

**MICHEL FRANCISCO LINS**

**EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO: A FORMAÇÃO HUMANA ORIENTADA PARA A  
REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA E PARA O MERCADO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NOS CONTEXTOS DO ESTADO NOVO E DA DITADURA CIVIL-MILITAR**

**CASCADEL-PR**

**2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**MICHEL FRANCISCO LINS**

**EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO: A FORMAÇÃO HUMANA ORIENTADA PARA A  
REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA E PARA O MERCADO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NOS CONTEXTOS DO ESTADO NOVO E DA DITADURA CIVIL-MILITAR**

**CASCADEL-PR**

**2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**MICHEL FRANCISCO LINS**

**EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO: A FORMAÇÃO HUMANA ORIENTADA PARA A  
REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA E PARA O MERCADO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NOS CONTEXTOS DO ESTADO NOVO E DA DITADURA CIVIL-MILITAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof.<sup>o</sup> Dr. José Luís Derisso

**Coorientador:** Prof.<sup>o</sup> Dr. Edemir Jose Pulita

**CASCADEL-PR**

**2022**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Francisco Lins, Michel  
EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO: A FORMAÇÃO HUMANA ORIENTADA  
PARA A REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA E PARA O MERCADO DE TRABALHO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA NOS CONTEXTOS DO ESTADO NOVO E DA DITADURA  
CIVIL-MILITAR / Michel Francisco Lins; orientador José Luís  
Derisso; coorientador Edemir Jose Pulita. -- Cascavel, 2022.  
117 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Estados autoritários. 4.  
Pedagogia Histórico-Crítica. I. Derisso, José Luís, orient.  
II. Pulita, Edemir Jose , coorient. III. Título.



## MICHEL FRANCISCO LINS

### EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO: A FORMAÇÃO HUMANA ORIENTADA PARA A REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA E PARA O MERCADO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS CONTEXTOS DO ESTADO NOVO E DA DITADURA CIVIL-MILITAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Jose Luis Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Alexandre Felipe Fluza

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Carlos Bauer de Souza

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Cascavel, 1 de dezembro de 2022

A todos que acreditam na educação como práxis revolucionária.

## AGRADECIMENTOS

Deixo aqui palavras de carinho para aqueles que fizeram parte deste momento histórico.

Ao meu Orientador José Luis Derisso, por sua contribuição no meu crescimento formativo durante os anos de Graduação em Pedagogia e pelo aceite em participar desta dissertação, do professor e coorientador Edemir Jose Pulita o qual tive o prazer de conhecer.

Uma menção aos meus pais Eloni Maria Griebeler e Ulice Lins, que me apoiaram nas escolhas de minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Unioeste no qual possibilitou que o presente trabalho fosse realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. A continuidade da minha pesquisa, pois sem a qual não conseguiria sobreviver e conseqüentemente realizar esta dissertação. A todos da secretaria e os professores credenciados, em especial aqueles que contribuíram com a minha formação neste período, Aparecida Favoreto, Ireni M. G. Figueiredo, Roberto A. Deitos, Maria Inalva, Valdecir Soligo e ao Adrian Alvarez Estrada.

Aos membros da banca professores Alexandre Fiuza e João Carlos da Silva aos quais tenho grande respeito e admiração, ao professor Carlos Bauer por ter aceitado compor a banca de defesa.

A Professora Marcia Ristow, as colegas Tereza Mattos e Ana Biecek pelos anos vividos durante a graduação com muito aprendizado e a Ana Claudia Branchi Durães por ter me apoiado durante o período de seleção do Mestrado e aos conhecimentos postos em prática nessas linhas dissertativas.

Um agradecimento especial a Eduarda Scariott de Almeida que trouxe alegrias a minha vida durante uma fase emocionalmente difícil. Dizer que os dias que compartilhamos contribuíram e contribuem para a continuidade da minha trajetória acadêmica e profissional. A Nilva e Gustavo Scariott um obrigado por estarem possibilitando alegrias.

Aos que injustamente esqueci, retribuirei com cerveja, café e boas risadas.

*O autoritarismo que surge e passa a fazer parte da 'normalidade da vida burguesa', nas condições 'normais da ordem', do Estado de exceção que brota do Estado democrático em toda América Latina à época, não é difícil de reconhecer no agora, mesmo que com novas roupagens. Com a crise, crescem as relações autoritárias, a democracia apenas para uma minoria, dos 'mais iguais' como frisa Florestan Fernandes, mas também as condições de uma revolução socialista. (MOREIRA, apud FERNANDES, 2019, p. 19)*



LINS, Michel Francisco. **EDUCAÇÃO E AUTORITARISMO: A FORMAÇÃO HUMANA ORIENTADA PARA A REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA E PARA O MERCADO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS CONTEXTOS DO ESTADO NOVO E DA DITADURA CIVIL-MILITAR**. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

## RESUMO

A pesquisa aborda a idealização de homem na formação do cidadão brasileiro no contexto do Estado autoritário e as relações entre trabalho e educação que norteiam as discussões perante a organização da escola capitalista. O estudo perpassa pelo Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). A dissertação se utiliza desta dinâmica histórica para contrapor as idealizações e distorções da sociedade capitalista na relação do trabalho e da educação institucionalizada (escola). O que perpassa a análise historiográfica desta dissertação são as necessidades econômicas capitalistas impostas ao processo educativo formal de acordo com os períodos debatidos. Descreve as organizações do Estado Novo perante a construção de uma escola pública com viés economicista e a idealização de um homem “novo”, procurando construir uma “brasilidade” através da educação institucionalizada. Aponta as idealizações da Ditadura Civil-Militar perante o processo de formação tecnicista, ou seja, uma formação para o mercado de trabalho, na qual reforça sua hegemonia burguesa por meio da teoria do capital humano. Apresenta uma pedagogia, uma concepção de homem, trabalho e educação contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica buscando fundamentar uma práxis revolucionária capaz de lutar contra discursos, idealizações, educação, trabalho e concepções de homem que legitimam pensamentos e Estados autoritários.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação; Trabalho; Estados autoritários; Pedagogia Histórico-Crítica.

LINS, Michel Francisco. **EDUCATION AND AUTHORITARIANISM: HUMAN TRAINING ORIENTED TO IDEOLOGICAL REPRODUCTION AND TO THE LABOR MARKET IN BASIC EDUCATION IN THE CONTEXTS OF THE NEW STATE AND THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP.** 2022. 117f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Education. Line of Research: History of Education. State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

### **ABSTRACT**

The research approaches the idealization of man in the formation of the Brazilian citizen in the context of the authoritarian State and the relations between labor and education that guide the discussions before the organization of the capitalist school. The study goes through the Estado Novo (1937-1945) and the Civil-Military Dictatorship (1964-1985) periods. The dissertation uses this historical floor to counteract the idealizations and distortions of capitalist society in the relationship between labor and institutionalized education (school). What runs through the historiographical analysis of this dissertation are the capitalist economical needs imposed on the formal educational process according to the periods discussed. It describes the organizations of the Estado Novo before of the construction of a public school with an economic bias and the idealization of a “new” man seeking to build a “Brazilianness” through institutionalized education. The study points out the idealizations of the Civil-Military Dictatorship before of the technical training process, this means training for the labor market, in which it reinforces its bourgeois hegemony along with the theory of human capital. It presents a pedagogy, a conception of man, labor and counter-hegemonic education from the Historical-Critical Pedagogy aiming to ground a revolutionary práxis that is capable of fighting against discourses, idealizations, education, labor and conceptions of man that legitimize authoritarian thoughts and States.

**KEYWORDS:** Education; Labor; Authoritarian States; Historical-Critical Pedagogy;

**LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS**

ANL	ALIANÇA NACIONAL LIBERTADORA
EAPES	ASSESSORIA AO PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR
AI	ATOS INSTITUCIONAIS
EMC	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA
DIP	DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA
IPI	IMPOSTO SOBRE PRODUTOS INDUSTRIALIZADOS
IBAD	INSTITUTO BRASILEIRO DE AÇÃO DEMOCRÁTICA
IPES	INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS SOCIAIS
IDORT	INSTITUTO DE ORGANIZAÇÃO RACIONAL DO TRABALHO
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEB	MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MEC-USAID	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL
OSPB	ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL
PCB	PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO
PHC	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
UNE	UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>15</b>
<b>AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO ESTADO NOVO (1937-1945): A FORMAÇÃO DO “NOVO” HOMEM.....</b>	<b>15</b>
1.1. O GRUPO HEGEMÔNICO ESTADONOVISTA: o “novo” Brasil.....	15
1.2. ESTADO NOVO (1937-1945) E A EDUCAÇÃO: a formação do “novo homem” .....	20
1.2.1. Educação moral e cívica: as condições da ordem.....	31
1.2.2. A Educação Física: e seu papel no “novo homem” .....	33
1.2.4. Educação religiosa: o ensino vocacional .....	35
1.3. A LUTA CONTRA A OLIGARQUIA-BURGUESA: as organizações da Aliança Nacional Libertadora, do PCB e da UNE .....	38
<b>CAPITULO 2.....</b>	<b>43</b>
<b>A FORMAÇÃO DO HOMEM TÉCNICO: UM ALINHAMENTO DITATORIAL CIVIL-MILITAR BRASILEIRO (1964 – 1985) .....</b>	<b>43</b>
2.1. A DITADURA CIVIL-MILITAR E A EDUCAÇÃO: a formação de capital humano.....	43
2.1.1. Educação Física escolar: um instrumento disciplinar .....	54
2.1.2. Educação Moral e Cívica: uma retomada histórica.....	58
2.1.3. Ensino Religioso: uma catequese mal disfarçada .....	60
2.1.4. Organização Social e Política do Brasil: a busca pela alienação política .....	63
2.2. A RESISTÊNCIA: os corpos não são meros fantoches.....	64
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>74</b>
<b>EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HUMANA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>74</b>
3.1. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NA VISÃO MARXISTA.....	74
3.2. A ESCOLA NO CAPITALISMO: a classe burguesa reacionária.....	83
3.3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma luta educacional contra-hegemônica ...	93
CONSIDERAÇÕES .....	101
REFERÊNCIAS .....	105

## INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda a idealização de homem na formação do cidadão brasileiro por meio dos Estados autoritários e as relações contidas entre Educação e Trabalho norteando as discussões perante o tema educacional nos períodos históricos abordados: Estado Novo (1937-1945) e Ditadura Civil-Militar (1964-1985). O que perpassa a análise historiográfica desta dissertação são as necessidades econômicas capitalistas impostas ao processo educativo formal de acordo com os períodos debatidos.

Juntamente aos processos de perpetuação da sociedade capitalista ocorre um apoio de fundamentação sociológica, filosófica e antropológica, que enfaticamente atuam sobre a formação educacional institucionalizada educando o sujeito perante um processo formativo que exalta homens fortes, ágeis, viris, aptos, funcionais, héteros etc.

Para melhor compreender as linhas desta dissertação precisa-se levar em conta o entendimento da categoria Corpo aqui apresentada, o qual desempenhou na dinâmica histórica a possibilidade do desenvolvimento humano, diferenciando o ser humano dos outros animais. Quase que imediatamente, se não ao mesmo tempo em que o Corpo se desenvolveu, a atividade do Trabalho passou a ser realizada de forma intencional, atividade esta que possibilitou ao homem, juntamente à sua condição corporal, intervir na natureza produzindo os meios de sua existência.

A educação encontra-se atrelada a este processo histórico de condição humana a partir do desenvolvimento da linguagem. Deste modo, entendo educação como uma necessidade humana essencial para o processo humanizador, estando a escola situada como local de humanização por meio do conhecimento sistematizado.

Diante das contradições da sociedade e considerando, a partir de Marx, a categoria da formação humana, o presente estudo apresenta em linhas gerais como o homem brasileiro vem sendo idealizado e formado na sociedade capitalista autoritária. Busca-se nas características da escolarização e da estrutura social uma linha teórica capaz de elucidar as contradições contidas na formação escolar. O presente estudo coloca que

Todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa - essa negação se refere à transformação das coisas. Dito de outra forma, a negação de uma coisa é o ponto de transformação das coisas em seu contrário. Ora, a negação, por sua vez, é negada. Por isso se diz que a mudança dialética é a negação da negação (LAKATOS, 2003, p. 102).

A pesquisa se utiliza de documentos e de obras acadêmicas a fim de encontrar respostas para a temática apresentada. Esta dissertação compreende documento como

algo abrangente, abarcando filmes, fotos, vídeos e slides. Como objetos de investigação, neste caso serão utilizados teses, monografias, livros, documentos oficiais e artigos. Esses documentos serão utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trarão em seu conteúdo um meio de elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

Diante deste processo histórico formativo da humanidade o “eu” pesquisador se encontra na condição de professor de Educação Física e Pedagogo, premiando uma construção singular enquanto sujeito. Desde os tempos de aluno do Ensino Médio, intrigu-me, o fato da questão formativa ser tratada com objetivo de disciplinar mecanicamente o aluno. Neste processo o ensino escolarizado de viés capitalista impõe padrões sociais (religiosos, militares e/ou estéticos do belo corpo) criando conscientes coletivos capazes de oprimir, excluir e negar o outro ser humano.

Com a entrada no curso de Pedagogia da UNIOESTE-PR a temática da formação mecanicista e autoritária volta a fazer parte do dia a dia acadêmico. Os diálogos referentes à disciplinarização, as instituições disciplinares, os mecanismos, discursos e os Estados autoritários, as relações de poder, a formação humana e a contra-hegemonia levaram à construção de um trabalho de conclusão de curso.

Deste modo, o projeto para seleção do Mestrado em Educação foi desenvolvido junto à linha de pesquisa de História da Educação buscando atender a um questionamento pessoal, mas também que aparecia corriqueiramente nos conteúdos de âmbito educacional. Diante destas novas aproximações, a pesquisa passou a conter elementos formativos humanizados amparando a discussão junto à Pedagogia Histórico-Crítica.

A pesquisa compreende a escola estatal como influenciada por valores religiosos, pela família, pelo empresariado, pelas concepções de homem e de sociedade, pelo militarismo e orientada para a defesa e conservação do capitalismo, contribuindo para a formação idealizada nos Estados autoritários, fomentando um modelo de “cidadão” docilizado.

O autoritarismo posto em prática na escolarização atua sobre o sujeito de forma intencional, atribuindo ao corpo uma intencionalidade pragmática. Deste modo,

[...] o corpo humano é a representação política, social, econômica e cultural do sujeito, carrega consigo as marcas de sua formação escolar, religiosa, familiar, militar [...] e ou qualquer que seja a instituição social que o ajudou direta ou indiretamente em sua disciplinarização (LINS, 2020, p. 1-2).

No que se refere à contra-hegemonia, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma práxis que fundamenta a mediação da prática social global contra as imposições da classe dominante. Ou seja, com a utilização da PHC possibilita ao aluno tornar-se capaz através do conhecimento sistematizado, de atuar no sentido da superação da sociedade capitalista. Neste ponto a PHC luta contra a exploração de trabalho do homem pelo homem. Tal concepção pedagógica proporciona uma formação da consciência do proletariado, possibilitando que este reconheça tendências autoritárias no âmbito social global.

Nesse sentido, a reflexão produzida nessa pesquisa se orientará para a discussão e construção de respostas aos seguintes questionamentos: Qual homem é idealizado pelos Estados autoritários nos períodos abordados? Por que formar um “novo homem” durante o Estado Novo (1937-1945)? Qual a concepção deste “novo homem” forjado pelo Estado varguista? Qual o papel da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Ensino Religioso nesses contextos formativos? Como esta escola capitalista se organizava? Qual o princípio formativo do homem técnico na Ditadura Civil-Militar? Como a Pedagogia Histórico-Crítica contribui na luta contra hegemônica?

A dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro analiso a formação do “novo homem” que o Estado nacionalista buscou formar durante o Estado Novo. No segundo trago a questão da formação do homem durante a Ditadura Civil-Militar, para posteriormente no capítulo terceiro apresentar a proposta educacional contra-hegemônica a partir da formação humana marxista em contraponto a escola capitalista reacionária por meio da Pedagogia Histórico-Crítica.

## **CAPÍTULO 1**

### **AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO ESTADO NOVO (1937-1945): A FORMAÇÃO DO “NOVO” HOMEM**

Neste capítulo manifesta-se as relações entre educação e trabalho dentro do processo formativo escolar. O desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira idealizada pelo Estado vincula-se ao ambiente educacional através das leis que fundamentam o ensino básico. A escolarização neste período está amparada pelos avanços do capitalismo tardio em nosso território, estruturando a educação junto às necessidades de mão de obra fabril, de criação de cargos médios e com intervenção do Exército na política educacional. O Estado Novo (1937-1945) idealiza a formação do “novo homem”. Desta forma, as reformas educacionais estão ligadas a setores da indústria, do latifúndio e do empresariado, criando uma formação dualista em detrimento de outros modelos educacionais, atendendo a uma necessidade econômica da estrutura capitalista.

#### **1.1. O GRUPO HEGEMÔNICO ESTADONOVISTA: o “novo” Brasil**

Durante os anos que antecedem o golpe de 1937, situa-se o Brasil numa condição de submissão econômica para com os Estados Unidos da América e de declínio do setor agroexportador. O declínio de exportações acarreta em um alinhamento com a política de intercâmbio de produtos com os Estados Unidos, levando o Brasil por um longo período a uma dependência econômica e política.

A caracterização desta dependência econômica e política ocorrem, via de regra, pelas concessões unilaterais, ou seja, o Brasil como parceiro mais fraco situa-se na relação como “colônia” econômica. Esta relação é entendida pela linha marxista como semicolônias, uma vez que não existem estatutos coloniais vigentes dos Estados Unidos da América no período em questão (PIERUCCI, 2007).

[...] antes da Revolução de 30 um projeto claro de hegemonia por parte da burguesia industrial [...] emerge através dos discursos do ideológico burguês Roberto Simonsen e de Circulares da FIESP [...] esse projeto de hegemonia tem sequência, emergindo como um dos seus pontos chaves a criação, em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho



(IDORT)<sup>1</sup>. [...] O IDORT exerceu influência decisiva na formulação de políticas governamentais em todo o período pós-revolução de 1930-1945, marcando fortemente a reorganização educacional não apenas ao que se refere ao ensino profissional, [...] atuaram como consultores na elaboração das Reformas Capanema, que resultaram na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e nas Leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial. [...] A Revista IDORT (1937, n. 72, p. 265) expressa a satisfação da entidade com a Constituição do Estado Novo que consagrou a “vitória da ideia que norteia nossas atividades” (SAVIANI, 2013, p. 192-193).

Deste modo, o Estado brasileiro desenvolveu um projeto econômico apresentado como “novo”. Este “novo” seria um poder que é exercido de cima para baixo, traduzindo, é um autoritarismo político e ideológico. Sobre esta ótica, a figura do Estado representaria a classe burguesa e seus interesses, nos quais as relações entre agricultura e indústria se articulariam e auxiliariam uns aos outros por meio de consensos, agindo mutuamente para o avanço do capitalismo nacional (D’ARAÚJO, 2000; SAVIANI, 2013).

O que é importante ressaltar em termos de tendência, comparando-se os dados [econômicos] de 1920 com os de 1940, é o declínio dos setores tradicionais, ainda que permaneçam preponderantes, e a ascensão de ramos modernos relacionados com a formação de indústrias de base e de bens de capital (DINIZ, 1978, p. 40 *apud* LOSSO, 2006, p. 28).

O Brasil passa a estruturar sua economia de acordo com as necessidades impostas pelo capitalismo global. Com isto, ocorre uma reestruturação de base hegemônica atrelada ao trabalho assalariado, pulando fases de avanço e modernização que ocorrem na Europa por exemplo.

Em lugar de seguir a trajetória clássica que evolui do artesanato, passou pela manufatura e atingiu o estágio da grande indústria, o processo da industrialização no Brasil deu-se, desde as origens, na forma da grande indústria. [...] A agricultura cafeeira e a grande indústria no Brasil desenvolveram-se sob a égide do capital financeiro, num momento determinado da expansão mundial do capitalismo que dispunha em seus mercados não só capital monetário, mas também de meios de produção e de homens proletarizados (DECA, 1981, p. 142-151 *apud* SAVIANI, 2013, p. 189).

---

1 Segundo VIZEU (2018, p. 165-166) o IDORT é uma sociedade civil científica, sem intuito de lucro, constituída de pessoas físicas e jurídicas que se interessam pelos problemas de Racionalização. O IDORT, fundado em São Paulo em 1931, está filiado ao "Conseil International de l'Organization Scientifique" (CIOS), com sede em Genebra. No Estado da Guanabara, o IDORT-GB tem as mesmas finalidades do IDORT de São Paulo. O IDORT estuda, difunde e aplica os princípios e métodos de Racionalização, visando a aumentar a produtividade do trabalho do setor público e privado, produtores de riquezas e serviços, inclusive do fator humano. Desses projetos, destacavam-se aqueles que diziam respeito às principais demandas para o desenvolvimento da industrialização – a questão da capacitação da mão de obra fabril, a racionalização da produção, o aprimoramento tecnológico da indústria nacional, e mesmo a modernização da máquina estatal no que tange ao suporte à atividade industrial.

O “novo” em ascensão está relacionado com a formação do proletariado brasileiro, regulamentando as atividades trabalhistas, promovendo desenvolvimento de formação de mão de obra e fomentando o espírito de nacionalidade, pois se entendia que o nacionalismo construiria a “nova” Nação (D’ARAUJO, 2000).

Diante disto, o discurso do chefe de Estado apresenta a influência autoritária sobre o proletariado em formação, “o Estado Novo não conhece direitos de indivíduos contra a coletividade. Os indivíduos não têm direitos, têm deveres! Os direitos pertencem à coletividade!... O Estado não quer, não reconhece luta de classes. As leis trabalhistas são leis de harmonia social” (SANTOS, 2007, p. 44). O discurso de Getúlio Vargas apresenta a ideia de que a democracia depende exclusivamente de uma autoridade.

O Estado Novo foi uma expressão clara de pressupostos que alinhou o desenvolvimento econômico à figura de um “chefe” de Estado, como aponta D’Araujo (2000, s.p),

[...] através das várias comemorações cívicas que inventou e cultivou e também através do culto à personalidade do “chefe”, Getúlio Vargas [...] na ausência de um partido, Getúlio era o chefe político que simbolizava o poder do Estado e a nacionalidade. Era o chefe de Estado e da Nação. Nas palavras de Oliveira Viana, “nosso partido é o presidente”. Sintomaticamente, o Estado Novo foi o momento de apogeu de vários pensadores autoritários brasileiros, como Francisco Campos e Azevedo Amaral, além de Oliveira Viana.

Criou-se então um modelo de Estado desenvolvimentista ligado à figura de Getúlio Vargas. O termo desenvolvimentista por sua vez está atrelado à intervenção direta do Estado, planejando e executando políticas deliberativas e que priorizam a economia. Deste modo, corresponde à interferência direta no mercado financeiro com forte ressonância no setor privado, escolhendo setores chaves para o projeto de nação que responda aos benefícios dos processos tardios de industrialização (JESUS; MENDONÇA; KIRSTEN, 2017).

O Desenvolvimentista estaria comprometido com a formulação e a legitimação de uma estratégia de desenvolvimento produtivo e do projeto nacional, promovendo a acumulação de capital, buscando a maior agregação de valor no país e fomentando a formação de empresas nacionais competitivas em nível internacional, além de promover o progresso científico e tecnológico vinculado à produção nacional e sob controle nacional (JESUS; MENDONÇA; KIRSTEN, 2017, p. 4).

Saviani (2013) considera uma variedade de forças que concorreram para a instauração do Golpe de 1930. Firmou-se na historiografia uma interpretação que considera as relações de conflitos, discursos e o grupo hegemônico como o único grupo capaz de colocar o Brasil nos rumos.

Mesmo havendo grupos contrários, estes não eram considerados pelo poder hegemônico com magnitude suficiente para assumir o controle do Estado em desenvolvimento. Diante disto, o golpe passou a ser caracterizado como um Estado de compromisso, apoiado e amparado pelo Exército, sendo este o responsável pela unificação das forças da classe dominante (SAVIANI, 2013).

A tomada autoritária do Estado possibilitou o processo de urbanização, industrialização e modernização do campo e da cidade, destinando as estruturas centrais do capitalismo para a burguesia brasileira.

[...] é possível perceber que, no referido momento o processo de urbanização e industrialização avançou celeremente com base no modelo de “substituição de importação”. Ora, do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente desta análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura (SAVIANI, 2013, p. 191).

Com avanço da urbanização, o desenvolvimento de um Estado industrializado e a criação do proletariado, alinhou-se o discurso estadonovista. Este alinhamento identificou a sintonia entre interesses do povo e do Estado, necessitando de regulamentações no modelo de gestão. A regulamentação do Estado colocado pelo grupo hegemônico como democrático alicerçou caracteres nacionais (LOSSO, 2006).

Um Governo que identificou perfeitamente os desejos da nação é democrático em sua essência. Assim, temos condições de entender uma proposição como a do Ministro da Justiça do Estado Novo, em que “É desnecessário insistir em que o Estado brasileiro, sendo democrático, é também autoritário” [...] (LOSSO, 2006, p. 42).

Entretanto, na prática, era um Estado autoritário constituído por bases fascistas e ditatoriais. A Comissão Executora do Estado de Guerra passou a executar o plano de ação para eliminar as oposições em grande parte vinculada aos comunistas e anarquistas. O modelo de gestão impõe-se pela força e pelo policialismo, ou seja, como sistemas totalitários, pois tem uma ampla política mobilizatória através do partido único ou de forças paramilitares (D'ARAUJO, 2000).

[...] ao apregoarem o fim do conflito político como caminho para a paz e o desenvolvimento, usam o poder do Estado para suprimir outras formas de poder. Calam o conflito silenciando a pluralidade social e negam a política para a usarem de maneira discricionária (D'ARAUJO, 2000, n.p).

O grupo hegemônico utilizou-se dos meios de comunicação de massa para atender a seus interesses políticos, econômicos e culturais. O alcance “efetivo” dos mecanismos de informações se dá pelo fato do grande número de analfabetos. Deste modo, o Governo

utilizou do rádio e da iconografia para divulgar o projeto de nação como também para propagar as informações políticas referentes ao anticomunismo.

Deste modo, Fiuza e Bona (2021) atribuem à imprensa iconográfica a divulgação e disseminação de propagandas anticomunistas incentivadas pelo Estado. A informação imagética contribui para uma formação informal, proporcionando uma linguagem educacional e social capaz de alcançar diversas camadas, o que possibilitava ao Estado construir uma linha unilateral de informações pró governo. Os autores ainda apresentam que,

[...] o aparelho estatal foi cuidadosamente controlado a partir do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que produzia, monitorava e censurava todas as informações que chegavam à população. Assim, o DIP foi responsável pela grande parte da veiculação iconográfica da ideologia anticomunista, de origem estatal, apresentando-se de maneira mais visual por meio de charges, caricaturas, cartazes e histórias em quadrinhos (FIUZA; BONA, 2021, p. 346).

Ao mesmo tempo em que a indústria iconográfica colocava-se contra o comunismo e outras linhas ideológicas, políticas, econômicas e sociais, produzia o material que exaltava o governo. Esse modelo de informação que é “dada a partir de elementos gráficos não necessita de provas, pois não é científica, mas sim satírica, inserindo-se na opinião popular de uma maneira sutil e despercebida” (FIUZA; BONA, 2021, p. 354).

A iconografia não estava sozinha no processo de construção hegemônica e distorção da realidade social, juntamente a ela estava o rádio, cujas características Pereira (2012, p. 130) indica que “permitiram que na fase de intersecção do Estado Novo (1937-1945) [...] fossem articuladas narrativas identitárias sobre a brasilidade”.

O uso da oralidade permitiria incluir, até certo ponto, a população analfabeta na recepção de conteúdos que advém do Estado. O rádio permitiria alcançar localidades longínquas diferentemente da mídia impressa e da televisão, pois a comercialização da televisão acontece a partir de 1950 com a TV Tupi.

O rádio tornava-se então o maior meio de comunicação de massas, tendo uma característica de regionalidade, oferecendo um alcance nacional e com uma característica de universalização das informações, juntamente com um imediatismo (PEREIRA, 2012).

[...] o rádio assumiu o papel de educador das massas ao transmitir aulas sobre história e geografia do Brasil, literatura, higiene pessoal e boas maneiras. E, além de ditar modas, o rádio enlaçava os indivíduos e os vinculava às massas, estabelecendo os laços sociais entre os cidadãos e permitindo a integração nacional do país. Será, sobretudo, esta última capacidade do rádio explorada pelo regime do Estado Novo para a construção discursiva da identidade nacional, que impactará decisivamente na vida política e cultural brasileira (PEREIRA, 2012, p. 133).

A compreensão desta influência na estrutura ideológica que busca legitimar uma hegemonia a partir da imprensa está localizada não apenas na iconografia, no jornal e no rádio, mas, amplia-se para todos os âmbitos da vida humana.

Gramsci (2001) vai tratar da imprensa como uma estrutura ideológica dinâmica, porém não é única. O autor considera que

[...] tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas (GRAMSCI, 2001, p. 78).

O apontamento realizado pelo autor coloca contradições a respeito da conjuntura social em evidência, as sociedades capitalistas e principalmente as autoritárias buscam distorcer essas contradições e legitimar consensos capazes de conservar as estruturas ideológicas. O uso da imprensa possibilita disseminar uma “ameaça” comunista e conseqüentemente legitima o golpe, determinando os rumos da sociedade brasileira sob um forte aparelhamento de Estado burguês.

Neste contexto de reestruturação do grupo hegemônico as relações de educação escolar e trabalho foram reajustadas. O cidadão brasileiro localizado dentro da instituição escolar seria educado para atender as demandas da “nova” nação. Através da escola em uníssono com as outras formas de educação informal buscava-se formar uma consciência coletiva que justificasse as mudanças. Tanto a escola como a iconografia, os jornais e o rádio fazem investidas para dominar a classe do proletariado em formação, colocando-o em uma condição utilitarista, alinhando a educação ao trabalho capitalista.

O “novo” Brasil precisaria realocar a educação formal em seu plano desenvolvimentista, para isto foi necessário reorganizar o ambiente escolarizado, padronizando o ensino brasileiro. Veremos na sequência a busca pela formação do “novo homem”, uma vez que o grupo hegemônico entendia a necessidade de criar mão de obra capacitada para ocupar os cargos médios desta “nova” Nação.

## **1.2. ESTADO NOVO (1937-1945) E A EDUCAÇÃO: a formação do “novo homem”**

Situando a escola neste momento histórico e conseqüentemente a formação educacional nessa “nova” nação, a educação desempenha sua função enquanto formadora do “novo homem”. O “novo” precisaria, de acordo com o ideário da classe dominante, de um cidadão capaz de compreender seu papel e o local que este ocupa na sociedade.

