



A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E O IDEÁRIO DO CIVISMO: OS GINÁSIOS EM TEMPOS DE EXCEÇÃO (1969-1971)

Adriano Ricardo Ferreira da Silva
Mestrando em História (UFRPE) e
Membro do Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (LAHIN)
adrianoref@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda
Docente do Departamento de Educação da UFRPE e Coordenador do Laboratório de
História das Infâncias do Nordeste (LAHIN)
Humbertoufrpe@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma etapa da pesquisa que analisa os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT's) em Pernambuco, entre 1969 e 1971. Esses ginásios integraram um projeto industrial/profissionalizante que se apropriou da Educação, priorizando interesses centrados na formação para o mundo do trabalho. No presente texto, discutimos sobre como o ideário do civismo, que permeou os discursos e as práticas do período, interferiu nas demandas da Educação, no sentido de legitimar essa formação para o trabalho. Segundo Tatyana Maia (2013), nesse contexto, o civismo foi fortemente associado à noção de cidadania, corroborando para a ideia de que o progresso da nação estaria acima das liberdades individuais. A análise de documentos protagonizados pelo então presidente Médici evidencia a ênfase dada ao discurso do civismo, da virtude do trabalho e do crescimento econômico. Os resultados parciais deste estudo mostram que o Estado procurou implementar um modelo educacional baseado no controle (sustentado pelo civismo) e no utilitarismo econômico. Essa relação simplista entre Educação e desenvolvimento, como ressalta Olinda Noronha (1994), escamoteava um projeto desigual e excludente. A orientação para o trabalho nos ginásios acabou tendo como público alvo os estudantes das classes menos favorecidas.

Palavras-chave: Educação para o trabalho; Civismo; Ginásios.

Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa que resultará no trabalho de dissertação que será apresentado ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no qual analisamos a história dos Ginásios Orientados



para o Trabalho (GOT's) no estado de Pernambuco (1969-1971). Nesta etapa da pesquisa, a partir de uma breve leitura de cenário, discutimos sobre como o ideário do civismo, que permeou o discurso e as práticas no período, interferiu nas demandas da Educação, inclusive nos ginásios, sobretudo no que tange ao modelo de “cidadão” que se pretendia formar.

Ao analisarmos o cenário em que emergem os GOT's, onde se observa um momento de forte repressão política, com grande apelo aos discursos da ordem social e do desenvolvimento econômico, baseados no ideário do civismo e na virtude do trabalho, pretendemos pensar sobre os discursos e práticas que permeiam as políticas educacionais, mas que obedecem a um projeto político bem mais amplo empreendido pela Ditadura Civil-Militar no período, no qual a Educação ocupa um lugar estratégico, sobretudo no governo do então presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), que apresentou esses ginásios como parte de um grande projeto de nação.

Para Luiz Antônio Cunha (1989), no entanto, esses ginásios tinham como objetivo substituir a proposta ginásial tradicional por equipamentos destinados à sondagem de aptidões e à orientação de crianças e adolescentes para o mundo do trabalho. Tratava-se, portanto, de uma perspectiva tecnicista e utilitarista de Educação, em que, segundo Marília Fonseca (2009, p. 154), “a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo como produtor-consumidor na dinâmica do mercado”.

Para essa leitura de cenário, onde buscamos identificar esses discursos em torno do civismo e do trabalho, analisamos documentos protagonizados pelo próprio Médici, onde é possível perceber um forte apelo a essas questões que, aliadas ao aparelho repressor do Estado, ajudaram a capilarizar a ideia de que o progresso econômico seria o motor que traria o tão esperado bem-estar social.

Em “tempos de cólera”: o cenário da repressão no Brasil

Embora este estudo se dedique, em sua maior parte a um recorte temporal que corresponde ao governo Médici, é importante ressaltar que, muitas políticas empreendidas em seu mandato foram gestadas em governos anteriores, sobretudo durante o período do presidente Artur da Costa e Silva (1967-1969), inclusive no que se



refere ao aparelho institucional de repressão (no campo político) e, também, ao que se refere à esfera do planejamento (no campo social e econômico). Cabe ressaltar ainda que, em maior ou em menor medida, todo empreendimento político do Estado tinha no sistema educacional um lugar estratégico.

