



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
Av. Fernando Ferrari, 514 Vitória – ES – CEP: 29.075-
910
Campus de Goiabeiras Tel/Fax: +55 (27) 4009-7657
E-mail: ppghis.ufes@hotmail.com
<http://www.historia.ufes.br>



LOUISE STORNI VASCONCELOS DE ABREU

**EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: ENTRE COMEMORAÇÕES E ACUSAÇÕES, UM
PROJETO DE PÁTRIA PARA O BRASIL (ES - 1969 – 1975)**

Vitória
Maio de 2016

LOUISE STORNI VASCONCELOS DE ABREU

**EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: ENTRE COMEMORAÇÕES E ACUSAÇÕES, UM
PROJETO DE PÁTRIA PARA O BRASIL (ES - 1969 – 1975)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História, na área de concentração Representações e Ideias Políticas.

Orientador: Prof^a Dr^a Juçara Luzia Leite

Vitória
Maio 2016

LOUISE STORNI VASCONCELOS DE ABREU

EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: ENTRE COMEMORAÇÕES E ACUSAÇÕES, UM PROJETO DE PÁTRIA PARA O BRASIL (ES - 1969 – 1975)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História, na área de concentração Representações e Ideias Políticas.

Aprovada em ____ de _____ de 2016.

Comissão Examinadora

Profª Drª Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Orientadora

Profª Dr.ª Patrícia Maria da Silva Merlo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Membro interno

Prof. Dr. Pedro Ernesto Fagundes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Membro interno

Prof. Dr. André Luiz Bis Pirola
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
do Espírito Santo (IFES)
Membro externo

RESUMO

Esta pesquisa trata de observar como se deu a representação de um projeto de Pátria, formulado pelo governo durante a ditadura militar no Brasil, por meio da disciplina Educação Moral e Cívica. Diante disso, o objetivo geral é analisar os objetos culturais (fontes históricas) que auxiliaram o governo brasileiro a criar uma representação de Pátria, que deveria ser apropriada pelos brasileiros. Além disso, recorreremos aos objetivos específicos de entender as noções de representação de moral e civismo ao longo do século XX; compreender como os objetos culturais (fontes históricas) auxiliaram o governo a criar uma representação de Pátria, que deveria ser apropriada pelos brasileiros; perceber como as práticas cívicas de comemoração dos 150 anos da independência do Brasil formam “dadas a ler” no estado do Espírito Santo por meio do jornal de grande circulação; interpretar como a prática cultural da comemoração cívica contribuiu para a formulação de um projeto de Pátria para o Brasil; analisar o controle como prática cultural de coibição, que também contribuiu para o projeto de Pátria do governo. Partimos da hipótese de que as fontes, entendidas como objetos culturais, imersos em uma determinada cultura escolar, eram partícipes de um projeto de Pátria, para além de um projeto de Nação. Diante disso, levantamos o seguinte problema: Como a Educação Moral e Cívica contribuiu para a formulação de um projeto de pátria para o Brasil pelo governo durante a ditadura militar, especificamente no Estado do Espírito Santo? Por meio da proposta de uma abordagem que possibilite a compreensão mais detida de um momento fundamental da História da Educação brasileira, utilizamos como corpus documental o Decreto-Lei 869 de 12 de setembro 1969, que instaura a disciplina no país, bem como o *Guia Metodológico para cadernos MEC – História, as Orientações Curriculares da Secretaria do Estado do Espírito Santo* e a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* para compreendermos como os valores e conceitos de moral e civismo foram dados a ler em relação às representações do projeto de pátria proposto pela Ditadura Militar. Para auxiliar nessa compreensão, utilizamos também publicações do jornal *A Gazeta* do Estado do Espírito Santo para entendermos como os momentos cívicos sobre o Sesquicentenário da Independência do Brasil foram utilizados como parte da apropriação do sentimento de pátria pelos cidadãos brasileiros, em especial aos jovens e crianças em idade escolar do Espírito Santo. Além disso, recorreremos aos documentos do Fundo Dops do APEES sobre

professores acusados de tendências comunistas, ou seja, professores que colocassem em dúvida a Educação Moral e Cívica, tanto como disciplina quanto prática educativa, os quais deveriam ser vigiados e coibidos a fim de sustentar as representações das práticas culturais existentes.

Palavras-Chave: Educação Moral e Cívica. Ditadura Militar. Sesquicentenário da Independência. Práticas Culturais. Educação Brasileira.

ABSTRACT

This research is to observe how was the representation of a homeland project, formulated by the government during the military dictatorship in Brazil, through the Moral and Civic Education discipline. This, the general objective is to analyze the cultural objects (historical sources) that helped the Brazilian government to create a representation of the country, which should be appropriate for the Brazilians. In addition, we use the specific objectives to understand the moral notions of representation and civility throughout the twentieth century; understand how cultural objects (historical sources) helped the government to create a representation of the country, which should be appropriate for the Brazilians; see how civic practices of commemoration of the 150th anniversary of Brazil's independence form "given to read" in the state of the Espírito Santo through the major newspaper; interpret as a cultural practice of civic celebration contributed to the formulation of a Homeland project for Brazil; analyze the control as a cultural practice of deterrence, which also contributed to the government's Fatherland project. Our hypothesis is that the sources, understood as cultural objects, immersed in a particular school culture, were participants of a homeland project, in addition to a national project. Therefore, we raise the following issue: How the Moral and Civic Education contributed to the formulation of a country project to Brazil by the government during the military dictatorship, specifically in the state of Espírito Santo? By proposing an approach that enables more detailed understanding of a fundamental moment in the history of Brazilian education, we use as documentary corpus Decree Law 869 of 12 September 1969 introducing discipline in the country, and the Methodological Guide for MEC books - history, the Curriculum Guidelines of the State Secretariat of the Espírito Santo and the Little Encyclopedia of moral and civics to understand how the values and concepts of morality and civility were given to read in relation to the representations of the country project proposed by the Dictatorship Military. To assist with this understanding, we also use publications of the newspaper The State of Espírito Santo Gazette to understand how civic moments on the Sesquicentennial of the Independence of Brazil were used as part of the appropriation of the sense of home by Brazilian citizens, especially young people and children school age of the Holy Spirit. In addition, we use the documents Dops the APEES Fund on teachers accused of communist tendencies, teachers that they put in doubt the moral and civic

education, both as a discipline as educational practice, which should be monitored and restrained in order to sustain representations of existing cultural practices.

Keywords: Moral and Civic Education . Military dictatorship. Sesquicentennial of Independence. Cultural practices. Brazilian education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Propaganda do governo de 6 de setembro de 1972	102
Figura 2 - Propaganda da Prefeitura Municipal de Vitória de 7 de setembro de 1972	103
Figura 3 - O Grito do Ipiranga. Propaganda do governo do Estado do Espírito Santo de 7 de setembro de 1972	104
Figura 4 - A Independência do Brasil nas mãos de todos nós. Propaganda do governo do Estado do Espírito Santo de 7 de setembro de 1972	106
Figura 5 - Cartaz do filme Independência ou Morte, de 1972	110
Figura 6 - Manchete do jornal A Gazeta de 13 de maio de 1972	112
Figura 7 - Reportagem sobre o desfile dos colégios publicada no dia 2 de setembro de 1972	113
Figura 8 - Reportagem sobre o desfile estudantil publicada no dia 3 de setembro de 1972	114
Figura 9 - Cariaciacá Comemora o Sesquicentenário. Reportagem publicada no dia 6 de setembro de 1972	117
Figura 10 - Capa de A Gazetinha do dia 2 de junho de 1972	119
Figura 11 - Capa de A Gazetinha do dia 11 de junho de 1972	119
Figura 12 - Capa de A Gazetinha do dia 16 de setembro de 1972	119
Figura 13 - Capa de A Gazetinha do dia 30 de setembro de 1972	119
Figura 14 - Capa de A Gazetinha do dia 20 de outubro de 1972	120
Figura 15 - Capa de A Gazetinha do dia 2 de setembro de 1972	120
Figura 16 - Texto sobre o Sesquicentenário da Independência – publicado no dia 10 de setembro de 1972	123
Figura 17 - Perguntas sobre Dom Pedro I publicadas na sessão “Você é sabido?” no dia 10 de setembro de 1972	125

LISTA DE SIGLAS

EMC – Educação Moral e Cívica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CFE – Conselho Federal de Educação

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

CNMC – Comissão Nacional de Moral e Civismo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

CALDEME – Campanha do Livro Didático e Manual de Ensino

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

AGRADECIMENTOS

A produção de um trabalho como este nunca é feita apenas por quem escreve. Agradecer é um ato nobre, em que se reconhece a importância de uma ou mais pessoas na sua caminhada, seja ela pessoal, seja profissional. É isso que tento fazer nessas poucas linhas. Muitas pessoas contribuíram com ideias, palavras, leituras, correções; outras com uma palavra de incentivo. Assim, ao finalizar este trabalho, não poderia deixar de agradecer a algumas dessas pessoas:

A Deus, pelo dom da minha vida, que, com seu amor de pai, sustentou-me nesta caminhada e deu-me coragem para enfrentar todos os desafios provenientes desse tempo. Sem Ele não sou nada.

À minha orientadora professora Juçara Luzia Leite, pela oportunidade, confiança incentivo e autonomia a mim conferidas, mesmo frente aos percalços encontrados durante a pesquisa; pela competência intelectual e exemplo profissional que proporcionaram suporte essencial a materialização dessa pesquisa.

Aos professores Patrícia Maria da Silva Merlo, Pedro Ernesto Fagundes e André Luiz Bis Pirola, membros da banca avaliadora desta dissertação pela disponibilidade e colaborações enriquecedoras.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de Mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da UFES, em especial aos professores Adriana Pereira Campos, Gilvan Ventura da Silva e Michael Soubbotnik, que ministraram disciplinas indispensáveis a minha formação.

Nas andanças pelos Arquivos, encontrei muitas pessoas que me ajudaram na difícil tarefa de caça às fontes. Agradeço aos funcionários do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, em especial ao Thiago. Agradeço também ao Sr. José Luiz Bortolini da sessão de periódicos e microfilmes da Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo por me auxiliar nas pesquisas ao jornal *A Gazeta*.

Às minhas amigas Angélica do Carmo Coutinho e Raquel Vaccari, pelas palavras de incentivo a todo momento, além das leituras e correções da dissertação; não sei o que seria de mim sem vocês para lerem meus textos.

Aos amigos que fiz ao longo dessa caminhada, Leonardo Baptista, Thiara Bernardo e Jéssica Veríssimo, por sempre ouvirem meus desabafos em relação à pesquisa e por me socorrerem com relação à bibliografia.

À minha amiga e irmã Nathalia Moreira Sampaio, que, mesmo distante, permanece mais presente do que qualquer um que eu possa imaginar. Obrigada por todo carinho e energia positiva que me envia.

Às amigas Gabriele Silva dos Santos, Mariana Araújo Aguiar e Milena Martins Medina. Obrigada por simplesmente serem amigas de verdade.

Ao meu irmão Victor Fernando, por sempre torcer pelo meu sucesso.

À minha mãe, Lucilvia Vasconcelos de Abreu, por minha existência, pelo amor incondicional, pelas longas conversas de incentivo e pelas orações.

Ao meu pai, Nilson Antônio de Abreu, pelo investimento em minha educação, que foi essencial para que eu chegasse onde estou hoje.

Aos meus sogros Rubens e Dirlene, que há dez anos fazem parte das pessoas as quais admiro, quero bem e vibram com minhas vitórias. Através deles agradeço também as cunhadas Claudia e Eliane, assim como os sobrinhos que ganhei: Alan, Artur, Laisa, Paula e Raul, que sei que torcem pelo meu sucesso.

Ao meu esposo Rubens Junior, companheiro incansável, por compreender minha ausência e sofrer feriados sem viajar para que eu pudesse estudar, mas principalmente, por seu amor, companheirismo, risadas e incentivo em todos os momentos de desânimo.

Aqui está o trabalho que todos vocês me ajudaram a realiza, ainda que compita a mim o ônus por qualquer coisa que esteja certa ou errada que nele venho a dizer.

Muitíssimo obrigada!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UMA BREVE TRAJETÓRIA SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO BRASIL	25
1.1 INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA	25
1.2 EDUCAÇÃO MORAL COMO EXTENSÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA PRIMEIRA REPÚBLICA	29
1.3 A EDUCAÇÃO MORAL NA ERA VARGAS	30
1.4 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO PERÍODO DEMOCRÁTICO (1946/1964)	36
1.5 A EDUCAÇÃO MORAL É CÍVICA E O ENSINO RELIGIOSO DURANTE A DITADURA MILITAR	43
1.6 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DURANTE A DITADURA MILITAR: CONFLITO ENTRE CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO	46
2 A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL É CÍVICA EXPRESSA EM OBJETOS CULTURAIS	54
2.1 EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: ORIENTAÇÕES DO MEC PARA HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS	54
2.2 GUIA METODOLÓGICO PARA CADERNOS DO MEC: HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS	56
2.3 APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO MORAL DE PIAGET	69
2.4 EDUCAÇÃO PARA A PAZ	72
2.5 ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO SOBRE A EDUCAÇÃO MORAL É CÍVICA	75
2.6 PEQUENA ENCICLOPÉDIA DE MORAL E CIVISMO	80
3 PRÁTICA CULTURAL DE UMA DADA CULTURA ESCOLAR: AS COMEMORAÇÕES E AS DENÚNCIAS	92
3.1 A COMEMORAÇÃO DO SESQUICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NO ESPÍRITO SANTO	93
3.2 AS REPRESENTAÇÕES DOS JORNAIS NA HISTORIOGRAFIA	95

3.3 PRÁTICAS CULTURAIS DO SESQUICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA ...	97
3.4 USO DE MÚSICAS COMO PRÁTICAS CULTURAIS DE PROPAGANDA OFICIAL	107
3.5 O USO DO CINEMA COMO OBJETO CULTURAL DE PROPAGANDA DO GOVERNO	109
3.6 AS REPRESENTAÇÕES DO SESQUICENTENÁRIO NOS DESFILES CÍVICOS E NAS CIDADES DO ESPÍRITO SANTO	111
3.7 AS REPRESENTAÇÕES DOS 150 DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL PARA AS CRIANÇAS	118
3.8 O CONTROLE COMO PRÁTICA CULTURAL DE COIBIÇÃO: ACUSAÇÕES A PROFESSORES	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado é resultado da pesquisa desenvolvida no Mestrado em História (PPGHIS/UFES), cujo tema é o estudo da Educação Moral e Cívica (EMC) no Brasil durante o período de 1969, quando o Decreto Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 a institui como disciplina escolar e também como prática educativa e da Resolução CFE nº 45, de 23 de dezembro de 1975, que fixa os mínimos de conteúdo e duração da habilitação em Educação Moral e Cívica, do curso de Estudos Sociais. A escolha do tema Educação Moral e Cívica se deu porque desde 2011 tramita no Congresso Nacional um Projeto de Lei para incluir a disciplina de Ética e Cidadania nos currículos escolares.

Nosso objetivo é compreender o processo de instituição da EMC como disciplina escolar e prática educativa no período militar em diálogo com outras experiências de Moral e Civismo, tendo em vista seu caráter compulsório em pleno regime autoritário. Para tanto, analisaremos como a EMC foi representada pela e na sociedade brasileira, principalmente na sociedade capixaba da década de 1970. Partimos do pressuposto de que, apesar das manutenções de representação de moral de cívica, houve especificidades que merecem um olhar mais apurado.

A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, o Conselho Federal de Educação (CFE) criou a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB), cujo objetivo era promover a aprendizagem aos alunos para que pudessem exercer conscientemente a cidadania democrática. Depois do Golpe de 1964, renovaram-se as discussões sobre a reformulação do enfoque dado à EMC nas escolas brasileiras, isto é, essa disciplina foi utilizada como instrumento de combate ao comunismo, à subversão e com estímulo à adoração da pátria.

O Decreto-Lei 869 de 12 de setembro 1969, além de estabelecer como obrigatória a disciplina EMC, também criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), órgão normatizado pelo executivo e subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo responsável pelas questões da moral e do civismo no que tangia à escola, aos sindicatos, à imprensa e aos órgãos não governamentais, isso porque a Comissão era diretamente subordinada ao Ministro da Educação e Cultura.

O CFE, órgão vinculado ao MEC, foi o primeiro a desenvolver a normatização da disciplina. O CFE e a CNMC foram, então, protagonistas de grandes divergências. O primeiro defendia que a disciplina fosse uma prática educativa associada a outras disciplinas escolares, entendida também como um tema transversal das demais disciplinas, já o segundo defendia que a EMC fosse uma disciplina específica e obrigatória em todos os níveis de ensino.