Para Santos (2012, p. 139), as escolas são ambientes formativos essenciais do “novo” homem, portanto são:

[...] consideradas ambientes **estratégicos para a formação do brasileiro, que viria a ser um homem também novo, um patriota devotado** destinado a auxiliar na regeneração social da nação. Por isto, a formação das crianças e jovens recebeu um olhar especial do governo, num projeto com marcas ideológicas arraigadas (SANTOS, 2012, p. 139, grifo nosso).

Dentro das aspirações do Estado se debatia uma dialética educacional, na qual de um lado estavam os colonos imigrantes em sua maioria e os latifundiários e industriais no outro lado da disputa educacional. Pode-se dizer que estas duas últimas categorias, latifundiários e industriais, se fundiam e se entrelaçavam nas discussões do rumo da educação institucionalizada do Brasil.

Fomentavam-se escolas distintas, no que se refere à escola pública: uma para a população em geral, uma técnica (que muitos não alcançavam) e outra voltada para os interesses do campo, na relação homem rural e escola. Em Prado (1995), o chamado “ruralismo pedagógico” diluía uma formulação de ideologias produzidas por intelectuais, através dos discursos e pensamentos oriundos da década de 1920 ligadas às necessidades complexas e emergentes.

[...] o ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. (PRADO, 1995, p. 6).

Diante disto, a busca pela transformação da escola rural defendida no “ruralismo pedagógico” é apresentada como uma escola de “interesses e esforços comunais, centro do qual [irradiará] a influência propulsora do melhoramento da vida econômica e social, das condições higiênicas e, por fim da educação mesma” (VENÂNCIO FILHO, 1944, *apud* PRADO, 1995, p. 12).

A nova organização do Estado passa a estruturar uma educação centrada no ministro Capanema<sup>2</sup>. Contudo, antes desse alinhamento foi preciso eliminar as tentativas

---

<sup>2</sup> Gustavo Capanema foi escolhido para ministro da Educação e Saúde por Getúlio Vargas, então Presidente do Brasil. Reconhece-se a gestão do ministro Gustavo Capanema como uma das mais férteis, senão a mais fértil, da história do ministério, depois desmembrado em dois. Capanema ocupou o cargo entre julho de 1934 e outubro de 1945 sendo, dessa forma, o ministro a permanecer mais tempo em

de outro projeto de educação. Para que o projeto vinculado à Capanema avançasse o bloco hegemônico interrompeu as discussões realizadas em torno do Manifesto dos Pioneiros de 1932 de Anísio Teixeira e seus simpatizantes. (PEREIRA, 2014).

A representação de Anísio Teixeira na tentativa de uma educação menos privilegiada atribuía junto aos representantes da escola nova e intelectuais adeptos, uma educação que não atenderia ao imediatismo. No Manifesto, aponta Pereira (2014, p. 40), “é notória a luta contra a Igreja privatizante que assegurava somente aos filhos das classes privilegiadas uma formação de qualidade”. Deste modo, o Manifesto buscava nortear uma educação para a classe trabalhadora.

O Manifesto influenciou a Constituição de 1934, conquistando a obrigatoriedade do ensino primário gratuito. Porém, as reivindicações do Manifesto iam além do que apontava o papel do Estado em garantir a educação, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade.

a) *A educação, uma função essencialmente pública.* [...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças) (AZEVEDO et. al., 2010, p. 43).

O caráter laico que o documento previa e a obrigatoriedade do Estado em garantir tal laicidade coloca a figura de Anísio Teixeira como inimigo do Estado. Diante disto, em 1936 Anísio Teixeira é exonerado em decorrência de suas ideias controversas ao projeto educacional e nacionalista em formulação. Além do mais era simpatizante da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e permaneceu escrevendo para o jornal *A manhã* (PEREIRA, 2014).

---

atividade. A gestão de Capanema se associa à cooptação de intelectuais para o projeto político de Vargas: entre 1934 e 1945, além de Drummond e Abgard Renault, frequentadores do Estrela, também Cândido Portinari, Mário de Andrade, Oscar Niemeyer, Lucio Costa e Heitor Villa-Lobos, entre outros artistas, escritores e arquitetos, aderiram ao projeto de cultura para o país, de longo prazo, levado adiante por um regime, em princípio, renovador, que dadas as circunstâncias históricas se tornou ditatorial e, em seguida, totalitário.

Na educação atuava como centralizador. Um projeto que efetivamente dá ensejo a toda ideia de educação que temos no Brasil a partir das décadas de 1930/40. Uma visão mais próxima de conteúdo. Naquela mesma faixa histórica, havia um outro grupo, do movimento Escola Nova, capitaneado por Anísio Teixeira, que tinha outra visão para a educação. Durante a ditadura militar, Capanema optou, de forma pragmática, por tornar-se gradativamente “inofensivo”, aderindo ao governo autoritário. Além de profundamente conservador – ao estilo da tradicional família mineira – mantinha grande tolerância à diversidade ideológica: por admiração, amizade, mas também porque lhe foi conveniente (CARDOSO, 2019).

O alinhamento dos conservadores representava a expressão dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro, apoiando a política nacionalizante de repressão às escolas dos núcleos estrangeiros existentes no Brasil (BOMENY, 1999). No discurso do então presidente Getúlio Vargas, dirigido as crianças e adolescentes, nota-se que o papel da educação é de formação docilizada<sup>3</sup>.

[...] o Brasil tudo espera da juventude **enquadrada** perfeitamente nas aspirações do Estado Novo. **Guardando as inspirações do passado** e construindo a **ordem** e o **progresso** atual, é para a grandeza do futuro que volta as suas vistas. As novas gerações terão papel decisivo a desempenhar, pois o muito que já somos ainda é bem pouco diante do que poderemos ser com as nossas imensas possibilidades. É necessário formar nessas crianças e nesses adolescentes a mentalidade capaz de levar o país aos seus destinos, mas **conservando** os traços fundamentais de nossa fisionomia histórica, com o **espírito tradicional** da nacionalidade, que **o regime** instituído é o único apto a cultuar na sua verdade. A essa necessidade correspondem os artigos da nova Constituição sobre a matéria educativa, orientando-a no sentido essencialmente **cívico e nacionalista** (BERCITO, 1990, p. 41, grifo nosso).

A nova Constituição a qual Vargas se refere em seu discurso passou a orientar o plano da reforma nacional de educação. Com a reforma buscava-se impedir as discussões referentes aos princípios educacionais, pois teria vigência, sem alteração, pelo prazo de 10 anos. O documento contava com densos 504 artigos, tendo sua aprovação imediata.

Curiosamente a realização do documento ocorre por ocasião inaugural da cidade de Goiânia como nova capital do estado de Goiás em julho de 1942, sediando o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação<sup>4</sup>. A responsabilidade do Oitavo Congresso Brasileiro era de apresentar um panorama das discussões travadas nos rumos educacionais nacionais. Assim, os Anais do congresso exprimem aquilo que se buscava construir (ABE, 1944).

Deste modo, a escola assumiria o importante papel na construção de uma “consciência concomitantemente modernizante e conservadora, onde se pregava o apego

---

<sup>3</sup>O termo “dócil” não está ligado a uma passividade generalizada do sujeito ou ligada a uma domesticidade, e sim ligada a ideia disciplinar, na qual o conceito trazido por Michel Foucault (2014, p. 135) aponta que a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. Foucault não pertence ao marxismo e, portanto, não dialoga com a relação entre exploração de força de trabalho capitalista e dos processos de alienação, contudo contribui na questão da domesticação do homem, nos processos disciplinares através das disciplinas, da força utilitarista aplicada a corporeidade dos indivíduos para torná-los padronizados. Deste modo apresentando que na sociedade capitalista o corpo é alinhado a racionalização do trabalho capitalista na formação do indivíduo. Justificando a utilização do autor em algumas passagens.

<sup>4</sup>Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. O qual podemos encontrar os anais do evento em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=283807&view=detalhes>> Acesso em: 30/06/2020.



ao ‘meio’ e, ao mesmo tempo, pressupunha-se uma ação eficiente, autônoma, racional e produtiva, no contexto desse mesmo ‘meio’” (PRADO, 1995, p. 11-12).

Assim sendo, o texto conclusivo, de autoria dos relatores do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, teria como primeiro objetivo em relação às escolas primárias abranger o caráter individual dos escolares, vinculado a personalidade e à ideia do caráter nacionalista. Já no que diz respeito ao caráter humano, pretendia-se formar o sentimento de solidariedade e não menos importante o caráter vocacional (ABE, 1944).

Neste campo a educação resolveria um embate a ser discutido.

[...] **educação humanista versus educação técnica; ensino generalizante e clássico versus ensino profissionalizante** são pares de oposição (falsa oposição?) que até hoje permanecem como desafios à reforma do ensino secundário. O Estado Novo resolveria o problema com uma solução engenhosa. Ao lado da reforma do ensino secundário, onde acabou prevalecendo a matriz clássica humanista, montou-se todo um sistema de ensino profissional, de ensino industrial que deu origem ao que conhecemos hoje como “Sistema S”, ou seja, os Senai, Senac, Sesi etc. Coroando todo esse empreendimento, o ministério reestruturaria o ensino superior, criando e dando corpo ao grande projeto universitário (BOMENY, 1999, p. 138 – grifo nosso).

Tais organizações educacionais que atingem países como Brasil, de raiz colonial, são realizadas de fora para dentro, ou seja, são impostas pelas estruturas dos países imperialistas. Aponta José Carlos Mariátegui (*apud* PEREIRA, 2014) que o desenvolvimento autônomo nos países coloniais e semicoloniais são dominados pelo capital imperialista e pela grande propriedade fundiária.

Para o autor, “a persistência do latifúndio não é indício da necessidade de uma revolução burguesa, mas sim um elemento que mostra a impossibilidade da burguesia nacional levar adiante suas tarefas históricas” (MARIÁTEGUI, *apud* PEREIRA, 2014, p. 40-41).

As características do conceito “capitalismo imperialista” se dá na mudança do modelo econômico de produção, ou seja, na forma de apropriação da riqueza produzida. O modelo é capitalista, mas a livre concorrência dá lugar ao monopólio do capital financeiro, que Lênin define como o controle do capital bancário sobre o capital industrial. Em Lênin (2011, p. 216-217), “o que há de fundamental neste processo, do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas [...] O monopólio é a transição do capitalismo para um regime superior”.

Nesta relação de subordinação imperialista é que o bloco hegemônico estrutura as Leis Orgânicas do ensino. O Brasil passa a substituir o modelo atual de força de trabalho, iniciando o processo de criação do proletariado nacional a partir das imposições

econômicas globais. Do ponto de vista educacional percebe-se que a educação estava aquém das condições essenciais para o desenvolvimento do capitalismo, situando o Brasil em uma condição de submissão aos avanços do capital monopolista.

Neste contexto, o imperialismo atua frente à educação de acordo com interesses definidos pelos monopólios. Fazem parte deste arsenal imperialista o capital financeiro, que nada mais é que “o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundidos com o capital das associações industriais”. Na outra ponta localiza-se a partilha do mundo na transição da política colonial que se estende sem barreiras aparentes às regiões não apropriadas por potências capitalistas (LÊNIN, p. 217, 2011).

Aqui se encontra a posição do Brasil como colocado anteriormente nas características de um país colonial ou semicolonial. Tendo por base que o entendimento das mudanças estruturais do capitalismo global produziu alterações no modelo educacional brasileiro, nota-se que os intelectuais organizaram o modelo educacional formal alinhado às perspectivas do imperialismo. Portanto, as Leis Orgânicas fundamentam o ensino para organizar os cargos altos e médios da sociedade capitalista.

Pode-se assim dizer que o ensino do segundo grau fica limitado ao pequeno-burguês. Enquanto que na classe operária (chão de fábrica) o ensino alcançado era até as séries iniciais, pois poucos chegavam ao ensino ginasial. Neste ponto, em 1942, se estabelece o Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de Janeiro, a “Lei Orgânica do Ensino Industrial” de forma preliminar, buscando atender as condições estabelecidas pelo imperialismo, contendo as seguintes considerações:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do **ensino industrial**, que é o ramo de ensino, de grau secundário, **destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais**, e ainda dos **trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca**. Já em seu Art. 2º Na terminologia da presente lei: a) o substantivo “indústria” e o adjetivo “industrial” tem sentido amplo, referindo-se a todas as atividades relativas aos trabalhadores mencionados no artigo anterior; b) os adjetivos “técnico”, “industrial” e “artesanal”, têm além de seu sentido amplo, sentido restrito para designar três das modalidades de cursos e de escolas de ensino industrial (BRASIL, 1942, grifo nosso).

Em decorrência da Lei Orgânica do Ensino Industrial, outras leis surgem a fim de amparar necessidades mais particulares de ensino, como o Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, denominada de “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, Art. 1º as seguintes finalidades: [...] Acentuar e elevar, na **formação espiritual** dos adolescentes, a **consciência patriótica** e a consciência humanística (BRASIL, 1942, grifo nosso).

Neste mesmo ano, surge o Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de Dezembro de 1942, intitulado como “Lei Orgânica do Ensino Comercial”, incorporado ao ramo de ensino de segundo grau, tendo como base a organização do ensino comercial. Sua finalidade era de:

1. Formar profissionais **aptos ao exercício de atividades específicas no comércio** e bem assim de funções **auxiliares de caráter administrativo** nos negócios públicos e privados. 2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional. 3. **Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas** de profissionais diplomados na forma desta lei (BRASIL, 1942, grifo nosso).

No ano de 1942, buscava-se consolidar uma forma educacional capitalista. Os cursos técnicos de formação comercial desenvolvem o processo de pequenas empresas, comerciantes locais, pequenos varejos, alinhando o setor de desenvolvimento comercial aos empréstimos financeiros dos bancos.

Contudo, devemos levar em consideração que esta escola secundária e Comercial não englobaria, tirando algumas exceções, a classe trabalhadora, mas sim a elite brasileira. Aos trabalhadores rurais e pequenas localidades urbanas a escola permanecia ligada a modelos de salas multisseriadas.

A questão fundante das classes multisseriadas é a sua característica em relação com os níveis educacionais, na qual, em um mesmo ambiente o/a professor(a) – leigo(o) em muitas ocasiões – ministra a aula para vários alunos em idades distintas (crianças, jovens, adultos). O professor leigo que ministrava as aulas neste modelo de ensino era um cidadão da localidade que teve a algum processo de ensino formal, afinal, não existia educação institucionalizada em grande parte do território nacional (LINS; ZEN, 2020).

Muitas localidades eram de difícil por grande parte dos trabalhadores rurais e urbanos. Esta formação inicial antes dos sete anos desenrola-se em três tipos de “escolarização”: 1) a educação doméstica sem vínculo institucional realizada no âmbito familiar e com características religiosas, 2) a escola comunitária sem remuneração ao professor leigo, ou casa-escola, nos modelos multisseriados e 3) a escola isolada (comunitária), ora com, ora sem financiamento de um órgão público (LINS; ZEN, 2020).

A construção de tais espaços escolares como conhecemos hoje, com carteiras, livros, quadros, salas separadas por séries/anos, cantina, direção, pátio, quadras, professores para cada disciplina, etc., era reclamada nas unidades municipais e estaduais. Um exemplo das poucas escolas públicas é mencionado em Nunes (2000, p. 377, *apud* FARIA FILHO E VIDAL, 2000, p. 27), nos seguintes termos:



194	41,12	32,79	49,74	41,02	21,05	14,51	64,37	48,17	28,29	21,04
0	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
195	44,12	37,51	53,89	46,80	24,49	18,76	75,84	66,85	30,20	24,55
0	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

**Fonte** (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002).

Nesta quantia que representa a população brasileira, a taxa de alfabetização e consequentemente o à educação escolarizada priorizava segmentos da população branca e amarela durante o período do estadonovista. Em linhas gerais, as mulheres se alfabetizavam mais cedo do que os homens, porém é interrompida a permanência na escola precocemente em muitos casos. Os homens conseguiam avançar no ensino secundário, ginásial e universitário, ou seja, o percentual de homens que chegam ao ensino secundário de viés industrial e comercial é maior do que as mulheres para brancos e amarelos (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002).

No que se trata da população preta e parda – esta segunda incluía indígenas, caboclos, cafuzos, mulatos, etc. –, as taxas de alfabetização centrada nos pretos apresentam que o número de mulheres alfabetizadas é quase nulo nas idades acima de 65 anos. O número de alfabetizados é maior, porém sem relação significativa com a população branca nas faixas etárias mais jovens (de 10 a 25 anos) (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002).

Contudo, entre a população preta de 10 a 25 anos em ambos os sexos a taxa de alfabetização tem uma proporção maior nas mulheres, similarmente ao que acontece para o Brasil como um todo e incluindo a população branca. Nota-se que a proporção de homens alfabetizados é maior do que a de mulheres nos grupos etários mais velhos, entretanto não ocorre em relação à continuidade do ensino em nível industrial, comercial e universitário (BELTRÃO; NOVELLINO, 2002).

Ao que se refere aos mais vulneráveis e marginalizados como pretos e pardos, e ainda à relação para com as mulheres, a educação ficava limitada aos primeiros anos de ensino ou até mesmo a nenhum processo educacional formal. Ou seja, mesmo que este projeto educacional busque a formação de um “novo” homem, este projeto excluía parcelas significativas da classe trabalhadora (pretos e pardos). E busca formar uma minoria de quadro dirigente e uma massa de proletários qualificados, mantendo uma parcela na ignorância, como exército de reserva de mão de obra.

O ao ensino primário que contemplava os escolares com idades entre 7 a 12 anos, com duração de quatro a cinco anos foi regulamentado pela constituição de 1937 em seu “Art. 130 o ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o

dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”, sendo que este modelo era encontrado nos grandes centros urbanos.

O segundo ciclo de ensino continha os elementos das Leis Orgânicas do Ensino secundário e comercial. Ficou estabelecido no “Art. 2º 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” (BRASIL, 1942), destacando que o

Art. 4º. O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942).

Ficou então sob responsabilidade do ensino secundário dar ao ensino superior.

O Art. 9º. O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte: 1. O curso ginásial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão. 2. Estará o curso ginásial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente. 3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula (BRASIL, 1942).

O modelo clássico passou a enfatizar as disciplinas e conteúdos exigidos nos concorridos vestibulares para Humanas, Letras ou Direito. Enquanto que no científico buscou dar uma formação voltada às áreas ligadas à Biológicas ou Exatas, tal como Medicina ou Engenharia.

Neste mesmo ponto de estruturação do ensino secundário ocorre uma distinção entre meninos e meninas, apresentado no Art. 25 da lei 4.422/42,

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina. 2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em **classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.** 3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica. 4. **A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar** (BRASIL, 1942, grifo nosso).

Observa-se que além do difícil à educação formal ocorre uma diferenciação entre ensino de meninos e meninas. A classe trabalhadora alcançava, dentro de suas limitações, o ensino primário. Este nível de ensino era ainda de difícil e muitos não ingressavam no ginásio, quem dirá o ensino secundário ginásio ou colégio e ou ensino superior. Neste período de 1940 o ensino secundário e o ensino superior permaneciam mesmo que com viés economicista ligado as elites da sociedade civil.

Os grupos escolares tiveram uma história muito diferenciada nos diversos estados brasileiros, questões que, de forma geral, seguiram a evolução organizacional dos sistemas públicos estaduais de ensino primário no decorrer dos anos 1920-1930 até uma melhor organização do aparelho burocrático estatal situado no Ministério da Educação e Saúde durante o período do Estado Novo, quando diretrizes gerais sobre a educação no Brasil passam a ser emanadas buscando homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares (FARIA FILHO E VIDAL, 2000).

Até então, a organização da educação nos vários estados brasileiros seguia diretrizes próprias desenvolvidas pelas próprias comunidades, municípios e estados, em sua grande parcela constituída pelos Departamentos de Instrução Pública para níveis de ensino primário, profissional e normal (FARIA FILHO E VIDAL, 2000). Foi no decorrer do Estado Novo e no processo formativo que atenta às Leis Orgânicas do Ensino provenientes da estrutura do Estado que as instituições escolares foram se desenvolvendo e ampliando suas edificações.

Com essas reestruturações de leis a partir de 1937, o País encontra as condições para pôr em prática o projeto de criação de sistemas educacionais idealizados pelo grupo hegemônico. Assim, Bomeny (1999) apresenta a seguinte questão, o teor essencialmente político que atrela as leis orgânicas de ensino impregnou tanto o projeto da Organização Nacional da Juventude quanto o programa da Nacionalização do Ensino. A formação do “novo homem” teria seu embrião vertebrado nos adolescentes. Dito isto, Gustavo Capanema comenta que a educação,

[...] atende à necessidade de dar aos jovens estudantes as aptidões necessárias e suficientes ao ingresso em cursos profissionais de níveis diversos, que assim se tornam acessíveis à **vocação**, à capacidade intelectual e às **possibilidades econômicas de cada um**<sup>5</sup> (CAPANEMA, 1936, *apud* BOMENY, 1999 p. 164, grifo nosso). Os esforços conduzidos na estruturação da educação nacional são atuantes para uma

---

<sup>5</sup>Gustavo Capanema. Algumas informações confidenciais sobre a Reforma do Ensino Secundário. Arquivo Capanema, GC 36.03.24-A, FGV/CPDOC. Disponível em: <[http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq\\_gc\\_g&pesq=escola%20de%20aprendizes&pagfis=35258](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq_gc_g&pesq=escola%20de%20aprendizes&pagfis=35258)> Acesso em: 11/11/2021.

conservação da ordem estrutural e um alinhamento que conduz o ensino formal a obediência, disciplina, moral, cívica, religiosa e familiar. As Leis Orgânicas, assim como os discursos, alinham a ideologia capitalista em uma reestruturação do trabalho vinculado à educação.

Seguiremos apontando três fatores de ação pedagógica disciplinar adestradora<sup>6</sup> por meio de exercitação intensa e por vezes “punitiva”. As disciplinas de Ginástica/Educação Física, Educação Moral e Cívica e o Ensino Religioso/Vocacional uniam-se à concepção de homem do Estado Novo, para através da educação institucionalizada formar um corpo útil economicamente e uma moral idealizada na figura do “novo homem”.

### **1.2.1. Educação moral e cívica: as condições da ordem**

O evento cívico ritualiza a moralidade por meio da festividade expressando no corpo biológico e social uma exteriorização do espetáculo. Os elementos moralizantes são colocados sob a ótica de um poder que manipula os comportamentos ditos “normais” e aceitos pela classe burguesa. “Numa festa cívica, têm forte presença as dimensões patrióticas e políticas, nas quais os lemas como civilização e progresso e os mitos da nacionalidade se legitimam no culto à ordem” (VAZ, 2006, p. 43).

Assim, os elementos morais e cívicos buscam legitimar ou esquecer determinados acontecimentos históricos, fazendo destes episódios um teatro político, em que escolhas são feitas a partir dos significados que se quer fundar (VAZ, 2006).

O nazifascismo é uma expressão evidente de totalitarismo: a obediência política cega é traduzida como civismo — daí a importância das comemorações cívicas nesses regimes — e a discordância é interpretada como traição à pátria. Com graus e nuances particulares, foi isso o que aconteceu no Estado Novo no Brasil, em grande parte espelhando um momento das doutrinas políticas em todo o mundo (D’ARAUJO, 2000, n.p).

O uso dos momentos morais e cívicos são colocados no ambiente escolar com o intuito de utilizá-los como instrumento a serviço da Nação, ao mesmo tempo em que transforma em constitucional as vontades do Estado. No art. 131 da Constituição de 1937,

---

<sup>6</sup>O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”, ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] procura multiplicar e aplicar as forças como um todo. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais [...] A disciplina fábrica indivíduos, tornando o indivíduo objeto e instrumento de seus exercícios (FOUCAULT, 2014, p. 167).



a educação passou a ser vista como instrumento da unidade moral, política e econômica, assim, não se admitem escolas que não realizem o “ensino cívico” (art. 131).

Essa obrigatoriedade estabelece que o primeiro dever do Estado em matéria de educação é o “**ensino pré-vocacional e profissional**” (art. 129). Para tanto, saliente-se também que a definição da “**ordem econômica**”, no Estado Novo, definiu todo um programa social reformulado, do qual acreditava ser possível através da educação trilhar o caminho para o “**novo homem**” (LOURENÇO FILHO, 2007, grifo nosso).

Ao avançar dos novos caminhos que o Estado estava percorrendo, foi no ano de 1940, que o Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de Março, torna obrigatório, da infância até a juventude, o ensino da Educação Moral e Cívica (EMC). Sua finalidade educacional era de formar nas “**crianças e jovens do sexo masculino o amor ao dever militar**”, assim como, a “**consciência das responsabilidades do soldado**”, já nas “**mulheres, o apreço pelos conhecimentos da enfermagem**, pois, assim, quando necessário **poderiam cooperar na defesa nacional**” (BRASIL, 1940, grifo nosso).

Os valores da EMC apresentam seu foco no fervor patriótico, na continuidade histórica do povo brasileiro, nos seus problemas e desígnios, bem como sua missão em meio a outros povos. Assim, Cunha (2007, p. 5) apresenta que nos adolescentes,

[...] Ao invés de uma disciplina específica, a EMC **deveria ser lecionada, sobretudo, no âmbito da História e da Geografia**, agora com a divisão em “geral” e “do Brasil”. Em acréscimo, **a consciência patriótica deveria ser formada pela execução do serviço cívico** próprio da Juventude Brasileira, uma **organização de inspiração fascista**, com a qual se pretendeu mobilizar, **sem sucesso**, os alunos do ensino médio (CUNHA, 2007, p. 5, grifo nosso).

A educação oriunda de um governo centralizador e autoritário buscava promover por meio da EMC valores disciplinares patrióticos alinhados ao projeto capitalista. Deste modo, o que trata o capítulo VII, do Decreto-Lei 4.244/42, sobre a EMC, nos aponta Cunha (2007), tal disciplina deveria estar diretamente associada à formação das “individualidades condutoras”, dos “homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (CUNHA, 2007, p. 5).

Nesta conjuntura, a obrigatoriedade do ensino cívico se fez de forma distinta, por vezes com uma roupagem suave ou pesada durante um longo período republicano e, por mais que oscilante em sua conjuntura, suave, indireto, pesado ou mais ostensivo, permanecia com uma característica central, permanente (BOMENY, 2011).

Notamos o esforço para fomentar uma educação disciplinar militarista entre crianças e jovens, o contexto histórico da segunda guerra mundial colocava na ideologia

nacionalista um forte vínculo com o Exército. O discurso de Olavo Bilac durante o Estado Novo trazido por (SCHWARTZMAN, 1984), aponta que o corpo-soldado formar-se-á no processo do civismo militar.

Era desta forma que seria possível estabelecer o triunfo da democracia; o nivelamento das classes; a **escola da ordem**, da **disciplina**, da **coesão**; o **laboratório da dignidade própria e do patriotismo**. É a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e física obrigatória. (SCHWARTZMAN, 1984, p. 67, grifo nosso).

A utilização do ensino moral e cívico aparelhava a construção do “novo homem”. As organizações estruturais do Governo são obedientes ao comando forte do “cérebro” /Estado o qual obtinha sua sustentação no aparelho militar, isto proporcionaria a possibilidade de tornar esse homem um “cidadão-soldado”, pois estava ligada a uma imagem de virilidade e saúde (DUARTE, 2000).

Desta forma, na tentativa de disciplinar os escolares, o Exército vinha modificando a sua prática de acordo com as necessidades econômicas e políticas, substituindo os modelos punitivos para formalizar um tipo de treinamento pautado nas “disciplinas” escolares (SCHWARTZMAN, 1984). No recorte de Viera (*apud* DUARTE, 2000, p. 171) a finalidade era de que a educação cívica, moral, física e o fortalecimento da pátria seriam instruídos por meio do seu culto permanente.

[...] terão no **amor à pátria**, a **prática dos bons costumes**, o **desenvolvimento físico da raça**, o entendimento e a cooperação com a escola e a família, o **amor ao dever militar**, à **disciplina**, à **hierarquia**, o **conhecimento elementar** dos assuntos relativos à defesa nacional, a **educação religiosa** e a educação ativa, como lineamentos básicos (VIERA, *apud* DUARTE, 2000, p. 171, grifo nosso).

A formação do “novo homem” não se limitava ao civismo e a exercitação de louvor a pátria, necessitaria de um fator corporal físico militar apropriado. Assim sobre a Educação Física/Ginástica militar foi imposto o objetivo de formar o corpo do “homem nacionalista” condizente com a “virilidade” do soldado.

### 1.2.2. A Educação Física: e seu papel no “novo homem”

Considerando que o Anteprojeto de Lei de 1929, do qual o ministro da Guerra toma como ponto de partida estender a educação física a todas as escolas nacionais civis, foi a partir de 1930 que o Exército influenciou por meio do controle da educação física a formação do “novo homem” (CASTRO, 1997). Metodologicamente, passou a comparar o

corpo humano ao corpo da pátria, ao organismo vivo, em que todas as partes confluem de forma harmônica (VAZ, 2006).

Com a instauração do Decreto-Lei nº 19.890 de 18 de Abril de 1931, a Educação Física torna-se disciplina obrigatória. Logo após a promulgação da Portaria Ministerial nº 70, de 30 de junho de 1931, passou a adotar diretrizes e normas do Centro Militar de Educação Física, utilizando o Método Francês<sup>7</sup> como pedagogia corporal.

Oficialmente o Método Francês foi aprovado com o Decreto nº 21.324, de 27 de Abril de 1932, traduzindo o regulamento Francês de 1927, o qual já se fazia presente na realidade escolar.

Quando o Método Francês desembarcou no Brasil foi primeiramente implantado nos quartéis, todavia Fernando de Azevedo aproximou-se da novidade e influenciou consideravelmente a expansão dele. [...] Esta lógica utilitarista de que a Educação Física deveria ter uma aplicação na formação do aluno, para prepará-lo para a vida e para o mercado de trabalho, fez com que Azevedo relegasse a segundo plano os modelos esportivizantes, mas ciente do surto esportivo incontrolável, ele buscou uma conciliação entre a ginástica e o esporte, priorizando a primeira, e para isso o modelo francês (LOUREIRO, 2019, p. 44-45).

Na prática o método atribuía aos núcleos de imigrantes necessidade de um “abrasileiramento”, o que era tido como um dos elementos cruciais do grande projeto cívico a ser cumprido através da educação na organização do Estado autoritário brasileiro (SCHWARTZMAN, 1984).

Portanto, o Método Francês:

[...] convergia para estas proposições, de ser eclético (Geral), de predominância da ginástica ao esporte, do cabedal científico da fisiologia e do utilitarismo [...] Somado a todos estes fatores o Método Francês alinhava-se à pedagogia escolanovista no que tange à cientificidade e ao universalismo (LOUREIRO, 2019, p. 45).