Médici assumiu a presidência em 30 de outubro de 1969 e nela permaneceu até 15 de março de 1974. Seu governo ficou conhecido como o que promoveu a maior repressão aos opositores por parte do Estado. Entretanto, os tempos de exceção vivenciados em seu governo em muito foram possibilitados pelas medidas tomadas pelo seu antecessor, o presidente Costa e Silva, que dentre outras medidas, decretou, em 13 de dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 5 (AI-5). Nas palavras de Daniel Aarão Reis Filho:

Costa e Silva relançou a dinâmica do arbítrio [...] fechando o parlamento por tempo indeterminado, recobrando amplo poderes discricionários e reinstaurando, de modo inaudito, o estado de exceção, a ditadura. Um golpe dentro do golpe. A ditadura sem disfarces, escancarada. (REIS FILHO, 2014, p. 73).

Com o AI-5, Costa e Silva pôs fim a uma forte onda de manifestações contra o seu governo e, de certa maneira, contra o Regime como um todo. Entre os anos de 1966 e 1968 o Brasil presenciou uma série de movimentos contrários à ditadura, onde se destacaram as ações estudantis, como a Passeata dos Cem Mil, ocorrida no Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1968, contando, inclusive, com a participação de outros setores, como artistas e intelectuais.

A institucionalização da repressão, gestada ainda em Costa Silva, como vimos, terá seus efeitos de forma absolutamente contundente na transição e propriamente no governo Médici. Como explicam Maria Araújo, Desirree Santos e Izabel Silva:

Entre 1969 e os primeiros anos da década de 1970, o país viveu um período que ficou conhecido como “os anos de chumbo”. A ditadura havia silenciado o movimento sindical, os partidos e movimentos de oposição, estudantes, intelectuais e artistas. Com o campo de ação reduzido e vigiado, uma parte da esquerda buscou referência nos movimentos de guerrilha dos anos 1950 e 1960 (como as lutas anticoloniais, a guerrilha vietnamita e a Revolução Cubana) e optou pela luta armada para enfrentar o regime. (ARAÚJO; SANTOS; SILVA, 2013, p. 20).



Como podemos observar na fala das autoras, já a partir dos primeiros anos do governo Médici, houve uma desmedida onda de repressão por parte do Estado autoritário, que levou a um silenciamento da oposição e a condução de parte desses opositores à luta armada, que fora violentamente reprimida. “[...] Em poucos anos as organizações foram destruídas pela repressão, deixando um saldo de inúmeros mortos, desaparecidos, presos, exilados e banidos” (ARAÚJO; SANTOS; SILVA, 2013, p. 20). O Brasil, entre a passagem do governo Costa e Silva e os primeiros anos de Médici, apresentava uma das piores faces de sua história recente. Eram “tempos de Cólera”¹.

Diante desse cenário, emerge um grande problema ao ofício do historiador, que é lidar com os traumas da História. Isso ocorre, sobretudo porque “em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso e diferentes versões ainda estão em disputa - tanto na memória como na história” (ARAÚJO; SANTOS; SILVA, 2013, p.9).

Embora a responsabilidade social e ética do ofício do historiador nos implique a denunciar e condenar todas as formas de violência existentes nos eventos histórico, como é caso do Regime Civil-Militar brasileiro, é importante destacar que, como coloca Carlos Fico:

[...] [os historiadores] não devem encobrir a necessidade de distanciamento histórico - não no sentido de um objetivismo referido a pretensões de neutralidade, mas tendo em vista um esforço de objetividade que precisa ser revalorizado. (FICO, 2013, p. 241, grifo nosso).

É preciso evitar, então, certas explicações generalizantes, que podem incorrer em uma perspectiva acrítica ou mesmo ingênua de análise sobre o evento. A esse respeito, Fico (2013, p. 241) nos lembra que, “frequentemente, a historiografia posterior a eventos traumáticos assume um tom condenatório, consequência da compreensível tendência que todos temos de condenar o mal”. Entretanto, a função denunciadora que assumimos aqui não deve ser entendida como algo inquisitório sobre o passado, mas como recurso para uma leitura crítica da História, que favoreça um debate racional, em consonância com os valores democráticos de sociedade e com os Direitos Humanos.