Em 1971, foi promulgada a Lei n. 5.692, que regulamentou o Decreto-Lei 869/1969, modificando e acrescentando alguns aspectos. O Artigo 2º da Lei afirma que: “a EMC deverá ser instaurada em todos os sistemas de ensino como disciplina, e também como prática educativa” (BRASIL, 1969). Nesse e em outros momentos, a Lei deixou brechas para que as escolas atuassem da forma como achassem conveniente. Caso quisessem implantar uma disciplina específica, a Lei estaria de acordo, caso quisessem utilizá-la como prática educativa, a Lei não iria contra.

Dessa forma, verificamos que as divergências entre o CFE e CNMC levaram à escrita de uma Lei ambígua, que abre precedentes para interpretações de que ora a disciplina deveria ser obrigatória, ora deveria ser uma prática educativa. Assim, foi necessário um olhar mais atento, primeiro sobre as representações que sustentam um projeto de pátria, segundo, como essa Lei se “deu a ler” em impressos privilegiados.

No primeiro caso, entendemos que naquele momento em particular, a EMC relacionava-se a um projeto de pátria de modo singular e diferentemente em relação a momentos anteriores quando se relacionou a um projeto de nação, uma vez que o termo Nação, de acordo com Bresser-Pereira (2011), tem origem no latim *natio*, referindo-se a um grupo étnico nascido em um determinado território, usado primordialmente para diferenciar os romanos dos demais habitantes do Império. No entanto, foi somente a partir da consolidação do Estado Moderno, ou seja, da transformação do sistema feudal e do advento do capitalismo que o Estado passou a deter o monopólio do emprego da violência e exercê-lo a fim de manter a integridade territorial, bem como impor a ordem dentro desse território habitado por diferentes grupos culturais portadores de diversas identidades.

Na verdade, ainda de acordo com Bresser-Pereira (2011), as identidades nacionais não são inatas, mas sim formadas e transformadas no interior da representação. A nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz em um sistema de representação cultural, no qual as pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação, mas também participantes da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional, em que identificamos o conceito de Pátria. Sendo assim, Pátria é explicada por meio de uma continuidade histórica em comum, que gera um sentimento de identidade e de lealdade. Pátria é a sociedade politicamente organizada que partilha uma história, valores e objetivos comuns e que luta com um Estado e um território para formar um Estado-Nação.

No segundo caso, considerando o esquema conceitual de Roger Chartier (1999), privilegiaremos o Guia Metodológico para Cadernos MEC – História (FONSECA, 1971), as Orientações Curriculares da Secretaria do Estado do Espírito Santo (BERNABÉ; SOUZA, 1978) e Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo (ÁVILA, 1967) como objetos culturais, isto é, objetos que são produzidos entre práticas e representações, assim como os sujeitos produtores e receptores de cultura que circulam entre os “modos de fazer” e aos “modos de ver” o objeto (BARROS, 2005, p.125-141). Diante disto, nossa hipótese é a de que esses objetos culturais eram partícipes de um projeto de Pátria para além de um projeto de Nação.

A EMC como prática de ensino, sob o olhar da história cultural, é também uma prática cultural. Na escola, espaço repleto de códigos convenientes para serem decifrados em uma história das disciplinas escolares, as práticas culturais tornam-se mais difícil de reconstruir. Como sublinha Julia (2001), são práticas que não deixam traços. Todavia, reconhecendo a limitação da localização das produções escolares, propomos examinar diferentes materiais.

Assim, considerando o campo da história das disciplinas escolares, pretendemos analisar as fontes anteriormente citadas como veículos de circulação de representações, ideias e valores no âmbito da cultura escolar do período. Segundo Dominique Julia (2001, p. 10),

A cultura escolar não pode ser estudada sem a análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, política ou popular.

Dessa forma, a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de normas que determinam os conhecimentos a ensinar, as práticas de transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. As normas e práticas aliadas a finalidades podem variar segundo as épocas e as finalidades religiosas, sociopolíticas ou socialização. No entanto, não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos sujeitos históricos que são chamados a obedecer a essa ordem. Em um sentido mais amplo, podemos dizer que são os modos de pensar e de agir disseminados no interior de nossas sociedades por intermédio da escolarização.

Viñao Frago (1998, p. 204) afirma que as disciplinas escolares devem ser investigadas como um “organismo vivo” e não como “entidade abstrata, universal e estática”, enquanto “apropriações” de um corpo profissional, reconhecido por sua formação. As disciplinas escolares não podem ser estudadas separadas dos principais agentes que lhes dão vida: os professores.

Nesse sentido, tanto Julia (2001) quanto Viñao Frago (1998) propõem uma história das disciplinas escolares compreendida a partir de uma ampliação das fontes tradicionais. A defesa de uma nova abordagem aos estudos históricos voltados para a educação pretende uma aproximação entre estas e os estudos das instituições de ensino. As escolas deixaram de ser apenas um local de aprendizagem para tornar-se também um lugar de apropriação de comportamentos e hábitos exigidos pelo governo que excede a formação cristã e as aprendizagens disciplinares.

Nossa fundamentação teórico-conceitual soma a Julia e Viñao as operações metodológicas-conceituais apontadas por Chartier (1990), que contemplam não apenas o estudo das representações, mas também a materialidade dos impressos, além de dialogar com a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Para o autor, a instituição escolar é capaz de produzir um saber específico, cujos efeitos expandem-se sobre a sociedade e a cultura e surge do próprio funcionamento institucional.

Trabalhos anteriores também contemplaram a EMC como objeto de pesquisa. Destacamos inicialmente a dissertação de Maria Aparecida Oliveira (1982), que

analisa a institucionalização da disciplina desde a implantação da LDB, em 1961, até a sua obrigatoriedade nas escolas, em 1971, sendo esse seu recorte temporal. A autora afirma que a ideia de uma educação voltada aos valores Morais e Cívicos estava associada à ideologia do Rearmamento Moral, que percorria a América Latina na década de 1960. No Brasil, essa doutrina estava associada tanto a setores militares, quanto civis e religiosos. A ideia foi juntar esses setores para uma luta em comum: “o inimigo comunista”. A autora constatou que existiam divergências entre o CFE e a CNMC, pois o primeiro defendia que a EMC deveria ser uma prática educativa, enquanto o segundo defendia a ideia de uma disciplina específica, mas a sua análise englobou apenas os conflitos ocorridos até 1970. Ela conclui que a EMC foi um movimento que englobou vários setores sociais que se sentiam ameaçados devido a movimentos sociais que eclodiam no mundo devido ao contexto da Guerra Fria.

Outro trabalho em torno do tema é o de Rita de Cássia Nascimento dos Santos (1998), que analisou o ensino de EMC e de Estudos Sociais, no período de 1969 a 1985, sob a influência do Colégio Naval da Marinha brasileira na cidade de Angra dos Reis. Por meio de documentos, decretos, legislações, livros didáticos, currículo, plano de ensino e entrevistas com professores da rede pública de ensino de Angra dos Reis que lecionaram as disciplinas de EMC e Estudos Sociais, a autora investiga a situação política pós-1964 e concluiu que os espaços escolares analisados sofreram intervenções do regime militar, pois o município estudado fazia parte da área de segurança nacional, demonstrando assim a influência que o colégio naval exerceu sobre as atuações dos professores na época.

Adiciona-se à temática a pesquisa de Patrícia Sposito Mechi (2002) sobre a ideologia educacional do regime militar. A autora analisou textos legais das reformas de ensino praticadas, pareceres de especialistas, discursos políticos proferidos na época e manuais didáticos das disciplinas, concluindo que o sistema educacional caracterizou-se pela exclusão e pela perseguição aos chamados subversivos, uma vez que a educação foi prejudicada em detrimento do desenvolvimento acelerado do país.

O estudo de Osvaldo Mariotto Cerezer (2009) analisou a atuação e as relações de poder entre o autoritarismo militar e as práticas de professores que atuaram em

instituições de ensino de nível fundamental e médio na cidade de Santa Maria (RS) entre os anos de 1964 a 1985, observando aspectos como a censura, a tortura e o autoritarismo político no processo educacional implantado, além de utilizar procedimentos da história oral.

A pesquisa de Juliana Miranda Filgueiras (2006) incide sobre o estudo dos livros didáticos da disciplina EMC. A autora aborda a atuação do CFE e da CNMC na disputa pela EMC não só nos espaços escolares como também em centros cívicos e sindicatos. Para tanto, a autora analisou livros didáticos, programas curriculares, diversos pareceres e legislações do período. Além disso, a historiadora incluiu em seu trabalho entrevistas com professores que ministraram a disciplina EMC e que participaram, de maneira crítica, das discussões da época em torno da disciplina. A historiadora cita, em sua dissertação, o trabalho de José Vaidergorn, que foi realizado em 1987. Segundo Filgueiras (2006), Vaidergorn buscou a origem do discurso da EMC implantada em 1969 de modo a entender qual a moral e o civismo que o governo brasileiro queria implantar na educação, estando esse discurso, camuflado de educação moralizante e civilizado, a serviço da implantação de uma doutrina autoritária.

Filgueiras (2006) cita também Maria de Fátima Viegas Josgrilbert (1998), cujo trabalho, “A História da Educação Moral e Cívica: um álbum de fotografias da sociedade brasileira” realiza uma análise comparativa entre pareceres e decretos referentes à EMC e 23 manuais e 12 diários de classe das décadas de 1970 e 1980, sendo essas duas décadas seu recorte temporal. Em sua análise de alguns manuais da disciplina EMC, a pesquisadora conclui que esse material reproduzia fielmente a proposta do governo. Além disso, por meio da observação dos diários de classe, constatou que os professores reproduziam exatamente a proposta do livro didático, o que garantia o acesso ao discurso oficial do governo nas salas de aula.

Filgueiras (2013), em outra pesquisa, também faz uma análise, analisa as ações da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída em 1938, durante a ditadura do Estado Novo; a Campanha do Livro Didático e Manual de Ensino (Caldeme), em 1950, no início do segundo governo Vargas; a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), em 1966; e, por fim, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) de 1976, sendo esses dois últimos concernentes ao período da ditadura

militar. Dessa forma, a autora “busca compreender quem eram os sujeitos envolvidos no campo de disputa sobre o manual escolar, qual a atuação e o interesse desses sujeitos, evidenciando os conflitos e as lutas que se estabeleceram nesse campo” (FILGUEIRAS, 2011, p. 1).

Existem outros trabalhos mais recentes que analisam a disciplina nos currículos escolares, como, por exemplo, o de Andre Luiz Onghero (2007), que procurou compreender as práticas de EMC nas escolas da região do Oeste Catarinense. Com esse objetivo, analisou as prescrições curriculares para a disciplina, a formação de professores e os conteúdos programados. Alguns conteúdos da disciplina também foram analisados com base nos livros didáticos e entrevistas com professores que ministravam a disciplina na época. Onghero (2007, p. 188) defende a ideia de que a EMC seguia “princípios da Doutrina de segurança Nacional tinham um caráter preventivo, no sentido de evitar que os jovens adotassem atitudes consideradas ‘subversivas’ ou ‘imorais’”. O autor conclui que algumas vezes a importância atribuída à EMC pela legislação não encontrava correspondência nas escolas. Muitos professores de Estudos Sociais assumiam as aulas de EMC e OSPB para completar carga horária. Dessa forma, os professores eram capazes de criar atividades e dar diferentes enfoques e significados ao ensino da EMC.

Vanessa Kern de Abreu (2008) procura compreender o papel da EMC dentro do contexto da fragmentação do ensino de História no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), chegando até a retirada da disciplina como obrigatória dos currículos escolares (1993), levando em conta o Estado de Minas Gerais. A pesquisadora analisa, como fonte, as legislações educacionais do período e documentos encontrados no Arquivo Público de Patos de Minas, a fim de comprovar, com sua pesquisa, que a disciplina foi acusada de ser um braço da doutrina de Segurança Nacional e do regime militar nas escolas e comunidades brasileiras) (ABREU, 2008, p. 11). A autora concluiu que a disciplina EMC foi implantada nas escolas do Brasil com o objetivo de garantir o sucesso da Doutrina de Segurança Nacional, ou seja, sua hipótese foi comprovada, sendo que a fragmentação da disciplina de História e Geografia fez parte desse processo, pois garantia os interesses dos militares e empresários. Por fim, de acordo com Abreu (2008), foram os próprios professores, na década de 1980, que se organizaram, pedindo o fim das disciplinas de Estudos Sociais, EMC e OSPB em todo o país.

Djair Lázaro de Almeida (2009) faz uma análise das disciplinas EMC e OSPB ao longo do regime autoritário de 1964, utilizando manuais didáticos e atas escolares do período. O autor conclui que a EMC e a OSBP foram utilizadas para reorganizar valores morais e cívicos na sociedade e como suporte para a valorização do binômio segurança e desenvolvimento.

Emanuelle Giamberardino Rochavetz Cordeiro (2010, p. 8) analisa “a implantação e a trajetória da disciplina EMC através do Decreto-Lei 869/69 no Colégio Estadual do Paraná até ser extinta dessa instituição em 1986”. A pesquisadora conclui que a instituição estudada acatou a lei quanto à obrigatoriedade da disciplina, mesmo antes do decreto-lei, que determina sua obrigatoriedade. Porém, ela sugere e justifica a extinção da disciplina antes do período determinado pela Lei nº 8663/93, “pois a Comissão Nacional de Moral e Civismo foi extinta em 1986 e a Coordenação de Moral e Cívica do Paraná em 1987” (CORDEIRO, 2010, p. 122).

Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini (2011) faz uma análise dos conteúdos dos livros didáticos de primeiro grau utilizados no Estado de Mato Grosso na década de 1970, além de entrevistas com professores que lecionaram a disciplina na mesma época. A autora utilizou como arcabouço teórico sobre a história das disciplinas escolares as ideias de André Chervel (1990) e Circe Bittencourt (2003). Porém, a base de sua argumentação levou em conta as noções construídas por Michel Foucault (1979) sobre os conceitos de Estado, repressão, poder disciplinar, mecanismos de controle e doutrina. Por fim, a autora chega à conclusão de que a EMC exerceu várias finalidades durante o governo autoritário no Brasil, porém, em Mato Grosso, as principais foram as funções educacionais e disciplinares.

Karina Clécia da Silva Guilherme (2011) analisa a implantação e o funcionamento dos Centros Cívicos Escolares (CCE) criados durante a ditadura militar no Brasil, que funcionavam dentro das escolas e contavam com um orientador de EMC para dirigir as atividades. As fontes utilizadas por essa pesquisadora foram legislações, documentos escolares e relatos orais de orientadores e alunos no período de 1971 a 1986. A mestra em educação conclui que a educação deveria, por meio da organização de uma sociedade em miniatura, auxiliar o governo na formação de uma consciência patriótica, através do respeito e amor à pátria.

Kaé Stoll Colvero Lemos (2011), em sua dissertação, investiga o processo de normatização da EMC nos currículos escolares brasileiros. Para isso, o pesquisador faz uma análise de pareceres, resoluções, relatórios de reuniões do CFE com os Conselhos Estaduais de Educação da época, assim como de publicações da CNMC, procurando compreender a influência da Escola Superior de Guerra nas doutrinas da CNMC. Em suma, identificou que as divergências entre CFE e CNMC não impediram a normatização da disciplina, apesar de ter limitado a atuação desta última.

Considerando esses trabalhos analisados sobre EMC, percebe-se que a importância da presente pesquisa justifica-se pela originalidade das fontes, assim como sua especificidade no estudo da história da cultura escolar do Espírito Santo no que tange aos estudos sobre o período da ditadura militar no Brasil, para além da observação das legislações da época, expressões de embates. O corpus desta pesquisa é composto pelas *Orientações Curriculares para Estudos Sociais*, elaborado pela Secretaria do Estado do Espírito Santo, e pelos *Guias Metodológicos para cadernos do MEC para História*, além de impressos pedagógicos, como a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, todos elaborados para os professores como instrumentos norteadores de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Com intuito de complementar nosso corpus de análise, elegemos as publicações do jornal *A Gazeta* do Estado do Espírito Santo entre os meses de abril e setembro de 1972. Apesar do relativo aumento das pesquisas em jornais, o campo ainda se mostra inexplorado, sobretudo, em relação aos impressos fora do eixo das grandes cidades. Analisamos também documentos encontrados no Fundo do DOPs nível 4, caixa 19, no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES), como atividades elaboradas por professores de EMC para seus alunos, bem como denúncias de terceiros sobre professores que ministravam a disciplina de EMC.

A partir dessas considerações, dividimos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo fazemos um breve levantamento da trajetória do ensino de EMC desde o início da primeira República brasileira até sua reestruturação e instauração durante o período do governo militar autoritário como disciplina obrigatória e prática educativa, em 1969. Nesse capítulo problematizamos a transformação da EMC como disciplina e prática educativa, cuja finalidade era legitimar um projeto de pátria.

Além disso, analisamos as variações dos conceitos de educação moral e educação religiosa.