Em 1937, com a criação da Divisão de Educação Física subordinada ao Departamento Nacional de Educação, a responsabilidade do departamento passa a ser do major Barbosa Leite, o qual conduziria a formação massiva de professores de educação física, “uniformizando o método” em todo o território nacional, tanto em escolas municipais, quanto em escolas estaduais (CASTRO, 1997).

Aponta-nos Castro (1997, p. 12), que “o pensamento dominante entre os professores de educação física ligados ao Estado enfatizava o caráter militar da educação

---

<sup>7</sup> A descrição com ilustrações do Método Francês pode ser encontrado em: LOUREIRO, Marcus Wagner Antunes. O Regulamento nº 7 e o método francês de ginástica: um projeto de educação física nacional (1928-1934). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2198>> Acesso em: 16/08/2021.

física e o papel importante que essa atividade exercia na defesa nacional”. Contribuindo, Rui Gomes (1991, p. 111), aponta que o “enquadramento do corpo através das mais variadas instituições respondia à necessidade de assegurar o domínio e controle de cada componente da totalidade humana, à boa maneira positivista”.

Embora ainda constituindo um pano de fundo, as ideias positivistas perdem gradativamente espaço no âmbito educacional em função do liberalismo. Nesse contexto, a “pedagogia” dos corpos prevista no método Francês pautava suas atividades na competição, no corpo sadio, no individualismo. Deste modo, o que fomentava a formação do “novo homem” era o “abrasileiramento”, o patriotismo, a busca por uma nacionalidade.

O período abordado demonstra a constante luta pela implantação do serviço militar obrigatório, que segundo Castro (1997) constitui o “aspecto mais conhecido e visível do investimento militar sobre a sociedade ocorrido nessa época, com vistas à formação da nacionalidade”

O aparato organizacional do Estado Novo depositava na Educação Física e no método francês o ideal da brasilidade, onde a disciplina buscava o “aperfeiçoamento da raça”, no princípio base do homem adestrado e obediente. Este aparato organizacional exercia de forma muito mais repressiva do que propriamente pedagógica, juntamente com o Ministério da Educação, o qual se empenharia a fundo para garantir tal sucesso (SCHWARTZMAN, 1984).

A educação física era exercida por meio da ação direta sobre os corpos dos escolares contribuindo na formação do “novo homem” por meio de leis e ações pedagógicas, regras de convívio social e suas peculiaridades culturais, seguindo critérios físico-morfológicos e psicológicos (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Neste ponto, os fundamentos da educação física e da disciplina EMC alinham-se a educação religiosa, fundamentando em conjunto o esquadramento do “novo homem”.

#### **1.2.4. Educação religiosa: o ensino vocacional**

Compreender a penetração da Igreja Católica junto a decisões políticas e sociais, e sua influência direta no governo de Vargas, é compreender o poder da igreja junto ao povo. A ação pastoral utilizava-se do canal institucional da Igreja Católica influenciando politicamente a população (DEBALD, 2007). A colaboração entre o Estado e a Igreja instrumentaliza uma campanha de saneamento para limpeza da atmosfera “comunista” que supostamente rondava o País, com ênfase na educação eugênica que adivinha da Constituição de 1934 (ARCE, 2007).

É um “início” marcado pela aliança entre Vargas e D. Sebastião Leme da Silveira Cintra, Arcebispo do Rio de Janeiro, onde, em correspondência, Vargas dirige-se ao clérigo na relação da “**consciência cristã e católica do Brasil**”, manifestando as intenções revolucionárias em um “**saneamento moral e político**”, tranquilizando a cúpula cristã em relação a fatores como o comunismo que adentrava no Brasil (MORAES, 2016, p. 746, grifo nosso).

Utilizando da Revista A Ordem, a igreja organizava em 1921 a luta junto às camadas populares. Nesse período Jackson Figueiredo dirigia a organização da revista. Após sua morte em 1928, Alceu de Amoroso Lima, o Tristão de Athayde, passou a dirigir a Revista e o Centro D. Vital protagonizando os embates da década de 1930. “No período imediatamente posterior cumpriu um papel de linha de frente nas conquistas que os católicos obtiveram no Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) e no processo constituinte que resultou na Constituição de 1934” (DERISSO, 2006, p. 37).

Para Moraes (2016, p. 747), a Revista era “munida dos argumentos recolhidos nas obras do pensamento contrarrevolucionário e nos documentos oficiais do catolicismo mais recente, que davam coerência à pretensão de reordenamento social em bases religiosas”.

Assim, a partir do decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, facultou-se o oferecimento da Instrução Religiosa nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal. O decreto considera que: para que ela fosse ministrada seria necessário que pelo menos 20 alunos se propusessem a cursá-la. Se existisse, a Instrução Religiosa não deveria prejudicar o horário das aulas das demais disciplinas, condição que desapareceu na legislação posterior.

Em artigo dirigido à Revista A Ordem, Athayde (1931, p. 91, *apud* MORAES, 2016, p. 747, grifo nosso) escreve que,

[...] o ensino religioso não vem tolher liberdade alguma, dessas que os “liberais” dizem proteger a cada momento. Mas vem, ao contrário, defender a liberdade de consciência das crianças religiosas e das famílias que desejam dar a seus filhos uma educação religiosa e que até hoje se viam privadas dessa liberdade pelo regime do **laicismo opressivo**.

Ocorre uma distorção dos conceitos de liberdade, laicidade e consciência religiosa uma vez que é perceptível a influência direta da Religião cristã no ambiente e nas decisões educacionais nacionais. A utilização de afirmações como “laicismo opressivo” demonstra o caráter fascista do Estado e a clara união entre Estado-Religião.

A vitória da Igreja Católica com a promulgação do decreto 19.941/31 colocou no ambiente escolarizado a possibilidade de “monopolizar” a crença religiosa, tendo no

catolicismo a única religião com aulas dentro das instituições escolares públicas, organizadas e amparadas pelo Estado.

Em seu Art. 9º estabeleceu que, “Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnarem os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados”. O Decreto limita e retira qualquer divergência religiosa ou a possibilidade de discussões de caráter religioso, legitimando o poder das representações religiosas (cristãs), conforme evidencia-se no Art. 10º:

**Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais** (BRASIL, 1931, grifo nosso).

A duração de três anos do Decreto 19.941/31 veio a ser exacerbada na constituição de 1934, promulgada por uma assembleia eleita com forte representação da Liga Eleitoral Católica. A Constituição reforça a proposta do decreto 19.941/31. Tal ensino constituiria “**matéria dos horários**” e não mais como disciplina a parte, todavia, a presença dos alunos ainda permanecia facultativa. Essa constituição teve curta vigência (CUNHA, 2007, p. 4, grifo nosso).

Com a “obrigatoriedade” do ensino religioso o próprio Francisco Campos entendia e reafirmava que esta disciplina seria “**um instrumento de formação moral da juventude contra o liberalismo, o comunismo, para reestruturar as bases do nacionalismo cristão [...] entendendo que a doutrina cristã era uma doutrina do Estado**” (SOUZA, 2007, p. 266, grifo nosso.).

Admiti-se perante o discurso de Francisco Campos a base autoritária varguista. O Estado nacionalista pautava as ideias educacionais na construção de um “novo homem” enquanto a Religião buscava tornar hegemônica sua doutrina cristã e seu forte poder de influência nas comunidades de imigrantes em ascensão. Esta unificação passou a ditar o rumo da instrução da moral religiosa desse “novo” cidadão, a forte ligação Religião e Estado proporcionava que leigos da igreja contribuíssem diretamente na educação.

Os intelectuais da Igreja por meio da revista A Ordem lutavam junto aos meios de comunicação de massa fortalecendo os discursos do Estado, assim, apoiavam-se mutuamente. A posição que a Igreja Católica assumia era contrária aos sindicatos existentes e defendia sindicatos católicos, conforme orientado na *Encíclica Rerum Novarum*, não se colocava contra os ideais de Estado, uma vez que a aliança era primordial para sua manutenção de poder religioso.

Assim, havia uma aliança política entre Igreja e Governo, alinhando a posição política ao discurso “DEUS, PÁTRIA E FAMÍLIA”. Este discurso vincula-se ao Movimento Integralista. Neste movimento, os brasileiros adeptos cristãos, conservadores, anticomunistas, classe popular/civil, políticos, etc. fortaleciam o processo disciplinador do “novo homem”.

O movimento integralista tinha por lema “Deus, Pátria e Família”; a partir disso pode-se entender as propostas desse movimento, que também ficou conhecido como o fascismo brasileiro. A palavra “Deus” indicava a influência religiosa cristã dos integralistas, tendo a figura divina em primeiro lugar, pois para eles era Deus “quem dirigia o destino dos povos”. A pátria, para os integralistas, podia ser definida como “nosso lar”. Assim, propunham-se a alcançar a unidade da população brasileira dentro do território através da constituição de um Estado integral, em contraposição à divisão da sociedade em classes. Já família, dentro da proposta integralista, é a menor unidade e seria o “início e fim de tudo” (FREIRE, 2019, p. 249).

Contudo, existe o corpo que luta contra o movimento hegemônico, pois mesmo que tente, o Estado não é onipresente. Neste ponto, os movimentos sindicais, intelectuais socialistas, comunistas, anarquistas, representantes da classe trabalhadora, estudantes, parcelas ligadas a Igreja, grupos de imigrantes, etc. apontam outros rumos e colocam-se no conflito direto com o Estado.

### **1.3. A LUTA CONTRA A OLIGARQUIA-BURGUESA: as organizações da Aliança Nacional Libertadora, do PCB e da UNE**

A luta contra o Golpe de 1937 e em prol da democracia ocorre por meio de levantes armados e políticos. Está posto que a Aliança Nacional Libertadora (ANL) fundada em 1935 sob vigilância constante é uma das tentativas de um grupo político se contrapor a oligarquia-burguesa.

A ANL detinha uma oposição cerrada a Vargas organizando levantes populares contra o governo sob comando de “tenentes” e dos comunistas. A Aliança é ligada ao movimento das massas e teve um período de hiato com a aprovação da Lei de Segurança Nacional, pois tal acontecimento buscava caçar comunistas, socialistas, anarquistas e ou chamada “ameaça vermelha”. Mesmo com aplicação da Lei de Segurança Nacional o grupo continuou clandestinamente lutando. Assim como participa ativamente da Insurreição Comunista, mesmo sob fortes repressões da Lei de Segurança Nacional que prendeu e indiciou centenas de membros da ANL.

Na tentativa de formar uma frente popular ampla o Partido Comunista Brasileiro (PCB) ressurgiu por volta de 1941 com maior expressão, pois continuou mesmo que com o arrocho autoritário do Estado. Contava após sua criação com aproximadamente quatrocentos mil membros espalhados em mil e seiscentas células, entre eles estava Luiz Carlos Prestes liderança da ANL (RIBEIRO, 2008).

Costa (2015, p. 12) no início de seu livro atribui a articulação dos levantes contra o governo Vargas ao PCB incluindo a Revolução Comunista, “afirmamos que o Levante foi articulado pelo Partido Comunista”. Na tentativa de conter as forças imperialistas e oligárquicas burguesas a Intentona Comunista cai na “inocência” ou falta de articulação interna em atentar contra o Estado varguista, em uma matéria da Revista Problemas observa-se a insuficiência em unificar as forças internas da ANL.

Já em 1935, apesar da justa orientação do partido, procurando unir as mais amplas forças anti-imperialistas e antifeudais da ANL, a influência do radicalismo pequeno burguês na direção do partido, sob a forma específica do chamado ‘golpismo tenentista’, levou-nos a cometer o grave erro de precipitar a insurreição quando ainda eram débeis as nossas forças, quase inexistentes a aliança operário-camponesa. Para o triunfo da revolução popular, é indispensável ganhar o apoio dos soldados e marinheiros, mas reduzir a insurreição popular a uma luta armada só nos quartéis era um erro que teria de levar, como levou, à derrota do movimento de 1935 (REVISTA PROBLEMAS, 1954/1955, p. 90-91, *apud* COSTA, 2015, p. 12).

O setor da esquerda amparado pelo movimento soviético externo tem apoio da Internacional Comunista vinculada a URSS. Nos arquivos da CPDOC<sup>8</sup> encontram-se informações de que a luta de Luiz Carlos Prestes e seus aliados eram contra os levantes nazifascistas que vinham ocorrendo nas ditaduras tanto no território nacional como na América Latina decorrente das alianças fundadas perante a Segunda Guerra Mundial.

Neste processo alinha-se a luta pela reforma agrária, uma das bandeiras levantadas pela frente revolucionária. A Insurreição consegue agregar apoio de outras parcelas da sociedade civil como católicos, militares, socialistas, liberais e logo se torna um movimento de massas. O movimento agregou os desiludidos com os processos políticos que vinham ocorrendo no período pré-golpe durante todos os anos de 1930, período que Getúlio Vargas assumiu pela força armada a Presidência da República.

A divulgação do manifesto contra Vargas apresentado pela ANL possibilitou que o governo colocasse a Aliança na ilegalidade e propiciou sua derrubada após levantes que

---

<sup>8</sup>Disponível para mais informações em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/RevoltaComunista#top> ou sobre a trajetória de Luis Carlos Prestes [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/luis\\_carlos\\_prestes](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/luis_carlos_prestes)



iniciaram na cidade de Natal – RN. Já o PCB que retomou suas atividades em meados de 1941 perdura até 1947 quando tem seu registro cancelado.

Acontecimentos que antecedem o golpe de 1937 demonstram um pouco desta luta pelo controle do Estado. O jogo político a partir de 1935 retira grupos contrários ao movimento nacionalista por intermédio de prisões, exílios, extinções de partidos e julgamentos de civis pelo tribunal militar.

Carone (1977) divide os grupos que lutavam pelo controle do Estado em quatro categorias, sendo elas: a) os diversos grupos oligarco-burgueses, b) grupos internos governamentais, c) movimento estudantil e d) movimento comunista. Perante as lutas educacionais encontramos o movimento estudantil divergindo em diferentes frentes, tendo suas representações de acordo com cada núcleo em cada Estado, por exemplo: São Paulo é composto pela Faculdade de Direito enquanto no Rio de Janeiro é a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Faculdade Nacional de Direito, já em Recife ocupa lugar de destaque a Faculdade de Direito, desta forma, englobam ideologicamente conservadores pertencentes a oligarquias tradicionais, aos liberais, socialistas e comunistas.

A oposição estudantil mesmo que com a limitação imposta pela Lei de Segurança Nacional, mantêm entre 1937-1942 uma atuação de luta política. Contando com um grande contingente de liberais, socialistas, comunistas e de conservadores oligárquicos, o movimento estudantil organiza-se em ações que demonstram sua inquietude, como o acontecimento ligado a inauguração da Sociedade Amigos de Rui Barbosa onde os estudantes quebram retratos do ditador e saqueiam lojas (CARONE, 1977).

O governo Vargas aceita como representante do movimento estudantil unitário a União Nacional dos Estudantes, fixando-a como representação máxima das bandeiras estudantis. Durante o período estadonovista a UNE organiza encontros para debater suas necessidades, desta forma ocorrem: o III Congresso em 1939, o IV Congresso em 1940 e o V Congresso em 1943.

O V Congresso tem grande importância na representatividade civil-estudantil contra o autoritarismo, o objetivo do congresso era pressionar o Ministério da Educação para aceitar suas reivindicações a respeito do custo de vida dos estudantes, a cultura (teatro, festivais, museus, literatura, Arte, etc.), a carteira estudantil, entre outras questões. Contudo, os estudantes rompem o silêncio e saem às ruas discursando contra o sistema repressivo adotado, contra o paternalismo e as iniciativas elitistas do Estado Novo (CARONE, 1977).

A centralidade do movimento estudantil está ancorada aos setores da esquerda e dos liberais, tendo local de destaque as passeatas de 4 de julho de 1942, que apontam descontentamento nas ruas do Distrito Federal. Durante o protesto ocorrem ameaças e violências por parte do chefe de polícia Filinto Muller. Devido ao grande público participante e os acontecimentos de repressão feitos pela polícia militar os universitários alcançam uma grande “vitória”, pois os acontecimentos provocam atritos entre setores do governo, ocasionando a demissão do chefe de polícia<sup>9</sup> Filinto Muller, de Vasco Leitão da Cunha e de Francisco Campos (CARONE, 1977).

Conforme Carone (1977, p. 104) “os universitários se agregam e lutam em frente única contra o perigo comum, que é o nazifascismo”. Os acontecimentos acerca dos estudantes agregam e alinham setores que buscam acabar com o autoritarismo do Estado Novo, junto ao apoio estudantil contribui com processo de embate setores que fizeram parte do movimento pré-golpe durante os anos 1930-1932, como o Armando de Salles Oliveira.

Armando de Salles passou a fazer resistência ao governo acusando-o e mostrando o seu sentido antidemocrático, passando a defender a restauração da democracia representativa e a liberdade do indivíduo, vinculado aqui aos avanços das políticas liberais (CARONE, 1977).

As lutas pelo poder do Estado são conflitantes dentro do próprio grupo hegemônico burguês, um exemplo é a figura do próprio Armando de Salles que concorreu a presidência entre os anos de 1936-1937, o qual é derrotado com a consolidação do golpe. O referido atuou pró Vargas entre 1930-1932 fazendo parte do governo provisório, com o golpe ele passa a se colocar contra o Estado Novo, permanecendo exilado até 1945 (SOUSA, 2013).

Os pequenos períodos de reclusão dos movimentos democráticos e de lideranças proletárias começam a surgir com maior força a partir de 1942 juntamente com os movimentos dos estudantes citados anteriormente e a retomada do PCB. Essas alianças movimentam comícios, aumentam o funcionamento da UNE e a ativação dos diversos focos universitários, fortalecendo pressões contrárias ao Estado com bases populares e que posteriormente se alinham ao grupo mineiro resultando em um incidente intitulado, o Manifesto dos Mineiros (24.10.1943).

Encontra-se em Carone (1977, p. 101)

---

<sup>9</sup> “Chefe da polícia política do então Distrito Federal desde 1933 e que se manteve neste posto, fiel ao governo Vargas, até 1942”.

Em agosto de 1943 se reúne no Rio de Janeiro o Congresso Jurídico Nacional, convocado pelo Instituto dos Advogados. O governo procura impedir qualquer manifestação jurídica que possa ter caráter político ou liberal e, diante disto, as Delegações de Minas Gerais e Rio de Janeiro retiram-se do plenário. O fato leva um grupo de mineiros oposicionistas a articular um documento contra o Estado novo, que é conhecido pelo nome de Manifesto dos Mineiros. Para sua elaboração participam homens de tendência liberal, como um Virgílio de Melo Franco, Miltom Campos, Afonso Arinos de Melo Franco, Artur Bernardes são alguns dos 89 signatários do documento.

O Manifesto dos Mineiros foi emitido pelos integrantes liberais da elite brasileira<sup>10</sup>. O Manifesto buscava disseminar clandestinamente para a população o fim do autoritarismo do Estado apontando uma posição democrática. Este movimento possibilitou a retomada dos setores da esquerda que romperam o longo tempo de silenciamento ocorrido pela Lei de Segurança Nacional.

Ocorre um entendimento de que o Estado Novo buscava criar o proletariado brasileiro aparelhando a educação institucionalizada em relação à exploração de força de trabalho. A formação do “novo” homem alinhou o interesse da burguesia nacionalista com o desenvolvimento do capitalismo tardio em um projeto autoritário de dominação de classe. Contudo, o projeto de Estado não encerra com o final do Estado Novo é apenas postergado até o Golpe de 1964. A retomada autoritária do Estado impõe ao projeto de educação vinculado ao trabalho capitalista uma metamorfose, se vincula a educação escolar ao trabalho tecnicista na conjuntura de uma formação de capital humano.

---

<sup>10</sup> Uma ressalva, os estudantes Universitários e lideranças da UNE, os Advogados, lideranças Socialistas e Comunistas eram “pertencentes” no que trata a condição econômica aos grupos burgueses, pequenos, médios e grandes, pois o a educação universitária era na sua maioria destinada as elites brasileiras.

## **CAPITULO 2**

### **A FORMAÇÃO DO HOMEM TÉCNICO: UM ALINHAMENTO DITATORIAL CIVIL-MILITAR BRASILEIRO (1964 – 1985)**

A instauração do Estado Ditatorial Civil-Militar de 1964 a 1985 buscou dar continuidade nos processos hegemônicos da sociedade brasileira, oprimindo a classe trabalhadora sob uma nova roupagem contra o “comunismo” e desta maneira controlou o Estado burguês numa perspectiva autoritária. A seção a seguir versará sobre retomadas e novas ideologias formativas do homem brasileiro, atuando diretamente na educação pública e ligada ao processo de formação de capital humano por meio de uma pedagogia tecnicista. Assim, as relações contidas entre educação e trabalho se entrelaçam no projeto educacional de cunho autoritário. Juntamente à apresentação das relações autoritárias, demonstro que os sujeitos sobre os quais o Estado busca legitimar sua hegemonia fascista resiste. Aos poucos constrói-se uma resistência por parte dos estudantes, movimentos sindicais, sociais, negros, mulheres, LGBT's e camponeses que lutam pela democracia.

#### **2.1. A DITADURA CIVIL-MILITAR E A EDUCAÇÃO: a formação de capital humano**

Encontramos em Florestan Fernandes (2019, p. 56) a seguinte passagem:

Vemos o capitalismo recente como uma força atuante através de grupos de homens que tentam, por meio do controle conservador ou contrarrevolucionário da mudança, preservar o padrão capitalista de civilização industrial (no centro e na periferia).

Uma das características desta sociedade que emergiu na década de 1960 até parte de 1980 é a luta do Estado ditatorial civil-militar contra levantes populares e movimentos sociais. O capitalismo aqui impõe suas vontades, atrelando o discurso “democrático” ao embate político-social na exploração de mão de obra. Dentro do “padrão capitalista de civilização”, ou seja, na exploração da força de trabalho técnica, este modelo de sociedade alinha o processo à educação à teoria do capital humano.

A condição que liga a tomada de poder pelo autoritarismo estatal é de que o grupo hegemônico detém os mecanismos de controle e de formação institucionalizada. Pode-se dizer que trabalho humano passou a ser qualificado por meio da educação

escolarizada, demonstrando ser um dos mais importantes meios de ampliação da produtividade econômica capitalista (MINTO, 2006).

Para garantir que os interesses do grupo hegemônico viessem a ser implementados no campo social, foi preciso construir consensos diante de parcelas da sociedade civil juntamente ao grupo de militares golpistas que fomentaram o golpe de Estado. Os apoiadores do golpe apoiaram marchas de cunho fascista sob a tríade Estado-Religião-Família.

Quando os militares assumem o poder político do país, em abril de 1964, reconhecidos e saudados por civis e entidades através das famosas **Marchas da Família com Deus pela Liberdade**, as quais com a renúncia de João Goulart transformaram-se em **Marchas da Vitória**, vieram ainda no desenrolar dos acontecimentos as atribuições de sentidos na construção de um novo governo e sociedade, pautada na ideia de “Revolução ou movimento revolucionário”. **A atribuição que militares e civis deram ao acontecimento de 31 março de 1964, transformou-se em discurso ideológico modelando ações, pensamentos e decisões entre o período de 1964 a 1985** (COSTA, 2019, p. 5-6, grifo nosso).

Segundo Guisolphi (2009, p. 453) “A Marcha da Família com Deus pela Liberdade, liderada por autoridades civis e religiosas, defendiam a tradição familiar e a propriedade privada”, marcha esta que ancorava o grupo hegemônico.

O capitalismo estava aqui ligado ao empresariado, aos militares e ao capitalismo estadunidense os quais perpetuavam uma hegemonia mascarada pelos discursos “democráticos”. Dentre os grupos organizados que sustentaram esta política destacam-se: o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), militares e a alta cúpula da Igreja Católica, que numa união de forças promoveram a desarticulação e a deposição da presidência de João Goulart a partir da difusão de pregação anticomunista (COSTA, 2019).

Sendo assim, as articulações políticas de civis, da imprensa e de instituições públicas ocorreram numa perspectiva conjuntural em que as ações participativas, colaboradoras e legitimadoras tiveram como embrião as mobilizações político-ideológicas durante o período pré-golpe de 1964 e durante alguns anos do pós-golpe (COSTA, 2019).

Fernandes (2019, p. 70) aponta que “o chamado Estado democrático tanto foi visto como a forma mais completa de realização [...] quanto como a forma política mais avançada e refinada de ditadura de classe”, ou seja, esta sociedade que se estruturou trouxe “novos” fundamentos domesticadores para a exploração do trabalho e acumulação de capital.

Ao apresentar o período Ditatorial Civil-Militar brasileiro, Saviani (2008) compreende a articulação entre empresários e os militares conduzindo ao golpe civil-militar. Nesta articulação quem saiu vitorioso no embate político e econômico foram as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou na adequação da ideologia política ao modelo econômico.

Para que o regime ditatorial brasileiro pudesse perpetuar durante 21 anos na condução do país, parte da sociedade exerceu ações colaborativas, legitimadoras, compartilhando dos mesmos valores e desempenhando ações políticas em consenso aos ideais defendidos pelo regime que esteve em vigor no período (1964-1985) (COSTA, 2019, p. 2).

Os resultados dessa aliança empresarial-militar<sup>11</sup>, que golpeou a ordem institucional implantada após 1946, não modificaram a essência do processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Na passagem que segue, Spohr (2011, p. 54, grifo nosso) nos apresenta uma síntese das forças golpistas que expressavam a relação entre empresários e militares:

[...] Dreifuss divide as correntes militares do período em três: **o grupo IPES/ESG, o dos extremistas de direita e o dos tradicionalistas**. Estas categorias nos permitem sistematizar a forma como esta rede de relações empresarial-militar foi desenvolvida. **Os extremistas de direita eram um grupo marginal, com posições fanáticas anticomunistas e antipopulistas e estavam ligados a membros mais agressivos do IPES de São Paulo** como Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal O Estado de São Paulo. A representação militar mais considerável deste grupo é do brigadeiro João Paulo Burnier. **O grupo dos tradicionalistas era composto por oficiais que não receberam treinamento na Escola Superior de Guerra (ESG) e não compartilhava uma proposta de mudança social, política e econômica tão elaborada para o Brasil, sendo contra o comunismo em um sentido mais amplo**. Dentre eles estão os generais Justino Alves Bastos e Amaury Kruel. **O grupo mais expressivo e atuante no processo de derrubada o governo de João Goulart e do próprio regime da Constituição de 1946 é o grupo IPES/ESG**. Dentro do IPES, o grupo era conduzido pelos generais Golbery do Couto e Silva, Herrera e Liberato. Estes estavam ligados a um movimento maior composto por outros militares, como Cordeiro de Farias, Nelson de Mello, Ademar de Queiroz, Ulhoa Cintra e Antônio Carlos Muricy. (DREIFUSS, 2006, *apud*, SPOHR, 2011, p. 54).

---

<sup>11</sup>O termo empresarial-militar se coloca pela constatação de grupos de empresários brasileiros e estrangeiros (estadunidense) que se encontravam com os militares golpistas para organizar a “nova” democracia brasileira. Um destes empresários é Paulo Ayres Filho, com grande atuação dentro e fora do Brasil, **“Ayres Filho relata o encontro de empresários com Kennedy em 1963 e diz ter sido o escolhido para apresentar ao presidente norte americano a posição dos empresários brasileiros”** (SPOHR, 2011, p. 61, grifo nosso). Os documentos das relações entre este e outros grupos de empresários encontram-se no CPDOC/FGV, “é constituído de ampla documentação acerca da relação empresarial-militar no período, bem como de uma quantidade expressiva de documentos do IPES de São Paulo. Este fundo é o ponto de partida para a construção desta rede de relacionamentos que incluía empresários e outros elementos civis e militares de diferentes origens” (SPOHR, 2011, nota de rodapé, p. 59).

O aparelho estatal foi fortalecido pela base hegemônica, basicamente ocorre uma desarticulação nos três poderes instituindo ao Poder Executivo uma maior representatividade de força em detrimento dos outros. Passando a favorecer, orientar e dinamizar a acumulação privada do capital. A sociedade passou a proibir e a expropriar do proletariado e do campesinato as discussões políticas, ao mesmo tempo em que a superexploração de trabalho alcançava índices excepcionais, “era importante ‘legitimar’ a ditadura por meio da ideologização da sistemática, coerência, operatividade, pragmatismo, racionalidade, modernização etc. da política econômica” (IANNI, 2019, p. 27-28).

Neste ponto, o Estado passa a se caracterizar com um elevado grau de autoritarismo e violência, estabelece a tecnocracia militar e civil com a burguesia brasileira, além disso, cria alianças junto a empresas multinacionais e com o capital estrangeiro proveniente do avanço industrial. Investe-se no discurso de construir uma potência, transformando o Brasil em um reduto do patriotismo, como no slogan “este é um País que vai pra frente” e “ame-o ou deixe-o” propaganda essa elaborada no governo Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

As propagandas difundidas pelo Estado objetivavam o controle e a alienação das massas em proveito do seu interesse maior que era a ampliação da mão de obra. Tais propagandas valorizam o esporte (futebol), as glorificações das comemorações nacionais demonizando aqueles que eram supostamente contrários ao País. Enfatizava tais ideologias nas redes televisivas e mídias impressas do período, submetendo a sociedade civil à desinformação planejada.

Nesta conjuntura de disseminação do espectro do comunismo a educação participa ativamente na proposta ideológica dos lemas supracitados, com isto Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 349), apontam a seguinte premissa:

**[...] o que foi a educação brasileira durante a ditadura militar: uma política social instrumentalizada pela ideologia tecnicista**, com o objetivo de impulsionar o projeto de “Brasil Grande Potência”, lema que correspondia, no âmbito político-ideológico, ao autoritário “Brasil, ame-o ou deixe-o” (FERREIRA JR. E BITTAR, 2008, p. 349, grifo nosso).

O que o autor e autora traz enquanto educação tecnicista trata do aparelhamento do Estado para fomentar a criação de capital humano. Ao ser aplicado ao campo educacional, esta ideologia gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, mistificando os reais objetivos que estariam ligados ao processo educacional institucionalizado. A forte predominância técnica do trabalho imerso na realidade educacional disseminava a ideia de que educação é sinônimo de

desenvolvimento econômico em sua forma bruta, ou seja, é a condição essencial para a acumulação de capital. Deste modo, educar-se seria desenvolver-se enquanto indivíduo, valorizando (com ressalvas) a si próprio, do mesmo modo que se valoriza o capital (MINTO, 2006).

Contudo, isto só seria possível com a tomada do Estado. Em uma leitura realizada em Stoppino (1986), tornar o Estado autoritário possibilitaria transformar em lei suas próprias vontades, ou seja, a classe hegemônica estaria acima das leis, criando e alterando estas mesmas leis aos seus interesses. Essa premissa tornou possível concretizar normas opressoras tais como aquelas expressas nos atos institucionais (AI). A efetivação dos atos institucionais torna o Poder Executivo livre de qualquer subordinação e torna o legislativo e o judiciário subordinados ao Executivo.