¹ Expressão inspirada na obra *O amor nos tempos do cólera*, publicada em 1985, pelo escritor Colombiano Gabriel José García Márquez.



Nesse sentido, procuramos escapar, como sugere Daniel Aarão Reis Filho (2014), às perspectivas maniqueístas de análise, visto que, o debate de contraposições entre “o bem e mal”, “o herói e o vilão”, “a vítima e algoz” pode incorrer em certos deslizes, nos levando a uma abordagem simplista do problema. Como diz o autor, trata-se de uma construção histórica que deve ser analisada a partir de eventos múltiplos e complexos, que não permite generalizações. Um dos fatores que remetem a essa complexidade é justamente a participação civil no processo, sem a qual, provavelmente teria sucumbido, mesmo nos anos de chumbo. Como coloca Tatyana Maia (2013, p. 184, grifo nosso) as “relações de ambivalências, silêncios e consensos, [são] tão importantes quanto a repressão e o terror na manutenção do regime”.

Ainda segundo Maia (2013, p. 184), a truculência e o autoritarismo gestados na caserna caminharam em paralelo com os interesses de elites civis que participaram do processo. Estas “promoveram manifestações entusiásticas em favor da intervenção militar e ingressaram nas fileiras estatais para propor projetos de desenvolvimento para a nação” (MAIA, 2013, p. 184). São grupos que, muitas vezes, nos complexos jogos de interesses, não ocupavam um lugar fixo, mas flertaram em algum momento com o Regime. Estes transitavam em uma “zona cinzenta”²

Esta análise, que se propõe a fugir da perspectiva dicotômica que emergiu na historiografia, fruto da memória construída após o processo de redemocratização, nos permite pensar de forma mais crítica o que estamos chamando nessa pesquisa (e também em outros estudos anteriores) de “arranjo de interesses em torno da Educação”, onde diferentes grupos de poder transitaram, em maior ou menor medida, entre os agentes do Estado ditatorial oriundos da caserna. Para entendermos esse processo, é preciso alcançar a chamada “zona cinzenta”.

O Brasil de Médici: as distorções sociais de um “milagre”

A passagem do governo Costa e Silva para o governo Médici foi marcada por uma série de ambiguidades no campo político, social e econômico. Era o país do “Brasil, grande potência”, mas também o país do “Brasil, ame-o ou deixe-o”; era o país

² Expressão utilizada pelas historiadoras Denise Rollemberg e Samantha Quadrat Vaz na coleção *A construção Social dos Regimes Autoritários*, publicada em 2010, fazendo referência a Pierre Laborie (MAIA, 2013, p. 186).



da “euforia desenvolvimentista”, mas também era o país da “grande concentração de renda”; era o “país que fortalecia consideráveis estratos das classes médias”, mas era o país que “criava um exército de trabalhadores excluídos, sem acesso aos postos de trabalho e sem acesso aos bens de consumo que o milagre traria”.

“A dança para o alto, dos números”, mencionada certa vez pelo historiador Daniel Aarão Reis Filho, alavancou o crescimento da economia em diversos setores, como a construção civil, a indústria, o setor de exportações e, até mesmo, os bens de consumo, que fez com que o governo Médici conseguisse certo apoio, inclusive popular, em meio ao momento de maior repressão em toda história da Ditadura Civil-Militar brasileira. Neste sentido, como explica Luiz Carlos Delorme Prado, “no momento em que o governo militar cometia as suas maiores atrocidades – institucionalizou a tortura; cerceou a imprensa; e instaurou a censura prévia –, o apoio popular ao governo aumentou assustadoramente” (PRADO, 2010, p. 31). Ainda segundo o autor, esse apoio se deu “porque o crescimento da economia trazia a aparência de normalidade” (PRADO, 2010, p. 31).