No segundo capítulo, realizamos uma análise do Guia Metodológico para Cadernos do MEC de História, publicado pela Fename, em 1971, além das Orientações Curriculares para Estudos Sociais, publicada pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, que abordam o ensino de EMC no Estado, a fim de compreendermos/se compreender como a disciplina foi organizada e dada a ler pelo governo do Espírito Santo para as escolas. Buscamos também compreender como a EMC efetivou-se como mecanismo para a imposição de uma representação de ordem moral e cívica conveniente a então política de controle social. Para isso, utilizamos/foram utilizadas como categorias de análise alguns verbetes da Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, publicada em 1967, dois anos antes da implantação do Decreto-Lei 869 de 1969. Os verbetes escolhidos foram selecionados devido à utilização como veículo de circulação de ideias e para ressaltar os valores que eram essenciais na organização política, social e econômica brasileira da época, de forma a contribuir para a formação moral e cívica da sociedade brasileira.

Por fim, no terceiro capítulo, analisamos as práticas culturais de moral e civismo de duas formas: as que eram realizadas nas escolas para rememorar e comemorar datas consideradas marcos para um projeto de pátria e as práticas que emergem das tensões sociais cotidianas entre a sociedade e os sujeitos das escolas. No primeiro caso, privilegiamos as publicações do jornal *A Gazeta* no que tange às comemorações (em geral escolares) do Sesquicentenário da Independência do Brasil (abril a setembro de 1972). Dialogar com essas publicações permitiu-nos compreender como a cultura escolar do período engendrou práticas que reforçavam a representação de que o projeto de pátria inerente às práticas educativas de EMC era consensual. Nesse mesmo sentido, consideramos as publicações do semanário *A Gazetinha*, destinadas a crianças e jovens da época. No segundo caso, avaliamos documentos do fundo Dops¹ encontrados no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES), tais como atividades elaboradas por professores de EMC para seus

¹ Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo/coleção: Delegacia de Ordem Política e Social do Espírito Santo. caixa 19, Dossiê: 04.

alunos e denúncias de terceiros sobre professores ou diretores que atuavam como docentes da disciplina. Esses documentos mostram as práticas culturais que vigiavam as formas de efetivação da EMC a fim de coibir aquilo que colocasse em dúvida seus princípios basilares tanto como disciplina quanto como prática educativa.

Dessa forma, esperamos contribuir para os estudos no campo da História das Disciplinas Escolares em uma abordagem da História Social das Relações Políticas, considerando tanto representações quanto ideias políticas no entorno da constituição da EMC como disciplina escolar e como prática educativa no Brasil.

CAPÍTULO I

1 UMA BREVE TRAJETÓRIA SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO BRASIL

Neste capítulo serão destacadas algumas características sobre a política brasileira com foco na política educacional, levando em consideração as representações de moral e civismo que prevaleciam no século XX, principalmente no período autoritário do final da década de 1960 e início de 1970. Analisamos o ensino moral mesclado, e muitas vezes confundido, com o ensino religioso, além de verificarmos o uso da Educação Moral e Cívica (EMC) na década de 1970, no Brasil, ora como uma disciplina específica ora como uma prática educativa, compreendida também como uma prática cultural.

1.1 INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

No final do século XIX e início do século seguinte, a educação tornou-se objeto de significativas discussões e reformas. Após o estabelecimento da República, pretendia-se reformular o projeto de nação para o Brasil. Dessa forma, era necessário refazer a escola, tanto em relação à formação dos professores, quanto em relação ao currículo escolar e até mesmo sua forma estrutural.

Concernente ao que era ensinado desde início do século XX, questões como nacionalidade e identidade nacional tornam-se bastante discutida, principalmente quando a tentativa era romper com o passado recente, “revestindo-o de uma roupagem negativa, como um ser distante, obsoleto e ultrapassado, ou simplesmente velho” (SILVA; QUINTÃO, 2012, p. 5). Houve a tentativa de instaurar uma nova fase em que os vícios e as práticas entendidas como sujas ficariam para

trás. Com essa finalidade, no final do século XIX, a disciplina escolar “Instrução Moral e Cívica” foi introduzida nas escolas.

Segundo Helena Bomeny (2011), a educação foi vista como um ótimo recurso para cultivar o sentimento e o gosto pela nação recém-reformulada pela proclamação da república. Dessa forma, a escola seria a inspiração para cultivar o sentimento de construção nacional. Por isso, nas escolas republicanas, seriam necessárias disciplinas como: “educação física, moral, noções de higiene e saneamento, enaltecimento de biografias públicas notáveis, exemplos de conduta, celebração de acontecimentos e sistematização de registros documentais” (BOMENY, 2011, p. 182).

Nesse sentido, a “Instrução Moral e Cívica” tinha a finalidade de estabelecer representações sobre o sentimento nacional a partir de uma educação que se pretendia moralizante, em regras, exemplos e preceitos que fossem indispensáveis para a formação do novo cidadão brasileiro. A missão desse cidadão republicano brasileiro deveria ser o respeito à família, à escola, à sociedade, às religiões e à política.

No entanto, sabe-se que a educação não era privilégio de todos, mas sim de uma pequena minoria. Ainda de acordo com Bomeny (2011), alguns intelectuais do início da República, como José Veríssimo² (1857 – 1916), Manoel Bomfim³ (1868 – 1932)

² José Veríssimo (José Veríssimo Dias de Matos), jornalista, professor, educador, crítico e historiador literário, nasceu em Óbidos, PA, em 8 de abril de 1857. Fez os primeiros estudos em Manaus (AM) e Belém (PA). Em 1869, transferiu-se para o Rio de Janeiro. Matriculou-se na Escola Central, hoje Escola Politécnica, mas interrompeu o curso por motivo de saúde, em 1876, e regressou ao Pará, onde se dedicou ao magistério e ao jornalismo, a princípio como colaborador do “Liberal do Pará” e posteriormente como fundador e dirigente da “Revista Amazônica” (1883-84) e do Colégio Americano. Em 1891, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde retornou ao magistério, tendo sido professor na Escola Normal (atual Instituto da Educação) e no Ginásio Nacional (atual Colégio Pedro II), dos quais foi também diretor. Interrompeu seus trabalhos de sociologia e de história, ainda no Pará, para fixar-se na crítica e na história literária, atividade a que ele se dedicou mais intensamente no Rio de Janeiro. Criada a pasta da educação pública, logo após a proclamação da República, o seu primeiro ministro, Benjamin Constant, procedeu à reforma do sistema geral de ensino público. José Veríssimo discutiu, no “Jornal do Brasil” do primeiro semestre de 1892, as reformas introduzidas, delas fazendo uma crítica magistral, que depois ele acresceu como Introdução à 2ª edição (1906) de seu livro “A educação nacional”. Não se deteve apenas nas enormes insuficiências da educação escolar como ele a conheceu e sentiu no seu Estado; repassou, com límpida visão de sociólogo, muito da realidade de uma vida doméstica e social do Brasil daquele tempo, com os vícios que a corrompiam, e que o secular regime da escravidão havia arraigado profundamente nos nossos costumes. Faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 2 de fevereiro de 1916. Fonte: <http://www.academia.org.br/academicos/jose-verissimo/biografia>.

³ Nasceu em Sergipe. Formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1890. Em 1898, ingressou no magistério, lecionando Educação Moral e Cívica na Escola Normal do Rio de Janeiro,

e Rui Barbosa⁴ (1849 – 1923), além de criarem e reconquistarem a identidade nacional, criticaram o abismo criado pela concentração de privilégios, que deixou uma parcela da população subtraída de direitos fundamentais. Assim, segundo Maíra Espindola e Jean Costa (2012, p. 91), a educação moderna e republicana se apresentavam como algo promissor, como “regeneração ou progresso da nação brasileira”, principalmente em um contexto de negação e rejeição das origens.

na qual assumiu, logo depois, a cátedra de Pedagogia e Psicologia. Em 1902 foi a Paris com a finalidade de desenvolver seus estudos em Psicologia. De volta ao Brasil, foi nomeado diretor da Instrução Pública. Autor de vasta obra, escreveu sobre História do Brasil e da América Latina, Sociologia, Medicina, Zoologia e Botânica, além de vários livros didáticos, dos quais alguns de Língua Portuguesa, em co-autoria com Olavo Bilac; em Psicologia e Educação escreveu “Lições de Pedagogia” (1915) e “Noções de Psychologia” (1916), obras utilizadas como suporte para suas aulas na Escola Normal; “Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem” (1923), obra em que demonstra vasta cultura geral e domínio das mais importantes correntes de Psicologia na época; “O Methodo dos Testes” (1926) e “Cultura do Povo Brasileiro” (1932), além de outras publicações, como “Crítica à Escola Activa”, “O Fato Psychico”, “As Alucinações Auditivas do Perseguido” e “O Respeito à Criança”. No ano de 1912, Bomfim tornou-se sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico do Sergipe e três anos depois, em 1915, participou da recém criada Liga Brasileira pelos Aliados contra a Alemanha e o Império Austro-Húngaro – presidida por Rui Barbosa (1849-1923). No mesmo ano, passou a integrar a Sociedade Brasileira de Homens de Letras, cujo objetivo era, entre outras coisas, defender os interesses econômicos e sociais de seus membros, estimulando a publicação de trabalhos, realizando concursos, conferências, etc., além de promover a criação de leis em benefício do mundo literário e artístico. Morreu em 1932, vítima de câncer de próstata, após passar por dez cirurgias. Segundo seus biógrafos, ele se recusou a receber morfina, pois acreditava que a medicação poderia comprometer sua capacidade de pensar (ALMEIDA, 2006).

⁴ Rui Barbosa de Oliveira bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1870. No início da carreira, na Bahia, engajou-se numa campanha em defesa das eleições diretas e da escravidão. Depois, tornou-se político relevante na Primeira República, ganhando projeção internacional durante a Conferência de Paz de Haia (1907), em que defendeu a teoria brasileira de igualdade entre as nações. Eleito deputado na Assembleia Provincial da Bahia, em 1878, passou no ano seguinte a deputado geral (ou seja, representante da província no Legislativo nacional, no Rio de Janeiro). Atuou na elaboração da reforma eleitoral, na reforma do ensino e na emancipação dos escravos. Com a República, tornou-se vice chefe do governo provisório e assumiu a pasta das Finanças. Também escreveu o projeto da Carta Constitucional da República. Sendo dissolvido o Congresso por Deodoro da Fonseca, Rui abandonou o cargo que ocupava e passou à oposição. Em 1893, envolveu-se na Revolução da Armada e acabou exilado. Após ter passado pela Argentina, Lisboa, Paris e Londres, voltou para o Brasil e foi eleito senador pela Bahia em 1895. Rodrigues Alves, presidente da república, designou-o representante do Brasil na 2ª Conferência de Paz de Haia. No Brasil, ganhou, por isso, o título “Águia de Haia”. A verdade, porém, é que a impressão causada por lá não foi tão positiva assim (o representante alemão, por exemplo, não foi o único a considerar Rui “o mais aborrecido dos participantes”). Em 1916, indicado pelo então presidente Venceslau Brás, representou o Brasil no centenário da independência argentina, discursando na Faculdade de Direito de Buenos Aires sobre o conceito jurídico de neutralidade. Em plena Primeira Guerra Mundial, o discurso causaria a ruptura das relações do Brasil com a Alemanha. Três anos depois, Rui recusaria o convite para chefiar a delegação brasileira na Conferência de Versalhes (1919), que estipulou os termos da paz entre vitoriosos e derrotados na Primeira Guerra. Com seu enorme prestígio, Rui Barbosa candidatou-se duas vezes à Presidência da República (nas eleições de 1910, contra Hermes da Fonseca, e nas de 1919, contra Epitácio Pessoa em 1919), mas foi derrotado em ambas. Como jornalista, escreveu para diversos órgãos, em especial “A Imprensa”, o “Jornal do Brasil” e o “Diário de Notícias”, tendo presidido esse último. Sócio fundador da Academia Brasileira de Letras, sucedeu a Machado de Assis na presidência da casa. Rui Barbosa morreu aos 73 anos. Fonte: http://www.casaruibarbosa.gov.br/interna.php?ID_S=298.

Desse modo, o processo de socialização por meio da escolarização daria novas bases de formação, mais racionais, científicas e controladas. O método pedagógico dependia da capacidade de ensinar os valores próprios à convivência em sociedade competitiva, individualizada, movida por ideais de progresso, ou seja, a criação de uma identidade brasileira. Seria pelo processo educacional que se fomentaria o sentimento de amor à pátria, criando um sentido de pertencimento através da educação, porque é por ela que se recebem e se transmitem noções de conduta moral, de solidariedade e de compromisso nacional, concentrada na terra, nos costumes e na pátria brasileiras, ferramentas de representação, apropriação e circulação simbólica para a construção de um projeto de nacionalidade.

Intencionados na construção de um sistema educacional que abrangesse um projeto nacionalista, segundo Espíndola e Costa (2012, p. 95) “os intelectuais colocavam-se como promotores da difusão nacional, seja a partir dos impressos – livros, jornais e revistas –, seja das propostas políticas para educação”. Essa discussão sobre a fundação de escolas surgiu porque a maioria da população brasileira era analfabeta.

Em 1926, ganhou destaque a Associação Brasileira de Educação (ABE), isso porque, além dos ideais de criação de uma identidade nacional, entrou em discussão o direito à educação pública, gratuita e laica. De forma análoga, fundamentadas em uma narrativa democrática, ampliaram-se as discussões sobre um projeto pedagógico que levasse em conta a educação moral e higienista. Devido a isso, a sociedade voltada para o trabalho diversificado exigia habilidades distintas daqueles que atendiam exigências do Brasil predominantemente rural.

Enquanto a educação moral tinha uma proposta mais ou menos explícita, Bomeny (2011, p. 186) afirma que “a ideia de civismo estava colocada ao sentido de aperfeiçoamento de comportamentos em direção à virtude, à obediência, à atitude ilibada, entendida como autocontrole”. As recorrentes intervenções em relação às orientações morais e patrióticas no campo educacional tiveram como expressão formal a criação de disciplinas voltadas à transmissão de valores diretamente relacionados com um padrão desejável de comportamento.

Ora no mesmo período, ora em diferentes, duas disciplinas foram colocadas a serviço do governo e de setores da sociedade civil nas escolas: a Educação

Religiosa e a EMC. Elas foram os espaços formais em que fizeram valer a intenção de prover a sociedade com uma estrutura moral pelo viés da educação.

1.2 EDUCAÇÃO MORAL COMO EXTENSÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

A instrução religiosa nas instituições públicas brasileiras sempre esteve diretamente relacionada aos interesses da Igreja Católica. Enquanto o Brasil vivia o período colonial e depois o Imperial, vigorava-se o padroado⁵. Por meio dele, a educação religiosa e a educação em geral eram de inteira responsabilidade da religião oficial do Estado, o Catolicismo, que educava de acordo com os dogmas e a moral católica.

A partir de 1889, a Constituição Brasileira transformou o Brasil em um país laico, ou seja, sepultou o padroado e tornou o Estado dissociado da Igreja. A laicização e a secularização do Estado brasileiro refletiram-se na esfera da educação, que também foi secularizada, sendo proibido financiar qualquer atividade religiosa. Assim, o ensino religioso não mais poderia ser lecionado nas escolas públicas, por isso foi suprimido delas através por meio do Decreto 119 – A, de 7 de janeiro de 1890, cuja autoria foi de Rui Barbosa.

No entanto, as questões ligadas à educação moral retomam a instituição religiosa para reafirmar o que seria ou não doutrina. Isso porque a Igreja Católica tinha grande capacidade de introduzir princípios de autoridade, logo a associação entre religião e moral se fazem presentes em vários momentos da história, o que em muitos casos, desdobrou-se em práticas e pensamentos conservadores e autoritários.

No início da República, os bispos brasileiros e a intelectualidade católica de orientação conservadora reagiram à secularização promovida pela constituição

⁵ De acordo com o dicionário Michaelis, padroado tem por conceito 1 Direito de protetor, adquirido por quem funda ou dota uma igreja. 2 Direito de conferir benefícios eclesiásticos. 3 O território onde se exerce esse direito.

republicana. Almejavam uma diferenciação entre o poder espiritual e o poder temporal, mas divergiam da total separação entre Igreja e Estado. Para os pensadores e para os bispos católicos, não era justo que a religião da maioria dos brasileiros, a ideia de uma escola pública laica, neutra e indiferente em matéria religiosa era um mito. Dessa forma, o catolicismo deveria ter espaço na escola pública por meio do ensino religioso, que necessitava ir além da mera instrução às crianças e adolescentes, pois era prioridade formar a moral de acordo com os princípios do cristianismo.

O cenário de crise em seus desdobramentos econômico, político e social do fim dos anos 1920 trouxe novas possibilidades de coalizão da Igreja com o Estado. Assim, a Revolução de 1930 beneficiou o retorno da Igreja Católica ao panorama político. Nesse sentido, ela dispôs da manutenção da ordem em meio à desordem política.