Aqui, é possível visualizar a efetividade das ações autoritárias no campo político e social, pois expressa um único poder atuante, o *Executivo*, proporcionando uma autonomia repressiva. O AI-5 de 13/12/1968 ficou conhecido pela sua liberação total de atrocidades, o que Germano (1994, p. 70) qualifica como “um regime em que a função de domínio prevaleceu e foi exercida mediante desenvolvimento de uma brutal repressão política, que violou, seguidamente, os direitos civis”. Dito isso o Ato Institucional nº 5 aponta:

Art. 2º o presidente da República poderá decretar o recesso do congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar [...] só voltando a funcionar quando convocados pelo presidente da República [...] Art. 3º O presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e municípios, sem limitações previstas na Constituição [...] Art. 4º poderá suspender os direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais [...] Art. 5º A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa simultaneamente em: I – cessação de privilégio de foro [...] II – suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais; III – **proibição de atividade ou manifestações sobre assuntos de natureza política**; IV – aplicação quando necessário, das seguintes medidas de segurança: a) liberdade vigiada; b) proibição de frequentar determinados lugares; c) domicílio determinado (IANNI, 2019, p. 235, grifo nosso).

Para tanto, na tentativa de atingir essa dominação hegemônica o Estado estabeleceu regras, normas, regulamentos e padrões. Tais ações são representadas pela moral militar arraigada no seio do exército e da polícia, agora parcialmente militarizada, a qual se sustenta no discurso de ser o militar o melhor dos cidadãos ao mesmo tempo que pune, prende, mata, tortura, exila os contrários ao Estado. Nessa perspectiva a escola é organizada e pensada para atender às demandas do modelo militar, ganhando espaço social na construção de um projeto de cidadão (SANTOS, 2015).



A verdade é que os governantes montaram um vasto aparelho repressivo. Aparelho esse que se tornou produto e condição da sua continuidade. É óbvio que a Ditadura não se reduzia a isso. O principal, da sua criação e do seu desenvolvimento, era determinado pela sua economia política: superexploração do proletariado e do campesinato, em benefício do capital monopolista, sob o comando do imperialismo. A repressão tinha muito a ver com essa economia política. [...] Para manter-se ou reproduzir-se, a ditadura foi induzida a levar ao extremo a sua doutrina de “estabilidade social e política”, de controle político das reivindicações e atividades dos grupos e classes sociais. O bloco de poder representado na ditadura (formado principalmente pela burguesia estrangeira, burguesia nacional, tecnocracia estrangeira e nacional, a burguesia tecnocrática civil e militar) transformou a violência estatal em técnica de expropriação econômica, e não apenas em técnica de dominação política. Isto é, a repressão política desdobrava na superacumulação monopolista (IANNI, 2019, p. 242).

Desta forma, compreendo que a escola não era apenas idealizada pelo governo como uma instituição disciplinar, mas colocava os estudantes em um local de imposição político-econômica, pois atrelava um “respeito hierárquico” e a ideia de controle corporal ou da disciplina educacional a uma relação de submissão.

A escola nacionalista idealizada neste contexto propunha uma pedagogia tecnicista vinculada ao mercado de trabalho, com isto, o modelo educacional cívico, buscou dar conta de uma demanda política militarizada. O alinhamento desta idealização e do modelo pedagógico para com Ministério da Educação – MEC considerava fundamental uma formação patriótica (GOMES et. al. 2019).

Neste caminho, a Ditadura Civil-Militar trazia consigo a perspectiva de um futuro próspero, gestado por um passado nacional cuidadosamente reinventado. Neste ponto que Maia (2013, p. 188,) nos apresenta que a ótica dos ideais nacionalistas, “as ideias-força de tradição, brasilidade, mestiçagem, país continental, pluralidade cultural, associadas à leitura desenvolvimentista de um futuro glorioso, capitalista e ocidental produzida pelo discurso otimista, foram incorporadas ao discurso cívico”.

Com os governos dos marechais Castello Branco e Costa e Silva (1966-1968),

[...] o alinhamento aos Estados Unidos planejava cooperativamente ‘modernizar’ o sistema de ensino brasileiro, programas de cunho desenvolvimentistas capitalistas, pois eram reformas que ajustariam as exigências impostas pelo capital imperialista estadunidense (IANNI, 2019, p. 48).

As novas articulações educacionais são reforçadas no Fórum “A educação que nos convém”, cujo documento do simpósio possibilita a compreensão da situação social do país e de como se organizou o pensamento político das elites orgânicas que envolviam militares, ministros do Estado, intelectuais, além, é claro, empresários ligados ao Estado (CARVALHO, 2007).

O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) dedicava-se a organização do evento, realizado em 10 de outubro indo até 14 de novembro de 1968. A iniciativa da organização do Fórum se pôs como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968 (SAVIANI, 2008).

Uma figura icônica do evento foi Roberto de Oliveira Campos, que havia sido ministro do Planejamento do governo Castelo Branco entre 1964 e 1967 e que foi decisivo na organização do evento, onde avaliou-se a situação política econômica da ditadura brasileira e levou à implementação das principais medidas educacionais para construção da sociedade que se almejava.

O Fórum propôs mudanças nos “aspectos do ensino superior”, definiu a “conferência síntese”, tratou sobretudo dos “fundamentos para uma política educacional brasileira” (IPES/GB, 1969). Teve finalidade de buscar o encaminhamento político da educação do país. Com isto, Saviani (2008, p. 296) apresenta o sentido geral deste Fórum,

[...] este sentido se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados [...].

Neste campo, o Fórum apresentaria as pedagogias para o adestramento do cidadão. Tal adestramento pode ser entendido como um processo formativo do corpo-instrumento, caracterizado por Polak, Maia e Linsniowski (1998) como máquina, força de trabalho no qual o valor de uso é maior que o de troca. É o corpo polarizado, produtor e produto, consumidor e consumido.

Sendo assim, diante deste conceito a escola metamorfoseia o sujeito em uma ideia de uso de força de trabalho e de sua exploração, mas que não se desvincula da ideologia política civil-militar que atribuía à educação o objetivo de formação de capital humano. Entendendo que esse corpo-instrumento é meramente mais uma engrenagem, como tantas outras nos meios de trabalho capitalista, o aparelhamento estatal utilizava da educação como mecanismo para modificar comportamentos e treinar indivíduos para a sociedade burguesa.

Seria, a grosso modo, uma educação fundada na aptidão e iniciação ao trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino, com habilitações profissionais voltadas para a mão de obra técnica requeridas pela nova ordem econômica brasileira e apoiada por especialistas estadunidenses (SAVIANI, 2008).

Assim como os empresários ligados ao IPES operavam em articulação com seus colegas americanos e contavam com a sua colaboração financeira, também no planejamento e na execução orçamentária da educação se estreitou a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) [...] É nesse contexto que, a partir de 31 de março de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação conhecidos como “Acordos MEC-USAID” (SAVIANI, 2019(b), p. 417).

Os acordos MEC-USAID buscavam na educação censurar assuntos e atividades políticas por meio da cultura. Simultaneamente, a Lei de Imprensa atuava como forte inibidora dos assuntos que destoassem da ideologia ditatorial,

[...] imaginaram que poderiam criar-se a ilusão de hegemonia pela repressão, a indústria do anticomunismo, a censura e a grandiloquência. Criaram uma vasta parafernália, que tinha as características de uma *indústria cultural* fascista. A pretexto de “proteger a instituição família, preservar-lhe os valores éticos e assegurar a formação sadia e digna da mocidade” a lei destinada a censurar “as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” foi utilizada principalmente como censura política [...] proteger [...] “os valores morais e da sociedade brasileira (IANNI, 2019, p. 245).

Essas questões apontadas buscavam dar um caráter de educação nacionalista e conservadora, desconsiderando os processos entreguistas que ocorriam em paralelo. Ocorre uma retomada de ideários criados no período histórico anteriormente abordado, onde a ideia de nação soberana e da brasilidade são trazidas à tona. Neste ponto, deixa-se de lado a formação de um “novo homem” para formar o homem técnico.

Essa escola tinha como projeto “moldar” o cidadão técnico, lembrando que este modelo de escola não se apresenta única e exclusivamente durante a ditadura e sim alcança seu ápice em um velho projeto de Nação. O discurso de Ordem e Progresso que surge no ideal republicano de 1889 é retomado mostrando que a escola no período ditatorial tinha o caráter de qualidade ligada à **Ordem e Disciplinarização** (RODRIGUES, 2016, grifo nosso).

Portanto, para a construção desse modelo educacional, técnicos educacionais são trazidos pelos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) que visava fazer uma análise em profundidade da situação desse nível de ensino no país e determinar o que constituiria um sistema de

ensino superior ideal para o Brasil; estabelecer confrontos entre as características ideais e as necessidades constatadas; apresentar, de modo a chegar a um plano de longo alcance para o desenvolvimento, medidas necessárias à execução do plano, mediante reformas consideradas necessárias ao sistema; finalmente, desenvolver todo um esforço de planejamento, a fim de garantir um equilíbrio essencial entre análise e ação.

Perante as propostas de Leis educacionais, o Planejamento do Ensino Superior propõe juntamente ao acordo MEC-USAID, selado em 1969, caracterizar o ensino superior brasileiro, apresentando a seguinte premissa: “a educação, é não apenas, uma responsabilidade social, mas também fator de desenvolvimento” e “o ensino superior no Brasil se caracteriza historicamente pelo traço da culturalização e não da tecnificação das profissões” (BRASIL, 1969, p. 23 e 77).

De acordo com Ianni (2019, p. 49),

[...] tratava-se de providenciar uma ampla reforma do sistema brasileiro de ensino, de modo a “despolitizá-lo” e levá-lo a preparar profissionais para os planos e programas de desenvolvimento capitalista que o governo passou a dinamizar. A economia política da ditadura estava sendo imposta também na área da educação.

Este acordo legitimava a ideologia de que os investimentos educacionais seriam determinados por critérios do investimento capitalista, pois entendiam que a educação é o fator econômico essencial para o desenvolvimento de capital. A educação passou então a ter um papel decisivo na formação da mão de obra profissional e técnica. O acordo abarcou recursos destinados a pessoas, cursos e instituições, o que levou a “organizar uma equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior, reunindo técnicos brasileiros e norte-americanos”. Além do MEC-USAID, “outro grande convênio pretendia modernizar a administração das universidades pelo envio de consultores norte-americanos, pela concessão de bolsas de estudo para os Estados Unidos e outras atividades” (CUNHA, 1988, p. 174).

Portanto a tecnocracia utiliza-se do Estado para parcializar a formação do homem, na qual desenvolve uma tecnocracia institucionalizada.

[...] a tecnocracia civil e militar confunde-se numa categoria profissional importante para a operação e reprodução da ditadura [...] é no âmbito de tecnocracia que tendem a desenvolver-se as articulações entre o “político” e o “econômico”, entre as razões do Estado e as razões do capital monopolista, sob manto da neutralidade, ou inocência, das técnicas da economia política burguesa [...] a forma pela qual se articulam o “político” e o “econômico”, o Estado e o capital, da mesma maneira que a tecnocracia civil e militar, expressa a forma pela qual a burguesia, enquanto classe dominante, captura o poder estatal, ou lhe confere as direções fundamentais (IANNI, 2019, p. 68).

Nestas parcerias o convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), tem finalidade de assessorar o trabalho da Diretoria (do Ensino Superior) nos seus esforços para atingir a expansão e o aperfeiçoamento, tanto a curto, como em longo prazo. Foi através do processo de planejamento que tornou possível a preparação e a execução por parte das autoridades brasileiras de programas com o objetivo de atender às crescentes necessidades desse setor educacional (CUNHA, 1988).

Deste modo, vêm à tona a “necessidade” de reformar o modelo educacional universitário nos moldes da Lei 5.540/68, juntamente ao processo de reestruturação do ensino de 1º e 2º graus com a segunda LDB Lei 5.692/71. Estas duas reformas unificam os acordos entre MEC-USAID recebendo recursos estrangeiros para cumprir as demandas do capital imperialista estadunidense atrelada ao modelo educacional tecnicista.

Essas reformas no meio educacional no formato das leis demonstram como escopo, “estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção” (FERREIRA Jr. e BITTAR, 2008, p. 335), apresentando esta educação como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática. De acordo com Zaluski (2021, p. 63) “a população infantojuvenil passaria a receber uma educação direcionada para o mercado de trabalho”.

Ocorreu que a LDB de 1971 retirou a obrigatoriedade de exame de admissão para o ensino primário da 5ª e 8ª série e com isto não realizaria neste período escolar uma educação para o trabalho. Entretanto era obrigação dos professores observarem e diagnosticarem as aptidões dos alunos para determinadas áreas profissionais (ZALUSKI, 2021). Os diagnósticos variavam de acordo com cada localidade, ou seja, era necessário fazer uma análise prévia a ser encaminhada a secretaria da educação para aceite antes de sua execução “com a intenção de reforçar o sentido da população receber um ensino escolar condizente com a especificidade do mercado de trabalho” (ZALUSKI, 2021, p. 64).

A expansão da Escola pública proposta pela Lei nº 5.692/71 visava “**qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania**” (BRASIL, 1971, grifo nosso). Encontramos em Zaluski (2021, p. 64) a distribuição do ensino proposto na segunda LDB de 1971.

Em relação a população infantojuvenil, por meio da Lei nº 5.692/1971, foi estendida a obrigatoriedade de frequentarem o ensino escolar, que passou de 12 para 14 anos, mas apenas para o cumprimento do ensino fundamental. O mesmo documento também propunha que o ensino de 1º grau deveria proporcionar a “formação da criança e do pré-adolescente”, e,

o “2º grau destina-se à formação integral do adolescente”. Ou seja, junto à ampliação do tempo escolar buscava-se implementar uma nova concepção societária acerca da população infantojuvenil. [...] Em função do ensino de caráter técnico ser compulsório nas séries do ensino médio, a “qualificação profissional” foi apresentada como a única alternativa para as pessoas (ZALUSKI, 2021, p. 64-74).

O vínculo trabalhista diretamente ligado ao processo econômico do período embasa discursos em prol do desenvolvimento economicista e da responsabilidade social meritocrática, características que decorrem de governos liberais. Contudo a Lei nº 5.692/71 não tinha condição material para preparar os alunos diante das idealizações propostas pelo governo. Limitou-se a uma lei de exploração de trabalho. De acordo com Zaluski (2021, p. 75) “a função da escola foi apontada como forma de reforçar as relações sociais sustentadas pelo sistema capitalista”, mas isto estava longe de alcançar os ideais liberais de mão de obra qualificada.

Deste modo, tanto o problema de mão de obra como o desenvolvimento econômico responsabilizavam o sujeito pelo fracasso nacional e individual. Deste modo, em nenhum momento se culpabiliza o modelo capitalista de produção e divisão técnica do trabalho pelas mazelas criadas.

O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas) (MINTO, 2006, n.p).

Com a legislação educacional em vigor, no primeiro grau, ou seja, da primeira à oitava série, substituiu-se Geografia e História por Estudos Sociais, disciplina que vulgariza os conteúdos das duas disciplinas suprimidas. Impõe-se aulas de Ginástica (educação física) para todos os níveis de ensino do primário ao superior. É retomada a disciplina Educação Moral e Cívica – EMC. Já para o segundo grau (atual ensino médio) introduziram a disciplina Organização Social e Política do Brasil – OSPB, que impõe as ideologias do Estado. Tais disciplinas contemplam um rol de normativas comportamentais que buscam legitimar um modelo de cidadão.

Nesse sentido, Germano (1994) sustenta que a escola apresentava objetivos centrais mediante o controle político e ideológico das e nas universidades, enquanto no ensino básico buscou formar mão de obra técnica, amparada pelo avanço da industrialização e um discurso de desenvolvimento do País.

O controle político encontra na disciplina OSPB, firmada no Decreto nº 869/69 e na sua regulamentação no Decreto nº 68.065/71, um meio de preencher o “vácuo ideológico” deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas “insinuações materialistas e esquerdistas” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 74). Novamente, a elite afronta a sociedade com ideais antissocialistas, que juntamente com as mídias de massa disparam informações de que o comunismo é um perigo que ronda o País.

Estas reformas, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 345), contribuem da seguinte forma:

[...] era necessário apetrechar o Estado nacional da capacidade de planejar a educação de acordo com os interesses socioeconômicos do mercado capitalista. Para tanto, impunha-se a universalização da escola primária e média, e particularmente, a ênfase na questão curricular referente ao ensino de matemática e ciências naturais.

Nessas relações amplas vinculadas a acordos econômicos, mediante hegemonia de classe e da necessidade de mão de obra qualificada, se encontra o aluno em formação, um corpo a ser modelado, esquadrihado, controlado, transformado, docilizado e útil. Uma formação que centraliza o sujeito em uma condição de alienação, produzindo nele um conhecimento técnico utilitarista, impossibilitando uma leitura crítica da sociedade e de sua própria existência.

Na continuidade, apontaremos os mecanismos disciplinares escolares. O primeiro deles é a função da Educação física na construção do corpo do adolescente e das crianças. O segundo ponto é a retomada da disciplina Educação Moral e Cívica e no terceiro momento a apresentação do mecanismo disciplinar imposto pela Organização Social e Política do Brasil.

### **2.1.1. Educação Física escolar: um instrumento disciplinar**

A partir do Estado Novo, visto anteriormente, e aqui durante a Ditadura Civil-Militar, a disciplina de Educação Física propõe uma **construção de corpos disciplinados, “adestrados”, dóceis, sadios e fortes** (SOLER, 2003). Contudo, durante o processo histórico ditatorial civil-militar a educação física objetiva um pensamento, não apenas na formação docilizada, mas também na demonstração de soberania nacional por um viés desportista.

Assim, durante este período histórico, o caráter militarista remodela-se em uma metamorfose disciplinar que alinham os esportes e o Exército, buscando criar “ídolos nacionais”. Deste modo o indivíduo encontraria no e pelo esporte a possibilidade de

ascensão e prestígio social. Com o autoritarismo atuante nas escolas a Educação Física retoma suas raízes “higienistas” através do esporte. Tal disciplina exerceria neste contexto um controle político, um adestramento corporal embasado na ideia de virilidade.

No campo escolar brasileiro a Educação Física competitivista era incentivada pela ditadura, pautada no discurso de um “Brasil Grande”. O competitivismo seria propagado nas práticas pedagógicas com intuito de disseminar a ideia de soberania nacional através das conquistas esportivas internacionais, e em outro plano o ideológico, obviamente, tinha o objetivo claro de atuar como analgésico em movimentos sociais (JUNIOR, 1991).

Junior (1991) contempla-nos com uma compreensão da Educação Física neste contexto, colocando que o advento da Ditadura Civil-Militar subverte o próprio conceito de saúde apresentados em períodos anteriores, como pelo olhar estadonovista. Assim, alinhado ao pensamento liberal, “reina a meritocracia, cabendo à Educação Física o papel de colaboração no processo de seleção natural, eliminando indivíduos fracos e premiando os fortes, no sentido da depuração da raça” (JUNIOR, 1991, p. 18).

Segundo uma interpretação corrente na historiografia, o esporte, aliado à interferência governamental no desenvolvimento da educação física escolar, tornava-se referência praticamente exclusiva para a prática de atividades corporais no plano mundial, seja dentro ou fora da escola. Isso teria ocorrido, em parte, porque numa certa perspectiva o esporte codificado, normatizado e institucionalizado pode responder de forma bastante significativa aos anseios de controle por parte do poder, uma vez que tende a **padronizar a ação dos agentes educacionais**, tanto do **professor** quanto do **aluno**; noutra, porque o esporte se afirmava como fenômeno cultural de massa contemporâneo e universal, afirmando-se, portanto, como possibilidade educacional privilegiada. Assim, o conjunto de práticas corporais passíveis de serem abordadas e desenvolvidas no interior da escola resumiu-se à prática de algumas modalidades esportivas. As práticas escolares de educação física passaram a ter como fundamento primeiro a técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição, enfim, a redução das possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas (OLIVEIRA, 2002 p. 53, grifo nosso).

A disciplina Educação Física de inspiração liberal e desportiva é colocada em função da ideologia disseminada pelo governo contida no slogan “Pátria Grande”. O poder do Estado ditatorial demonstra a capacidade de disseminar um pensamento quase que hegemônico. Essa disciplina física prepararia uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Tal concepção deve ser suficientemente rígida, tornando o indivíduo capaz de “eivar a Nação”, ou seja, um Estado economicamente forte e um poder militar capaz de suportar a guerra.

A aprovação do Decreto nº 58.130 fixou diretrizes para educação básica, regulamentando o Artigo 22 da Lei 4.024/61 da LDB, o qual trata da obrigatoriedade da



educação física para alunos do curso primário e médio até a idade de 18 anos. O objetivo era aproveitar e dirigir as forças do indivíduo nos quesitos físicos, morais, intelectuais e sociais, portanto, alinhar o corpo para o trabalho técnico.

Deste modo, a ginástica e o desporto só teriam utilidade em sua aplicação se dirigida a eliminação de “incapacitados físicos” ou indivíduos que não fossem capazes de se colocarem frente aos ideais liberais do Estado. Os incapacitados são colocados à margem, pois na ideologia do Estado a exclusão contribuiria para uma maximização da força e do poderio da população. Portanto, a coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da educação física militarista (JUNIOR, 1991).

No Decreto de lei de nº 69.450/71, que regulamentou o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e que se coaduna com a do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

A pedagogia tecnicista era hegemônica nas aulas de Educação Física na década de 1970. Respalhada pelos mesmos princípios do método anterior – racionalidade, eficiência e produtividade – e com conteúdo “esportivista” fortalecido [...] por intermédio do Decreto 69.450/71 legitima as turmas separadas por sexo e, preferencialmente, por nível de aptidão. Esta norma vai contribuir ainda mais para uma Educação Física voltada essencialmente para a seleção de atletas e de meninos jovens, fortes, que sirvam como força militar de reserva [...] Amparada pela regulamentação que atendia aos anseios militares, a Educação Física da época restringia a participação das mulheres em determinadas práticas desportivas (MARIMON; ROMÃO, 2009, p. 14).

Observa-se no Decreto de lei de nº 69.450/71 Art. 1: **“A Educação Física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”** (BRASIL, 1971, grifo nosso), esses processos constituem alguns dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Nos apontamentos contidos no Art. 1, observa-se que a disciplina corporal está atrelada ao aprimoramento de fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional, ou seja, uma atividade disciplinar que atua sobre os corpos dos sujeitos com o propósito de torná-los úteis. As questões que envolvem esta disciplina podem ser compreendidas pela análise foucaultiana, na qual a disciplina “dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita” (FOUCAULT, 2014, p. 136), ou seja, manipula-se o corpo e o esquadrinha aos interesses do capital.

Esta linha de pensamento apontado nos Decretos coaduna com a disciplinarização do corpo trazida por Foucault (2014, p. 135-136) “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ [...] aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”.

Em uma concepção de “adestramento” o Art.5 do respectivo Decreto apresenta padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física desportiva e recreativa. Deste modo, o Art. 5 trata:

- a) Quanto à sequência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos. **b) Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.** c) Quanto à composição das turmas, **50 alunos do mesmo sexo**, preferencialmente **selecionados por nível de aptidão física.** d) Quanto ao **espaço útil, dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno, no ensino médio e no superior – grifo nosso.**

Ao utilizar-se da análise foucaultiana para desvendar os objetivos do governo, nota-se que “ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, [...] torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 134), nas articulações com o capital estamos tratando de um corpo esquadrinhado economicamente.

Esse alinhamento facilitou a esses desígnios, como apresentado em editorial de 1969, intitulado de “Boletim Técnico Informativo da Divisão de Educação Física do MEC”, que colocou em prioridade máxima, nessa nova concepção de vida, em particular, aos professores de Educação Física: Combatem-se a malquerência, a maledicência, a crítica destrutiva, que dividem, que desunem e obstam os nossos esforços em ajudar o nosso atual governo a construir uma grande Nação, mais forte, mais acatada e acreditada no conceito das demais Nações: O BRASIL GRANDE. (FERREIRA, *apud* JUNIOR, 1991, p. 31).

O Coletivo de Autores (1992, *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 58), aponta que a Educação Física neste período,

[...] apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para **educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista.** Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. **Recorre à filosofia liberal para a formação do**

**caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo.** Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento. Nessa linha de raciocínio pode-se constatar que o objetivo é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Os conteúdos são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno (COLETIVO DE AUTORES, 1992, *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 58, grifo nosso).

Portanto, a “essência” desta disciplina foi pensada numa perspectiva de controle social, confundindo a disciplina escolar com formação moral, indo além dos preceitos da saúde individual e coletiva. Obteve no esporte a legitimação da competição criando uma concorrência mascarada de liberdade em um mundo propriamente competitivo e desigual. Nesta conjuntura se apresentava de forma quase que exclusiva através dos órgãos oficiais uma educação física escolar que carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores (OLIVEIRA, 2004).

Essa formação moral da educação física vem alinhada a uma construção ideológica política. Portanto, detalharei em síntese, as contribuições da disciplina escolar Educação Moral e Cívica – EMC, para com a formação idealizada pelo Estado autoritário.

### **2.1.2. Educação Moral e Cívica: uma retomada histórica**

O ensino moral e cívico iniciado anteriormente ao golpe ditatorial civil-militar é uma construção ideológica que atribuí ao sujeito uma disciplina de fácil compreensão social. Alguns sujeitos foram adestrados de acordo com a ideologia dominante, os quais passaram a reproduzir os ideais ditatoriais.

Talvez **o sucesso parcial da educação cívica no regime militar** tenha se dado por apresentar uma **orientação clara e facilmente compreensível e factível** sobre o **papel do cidadão para exercer sua cidadania: ficar no seu canto, cumprir seu papel no sistema produtivo** (trabalho, estudo, esporte) e apoiar – por meio de gestos simbólicos – não o regime, mas “o Brasil” [...] (Para) **O civismo** [...] envolver-se era, em última análise, **permanecer passivo**, ainda que com uma atitude mental confiante e otimismo, e não envolver-se também significava **manter-se “no seu lugar”** (LOURENÇO, 2010, p. 10, grifo nosso).

Os discursos construídos em torno do civismo durante a ditadura apresentavam algumas especificidades que serão discutidas ao longo do texto. Porém, não se pode restringir que a promoção do ideal cívico, no que se refere ao setor cultural do Ministério

da Educação, se apresenta nos discursos tanto aqui analisados como analisados anterior e posteriormente à ditadura.

O Parecer nº. 94/71 do Conselho Federal da Educação retoma fundamentos religiosos para fundamentar a educação vinculando o ensino religioso à disciplina moral e cívica. A conjuntura desta estreita relação aponta uma fusão entre o pensamento conservador católico e das doutrinas impostas pela segurança nacional. A fusão gera um pensamento reacionário, compreendendo que a preservação do espírito religioso se ligava a dignidade da pessoa humana na inspiração do “Deus” cristão (DERISSO, 2012).

Segundo o Parecer:

[...] se as raízes da Moral e da Religião de tal forma se entrelaçam, dentro da alma humana, como proceder-se a uma dissociação radical entre as duas? Surge aqui, como terceira decorrência da aconfessionalidade da Constituição do Brasil, a decorrência de que o fundamento religioso que, segundo o que se depreende do Decreto-Lei nº. 869/69, deve estar subjacente à Moral a ser ensinada na Educação Moral e Cívica, será tomada da chamada Religião Natural (BRASIL, 1971, *apud* DERISSO, 2012, p. 117).

Neste ponto em diante notamos que os rituais cívicos nas escolas demonstravam retomadas e avanços no que se referia a construção do civismo.

**As datas cívicas sempre foram muito utilizadas nas escolas durante a repressão. Os rituais de comemoração** são por demais conhecidos. Sob a bandeira brasileira hasteada cantava-se o Hino Nacional. **A postura “escola firme”, os olhos fixos no horizonte e o silêncio** deviam representar que à frente havia um ideal comum a ser seguido e nada podia obstaculizá-lo. **Mas havia dissensos: olhares cabisbaixos, ouvidos moucos e risos marotos** a simbolizar mentes distantes daqueles corpos aparentemente disciplinados. Declamavam-se textos, realizavam-se performances, cantos ufanistas. **A formalidade sempre prezou a aparência, a exterioridade e superficialidade.** Tais rituais são propícios a um tipo de formação moral e cívica. **Exaltam o disciplinamento de mentes e corpos e fazem a doutrinação ideológica** sustentadora do regime militar (SILVA, *apud* VIEIRA, 2014, p. 83-86, grifo nosso).

Os eventos patrióticos tornam o corpo do estudante um espetáculo de poder, pois alinham e padronizam corpos, e a eles se “castigam”. A manipulação do corpo em prol da obediência e da simbolização dos atos morais e cívicos ocorre por meio de fileiras de escolares alinhados retirando a mobilidade física espontânea, canta-se hino, jura-se à bandeira, executa a marcha militar proporcionando um espetáculo dos corpos.

No entanto tais rituais e a tentativa de subjugar o corpo dos escolares não era aceita passivamente. A luta contra o esquadramento militarizado existiu e foi constante, as frentes populares em prol da democracia e da pluralidade de ideias

buscaram alcançar a resistência. O sujeito singular poderia até desconhecer a totalidade do regime autoritário devido a alienação política, devido ao seu desconhecimento do que é opressão, mas compreendia o “martírio”, o sofrimento, a dor causada pelas condutas de alguns que coordenavam essas atividades escolares.

Palazzo (2013, n.p) informa em seu artigo que alguns desconheciam o contexto ditatorial como o relato no qual o entrevistado afirma que “nem sabia o que era ditadura”. Isto apresenta as especificidades de cada localidade e as condições materiais que possibilitavam uma maior ou menor compreensão dos aparelhos repressores do Estado. Em resumo, para além dos hinos e juras à bandeira acontecia valorização das armas nacionais enquanto representação das forças de combate.

Durante as representações ritualizadas destacavam-se o que aquele Estado considerava como “Heróis”: figuras emblemáticas, na sua maioria “Branca” e ou de militares, encontrando seu reconhecimento no povo e pelo povo. Apresentando tais figuras como desbravadores corajosos, como soldados exemplares, como lutadores da pátria livre, contam-se histórias de vitória pelo olhar burguês.

Talvez por isso tantos políticos entre outros tentem construir imagens de heróis em torno de suas vidas (PENA, 2002), a fim de construir um sentido meritocrático de “mitos”, quase figuras de “semi-deuses” e por vezes se comparando ao próprio “Deus”. A relação dos mitos e heróis estão diretamente relacionados com as questões da religiosidade cristã, apontando que se você seguir o modelo do herói poderá tornar-se um.