Essa aparência de normalidade se dava não necessariamente devido a ganhos reais em todos os setores da população, mas em maior medida por outros dois fatores: em primeiro lugar, pelo pesado investimento por parte do Estado na propaganda em torno do “milagre”. Em segundo lugar, pelo discurso em torno do ideário do civismo, que argumentava que era função do cidadão brasileiro e patriota, colocar o crescimento do país como prioridade, em detrimento de suas aspirações pessoais, pois o sucesso da nação garantiria o bem-estar para todo o povo brasileiro.

De fato, alguns setores se beneficiaram bastante nos tempos do “milagre”. Segundo Reis Filho (2013, p. 87), ainda que tenha gerado desigualdades de todo tipo, sociais e regionais, foi capaz de beneficiar diversos setores, como, por exemplo, estratos da classe média urbana e certos segmentos do funcionalismo público que, se beneficiaram das benesses do corporativismo estatal. Embora esses grupos beneficiados pela política econômica do governo Médici represente um número significativo, não tem qualquer comparação com o contingente de brasileiros em situação de miserabilidade nos primeiros anos da década de 1970.



O governo procurava corrigir as distorções que o êxito econômico, em termos numéricos, não conseguia disfarçar, através da propaganda estatal, como já dissemos anteriormente.

O governo Emílio Garrastazu Médici criou então uma agência própria de propaganda, a Assessoria Especial de Relações Públicas (Aerp), para martelar slogans otimistas, animando, encorajando, com mensagens positivas, construtivas e ufanistas. (REIS FILHO, 2014, p. 81).

Para além disso, não podemos perder de vista que, nos casos em que a propaganda não surtisse o efeito esperado, restava todo o aparato de contenção que o Estado tinha à sua disposição. Como já dissemos: era também o país do “Ame-o ou deixe-o”.

De acordo com José Willington Germano, o discurso propagandista que o governo se esforçava cotidianamente para legitimar não era capaz de apagar as desigualdades geradas no processo. As ações do governo, no que se refere à economia, além de não corrigir as assimetrias históricas existentes entre a população brasileira, agravaram ainda mais as disparidades. Nas palavras de Germano:

Na prática, as suas políticas concorriam para manter ou mesmo aumentar, de forma dramática, os índices de pobreza relativa – mesmo num contexto de crescimento econômico – mediante a intensificação da exploração da força de trabalho, da concentração desmedida de renda e da manutenção de um numeroso exército industrial de reserva. (GERMANO, 1990, p. 139-140).

A combinação crescimento econômico expressivo e concentração de renda nas mãos de um grupo muito menor de pessoas, alavancou o problema das desigualdades sociais, que poderia ser notado pelo observador mais desatento ou mesmo pelo mais tendencioso. Como afirma Olinda Noronha (1994, p. 245), não havia crescimento, nem euforia que pudesse apagar o fato de que, em termos gerais, estas não significaram melhoria de condições de vida para a população.

Segundo Reis Filho (2013), os problemas sociais eram tão evidentes que, em dado momento, o próprio Médici, contrariando os slogans da sua própria agência de propaganda, a AERP, colocou em polos opostos o êxito econômico e a questão social. Isso pode ser observado em um discurso do então presente, no qual, ainda que na tentativa de enaltecer os primeiros anos do Regime, seja por uma falha momentânea,



seja por estalo inesperado de sinceridade, acabou admitindo que as condições sociais da maior parte da população brasileira eram precárias.

[...] apesar desse esforço revolucionário de seis anos, quando nos voltamos para à realidade das condições de vida da grande maioria do povo brasileiro, chegamos à pungente conclusão de que a economia pode ir bem, mas a maioria do povo ainda vai mal. (MÉDICI, 1970, p. 70).³

Essa breve discussão que fizemos até então, evidencia que o resultado da política econômica dos primeiros anos do governo Médici, ainda que beneficiasse uma parcela da classe média urbana e um grupo específico de funcionários estatais, não levou os efeitos do “milagre” a todos que nele acreditaram, por mais fé que tivessem. A concentração de riqueza e poder nas mãos de um grupo muito menor de pessoas do que a grande população brasileira de então, acentuou as muitas formas de desigualdades no país. Muitas distorções sociais e regionais emergiram também desse processo. Eram os problemas históricos agora potencializados por disparidades novas. Um preço que se paga até hoje, mesmo com os avanços com as políticas sociais de distribuição de renda empreendidas no século XXI.

