência na História**: memória, trauma e reparação. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

LAGE, Ana C.P. **Pedagogia Escolanovista**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2006. HISTEDBR: Glossário. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_escolanovista.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LEAL, Carlos Eduardo. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-da-manha>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LEAL, Carlos Eduardo. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/diario-carioca>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LEAL, Carlos Eduardo. **Gazeta de Notícias**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/gazeta-de-noticias>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LEVI, Giovanni. História Social da Cultura e Cultura da sociedade. In: VENANCIO, Maria; VIANA, Larissa; SECRETO, Maria. **Sujeitos na História: perspectivas e abordagens**. Niterói: UFF, 2018. (Pesquisas, 3).

LOPES, Moacyr. Educação Moral e Cívica no Brasil: perspectivas atuais. In: WIEDMANN, Luiz. **Brasil – realidade e desenvolvimento**. Tomo I. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército/Edições e Sugestões Literárias S.A, 1972.

LOPES, Moacyr A. **Moral e Civismo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.  
MACEDO, Ubiratan. Democracia e Estudo de Problemas Brasileiros. **Educação**. Brasília, ano 7, nº 27, abr./set, 1978.

LUIS Tirelli. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/tirelli-luis>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MACEDO, Michelle. As esquerdas revolucionárias, Leonel Brizola e a refundação do trabalhismo. In: FREIRE, Américo; FERREIRA, Jorge. **A razão indignada: Leonel Brizola em dois tempos (1961-1964 e 1979-2004)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MAIA, Tatyana. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **Hist. Educ. [online]**. 2015, vol.19, n.45, pp.85-102.

MAIA, Tatyana. A imagem pública da ditadura civil-militar nas lentes dos cinejornais da Agência Nacional (1964-1979). In: MAIA, Tatyana. **Imagens e propaganda política na ditadura civil-militar (1964-1979)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

MAIA, Tatyana. **Cardeais da cultura nacional: O Conselho Federal de Cultura e o papel cívico das políticas culturais na ditadura civil-militar (1967-1975)**. 2010. Tese (Doutorado em História Política) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

MAIA, Tatyana. Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964-1985). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 182-206, 2013.

MAIA, Tatyana. **Imagens e propaganda política na ditadura civil-militar (1964-1979):** Tópicos de Pesquisa. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. (v. 1)

MANCEBO-LERNER, Samara. **A Pós-Graduação em Estudo de Problemas Brasileiros na UERJ:** uma reflexão sociológica sobre um projeto de socialização política no Brasil. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MANCEBO-LERNER, Samara. Entre o moderno e o autoritário, o liberal e o conservador: O projeto de socialização político-ideológico contido na disciplina Estudo de Problemas Brasileiros. **Educ. Soc.** [online], v.37, n.137, p.1029-1044, 2016.

MANCEBO-LERNER, Samara. Os Estudos de Problemas Brasileiros na UERJ: a estrutura e as engrenagens de um projeto de socialização política. **Interseções**, [Rio de Janeiro], v. 16, n. 1, jun. 2014.

MANSAN, Jaime. **Subversivos:** ditadura, controle social e educação superior no Brasil (1964-1988). Programa de Pós-Graduação em História. Tese. Porto Alegre, 2014.

\_\_\_\_\_. A Escola Superior de Guerra e a formação de intelectuais no campo da educação superior no Brasil (1964-1988). **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 826-850, jul./set. 2017.

MARTINS, Maria do Carmo. Reformas reformistas: o ensino de humanidades na ditadura militar e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 51, p. 39, jan./jun. 2014.

MEDEIROS, Fabrício F. A nova história política. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 9, n. 3, ed. 25, set./dez. 2017. ISSN 1984-6150. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5931/pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MENEZES, Djacir. **Cadernos de Estudos Brasileiros**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1972.

MENEZES, Geraldo. Educação Moral e Cívica e Estudo de Problemas Brasileiros. **Educação**. Brasília, ano 7, n. 27, abr./set. 1978.

MINTO, Lalo. **As reformas do ensino superior no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2006.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre educação nacional na “Era Getuliana”. **História da Educação**, ASPHE/Fae/UFPEL, Pelotas (6), v. 3, n. 6, p. 57-68, out. 1999.

MOORE JR., Barrington. **As origens sociais da ditadura e da democracia**. Lisboa: Cosmos, 1975.