Assim, com as atividades cívicas a formação voltava-se para a construção do “herói”, do nacionalista, do que faria tudo pela pátria, da meritocracia. Uma formação fundada e aprimorada pelo capitalismo liberal que buscava criar a consciência de um indivíduo patriótico. Na continuidade debateremos sobre a formação religiosa escolarizada intitulada de Ensino Religioso a qual podemos entendê-la como uma formação catequética mal disfarçada.

### **2.1.3. Ensino Religioso: uma catequese mal disfarçada**

A religião buscava se firmar no meio educacional. Encontramos ampla atuação da Associação de Educação Católica fundada em 1945 na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024 de 1961. Nesse sentido, interviu por intermédio dos meios de comunicação de massa para mobilizar as bases

cristãs (notadamente católica), promovendo debates em favor de que a disciplina Ensino Religioso constasse do horário normal das escolas públicas (DEBALD, 2007).

A disciplina dividia-se enquanto doutrinação moral junto às propostas da EMC. Portanto ocorre um alinhamento de sua ideologia com a legislação educacional do ensino básico de 1971. A partir da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, no seu parágrafo único do Art. 7, dispõe que, “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá[ia] disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.” (BRASIL, 1971).

Com as mudanças operadas pela Lei. Nº. 5692/71 (aumento do grau primário de quatro para oito anos com a incorporação do antigo ginásial e mudança da denominação do grau médio para segundo grau), que não substituiu, porém remendou sobremaneira a Lei. 4024/61, o Ensino religioso ganhou nova redação para adequar o artigo da Lei à nova terminologia. (DERISSO, 2006, p. 49-50).

Como a legislação tornou-se omissa às questões referentes ao pagamento dos professores pelo órgão estatal. Inicia-se uma disputa e um assédio aos governadores e prefeitos por parte de dirigentes católicos. Os dirigentes requeriam de forma geral um remanejamento do corpo docente nas escolas públicas para contemplar o ensino religioso, bem como a remuneração de seus próprios agentes, pois o ensino religioso contido na LDB de 1971 estava definido como de “caráter confessional e, portanto, de responsabilidade das igrejas interessadas” (CARVALHO; SÍVORI, 2017, p. 7).

Conforme o artigo 150, § 5º da Constituição de 1967, “É plena a liberdade de consciência e fica assegurado aos crentes o exercício dos cultos religiosos, que não contrariem a **ordem pública e os bons costumes** (BRASIL, 1967, grifo nosso)”. Nota-se que tratar da religiosidade para os golpistas era seguir o conservadorismo e a hegemonia burguesa brasileira da religião cristã. A ideologia cristã aqui imposta colocaria as outras expressões religiosas de forma individual/coletiva a margem da sociedade e passível de atuações coercitivas por parte do Estado. Os alinhamentos da ditadura no Parecer nº 94/71 e na Constituição de 1967, evidenciam-se nesta passagem de Derisso (2006, p. 50-51, grifo nosso):

A constituição previa a liberdade de culto religioso e era aconfessional, na interpretação do parecer, mas o Estado, através da Escola, educaria os filhos de todos os cidadãos, crentes e não crentes, para uma formação moral fundamentada em “Deus”, com “d” maiúsculo. [...] Percebe-se que a aconfessionalidade contida na constituição não é o mesmo que laicidade, pois acolhe e reconhece as religiões de Deus (grafado com letra maiúscula por tratar-se de nome próprio, o que mostra a inclinação dos legisladores). Ou seja, **as religiões de “Deus”**, aquelas da **matriz judaico-cristã, são merecedoras de liberdade que deve ser garantida a todas as manifestações religiosas e ou filosóficas** dentro do espírito republicano

da liberdade de consciência, mas gozam do privilégio simbólico de serem as inspiradoras do próprio ato de legislar.

Deste modo o Estado autoritário concebia como liberdade religiosa as diretrizes e ideologias dos conselheiros do MEC, estando em consonância com a concepção de “democracia” dos militares, do empresariado nacional e estrangeiro e, da tecnocracia econômica e política, que em sua organização operaram um golpe de Estado e colocaram abaixo todas as instituições democráticas (DERISSO, 2006).

O forte alinhamento aos rituais cívicos contidos na EMC propunha um alinhamento catequético com o ensino religioso. No Decreto-Lei nº 869/69 em seu artigo segundo lemos: “a defesa do princípio democrático, através da **preservação do espírito religioso**, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob **a inspiração de Deus**” (grifo nosso).

Esta relação entre espírito religioso e a inspiração de “Deus” reforça o entendimento de que a laicidade e a pluralidade religiosa são negadas pelo Estado. A emenda Constitucional 1/1969 enuncia em seu artigo 176 que “a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”.

Diante desta regulamentação o Estado coloca uma idealização do cidadão alinhado aos interesses nacionalistas, porém, a regulamentação está embasada em elementos centrais. A ideia de unidade nacional vincula-se à doutrina militar da segurança nacional, a de liberdade aos princípios do liberalismo econômico e a de solidariedade está pautada na doutrina social da Igreja Católica (ALBUQUERQUE, 2004, apud SANTOS, 2016).

Evidencia-se a imposição da orientação judaico-cristã no Parecer nº 540/1977, de relatoria de Edília Coelho Garcia, que expressa o “entendimento de que a escola e a família devem-se complementar na formação integral do aluno e que a educação religiosa explica o sentido da existência e congrega os homens a uma vida harmoniosa” (SANTOS, 2016, p. 44).

A relatora afirma a imposição da existência humana por meio da fé cristã diante da existência de “Deus”. O Parecer nega a pluralidade religiosa atribuindo a organização dos objetivos e conteúdos às entidades confessionais (SANTOS, 2016). “Reside aqui a possibilidade de uma catequese mal disfarçada, visto que ‘cada confissão ao assumir a condução do Ensino Religiosos pode estender para dentro da escola suas comunidades confessionais e suas reproduções doutrinais’” (PASSOS, 2007, p. 61, apud SANTOS, 2016, p. 45).

As tentativas de imposição de um ensino religioso único foram amparadas pelo Estado Ditatorial Civil-Militar em leis, decretos, normas etc., colocando os interesses da burguesia no projeto de cidadão. O projeto educacional de base religiosa cristã utilizaria da doutrinação catequética dentro do ambiente escolar e do caráter facultativo desta disciplina dos horários para descaracterizar a “laicidade”, buscando controlar os comportamentos, as vestimentas e o pensamento político dos escolares. O forte vínculo entre Ensino Religioso, Educação Moral e Cívica e Educação Física buscavam homogeneizar a sociedade brasileira disfarçando uma harmonia social.

#### **2.1.4. Organização Social e Política do Brasil: a busca pela alienação política**

Ao destacar a imposição disciplinar política nos currículos escolares, observa-se com a chegada da Organização Social e Política do Brasil (OSPB) que o governo ditatorial idealizava uma formação escolar pautada nos jargões de “Ordem e Progresso” e “Brasil Grande”. Tais “lemas” justificaram um componente curricular que “discutisse” as relações de Estado, política e Sociedade.

Por mais intrigante que possa parecer, as pautas curriculares abordariam instituições, direitos e deveres dos cidadãos e objetivamente teria um longo foco no civismo. Claramente a tal “discussão” seria mais em caráter disciplinar, de controle político. Tornava-se imperativo, segundo Carmo Martins (2014, p. 44) que “compreendessem a obediência às regras e o conhecimento mínimo sobre a estrutura do Estado como elementos para uma tomada de consciência desses direitos e deveres”.

Com a seguinte afirmação sobre a chegada da disciplina, Carmo Martins (2010, p. 44, grifo nosso) aponta que

[...] a disciplina de OSPB deveria compor a parte complementar do currículo, presente apenas em algumas das séries do 1º e do 2º graus, e surgir como o equivalente a um estudo da realidade social e política brasileiras. O próprio conselheiro, entretanto, destaca que **não seria uma disciplina equivalente à Sociologia, tampouco como Direito Público**, mas, sim, um ensino com um objetivo bem definido que era contribuir para uma educação política do homem brasileiro, dentro do espírito da democracia.

O objetivo ideológico da OSPB é de perpetuar a alienação do povo brasileiro. A disciplina disseminaria um conceito democrático contestável. Ocorre que desvalorizava o conceito de democracia apresentado pela sociologia, história e filosofia, áreas das ciências que caíram em descrédito. Este autoritarismo ideológico que se pretendia



alcançar com tal disciplina curricular incumbir-se-ia de construir uma estrutura capaz de coibir atitudes subversivas.

A permanência da OSPB durante esse processo e o controle ideológico desta disciplina, se deu por sua construção curricular, tornando-a “capaz” de legitimar as estruturas organizacionais do Estado, alinhando sua formação pautada no “quieto e no seu lugar”. Formulou um mecanismo de controle juntamente com os AI’s, as legislações e as normatizações, tal disciplina foi primordial na busca pela conservação da sociedade autoritária burguesa (CARMO MARTINS, 2014).

Ao tornar a disciplina obrigatória para o 2º grau do ensino, na mesma Lei 5.692/71 que torna obrigatório a disciplina de Educação Moral e Cívica, criou-se uma aliança entre moral e atitudinal na formação desse cidadão brasileiro. A organização dos currículos escolares alinhava o 1º grau com a EMC, enquanto a Sociologia e a Filosofia eram substituídas pela OSPB como disciplina no 2º grau (CARMO MARTINS, 2014).

Apontamentos encontrados no trabalho de Melo e Toledo (2005) ressaltam a escola como um veículo de disseminação do ideário nacionalista e desenvolvimentista do governo, sustentam que a disciplina era sustentáculo do regime militar (MELO; TOLEDO, 2005). Os conteúdos entendidos como conhecimentos das humanidades foram integrados a OSPB, buscando construir uma releitura do País. E escola buscava legitimar o pensamento nacionalista vigente da classe dominante, bem como disseminá-lo.

O Estado buscava unificar disciplinas como a Educação Física, Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política do Brasil objetivando organizar a sociedade ideologicamente vinculada a classe burguesa reacionária. Contudo, contra o Estado autoritário e a classe burguesa reacionária ocorreu resistência. A organização da sociedade civil possibilitou lutas pela democracia, os movimentos estudantis representados em grande parcela pela UNE, a luta sindical, as guerrilhas, etc., lutaram para superar e redemocratizar o País.

## **2.2. A RESISTÊNCIA: os corpos não são meros fantoches**

Considerando o corpo como um local de resistência e enfrentamento político busco demonstrar que o Estado autoritário brasileiro atentou contra a população nas mais variadas esferas, econômicas, culturais, educacionais, religiosas, na tentativa de homogeneizar uma sociedade. A ditadura ideologicamente acreditava até certo ponto que

os corpos seriam submissos ao Estado, como em uma representação metafórica de fantoches manipuláveis e obedientes.

Ao corpo que se busca manipular, resiste. Pois reside no sujeito às singularidades, as vontades, os desejos, as culturas e as contradições de tudo que lhe é externo e interno. No campo social os embates perpassam muitas trincheiras, das quais podemos destacar a música, o teatro, e a ação dos novos atores constituídos pelos camponeses, sindicatos, estudantes, movimento negro, as mulheres e o movimento feminista, os quais atribuem sua ação a luta pela democracia. O cenário criado após o golpe de 1964 dispôs ao aparelho de Estado mecanismos que em seu ápice oprimiu, exilou e matou muitas pessoas que faziam parte da resistência.

O contexto favorecia o controle e opressão dos sujeitos e de grupos que não se enquadravam no padrão. Isto permitia que os aparelhos repressivos do Estado agissem partindo de uma linha ideológica que vinculava a subversão e o comunismo, a esses grupos. O modus operandi do Estado possibilitava que, “um trabalhador militante fosse considerado uma ameaça à segurança nacional” (BRITO, 2015, p. 79), no meio rural ou urbano.

Para os camponeses, a condição do trabalhador rural colocava a possibilidade de ocultação mais efetiva das atrocidades. O Estado e parcelas da sociedade civil atrelavam ao patrão uma figura simbólica de “boa gente”, propagada através do rádio, televisão e mídias impressas. As mudanças que refizeram as relações entre trabalhador-empregador no campo foi uma mudança radical, pois tinham grandes aspectos paternalistas, desencadeando uma relação de cabresto para com os empregados. “[...] o patrão era visto, também, como aquele que ajuda na hora da necessidade, para comprar remédios, para ajudar em demais problemas pessoais” possibilitando um entendimento de “dono” (BRITO, 2015, p. 79).

As lutas camponesas iniciadas antes mesmo da instalação do golpe foram combatidas pelo aparelho repressivo do Estado. Muitas das lideranças eram ligadas ao PCB e as Ligas Camponesas, ao mesmo tempo em que faziam parte dos sindicatos rurais. Portanto, a perseguição era massiva a estes sujeitos e movimentos. A história traz muitos relatos de tortura nos meios rurais e urbanos, ocorrendo em espaços públicos controlados pelo Estado (delegacia, hospitais, prisões) e privados. Ocorreram à utilização de métodos de tortura como o pau de arara, choques, afogamentos e as chacinas.

**As chacinas, como a de Matapiruma, são comuns, causadas pela tentativa de posse ilegal de terras camponesas por grandes proprietários de terra, armados com jagunços, pistoleiros, polícia militar, exército, guarda rural e DOPS. O confronto era comum e as**

mortes sempre penderam mais para o lado dos trabalhadores, armados, normalmente, apenas com os instrumentos de trabalho (foices, enxadas, facões, machados) e às vezes alguma arma de fogo (BRITO, 2015, p. 80, grifo nosso).

Nota-se que o modelo utilizado para eliminar a resistência e garantir tomada de terra por parte dos afiliados do Estado no campo encontrou muita resistência por parte dos camponeses. Entretanto, as localidades por serem mais isoladas possibilitaram um grande extermínio humano às escondidas, vindo a ser denunciadas anos após a ditadura. A violência recaía sobre mulheres, homens, estudantes, adolescentes, pretos ou não, político, civil etc., de forma pura e explícita.

A figura de **Manoel da Conceição Santos** é de extrema relevância [...] maranhense foi **preso nove vezes e torturado inúmeras outras**, tendo **perdido uma das pernas por conta de ferimentos causados por um ataque da polícia**. [...] **envolve-se com o Movimento de Educação de Base (MEB)**, ligado aos setores mais progressivos da igreja católica, envolvendo-se com as discussões políticas, sindicais e cooperativistas: **criaram 28 escolas de alfabetização, inclusive de trabalhadores rurais, e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Pindaré-Mirim em 1963**. [...] Com o golpe, o fechamento do sindicato e a prisão de lideranças e as dificuldades do MEB, Manoel ingressa na Ação Popular (AP). A partir de então se associa à luta comunista, antes negada por ele [...] (BRITO, 2015, p. 82-83, grifo nosso)

O maranhense citado demonstra que mesmo sobre grande repressão física e psicológica, resistiu. Contudo, as sequelas deixadas pelos mecanismos de controle vinculados ao Estado são imensuráveis. O relato de Manoel aponta seu descontentamento e as investidas do Estado em forjar documentos, discursos e ações para justificar atos violentos.

Quero saber qual foi a casa que incendiei, qual foi o banco que assaltei. Eu apenas tenho uma luta em defesa de um povo, e eu faço parte dele. E a gente quer terra, quer direitos, quer saúde, quer trabalho, quer liberdade. E se isso é negado, a gente tem de ser contra. Mas, se isso é crime, sou criminoso mesmo (CARNEIRO e CIOCCARI, p. 120, *apud* BRITO, 2015, p. 83).

De acordo com Brito (2015, p. 85) “esta luta se constitui enquanto tal com um longo histórico que remonta ao messianismo, às resistências ao coronelismo, ao banditismo social e às mais recentes formas de sindicalização e expropriação de terra”. Para o autor a luta pela garantia da terra e contra a expropriação da força de trabalho permanece, pois os conflitos da luta de classes e o caráter classista do Estado são acentuados pela estrutura autoritária.

O Movimento dos Trabalhadores Sem- Terra (MST), e as resistências de aldeias e lideranças indígenas e quilombolas são de suma importância,

mas também os movimentos de afirmação de uma alternativa camponesa para a produção e vivência da terra, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), e tantos outros (Brito, 2015, p. 85).

A frente das feministas atuava nos embates contra o autoritarismo. A luta das mulheres contribuía junto aos grupos estudantis, sindicatos rurais e urbanos pela educação. O surgimento de grupos feministas durante os anos de 1970-1980 contribuiu efetivamente na luta pela democratização e pela igualdade de gênero.

As lutas por melhores condições de vida e problemas específicos da luta feminina como a sexualidade, contracepção, aborto, dupla jornada de trabalho e a discriminação econômica, social e política faziam parte das pautas feministas (COLLING, 1997, *apud* QUEIROZ, 2020).

Dessa forma, as mulheres protagonizaram diferentes pautas nos anos 1960, 1970 e 1980, **como os movimentos por creches**, pois **devido à alta inserção feminina no mercado de trabalho** essa pauta era extremamente necessária para a **emancipação feminina**. Foram **protagonistas também no movimento sindical**, angariando diversas líderes. No contexto da Ditadura, compuseram notadamente as trincheiras da luta pela democracia, **por eleições diretas e pela anistia política. As mulheres foram, portanto, motores da mudança política, tornando-se protagonistas na História** (QUEIROZ, 2020, p. 21, grifo nosso).

A realidade das mulheres piorava e se atenuava por sua condição – mulher – pois eram consideradas pelo Estado, pela Religião Cristã e pela sociedade patriarcal ideologicamente inferiores. As mulheres ocupavam espaços de grupos que atuavam em frentes amplas pela democracia e fim da ditadura, dispondo de protagonismo na luta social, que incluía as lutas pelas “Diretas já” e nas marchas da “panela vazia”.

Diante das lutas democráticas encontramos o corpo negro como objeto de resistência.

Durante os anos de chumbo, houve a resistência armada ao regime militar. Naquela época, muitos foram presos, torturados e mortos. [...] Como a luta contra o regime foi constituída principalmente por organizações guerrilheiras brancas, ou seja, a classe média branca urbana, pouco se fala e se lembra que a **participação dos negros** foi muito importante. **Muitos deram as vidas pela democracia e poucos são lembrados**. Por exemplo, Osvaldão, Carlos Marighella (KENY, 2016b, s/p, *apud* LUIZ, s.d., grifo do autor).

A inclusão da participação de negros(as) na luta armada pela democracia e também em outros segmentos está posto na *Guerrilha do Araguaia*, onde pessoas foram executadas sem nenhum sobrevivente e os corpos não foram localizados.

A Guerrilha aconteceu na junção entre os rios Araguaia e Tocantins, composto pelos estados do Pará e o atual Tocantins, a luta armada envolvia ainda parte do

Noroeste do Maranhão. Efetivamente os combates corpo a corpo ocorreram nas matas do Sudeste do Pará, porém a zona de influência perpassou Marabá – PA e Xambioá-TO, sendo estes os pontos extremos da estrutura repressiva montada pelas Formas Armadas. Ao serem descobertos, os militantes que incluíam em sua base muitos adeptos ao PCdoB, resolveram acelerar seus planos iniciais, refugiar-se na mata e dar início ao movimento de resistência armada. Muitos militantes estavam na região desde 1966 e o partido inspirava-se na concepção de guerra popular prolongada, como entendida na China de Mao Tsé-Tung (CAMPOS FILHO, 2012).

Para além da Guerrilha os negros(as) eram perseguidos em suas atividades cotidianas, as vestimentas, o cabelo, o andar e a música eram reprimidas pelo Estado ditatorial civil-militar. Uma passagem retirada da pesquisa de Da Silva Leão et. al. (2019, p. 52) aponta o racismo estrutural, “houve formas de repressão das mais variadas formas. Os militares vigiavam os negros na tentativa de uma ‘democracia racial’ que nunca existiu. Negros eram proibidos até mesmo de usar cabelo Black Power”.

Em 1978 ocorre o “primeiro marco dos protestos reivindicativos do movimento negro contemporâneo” (RIOS, 2012, p. 44). Ocorrido na cidade de São Paulo o protesto fora promovido nas escadarias do Teatro Municipal, no dia 7 de junho deste ano. Um conjunto de organizações negras das mais variadas partes do país resolveram dar voz e aderir ao movimento que combatia a discriminação racial velada pela ditadura e propor uma verdadeira democracia racial, afinal os negros precisam ter voz para defender seus direitos, sua cultura e suas raízes (RIOS, 2012).

A “Carta Aberta do movimento Negro Unificado” comungava com a participação ativa dos negros nas tomadas de decisões. A carta demonstra a ampliação do movimento, ocorrendo adesão de outras entidades negras e ou pelo apoio dos setores democráticos da sociedade (RIOS, 2012).

Como aos negros, às mulheres, camponeses, estudantes, sindicatos e aos homossexuais não faltou cerceamento. Aos marginalizados a repressão atuava mais isoladamente, sem qualquer necessidade de comprovação de “ato infracionário”. Reprime-se o corpo isolado, ao ser que andava pelas ruas, o trabalhador(a) que tinha sua vida interrompida pela sua aparência, pelo seu comportamento, pelo seu “eu”, é aqui que o “mau gesto” é motivo de coerção.

A perseguição aos LGBT's não se limitava apenas as instituições, ocorria nas ruas, pois a existência dos mesmos era ofensiva o suficiente para o héteronormativo. **O isolamento dos homossexuais nos chamados “guetos” não teve início na ditadura, entretanto, com a fortificação do policiamento como objeto do Estado para espioná-los e censurá-los,**

o cenário foi agravado. Não mais era seguro divagar pelas ruas, **a moral era facilmente afetada por aqueles que fugiam do padrão exigido**. A classe mais pobre, que englobava travestis que se prostituíam, por se encontrarem constantemente expostos, sofriam as consequências diariamente. É possível afirmar que no primeiro semestre de 1980, cerca de 300 a 500 pessoas foram detidas por dia (DA SILVA LEÃO et. al., 2019, p. 50, grifo nosso).

A comunidade LGBT's fazia parte dos embates englobando não apenas seu bloco na luta pela diversidade, liberdade e democracia, mas, atuava nas mais variadas frentes representativas. A luta LGBT's buscou alternativas para se colocar frente aos levantes populares e utilizava dos veículos de comunicação para efetivar suas lutas. "Em 1978, inspirado no "Gay Sunshine", jornal que já percorria os Estados Unidos em 1970, um grupo se uniu para criar o primeiro jornal voltado a comunidade LGBT no Brasil, surgia aí o 'Lampião da Esquina'" (DA SILVA LEÃO et. al., 2019, p. 50-51).

E juntamente a sua disponibilização impressa vem à represália do Estado. Em 1978 o DOPS acusa o jornal de ferir a moral e os bons costumes em um processo arquivado em 1979, o que permitiu a circulação ativa do jornal até 1981. Neste caminho a visibilidade da comunidade continuava a garimpar por espaço perante a sociedade. Já em 1982 a união entre lésbicas e homossexuais ocorreu na "primeira edição oficial do jornal 'chanacomchana', que circulou até 1987" (DA SILVA LEÃO et. al., 2019, p. 51).

O ano de 1978 foi um de enorme importância para a comunidade LGBT no Brasil, pois apesar do período desfavorável, encontraram forças para lutar e resistir, causando o surgimento do SOMOS, um grupo de afirmação homossexual, que em junho de 1980 protestou contra a "operação limpeza" promovida pelo delegado José Wilson Richetti. Em 1980 o SOMOS se divide para que o Grupo de Ação Lésbica Feminista (GALF) aconteça [...] o Grupo Gay da Bahia (GGB) era fundado por Luiz Roberto de Barros Mot, sendo até o presente momento uma das fontes mais confiáveis e veículo de informações sobre a comunidade LGBT no Brasil (DA SILVA LEÃO et. al., 2019, p. 51).

Na outra ponta das lutas LGBT's a música e a cinematografia sofriam com as ações do aparelho repressivo do Estado, muitas canções foram censuradas. A música "De Leve" de Rita Lee e Gilberto Gil, foi censurada, em 1977, pois de acordo com o órgão de censura do Estado fazia apologia ao homossexualismo. Já nos campos estudantis e universitários as primeiras produções audiovisuais LGBT's surgiram como curta metragem, mas foram barradas (DA SILVA LEÃO et. al., 2019).

Entretanto, a busca constante pela retomada de uma sociedade democratizada fez com que muitos movimentos continuassem a combater o Estado ditatorial brasileiro, neste caminho aponto em síntese algumas das formas de resistência alinhadas ao movimento estudantil incluindo os citados até aqui.

A União Nacional dos Estudantes a partir de sua fundação em 1937 a qual lutou juntamente a outras entidades contra o autoritarismo varguista se colocou frente às discussões políticas, econômicas e sociais durante a ditadura civil-militar. Nos anos que antecedem o golpe de 1964 vinha se debatendo a reforma universitária em decorrência dos acordos entre militares e EUA no chamado MEC-USAID, criticavam as empresas estrangeiras que passaram a desembarcar em território nacional, debatendo fortemente sobre os assuntos vinculados ao petróleo, na campanha “O petróleo é nosso”.

Deste modo, Sanfelice (2015, p. 128),

Grosso modo pode-se dizer que os estudantes universitários brasileiros, sob a liderança da UNE, imiscuíram-se em assuntos relacionados a aumentos de preços, à orientação política e econômica nacionalista que incluía um posicionamento adverso às empresas estrangeiras e aos acordos militares do Brasil com os Estados Unidos.

Ao posicionar-se contra militares, empresariado e outras camadas da sociedade civil que apoiavam os processos autoritários, a UNE torna-se alvo de atentados e violência por parte do Estado. Nos anos que antecedem o golpe, durante a posse de Jânio Quadros, a UNE lutou pela legalidade da sua efetivação eleitoral contra a tentativa desse “meio golpe” como intitula Sanfelice (2015, p. 129), buscando desta maneira posicionar-se, tanto que foi reprimida e teve sua sede fechada no Rio de Janeiro (SANFELICE, 2015). A UNE contribui neste momento com uma clara atuação política, “A UNE SÓ TEM UM COMPROMISSO: LUTAR PELO POVO E PELO BRASIL! R.G. SUL 2-9-61” (UNE, 1961, *apud* SANFELICE, 2015, p. 130).

Em uma passagem apontada pelo autor encontramos os alinhamentos ideológicos da UNE, deixando notória a diversidade do grupo estudantil. Nota-se as articulações de outras entidades ligadas ao movimento estudantil nacional, há de se considerar que eram alinhamentos com um bloco reformista. Faziam parte: Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), o Partido Socialista Brasileiro (PSB), dissentes do Partido Social Democrático (PSD) que durou de 1945-1965 e União Democrática Nacional (UDN).

O apoio dos trabalhadores também se alinhava aos interesses da UNE, tanto no que se referia a Reforma Universitária como com buscas por melhores condições de trabalho. Desta maneira, obtinha o apoio da Confederação Geral dos Trabalhadores e do Partido Comunista Brasileiro (PCB) este fazendo parte das lutas antifascistas já a partir da sua fundação em 1937, contudo, era considerado um partido ilegal pelo Estado (SANFELICE, 2015).

A ideologia da UNE também contava com uma base conservadora. Neste bloco estavam a Ação Democrática Parlamentar (ADP) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), financiado pela embaixada dos Estados Unidos. Enquanto em São Paulo a base se concentrava nas redes de empresários que articulavam junto ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) que era considerado um reduto de articulação contra o governo de João Goulart (SANFELICE, 2015).

O golpe militar mostrou a que veio no dia de sua efetivação e deixou claro seu posicionamento em relação aos estudantes. A UNE é invadida, saqueada, queimada em 1º de abril de 1964. A partir desse momento a tentativa de extinguir a UNE começa a ser colocado em prática, uma dessas tentativas é o projeto de Lei que ficou conhecida como Suplicy de Lacerda. A luta inicia-se não apenas pelas questões universitárias e estudantis, mas uma luta contra o Estado e pela liberdade, Sanfelice (2015, p. 136-137)

Além das reivindicações específicas que fizeram parte do *Plano de Ação* da UNE, há inúmeras outras e que sintetizo: **luta pela Reforma Universitária**, pela **revogação do acordo MEC-USAID**, contra a transformação das universidades federais em fundações particulares, **pela escola pública gratuita**, **pela alfabetização de todo o povo**, por um **ensino secundário voltado para a formação profissional** e pela revogação da Lei Suplicy. **Luta contra a política econômica financeira do atual governo** que se orienta por integrá-la no complexo industrial imperialista; pela **revogação da Lei de Greve**; pela revogação dos Atos Institucionais; contra a **Lei do Arrocho**; pela **anistia geral dos presos políticos**; **pela reforma agrária**, pela mais ampla **liberdade de organização política e filiação partidária**; **contra a farsa eleitoral**; **por eleições livres e diretas**; pela formação de uma constituinte popular; **contra a invasão do Vietnã pelo imperialismo norte-americano**; **pela igualdade internacional** (grifo nosso).

As reivindicações da UNE atuam juntamente com as relações contidas nessa dissertação, a questão da exploração do trabalho e suas relações para com a educação que vinha se fundando no Brasil. Portanto, o movimento dos estudantes é atuante na reforma agrária, denuncia os acordos unilaterais com MEC-USAID e o sucateamento da educação, buscando garantir um ensino secundário que atenda a classe trabalhadora.

Os acontecimentos que desencadearam a união popular junto às lutas do movimento estudantil são vários, de passeatas e marchas até a luta corpo a corpo. O refeitório conhecido como Calabouço e narrado no livro de mesmo nome por Sardinha (2016) demonstra o aparelhamento do Estado contra a UNE. A rebelião tem início em Março de 1968 sobre forte repressão policial, mas o refeitório vinha sofrendo fortes desmontes e arrocho policial mesmo antes de 1964, este refeitório acolhia em média quatro a cinco mil estudantes.



Funcionava como um local não apenas de conseguir uma alimentação barata e satisfatória, mas também como um lugar de debates, organização política, de companheirismo, afinal muitos estudantes contribuíam com limpeza, cozinha, manutenção etc.. Com a instituição do golpe muitos que frequentavam o local foram presos, agredidos, torturados e perseguidos pela ditadura. O dia em questão os estudantes foram cercados para impedir uma passeata (SARDINHA, 2016).

Diariamente os choques com a polícia ocorriam e os estudantes já saíam às ruas com condições de protegerem-se (dentro das suas condições inferiores ao arsenal policial) dispunham de correntes, pedaços de madeira, pedras, coquetéis molotovs etc. A tropa policial queria entrar no calabouço a todo custo, as investidas dos estudantes era para inibir a ação repressiva do Estado e defenderem-se. Na primeira invasão os estudantes defenderam-se com o que tinham bandejas de comida, cadeiras e mesas, colocando os milicos para fora do refeitório e os fazendo recuar até as viaturas (SARDINHA, 2016).