Os ginásios em tempos de exceção: a orientação para o trabalho como estratégia

Os chamados Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT's) foram criados a partir de 1969 pelo Governo Federal, com financiamento de capital norte-americano e integravam o “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio”. Segundo documento do o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), em publicação chamada de *Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente*, de maio de 1969:

De acordo com esse programa, deverão ser construídos em todo o país cerca de 300 ginásios, aos quais se procurará dar uma organização moderna, dotados como serão eles de instalações específicas para o ensino de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar e, em alguns casos, Técnicas Agrícolas. O programa compreende ainda a criação, em fase posterior, de alguns colégios-piloto, também do tipo polivalente ou compreensivo. (BRASIL. MEC-EPEM, 1969, p. 5).

³ Discurso proferido na aula inaugural da Escola Superior de Guerra, na Guanabara. Rio de Janeiro, 10 de março de 1970.



Cunha (1989) explica a dinâmica desses ginásios chamando a atenção para fato das disciplinas vocacionais, destinadas a sondar aptidões, orientando para o trabalho, permearem toda a duração do curso. Segundo ele:

Nas duas primeiras séries do antigo ginásial predominavam as disciplinas de caráter geral, ao lado de disciplinas vocacionais, destinadas a sondar aptidões: artes industriais ou técnicas agrícolas, conforme a economia da região onde o ginásio se localizasse. Nas duas últimas séries, aumentava a carga horária destinada às disciplinas vocacionais. (CUNHA, 1989, p. 62).

Esse modelo profissionalizante estabelecido pelo Estado, sobretudo a partir do final dos anos de 1960, se espalhou rapidamente pelo Brasil junto com os GOT's, contando com investimento financeiro e de pessoal norte-americano. Para além da expectativa do que trazia o documento elaborado pelo MEC-EPEM, segundo Cunha (1989, p. 5), “cerca de 600 ginásios desse tipo foram construídos no Brasil [...]. E foram assimilados pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971 (lei 5.692) como se tivessem sido feitos sob medida para o segundo segmento do 1º grau”. O que nos possibilita pensar que estes GOT's integraram, também, um grupo estratégico de ações para uma reforma no Ensino Primário e Médio que começou a ser gestada bem antes de sua criação.

A leitura do cenário político, social e econômico do período que compreende a implantação dos GOT's possibilita uma discussão sobre como esses ginásios integravam uma política educacional bem mais ampla e complexa. Nesse sentido, as políticas voltadas à Educação atendiam, antes de tudo, um programa de governo. Como coloca Suzeley Kalil Mathias (2004, p. 162), “a educação sempre foi palco de preocupações dos governantes, fazendo delas reflexos de seus objetivos políticos”. E, se assim o é mesmo nos governos democráticos, em um Estado autoritário, essa ideia de controle ganha tons mais intensos.

É importante perceber esses ginásios enquanto parte de um programa de governo que atendia a interesses de grupos específicos e, ao mesmo tempo, foi apresentado como sendo integrante de um grande projeto de nação desenvolvido para o bem comum. Esses equipamentos representavam, ainda, uma ideia de Educação baseada no utilitarismo econômico e na perspectiva tecnicista de ensino, que enxerga o indivíduo como produtor-consumidor dentro de uma dinâmica de mercado, desconsiderando a subjetividade dos estudantes e qualquer menção ao pensamento crítico-questionador.



O estabelecimento dos GOT's, portanto, foi uma das principais formas de materialização do discurso utilitarista de Educação que o governo da Ditadura Civil-Militar procurou legitimar. Eles representavam uma tendência educacional baseada na transformação das escolas tradicionais em equipamentos voltados à formação de mão de obra. A finalidade desse modelo é a formação do sujeito produtor, consumidor e não questionador. Isso, pois, como coloca Maia (2013), o Regime se valeu fortemente do ideário do civismo, onde a noção originária de cidadania moderna, que assegurava as liberdades individuais, daria lugar a um bem considerado maior que os cidadãos, a nação. Esse parecia ser o ideal de cidadão que o Estado de então pretendia formar e, encontrou nessa lógica utilitarista e tecnicista, com foco prioritário na formação para o trabalho, um caminho estratégico a ser seguido.