MOTTA, Rodrigo P. S. **As universidades e o regime militar:** cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

- MOTTA, Rodrigo P. S. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, jan./mar. 2018. DOI: 10.5965/2175180310232018109. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018109>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- MOTTA, Rodrigo P. S. **Em guarda contra o perigo Vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. Niterói: UFF, 2020; Rio de Janeiro: EDUFF, 2021.
- MOTTA, Rodrigo P. S. Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações das universidades. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, jan./jun. 2008.
- MOTTA, Rodrigo P. S. Ruptura e continuidade na ditadura brasileira: a influência da cultura política. *In*: ABREU, Luciano A. de; MOTTA, Rodrigo P. S. (org.). **Autoritarismo e cultura política**. 1. ed. Porto Alegre: PUC/RS; Rio de Janeiro: FGV, 2013. p. 9-32. (v. 1)
- MÜLLER, Angélica. **1968 em movimento**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2018.
- MÜLLER, Angélica. **O movimento estudantil na resistência à ditadura militar (1969-1979)**. Rio de Janeiro: GARAMOND: FAPERJ, 2016.
- MUNHOZ, Sidnei. Guerra Fria: Um debate interpretativo. *In*: SILVA, Francisco C. T. **O século sombrio: Uma História Geral do século XX**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- MURARI, Luciana; MAIA; Tatyana; RUGGIERO, Antonio. **Do estado à nação: política e cultura nos regimes ditatoriais dos anos 1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda., 1974.
- NAPOLITANO, Marcos. **1964: a história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- NASCIMENTO, Thiago. O Conselho Federal de Educação e a formação de professores entre os anos 1960-1970: a constituição de um projeto educacional. *In*: ROCHA, Helenice et al (org.). **Identidades, memórias e projetos políticos**. Rio de Janeiro: FGV, 2016. p. 189.
- NAVA, Carmen. Formando futuros cidadãos nas escolas públicas brasileiras (1937-1945). *In*: LAUERHASS JR.; NAVA, Carmen. **Brasil: uma identidade em construção**. São Paulo: Ática, 2007.
- NETO, Lira. **Getúlio: Do Governo Provisório ao Estado Novo (1930-1945)**. São Paulo: Companhia Letras, 2013.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 13 nov. 2018.



NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. *In*: BOMENY, Helena. **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: FGV: Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, José M. **Desenvolvimento – conceitos fundamentais**. Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Belém, setembro de 1969, p. 3.

OLIVEIRA, Lúcia. Ainda o Estado Novo. *In*: MURARI, Luciana; MAIA, Tatyana; RUGGIERO, Antonio. **Do estado à nação: política e cultura nos regimes ditatoriais dos anos 1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

OLIVEIRA, Lúcia. Introdução. *In*: OLIVEIRA, Lúcia; VELLOSO, Mônica; GOMES, Ângela de C. **Estado Novo: Ideologia e Poder**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982. (Política e Sociedade).

OLIVEIRA, Margarida Dias. **O direito ao passado: Uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Aracajú: UFS, 2011.

OLIVEIRA, Maria Aparecida. **A implantação da Educação Moral e Cívica na educação brasileira**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1982, p. 169.

OLIVEIRA, Mariza da Gama. José Piragibe: educador atuante no Movimento em Defesa da Escola Pública no Distrito Federal (1877-1940). **Anais do 11º ANPED - Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste 2015: “Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa”**. Disponível em <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/mariza-da-gama-leite-de-oliveira-irma-rizzini.pdf> Acesso em: 31 out. 2021.

ORIENTE, Esther. **Projeto Rondon – Integrar para não entregar**. Goiânia: Kelps, 2004.

ORTIZ, Renato. Revisitando o tempo dos militares. *In*: REIS, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo. **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

PAGÉS, Joan; SANTITESTEBAN, Antoni. ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. *In*: PAGÉS, Joan; SANTITESTEBAN, Antoni. **La investigación en enseñanza de historia en América Latina**. México: Bonilla Artigas; EPN, 2014.

PANDOLFI, Dulce. Os anos 1930: As incertezas do regime. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (org.). **O Brasil republicano: o tempo do nacional-estatismo. O início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2011.

PARADA, Maurício. **Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo**. Rio de Janeiro: editora PUC-Rio: Apicuri, 2009.

PECAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA-PAIVA, Vanilda. Extensão Universitária em Brasil. **Revista Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 15, p. 68-83, nov./dez. 1974.

PINHEIRO, Raimundo. **Por uma história de professores**: experiências de lutas na democratização brasileira em Belém (1979-1986). São Paulo: Alameda, 2017.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

PONGE, Robert. **1968, o ano de muitas primaveras**. Porto Alegre: FCM, 2018.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016 (Coleção Ideias).

PORTELLI, Alessandro. História Oral: uma relação dialógica. *In*: PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): Mito e Política, luto e senso comum. *In*: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org.) **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

PRIORE, Mary Del. **Histórias da gente brasileira**: República: testemunhos (1951-2000). São Paulo: Leya, 2019. (v. 4).