Entretanto, em uma nova investida o comandante ordenou atacarem com fuzilaria, metralharam indiscriminadamente contra o calabouço e os prédios vizinhos. Aos refugiados nas paredes do refeitório só restavam aguardar o massacre parar. O clima era de pânico e a investida dos polícias após essa violenta repressão foi de tentar prender as lideranças estudantis, em outra investida os estudantes impediram tal situação e fez a polícia retroceder e evadir-se do local (SARDINHA, 2016).

Ao término da investida policial a população se junta aos estudantes com a informação de que a polícia atingiu um operário que não resistiu e morreu no hospital. A contagem de feridos e companheiros é realizada, até que, Edson Luis de Lima Souto é encontrado, não sabendo se com vida ou não no primeiro momento. A constatação da morte do estudante secundarista ocorre com a chegada de um médico, negando a retirada do corpo, os estudantes levam-no até a Assembleia Legislativa para possibilitar seu velório. O feito chamou a atenção de parcelas da sociedade civil, desencadeando movimentos contra o Estado autoritário e denúncias de sua repressão. Uma marcha ocorre logo na manhã do dia 26 de Março intitulada de “Marcha dos cem mil” com adesão popular de clérigos, freiras, artistas e intelectuais (SARDINHA, 2016; SANFELICE, 2015).

A UNE por vezes colocava-se com a difícil tarefa de lutar pelos oprimidos, excluídos, desdentados, iletrados, o Brasil da miséria, dos intocáveis, das periferias. Entretanto, em uma autocrítica apontam que não podiam tomar a frente em lutas como as

dos camponeses e operários, entretanto, podiam contribuir como uma força auxiliar (SARDINHA, 2016; SANFELICE, 2015).

O AI-5 caiu fortemente sobre qualquer força contrária ao Estado ditatorial,

Novas cassações de mandatos e de direitos políticos se sucederam. Iniciava-se no Brasil um período de muitas prisões, muita tortura, muito silêncio, muita censura e medo. **O governo militar sentia-se em condições de tomar as medidas socioeconômicas para as quais ele havia sido instituído, ou seja, para atender os interesses dos detentores do capital nacional, subordinado ao capital externo. O ônus recaiu pesadamente sobre a classe trabalhadora em geral e sobre os setores da sociedade que se imaginavam seus aliados** (SANFELICE, 2015, p. 140, grifo nosso).

A Ditadura Civil-Militar reprimindo as forças de luta colocava a conta socioeconômica sobre a classe trabalhadora, inclusive, aqueles que por algum motivo achavam-se pertencentes ao bloco ditatorial civil-militar. A subordinação imperialista aos Estados Unidos da América cobraria um alto preço nas relações educação-trabalho, pois freiam a universalização do conhecimento e das condições de trabalho.

Deste modo, ao corpo da resistência democrática foi atribuído um menor valor social. Portanto, poderia ser expurgado pelo Estado e seus aparelhos repressivos. Aos opositores restava à tortura, as mutilações, as humilhações e a exposição do diferente como inimigo dos “bons costumes” e da Família.

Na luta pela democracia e liberdade foi ao corpo que se reprimiu. “[...] pensar o corpo é outra maneira de pensar o mundo e o vínculo social, uma perturbação introduzida na configuração do corpo é uma perturbação introduzida na coerência do mundo” (BRETON, 1995, p. 65). As mutilações operadas ao corpo na Ditadura Civil-Militar tiveram reflexos na dinâmica social do país, seja no trabalho, na educação, nas artes, nas crenças e nos costumes.

## CAPÍTULO 3

### EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HUMANA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo, a formação humana será abordada seguindo os critérios marxistas do que se entende por “*essência humana*”, deste modo, o conceito de trabalho proporciona a formação do ser humanizado, conceito este que será desenvolvido no decorrer do capítulo. Apresento a concepção de educação burguesa idealizada pelo capitalismo enquanto instituição que busca firmar sua posição de dominação, organizando a educação pública em prol dos interesses hegemônicos. Nesse sentido a escolarização é pautada nos interesses de mercado. A educação institucionalizada é entendida como “produto educacional”, de formação de capital humano e de reprodução ideológica. Apresento em contraponto ao modelo defendido pelo grupo hegemônico a Pedagogia Histórico-crítica como um mecanismo de luta contra-hegemônica, que utiliza dos conceitos trabalho, história humana, essência humana, educação crítica e conhecimento sistematizado para propor uma práxis revolucionária. Este momento da dissertação apresenta uma possibilidade contrária aos estados autoritários de compreender as relações entre educação e trabalho.

#### 3.1. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NA VISÃO MARXISTA

Iniciamos este tópico apresentando com as palavras de Saviani e Duarte (2012) a questão já enunciada na abertura deste capítulo, “admitindo que, determinados homens, as crianças e os jovens são formados por outros homens, os adultos, cabe verificar se isso é possível e, em caso positivo, se é legítimo” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 13).

Na educação para a formação humana são as relações dos homens entre si que a torna possível. A educação ocorre nas relações diretas com a produção material, no próprio trabalho e na sua apropriação coletiva enquanto meios de existência.

Neste sentido Saviani (1991, p. 97) nos ampara dizendo que antes da educação escolarizada a “educação realizava-se como decorrência imediata da produção material e da apropriação coletiva dos meios de existência humana”, pois esse homem agia sobre a natureza na relação de coletividade. Portanto a educação coincidia com os atos de agir e existir. Sendo assim, no próprio ato de viver estava a relação da formação humana e consequentemente a educação.

A formação humana na visão marxista aponta os saltos ontológicos como uma forma de observar a dinâmica histórica. Com isto, a cada salto surgem novas esferas do ser. Lukács (1969, p. 12) aponta que “o primeiro salto ontológico ocorre na passagem do ser inanimado ao ser vivo, o segundo salto na passagem do ser biológico ao ser social perante os demais seres vivos”. É no segundo salto que se encontra a formação do ser social, neste salto histórico o homem se torna o ser coletivo e histórico, passando a relacionar-se com a natureza diferenciando-se dos outros animais.

A historicidade da produção da existência humana e a produção do conhecimento caminham juntas, sempre que os seres humanos agem sobre a natureza de que são parte, para produzir os meios de vida, educam-se e geram conhecimentos na relação com a natureza e com os demais. O trabalho é a atividade fundante, ontológica para criar meios de vida (MARX; ENGELS, 2020, p. 27).

Portanto, é necessário entender que modificações da história humana perpassam as relações entre os seres e suas transformações do meio no qual se está inserido através do trabalho. Entender que modificações nas esferas da vida cotidiana metamorfoseiam o sujeito, neste caso o ser humano, é compreender o movimento histórico do homem na relação com a natureza, consigo e com outros homens.

Considerando que o ser humano é como escreveu Duarte (*apud* SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 37), “antes de tudo um ser vivo e a sociedade só pode existir em permanente intercâmbio com a natureza”, não pode haver educação sem esta estreita relação. O homem realiza este intercâmbio por meio de seu trabalho, o que permite a transformação e modificação de sua própria existência. “O trabalho [...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1876, p. 4).

Portanto a humanização acontece no e pelo trabalho, levando em consideração pressupostos da existência humana,

[...] um primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de “fazer história”. Mas, para viver, é necessário antes de mais beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos [...] O segundo ponto é este: a própria primeira necessidade satisfeita, a ação da satisfação e o instrumento já adquirido da satisfação, conduz a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico[...]. A

terceira relação, que logo desde o início entra no desenvolvimento histórico, é esta: os homens que, dia a dia, renovam a sua própria vida começam a fazer outros homens, a reproduzir-se – a relação entre homem e mulher, pais e filhos, a *família*. Essa família, que a princípio é a única relação social, torna-se mais tarde, quando o aumento das necessidades cria novas relações sociais e o aumento do número dos homens cria novas necessidades [...] surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social – [...] social aqui se entende a cooperação de vários indivíduos seja em que circunstâncias for e não importa de que modo e com que fim. (MARX; ENGELS, 2020, p. 58, grifo dos autores).

Neste sentido, a educação institucionalizada é posicionada perante a necessidade do homem sócio histórico em repassar os conhecimentos científicos e históricos adquiridos na história da humanidade. Assim, a essência humana é aprendida nesse conjunto de relações sociais que decorrem da reprodução humana. Neste processo Márkus (2015, p. 17) aponta que essa essência é, na realidade, o “conjunto de relações sociais existentes não só nos contatos pessoais efêmeros entre os indivíduos, mas também nos sistemas de produção objetivados, costumes, linguagem, instituições e culturas”.

Uma questão importante é a diferenciação entre “*essência humana*” e “*natureza humana*”. Considera-se que a “essência humana” é o objeto de análise – trabalho – e está contida na universalidade do homem, ou seja, um desenvolvimento histórico global. A natureza humana é designada na maioria das vezes como forças essenciais, algo típico de cada momento histórico, com características e potencialidades de uma dada época. Marx coloca no manuscrito, *A miséria da filosofia* (p. 139, *apud* MÁRKUS, 2015, p. 91) que “toda história não é mais que uma transformação continua da natureza humana”.

Com o desenvolvimento do capitalismo o humano foi perdendo sua *autoconsciência positiva*, ou seja, a capacidade de desenvolver-se enquanto totalidade humana. Portanto a superação do capitalismo não será medida pela superação da religião, nem tampouco pela superação da propriedade privada e sim pelo comunismo (MÁRKUS, 2015).

É diante dessa diferenciação e da luta pela superação do capitalismo que a educação se configura como um meio para alcançar tal superação. No processo de formação baseado em relações humanas torna-se obrigatório a figura de um professor enquanto um sujeito com profundo conhecimento do homem (MÁRKUS, 2015). Com isto, o trabalho na relação com a educação passa a ser um ato originalmente consciente e teleológico, ou seja, a apropriação do conhecimento objetivado que leva o sujeito ao quadro de emancipação.

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou (DUARTE, 2013, p. 26-27).

A não realização da apropriação objetivada dos produtos e fenômenos culturais leva o sujeito ao processo de alienação, ou seja, o sujeito alienado nas relações de trabalho executa exclusivamente suas atividades para sua subsistência imediata. O sujeito alienado vive e reproduz objetivações alienadas, tampouco se preocupa com o resultado das objetivações. A execução do trabalho é pertencente àquele que o executa, sendo assim, o sujeito não alienado é o que tem total compreensão de sua função social, ultrapassando o nível de imediatismo.

O trabalho é um elemento fundante da essência humana, pois o ser social produziu as “condições materiais objetivas e subjetivas necessárias à existência do homem dentro da organização social” (PERREIRA; DOLCI; COSTA, 2016, p. 148). “O homem, porém, é não apenas ser da natureza, mas ser do próprio *humano*” (MARX, p. 377, *apud* MÁRKUS, 2015, p. 24). Portanto, “o trabalho é antes de tudo uma atividade que não visa diretamente, mas *somente através de mediações*, à satisfação das necessidades” (MÁRKUS, 2015, p. 27, grifo do autor).

O “desenvolvimento capitalista da indústria novamente reintroduz diretamente o trabalho coletivo-cooperativo em larga escala, mas o princípio de colaboração agora está *oposto* aos trabalhadores, na forma de coisas externas e alienantes” (MÁRKUS, 2015, p. 54). Isto coloca o processo educativo em uma linha fabril de educação. “O espírito social do trabalho adquire uma existência objetiva fora dos trabalhadores” (MARX, 2011, p. 706).

Neste processo de reestruturação do trabalho e da consciência humana pelos fundamentos do capitalismo colocam a consciência como nada além de uma consciência caracterizada como prática existente. Assim, seu direcionamento e intencionalidade estão na relação com o objeto (mercadorias). Tal consciência humana é aqui um resultado do caráter material objetivado na prática da vida humana, o que compreende a realidade prática do período histórico que define a maneira de pensar e agir do ser humano (MÁRKUS, 2015).

Marx (2008), em seus manuscritos econômico-filosófico concebe o trabalho como uma atividade vital do ser humano e que é por meio dele que este mesmo ser se diferencia das outras espécies. Seria então a partir da atividade do trabalho que se desencadearia as relações sociais e o conjunto dos fenômenos sociais e justamente nesse processo que o homem se afirma como ser genérico, na elaboração do mundo objetivo, produzindo a partir do trabalho um conjunto de objetivações.

Os desencadeamentos das objetivações superiores se expressam nas Ciências, na Filosofia e nas Artes, permitindo o desdobramento do crescimento intelectual e espiritual de cada indivíduo singular e a possibilidade deste se contemplar como agente e componente ativo de um mundo criado por ele. Sua consciência é formada de acordo com sua relação com o mundo objetivado, ou seja, com sua vida em si na relação direta com o trabalho, podendo ser consciente ou alienante.

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens é a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como direta emanção do seu comportamento espiritual (MARX; ENGELS, 2020, p. 53).

A questão central aqui não é a formação de uma espécie puramente biológica, a preocupação está na relação perante um desenvolvimento sócio-histórico, sendo assim, essa construção de homem se baseia em suas relações de vida por intermédio do trabalho consciente (MÁRKUS, 2015). “A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida” (MARX; ENGELS, 2020, p. 54).

Esse trabalho é aqui um exercício que cria novas formas de relações humanas em sua objetivação, na qual o objeto criado no e pelo trabalho objetivado desenvolve um mundo próprio da espécie humana. Sendo assim, um produto histórico como resultado de toda uma série de gerações, umas sobre as outras, sem negar totalmente o que foi construído anteriormente, permitindo que o desenvolvimento das suas indústrias e seu comércio modifiquem sua ordem social de acordo com necessidades alternadas.

Conforme indica Márkus (2015, p. 32, grifo nosso),

Quando os objetos/produtos são efetivamente criados para determinado uso e materialmente adaptado para ele, é que a norma é incorporada à sua estrutura física[...] isto gera uma condição de que cada indivíduo deve se apropriar das regras de utilização, por isso que nas relações de vida sociais, se difere da natureza, pois **aqui a vida social é padronizada em normas, e os produtos são os veículos dessa norma.**

Perante esta condição social o trabalho se configura em uma condição alienante<sup>12</sup>, na qual a *essência humana* é retirada do homem. Esse modo de exercer o trabalho na sociedade do capitalismo é externo ao sujeito, “isto é, não pertence à sua essência, que ele não se afirma, antes se nega, no seu trabalho, não se sente bem, mas desgraçado; não desenvolve qualquer livre energia física ou espiritual” (MARX; ENGELS, 2020, p. 322), tornando um trabalho alienado a seu próprio corpo.

O processo de alienação na sociedade capitalista desenvolve-se a partir de alguns momentos. O primeiro momento é a alienação do indivíduo para com o produto do seu trabalho, levando a que o mesmo identifique o trabalho com uma atividade estranha e adversa e não mais como a atividade vital humana (DERISSO; DUARTE, 2017, p. 13).

O contexto no qual a alienação se coloca frente ao modo de produção capitalista ocorre no não pertencimento do sujeito para com o trabalho executado. As relações produtivas buscam de imediato satisfazer uma necessidade básica de consumo posto pela mercadoria dinheiro, esta que regulamenta ou influencia de certa maneira a vida do ser humano. Este processo alienante do sujeito para com o trabalho perpassa ainda por questões intermediárias conforme pode-se apreender da passagem que segue:

Os momentos intermediários da alienação podem ser identificados na relação de estranhamento do indivíduo para com o processo de trabalho no qual se vê obrigado a inserir-se sem compreendê-lo e com o conhecimento técnico e científico cuja identificação com o processo de trabalho também não é compreendido por este mesmo indivíduo. O momento culminante do processo de alienação é aquele no qual o indivíduo deixa de se identificar com o próprio gênero humano, por não entender sua especificidade de ser social (histórico-cultural), nesta fase o estranhamento se manifesta para com as expressões superiores do conhecimento humano (ciência, a filosofia e arte) e também para com o conjunto das relações sociais, ou seja, com o produto do conhecimento e formas de organização que a sociedade humana incorporou no processo histórico do qual o trabalho constitui o primeiro fato imaginável (DERISSO; DUARTE, 2017, p. 13)

O estranhamento do sujeito para com a atividade trabalho perpassa pelo processo educacional formal. Ora, o princípio educativo está inserido na lógica capitalista, sendo assim, é considerado que o sujeito (em maiores parcelas os da escola pública) não

---

<sup>12</sup>Marx e Engels (1845/1846, p.41), apontam que alienação é o poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, porque a própria cooperação não é voluntária, mas espontânea, “natural”, não como seu próprio poder unificado, mas sim, como uma potência estranha, situada fora dele, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não pode mais controlar e que pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir.



necessitaria de uma formação que contemple o conhecimento incorporado no decorrer da história humana. A educação institucionalizada contribuiu até certo ponto para a formação dessa falsa consciência, desconstruindo o conceito fundamental de trabalho e o substituindo pelas várias fragmentações que passam a ser incorporadas por essa atividade fundamental do gênero humano.

A decorrência do processo de alienação a partir deste momento culminante é a falsa consciência de que a sociedade constitui um ambiente adverso no qual se deve sobreviver e que as regras de convívio social, a solidariedade, o respeito humano, a fraternidade são imposições externas a serem toleradas ou praticadas conforme a conveniência, tanto que o idealismo as apresenta como resultantes de contrato social celebrado por nossos ancestrais ou mesmo, às vezes os dois juntos, por força da religião. (DERISSO; DUARTE, 2017, p. 13).

Esta relação entre trabalho capitalista e o processo de alienação se inicia no contexto familiar e posteriormente é sistematizado no projeto educacional nacional. O processo por vezes deforma o sujeito e o coloca perante a caracterização de uma relação de vida em prol do consumo e da satisfação imediatista. Neste ponto, “a alienação do trabalhador no seu objeto exprime-se, segundo as leis nacional-econômicas, em modo tal que, quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir” (MARX; ENGELS, 2020, p. 321).

Nos apontamentos de Márkus (2015) o trabalho é alienante na sociedade capitalista, pois aliena do homem seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, sua essência espiritual, e assim sua humanidade, limitando-o a uma condição de “escravo” da mercadoria gerada pelo trabalho.

Diante disto, observa-se que na relação capitalista o trabalho e as necessidades básicas de vida estão centradas no consumo. Tal relação norteia as transformações da natureza humana, tornando as relações dos sujeitos entre si e com o mundo (natureza) a sua volta uma atividade alienada. Este trabalho “não é, portanto, voluntário, mas coagido, trabalho *forçado*. Ele não é, portanto, a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um *meio* para satisfazer necessidades externas a ele” (MARX; ENGELS, 2020, p. 323, grifos do autor).

Esta contradição social objetiva cria contradições nos próprios fundamentos da personalidade na medida em que trabalho deixa de ser manifestação do indivíduo. O processo pelo qual o indivíduo produz sua vida material não lhe garante a expressão de sua força criadora e conseqüentemente autocriadora. Daí resulta que nas condições de alienação os indivíduos não são sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, do seu crescimento como pessoas, de tal forma que a personalidade, por não se manifestar efetivamente em função de suas propriedades, de suas necessidades e aspirações, não pode revelar-

se como livre e superior manifestação da individualidade. (MARTINS, 2004, p. 96, *apud* DERISSO, 2012, p. 33).

A busca pela não alienação do sujeito está posta no ambiente escolar. Na escola através do conhecimento sistematizado torna-se possível apresentar as contradições da sociedade capitalista até mesmo em suas formas autoritárias. Em Gramsci é possível notar que a escola mesmo com elementos que reproduzem a sociedade (alienação), também se coloca frente ao processo de superação pelo conhecimento científico (autoconsciência positiva). Assim, esta escola não seria um aparelho ideologicamente unilateral, e sim, um ambiente composto por sua dialética.

Neste ponto é necessário conduzir uma educação proletária. Aponta Aliaga (2020, p. 131)

A educação das classes populares – autônoma e crítica – torna-se assim um tema prioritário para a mudança social. [...] Esta vontade racional, que somente pode corresponder a uma necessidade objetiva histórica, necessita tomar corpo em um organismo coletivo e ao mesmo tempo ser acolhida de forma permanente por um grande número de indivíduos para revelar-se o tipo particular de vontade/atividade, tornando-se assim, “uma cultura, um bom senso”, uma concepção de mundo capaz de se tornar hegemônico.

A autora a partir das linhas de Gramsci relata que possa estar havendo uma passividade ou desorganização das massas populares, dificultando o processo de rompimento com a sociedade burguesa e legitimando a condição de governados da classe proletária. Contudo, é possível através do movimento histórico ocorrer à superação desta sociedade. Neste caminho a escola passa a ser entendida como local de apropriação dos conhecimentos científicos necessários para a superação do capital em detrimento do senso comum.

Gramsci, [...] sem apresentar uma solução fácil para o problema – solta os laços que condenam a história a uma eterna repetição ao enquadrar a discussão no interior da luta de classes, terreno possível da mudança histórica, isto é, das condições e entraves para transformação da ordem a partir da ativação intelectual e política das massas, na crítica do senso comum e na construção – conflituosa e difícil, mas não utópica – da Reforma Intelectual e Moral (ALIGA, 2020, p. 133).

Neste sentido o expoente marxista brasileiro e formulador da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2007) utilizando-se da leitura de Gramsci, dos conceitos marxistas de trabalho e do papel da educação na luta contra-hegemônica aponta os antagonismos da sociedade de classes e pontua os diversos obstáculos para uma educação transformadora.

A sociedade burguesa através de sua hegemonia atua frente à conservação de seu local de privilégio e, para isto, utiliza-se da educação formal. Ocorre um sucateamento da escola e conseqüentemente a negação da “universalização efetiva da escola, a impossibilidade de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe [...]” (SAVIANI, 2007, p. 18). Dessa reflexão, o autor conclui que “o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista.” (SAVIANI, 2007, p. 20).

O advento da divisão do trabalho possibilitou e amparou a separação ou até mesmo uma ruptura entre as questões relacionadas ao trabalho físico e mental, aqui tem por consequência uma distorção do desenvolvimento genérico da consciência e autoconsciência social, ou seja, nas ciências e nas artes (MÁRKUS, 2015). Na escola capitalista o desenvolvimento genérico da consciência está organizado de tal modo que ocorre uma fragmentação da educação.

Assim sendo, a consciência construída na escola do burguês reforça a alienação da sociedade, mas aqui é para que se faça a manutenção dessa condição alienante. Neste processo Marx (*apud* MÁRKUS, 2015, p. 107) diferencia os dois modelos de alienação, da burguesia e do proletariado.

[...] a primeira classe sente-se bem e aprova essa autoalienação, sabendo que a alienação é seu *próprio poder* e nela possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação. Ao vislumbrar nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana.

Neste processo, a educação escolar do proletariado tem base de formação de uma consciência para o trabalho assalariado ou emprego capitalista (subordinação) que é imposto pela hegemonia burguesa. Assim como na formação de capital humano e de disciplinas de comportamento social, sendo que, nessas disciplinas comportamentais são reforçadas as estratificações do ser social, dadas algumas exceções de ascensão social.

A escola ensina técnicas e conhecimentos embasados nas regras do bom comportamento, as regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social do trabalho. Em definitivo, “regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER, 1998, p. 58). A estruturação da escola neste contexto descrito pelo autor desenvolveria processos de alienação junto às técnicas de adestramento econômico.

Mesmo que a educação na sociedade capitalista limite o desenvolvimento de uma educação proletária e a apropriação dos conceitos marxianos descritos aqui, possibilitaria na afirmação de Márkus (2015, p. 127),

[...] compreender o conceito marxiano de 'essência humana', a ontologia marxiana do homem como ser histórico-social, não é uma simples 'explicação' particular do mundo, ou uma interpretação de vida social histórica, ela é enquanto teoria, uma concepção da parte de uma luta revolucionária pela transformação do 'mundo' e da sociedade, onde a liberdade e universalidade do homem é a parte da práxis revolucionária do proletariado.

Pensar em uma formação humana e, conseqüentemente, educação é uma tarefa inócua sem se levar em consideração a formação da humanidade de forma concreta e historicamente localizada. Como premissa, nesta reflexão, coadunamos com as ideias de Dermeval Saviani (2011, 2007) acerca da natureza e especificidade da educação, bem como sobre sua concepção, quando explicita que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Partindo desta configuração compreendo que cada geração age sobre determinadas circunstâncias e ao mesmo tempo em que atua, este sujeito modifica a sociedade. Assim, a escola capitalista tenta se construir a partir de um ideário formativo. Nos dois momentos históricos abordados a escola procurou atender as necessidades econômicas, políticas, culturais, religiosas, familiares, morais, etc. a partir do autoritarismo. Neste sentido, apresento na sequência de que maneira vem se organizando a escola capitalista.

### **3.2. A ESCOLA NO CAPITALISMO: a classe burguesa reacionária**

Após nossa abordagem sobre educação e formação humana na visão marxista e de como o trabalho é princípio formativo essencial para o desenvolvimento da humanidade, tomarei como abordagem a escola na sociedade capitalista. No capitalismo a construção da escola está alinhada a ideologia da classe dominante atuando como uma maquinaria que reforça o princípio da meritocracia. O discurso atribui o “fracasso” unicamente ao sujeito e retira da estrutura social a responsabilidade pelas mazelas criadas.

Nestas relações hegemônicas estão contidas suas contradições, a dialética que move a sociedade e desta forma se coloca no ensino escolar a possibilidade de um

projeto de luta revolucionária. Para a escola formadora de uma autoconsciência positiva existe uma premissa básica, a qual é expressa por Mézáros (2008, p. 9), de que a “educação não é uma mercadoria”.

Contudo, a educação escolar pública é organizada de acordo com os interesses do capital, atribuindo à educação um caráter de valor de troca na forma de mercadoria. Nisto se percebe que a escola sofre reformas a fim de manter as relações hegemônicas.

Destaco aqui que a escola surge como uma necessidade da sociedade fabril, encontrando sua gênese na relação com o trabalho assalariado, na divisão do trabalho, nos meios de produção e, assim, a escola se consolida na relação *Homo faber* e *Homo sapiens*. Portanto, na divisão entre o homem para o trabalho assalariado e o homem intelectual ocorre uma divisão do próprio ser humano, sendo a escola pública responsável pela formação desse *Homo faber*.

**Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente a imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso.** Isto significa que, se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, **não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.** Em suma, **todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer**, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, **contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo**, isto é, **para promover novas maneiras de pensar** (GRAMSCI, 1982, p. 7-8 – grifo nosso).

O que se coloca nesta distinção capitalista é a produção de consenso para a formação estratificada e da consolidação da escola dualista, apontando que o *homo faber* não necessita de uma educação “*Erudito-Clássica*”. A estrutura do Estado tomada pela elite burguesa reforça uma educação pública vinculada aos setores econômicos capitalistas de superexploração do trabalho. Nesse sentido, aponta-nos Alves (2001, p. 97).

Quando se afirma que a força de trabalho tem a sua existência assegurada, basicamente, pela reprodução biológica, está sendo dito que o trabalho simples, demandado pela operação de máquinas na fábrica, dispensa formação profissionalizante. Logo, não há nem haverá a menor razão para conjugar o “trabalho produtivo” com o “ensino e a ginástica” no plano dos conteúdos didáticos da escola. A relação entre escola e trabalho só se realiza pela mediação da formação científica do educando, uma

conquista que a própria educação burguesa havia assegurado quando impôs a presença das ciências modernas no currículo escolar. É nessa perspectiva que se pode afirmar que a escola pública cultivou, desde os seus primórdios, o conceito de trabalho como princípio educativo.

Desse modo, a escola não necessitaria de investimentos grandiosos, pois ela atenderia a um propósito específico. Em Alves (2001) os apontamentos da escola enquanto “liberadora de força produtiva”, demonstra sua função social de possibilitar a demanda das mulheres como força de trabalho.

[...] em relação aos trabalhadores, constata-se, também, que as camadas médias foram mais intensamente beneficiadas pelo alargamento das oportunidades educacionais nos primórdios do processo de expansão escolar. Tais fatos ainda são visíveis fora das regiões economicamente mais ricas do universo. As características apontadas, contudo, são mais típicas dos primeiros tempos de um processo cujo amadurecimento vai revelando, de forma progressiva, uma tendência ao equilíbrio, beneficiando igualmente, através da extensão de sua ação liberadora, tanto as mulheres das camadas médias quanto as mulheres proletárias (ALVES, 2001, p. 116).

As questões da escola aqui são da libertação de uma força de trabalho em relação às mulheres. Com a criação das creches e escolas as mulheres poderiam gerar riqueza através do trabalho assalariado. Juntamente a isto poderiam deixar seus filhos aos cuidados nestes locais para irem trabalhar nas fábricas, comércios, indústrias etc.

Deste modo, em sua origem histórica os primeiros espaços educacionais serviriam mais como um refeitório, cuidados básicos e menos relacionado às questões de conhecimentos científicos. Aponta Lima (1968, p. 54, *apud* ALVES, 2001, p. 116) que “não há livros, mapas, carteiras, giz, quadro-negro. Assim, se nossa escola primária não serve para alfabetizar, transformou-se, ao menos, em refeitório para saciar a fome endêmica das populações brasileiras” no início do capitalismo nacional.

Levando em conta as desigualdades sociais que a sociedade capitalista proporciona com sua expansão, o ambiente escolarizado funcionava como assistencialismo social. O assistencialismo escolar justificaria pagamento menor do salário dos pais e, ao mesmo tempo, a escola auxiliaria nas questões sociais de convivência, higiene e lazer.

Valeria acentuar, ainda, que o programa de merenda escolar se constitui, de fato, num subsídio do Estado à reprodução da força de trabalho. Afinal, por meio desse mecanismo, é ministrada aos filhos dos trabalhadores uma pequena parte dos meios de subsistência necessários a tal reprodução. Logo, trata-se de uma complementação salarial, pois o salário não é outra coisa senão a provisão de produtos que asseguram a satisfação das necessidades postas pela reprodução da existência dos trabalhadores. Essa política social, portanto, dá ao Estado as possibilidades de realizar

uma ação direta junto aos beneficiários do programa, nem sempre liberta de apelos paternalistas e de cobranças quando da realização de eleições, e de estabelecer negócios vultosos com as empresas fornecedoras. Nestes negócios, parece inexistir o conjunto dos mecanismos de controle de qualidade, de minimização de custos e de distribuição racional dos produtos, se considerados os seus precários efeitos (ALVES, 2001, p. 117).

Sendo assim, a escola busca traçar uma relação educação, trabalho e sociedade capitalista diante de um processo de dominação hegemônica. Assim, a escola apresenta em sua realidade material as relações de hierarquia, normas e organização social estratificada como pilares para a sustentação da educação escolarizada.

Para isto, Veloso (1984) aponta que a escola teria funções correspondentes essencialmente às necessidades do modo capitalista de produção. Dito isso, é compreensível que a escola organizada pelo Estado burguês desenvolve maneiras de impedir rompimentos sociais capitalistas, pois esta escola desenvolveria traços de personalidades compatíveis com a estrutura histórica social vigente, diferenciando os grupos sociais e os dividindo em classes e com forte discurso meritocrático.