1.3. A EDUCAÇÃO MORAL NA ERA VARGAS

Em 1931, um ano após Getúlio Vargas assumir a presidência do Brasil por meio de um golpe, iniciou-se a reforma Francisco Campos⁶. O objetivo dessa reforma era

⁶ Nasceu em Dolores do Indaiá (MG), em 1891. Advogado e jurista formou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em 1919, iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual, em Minas Gerais, na legenda do Partido Republicano Mineiro (PRM). Dois anos depois, chegou à Câmara Federal, reelegendo-se em 1924. [...] Em 1926, com a posse de Antônio Carlos no governo de Minas Gerais, assumiu a Secretaria do Interior daquele estado. Utilizando-se de muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em Minas. Em 1929, ao ficar clara a preferência pelo presidente da República Washington Luís pelo nome de um paulista para sucedê-lo no cargo, em detrimento da candidatura de Antônio Carlos, Campos foi encarregado por esse último de negociar a articulação de uma candidatura oposicionista junto às forças políticas gaúchas [...] aceitou o apoio de Minas a uma candidatura gaúcha à presidência da República, primeiro passo para o lançamento do nome de Getúlio Vargas pela Aliança Liberal. Com a derrota de Vargas no pleito realizado em março de 1930, participou das articulações que levaram ao movimento armado que pôs fim à Primeira República. Com a posse do novo regime, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no país. Do ponto de vista político, foi indicado representante mineiro no governo federal pelo governador Olegário Maciel. Francisco Campos deixou o ministério em setembro de 1932. [...] Em dezembro de 1935, pressionado pelas forças políticas conservadoras, o prefeito Pedro Ernesto nomeou Francisco Campos como secretário de Educação do Distrito Federal. [...] Nesse período, consolidou-se como um dos mais importantes ideólogos da direita no Brasil, aprofundando suas convicções antiliberais e passando a defender explicitamente a ditadura como regime político mais apropriado à sociedade de massas. [...] Nomeado ministro da Justiça dias antes do golpe, foi, então, encarregado por Vargas de elaborar a nova Constituição do

reestruturar o ensino secundário através do Decreto n.º 21.241 de 4 de abril de 1932.

Vânia Cristina da Silva e Shirley Cardoso Gonçalves de Aguiar (2009, p. 5) afirmam que a Reforma Francisco Campos “promoveu a centralização do Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de ensino”. A partir dela, o ensino retirou a Instrução Moral e Cívica do currículo secundário e acabou com a obrigatoriedade da disciplina, dessa forma a permanência ou não da Instrução Moral e Cívica ficava a critério de cada escola de ensino secundário. O mesmo ocorria no ensino primário.

Para contrapor a exclusão da disciplina dos currículos escolares Silva e Aguiar (2004, p. 4) afirmam que o departamento de Imprensa e Propaganda, a Rádio e a Comissão Nacional do Livro Escolar demonstraram a importância que determinadas instituições tinham na produção de identidades sociais “constituindo sujeitos por meio das sensibilidades, modos de percepção de si e de outros, formas particulares de agir, sentir e operar sobre o mundo, logo produzindo determinados atributos nas subjetividades”.

Nesse contexto, a exclusão da moral e do civismo do ensino secundário não encontrou resistências de nenhuma das forças que então pleiteavam a hegemonia política. Os militares não resistiram porque a eles não interessava a educação cívica em escolas, as quais, em sua maioria, estavam nas mãos da Igreja. Os militares possuíam uma concepção de civismo bastante distanciada da proposta pela Igreja; no entanto, por meio da reforma Francisco Campos, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino religioso, pautado pelo Decreto n° 19.941 de 30 de abril de 1931:

Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

país. Em 1942, afastou-se do ministério temporariamente por motivos de saúde. Seu retorno no ano seguinte, porém, foi obstaculizado pelos anseios de redemocratização que começaram a ganhar terreno no país [...]. Em janeiro de 1943, foi nomeado representante brasileiro na Comissão Jurídica Interamericana, cargo que exerceria até 1955. Nos anos de 1950, afastado dos cargos públicos, passou a defender posições econômicas liberais e agraristas. Em 1964, participou das conspirações contra o governo do presidente João Goulart. Após a implantação do regime militar, voltou a colaborar na implantação do regime militar, voltou a colaborar na montagem de um arcabouço institucional autoritário para o país, participando da elaboração dos dois primeiros Atos Institucionais e enviando sugestões para a elaboração da Constituição de 1967. Morreu em Belo Horizonte, em 1968. Fonte: www.cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral.

Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.

Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias.

Art. 9º Não é permitido, aos professores de outras disciplinas, impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10 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.

Art. 11 O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar (BRASIL, 1931).

Pelo teor do Decreto, percebe-se que o ensino religioso era um instrumento de formação moral da juventude contra o liberalismo e o comunismo para reestruturar as bases do nacionalismo cristão. Mesmo sendo facultativo, quem deveria requerer ou não a aula eram os pais ou tutores. Portanto, as escolas deveriam ter horários, turmas e professores responsáveis pela disciplina.

Segundo José Silvério Baía Horta (1994, p. 142), “a instrução moral e cívica anterior a 1930 estava preocupada em acentuar os direitos e deveres civis e políticos do cidadão e fazer conhecida a organização política do país, que Vargas e Campos pretendiam mudar”. Essa mudança na orientação do ensino moral e cívico estaria em consonância com a proposta política antiliberal e autoritária de Vargas.

Além de defender que a educação era, sobretudo, um problema nacional a ser dirigido e controlado pelo Estado, Horta (1994) faz uma trajetória na historiografia da educação, especificamente na era getulista, da instalação do governo provisório em 1930 até o final do Estado Novo em 1945. Segundo o autor, em 1931, o então Ministro da Educação e Saúde do Governo Provisório, Francisco Campos, obteve “de Vargas um decreto reintroduzindo o ensino religioso nas escolas públicas de todo o país. Esse dispositivo foi incluído na Constituição de 1934”, em que constava:

Art.153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (HORTA apud FÁVERO, 2001, p. 306).

Desse modo, o ensino religioso nas escolas públicas foi garantido por meio da Constituição Federal de 1934, que, em seu Artigo 153, determinava que fosse facultativo e ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, tornando-se uma estratégia a serviço dos interesses do Estado e da Igreja Católica. Horta (1994, p. 77) corrobora com essa ideia ao afirmar:

[...] ao mesmo tempo em que servia de instrumento para a formação moral da juventude, tornava-se também um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o comunismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário (HORTA, 1993, p. 77).

A proposta tinha intenção declaradamente política e de mobilização. Todavia, a Constituição de 1934 foi breve, e a Constituição promulgada em 1937 reafirma como verdadeira a possibilidade de inclusão do ensino religioso nas escolas oficiais:

Art. 133. O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (HORTA apud FÁVERO, 2001, p. 309).

Horta (2001) também apresenta um resumo sobre a influência religiosa no Estado autoritário por meio de acordos, pressões e aparelhamentos da Igreja ao Estado, em que o ensino religioso deveria substituir a instrução moral. Dessa forma, conclui que,

para Francisco Campos, empreendedor da reforma educacional na Era Vargas, a doutrina católica era uma doutrina de Estado. Nesse sentido, o autor declara que:

No esquema político autoritário que se implantou no Brasil a partir de 1930 e que culminou em 1937, o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituem a base ideológica do pensamento político autoritário (HORTA, 2001, p. 151).

Dada a situação, o Ministro Francisco Campos não era contra a Instrução de Educação Moral, pelo contrário, acreditava que ela deveria ser incorporada ao cotidiano da escola, ou seja, ser incorporada ao processo educativo por meio do ensino religioso católico. Mesmo assim, em 1934, nas discussões da Assembleia Nacional Constituinte, um projeto de inclusão da EMC foi elaborado juntamente com Educação Física, Higiene e Trabalhos Manuais como matérias do currículo obrigatório para todos os níveis de ensino, entretanto não foi aprovado.

Foi somente a partir da Reforma Capanema de 1942 que se instituíram as Leis Orgânicas, as quais criaram os seguimentos de ensino primário e secundário. O ensino primário tinha duração de quatro anos, e o ensino secundário era ministrado em dois ciclos. O primeiro ciclo era o ensino ginásial, com duração de quatro anos. A passagem do primário para o ginásial era feita por meio de uma prova de acesso: o Exame de Admissão. O segundo ciclo era subdividido em Clássico ou Científico, com duração de três anos. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, permaneceu em vigor até a aprovação da LDB, em 1961.

Após a Lei 4.024/61, mantiveram-se os ensinos primários e o primeiro ciclo do ensino secundário, modificando somente o segundo ciclo, que passou a ser chamado de Colegial. Ele foi subdividido em ramos de ensino: Comercial, Industrial, Agrícola, Artesanal e Normal. Com a Lei 5.692/71, houve a junção dos antigos Primário e Ginásial, passando a serem chamados de Ensino de Primeiro Grau, com duração de oito anos. Assim desapareceu o Exame de Admissão. O Ensino Colegial passou a ser chamado de Ensino de Segundo Grau, com durações variáveis de três a quatro anos. Três anos quando era Ensino Normal e quatro anos quando era ensino profissionalizante (comercial, industrial e agrícola). Com a Lei 9.934/96, a

educação passou a ter duração total de 17 anos, sendo dividida em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é subdividida em Educação Infantil, com duração de cinco anos (creche, três anos, e pré-escola, dois anos), Ensino Fundamental com duração de nove anos e Ensino Médio com duração de três anos, no mínimo.

O fim da Reforma Capanema se deu pelo Decreto 4.244, de 9 de abril de 1942, no qual constava que:

Art. 21. O ensino de religião constitui parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo.

Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica (DECRETO 4244/42).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário levou em consideração a posição das lideranças católicas, organizando também a implantação, pela autoridade eclesiástica, dos programas e da didática do ensino religioso, não se responsabilizando pelo que seria ensinado. Segundo André Luiz Pirola (2008, p. 90), “a Reforma Gustavo Capanema restabeleceria a História do Brasil como disciplina autônoma cujos objetivos eram a formação moral e patriótica”. Assim, do Artigo 22 ao 24 consta sobre a EMC:

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

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

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

§ 1o Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos devendo, no ensino de história

geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

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

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

§ 4o A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e segundo ciclo (Decreto-lei n° 2072/40).

Apesar de os artigos demonstrarem preocupação com a formação de uma consciência patriótica, a EMC não foi colocada como disciplina obrigatória. Os conteúdos de moral e civismo foram incluídos como temas transversais em disciplinas como Geografia e História do Brasil, com o objetivo de tornar-se instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional, ou seja, foram utilizados como temas transversais.

Nesse contexto, durante a Era Vargas, existia uma preocupação com a consciência patriótica do cidadão, mas esse cuidado não estava somente na educação escolar, mas também na educação informal, pois era disseminado por meio da imprensa. Mesmo com a elaboração de Decretos e debates na Assembleia Nacional, a EMC não foi efetivada como matéria do currículo obrigatório.

Perante o que foi exposto, nota-se que desde o início da República no Brasil, apesar de existir o discurso oficial de separação e autonomia da igreja perante o Estado, existiam grupos favoráveis à instrução de princípios cristãos, por acreditarem que a Igreja Católica representava e legitimava o autoritarismo, ou seja, auxiliava o governo a criar uma representação de patriotismo, disciplina e consciência de responsabilidade perante o país.

1.4 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO PERÍODO DEMOCRÁTICO (1946/1964)

A política de Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951) foi marcada pelas políticas liberais e, segundo Paulo G. Fagundes Vizentini (2003, p. 198), caracterizado “por uma

dependência relativamente passiva frente aos EUA”, em que as importações brasileiras aumentaram, e as reservas econômicas do país diminuíram por causa do grande número de recursos utilizados para financiar a entrada de produtos importados. Devido a isso, a indústria nacional sofreu um período de recessão, em que houve congelamento dos salários, aumento da inflação e diminuição do poder de compra da população, acompanhado pelo crescimento da dívida externa. O destaque do governo deu-se com a criação do Plano Salte (sigla para Saúde, Alimentação, Transporte e Energia). Com muitos problemas acumulados ao longo da administração, as metas desse plano não foram atingidas de maneira expressiva. Pelo que se pode observar, o plano não incluía educação.

No entanto, em âmbito internacional, o Brasil estreitou relações com os Estados Unidos, por meio da criação da Missão Abbink e da assinatura do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR). Ainda de acordo com Vizentini (2003, p. 201) “O TIAR constitui elemento decisivo para compreensão das relações dos EUA com a América Latina”. Enquanto a Missão Abbink criava uma comissão com representantes dos dois países para discutir os caminhos tomados pela economia brasileira, o TIAR ampliava a rede de combate à expansão comunista no continente americano, o que estava diretamente relacionado à formação da Escola Superior de Guerra (ESG) e evidenciava igualmente a interferência estadunidense em importantes questões nacionais.

Para João Roberto Martins Filho (2003, p. 107), a ESG nasceu duas vezes: “A primeira vez em 1948, como continuidade da ideia original de 1942, que previa um curso de Alto Comando a ser frequentado por generais e coronéis”. A segunda vez em “20 de agosto de 1949, em sua feição definitiva, comandada pelo general Oswaldo Cordeiro de Farias e subordinada ao Estado-Maior das Forças Armadas”. O objetivo da ESG era desenvolver conhecimentos necessários ao planejamento da segurança nacional e a formação das elites civis e militares, que conduziriam o país em tempos de paz. Isso levava a crer que a educação para a paz arcabouçada pela instituição estava diretamente relacionada à EMC proposta na década de 1960.

Maria Cristina Caetano e Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (2006, p. 5) afirmam que, em 1946, a democracia foi restaurada: “uma nova Constituição é formulada com características liberais e democráticas, reforçando no campo da educação as

posições dos educadores liberais”, endossando a educação como um direito de todos. A nova carta estabeleceu outro tipo de relação entre Estado e Igreja, em seu Artigo 31, inciso II: “à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto ou igreja, sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo” (BRASIL, 1946).

Contudo, o ensino religioso foi mantido como obrigatório para os estabelecimentos públicos, sendo fornecido de acordo com a declaração religiosa dos alunos, garantindo, portanto, a liberdade religiosa. O artigo 168, inciso V da mesma Lei determinou que:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946).

Em 1948, o Ministro da Educação, Clemente Mariano, expôs o anteprojeto da LDB. Além dos defensores da Escola Nova, participaram diversos católicos na discussão desse tema. O percurso desse projeto foi agitado e desdobrou-se até 1961, data em que foi promulgado. Com isso, formaram-se dois grupos: de um lado estavam os defensores da escola privada apoiados pelo deputado Carlos Lacerda⁷, no caso os

⁷ Carlos Frederico Werneck de Lacerda nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 30 de abril de 1914. Iniciou sua carreira profissional em 1929, escrevendo artigos para o “Diário de Notícias”. Em 1932, ingressou na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, abandonando o curso em 1934. Lacerda participou do grupo articulador da Aliança Nacional Libertadora (ANL), fundada em 1935. Em 10 de novembro de 1937, foi deflagrado o golpe que determinou o fechamento do Congresso Nacional e a abolição de todos os partidos políticos no país, instaurando o Estado Novo. Na ocasião Lacerda, encontrava-se preso na Polícia Central, sendo posto em liberdade poucos dias depois, por insuficiência de provas. A partir de 1938, dedicou-se às atividades jornalísticas. Seu rompimento com os comunistas ocorreu em 1939. O ano de 1945 seria marcado pela consolidação do processo de redemocratização do país. Ainda no início desse ano, Lacerda começou a trabalhar como jornalista no “Correio da Manhã”, sendo afastado em 1949. Em janeiro de 1947, foi eleito vereador pelo Distrito Federal na legenda da União Democrática Nacional (UDN). Em dezembro de 1949, fundou a “Tribuna da Imprensa”, que viria a fazer oposição às forças políticas vinculadas ao getulismo. Em agosto de 1953, Lacerda fundou, no Rio de Janeiro, o Clube da Lanterna, congregando diversos parlamentares, principalmente udenistas, no combate ao governo Vargas. Em 1954, a situação política se agravou com o atentado da Teneleiros, resultando na morte do major-aviador Rubens Florentino Vaz, integrante de um grupo de oficiais da Aeronáutica que dava proteção a Lacerda, que escapou com um ferimento no pé. No dia 12, Lacerda lançou um editorial na “Tribuna da Imprensa” exortando as forças armadas a exigirem a renúncia de Vargas. Isolado politicamente e na iminência de ser deposto, Vargas suicidou-se no dia 24. Firme em sua proposta, Lacerda continuou a publicar na “Tribuna da Imprensa” violentos artigos defendendo a interdição da posse dos eleitos e pedindo insistentemente a intervenção dos militares na política nacional. Em novembro de 1955, Lacerda asilou-se na embaixada de Cuba. Ainda no mês de novembro, embarcou para os Estados Unidos da América (EUA), onde trabalhou como correspondente da “Tribuna da Imprensa” e colaborou também com os jornais “O Globo” e “O Estado de São Paulo”. Em meados de 1956,

empresários e a Igreja Católica, que pretendiam ganhar o direito a embolsar verbas do Estado; do outro, estavam os defensores da escola pública, os intelectuais, como Anísio Teixeira⁸, Fernando de Azevedo⁹, Florestan Fernandez¹⁰ entre outros.