PROST, Antoine. A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX). *In*: PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História**. São Paulo: editora autêntica, 2012. p. 15.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 17, n. 18, p. 13-28, dez. 2001. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32815/20799>. Acesso em: 12 dez. 2018.

RAMOS, Plínio de Abreu. **Olavo Bilac Pereira Pinto**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbete. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxetbhn6>. Acesso em: 20 jul. 2020.

REIS, Daniel. **1968**: a paixão de uma utopia. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REIS, José Carlos. **Teoria & História**: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e o pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

RENAN, Iale. **EPB**: Introdução Doutrinária. Rio de Janeiro: Rio, 1978.

REZENDE, Maria J. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984). Londrina: Eduel, 2013.

REZNIK, Luis. O lugar da História do Brasil. *In*: MATTOS, Ilmar (org.). **Histórias do Ensino de História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução: Alain François.

Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUEZ, Ricardo Velez. **Blog – Ricardo Velez Rodrigues**. [S. l.], c2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/pxuarnsw>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ROLLAND, Denis. O historiador, o Estado e a fábrica de intelectuais. In: BASTOS, Elide; RIDENTI, Marcelo; ROLLAND, Denis. **Intelectuais e o Estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. (Orgs.). Apresentação. In: ROLLEMBERG, Denise. **A construção social dos regimes autoritários, legitimidade, consenso e consentimento no século XX**. Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 3v., v. 2.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSSAVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 21, set/dez 2002.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org.) **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ROUSSO, Henry. Usos do passado na França de hoje. In: SIMSON, Olga Rodrigues (org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

SANFELICE, José. O Estado e a política educacional no regime militar. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011.

SANTOS, Alfredo B. As ações de extensão universitária da modalidade Rondon. Entrevista concedida a Geraldo Ceni Coelho. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, [Chapecó], v. 6, n. 2, p. 103-108, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3098/pdf>. Acesso em: 13 out 2017.

SANTOS, Cristiano; QUADROS, Eduardo. **Educação Moral e Cívica: uma estratégia psicossocial de legitimação do poder (1969-1985)**. Goiás: Espaço Acadêmico, 2019.

SAPIRO, Gisèle. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **Revista Pós Ciências Sociais (ANPOCS)**, v. 9, n. 17, p. 19-50, jan./jun. 2012.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SCHMIDT, Patrícia. **Plínio Salgado**: o discurso integralista, a revolução espiritual e a ressurreição da nação. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. Ensino Superior no Brasil: tradição e modernidade. **Revista USP**, [s. l.], n. 8, 1991. DOI: 10.11606/issn.2316-9036. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52130>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e terra: FGV, 2000.

SENTO-SÉ, João. As várias cores do socialismo. **Revista 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 49-76, jan./dez. 2004.

SENTO-SÉ, João. Um encontro em Lisboa. O novo trabalhismo do PDT. In: AARÃO REIS, Daniel; FERREIRA, Jorge. **Revolução e Democracia (1964 ...)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (As esquerdas no Brasil, v. 3).

SERBIN, Kenneth. **Diálogo na sombra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto (org.). **Política Educacional**. 4. ed. 1. imp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 29.

SILVA, José Luiz Werneck da. **A deformação da História ou para não esquecer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

SILVA, Marcos (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, ANPUH – Núcleo São Paulo, 1984.

SIRINELLI, Jean-François. A geração. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org.) **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma História política**. Tradução: Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOARES, Filipe. **A Amazônia da ditadura**: discursos, políticas e personagens na colonização do tempo presente. 2020. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SOARES, Gláuco A. D.; D'ARAÚJO, Maria C.; CASTRO, Celso (org.). **A volta aos quartéis**: a memória militar sobre a abertura. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SOARES, Paulo Sérgio. **1968, o movimento estudantil na UFPA**: Memória e História de uma geração. 2019. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOARES, Rita. **BRANDÃO, Euro**. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, c2009. Verbetes.

Disponível em: <https://tinyurl.com/y57uxyst>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SOTO, Ernesto; ZAPPA, Regina. **1968**: eles só queriam mudar o mundo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de O. História das disciplinas escolares e a história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TELES, Edson. Entre justiça e violência: estado de exceção nas democracias do Brasil e da África do Sul. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. (Org.). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

THOMPSON, Edward. **Senhores & Caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Oficinas de História).

TOTA, Pedro. **O Estado Novo**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Tudo é História, n. 114).

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO. Ministro Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes. Rio de Janeiro: TRTRIO, [2020?]. Disponível em: <https://tinyurl.com/y32s4hth>. Acesso em: 28 jul. 2020.