Nota-se que em 1984, Jacques Veloso apresentava essas relações da escola enquanto formadora de força de trabalho, período este tratado nesta dissertação. A partir desta constatação torna-se primordial observar a historicidade escolar.

Neste caminho de conservação, Althusser (1970, p. 67-68) ressalta que para o respectivo autor a revolução não ocorreria pela escola e sim fora dela. Deste modo,

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ensinam. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável, útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos (ALTHUSSER, 1970, p. 67-68).

Portanto, notamos aqui que para Althusser as relações sociais e materiais que ditam as organizações das estruturas da sociedade incluem a estrutura escolar capitalista. Esta escolarização é inserida nas relações de produção e sobre uma relação de dominação, levando, no entender do autor, às construções ideológicas da estrutura escolar, dando conta das demandas impostas pela classe dominante. Mas qual a implicação disso?

Ferraro (2014, p. 3) compreende que implicaria em uma forma de produção a partir de uma divisão técnica do trabalho, “um modo em que se intenta replicar para assegurar a lógica de funcionamento de uma determinada organização social”. Neste pressuposto a escolarização alinha suas pedagogias hegemônicas à divisão de trabalho e a reprodução social passaria a ocorrer pela significância do salário. Por exemplo, com a materialização da força de trabalho transformada em mercadoria a ser trocada, a materialização da mercadoria passa a ocorrer na forma de dinheiro.

O dinheiro passou a ser a materialização das horas de trabalho que o trabalhador cedeu de sua vida. Esse dinheiro expressado na forma de salário é fundamental para a sobrevivência do trabalhador, pois é a única maneira que o trabalhador tem para comer, vestir e abrigar-se. Concomitantemente é a única solução para atender suas necessidades fantasiosas ou o que muitos chamam de prazeres da vida.

Desse modo, Ferraro (2014, p. 5) nos apresenta,

[...] em torno das condições materiais que se devem aplicar como estratégia e garantia da reprodução como subsistência, temos na instituição do salário um dos elementos que contribuem para a reprodução. O salário garante a prole. O termo proletário designa a figura de quem a mantém. A reprodução social passa também pela garantia da reprodução biológica no intuito da proliferação da força de trabalho.

Com isto, a formação escolar no entendimento dos autores Críticos-Reprodutivistas<sup>13</sup> da educação não tornaria o homem um ser social pleno através da escolarização capitalista, para estes autores a estrutura escolar é uma instituição conservadora.

Pois bem, as contradições desta escola ao mesmo tempo em que busca manter seu poder hegemônico apresentam condições através do saber sistematizado de uma luta contra-hegemônica. A partir da essência humana esta escola buscaria tornar o homem um ser capaz de transformar o mundo do qual ele é sujeito e sujeitado.

Alves (2001) analisa que na ordem capitalista o equilíbrio do plano mundial deve ser preservado, isto coloca limites para as políticas destinadas aos objetivos da escola transformadora da sociedade. Deste modo, o que torna a instituição escolar eficiente na reprodução da ideologia e conseqüentemente da hegemonia é a posição que esta ocupa

---

<sup>13</sup> Saviani (p. 116, 2019) coloca que esta corrente de pensamento “[...] elaborada na passagem dos 1960 para os anos 1970 e se difundiu no Brasil na segunda metade da década de 1970. [...] não chegou a se configurar enquanto pedagogia. Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Isso porque o conceito de pedagogia reporta-se ao um pensamento que se estrutura a partir e em função da prática educativa. [...] Portanto, não se constitui como pedagogia aquelas teorias educacionais que consideram a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientam a atividade educativa. Este é o caso das pedagogias críticos-reprodutivistas”.



frente à classe dominante, pois os recursos para a educação dependem da autorização do Estado burguês.

A escola nessa sociedade é uma representação da própria divisão do trabalho e de suas relações no mundo social, estando o trabalho pedagógico escolar situado nesta estrutura de concentração de capital. O Estado burguês hegemônico tenta estruturar a instituição escolar em condições para uma relação especificadamente capitalista em suas atividades.

Aponta-nos Sá (1986), que o próprio trabalho docente nada mais é que um trabalho assalariado, como qualquer outro, encontrando no docente um proletário que em sua consciência de classe não se reconhece como tal. O capital busca então nesta relação de força desapropriar do professor sua própria condição de formação humanizadora, pois transplanta uma condição *Homo faber* ao docente. Nesta situação, o professor no interior da escola é considerado pelo capitalismo como mais um dos mecanismos de reprodução social.

Aqui se coloca a questão que dentro da sociedade capitalista o produtor do produto é assim também produto de seu próprio meio social. Nesta situação, o docente faz parte dessa construção conservadora, entretanto, as contradições a que dela advêm possibilitam ao professor compreender as necessidades de um rompimento ou de reformulação escolar.

Não busco aqui, fazer juízo de valor, muito menos menosprezar a dedicação dos educadores, compreendo a luta pelas mudanças sociais. Contudo, busco descrever que a escola capitalista é atuante na conservação hegemônica. Portanto, os agentes estão imersos nas relações sociais capitalistas que norteiam a instituição escolar.

Assim continua Sá (1986, p. 28),

[...] a escola burguesa visa a preparação de homens parciais, que serão rapidamente treinados no processo produtivo. Professores e alunos não precisam saber muito sobre ciência e tecnologia. O capital concentra esse saber. O saber das sociedades modernas está pulverizado pelos cientistas parcelares (especialistas), pelos trabalhadores parcelares, pelos institutos e laboratórios de pesquisa especializados e distribuídos nos diversos recantos do mundo. O capital concentra e monopoliza a totalidade do saber e cada vez mais o condiciona à produção de mercadorias em escala internacional.

Se nessa escola a totalidade é negligenciada e a formação humana fragmentada, como poderia não ser reprodutora e conservadora da sociedade? Uma vez que disciplina os seus agentes, e os agentes os seus alunos para se manterem condicionados a seguir

o fluxo social capitalista. Com a distinção entre classes tem também a dualidade educacional.

[...] a escola articulada em torno da lógica da reprodução capitalista, não há lugar para um equitativo do saber. Há quem aprenda saberes básicos para a sua subsistência, há quem seja preparado para galgar altos postos em campos de conhecimentos específicos. Há também os preparados para uma boa retórica, assim como outros que são direcionados a cumprirem funções específicas, inclusive como futuros agentes de repressão (FERRARO, 2014, p. 14).

Dito isso, a escola pública busca no ideário de classe burguesa reacionária formar esses indivíduos sociais, que encontram em determinados pontos o sucesso na base capitalista da meritocracia, mas, ainda assim, encontram apenas a satisfação das condições de vida parciais, não se forma em sua totalidade.

A perpetuação capitalista possibilita pequenos grupos de ascensão social por meio do trabalho assalariado, mas retira desse indivíduo a capacidade de se ver como um ser humano completo. A escola organizada pelo grupo hegemônico compactua dentro de suas limitações para essa formação, reproduzindo discursos conservadores, retirando de sua organização social a culpa pelo fracasso, passando a atribuir à escola e ao sujeito singular a culpa pelas mazelas sociais, ao mesmo tempo em que reforça o pensamento burguês.

Nessa perspectiva as relações educação e trabalho desencadeiam um processo de subordinação trabalhista e de alienação. Com isto, aqueles que não conseguem ou não têm condições econômicas, sociais, culturais de continuar na escolarização e completar o ciclo básico de ensino, obrigatoriamente são incluídos nas relações de trabalho precocemente e com uma relação de exploração da força de trabalho acentuada pelo grau de escolarização.

Outra parcela continua o processo e encontra uma formação capaz de ocupar quadros médios da sociedade elevando assim sua estratificação social, ocorrendo uma desvinculação do que é chamado consciência de classe. Neste ponto Althusser (1998, p. 65) aponta que,

[...] por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai “na produção”: são operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos “intelectuais do trabalho coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, managers), os agentes da repressão (militares, polícias,

políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são “laicos” convencidos).

Os sujeitos que passam a ocupar os cargos médios descritos pelo autor estão em grande parte ligados ao processo de opressão capitalista. O fato de alcançarem tais postos dentro da sociedade e desta maneira serem economicamente mais desenvolvidos individualmente não fazem destes intelectuais os agentes orgânicos da classe trabalhadora.

O problema que Althusser traz é debatido na posição de Gramsci ao tratar da escola como formadora de intelectuais orgânicos que atuem nos cargos médios e altos do capitalismo. Tal formação de intelectuais orgânicos na visão de Gramsci buscaria formar uma conscientização do proletariado e deste modo atuar em prol da superação tanto do modelo educacional capitalista como da própria sociedade, principalmente na relação para com o trabalho.

Por conseguinte, a hegemonia burguesa busca inibir a possibilidade deste processo na escola. Com isto a escolarização torna-se alvo de uma visão social imposta pelo Estado – dentro do projeto nacionalista autoritário ou não – que ideologicamente tem como propósito prepará-lo para o emprego, até porque, esta sociedade não possibilita ao ser social outra coisa (em relação aos proletariados) que não tornar-se um trabalhador assalariado ou um desempregado.

Nestas condições a escola capitalista procura formar de maneira “padronizada”, em níveis organizacionais, seus alunos, para que após e até mesmo durante o processo de escolarização lutem entre si, como “gladiadores” pela glória empresarial.

Nesta relação dialética, os alunos são para os professores aqueles que procuram na escola satisfazer as necessidades da sociedade que estão inseridos. Ocorre aqui uma homogeneização dos sujeitos, descrito por Dayrell (1996, p. 4) como uma “homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal”, esse entendimento nos traz a consciência de que se é universal todos devem se apropriar do conhecimento descrito pelos professores em um grau de igualdade social, individual, econômica, psicológica.

Neste caso, os alunos são para a escola estatal “coisas”, tendo sua diversidade real reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom aluno, mau aluno, esforçado, preguiçoso, etc.) ou na ótica do comportamento (obediente, rebelde, disciplinado, indisciplinado, etc.). Desse modo, este modelo de escola desconsidera as dimensões humanas (DAYRELL, 1996).

Destaca ainda Dayrell (1996, p. 2), que o

[...] processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Entendendo isto, permite ampliarmos a análise escolar, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.

Esse “novo” não caracteriza a transformação ou superação da sociedade capitalista e sim, uma remodelação de meios de produção, de ressignificados sociais capitalistas, de novas formas de apropriação da força de trabalho, de maneiras mais aprimoradas de efetivar a divisão do trabalho. Neste ponto, a escola capitalista é vista como padronizante tornando o aluno um indivíduo a ser “coisificado”, ou melhor, transformado em mercadoria a ser vendida no mundo das relações capitalistas.

Com isto, a escola apontada por Cassin (2003, p. 330) é “um sistema, dentre os vários que compõe o Estado, com o objetivo de reproduzir as relações de produção, na sociedade capitalista, o de reproduzir as relações de dominação capitalista, portanto reprodução de relações de exploração”.

Partindo dessa relação de exploração a instituição escolar precisaria apenas descrever seus preceitos, o que Mészáros (2008) completa, não pode a escola limitar-se a uma mera transferência de conhecimento ou explicação do mundo, como algo pronto e acabado, não pode a educação ficar restrita a descrever acontecimentos.

Emir Sader no prefácio do livro *Educação para além do capital* apresenta, “a diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão de mundo. Explicar é reproduzir os discursos midiáticos, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir além do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 18)

Assim, a educação institucionalizada pública busca “criar” no aluno uma internalização que legitime a hierarquia social induzindo-o a uma aceitação ativa (ativa refere-se a sua ação enquanto sujeito social), para mais, ou para menos, dos princípios de reprodução social orientada pela classe dominante.

Neste ponto, Mészáros (2008, p. 44), nos traz sua contribuição,

[...] aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo

plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas), posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista.

Essa “violência” chega a tal ponto de não ser aplicada diretamente ao ser biológico social, dada algumas exceções históricas, de punições escolares físicas, já em sociedades capitalistas, a legitimação do poder pode ocorrer por meio de estruturas que dominam e subordinam seus elementos. No caso da escola, essa violência pode ser vinculada as relações de poder estruturais da própria escola como ao poder sobre ela aplicado na figura do Estado.

A educação pode ser entendida também nas linhas filosóficas como um instrumento histórico essencial para a continuidade, pois sustenta o monopólio da produção do capital simbólico “legítimo”. Tal monopólio permite assegurar a legitimação da sua dominação, ao mesmo tempo em que, coloca a possibilidade da utilização do conhecimento sistematizado para construção da consciência para além do capitalismo.

Por mais que os elementos nos mostrem uma condição precária para um ensino emancipatório, não podemos simplesmente abandonar a luta contra-hegemônica. Desta forma, compreender essa organização da escola capitalista permite colocar-nos frente ao processo de agente transformador. Outro ponto é compreender que a escola não está desvinculada da sociedade e sim a ela pertence. Os alunos e servidores da escola fazem parte das estruturas sociais corroborando ou não para a manutenção e preservação da sociedade burguesa.

A partir da estrutura hegemônica que a instituição escolar apresenta nas linhas teóricas utilizadas, observa-se uma tentativa de dominação ideológica imposta pelo Estado. Contudo, é importante salientar que a contribuição desses autores é fundamental para o entendimento da sociedade e da organização da escola capitalista. Suas contribuições trazem elementos históricos importantes para o entendimento da luta hegemônica no processo de conservação social.

Após esta breve síntese da escola capitalista reacionária, organizada para perpetuar a sua hegemonia, pode parecer que não tem escapatória e que a escola não contribuiria para um processo de transformação social, mas não é bem assim. A escola e o professor fazem parte como agentes da (trans)formação contribuindo ou podendo contribuir para que se formem sujeitos ativos, críticos, criativos e conscientes do contexto sócio-histórico em que se inserem.

A luta que se vislumbra é a de derrubada simbólica dos muros escolares, muito mais duros e altos do que os comumente pintados com pinturas juvenis.

Pensando-se a educação no âmbito da escola pública, assinalamos a centralidade do papel do professor enquanto agente consciente de formação humana, portanto, como mediador dos processos de ensino e aprendizagem e da sua constituição, assim como a do aluno, como sujeito social e historicamente situado. (LINS; DERISSO; PULITA, 2021, p.17 ).

Pois bem, é nesse oposto que se coloca esta produção acadêmica, fixando a contra-hegemonia a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como linha teórica e prática, ou seja, como práxis revolucionária. É a partir das linhas revolucionárias e contidas na PHC que a pesquisa busca dar condições para organização do conhecimento sistematizado na busca pela superação da sociedade e compreender que a escola capitalista mesmo nos moldes autoritários proporciona em sua contradição a socialização do conhecimento historicamente acumulado.

Neste movimento dialético está à práxis pela transformação da sociedade, a qual inclui a luta contra levantes autoritários, atribuindo à educação um papel fundamental na formação do sujeito consciente. Assim sendo, as organizações da estrutura escolar na sociedade capitalista brasileira apresentam essas relações de poder e violência, mais ou menos acentuadas, dependendo do momento histórico e de sua relevância enquanto instrumento do capitalismo. Nessa condição, as mais variadas reformulações de conceitos pedagógicos e filosóficos perpassam a educação escolar.

### **3.3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma luta educacional contra-hegemônica**

A filiação a proposta da Pedagogia histórico-Crítica (PHC), não significa que dará conta de todas as questões propostas nos estados autoritários. Contudo busca traçar a possibilidade de outra sociedade, de outro modelo de homem<sup>14</sup>. Deste modo abordagens como da educação física<sup>15</sup>, do ensino religioso e da disciplina moral e cívica ficarão imersas nos conceitos de luta contra-hegemônica, da práxis revolucionária e de formação do sujeito crítico.

---

<sup>14</sup> Homem aqui se refere ao conjunto da humanidade. Dito isto, contempla todas as pessoas do gênero humano. É o que Marx (2020) trata como homem e a história humana parte do que se entende como homem real e as condições econômicas e sociais nas quais este sujeito está inserido e tem de viver.

<sup>15</sup> Partindo do pressuposto investigativo de que a Educação Física é entendida como disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, da cultura corporal, relaciona-se dialeticamente em uma disputa social desigual, tendo como fundamento, a luta de classes. Sendo assim, ora atua como instrumento de construção da ideologia burguesa, ora como possibilidade de construção do conhecimento e fortalecimento da contra-hegemonia. Contudo, esta relação entre educação física e PHC é uma área incipiente (CALHEIROS; FERREIRA, 2021, p. 3). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>

Ao trata das questões que envolvem a fundamentação da PHC, torna-se necessário compreender que a classe burguesa em detrimento da classe subalterna formula nas palavras de Moraes (2010, p. 54) o “plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se”.

No entender de Antonio Gramsci, a hegemonia pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras. Além de congregar as bases econômicas, a hegemonia tem a ver com entrecosques de percepções, juízos de valor e princípios entre sujeitos da ação política (MORAES, 2010, p. 54).

A hegemonia, de acordo com Gramsci (2002b), engloba não apenas o entendimento de um Estado universal e totalitário, mas se coloca no plano cultural e do consentimento social um universo de convicções que tornam a hegemonia uma vinculação direta com as normas morais e regras de conduta. Tais normas ditam a consciência coletiva em favor da classe dominante, assim como segregam outras crenças e sentimentos diante da vida e do mundo.

Isso coloca a questão de que **toda hegemonia supõe uma estrutura material de realização**. Se é no terreno das ideologias que os homens percebem suas contradições, isso significa que qualquer tradução imediata do econômico no ideológico ou qualquer redução deste à mero epifenômeno daquele, implica em desconhecer o real. Mais do que isso, **implica em subordinação política e ideológica. E quanto mais se é dogmático e sectário, mais se facilita a ação dos adversários e, conseqüentemente, se caminha para a impotência e a derrota** (DIAS, 1996, p. 57-58, grifo nosso).

Diante da luta contra-hegemônica Gramsci (2001) trabalha com a ideia de duas esferas na superestrutura. A primeira vincula-se ao aparelho de coerção estatal, atuando legalmente perante a disciplina dos grupos que não consentem os ideais da classe dominante, assegurando dessa forma a legitimidade opressora sobre forças contrárias ao poder hegemônico. Neste aparelho coercitivo está a constituição do monopólio opressor e da violência através do Estado, constituindo-se na sociedade política. No que se refere à segunda esfera localiza-se os aparelhos como sistema escolar, a igreja, os partidos políticos, os sindicatos, os artistas, os meios de comunicação etc., que disseminam as ideologias dominantes. Com isto, traremos o foco para o sistema escolar, na qual se legitimam as ideologias dominantes através das leis, decretos, normativas, materiais norteadores etc.

Aponta Guido Liguori (2003, p. 181, *apud* MORAES, 2010, p. 56, grifo nosso) que “a plena explicitação da função hegemônica só ocorre quando a classe que chegar ao poder se torna Estado: **o Estado serve-lhe tanto para ser dirigente quanto para ser dominante**”. Deste modo, as esferas estão vinculadas ao poder e aos discursos que a classe dominante detém na figura reguladora do Estado.

Deter o controle dessas esferas é então controlar o poder do Estado, pois o domínio do Estado coloca sobre a hegemonia social um poder que segundo Gramsci (2002a) ocorre quando o exercício deste poder se mantém fortemente nas mãos de uma determinada classe, tornando esta dominante sobre as outras. Entretanto, deve-se continuar a exercer um poder dirigente, ou seja, é preciso que um grupo dominante tente liquidar ou submeter o outro, ao mesmo tempo em que é dirigente dos seus aliados.

Contudo, a sociedade civil detém tanto forças de conservação social como de ruptura, o que Gramsci define como sendo uma “arena da luta de classes”. Nesta arena se colocam as contradições da sociedade burguesa. Portanto, para que ocorra uma hegemonia de uma classe sobre outra é preciso “fixar sua potência, sua capacidade de expressar concepções de mundo com vistas a suas realizações históricas” (MORAIS, 2010, p. 58).

Diante desta necessidade a classe dominante atribui à instituição escolar uma fixação hegemônica pela regulamentação do Estado, na qual torna a escola um dos portadores materiais que busca,

[...] **somar consenso e consentimento em torno das suas preposições das ideologias que buscam consolidar apoios na sociedade civil [...] seja para manter a dominação, seja para contrariar seus pressupostos.** Funcionam como caixas de ressonância de posições presentes nas pelejas ideológico-culturais (MORAIS, 2010, p. 59, grifo nosso).

Neste sentido as escolas públicas contêm condições materiais que conservam a hegemonia social e ao mesmo tempo contêm a materialidade da práxis revolucionária fixada nas ações ético-políticas que favorecem a classe trabalhadora. Deste modo a Pedagogia Histórica-Crítica está situada como um mecanismo ético-político de luta contra-hegemônica, pois institui políticas educacionais contrárias ao que a burguesia impõe como universal.

Parafraseando Saviani o papel da escola está na sua configuração, pois esta ocupa um privilegiado local de atuação contra-hegemônica, a partir da qual torna possível detectar as dimensões da ação pedagógica que “subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 2011, p. 13). A sistematização do saber contido na escola torna



possível a práxis revolucionária desde que se compreendam as contradições da sociedade burguesa e os pontos de luta social.

Desta forma a PHC utiliza o conceito de trabalho a fim de situar a função da escola. Sendo assim Saviani (2011) apresenta duas modalidades de trabalho: o trabalho material e o trabalho não material. A representação do primeiro está contida na objetivação das ideias reais, incluindo aspectos do conhecimento, das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Enquanto na segunda ocorre a produção das ideias, dos conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, é a produção do saber que engloba o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2011).

A categoria de trabalho não material ainda conta com a questão relacionada a duas modalidades, a que se separa produto-produtor e a que o produto não se separa do produtor, neste ponto, a educação se situa na segunda modalidade (SAVIANI, 2019(a)).

De fato, **a atividade educacional tem exatamente essa característica: o produto não é separado do ato de produção.** A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõem ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno, ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, “pela própria natureza da coisa”, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados “pacotes pedagógicos” [...] Tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo (SAVIANI, 2019(a), p. 99-100, grifo nosso).

Diante da relação produto-produtor o processo educacional formativo coloca frente à questão da luta de classes a tarefa de direcionar a aula em um sentido dialético, “que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2011, p. 120).

Neste sentido a escolarização tem como função social a socialização do saber sistematizado. Aponta Saviani (2011, p. 66-67, grifo nosso):

[...] é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque **o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção.** Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, **a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele**

**não poderia produzir**; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição.

A educação escolar com base na PHC alinha sua práxis aos meios de produção, criando a consciência proletária. Ou seja, fazendo os filhos dos trabalhadores entenderem que o capitalismo em sua forma desigual só se mantém “vivo” devido ao controle dos meios de produção privados, limitando o trabalhador a um saber elementar.

Esta luta política-ideológica não fica apenas no âmbito dos círculos revolucionários e ou atuante como linha teórica deslocada da prática, o próprio Saviani (2011, p. 101-119, grifo nosso) aponta que é uma,

[...] **teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos** ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-aluno no interior das escolas. [...] É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.

A didática-metodológica da PHC está situada na materialidade social. O método apontado por Saviani traz que a ação pedagógica se inicia pela compreensão da prática social, pois o autor entende que a educação é uma mediação o que por sua vez se desenvolve historicamente. Deste modo o método da PHC envolve *prática social, problematização, instrumentalização, incorporação, catarse e prática social final* (SAVIANI, 2011).

Deste modo, a ação pedagógica inicia-se com o agente transformador (professor) o qual identifica na *prática social* as relações contraditórias do capitalismo. Após essa identificação o professor *problematiza* tais contradições, ou seja, a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, considerando os conteúdos a serem trabalhados e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento. Neste momento tanto professor como alunos detectam os problemas sociais. Seguindo a metodologia o professor com o intuito de *instrumentalizar* seus alunos utiliza-se do conhecimento sistematizado para equacionar os problemas detectados na *prática social*. Tais instrumentos passarão a ser *incorporados* pelos alunos através da práxis pedagógica e desta maneira passam a compreender e procurar soluções para a superação da dominação social. Ao *incorporar* os conhecimentos o aluno através dos elementos integrantes ao ambiente social criar-se-á uma apropriação do conhecimento. Os elementos da sua própria vida que foram

*incorporados* permitiram *instrumentalizar* a luta de classes, possibilitando a efetiva *incorporação* dos instrumentos culturais, desencadeando a *catarse*. (SAVIANI, 2019(a)).

[...] defendendo a interpretação de que **o processo catártico** é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. **Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano** (DUARTE, 2019, p. 3, grifo nosso).

Tendo ocorrido o processo *catártico* o aluno terá condições para atuar na sociedade, ou seja, terá alcançado a *prática social final*. Esta prática é o momento no qual o aluno demonstra que realmente aprendeu. A didática da PHC que desencadeia a prática social final constitui um momento da luta contra-hegemônica, colocando as contradições da sociedade capitalista em um movimento de superação.

Deste modo, o método da PHC é uma mediação da prática social global, pois esta permite que as novas gerações incorporem elementos herdados das gerações passadas e atuem na transformação da sociedade. É neste processo pedagógico que está contido o sentido humanizador da PHC. Condição esta na qual Saviani (2013, p. 26) deixa claro o entendimento da luta pela transformação da sociedade atual.

Ora, no caso da pedagogia histórico-crítica, uma de suas características fundamentais é **que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores**, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra-hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual (SAVIANI, 2013, p. 26, grifo nosso).

Perante este processo de luta, o agente transformador é aquele que adquire consciência da práxis revolucionária no ambiente escolar. O professor seria o principal mediador da transformação. Deste modo, o professor atuante na práxis revolucionária é compreendido como intelectual orgânico<sup>16</sup> da transformação e está inserido em um ambiente no qual a sua contradição também está atuante. Ou seja, do mesmo modo que o agente transformador atua, o intelectual orgânico conservador também está atuando, contemplando ainda neste bloco os intelectuais tradicionais, ou seja, aqueles que não são conscientes de suas ações.

Aponta-nos Gramsci (1982, p. 9) que

---

<sup>16</sup>Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. (GRAMSCI, 2000, p. 15), e no seu inverso também, ou seja, os que estão na luta contra-hegemônica formam e buscam formar seus próprios intelectuais orgânicos.

**[...] Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos** (GRAMSCI, 1982, p. 9, grifo nosso).

Com isto, a escola é uma representação das contradições do capitalismo. Neste ambiente estão colocados os agentes da transformação, os conservadores, os tradicionais e os “neutros”. O modelo dualista das escolas no capitalismo promove uma formação massiva de intelectuais orgânicos a favor do capital, perpetuando através de consenso a divisão de classe. Saviani (2013, p. 27) demonstra um pouco da dialética nas instituições escolares perante a ação pedagógica dos professores orgânicos e dos tradicionais,

[...] os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade. Vê-se, pois, que numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição. Aliás, ignorar essa situação ou pretender manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes (SAVIANI, 2013, p. 27).

Ou seja, os professores tradicionais, os atuantes da chamada Escola nova, os agentes educacionais da formação tecnicista, são aqueles que se mantêm “neutros” e conservam o *status quo*. Na outra ponta estão os intelectuais orgânicos revolucionários, os quais por meio da práxis humanizadora atuam como um instrumento a serviço da transformação social.

A diferença entre um professor reproduzidor e um professor agente de transformação é sua consciência de classe. É “a compreensão dos condicionantes objetivos da ação” político-educacional (SAVIANI, 2019(a), p. 112), ação essa que se reflete na atividade pedagógica, na qual o professor se coloca enquanto agente da transformação “no âmbito da pedagogia contra-hegemônica” (SAVIANI, 2019(a), p. 112).

Os elementos trazidos na PHC apontam uma direção a seguir, na qual é atuante por dentro do próprio movimento histórico e nesse sentido a superação do capitalismo se

faz com os elementos contidos na própria sociedade classista. Por isso que “dizer que a educação é um ato político significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida” (SAVIANI, 2019(a), p. 112).

Assim, as relações contra-hegemônicas que atuam no ambiente escolar encontram um ideal de homem a ser formado na estrutura educacional brasileira, apontando o direcionamento para uma sociedade “para além do capital”. Juntamente a este ideal de homem compreende Saviani (2019(a), p. 126) que,

[...] o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época; pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Vemos, então, que o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinado em larga escala pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está já sobre determinado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade, expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia, assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais. Isso significa que, além do meio físico, a criança nasce também predeterminada pelo meio cultural, representado por um meio humano que é constituído por sua língua, seus costumes, sua moralidade, suas expressões artísticas, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. Assim, ela se encaixa nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele.

O que esta práxis faz é não ignorar o processo histórico da construção do conhecimento objetivado pelo trabalho humano, pois a socialização do saber permite a construção de uma “nova” sociedade e de um “novo” homem. Neste caminho o projeto de nação perpassaria o conjunto da humanidade e deste modo pela história humana coletiva, ou seja, um país igualitário e justo. É preciso identificar que os processos educacionais da história humana brasileira do Estado novo até a Ditadura Civil-Militar buscaram negar uma educação com bases materialistas, impondo nestes governos autoritários uma educação elementar, formando indivíduos parciais.

Contrário à tese da construção “novo homem”, do homem de fábrica, do homem técnico e do sujeito unilateral, o agente transformador utilizar-se-á dos apontamentos trazidos pela PHC, o que significaria um rompimento com o modelo educacional, social, político e ideológico capitalista. Dito isso, a PHC é apresentada como uma pedagogia capaz de elucidar tais contradições impostas pela sociedade capitalista, partindo do entendimento que o “fazer pedagógico é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano” (SAVIANI, 2011, p. 66, grifo nosso).

## CONSIDERAÇÕES

Percebeu-se uma tentativa massiva de domesticação do cidadão brasileiro, que corresponderia à busca da construção de uma brasilidade, por meio da normatização que advém do Estado e de seu bloco hegemônico influenciando nos rumos educacionais formais.

Apresenta-se nos discursos, nos decretos e nas leis que os interesses sobre a escola pública se desenhavam para a legitimação da escola como formadora de mão de obra capitalista. Atribuindo ao ensino escolar uma relação com o trabalho imediatista, buscando utilizar a perspectiva de universalização da educação básica como instrumento para a naturalização da divisão social do trabalho e da consequente estratificação social, e a meritocracia como legitimação da desigualdade.

Os mecanismos disciplinares, vocacionais, religiosos, cívicos, morais e patrióticos subjagam a educação escolar ao projeto de Estado autoritário. A vigência desses governos autoritários teve o apoio do empresariado nacional e estrangeiro, dos intelectuais orgânicos burgueses vinculados ao setor das forças armadas (Exército), de grupos religiosos e de outras parcelas da sociedade civil. Essas estruturas da sociedade influenciaram o interesse hegemônico, revisitando slogans que contemplam a tríade “Deus, Família e Pátria”.

O Brasil apontava que o ideal de homem proposto pela classe hegemônica na década de 1930 era de um indivíduo “novo” do ponto de vista do trabalho, da brasilidade e da concepção “moderna” de sociedade. Deste modo, a formação de mão de obra a partir da escola na era varguista tinha o foco nos cidadãos médios, os quais se sentiam pertencentes ao grupo hegemônico. A legislação educacional alinhava o projeto hegemônico ao processo formativo de mão de obra.