Que cidadão? Cidadania e civismo nos tempos de exceção

Dissemos algumas vezes neste estudo que a Educação sempre foi um campo de preocupação por parte dos governantes. É assim que quase todos os governos elaboram seus planos nacionais ou suas reformas para a Educação, fazendo desta, como coloca Mathias (2004), o reflexo de seus objetivos políticos. Se nos estados democráticos ela é um campo de disputa política, em períodos ditatoriais ela se torna um “imperativo”, ainda que divergências internas possam surgir. Partindo desse princípio, a noção de cidadania e de civismo se constituíram como questões de extrema importância dentro do debate educacional brasileiro.

Como explica Maia (2013, p. 201), “a noção de civismo era irremediavelmente associada ao fenômeno da cidadania. É impossível investigar o projeto político que constitui o civismo sem relacioná-lo com o ideal de cidadania”. Nesta etapa do nosso estudo estamos discutindo a perspectiva de cidadania gestada nos primeiros anos da Ditadura Civil-Militar brasileira e empreendida, em grande medida, no governo Médici, partindo de um sugestivo questionamento, que certamente permeou os debates sobre os planejamentos para a Educação: “que cidadão pretendemos formar (ou qual é o cidadão considerado ideal)”?

Essa era uma preocupação tanto dos militares, quanto da tecnocracia civil que ocupava os postos de destaque dentro Ministério da Educação, do Conselho Federal de



Educação e também dos Conselhos Estaduais, entre o final dos anos de 1960 e início de 1970. Mathias (2004), que destaca a “militarização da burocracia estatal” durante o governo Médici, ressalta também a participação civil em postos-chave no campo educacional, como as diretorias de ensino e o CF.

No governo Médici, o ministro é um militar, o coronel Jarbas Passarinho. Embora possa ser considerado um híbrido – como eram chamados aqueles que, originários da caserna, tinha carreiras civis –, pois também fez carreira política, esse coronel deixa claro que o fato de ser militar sempre determinou suas decisões na vida pública. É assim que o setor castrense enquista o MEC. O secretário geral é um coronel, como também é o diretor da DISI. [...] a Comissão Nacional de Moral e Civismo é presidida por um almirante, assim como o Conselho Nacional de Desportos. Porém, os setores ligados mais diretamente ao ensino são mantidos: as diretorias de ensino permanecem em mãos civis. O mesmo acontece com as nomeações para o Conselho Federal de Educação. (MATHIAS, 2004, p.184-185).

Diante do que coloca a autora, como podemos ver, e se pensamos o Sistema Educacional (ou os sistemas educacionais, como sugere o professor Dermeval Saviani) como um todo, o projeto de civismo parece ser um empreendimento da moral militar, mas com certa dose de participação civil na elaboração e disseminação do discurso cívico na sociedade, o que viria a contribuir no processo de legitimação, ainda que não generalizado, das políticas econômicas que, como já colocamos, suscitaram uma série de distorções sociais, além do cerceamento das liberdades coletivas e individuais, resultante da política de repressão evidenciadas no governo Médici.

O civismo passou a ser, então, um ideário estratégico, tanto nas políticas, quanto nos discursos do governo. Tal noção cívica deveria ser incorporada à cultura do povo Brasileiro, o que não passou despercebido nem pelos militares, nem pelos intelectuais ou tecnocratas do MEC.

A relação entre o cidadão e a sociedade civil, estabelecida através do processo de conscientização cívica, pressupunha a participação ativa desse patriota na condução dos destinos da nação, atribuindo-lhe como dever máximo a defesa dos valores superiores diante das ameaças provocadas pelas mudanças sociais. (MAIA, 2013, p. 189).