TRINDADE, Judite. A História sumiu: o ensino de Estudos Sociais durante a ditadura militar. In: ABUD, Kátia; SCHMIDT, Maria. **50 anos da Ditadura Militar**: capítulos de ensino de História no Brasil. Curitiba: W & A, 2014.

VAINFAS, Ronaldo. A luz de Leonel Brizola: do trabalhismo getulista ao socialismo moreno. In: AARÃO REIS, Daniel; FERREIRA, Jorge. **Revolução e Democracia (1964 ...)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (As esquerdas no Brasil, v. 3)

VALLE, Maria. **1968**, o diálogo é a violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil. São Paulo: Unicamp, 1999.

VASCONCELOS, Cláudio. **A preservação do regime Legislativo pelo regime militar brasileiro: ficção legalista ou necessidade de legitimação?**. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2004.

VEIGA, Cynthia. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2008.

VIEIRA, Cleber Santos. Da História Nova do Brasil à Coleção de História de Educação Cívica: Histórias da Divisão de Educação Extra-Classe (1963-1966). **Anais do XVI Simpósio**

Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho, 2011. Disponível em [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312799111\\_ARQUIVO\\_ANPUH2011Completo\[1\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312799111_ARQUIVO_ANPUH2011Completo[1].pdf) Acesso em 31 out. 2021

VILLA, Marco. **Ditadura à brasileira – 1964-1985**: A democracia golpeada à esquerda e à direita. Rio de Janeiro: Leya, 2014.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das Pesquisas no Ensino de História. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 6/7, jan./dez. 2001.

## LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20obrigatoriedade%20da,institui%C3%A7%C3%A3o%20nacional%20denominada%20Juventude%20Brasileira>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1942. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/529330/publicacao/15710770>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 62.411, de 15 de março de 1968**. Aprova o estatuto da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <https://tinyurl.com/m96r4m5j>. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul. **Boletim 03/INEP–MEC**. Porto Alegre: Ministério da Educação e Cultura, p. 1, 1970. Assunto: Metas para a educação.

BRASIL. Serviço Nacional de Informações. **Portaria nº 39/60**. Belém: SNI, 26 de abril de 1969. Assunto: Benedito José de Carvalho Filho, número de ordem 33.

BRASIL. Serviço Nacional de Informações. **Ofício circular 6/69**. Belém: SNI, 26 de abril de 1969. Assunto: Benedito José de Carvalho Filho, número de ordem 33.

BRASIL. Serviço Nacional de Informações. **Portaria nº 39/69**. Belém: SNI, 26 de abril de 1969. Assunto: Mauro Roberto Brasil Vasconcelos, número de ordem 182.

BRASIL. Serviço Nacional de Informações. **Portaria nº 130/69**. Belém: SNI, 24 de novembro de 1969. Assunto: Humberto Rocha Cunha, número de ordem 98.

BRASIL. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971**. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro 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. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Regulamenta%20o%20Decreto%2Dlei%20n%C2%BA,Pa%C3%ADs%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso 13 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 94/1971**. Brasília: CFE, 1971.

BRASIL. **Portaria nº 505, de 22 de agosto de 1977**. Diretrizes básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica, nos cursos de 1º e 2º grau e de Estudo de Problemas Brasileiros, nos cursos superiores. Brasília, 1977, p. 9-12.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 mai. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.310, de 27 de novembro de 1991**. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e dá outras providências. Brasília, 1991.

BRASIL. **Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993**. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993.

BRASIL. Subsídios para currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica. Prescrições sobre currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica nos três níveis de ensino. Brasília: CNMC. 1970.