transferiu-se para Lisboa. No dia 11 de novembro de 1956, Lacerda retornou ao Brasil, sendo recebido na cidade do Rio de Janeiro por grande manifestação popular. No início de 1959, começou a articular no interior da UDN a candidatura do ex-governador de São Paulo, Jânio Quadros, à presidência da República. Em 5 de dezembro de 1960, foi empossado como primeiro governador do recém-criado estado da Guanabara, iniciando de imediato a execução de uma ampla reforma administrativa. Em outubro de 1961, já sob a presidência de João Goulart, em consequência de dificuldades financeiras, Lacerda vendeu a "Tribuna da Imprensa" para Manuel Francisco do Nascimento Brito. No dia 8 de abril, Lacerda participou de uma reunião com Costa e Silva, em que se decidiu o apoio à candidatura do general Castelo Branco à presidência da República. Seu apoio ao governo Castelo Branco, todavia, durou pouco. Durante o ano de 1965, continuou divergindo do governo federal tendo, por várias ocasiões, criticado abertamente Castelo Branco. Em setembro de 1966, a imprensa já se referia abertamente à constituição de uma ampla frente política denominada pelos jornais de Frente Ampla, reunindo Lacerda, que foi seu principal articulador, além de Juscelino Kubitschek e João Goulart. Apesar de toda essa movimentação, em 28 de outubro de 1966, a Frente Ampla foi lançada com um manifesto dirigido ao povo Brasileiro publicado na "Tribuna da Imprensa". No dia 5 de abril de 1968, pela Portaria nº. 177 do Ministério da Justiça, foram proibidas todas as atividades da Frente Ampla. Diante do agravamento da situação política, em 13 de dezembro de 1968, foi editado o Ato Institucional nº 5, conhecido como AI-5. No dia seguinte, Lacerda foi preso e conduzido ao Regimento Marechal Caetano de Farias, da Polícia Militar do Estado da Guanabara. Após uma semana em greve de fome, conseguiu ser libertado. Em 30 de dezembro, teve os direitos políticos suspensos por dez anos. No início de 1969, viajou para a Europa, e em maio seguiu para a África como enviado especial de "O Estado de São Paulo" e do "Jornal da Tarde". De volta ao Brasil, dedicou-se às atividades empresariais nas companhias Crédito Novo Rio e Construtora Novo Rio e às atividades editoriais na Nova Fronteira e Nova Aguillar, todas empresas de sua propriedade. Colaborou ainda em "O Estado de São Paulo" e no "Jornal do Brasil" sob o pseudônimo de Júlio Tavares. Casou-se em 1935, no civil, e em 1947 em cerimônia religiosa com Letícia Abuzzini de Lacerda, com quem teve três filhos. Faleceu no Rio de Janeiro em 21 de maio de 1977. Fonte: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/carlos_lacerda.

⁸ Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho 1900, em Caetité, no sudeste da Bahia. Começou os estudos lá mesmo, no colégio de jesuítas e mais tarde se transferiu para o Rio de Janeiro onde cursou a faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. Estudou também na Universidade de Columbia (EUA). Em 1931, foi nomeado secretário do Rio de Janeiro, criou um tipo de ensino chamado rede municipal de ensino completa que ia da escola primária à universidade. Participou com outros intelectuais da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Esse manifesto mostrava a urgência dos problemas nacionais e que nenhum era maior em importância e gravidade do que a educação. Em 1935, teve presença marcante na educação, pois com sua participação foram criadas a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade de São Paulo (USP), modelos de tipo de ensino superior do Brasil, instintos com a instalação do Estado Novo, que teve início em 1937, chegando, em 1961, a ser o reitor da UNB. Passou nove anos como empresário, porque foi perseguido durante o governo de Getúlio Vargas, o que o fez voltar a morar, durante esse tempo, em sua cidade natal, afastando-o da educação. Passada a época de crise, em 1946, assumiu o cargo de conselheiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), onde permaneceu até 1947 com o fim do Estado Novo, quando pode voltar ao Brasil para novamente assumir um cargo na Secretaria de Educação e Saúde de Caetité. Foi também Secretário-geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes) e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), onde ficou até 1964. Dois anos mais tarde, voltou ao Brasil em definitivo e se tornou consultor da Fundação Getúlio Vargas até sua misteriosa morte. Fonte: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_02.html.

⁹ Nasceu em 1894, em São Gonçalo do Sapucaí (MG). Desenvolveu a primeira e vasta pesquisa sobre a situação da educação em São Paulo. Foi integrante do movimento reformador da educação pública, da década de 1920, que ganhou o país e foi impulsionado pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924. Entre 1927 e 1930, promoveu ampla reforma educacional no Rio de Janeiro, capital da República, animada pela proposta de extensão do ensino a todas as crianças em

A política nacionalista e a defesa dos direitos trabalhistas promovidas durante o primeiro governo de Getúlio Vargas e proposta durante sua candidatura em 1950 prometiam o incremento do capitalismo no Brasil como bem-estar social. Desse modo, o Estado deveria responsabilizar-se pela distribuição de educação para as classes populares. No entanto, no segundo governo Vargas (1951-1954), segundo Bomeny (2011), quase não se falava de educação nesse período, que se pode resumir à criação de institutos e instituições de administração superior que impulsionaram o projeto institucional do país.

Vânia Maria Losada Moreira (2003, p. 157) expõe que “Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 – 1961) foi, dentre todos os presidentes eleitos, aquele que mais se destacou como homem público de ação”, sendo o Programa de Metas proposto em seu governo. O objetivo era alcançar cinco setores considerados fundamentais ao desenvolvimento econômico e social do país: Energia, Transporte, Alimentação, Indústria de Base e Educação. Esse programa tentava aproximar Estado, empresa privada e capital estrangeiro com o objetivo de promover o desenvolvimento com ênfase na industrialização.

Na esfera educacional, houve a necessidade de preparo de mão de obra, por meio da educação escolarizada para atender à modernização da estrutura produtiva

idade escolar; articulação de todos os níveis e modalidades de ensino – primário, técnico profissional e normal; e adaptação da escola ao meio-urbano, rural e marítimo. Fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira e, em 1932, redigiu e lançou, junto com outros 25 educadores e intelectuais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Como diretor-geral, promulgou o Código de Educação do Estado de São Paulo (1934) e participou da fundação da Universidade de São Paulo. Visto como um intelectual de “centro” foi durante sua vida se transformando em um intelectual extremamente crítico quanto ao papel da escola, entendendo-a, em 1954, como instrumento de manutenção de *status quo*. Morreu em São Paulo, em 1974.

Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm.

¹⁰ Florestan Fernandes nasceu em 1920 em São Paulo, filho de uma imigrante portuguesa analfabeta, que o criou sozinho, trabalhando como empregada doméstica. Aos 6 anos, Florestan também começou a trabalhar, primeiro como engraxate, depois em vários outros ofícios. Mais tarde, ele diria que esse foi o início de sua aprendizagem sociológica, pelo contato que teve com os habitantes da cidade. Aos 9 anos, a necessidade de ganhar dinheiro o fez abandonar os estudos, que só recuperaria com um curso supletivo. Aos 18, foi aprovado para o curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo e, por essa época, iniciou sua militância em grupos de esquerda. Depois do golpe militar de 1964, Florestan enviou uma carta à polícia protestando contra o tratamento dado a seus colegas presos e foi ele também para a prisão. Em 1969, foi cassado pelo regime militar. Sem poder trabalhar, deixou o Brasil e lecionou em universidades do Canadá e dos Estados Unidos. Depois da redemocratização, filiado ao Partido dos Trabalhadores, elegeu-se deputado federal em 1986 e 1990. Participou ativamente da discussão, elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que só seria aprovada em 1996, um ano depois de sua morte. Florestan morreu em 1995, de câncer. Publicou quase 80 livros durante a vida, nos campos da sociologia, da antropologia e da educação.

Fonte: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/florestan-fernandes-307905.shtml>

devido à doutrina nacional desenvolvimentista. Foi durante o governo Kubitschek que foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) como um órgão do MEC, em 1955. O ISEB contribuiu para a formulação, o desenvolvimento, a difusão e a aplicação à realidade brasileira da ideologia nacional-desenvolvimentista. Ainda de acordo com Moreira (2003, p. 162):

O ISEB reunia intelectuais de prestígio [...]. Era um centro ativo: publicava livros que marcaram época, realizava seminários em torno de temas polêmicos e, sobretudo, funcionava como um espaço de socialização entre políticos, intelectuais e estudantes. A instituição defendeu muito abertamente a plataforma desenvolvimentista de JK.

No entanto, esses intelectuais não discutiam sobre educação, somente sobre o processo de desenvolvimento nacional. Corrobora com essa ideia Sérgio Montalvão (2010, p. 7), no que consta:

O plano de metas de Juscelino Kubitschek, empenhado em acelerar o desenvolvimento econômico nacional, pouco havia deixado para a educação, restando a este setor apenas 3,4% dos investimentos previstos e uma única meta, relativa ao ensino técnico. O empenho do Ministério da Educação com relação à LDB, de certa forma, vinha compensar o descaso do Poder Executivo em integrar a educação à política desenvolvimentista.

A discussão sobre a LDB já estava em pauta desde 1948, ou seja, passaram-se treze anos até sua aprovação em 1961. A LDB nº 4024, no que tange à EMC, a trata como prática educativa, que deveria formar hábitos morais e cívicos nos estudantes. Um ano após a promulgação da LDB, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE) no dia 12 de fevereiro. O CFE tinha várias funções, uma delas era mediar as discussões entre os defensores da educação pela iniciativa privada e aqueles que defendiam a educação pública. Todavia, em relação à moral e ao civismo, estes temas foram incluídos como conteúdos nos programas das escolas, ou seja, como temas transversais ou inseridos como prática pedagógica, sendo articulados com o ensino das disciplinas da área de Humanas, incluindo a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Segundo Cesar Ranquetat Júnior (2007, p. 8), desde a década de 1950, o conflito entre as ideologias católica e liberal se exaltaram devido aos debates sobre a elaboração da LDB. Os empresários das escolas particulares utilizaram-se da Igreja

Católica para favorecer o ensino privatizado. Dessa forma, contribuiu com argumentos fundamentados na “liberdade de ensino” e no “direito da família na educação dos filhos”. A primeira LDB, nº 4024/61, foi publicada em 1961. Ela regulamentou o sistema educacional. No que diz respeito ao ensino religioso nas escolas públicas, durante sua elaboração existiram dois grupos, de acordo com o autor:

Um a favor da inclusão do ensino religioso na Lei, liderado pela Igreja Católica, por meio de organizações como a AEC (Associação de Educação Católica), CRB (Conferência dos Religiosos do Brasil) e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil); contra o ensino religioso nas escolas públicas e a favor do ensino laico estava a ABE (Associação Brasileira de Educação), que seguia os princípios do manifesto dos pioneiros da educação. A Igreja Católica conseguiu incluir o ensino religioso na LDB de 1961, que previa que esta disciplina seria de matrícula facultativa sendo ministrada sem ônus para os cofres públicos e de acordo com a confissão religiosa do aluno (Ranquetat Junior, 2007, p. 8).

Nesse sentido, Anísia de Paulo Figueiredo (1996, p. 61) afirma que a lei “mantém a velha neutralidade a respeito do Ensino Religioso na escola, legitimado sempre como elemento eclesial no universo escolar”; sendo homologada como Ensino Religioso Confessional, tornou-se uma doutrina escolar. O Art. 97, da Lei 4024/61 considera o ensino religioso, desta maneira:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

1º parágrafo – A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

2º parágrafo – O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (LDB 4024/61).

A LDB promoveu a desvalorização do professor de Ensino Religioso pelo fato de o Estado não assumir a remuneração. Ainda de acordo com Figueiredo (1996), o fato de os docentes de ensino religioso não fazerem parte da instituição gerou vários problemas administrativos e pedagógicos, como a divisão das turmas em diferentes grupos, a falta de controle dos horários e a falta de entrosamento entre os profissionais e a direção, uma vez que os professores de Ensino Religioso ficaram à parte do cotidiano escolar.

Nesse contexto, portanto, mesmo após longas discussões, a LDB de 1961 não especifica exigências de como deveria ser ensinada a disciplina de EMC, abordando somente que o processo educativo deveria desenvolver a educação moral e cívica dos estudantes, cabendo às escolas a melhor forma para desenvolvê-la, mas também deixando nas entrelinhas que a educação moral pode ser entendida como uma educação religiosa.

1.5 A EDUCAÇÃO MORA E CÍVICA E O ENSINO RELIGIOSO DURANTE A DITADURA MILITAR (1964 – 1985)

A radicalização do processo político instaurado pelos militares propiciou a aprovação do Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969, sendo a disciplina EMC instituída como obrigatória nas escolas de todos os níveis e modalidades de ensino no país, ou seja, a disciplina seria ministrada do curso primário ao superior, inclusive na pós-graduação.

Devido à inclusão das disciplinas EMC e OSPB e o Ensino Religioso, a Lei 5692/71 passou a “orientar” os ensinos de 1º e 2º graus. Por um lado, esse regulamento manteve deliberações da LDB 4.024/61, em que o professor de Ensino Religioso seria titulado pela autoridade religiosa, que o capacitaria e o acompanharia. Por outro lado, abriu possibilidade de concurso público em seu artigo 97.)

Os programas de EMC seriam elaborados pelo CFE e pela CNMC. Entre os relatores da Comissão do CFE responsável pelas diretrizes do programa da disciplina estava o arcebispo Luciano José Cabral Duarte¹¹. Apesar de Duarte expor

¹¹ Filho de José de Góes Duarte e Célia Cabral, nasceu em Aracaju, no dia 7 de fevereiro de 1925. Estudou na Escola de Aprendizes Artífices, depois na Escola Técnica, hoje CEFET, antes de ingressar no Seminário Menor do Sagrado Coração de Jesus, aos 11 anos. Sempre foi o primeiro colocado na turma. Em 1942, mudou-se para o Seminário de Olinda, em Pernambuco. Em fevereiro de 1945, transferiu-se para São Leopoldo (Rio Grande do Sul), onde concluiu os estudos eclesiásticos necessários para se tornar padre. Foi ordenado sacerdote pelas mãos de Dom Fernando Gomes dos Santos, o então bispo de Penedo, no dia 18 de janeiro de 1948. Padre Luciano iniciou suas atividades de sacerdote na Igreja do São Salvador. Como Bispo Auxiliar de Aracaju, na condição de Diretor da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, como membro do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, especificamente como Presidente da Câmara de Ensino Médio e Superior, e posteriormente como membro atuante do Conselho Federal de Educação, notabilizou-se pela maneira como se empenhou na criação da Universidade Federal de Sergipe. Sua

em um parecer, em 1971, que a EMC deveria ser laica, ele afirmou que a religião deveria ser a base da moral a ser ensinada, o que mostra mais uma vez que a educação estava voltada aos valores morais e não diretamente relacionada a uma educação religiosa, subentendida por meio da racionalização teológica da tradição judaico-cristã.

O CFE teve muitas dificuldades para regulamentar todos os componentes curriculares previsto no Artigo 7º da Lei 5692/71. Diante disso, ele ratifica, no parecer 540/77, que “Não cabe aos Conselhos de Educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do Ensino Religioso, nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas”.

Existiam outros objetos curriculares além da EMC voltada à moral religiosa, entre eles encontram-se a Educação Artística, a Educação Física e o Programa de Saúde. Assim, o CFE publicou o parecer 540/77, em que situa:

A importância dos elementos vistos pelo Artigo 7º para a formação do homem é tal que a lei, ela própria, os enumera. E o fato de a lei, ela mesma, os destacar, ao mesmo tempo em que atribuíu ao Conselho Federal de Educação, no Artigo 4º, a competência de fixar, “para cada grau as matérias do Núcleo-Comum”, evidencia, quanto àqueles, a preocupação do legislador, como se procurasse evitar o risco de a Educação Artística e Educação Moral e Cívica, a Educação Física e a Educação Religiosa e os Programas de Saúde não receberem o realce que convém na educação das crianças e adolescentes.

Esse documento normativo coloca as novas disciplinas escolares em evidência, fundamentando e legitimando a Lei 5692/71, por isso a função do CFE em reafirmar e fixar as matérias do Núcleo-Comum. Ao tratar especificamente do Ensino Religioso, destacou aspectos relevantes em relação aos objetivos dessa disciplina, sua significância para a formação integral do estudante, além de assegurar a liberdade de escolha no que se refere à matrícula facultativa e à oferta desse ensino em diferentes credos e atribuiu às autoridades religiosas o estabelecimento dos objetivos e conteúdos a serem ensinados, ou seja, que representações deveriam ser ensinadas.

presença atuante foi deveras marcante para o advento da Universidade, inclusive incorporando-lhe a Faculdade Católica de Filosofia, a Faculdade de Serviço Social e o Colégio de Aplicação, este último por ele mesmo fundado. Em 1970, foi nomeado pelo Papa Paulo VI o 2º Arcebispo Metropolitano de Aracaju. Atualmente, vive recluso na sua residência, devido ao seu frágil estado de saúde.