Não cabia ao cidadão de consciência cívica o questionamento das políticas públicas que, por ora, não lhe trazia qualquer benefício, pois era preciso acreditar no planejamento sistematizado dos que agora conduziriam a pátria ao futuro, sem perder de vista os mártires nacionais do passado. Não poderia haver espaços para subjetivismos de



quaisquer questões sociais emergentes, mas ao pragmatismo concreto e otimista. No seu discurso de posse, proferido em 30 de outubro de 1969, Médici destacou, em uma fala de exacerbado ufanismo: “Homem da caserna, creio nas virtudes da disciplina, da ordem, da unidade de comando. E creio nas messes do planejamento sistematizado, na convergência de ações, no estabelecimento das prioridades” (MÉDICI, 1969).⁴

Entretanto, convém lembrar que a ideia do cidadão patriota, capaz de colocar os interesses da nação acima de qualquer perspectiva individual ou mesmo da coletividade (no sentido crítico) não era algo que necessariamente surgiria apenas entre o fim do governo Costa e Silva e início do governo Médici. Era um sonho já antigo, mas que, provavelmente, nunca encontrou status de unanimidade. Nas palavras de Mathias (2004):

Lembre-mos de que o ensino de Moral e Cívica há muito vinha sendo pensado, tendo havido diversas intervenções nesse sentido nas discussões do Conselho Federal de Educação, bem como nas escolas Estaduais, desde sua criação. A não introdução dessa disciplina mostra a falta de consenso que cercava a discussão, o que talvez explique a sua transformação em disciplina obrigatória para todos os níveis do ensino por meio de um decreto de junta milita (MATHIAS, 2004, p. 162).

Ainda durante o governo Costa e Silva, o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, baseado, segundo texto do próprio decreto, nos Atos Institucionais nº 12 (AI-12) e nº 5 (AI-5), dispensou qualquer necessidade de consenso ou unanimidade, e instituiu, “em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País” (BRASIL, 1969). O mesmo decreto traria ainda, em seu artigo 2º, no parágrafo 3º, que:

No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividade culturais visando ao mesmo objetivo (BRASIL, 1969).

Segundo Cunha (1989, p. 74), a saída de alguns conselheiros de natureza mais democrática, que até então deixava a questão da moral e civismo na escola a critério dos

⁴ Discurso de posse do presidente da República, Emílio Garrastazu Médici. Proferido em 30 de outubro de 1969.



educadores (onde muitos, por iniciativa própria e por uma coragem desmedida, a resistia), aliada à prerrogativa dos Atos Institucionais, abriu caminho para sua obrigatoriedade. Ainda segundo o autor:

Ela deveria ser uma prática educativa visando formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres. (CUNHA, 1989, p. 74).

O trecho traz o ideal de cidadania que o Estado pretendia. Um cidadão em consonância com a manutenção da ordem, obediente às leis e com apreço incondicional à Pátria. Em um cenário onde as distorções do projeto econômico começavam se tornar notáveis, até mesmo para o observador mais distraído, formar um cidadão que aceitasse a sua sorte era condição necessária à estabilidade nacional. O projeto em torno do ideário do civismo na Educação deveria acelerar o processo que Michel Foucault chamou de “mecânica do poder”, segundo o qual “[...] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 1987, p. 164-165).

O que fica bastante evidente, portanto, é que, embora a noção de civismo tenha sido associada à ideia de cidadania, tanto no discurso, quanto nas práticas estatais assumidas também pelo governo Médici, estas (civismo e cidadania) não devem se confundir, especialmente se levarmos em conta o conceito moderno de cidadania. Isso pode ser percebido na análise de Maia:

O civismo, neste caso, sobrepõe-se à cidadania moderna por desconsiderar a legitimidade dos interesses políticos conflitantes existentes na sociedade; por limitar a capacidade de organização política coletiva; por aviltar a liberdade de expressão e os direitos individuais em nome de supostos valores nacionais superiores. A defesa desses valores superiores absolutos, por princípio imutáveis e responsáveis pela existência da sociedade, legitimava ações coercitivas que limitavam a liberdade individual, esta última sacrificada em nome de um bem considerado maior que os cidadãos: a Nação. Aliás, a função social do cidadão estava bem definida: ele era o agente responsável pela proteção desses valores; ao romper com esse dever, perdia também seus direitos políticos e sociais, ou seja, deixava de ser cidadão; tornava-se um subversivo. (MAIA, 2013, p. 188-189).