## FONTES DOS ARQUIVOS DA REPRESSÃO DA DITADURA MILITAR

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação nº 007/SNI/AMA/1970. (SS16-003/70)**. Manaus, 5 de janeiro de 1970. Confidencial. Assunto: Humberto Rocha Cunha.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação nº 007/SNI/AMA/1970. (SS16-/160)**. Brasília, 5 de maio de 1970. Assunto: Humberto Rocha Cunha.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Encaminhamento nº 901/970/SNI/AC.** Brasília, 1970. Confidencial. Assunto: Humberto Rocha Cunha.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Pedido de Busca nº 912 – S/102/A-5-CIE.** Brasília, 22 de novembro de 1978. Assunto: Mauro Brasil Lambert dos Santos.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Pedido de Busca nº 285/16/AC/1978.** Brasília, Brasília, 1 de dezembro de 1979. Assunto: Mauro Brasil Lambert dos Santos.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação nº 1428/116/ABE/78.** Belém, 21 de dezembro de 1978. Assunto: Mauro Brasil Lambert dos Santos.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informe nº 1150/116/ASP/79.** São Paulo, 26 de março de 1979. Assunto: Mauro Brasil Lambert dos Santos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Ofício Confidencial nº 01/07.** Aracaju, 19 de janeiro de 1970.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Prontuário nº 990. ACE nº 1753/69.** Brasília, 1969. Confidencial. Assunto: Projeto Rondon 3 – Markian Getúlio Kalinoski.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação nº 509/ARJ/SNI/70. (SS-16-172).** Rio de Janeiro, 1970. Confidencial. Assunto: Atividades de Grupos Subversivos.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Pedido de Busca nº 1002/71/SNI/AC.** Brasília, 1971. Encaminhamento. Assunto: Projeto Rondon.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Pedido de Busca nº 08/71/SNI/AC. (SS/19-094).** Brasília, 1971. Assunto: Projeto Rondon.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação nº 65019 E/71/AC/SNI.** Brasília, 10 de novembro de 1971. Assunto: Infiltração Comunista no Projeto Rondon.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação nº 239/NAGO/SNI/1972.** Goiás, 19 de abril de 1972. Confidencial. Assunto: Projeto Rondon em Goiás.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação nº 589-CIE/ADF.** Brasília, 16 de agosto de 1972. Confidencial. Assunto: Prof. Ático Frotta Villa Boas Mota.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Documento de Informações nº 974/19/AC/AMA.** Brasília, 13 de novembro de 1972. Confidencial. Assunto: Heitor Vieira Dourado.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação nº 0279/19/AC/74.** Brasília, 16 de julho de 1974. Confidencial. Assunto: Atividades Estudantes – 4.5.1. “V Congresso Latino Americano de Estudantes – CLAE”. “Organização Continental Latino Americana dos Estudantes – COLAE – Política Estudantil do PdoB.



SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação nº 0381/16/AMA/75**. Manaus, 10 de julho de 1975. Confidencial Assunto: Antônio Constantino Dias de Amorim.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Diário do Congresso Nacional (seção II)**. São Paulo, 20 de maio de 1977. Assunto: Manifesto de professores paulistas.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência São Paulo (ASP). **Encaminhamento nº 90/19/AC/77**. São Paulo, 2 de setembro de 1977. Assunto: Professores e alunos esquerdistas da USP.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Assessoria de Segurança e Informações. **Informação nº 159/ASI/UFRGS DSI/MEC/77**. Porto Alegre, 25 de outubro de 1977. Assunto: Deficiências no ensino de Estudos de Problemas Brasileiros.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Porto Alegre. **Informação nº 002/119/APA/78**. Porto Alegre, 2 de janeiro de 1978. Assunto: Deficiências no ensino de Estudo de Problemas Brasileiros.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Central. **Informação nº 0110/19/AC/78**. Brasília, 31 de janeiro de 1978, p. 1. Confidencial. Assunto: “Educação Moral e Cívica” e “Estudo dos Problemas Brasileiros”.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Gabinete do reitor. **Encaminhamento nº 289/ASI/ASP/78**. São Paulo, 4 de agosto de 1978, p. 2. Confidencial. Assunto: XXVII Reunião do conselho de reitores das universidades brasileiras.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. Departamento Central de Informações. Porto Alegre, 13 de novembro de 1978, p. 14. Confidencial. Assunto: Impresso “O Teodolito” – A Universidade no Brasil.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. Departamento Central de Informações. Porto Alegre, 13 de novembro de 1978, p. 17. Confidencial. Assunto: Impresso “O Teodolito” – O famigerado EPB.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Arquivo Central. Agência São Paulo. São Paulo, 27 de março de 1979. Assunto: X Simpósio da Associação Nacional de História dos Professores Universitários de História – SP (ANPUH).

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Manaus. **Informação nº 0020/116/AMA/79**. Manaus, 9 de maio de 1979. Assunto: Avaliação da disciplina “Estudo de Problemas Brasileiros”.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação 0191/116/ABE/80**. Belém, 18 de março de 1980. Confidencial. Assunto: Movimento Estudantil – Exploração político-ideológica da morte de um estudante.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência São Paulo. **Informe nº 2419/119/ASP/80**. São Paulo, 12 de setembro de 1980. Assunto: 5º Encontro de História de São Paulo.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência São Paulo. **Informação n° 3261/119/ASP/80**. São Paulo, 27 de novembro de 1980. Assunto: Situação da área educacional.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Manaus. **Informe n° 0060/119/AMA/80**. Manaus, 1980. Assunto: Movimento Estudantil. Repúdio ao arbítrio. Morte de César Leite.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência Manaus. **Informe n° 026/300/AMA/80**. Manaus, 1980. Assunto: Ato Público de Repúdio ao arbítrio.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Divisão de Segurança e Informações. **Informação n° 043/82/2690/80/20/DSI/MEC**. Brasília, 29 de abril de 1982. Confidencial. Assunto: Infiltração comunista nos diversos setores de atividades, caracterização da atuação dos simpatizantes e inocentes úteis. Antecedentes 3.3.