Há uma questão conflitante nesse preceito em relação às Igrejas serem responsáveis pela supervisão e pelo planejamento das atividades do Ensino Religioso, pois essa liberdade de atuarem, independentemente dos sistemas de ensino, mesmo sendo integrados: corria-se o risco de que Ensino Religioso tivesse abertura para o diálogo entre as várias vertentes religiosas. Essa situação, vivenciada pelo Ensino Religioso foi criticada por Gruen (1995, p. 67):

[...] Ihe é sem dúvida desfavorável: não contribui para uma valorização do Ensino Religioso e, pelo contrário, prejudica-o na medida em que o dissocia dos projetos educacionais, concedidos pelos estabelecimentos, que devem ser, exatamente, estimulados a diferenciar-se na busca da individualização que corresponde às diferentes realidades em que se inserem.

A partir de 1970, a Igreja encadeia iniciativas que tangenciam o Ensino Religioso. Um exemplo foi a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que abrangeu a análise, o acompanhamento, a avaliação do Ensino Religioso nas escolas confessionais ou públicas, amparou as secretarias estaduais e municipais de Educação na elaboração de programas curriculares para as diferentes séries escolares e realizou vários encontros nacionais dos coordenadores estaduais. Essas atuações tiveram como finalidade esquematizar o Ensino Religioso, ter uma compreensão do ensino nas Escolas da Rede Oficial, traçar o perfil do professor e sua formação, debater a distinção entre Ensino Religioso e Catequese, apontando para a educação religiosa, a formação de identidade e a construção responsável do seu projeto de vida.

Portanto, o Ensino Religioso, mesmo sendo considerado de matrícula facultativa, lecionado em horários distintos do turno em que o aluno estuda e não sendo obrigatoriamente lecionado por professores formados, concursados e pagos pelo Estado, pode ser entendido como o embate de que representações religiosas seriam práticas de uma educação voltada para valores morais.

1.6 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DURANTE DITADURA MILITAR: CONFLITO ENTRE CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

O ministro de guerra de 1965, Costa e Silva, afirmava que a EMC dos estudantes era uma questão de Segurança Nacional, por isso, a criação de uma nova disciplina escolar que fosse capaz de defender a democracia do Brasil se fazia premente. Segundo Filgueiras (2006, p. 37), “a OSPB foi introduzida para exercer função de ensinar sobre a defesa das instituições democráticas, formar estudantes civicamente, preparando-o para cidadania”.

O CFE quando foi criado, isto é, um ano após a promulgação da LDB de 1961, era um órgão vinculado ao MEC. Maria do Carmo Martins (2003, p. 145) declara que o CFE utilizava de prerrogativas legais para agir, elaborando doutrinas e propostas para a educação. No entanto, durante a Ditadura Militar, o governo realizou modificações nessa instituição, que passou a ser ligada à administração do Estado Militar e funcionou como um colaborador do regime, pois seus membros eram nomeados pelo executivo, sendo, portanto, um órgão do governo e não um representante do povo.

A educação brasileira do período do regime militar sofreu profundas reformas que buscavam, como principal objetivo, reformular e adaptar o sistema educacional aos moldes políticos e ideológicos implantados pelo golpe de 1964, ou seja, a disciplina EMC foi utilizada como instrumento de combate ao comunismo, à subversão e à adoração da pátria. Oliveira (1982, p. 62) argumenta que existiam grupos interessados em tornar a Educação Moral e Cívica uma disciplina obrigatória por meio da justificativa de que “se a sociedade não perfilhasse ou não vivenciasse os verdadeiros valores democráticos seria necessário transmiti-los através da escola”.

Essas reformulações também levaram à readaptação dos profissionais da educação das mais variadas disciplinas, principalmente a atuação pedagógica dos professores de História, que, muitas vezes, para fechar a carga horária de trabalho, passaram a lecionar a disciplina EMC. Isso ocorreu porque era necessária a legitimação do governo no âmbito educacional, assim como houve a urgência em professores

formados em História, Geografia e Estudos Sociais ensinar EMC, pelo fato de não existir uma formação específica para lecionar a disciplina. No entanto, apesar da falta de docentes habilitados para lecionar, a disciplina foi normatizada por meio do Decreto-Lei 869/1969, tornando-se obrigatória e/ou prática educativa.

O Decreto-Lei 869 de 12 de setembro 1969, além de estabelecer como obrigatória e também prática educativa a disciplina EMC, criou ainda a CNMC. Em conformidade com Filgueiras (2006), assim como o CFE, a CNMC foi um órgão normatizado pelo executivo, que escolhia seus nove membros que poderiam ter mandatos de dois a quatro anos. A CNMC também era subordinada ao MEC, sendo responsável pelas questões da Moral e do Civismo no que tangia à escola, aos sindicatos, à imprensa e aos órgãos não governamentais.

O CFE e a CNMC passaram a disputar o controle sob a EMC, estabelecendo-se, dentro do CFE uma batalha entre aqueles que queriam sua implantação como disciplina obrigatória e aqueles que a desejavam como uma prática educativa. Neste estudo, tomamos o conceito de José Carlos Libânio (1994, p. 16-17) sobre prática educativa:

A prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a lutar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas coletivas.

Entre aqueles que desejavam a instauração da EMC como prática educativa encontram-se os educadores Anísio Teixeira e Dumerval Trigueiro¹². De acordo com

¹² Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes nasceu em 9 de fevereiro de 1927 em Cuiabá. Aos 12 anos entrou para o Seminário Arquidiocesano de João Pessoa, realizando o curso secundário e o curso de Filosofia. Para poder lecionar no nível médio, fez o curso de Letras Clássicas na Universidade Católica de Pernambuco. Em 1951, foi nomeado Secretário da Prefeitura de Campina Grande. Em 1952, exerceu o cargo de Diretor do Departamento de Educação do Estado da Paraíba e começou a lecionar no magistério superior como professor titular de Sociologia da Educação. Paralelamente, matriculou-se na Faculdade de Direito do Recife, onde colou grau de bacharel em 1954. Nesse mesmo ano, foi nomeado como titular da Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Ainda em 1954, mediante concurso público, foi admitido na função de Inspetor de Ensino do MEC e encarregado de organizar a Universidade Estadual da Paraíba. Com a criação da Universidade, em 2

Alexandre Tavares do Nascimento Lira (2010, p. 80), “o primeiro terminou seu mandato e não foi reconduzido e o segundo foi aposentado compulsivamente do serviço público e perdeu o mandato no Conselho Federal de Educação”, ambos em favor das determinações do CFE. A prática educativa aqui também pode ser entendida como um tema transversal trabalhado pelos professores em suas aulas. Segundo Filgueiras (2006, p. 83), a EMC “como prática educativa pretendia criar hábitos e acentuaria o aspecto da vivência de aquisição de hábitos éticos e de atitudes existenciais”.

O ministro da Educação e Cultura, o Senador Jarbas Passarinho¹³, principal articulador da CNMC, entendia que era necessário que a escola cuidasse da

de dezembro de 1955, foi escolhido como seu primeiro Reitor, cargo que exerceu até dezembro de 1956. Em 1957, foi convidado por Anísio Teixeira para o cargo de Supervisor da Campanha de Educação Complementa. A partir de 1958, centrou suas atividades profissionais como educador, pesquisador, conferencista, administrador e consultor junto a empresas de planejamento educacional. Desde o primeiro ano na capital federal, reintegrou-se no magistério superior, lecionando Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da PUC/RJ. Em 1960, compôs o Conselho Consultivo da CAPES - Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. Em 1961, foi nomeado Diretor do Ensino Superior do MEC, cargo que exerceu até 1964. Em 1964, foi designado para o Conselho Federal de Educação. Casou-se em 1965 com Maria Márcia de Barros Lima. Tiveram dois filhos: André e Daniel. Foi Coordenador da Comissão INEP/UNESCO, instituída em 1966. Ainda nesse ano, foi eleito membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação. Em 1967, integrou a Comissão de Especialistas, que, sob os auspícios da UFRJ, elaborou o plano de estruturação da Faculdade de Educação, concluído em 1969. Foi também indicado Presidente do Instituto Brasileiro de Filosofia, seção Guanabara, no biênio 1968/69. Em 1969, integrou a Equipe de Levantamentos e Diagnósticos do Serviço de Assistência Técnica do INEP. Em 28 de agosto, foi informado pela televisão de sua aposentadoria imposta pelo AI-5, sendo afastado do exercício do magistério em universidade pública, bem como de suas funções no CFE, sobretudo em consequência de seu voto contrário à inserção no currículo da disciplina Educação Moral e Cívica, reivindicada pelo Ministério do Exército. Foi na PUC/RJ que retomou, em 1970, suas atividades de magistério, como professor adjunto do Departamento de Educação e coordenador da área de Planejamento Educacional no Curso de Mestrado em Educação. No ano seguinte, foi designado assessor técnico da Fundação Getúlio Vargas e incumbido de elaborar o arcabouço do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), inaugurado em 1971. Nesse mesmo ano, elaborou o projeto de estruturação dos cursos de pós-graduação do Departamento de Ciências Sociais da PUC/RJ e integrou a equipe da Enciclopédia Mirador Internacional, na parte de Filosofia. No início de 1972, aos 45 anos, sofreu derrame cerebral seguido de afasia. Dois anos depois, voltou a lecionar na PUC / RJ, sendo designado professor titular de Filosofia da Educação e Filosofia da Educação Brasileira no Curso de Mestrado em Educação do IESAE. Em consequência da Lei da Anistia, reassumiu, em 1980, as funções de professor titular da UFRJ, na Faculdade de Educação, e de Técnico em Assuntos Educacionais do MEC. Em 1985 presidiu a comissão julgadora do Prêmio Grandes Educadores Brasileiros, instituído pelo INEP. No ano seguinte, foi designado assessor da Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Discente da UFRJ. Em 1987, trabalhava no Doutorado em Educação da UFRJ na elaboração de um projeto de pesquisa sobre “O saber e o poder na cultura e na educação”, e continuava seu trabalho docente no IESAE e na PUC/RJ. Faleceu no dia 9 de dezembro, vitimado por um acidente de trânsito na Praia de Botafogo, Rio de Janeiro. Durmeval Trigueiro Mendes recebeu, em homenagem póstuma, os títulos de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal da Paraíba, em junho de 1988, e de Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em novembro do mesmo ano.

¹³ Nasceu no Acre, no dia 11 de janeiro de 1920. Formou-se pela Escola Militar do Realengo, no Rio de Janeiro, com aperfeiçoamento na Escola de Oficiais (RJ) e cursou a Escola de Comando e

educação moral das crianças e dos jovens, porque, na sua visão, as famílias não poderiam fazê-lo, já que estavam desagregadas devido aos problemas econômicos conjunturais do país. Para Oliveira (1982, p. 11), a situação política, econômica e social da época culminou no fato de os governos militares virem na disciplina de EMC uma forma de “justificar a nova situação do país em nome do desenvolvimento nacional e da preservação dos valores cívicos e éticos do povo brasileiro”. Por isso, o Senador apoiava a criação da EMC como uma disciplina escolar obrigatória.

Essa disputa entre disciplina obrigatória e prática educativa tornou-se preciosa, pois, por mais que a prática educativa fosse intencional, tornar ou não a EMC uma disciplina obrigatória implicaria a criação de um currículo, ou seja, o estabelecimento de representações da disciplina que deveriam criar práticas a serem apropriadas. Afirma José Sacristán (2000, p. 49) que os currículos:

Estão historicamente localizados, são atividades sociais, têm um caráter político, porque produzem atitudes nos que intervêm nessa prática. [...] O currículo é um objeto que se constrói no processo de confirmação, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

Um exemplo do grande embate sobre currículo, segundo Filgueiras (2006), foi em relação ao Currículo e ao Programa Básico de EMC, isso porque o CFE e a CNMC dividiram espaço na elaboração do Currículo e do Programa. Nesse sentido, Filgueiras (2006, p. 62) afirma que:

Em relação ao conteúdo para o ciclo ginasial, os dois programas apresentam temas semelhantes. Mas o CFE procurou evitar a apresentação de alguns temas com elevado grau ideológico, como o item apresentado pela CNMC: “Noções das Principais estruturas contemporâneas. A democracia, espiritualista e o comunismo, ateu”. Sobre o tema Democracia foram mantidos somente os assuntos: “A Democracia como filosofia”; “Estrutura: A Democracia como regime político”; “Dinâmica: A Democracia como estilo de vida”, expressos no programa do CFE. A principal diferença

Estado-Maior do Exército (RJ). Exerceu vários postos técnicos e administrativos em sua carreira militar. No exército, foi instrutor dos cursos de Artilharia dos CPORs de Belém (1943/1944) e Belo Horizonte (1949); instrutor do Curso de Artilharia da AMAN (1946/1948), Comandante de Bateria da Academia Militar de Agulhas Negras (1951/1952), Chefe do Estado Maior do Comando Militar da Amazônia (1962/1963). Na vida civil, foi Superintendente da Petrobras na Amazônia (1959/1960), Governador do Pará (1964/1965), Senador da República em três mandatos (1967/1974 - 1975/1982 - 1987/1995), Ministro do Trabalho (1967/1969), Ministro da Previdência e Assistência Social (1983/1985), Ministro da Justiça (1990/1992), Líder do Governo no Senado (1979/1980), Presidente do Congresso Nacional e do Senado Federal (1981/1982), Presidente da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Orçamento no Congresso (1993) e Conselheiro da República.

apresentada estava nos programas para o ciclo colegial, em que o CFE estabeleceu um currículo voltado ao estudo dos problemas brasileiros, diferentemente da proposta da CNMC, bem parecida com o programa do ginásio – mais voltado aos valores religiosos e para a exaltação à Pátria. O programa para o ensino colegial da CNMC expõe de modo mais explícito seu posicionamento ideológico, acrescentando o assunto: “A falácia do comunismo: negação da liberdade social”.

Para Oliveira (1982), enquanto o CFE procurou não impor conceitos e dogmas por não considerar a EMC uma disciplina, a CNMC elaborou currículos com enfoques para mobilizar aqueles que tinham visões contrárias a do governo. Outro exemplo foi a concessão de créditos na disciplina de EMC para quem participasse de projetos em comunidades do interior, o que o CFE concedeu. Todavia, a CNMC forneceu outro parecer, que discordava da decisão do CFE, reafirmava a obrigatoriedade e estabelecia a importância da EMC como disciplina a ser ensinada nas escolas e universidades.

Nesse cenário, algumas escolas e principalmente as universidades passaram a cogitar atitudes entendidas pelo governo do período como antidemocráticas. Desse modo, a tramitação de novas leis, como a 5540/68, que estabeleceu a reforma universitária, e da lei 5692/71, responsável pela reforma do 1º e 2º graus, mostrava o excesso de autoritarismo por parte do executivo. Além disso, como ressalta Oliveira (1982), houve grande influência dos Estados Unidos nos acordos do MEC com o objetivo de instaurar no Brasil um modelo norte-americano de educação, o que foi levado em conta nas reformas educacionais da época, e a EMC fazia parte desse contexto.

Para auxiliar no processo de imposição e manutenção da disciplina como obrigatória, pelo mesmo Decreto-Lei 869/1969, artigo 5.º, foi criada a CNMC. Segundo Dayenne Pelegrini (2011, p. 53), esta comissão foi importante na reinserção da EMC no ensino brasileiro, pois “pela primeira vez na história da disciplina foi criado um órgão no MEC, subordinado ao Ministro de Estado, para regulamentar e manter um controle das ações da disciplina atreladas aos interesses do Estado”. Já o Artigo 6º estabelece as finalidades da Comissão:

Art.6º Caberá, especialmente à CNMC:

- a) Articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- b) Colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;
- c) Colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- d) Influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;
- e) Assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-Lei (Decreto-Lei 869/1969).