No que trata a formação do homem técnico nos anos da Ditadura Civil-Militar encontra-se a relação com o princípio formativo de capital humano. A LDB de 1971 organizou o ensino em prol da educação profissional, de diagnósticos de aptidões para o mercado de trabalho, de direcionamento dos alunos para um ensino profissionalizante, uma educação que se assemelha a Base Nacional Comum Curricular do século XXI.

Atribuía à educação escolarizada mecanismos de atuação repressiva por parte dos agentes educacionais com pleno direito de vigiar e punir os considerados subversivos. O modelo educacional alinhava a escolarização com o projeto de modernização de trabalho imposto pelo imperialismo estadunidense. Juntamente ao processo de imposição das reformas educacionais, o Estado utilizava-se da educação pública para legitimar o projeto

hegemônico de cunho autoritário, aparelhando o sistema educacional com leis, decretos e materiais norteadores que possibilitariam a continuidade de um projeto de Estado.

Ambas as concepções estão pautadas em uma educação de formação parcial, na qual os intelectuais orgânicos da classe burguesa tentam moldar a educação com base no trabalho capitalista e conseqüentemente formulam bases educacionais hegemônicas. A formação parcializada atua sobre o sujeito em uma condição mecanizada de atividades laborais, ligada ao conceito de trabalho capitalista, trabalho este muitas vezes hostil ao trabalhador, o qual foi alienado. Portanto o projeto educacional institucionalizado nos Estados autoritários passou a utilizar destas condições para organizar e estruturar a educação nacional.

Com isto, buscavam impor disciplinas que atendessem ao grupo hegemônico. Deste modo utilizou-se da ginástica/educação física como uma disciplina adestradora, de formação de sujeitos apolíticos. A disciplina de ensino religioso atuava como doutrinação catequética, reforçando a hegemonia do cristianismo e notadamente do catolicismo. Ao referir-se ao civismo a Educação Física alinhava sua estrutura disciplinar ao culto do corpo militarizado, dispondo dos discursos de ascensão social através do esporte, da virilidade masculina na figura do soldado e do projeto de nação com viés higienista. Enquanto que a reprodução da ideologia ditatorial, da concepção burguesa de homem e da conservação da sociedade de classes era imposta pela disciplina de Organização Social Política do Brasil.

As normativas, a ordem, os mecanismos disciplinares e o trabalho capitalista como princípio formativo atuavam sobre os escolares a fim de formar um tipo de cidadão idealizado pela classe dominante: acrítico, pacífico e ordeiro. A dualidade educacional é uma amostra de como o grupo hegemônico compreendia a educação, uma vez que se negava o mínimo de ao conhecimento sistematizado nas escolas públicas, atribuindo a esta uma condição, em linha geral, de formar mão de obra capitalista.

Deste modo esta sociedade evidencia o traço característico identificado no capitalismo por Mézáros (2001, p. 15): como uma sociedade que perpetua a “reprodução do injusto”, conforme pode-se aferir da passagem que segue:

O capitalismo é a negação da democracia. Não podem ser iguais em direito homens que não o são no plano econômico e que não estão livres do tormento da fome. Mas o marxismo nunca negou a importância da luta popular pelos direitos democráticos e a possibilidade de alcançar algumas conquistas neste terreno [...] a democracia verdadeira só pode ser alcançada quando se destrói o poder do capital (LIFSCHITZ, 2010, p. 57).

A luta revolucionária é o ponto de partida para o rompimento com o capitalismo incluindo as relações contidas entre educação e trabalho. A proposta da educação transformadora é identificada nesta dissertação como sendo a Pedagogia Histórico-Crítica, pois esta contribui para o desenvolvimento integral da personalidade humana, possibilitando a formação que instrumentaliza a luta social pela superação da propriedade privada. As concepções de homem, sociedade, política, educação, religião e trabalho que são trazidas pela PHC buscam tornar o homem um ser consciente e coletivo.

A concepção pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica assenta-se no entendimento de que o sujeito é pertencente ao conjunto da humanidade, portanto a educação em uníssono com o restante da sociedade torná-lo-á liberto da divisão social do trabalho, da hierarquização profissional e social, livrando-o dos efeitos mutiladores desta sociedade.

Diante da formação humana, das contradições da escola capitalista e da Pedagogia Histórico-crítica enquanto instrumento de luta contra-hegemônica no ambiente escolarizado, desencadearia que a formulação desta pedagogia revolucionária apresentasse como um mecanismo de luta por emancipação da classe trabalhadora.

Pedagogia esta que tem condições de elucidar o caminhar histórico, demonstrando que durante estes processos educacionais brasileiros o Estado burguês foi negando os aspectos fundamentais da formação histórico-ontológica do indivíduo a partir da atividade do trabalho. A negação da concepção do papel fundamental que a atividade do trabalho cumpre no processo de formação humana e social instrumentaliza a conservação e ou reprodução, não apenas do capitalismo nacional, mas, do conjunto das relações capitalistas de produção, portanto do capitalismo no sentido global.

A dissertação trouxe questões que podem ser visualizadas no Brasil do século XXI, demonstrando as estruturas hegemônicas que legitimam e retiram direitos em benefício próprio, possibilitando continuidades no que se refere à pesquisa aqui tratada. O que leva ao questionamento dos rumos que a educação brasileira tomou com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, no que se refere à educação e trabalho.

Permito-me dizer que o Estado brasileiro passou a reestruturar a educação com o propósito de formar um “novo” indivíduo, o que Freitas (2018) trata como empreendimento, empreendedorismo, o “eu-empendedor”. Este discurso formativo do “novo” trabalhador contém o que Costa, Barros e Carvalho (2011, p. 183) apontam como naturalização da “premissa de que o profissional contemporâneo é uma unidade econômica autônoma inserida em um contexto competitivo, sendo o ‘eu-empendedor’”.



Onde, vida e trabalho não se desvinculam em nenhum momento, tornando o sujeito, um trabalhador em tempo integral, vendendo 24h do seu dia para o capitalismo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luis. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande/Campinas: UFMS/Autores Associados, 2001.

ALIGA, Luciana. Gramsci e Pareto: sobre a passividade das massas. IN “**Gramsci Tropicale**”: Dossier Sul Successo Degli Studi Gramsciani In Brasile. AMMENTU, número speciale 2, gennaio – giugno 2020.

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio De Janeiro: Graal, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Versão online, Editorial Presença, L.da. 1970. Disponível em: <<https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf>> Acesso em: 31/08/2021.

ARCE, Enrique Viana. A moral, a educação moral e cívica e a ética como tema transversais na educação brasileira. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 7-15, junho 2007. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/189>> Acesso em: 07/07/2020.

Associação Brasileira de Educação (ABE), **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=283807&view=detalhes>> Acesso em: 30/06/2020.

AZEVEDO, Fernando, et. al. **Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova De 1932 e Os Educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>> Acesso em: 30/11/2021.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; NOVELLINO, Maria Salet. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil** : evolução no período 1940-2000 /. - Rio de Janeiro : Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9uAltYJ8D78J:https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1425.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>> Acesso em: 08/11/2021.

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. **Nos tempos de Getúlio**: Da revolução de 30 ao fim do Estado Novo. São Paulo: Atual, 1990.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. Capítulo VIII do Livro, **Repensando o Estado Novo**. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed.Fundação Getulio Vargas, 1999, p.345.

BOMENY, Helena. Moral, bons costumes e limites à participação cívica. Desigualdade & Diversidade – **Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, nº 9, ago/dez, 2011, pp. 181-192.

Disponível em: <[http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/17%20DeD%20\\_%20n.%209%20-%20artigo%2012%20-%20JALLES.pdf](http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/17%20DeD%20_%20n.%209%20-%20artigo%2012%20-%20JALLES.pdf)>  
Acesso em: 07/07/2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de Janeiro, 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02/07/2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de Abril, 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm)> Acesso em: 02/07/2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de Dezembro, 1942.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm) em: 02/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Portaria Ministerial nº 70, de 30 de junho de 1931. In.CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6699>> Acesso em: 08/07/2020.

BRASIL. **Decreto nº 21.324, de 27 de Abril de 1932.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21324-27-abril-1932-504763-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%2021.324%2C%20de%2027%20de%20Abril%20de%201932,-Aprova%20o%20Regulamento&text=O%20Chefe%20do%20Governo%20Provis%C3%B3rio,ministro%20de%20Estado%20da%20Guerra.>> Acesso em: 08/07/2020.

BRASIL. **Decreto Decreto-Lei nº 19.890 de 18 de Abril de 1931.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 08/07/2020.

BRASIL. **Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 07/07/2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de Março 1940. Educação Moral e Cívica.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 07/07/2020.

BRASIL. **Decreto nº 68.065, de 14 de Janeiro de 1971.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16/06/2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 16/06/2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)> Acesso em: 16/06/2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 16/06/2020.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 26/05/2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)> Acesso em: 26/05/2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de Outubro de 1969.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm) Acesso em: 26/05/2021.

BRETON, David Le. A Síndrome de Frankstein. IN SANT'ANA, Denise Bernuzzi de. **Políticas do Corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

BRITO, Ricardo José Braga Amaral de. A luta camponesa e a repressão durante a Ditadura empresarial-militar (1964 -1985). **Revista Habitus:** Revista de Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 72-87. 2015. Semestral. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/view/11454/8404>> Acesso em: 07/12/2021

CALHEIROS, V. C.; FERREIRA, L. S. . A educação física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021028, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>> Acesso em: 18/01/2023.

CAMPOS FILHO, Romualdo Pessoa. **Guerrilha do Araguaia:** a esquerda em armas. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2012

CASSIN, Marcus. Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação. In: BOITO Jr., A.; TOLEDO, C. N. de (Orgs.). **Marxismo e ciências humanas.** São Paulo: Xamã, 2003, p. 327-337. Disponível em: <[https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Louis-Althusser-e-Sociologia-da\\_Educacao-M-Cassin.pdf](https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Louis-Althusser-e-Sociologia-da_Educacao-M-Cassin.pdf)> Acesso em: 28/06/2020.

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6699>> Acesso em: 08/07/2020.

CARDOSO, Fábio Silvestre. Conheça Gustavo Capanema, o educador modernista Biografia resgata a trajetória do mineiro que foi ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, tinha apreço pela política e era chefe de Carlos Drummond de Andrade. Entrevista concedida a Bertha Maakaroun. **ESTADO DE MINAS Pensar, Online.** 16/08/2019. Disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2019/08/16/interna\\_pensar,1077599/conheca-gustavo-capanema-o-educador-modernista.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2019/08/16/interna_pensar,1077599/conheca-gustavo-capanema-o-educador-modernista.shtml)> Acesso em: 05/01/2023.

CARMO MARTINS, Maria do. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educ. rev., Curitiba**, n. 51, p. 37-50, Mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100004&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 03/08/2020.

CARONE, Edgard. **A luta contra o estado novo**. Perspectivas v. 2 Araraquara SP, 1977. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/issue/view/10>> Acesso em: 28/11/2021.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. O simpósio “A educação que nos convém: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960”. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 369-385, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1088/828>> Acesso em: 03/08/2020.

CARVALHO, Marcos Castro; SÍVORI, Horacio Federico. Ensino religioso, gênero e exualidade na política educacional brasileira. Dossiê Conservadorismo, Direitos, Moralidades e Violência. **cadernos pagu** (50), 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/SpN5YCvh3JFC6BsHYtjYQTH/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 26/05/2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Ed. Cortez, 2000. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto\\_49\\_-\\_Coletivo\\_de\\_Autores\\_-\\_Metodologia\\_de\\_Ensino\\_da\\_Ed.\\_Fsica.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf)> Acesso em: 04/01/2022.

COSTA, Jucelino Regis da. O Regime Civil- Militar no Brasil (1964-1985): Legitimações, Consenso E Colaborações. **ANPUH-BRASIL**, 30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019. Disponível em: <[https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1547943350\\_ARQUIVO\\_artigo-ANPUH2019.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1547943350_ARQUIVO_artigo-ANPUH2019.pdf)> Acesso em: 06/07/2021.

COSTA, Homero de Oliveira. **A insurreição comunista de 1935**. Natal, RN: EDUFRN, 2015. Versão Online. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19524/1/A%20Insurreicao%20Comunista%20de%201935.pdf>> Acesso em: 30/11/2021.

COSTA, Alessandra. M.; BARROS, Denise Franca; CARVALHO, José Luis Felício. A Dimensão Histórica dos Discursos acerca do Empreendedor e do Empreendedorismo. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, art. 1, p. 179-197, mar./abr. 2011 Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>> Acesso em: 6 abr. 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. A laicidade em xeque: Religião, Moral e Civismo na educação brasileira - 1931/97. **Observatório da laicidade do Estado**. Rio de Janeiro, 2007 - nepp-dh.ufrj.br. Disponível em: <[http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/lac\\_laic.pdf](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/lac_laic.pdf)>f Acesso em: 07/07/2020.

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

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O Estado novo**. Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2000. Versão online. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=2W3TDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=politica,+economia+e+cultura+Estado+Novo+Brasileiro&ots=8OtDH9KrbN&sig=1z-NtiKWAZBmp9t8ODzslpTtdjs#v=onepage&q=politica%2C%20economia%20e%20cultura%20Estado%20Novo%20Brasileiro&f=false>> Acesso em: 07/08/2021.

DA SILVA LEÃO, Alice; FARTOLINO DE ALMEIDA; Fabiane Katarina; SILVA DE SOUZA, Maria Clara; TORQUATO DE LIMA, Rayara. Mulheres, homossexuais, indígenas e negros na ditadura civil militar: uma análise sobre as minorias no regime político. **Das Amazônias**, 2(2), 45–58, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/3232>> Acesso em: 08/12/2021.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>> Acesso em: 28/06/2020.

DEBALD, Blasius Silvano. A relação da Igreja Católica com o Estado brasileiro – 1889/1960. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 51-61, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/7>> Acesso em: 27/07/2020.

DERISSO, José Luis; O ensino religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas Oficiais do Estado de São Paulo após a Lei nº. 9475/97. **Dissertação**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2412?show=full>> Acesso em: 26/05/2021.

DERISSO, José Luis. **O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101574#:~:text=A%20tese%20central%20defendida%20nesta,vertente%20ecum%C3%AAnica%20seja%20na%20multiculturalista.&text=Tal%20an%C3%A1lise%20evidenciou%20o%20car%C3%A1ter%20essencialmente%20alienante%20das%20religi%C3%B5>> Acesso em: 03/03/2021.

DERISSO, José Luis; DUARTE, Rita de Cássia. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. Revista **HISTEDBR** On-line, v. 17, n. 4, p. 1169-1185, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651218/17597>> Acesso em: 10/02/2021.

DIAS, Edmundo Fernandes et. al. **O outro Gramsci**. São Paulo, editora Xamã, SP, Brasil, 1996. Disponível em: <<https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/05/O-Outro-Gramsci.pdf>> Acesso em: 05/07/2021.

DUARTE, Luiz, Adriano. Moralidade pública e cidadania: A educação nos anos 30 e 40. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº73, Dezembro, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4212.pdf>> Acesso em: 07/07/2020.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições[online]**. 2019, v. 30. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035> Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>> Acesso em: 05/07/2021.

DUARTE, Newton **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edição eletrônica. 1876. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>> Acesso em: 25/05/2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2000, n. 14, pp. 19-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200003>> Acesso em: 30/03/2022.

FERRARO, José Luís Schifino. Althusser, Educação, Estado e (Re) Produção. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1712>> Acesso em: 28/06/2020.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008 333 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>> Acesso em: 29/07/2020.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a “Teoria do Autoritarismo”**. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FIUZA, Alexandre Felipe; BONA, Gabriela Cristina Beltramin de. A educação pelas imagens : o anticomunismo nas representações imagéticas na Era Vargas (1930 – 1945). **Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 341-370, abr./ago. 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/38178>> Acesso em: 13/12/2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes 2014.

FREIRE, Odail José Martins. A Ação Integralista Brasileira (AIB) e sua influência no interior do Ceará: memórias do Integralismo em Ibiapina. In: SANTOS, Carlos Augusto Pereira dos (Org.). **Nossa gente, nossa história: o Ceará Republicano**. Sobral: SertãoCult; Edições UVA, 2019. p. 247-253. Doi: 10.35260/67960258-p.247-253-2019. Disponível em: <<https://deposita.ibict.br/handle/deposita/77>> Acesso em: 05/07/2021.

FREITAS, Luiz C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideais**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 2. Ed. São Paulo Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. Coleção Espaço – Volume 10, 3ed. São Paulo, 1991.

GOMES, Marco Antonio Oliveira; RODRIGUES, Ana Paula Aires; SILVA, Daniela Azarias Ferreira da; PAULA, Fabricia de Cássia Grou. **EDUCAÇÃO, CIVISMO E RELIGIÃO DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL**. **Revista HISTEDBR**. On-line. Campinas, SP. v. 19. 1-21, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653423>> Acesso em: 16/06/2020.

GRAMSCI, Antonio. Direção de Moacyr Felix. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de. Carlos Nelson Coutinho. 4ª Edição. Editora civilização brasileira s.a. - 1982. Disponível em:< <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>> Acesso em: 06/07/2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - O Risorgimento**. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 461, v. 5. 2002a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - Literatura. Folclore. Gramática**. Apêndices: variantes e índices. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 495, v. 6. 2002b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - Os Intelectuais**. O Princípio Educativo.Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 334, v. 2. 2001.

GUISOLPHI, Anderson José. As Marchas da Família com Deus pela Liberdade: ideologias e práticas católicas no golpe militar de 1964. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 22, n. 31, p. 453-458, 2009. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/559/381>> Acesso em: 06/07/2021.

IANNI, OCTAVIO. **A ditadura do grande capital**. 1ª edição, São Paulo, Expressão Popular, 2019.

IBGE. Tendências demográficas: uma análise preliminar do censo demográfico 2000. Rio de Janeiro, 2001. p. 7-10. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv773.pdf>> Acesso em: 08/11/2021.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS (IPES). **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

JESUS, Camila Vian de; MENDONÇA, Eduarda Fernandes Lustosa de; KIRSTEN, Martin Branco. Estado Novo (1937-1945): a concepção de desenvolvimento, o funcionamento estatal, as políticas econômicas e o seu legado para o desenvolvimento do Brasil. Niterói, RJ: **ANPEC**. 2017. Disponível em: <[https://www.anpec.org.br/sul/2017/submissao/files\\_/i1-ee2299c1c9832241a019300ac380088a.pdf](https://www.anpec.org.br/sul/2017/submissao/files_/i1-ee2299c1c9832241a019300ac380088a.pdf)> Acesso em: 07/08/2021.



JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. **Edições Loyola**, vol 10, São Paulo Brail, 1991.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LÊNIN, Vladimir Ilitch, 1870-1924. **O Imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas, SP. FE/UNICAMP, 2011. Versão Online. Disponível em: Acesso em: 01/12/2021.

LINS, Michel Francisco. Ensaio: o processo disciplinado dos corpos: a maquinaria militar e escolar. **Revista ciência & desenvolvimento**, ISSN 1984-4271, v. 13 n. 3 p. 534-550, 2020. Disponível em: <<http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/view/1086/550>> Acesso em: 20/03/2021.

LINS, Michel Francisco; ZEN, Rosane Toebe. Relatos de uma alfabetizadora: experiências que a história não conta. **Revista de História e Historiografia da Educação** - ISSN 2526-2378 Curitiba, Brasil, v. 4, n. 10, p. 84-107, janeiro/abril de 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/72877>> Acesso em: 09/11/2021.

LINS, Michel; DERISSO, José Luis; PULITA, Edemir Jose. Sobre a possibilidade de uma pedagogia crítica para a escola pública contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2010–2029, 2021. DOI: 10.21723/riiae.v16i3.15419. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15419>> Acesso em: 30/09/2021.

LIFSCHITZ, Mikhail. PRÓLOGO. IN. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. 1.ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 191, 2007. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/1043/1017>> Acesso em: 07/07/2020.

LOUREIRO, Marcus Wagner Antunes. O Regulamento nº 7 e o método francês de ginástica: um projeto de educação física nacional (1928-1934). 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2198>> Acesso em: 16/08/2021.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p.97-120 – 2010.

LOSSO, Tiago Bahia. **Estado Novo: discurso, instituições e práticas administrativas**. 2006. 199 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280292>> Acesso em: 7/08/2021.

LUIZ, Janailson Macêdo. **Os negros e a ditadura militar no Brasil: o caso da guerrilha do araguaia (1972-1974)**. Disponível em: <<http://www.sinteseeventos.com.br/site/iassc/GT4/GT4-04-Janailson.pdf>> Acesso em: 08/12/2021.

LUKÁCS, György. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro Paz e Terra. 1969.

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. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/viewFile/2175180305102013182/2841>> Acesso em: 16/06/2020.

MARIMON, Tzusy Estivalet de Mello; ROMÃO, José Eustáquio. Educação Física e Relações de Gênero. **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 8, p. 13-25, 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/acer/Downloads/2082-9474-1-PB.pdf>> Acesso em: 28/09/2022.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de 'essência humana' na filosofia de Marx**. São Paulo : Expressão Popular, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História, natureza, trabalho e educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Boitempo, 2011. Versão online. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Karl\\_Marx\\_-\\_Grundrisse\\_\(boitempo\)\\_completo.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf)> Acesso em: 30/08/2021.

MELO, Francisco Egberto de; TOLEDO, Edilene Terezinha de. O ensino de estudos sociais, EMC e OSPB, e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar. **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História**, Londrina/PR, 2005. Disponível em: <[https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206371\\_b3cba73b8c56e6369801cd3b28139c30.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206371_b3cba73b8c56e6369801cd3b28139c30.pdf)> Acesso em: 03/08/2020.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. **HISTEDBR**, Glossário, Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira" - 2006. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano#\\_ftn1](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano#_ftn1)> Acesso em: 05/01/2022.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/12420/8298%20.%20Acesso%20em%2001>> Acesso em: 14/05/2021.

MORAES, José Damiro de. Cecília Meireles e o ensino religioso nos anos 1930: embates em defesa da escola nova. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 741-754, jul./set.

2016. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000300741&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000300741&script=sci_abstract&lng=pt)> Acesso em: 27/07/2020.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 25, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/223>> Acesso em: 31/07/2020.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa** [online]. 2002, v. 28, n. 1. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/hvFRCRxm8D3FGMXXkxPhFWJ/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 07/06/2021.

PALAZZO. Tarauacá Notícias. Fui um aluno dos anos 70. **Taraua Noticias BLOGSPOT**, de 21 de fevereiro de 2013. Retirado de: <<http://tarauacanoticias.blogspot.com/2013/02/fui-um-aluno-dos-anos-70.html>> Acesso em: 20/04/2020.

PENA, Felipe. Celebridade e heróis no espetáculo da mídia. **Revista brasileira de ciências da comunicação**, Vol. 25, nº 1, janeiro/junho de 2002. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/447/416>> Acesso em: 03/08/2020.

PEREIRA, Alexandre Macedo; DOLCI, Lucina Netto; COSTA, Leila Sales da. Trabalho ontológico e o processo de trabalho no modo de produção capitalista nas atuais exigências da realidade no brasil. **Revista Magistro**. vol.2 n.14, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/3136-9985-1-PB-1.pdf>> Acesso em : 30/08/2021.

PEREIRA, Guilherme Gravina. Anísio Teixeira: o percurso de um educador destemido contra a oligarquia. **REBELA**, v.4, n.1, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/2720>> Acesso em: 30/11/2021.

PEREIRA, Maria Fernanda de França. Comunidade imaginada sonora: a Rádio Nacional e o engendramento da identidade brasileira no Estado Novo. **RÁDIO-LEITURAS**. Ano III, Número 2. Edição Julho – Agosto 2012. ISSN: 2179-6033. Disponível em: <<http://radioleituras.wordpress.com>> Acesso em: 03/01/2022.

PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira. **O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 4, julho 1995: 5-27. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>> Acesso em: 02/07/2020.

POLAK, Ymiracy N. de S. MAIA, Elis Rejane da; LISNIEWSKI, Simone Aps. Corpo, sexualidade e representações. **Cogitare Enferm.**, Curitiba, v.3, n.2, p.119-123, jul./dez. 1998. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44360/26852>>. Acesso em: 16/06/2020.

QUEROZ, Adriana Parente. Histórias e memórias femininas de repressão: mulheres militantes da aln que foram à luta contra a ditadura militar (1964-1985). **Monografia** - Universidade de Brasília, UNB. 2020. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/28291>> Acesso em: 07/12/2021.

RIBEIRO, Mariana Cardoso dos Santos. Direito e Autoritarismo, a expulsão de comunistas no Estado Novo. **Prisma Jurídico**, São Paulo, v.7, n. 1, p. 163-183, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/1049-5010-1-PB.pdf>> Acesso em: 02/12/2021.

RIOS, Flavia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 41-79, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/GZGfkVrFDVQyzs7XgXpG83D/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 08/12/2021.

RODRIGUES, Valéria Marcelina. A escola militar, concepção política e projeto de nação no Brasil. **Congresso Internacional de História**, UFG-Jatai Goiás setembro de 2016. Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1477950797\\_ARQUIVO\\_ARTIGOCONGRESSOJATAI.pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1477950797_ARQUIVO_ARTIGOCONGRESSOJATAI.pdf)> Acesso em: 20/06/2020.

RUI GOMES. Poder e Saber sobre o Corpo Educação Física no Estado Novo (1936-1945). **Boletim SPEF**, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 109-136. Disponível em: <<https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/27>> Acesso em: 08/07/2020.

SANFELICE, José Luis. A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. **Rev. Simbio-Logias**, V. 8, n. 11, Dez/2015. Disponível em: <<https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/a-une-na-resistencia-ao-golpe-de-1964-e-a-ditadura-civil.pdf>> Acesso em: 06/12/2021.

SANTOS, Ademir Valdir dos. **Educação E Fascismo No Brasil: A Formação Escolar Da Infância E O Estado Novo (1937-1945)** Revista Portuguesa De Educação, 2012, 25(1), Pp. 137-163. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3019>> Acesso em: 10/06/2021.

SANTOS, Marco Antonio. Francisco Campos: um ideólogo para o Estado Novo. **Locus: Revista de história**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-48, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/download/20163/10743/81603>>. Acesso em: 25/05/2022.

SANTOS, Milton Silva do. Religião e demanda: o fenômeno religioso nas escolas públicas. **Tese de doutorado**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2016. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322533/1/Santos\\_MiltonSilvaDos\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322533/1/Santos_MiltonSilvaDos_D.pdf)> Acesso em: 26/05/2021.

SANTOS, Raimunda dos. **Genealogia dos regimentos internos do colégio da polícia militar de Goiás**. Goiânia: Editora Cegraf, UFG, 2015.

SARDINHA, Geraldo Jorge. **Calabouço: rebelião dos estudantes contra a ditadura civil-militar em 1968**. São Paulo: Ed. do Autor, 2016.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP. Autores associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019(a). <<https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/?fbclid=IwAR2Pr4Oie7hPwbP4mzWL198IW7djCzORalydy48cVb-B2DIhjhUZjBcRUfs>> Acesso em: 17/05/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em: <<https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/?fbclid=IwAR2Pr4Oie7hPwbP4mzWL198IW7djCzORalydy48cVb-B2DIhjhUZjBcRUfs>> Acesso em: 17/05/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica, a luta de classes e a educação escolar. Gernial: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <<https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/?fbclid=IwAR2Pr4Oie7hPwbP4mzWL198IW7djCzORalydy48cVb-B2DIhjhUZjBcRUfs>> Acesso em: 17/05/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1991.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br.>> Acesso em: 16/06/2020.

SAVIANI, Dermeval. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulino, J. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico]. Campinas, SP : Autores Associados, 2019(b). – (Coleção memória da educação). Disponível em: <<https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/?fbclid=IwAR2Pr4Oie7hPwbP4mzWL198IW7djCzORalydy48cVb-B2DIhjhUZjBcRUfs>> Acesso em: 05/07/2021.

SCHWARTZMAN, Simon. et al. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz eTerra; São Paulo: Edusp, 1984.

SEPULVEDA, Denize. SEPULVEDA, José Antonio A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. **educação**. Santa Maria. v. 42, n. 1, p. 177-190, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22301/pdf>> Acesso em: 26/05/2021.

SOUZA, Giane Maria de. **Resenha: HORTA, José Silvério Baía**. O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 265-267, mar 2007 - ISSN: 1676-2584.

Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/22299466/horta-josac-baia-o-hino-o-sermao-e-a-ordem-do-dia-histedbr>> Acesso em: 30/09/2021.

SOUSA, Carolina Soares. “Para que o Brasil continue”. Armando de Salles Oliveira e a comunidade política do jornal *O Estado de S. Paulo*: entre a memória e a história (1933-1945). **XXVII Simposio Nacional de História**, ANPUH, Natal- RN, 22-26 de julho de 2013. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364922151\\_ARQUIVO\\_TextoAnpuh2013.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364922151_ARQUIVO_TextoAnpuh2013.pdf)> Acesso em: 28/11/2021.

STOPPINO, Mário. Ditadura. In: BOBBIO, Norberto et. al (org.). **Dicionário político**. Brasília: Editora da UnB, 1998. p. 368-379.

SÁ, Nicanor Palhares. Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, 1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1334>> Acesso em: 25/06/2020.

SPOHR, Martina. A relação empresarial-militar entre Brasil e Estados Unidos no golpe de 1964. **Militares e Política**, n. 9, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/mp/article/download/33878/18992>>. Acesso em: 06/07/2021.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Escolar**. 12 cap. Ed. SPRINT, 1ª ed. Rio de Janeiro, 2003.

VAZ, Aline Choucair. **A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85TQU6>> Acesso em: 07/06/2020.

VIEIRA, Rosângela de Lima (org.). **Ecoss da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)**. – Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

VIZEU, Felipe. IDORT E DIFUSÃO DO MANAGEMENT NO BRASIL NA DÉCADA DE 1930. **Revista De Administração De Empresas**, 58 (Rev. adm. empres., 2018 58(2)). Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-759020180205>>. Acesso em: 18/01/2023.

VELLOSO, Jacques. Socialização e trabalho: escola e produção capitalista. **Revista em aberto**, v. 3 n. 19 (1984): Educação E Trabalho. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1858>> Acesso em: 28/06/2020.

ZALUSKI, Jorge Luiz. (2021). **Entre a infância e a vida adulta**: as fases da vida nas legislações educacionais em contexto de ditadura militar. *confluenze* Vol. XIII, No. 2, 2021, pp. 53-78, ISSN 2036-0967, DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13411>. Disponível em: <<https://confluenze.unibo.it/article/view/13411/13841>> Acesso em: 25/09/2022.