CENTRO DE INFORMAÇÕES DO EXÉRCITO. **Informe n° 406-S/102-A4-CIE**. Brasília, 16 de junho de 1982. Confidencial. Assunto: Consultores de Geografia e de História – 4.5.5.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Serviço Nacional de Educação. **Informe n° 064/82/10/DSI/MEC**. Brasília, 22 de junho de 1982. Assunto: IIª Conferência Brasileira de Educação.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação n° 285/19/AC/82**. Brasília, 29 de setembro de 1982. Assunto: Alterações nos currículos de História e de Geografia.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. **Informação n° 069/0402/82/30/DSI/MEC**. Brasília, 29 de setembro de 1982. Assunto: Modificações nos currículos de Geografia e História.

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO. Gabinete do Ministro. Brasília, DF. 13 de abril de 1983. Assunto: Entrevista de Darcy Ribeiro – Uruguai.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Agência de Porto Alegre. **Informe n° 084/16/APA/83**. Porto Alegre, 1983. Assunto: Seminário sobre marxismo na UNISINOS, em São Leopoldo/RS.

MINISTÉRIO DA AERONÁUTICA. **Informe n° 761/A-2/IV COMAR**. Brasília, 23 de agosto de 1984. Assunto: Presença de Luiz Carlos Prestes em São Carlos.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES. Rio de Janeiro, 27 de setembro de 1984. Assunto: Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros – Desvio de propósito. COMISSÃO GERAL DE INQUÉRITO POLICIAL-MILITAR. **Ofício reservado n° 10**. Belém, 25 de abril de 1969. Reservado. Assunto: Ficha: 06/73. Ordem: 380.

COMISSÃO GERAL DE INQUÉRITO POLICIAL-MILITAR. **DSIEC/SEP/OF/CIRCULAR/CONFIDENCIAL n° 9/69**. Brasília, 19 de dezembro de 1969. Assunto: Relação de alunos. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Segurança e Informações.

COMISSÃO GERAL DE INQUÉRITO POLICIAL-MILITAR. **Informação nº 52/DSI/SEP/MEC/69**. Brasília, 1969. Assunto: Relação de condenados por prática de crimes contra a segurança nacional. Auditoria 8º CGM/8º RM. Telex nº 34 e 35/75-CART/RS/PA, p. 3. Ministério da Justiça. Departamento de Polícia Federal. Centro de Informações. Aplicação do decreto-lei nº 477/1969.

### FONTES IMPRESSAS

A CALMARIA das universidades. **VEJA**, 11 dez. 1969. Edição Especial.

A PEDAGOGIA do Estado Novo. O Dr. Roberto Piragibe da Fonseca. **Visão Brasileira**, ano 4, n. 38, abr. 1941.

A PEDAGOGIA do Estado Novo. **Visão Brasileira**, ano 3, n. 33/34, abr. 1941.

A POLÍTICA do general. **VEJA**, 26 nov. 1969.

A UNIVERSIDADE dos Sonhos do MEC: Lucrativa, submissa e burra. **Revista Em Tempo**, [s. l.], ano 4, n. 129, 28 mai./10 jun. 1981.

BRASIL, Francisco de S. **Política, Poder e Segurança Nacional**. Belém: Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, setembro de 1969.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon**. Brasília: MEC/DDD, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul. **Boletim, número 3, 1970**. Porto Alegre: INEP – MEC, 1970. Assunto: Metas para a educação.

COSTA REIS, Walter Manso da. **Estratégia Nacional – Conceitos Fundamentais**. [S. l.]: Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia; Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra – ADESG; Delegacia do Estado do Pará, 1969.

GRANDE, Humberto. Educação pela Guerra. **Visão Brasileira**, ano 5, n. 52, abr. 1942.

GRANDE, Humberto. A pedagogia Bandeirante. **Visão Brasileira**, ano 5, n. 50, abr. 1942.

GRANDE, Humberto. **A pedagogia no Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Gráfica Guarany Ltda, 1941.

GRANDE, Humberto. Humanismo Brasileiro. **Cadernos de Estudos Brasileiros**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1974, p. 44.

GRANDE, Humberto. **Moral e Civismo**: sua significação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1978, p. 51.