O decreto nº 68.065/1971 regulamentou o Decreto-Lei 869/1969, acrescentando algumas funções em seu Artigo 10º, como:

- a) Implantar e manter a doutrina da Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no Artigo 3º, articulando-se, para esse fim, com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo.
- b) Colaborar com o Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica;
- c) Fixar medidas específicas referentes à Educação Moral e Cívica extraescolar;
- d) Estimular a realização de solenidades cívicas ou promovê-las, sempre que necessário;
- e) Colaborar com as orientações sindicais de todos os graus para desenvolver e intensificar as suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- f) Influenciar e convocar à cooperação para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica as instituições e órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão entidades esportivas, de recreação, de classe e de órgãos profissionais;
- g) Assessorar o Ministro de Estado da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos do ponto de vista de moral e civismo;
- h) Colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias para o cumprimento deste regulamento;
- i) Articular-se com as autoridades responsáveis pela censura no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da educação assistemática sobre a formação moral e cívica;

j) Promover o conhecimento do Decreto lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 e deste Regulamento por meio de publicações e impressos, notícias e artigos em jornais, e revistas, rádio e televisão, e por palestras.

k) Sugerir providências para a publicação de livros, fascículos, impressos, cartazes ou cartazes de difusão adequada das bases filosófico-democrático-constitucionais prescritas no Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, e neste Regulamento, bem como de trabalho de fundo moral e cívico;

l) Expedir, sob forma de resolução, instruções, pareceres e outros provimentos necessários ao perfeito cumprimento do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e deste Regulamento. (Decreto nº 68.065/1971)

Nesse sentido, a CNMC utilizou o poder de aprovação dos livros didáticos para garantir o cumprimento de suas finalidades por meio dos conteúdos por ela estabelecidos. Para compreender esse contexto, recorremos a André Chervel (1990, p. 188), ao considerar que a disciplina escolar:

Comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina. Sua função é colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.

O Decreto nº 68.065 foi sancionado em 14 de janeiro de 1971. Ele regulamentou o Decreto-Lei 869/1969, todavia modificou e acrescentou alguns aspectos. A análise desse documento auxilia a compreensão da utilização da EMC como instrumento do poder disciplinar, pois no artigo 2º do decreto afirma-se que a EMC deverá ser instaurada em todos os sistemas de ensino como disciplina e também como prática educativa. Porém, o artigo 4º do mesmo decreto expõe que a EMC deveria ser “ministrada em caráter obrigatório e de forma apropriada em todos os graus e ramos da escolarização” (BRASIL, 1971), especificando no primeiro e segundo parágrafos desse artigo que os assuntos e métodos ficariam a cargo do diretor e dos professores da instituição de acordo com o regimento e as normas peculiares.

Dessa forma, o Decreto, apesar de regulamentar a disciplina como obrigatória, abriu brechas para que as instituições de ensino atuassem de diferentes maneiras, uma vez que deixa claro a não obrigatoriedade de uma disciplina intitulada Educação Moral e Cívica, pois esta poderia ser incluída em outras disciplinas da área de Humanas, como História, Geografia, Estudos Sociais e OSPB, apesar de não ser esse o intuito principal do decreto, que desejava a regulamentação efetiva da disciplina. Para isso, além de normatizá-la, o decreto nº 68.065 determina que a

CNMC, juntamente com o CFE, auxiliasse na elaboração dos currículos e programas dos diferentes cursos e áreas de ensino, atuando de forma a efetivar a EMC não só dentro das escolas, mas também em toda a sociedade.

A promulgação da Lei nº 5.692/1971 pretendia reorganizar o sistema educacional vigente, visto pelos militares como propício para a formação de mentes subversivas. A meta era alinhá-lo ao novo modelo político centralizador implantado à ideologia defendida pelo novo poder político do Estado. Segundo Figueiras (2006), os estudantes deveriam se concentrar apenas em seu papel, que é estudar, para que não chamassem a atenção por meio dos protestos e reivindicações políticas. Essas práticas de poder e técnicas de autoritarismo nas práticas pedagógicas são complexas e necessárias para o melhor entendimento da ditadura militar no Brasil. O poder e autoritarismo nas práticas pedagógicas mostram como a disciplina EMC tinha finalidades e objetivos definidos pelo governo. Entendemos que o papel da escola não se limitava ao exercício de ensinar, mas a um complexo de finalidades e objetivos que se combinavam e conferiam à escola sua função educativa.

Portanto, como prática educativa, a disciplina EMC poderia ser ou não intencional, isto é, seriam práticas, ideias e valores que poderiam ou não ser assimilados devido a influências do contexto social em que os alunos estivessem inseridos. Como disciplina escolar, há uma intencionalidade por parte do educador aos objetivos a serem alcançados, devido às orientações curriculares que incluíam objetivos pedagógicos explícitos e sistematizados.

CAPÍTULO II

2 A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EXPRESSA EM OBJETOS CULTURAIS

Neste capítulo, analisamos os Guia Metodológico para Cadernos do MEC, as Orientações Curriculares da Secretaria do Estado do Espírito Santo e a Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo.

Partimos da hipótese de que as fontes trabalhadas neste capítulo são objetos culturais e fazem parte de uma determinada representação de Moral e Civismo, que é partícipe de um projeto de Pátria, que vai além do projeto de Nação, já proposto desde o início do século XX. O objetivo é compreender como esses objetos culturais auxiliaram o governo a criar uma representação de Pátria, que deveria ser apropriada pelos brasileiros.

2.1 EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: ORIENTAÇÕES DO MEC PARA HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS

Um desafio colocado pela história ao historiador é a escolha de documentos que englobem vestígios da prática cultural investigada. Em relação à cultura escolar, documentos que interessam ao pesquisador são os portadores de normas, códigos e condutas escolares, pois as disciplinas escolares são responsáveis pela transmissão de conteúdos e saberes, além de serem compostas por mecanismos didático-pedagógicos que orientam o ensino, sendo entendidas como uma construção escolar pelos códigos próprios criados para seu funcionamento, ajudando a esculpir a cultura escolar.

Nessa perspectiva, uma das análises que realizamos é concernente ao Guia Metodológico para Cadernos do MEC para História e Estudos Sociais. Com isso,

buscamos compreender a prática pedagógica da EMC e como se efetivou, a partir de um mecanismo para a imposição de uma representação de conduta e normas convenientes, a então política de controle social dentro do estado, a qual colaborou para o controle nacional.

A moral e o civismo foram incluídos como conteúdos nos programas das escolas, com o objetivo de estabelecer os fundamentos da nacionalidade, sendo articulada com o ensino das disciplinas da área de Humanas e, segundo Pelegrini (2011, p. 44), “a EMC articulada com o ensino de História visava reforçar os sentimentos patrióticos da população”. Em 1961, a LDB nº 4024 tratou a EMC como prática educativa que deveria formar hábitos morais e cívicos nos estudantes.

Nesse sentido, Chervel (1990) afirma que o momento propício para se investigar uma disciplina é o momento de crise, no qual o professor e a escola saem em busca de soluções para enfrentar as mudanças, pois nessas horas é que as reais finalidades do ensino se revelam. E as investigações dessa problemática devem ter em foco o conjunto de instrumentos pedagógicos que conduz o ensino, principalmente de uma disciplina, pois elas terão nas justificativas as alterações propostas; é nessa conjuntura que se vê a coerência das novas finalidades. Tais afirmativas são compartilhadas por Julia (2001, p. 15), quando caracteriza a cultura escolar como um conforme cuja compreensão requer a análise de normas e finalidades da escola, da profissionalização dos professores, dos conteúdos ensinados e também das práticas escolares. De acordo com Juliana Filgueiras (2006, p. 53), quando se tornou obrigatória:

[...] a institucionalização da Educação Moral e Cívica pelo regime militar fazia parte de um projeto político nacional, que procurou construir um ideário patriótico, com uma nação forte, que ressaltava os valores da moral, da família, da religião, da defesa da Pátria.

Diante disso, o objetivo principal deste capítulo é refletir como a educação era idealizada pelo Estado, isto é, como ela foi delineada para as instituições de ensino, mas principalmente para os professores. A proposta não é avaliar como a EMC foi recebida nas escolas, nem pelos professores, pois as fontes encontradas não dão conta dessas respostas. Dessa forma, a abordagem foi a partir de fontes que nos proporcionaram respostas sobre as resistências ou submissão ao sistema. O papel

das escolas não é só ensinar conteúdos. O objetivo principal passa a ser a formação para a vida e para sociedade. Neste cenário, a EMC foi reelaborada com o objetivo de reestruturar da Nação.

Desde o momento em que os militares assumiram o governo do Brasil, o Estado preocupou-se em redefinir o sistema educacional de acordo com a perspectiva de uma educação voltada para a moral e o civismo. Essa educação passou a determinar a conduta do ensino de um modo geral, englobando a escola, o professor e o aluno.

2.2 GUIA METODOLÓGICO PARA CADERNOS DO MEC: HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS

Em junho de 1971, o MEC juntamente com a Fename criaram os *Guias Metodológicos para Cadernos do MEC*, respectivamente de Estudos Sociais e de História. Eles eram editados em estilo brochura, sendo a capa e o acabamento em verniz 14cm X 21cm, e vendido a dois Cruzeiros (Cr\$2,00).

Os organizadores e autores eram Lydinéia Gasman e James Braga Vieira da Fonseca. Lydinéia Gasman era professora de Didática Geral e Especial de História da Faculdade de Educação da UFRJ e professora do Colégio Pedro II. James da Fonseca era ex-professor adjunto de Didática Geral e Especial de Geografia e História da UFRJ¹⁴, ex-chefe do Serviço de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Médio do Estado da Guanabara e Coordenador do Serviço de Aperfeiçoamento de Pessoal do Centro Educacional de Niterói.

Segundo Filgueiras (2013, p. 4), as discussões apresentadas no Guia Metodológico para os Cadernos MEC possibilitam

¹⁴ Em 1965, o governo Federal padroniza o nome das instituições federais e em 20 de agosto é sancionada a Lei nº 4.759, que dispunha, em seu primeiro artigo, que as Universidades e Escolas técnicas Federais da União seriam qualificadas de “federais”, tendo a denominação do respectivo Estado. Assim, a Universidade do Brasil é reorganizada e transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

[...] observar que Lydinéa Gasman e James Braga da Fonseca participavam ativamente dos debates sobre o ensino secundário nos anos 1950 e 1960, discutiam as mudanças metodológicas do ensino de História e as alterações na formação de professores diante do novo público que chegava às escolas.

Ainda de acordo com a historiadora, que estudou em seu pós-doutorado a Colted e da Fename, esses órgãos foram criados nos anos de 1960 pelo MEC. Como base, ela utilizou fontes, como o Guia Metodológico para Cadernos MEC e Cadernos do MEC de História Geral 1 e 2. A pesquisadora fez uma comparação entre os Cadernos de História Geral 1 e 2 e as sugestões oferecidas pelo Guia Metodológico para os Cadernos do MEC – História, cujo resultado foi a constatação de que, por meio desses dos órgãos, respondia-se aos debates sobre a urgência de se organizar a expansão do ensino devido ao crescimento do público escolar, pois incluía-se a classe média e o problema gerado pelos livros didáticos, já que nem todos os alunos tinham condições de comprá-los. Desse modo, Colted e Fename procuraram trabalhar de acordo com recomendações da Unesco sob o argumento de atender aos alunos mais necessitados.

A análise realizada neste trabalho é distinta da realizada pela historiadora, pois o objetivo deste estudo é compreender o *Guia Metodológico para Cadernos do MEC* dentro da lógica de uma educação voltada aos valores de moral e civismo, levando em consideração o regime autoritário, com o intuito de compreender as especificidades do período estudado, diferentemente de Filgueiras que estuda a história das políticas educacionais por meio dos manuais didáticos para compreender melhor a história da educação escolar no Brasil.

O prefácio do Guia Metodológico foi escrito pelo Diretor Executivo da Fename, Humberto Grande. Nele, o diretor afirma que os autores apresentaram sérias divergências no livro, mas que elas só poderiam ser admitidas no plano filosófico, e justificava isso estabelecendo relações entre a História e a Filosofia tendo por argumento as afirmações de Napoleão, Voltaire, Benedetto Croce, concluindo que a História sem a Filosofia seria um caos e a Filosofia sem História não teria sentido. Além disso, Humberto Grande, baseado na discussão do “papel das gerações da História”, faz uma análise da época anterior a que estava vivenciando, porém ainda muito presente no imaginário, que foram as duas grandes guerras mundiais,

chamando-as de “gerações fracassadas, desiludidas e desorientadas” (GUIA, 1971, p. 5). Depois de justificar a desordem por causa da subversão dos valores e da “ausência de objetivos e ideias construtivas” (GUIA, 1971, p. 6), Grande lamenta as gerações que pregavam o culto à mediocridade, ao ódio e à matéria e desejava que os estudos da História fossem capaz de estimular o sentimento nacional, pois era assim que se formava o que ele chamava de brasilidade e havia harmonia entre o que era nacional e o internacional. De acordo com o Guia (1971, p. 8), Grande declarava seu desejo em relação à Fundação Nacional de Material Escolar:

[...] impulsionar os estudos da História como disciplina capaz de relacionar o sentimento nacional, com o sentimento internacional. “Os verdadeiros e bons patriotas, dizia Unamuno, entendem-se melhor através das suas perspectivas pátrias que não os antipatriotas, os humanistas de uma humanidade abstrata e utópica”. Assim se harmoniza o nacionalismo e o internacionalismo. Dentro dessa amplitude de vista dever ser estudada a história do Brasil. Mas a nossa escola será sempre nacional, para nela forjarmos a brasilidade.

Nesse sentido, o ensino de História deveria priorizar a História do Brasil para alcançar um dos objetivos do governo, que era colocar em prática o projeto de Pátria pautado na construção uma nação forte, que valorizasse a moral, a família, a religião e principalmente a defesa da Pátria.

O índice do *Guia Metodológico* é dividido em onze capítulos: as Finalidades; as Áreas Curriculares; os objetivos; planejamento em diferentes funções; os programas de História e Estudos Sociais; Estruturação do Conteúdo; Métodos de Ensino; Recursos auxiliares; atividades extraclasse; Avaliação; Professor e o ensino.

No primeiro capítulo do Guia Metodológico tanto do caderno de História quanto de Estudos Sociais, as finalidades estão relacionadas à LDB de 1961, enfatizando que no artigo 1º da Lei, além da aprendizagem de conteúdos, existiam cinco incisos que estavam influenciados pela filosofia de vida considerada consenso nacional como indispensável sobre a formação do cidadão brasileiro. Essa afirmativa é corroborada com a dissertação de Cordeiro (2010, p. 33), “em 1961, a LDB nº 4024 trata a EMC como prática educativa, que deveria formar hábitos morais e cívicos nos estudantes”.

Além dessas finalidades, o Guia propõe outras que estão relacionadas à escola e aos alunos. Entre elas encontram-se: as necessidades dos adolescentes, aceitação social, pertencimento a um grupo, afeição, responsabilidade, tendências da escola, articulação de níveis, afastamento da especialização, profissionalização – no caso do ensino médio – profissionalização, integração comunitária, escola Polivalente com professores Monovalentes e escola para todos.

Dentre essas finalidades, as que chamam atenção são as tendências da escola, pois, sob esse aspecto, os autores procuram promover uma interdisciplinaridade, apesar de não utilizarem esse termo, mas colocam que a disciplina não deve ser pensada de forma isolada. Nesse aspecto, pensavam que as disciplinas e as práticas educativas deveriam ser trabalhadas em conjunto, incluindo a EMC, pois o Decreto-Lei nº 869, do dia 12 de setembro de 1969, assentou “a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória e também como prática educativa nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País” (BRASIL, 1969). Sendo assim, para Chervel (1990, p. 207), a disciplina escolar é:

[...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais a cada estado da disciplina funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades.

Assim, o Guia Metodológico para Cadernos do MEC também estabelece parâmetros de como deveriam ser elaborados os planejamentos de acordo com as finalidades estabelecidas:

Cada planejamento docente será a previsão de sua colaboração naquele plano [plano global anual, que seria hoje, o Projeto Político Pedagógico]. As disciplinas e práticas educativas, como a Educação Moral e Cívica, serão realmente meios de trabalho para um projeto conjunto (GUIA, 1971, p.16).

Outra finalidade que é realçada é a “Escola Polivalente com professores Monovalentes”. Nesse ponto, no Guia Metodológico há uma crítica às especializações dos professores de crianças e adolescentes, deixando claro que o diploma de um professor de uma matéria específica limita o seu conhecimento:

Será possível à escola polivalente viver com o corpo docente disperso física e culturalmente? Um professor formado por uma faculdade que não tem olhos e ouvidos voltados para as transformações no futuro mercado de trabalho de seus alunos poderá participar dessa escola polivalente? Formado sob a pressão da especialização, cada vez maiores divisões e subdivisões de cursos visando a diplomas e registros exclusivos deste ou daquele limitado setor do conhecimento, sem uma base anterior de cultura geral esse professor não está sendo 'formado' para uma realidade que já foi testada e não convenceu? A especialização deve ser uma etapa posterior, de pós-graduação, para aqueles que se destinarem ao aperfeiçoamento da cultura em si e ao magistério superior. Para a função de educador da adolescência precisamos de um professor polivalente, com possibilidade de atuação numa área mais ampla da cultura (GUIA, 1971, p. 20).