Como explica Foucault (1987, p. 164-165), “[...] a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Chamamos a atenção para o fato de que a Educação no período deve ser entendida como um campo de materialização (ou pelo menos de tentativa de materialização) do programa de governo que, como já colocamos anteriormente, baseava-se em uma dupla função prioritária: o utilitarismo econômico (baseado no tecnicismo e na estreita relação entre Educação e mundo do trabalho) e no controle social (baseado na doutrina da segurança nacional, onde o investimento no ideário do civismo por parte do Estado foi uma preocupação constante).

Considerações parciais

Todo o programa educacional no Brasil no cenário que emergem os Ginásios Orientados para o Trabalho, a partir de 1969, obedece a um projeto maior de governo estabelecido pelo Regime no período. Procurou-se impor, por via da Educação, um modelo de desenvolvimento baseado no princípio do controle (sustentado pelo ideário do civismo) e do utilitarismo (sustentado pela ideia de formação do indivíduo produtor-consumidor). A chamada educação por resultados, baseada na perspectiva tecnicista de educação, como vimos, aproximou a Educação do mundo do trabalho em níveis nunca vistos e, ao mesmo tempo, a distanciou do mundo crítico questionador.

O ideário do civismo esteve sempre presente na noção de cidadania que o Estado autoritário procurou estabelecer, tendo a Educação como um campo estratégico que ajudou a sustentar, pelo menos por um momento, a perspectiva utilitarista dos ginásios, profundamente modificado no período. Como nos lembra Tatyana Maia, “o civismo foi o ideário por excelência de legitimação do Estado derivado do golpe de 1964” (MAIA, 2013, p. 184). A Escola, como vimos, foi direcionada para a formação do cidadão que se pretendia moral, cívico e produtivo.

A partir das reflexões de Marília Fonseca (2009), podemos perceber que as políticas educacionais foram alimentadas, em termos de gestão e de pedagogia, pelo utilitarismo tecnicista e deveria, então, integrar o modelo e o discurso em torno do “desenvolvimento”. O Brasil que se queria “grande” se apropriava da Educação como meio, mas também como fim. Como alertou Noronha (1994), essa associação simplista



entre Educação e desenvolvimento econômico escamoteava as distorções de um projeto desigual.

O Estado brasileiro agia como se houvesse dois projetos paralelos dentro de um único sistema educacional. Um para atender à classe trabalhadora urbana menos favorecida, que era a imensa maioria, e outro projeto para atender à classe média mais abastada do país. Havia um programa para assegurar um “instrumental mínimo” por uma parcela que representava maior parte da população, e que ocuparia os postos de trabalho mais precarizados dentro dessa lógica de desenvolvimento. Por outro lado, uma parcela menor da população continuava a exercer a lógica propedêutica de Educação, com a opção de prosseguir com a escolarização no ensino colegial e superior, tendo as melhores condições no mundo do trabalho.

Referências

ARAÚJO, Maria Paula; SILVIA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Dessirree dos Reis (Orgs.) *Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, imagem e testemunha*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

FICO, Carlos. Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina: o papel do historiador. *Topoi. Revista de História*, Rio de Janeiro, v.14, n. 27, p. 239-261, jul/dez. 2013.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da Educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964/1985): um estudo sobre a política educacional*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MAIA, Tatyana de Amaral. 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, jul./dez. 2013. p. 182 - 206.



MATHIAS, Suzeley Kalil. *A militarização da Burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da Educação 1963-1990*. São Paul: UNESP, 2004.

NORONHA, Olinda Maria; RIBEIRO, Maria Luisa; XAVIER, Maria Elizabete. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

PRADO, Luiz Carlos Delorme. O desenvolvimentismo autoritário de 1968 a 1980. In: BIELSCHOWSKY, R. et al. *O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa: palestras*. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento: Caixa Econômica Federal, 2011, p. 23-34.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

_____, Daniel. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

Documentos

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 modalidade, do sistema de ensino no país, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 15 set. 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC)/ Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). *Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente*. Rio de Janeiro: Diretoria do ensino secundário, 1969.

_____. *Presidente* (1969-1974: Emílio Garrastazu Médici). Discurso de Posse. Biblioteca da Presidência da República. Brasília, 30 out. 1969.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. *Nova consciência de Brasil*. Brasília: Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1971.