LOPES, Moacyr A. **Moral e Civismo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

MARINHO, Otto. **Elementos Básicos da Nacionalidade – A Terra, O Homem e As Instituições**. [S. l.]: Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia; Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra; Delegacia do Estado do Pará, 1969.

O PRIMEIRO time de passarinho. **VEJA**, 12 nov. 1969. Educação.

OLIVEIRA, José M. **Desenvolvimento – conceitos fundamentais**. Belém: Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, setembro de 1969.

PASSARINHO, Jarbas. **Um híbrido fértil**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultural, 1996.

PLÁCIDO E SILVA, Oscar J. Visão literária. **Visão Brasileira**, ano 4, n. 38, p. 25, abril de 1941.

RENAN, Iale. **EPB: Introdução Doutrinária**. Rio de Janeiro: Rio, 1978.

SEMINÁRIO SOBRE A REALIDADE AMAZÔNICA, 1, 1973, [s. l.]: Sudam, 1973.

SEMINÁRIO SOBRE A REALIDADE AMAZÔNICA, 2 e 3, 1973, [s. l.]: Sudam, 1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **ATA do – processo nº 04123/71**. Belém: CONSEPE, 1971.

### FONTES HEMEROGRÁFICAS

“INTEGRAR para não transformar”. **Gol a Gol**, Rio de Janeiro, v. / n. 20, 15 dez. 1975.

A CRIANÇA, a maior vítima do comunismo. **A Nação**, Rio de Janeiro, 7 dez. 1937.

A MISSÃO do exército. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 19 dez. 1937.

A PALAVRA do exército. **O Radical**, Rio de Janeiro, 19 mai. 1937.

APROVAÇÃO. **Diário do Pará**, Belém, 17 jan. 1986. Local.

CÂMARA organiza debate sobre os problemas no País. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 28 set. 1984.

CAMINHANDO no adeus a César. **O Estado do Pará**, Belém, 10 mar. 1980.

CONTINUIDADE revolucionária é algo que se deseja. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 1º abr. 1970.

COSTA e Silva apela aos estudantes. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 29 jun. 1968.

CURSO sobre Problemas Brasileiros para estudantes do Rondon. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 10 ago. 1971.

DADOS Finais. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 jun. 1968.

DOIS povos, duas juventudes – um só ideal. **A Noite**, Rio de Janeiro, 22 set. 1942.

EDÍLIA Garcia: a educação moral e cívica dignifica. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 4 abril 1971. 3º caderno, p. 6.

EDUCAÇÃO Cívica. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 4 mai. 1939.

EDUCAÇÃO Moral e Cívica no conselho. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 9 fev. 1969.

EDUCAÇÃO Moral e Cívica. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 10 fev. 1938.

EDUCAÇÃO, o problema do momento!. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 22 dez. 1937.

ESTUDANTES do Rondon enviam informações. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 29 jan. 1971.

EXÉRCITO analisa tipo de educação. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 9 mar. 1969.

FACULDADE tira EPB de currículo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 13 out. 1988.

FAORO, Raymundo. Luzes e sombras no Estado Novo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 11, 10 nov. 1977.

FATOR de integração nacional. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 26 mar. 1969. 1. caderno.

FRAGOSO diz que estudos da ESG estão se tornando uma nova doutrina política. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 7, 1º outubro 1970.

GENERAL Araújo Lopes faz conferência em Minas Gerais sobre o ensino de Moral e Civismo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 10 julho 1970. 1º caderno, p. 14.

HORA gymnasial. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 11 jun. 1939.

LEMBRANÇAS de 37. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1977.

LOUCURA Total. **Diário do Pará**, Belém, 23 out. 1989.

MARATONA de Educação Moral e Cívica. **Diário do Pará**, Belém, 16 mar. 1986. Local.

MARXISMO no ensino. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 13 mai. 1982.

MAURO fala aos jovens. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 29 jan. 1970.

MÉDICI: governo é forte demais para temer o terror. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 1º abr. 1970.

MINISTRO da Educação quer retomar educação moral e cívica. **Estadão Conteúdo**, 5 fev.

2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/5aeavpw6>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MORAL e Cívica: Juventude. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 16 fev. 1969.

MORAL e Civismo. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 13 fev. 1969.

NOVOS Tempos. **Diário do Pará**, Belém, 12 mar. 1989. Local.

O ENSINO de Moral e Cívica ainda não se definiu. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 30 jul. 1972.

O ESTADO Novo e as directrizes que lhe foram impressas. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 28 nov. 1937.

O FIM da Educação Moral e Civismo. Livros. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 20 out. 1985. Caderno B/Especial.

O INIMIGO nº 01 das crianças. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 7 dez. 1937.

O PROJETO Rondon põe as cartas na mesa. **Diário de Pernambuco**, Recife, 30 ago. 1978.

O SÍMBOLO sagrado da paz: O lindo pendão da esperança. **Diário de Pernambuco**, Recife, 6 setembro 1972. Caderno Especial.

OBJETIVO é fazer Brasil semelhante ao que 'era há 40, 50 anos', diz Bolsonaro. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://tinyurl.com/3spmeht4>. Acesso em: 15 mai. 2021.

OS DEFICIENTES mentais e o futuro da sociedade. **Gazeta de Notícias**, 9 out. 1938. Variedades.

OS GENERAIS do ano 2000. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 7 setembro 1969. Caderno suplementar, especial 9.

PALESTRAS. **Diário do Pará**, Belém, 20 set. 1986. Local.

PASSARINHO “apoia década da educação”. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 7 dez. 1969.

PERSPECTIVAS de Educação Moral e Cívica no Brasil. **Diário de Pernambuco**, Recife, 6 setembro 1970. Edição Especial.

PORTA da Democracia. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 15 ago. 1969.

POSSE vem coroar campanha popular. Nova República. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 15 mar. 1985. Suplemento Especial.

PROJETO agora é sem passeio. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 21 dez. 1969.

PRÓ-PÁTRIA. **Correio da Manhã**, 17 fev. 1940. Editorial, p. 2.

PROPÓSITOS. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 4 jun. 1939.

RONDON fez parto em Goiás e traçou cidades no Pará. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 fev. 1969.

SEIS mil aprendem ensinando. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 2 fev. 1972.

SEMANA da asa com revoadas de aviões. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 21 out. 1970.

TENSÃO no campus da UFPA. Estudante morto em sala de aula. **O Estado do Pará**, Belém, 10 mar. 1980.

UM APOIO que é justo para o bem do Brasil. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 25 jan. 1970.

UM RELATÓRIO denuncia a segurança. **O Estado do Pará**, Belém, 10 mar. 1980.

UNIVERSIDADES integrarão melhor a operação Rondon. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 8 abr. 1969. 1. caderno.

### FONTES AUDIOVISUAIS

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Edilza Joana Oliveira Fontes. Entrevistado: Edilza Joana Oliveira Fontes Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (39min 15seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1270>. Acesso em: 21 jan. 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Hecilda Mary Veiga. Entrevistada: Hecilda Mary Veiga. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 24min 2seg). Disponível em <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1276>. Acesso em: 4 fev. 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Humberto Rocha Cunha. Entrevistado: Humberto Rocha Cunha. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (2h 1min 13seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1277>. Acesso em: 21 jan. 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com João Moacir Santiago de Mendonça. Entrevistado: João Moacir Santiago de Mendonça. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 33min 42seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1312>. Acesso em: 16 de jan. de 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com José Carlos Boução da Silva. Entrevistado: José Carlos Boução da Silva. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (52min 27seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1283>. Acesso em: 16 de jan. de 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Júlio dos Santos Ribeiro. Entrevistado: Júlio dos Santos Ribeiro. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (44min 49seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1290>. Acesso em: 6 fev. 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Layse Duarte Sales. Entrevistada: Layse Duarte Sales. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 5min 41seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1292>. Acesso em: 4 fev. 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Orlando Sampaio Silva. Entrevistado: Orlando Sampaio Silva. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (52min 49seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1321>. Acesso em: 6 fev. 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Ruy Antônio Barata. Entrevistado: Ruy Antônio Barata. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 14min e 46seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1285>. Acesso em: 16 jan. 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Sandra Helena Moraes Leite. Entrevistado: Sandra Helena Moraes Leite. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (59min e 39seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1284>. Acesso em: 16 jan. 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Sérgio Antônio Martins Carneiro. Entrevistado: Sérgio Antônio Martins Carneiro. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (57min e 28seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1287>. Acesso em: 16 jan. 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Waldir Paiva Mesquita. Entrevistado: Waldir Paiva Mesquita. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 21min). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1289>. Acesso em: 4 fev. 2021.

A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com William Mota de Siqueira. Entrevistado: William Mota de Siqueira. Entrevistadora: Edilza Joana Oliveira Fontes. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (52min e 18seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1291>. Acesso em: 4 fev. 2021.

ANPUH: 60 anos. Direção de Aryana Costa, Pedro Teixeirense e Wagner Geminiano. ANPUH Nacional, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/45we3ydh>. Acesso em: 13 nov. 2017.



PEÇA publicitária do Projeto Rondon, 1969.

UFPA 60 anos – 1957-2017: os reitores da UFPA. Disponível em: <http://60anos.ufpa.br/60-anos/reitores>. Acesso em: 21 jan. 2021.