Corroborando com os Cadernos do MEC, o parecer nº 106, de 04 de fevereiro de 1966, emitido pelo CFE, sobre a organização do currículo da licenciatura de Estudos Sociais. Esses cursos, segundo Eliane Mimesse Prado (2007, p. 195), foram “aprovados pelo CFE em 1964, tinham duração de três anos e se destinavam a preparar professores polivalentes, com habilitação apenas para lecionar nas quatro séries do ginásio”. Além disso, o Decreto-Lei nº 869/69, no artigo 7º parágrafo 3º e 4º, admitia que:

§ 3º enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

§ 4º No ensino primário, a disciplina de Educação Moral e Cívica será ministrada pelos professores, cumulativamente com as funções próprias (BRASIL, 1969).

O Decreto nº 68065/71 tratava, nos artigos de 35 a 38, dos professores e orientadores. Em geral, reforçavam o que já constava no Decreto-lei nº 869/69, esclarecendo alguns tópicos que não haviam ficado bem claros anteriormente. Sobre a formação de professores, afirmava:

Art. 35 – A formação de professores e orientadores para a disciplina de Educação Moral e Cívica far-se-á das seguintes maneiras:

a) em escolas normais, para o magistério primário;

b) em nível superior, para o magistério de ensino médio e superior e para a orientação dos três níveis de ensino (Decreto nº 68065/71).

Então, a aplicação da disciplina de EMC para as séries do 1º grau ficava destinada aos professores regentes da turma formados em escolas normais, lembrando que

esses eram professores que lecionavam vários conteúdos, como Português, Matemática, Artes, Ciências, Estudos Sociais e também EMC, enquanto para as séries do 2º grau havia uma tendência a privilegiar a disciplina de Estudos Sociais para ministrar as disciplinas de EMC, mas também as disciplinas de História e Geografia sob a alegação de que elas englobavam mais áreas do conhecimento e pelo fato de seu objetivo principal não ser a investigação, mas sim a educação. Sobre esse contexto dos Estudos Sociais, Delgado de Carvalho (1970, p. 11) afirma que:

As Ciências Sociais são ensinadas sob a forma de Estudos Sociais [...] Estes têm campo idêntico, pois tratam de relações humanas e compreendem as mesmas disciplinas (ele inclui a Sociologia, a História, a Política, a Economia, a Geografia e a Antropologia Cultural). Mas seu objetivo não é propriamente a investigação, mas sim o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é fazer progredir a Ciência, mas educar. Sem serem normativas, as Ciências Sociais guiam os Estudos Sociais e os levam a conclusões práticas instrutivas e úteis.

No entanto, outro aspecto elencado pelos autores é que, após a reformulação dos currículos, os professores deveriam compreender que disciplina escolar pode abarcar componentes culturais de uma ou várias matérias. Essa afirmativa deixava a entender que a História, assim como os Estudos Sociais, poderia e deveria abranger elementos da EMC.

A disciplina de Estudos Sociais foi criada sem uma ciência de referência e sem um aparato acadêmico. O currículo mínimo para a formação de professores mostra quais foram as ciências de referência utilizadas para a criação da EMC. Assim, segundo Filgueiras (2006, p. 92) “esta disciplina era um agrupamento de saberes da História, Geografia, Filosofia, Economia, Sociologia, Ciências Políticas, Antropologia e Teologia”.

O Parecer nº 554/72, da Comissão Especial de Educação Moral e Cívica, definia, se caso não existissem professores formados em Estudos Sociais para lecionar EMC, esta deveria ser lecionada por professores formados em História, Geografia ou Ciências Sociais. Além disso, o relator da lei adverte que a Licenciatura curta em Estudos Sociais é muito melhor para a formação do professor de EMC, porque:

É mister ter sempre o princípio de economicidade que preside muitas das disposições das Leis nº 5.540/68 e nº. 5.692/71, e que inspirou a norma

pela qual fica vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. [...] Depois, o professor de Educação Moral e Cívica, mais do que todos, dada a condição especial que cerca a matéria, há de ser muitíssimo bem preparado [...] principalmente no que concerne aos conteúdos específicos de que se deve apropriar, a fim de bem conduzir a sua difícil tarefa (BRASIL, 1972).

O governo justificava a criação dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais como falta de mão de obra qualificada necessária a alguns segmentos da área educacional. Esse era o modo de aumentar o número de graduados com um mínimo de conhecimento sobre determinada área. A intenção era suprir a defasagem de profissionais de educação, habilitando professores polivalentes. Como a formação de docentes dessa licenciatura era aligeirada, acabava não preparando suficientemente o professor. Por sua vez, esse professor pouco preparado apoiava-se no manual didático, reproduzindo e reforçando um processo de ensino em que não havia espaço para a crítica e a criatividade. Portanto, a formação dos profissionais ocorreu com uma carga horária reduzida com condições precárias de ensino e com a desvalorização profissional.

Na última finalidade, cujo título é “Escola para todos”, vê-se percebe-se um discurso preconceituoso, afirmando que a escola, quando era destinada à elite, poderia ter um vocabulário erudito ao ensinar, mas com a clientela sendo ampliada às classes médias tornava-se necessário ser mais direta e objetiva:

Lembramos aos colegas mais um ponto a ser considerado. Até a pouco a escola era destino dos filhos das classes elevadas da sociedade. Os alunos de um modo geral tinham sua sobrevivência assegurada e aspiravam à formação superior ou aos altos escalões do comércio, indústria e administração pública. A tal clientela o ensino podia ser ministrado como erudição. Atualmente tende a ser para todos. Perguntamos aos colegas – Deve o ensino, principalmente de História, conservar sua função erudita? Pode ela assumir um papel mais direto e objetivo para grande massa humana de variadas funções na comunidade? (GUIA, 1971, p.21)

Nesse sentido, a ideia de uma educação para todos estava associada a uma educação tecnicista, em que o ensino foi adaptado de uma teoria taylorista¹⁵ típica da mentalidade empresarial, em que se exigia um planejamento e uma organização

¹⁵ Teoria criada pelo engenheiro Americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada, ou seja, cada trabalhador deveria obter com o mínimo de tempo o máximo de rendimento. Fonte: Enciclopédia Barsa, 2009, volume 17.

racional do trabalho pedagógico, além da operacionalização das objetividades desejadas. Isso porque o aluno tornou-se o principal alvo do governo para suprir às demandas da economia brasileira. Por isso, a educação no Brasil necessitava de algumas transformações, seja no sentido de moralizar e educar para o civismo, seja para formação de mão de obra especializada em curto prazo de tempo, com destino ao mercado em progressivo deslocamento do setor agroexportador para o setor urbano-industrial.

Essa inovação nas escolas de 1° e 2° graus a partir da Lei 5692/1971, que aumentou a escolarização obrigatória para oito anos e a profissionalização compulsória, causou estranhamento por parte dos professores, que achavam difícil ter que adaptar a linguagem para o novo público que estava tendo acesso à escola: a classe média. A escola abriu o espaço, antes destina somente às elites. Entre as medidas inclusivas estava a criação do MOBRAL – programa criado em 1970 pelo governo federal com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha, como expõem Ebenezer Takumo de Menezes e Thais Helena dos Santos (2001), a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando a “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

Alguns alunos ficavam abismados com o fato de colegas reprovados no ciclo ginásial aparecerem para matrícula no colegial munidos de certificados legais, pois iam para outra instituição particular em outra localidade, ou para o interior ou ainda para outro estado, em que a prova era de forma escrita sobre a disciplina EMC. Nesse sentido, o Guia Metodológico alertava:

Já há a caravana organizada que atravessa estados em busca de tais exames em cidades longínquas. Por que esse deslocamento? Não seria maior o serviço à formação dos jovens procurar meios para que todos fizessem cursos organizados e sérios ao invés de exigir deles uma simples prova escrita sobre moral e civismo? Pode parecer que estamos pilheriando, mas é ou não isso uma realidade? Devemos, ante o problema, pilheriar ou simplesmente lamentar e persistir na tradição? Ou estudar a realidade e procurar melhores soluções e lutar por elas, olhando para a própria consciência profissional? (GUIA, 1971, p. 25).

Não pretendemos entrar em discussão sobre os tipos e formas de avaliações. No entanto, ao nos depararmos com essa passagem, pensamos ser interessante a crítica feita pelos próprios autores dos Cadernos do MEC, que, mesmo sendo uma prova escrita sobre EMC, essa seria incapaz de avaliar um aluno, colocando em xeque as avaliações feitas por essas instituições, as quais, provavelmente, estariam ganhando dinheiro para organizar cursos, que, segundo os autores, não seriam sérios. Isso se deve ao fato de na década de 1970 o número de instituições particulares aumentarem.

Segundo Alexandre Tavares de Oliveira Lira (2010, p. 110), em 1971, “os donos dos estabelecimentos de ensino, alicerçados por recursos, como o controle sobre as secretarias e os conselhos de educação, conseguiram multiplicar seus estabelecimentos particulares”. O argumento utilizado pelos empresários diante da opinião pública pautava-se na educação como um investimento que garantiria renda próspera no futuro para a melhoria do padrão de vida e para garantir bens de consumo.

Há uma contradição no discurso do governo, já que o objetivo era reestruturar a Nação Brasileira por meio da educação voltada à moral e ao civismo, respeitando Deus, a Pátria e a família. No entanto, como afirma Abreu (2008, p. 33), “na prática, o governo nega a valorização do ensino ao se descomprometer com o financiamento da educação pública” e entregá-la ao capital privado, que se comprometia a conceder bolsa de estudo, e com o ensino profissionalizante, que formava o aluno para sair do ensino médio direto para o mercado de trabalho.

Havia também outra preocupação dos autores, além do financiamento da educação pública, da realização do exame para o ginásio por meio de uma simples avaliação sobre EMC e do ensino profissionalizante: o debate entre a disciplina de História e a disciplina de Estudos Sociais, sendo esta última criada simplesmente com o objetivo educacional, para lecionar História e Geografia para algumas turmas, assim como ministrar aulas de OSPB e EMC.

Na época em que surgiu a disciplina EMC vinculada aos professores formados pela licenciatura curta em Estudos Sociais, os docentes formados em História ficaram bastante preocupados. Uma das preocupações era a possibilidade de redução da

carga horária, isso porque, no antigo 1º grau, hoje Ensino Fundamental, as cargas horárias dos professores de História e Geografia ficaram reduzidas por conta da inclusão das disciplinas OSPB e EMC, enquanto no 2º grau, além dessas matérias, havia ainda a inclusão de disciplinas profissionalizantes.

No Entanto, Braga Vieira da Fonseca e Lydinéia Gasman (1971), autores dos Cadernos do MEC, não discutiram a vantagem educacional da EMC, muito menos do ensino profissionalizante para o 2º grau, afirmando apenas que estavam constatando um fato na realidade brasileira da época, já que havia pessoas que combatiam a EMC ensinada pelos professores formados em Estudos Sociais devido à “redução do mercado de trabalho para os professores de História... É triste que haja tal argumento tão egoísta e desligado das ideias educacionais” (FONSECA; GASMAN, 1971, p. 28).

Outros professores defendiam a maior carga horária de História em detrimento à da EMC argumentando os valores educacionais que a disciplina proporcionava. Nesse sentido, Fonseca e Gasman (1971, p. 28) dizem que esses professores mereciam o devido respeito pela argumentação perfeita e honesta, pois “a História concorre para a realização de todos os itens do artigo 1º da LDB além de ser uma disciplina fundamental na estrutura dos sistemas educacionais dos povos culturalmente mais desenvolvidos”. Apesar dessa argumentação, os autores afirmam que a questão exige novas considerações do interesse da educação, as transformações aceleradas da sociedade, no caso da educação moralizante, pois as transformações políticas e econômicas mundiais estavam impulsionando a Segurança Nacional a fim direcionar o ensino para uma forma disciplinadora baseada nas concepções de moral e civismo. Já no caso do ensino profissionalizante para o Ensino Médio, a iniciativa do governo militar, segundo Abreu (2008, p. 34), era a “tendência terminal e conclusiva do 2º grau de forma intencional, pois tinha como objetivo desviar a demanda dos vestibulares diretamente para o mercado de trabalho”. Além disso, Gasman e Fonseca (1971, p. 29) alegam também que:

Muitos outros setores culturais também poderiam trazer excelentes contribuições, no entanto não participam como disciplina nos currículos escolares. Então, a questão não depende apenas da qualidade da contribuição. Temos que considerar seu enquadramento nas circunstâncias em que se apresenta o processo evolutivo da sociedade.

Entre as recomendações do CFE, encontrava-se a sugestão de unificação da História em uma só matéria que incluísse a História do Brasil e a História Universal reunidas numa só disciplina. A ideia estava ligada a uma integração da história geral com eventos brasileiros dessa época. Nesse sentido, um mesmo tema seria abordado em diferentes etapas, modificando a forma como é tratado. Em relação à História do Brasil, o CFE pedia que fosse priorizado o “processo civilizatório” assim como a “posição do Brasil no quadro mundial”, principalmente no que tangia aos acontecimentos contemporâneos. Mesmo que se abordasse a história de outros continentes, como Ásia e África, deveria-se sempre dar realce às conexões com o Brasil. Percebe-se uma preocupação constante daqueles que escreveram os Guias Metodológicos para Cadernos do MEC para História de que a disciplina Histórica não estava dando conta de promover o sentimento patriótico ou mesmo diminuir as animosidades entre os diferentes povos. De acordo com escritos do Guia Metodológico, parece que as aulas de História somente abordavam guerras, revoltas e lutas e o que não era condizente com o projeto político proposto pelo governo militar da época, cujo intuito era formar uma nação que valorizasse e, principalmente, respeitasse a pátria, por isso a importância da obrigatoriedade da disciplina de EMC. De acordo então com Pirola (2008, p. 114), os homens não faziam a História, por isso a importância da obrigatoriedade da disciplina de EMC, que de acordo com Pirola (2008, p.115) era:

Inspirada na doutrina dita de Segurança nacional, a proposta de moral e cívica foi elaborada por um grupo de trabalho da Associação de Diplomados da Escola Superior de Guerra. Para sua aplicação, constituiu-se a Comissão Nacional de Moral e Civismo cujas atribuições, o Conselho Federal de Educação, não se limitaram a essas matérias, mas podiam influenciar as orientações do conjunto do novo currículo nacional. Assim, um calendário de atividades escolares obrigatórias foi estabelecido cujo conteúdo era composto pela exaltação da nação, a integração nacional, a obediência à lei, a tradição e o culto de heróis nacionais.

O capítulo cinco do Guia Metodológico para Cadernos do MEC aborda a estruturação da disciplina histórica. Nesse ponto, há uma justificativa do CFE, juntamente com a LDB, para a ampliação das atribuições conferidas à disciplina incluindo a EMC. De acordo com o artigo 35 §2º da LDB de 1971:

I - Com o objetivo de alcançar um desenvolvimento integral da personalidade, prevê a Lei de Diretrizes e Bases quatro componentes para a organização do currículo:

- a) As disciplinas intelectuais;
- b) As práticas educativas – artística ou úteis;
- c) As práticas educativas físicas;
- d) Educação moral, cívica e religiosa.

Percebe-se que, de acordo com a LDB, a EMC não se encontra entre as práticas educativas, nem entre as disciplinas intelectuais, mas sim como uma disciplina escolar, como afirma André Pirola (2008, p. 115) quando expõe que:

A Reforma de 1971 consolidou essa tendência, impondo um ensino diretivo e acrítico difundido, sobretudo, em uma proposta de ensino comumente chamada *estudo dirigido*, que enfatizava uma postura passiva do aluno.

No entanto, a EMC também deveria estar incluída nas disciplinas humanas. Observa-se ainda que o ensino com bases religiosas estava também atrelado à questão da moral e do civismo.

Nesse sentido, o Ensino Religioso foi uma tentativa do campo religioso de operacionalizar o campo político por meio da educação. A EMC representou o inverso: as tentativas de o campo político operacionalizar a religião por meio das escolas públicas. Segundo Dayenne Pelegrini (2011, p. 44), “a intrincada relação entre o Ensino Religioso e a Educação Moral e Cívica ficaram explícitas tanto na legislação como nas produções didáticas da disciplina em seu ressurgimento na década de 1970”. Em momentos da História do Brasil, a Igreja Católica conseguiu que o Ensino Religioso estivesse nos programas escolares em diferentes ocasiões, o que favoreceu a construção da disciplina EMC. Em outros períodos, ambas interagiam nos currículos, afirmando que a moral e a religião deveriam estar integradas fosse à elaboração dos Programas de Ensino, fosse à elaboração de material didático, mostrando a total sintonia entre os ensinamentos, fossem eles disciplinas obrigatórias, fossem parte do currículo. Nesse sentido, Vanessa Kern de Abreu e Geraldo Inácio Filho (2006, p. 126) afirmam que:

A moral e cívica foi uma doutrina elaborada, ao lado da Segurança Nacional, e fazia parte do projeto de construção de um “BRASIL GRANDE” ou “BRASIL POTÊNCIA”, tal como desejavam os militares.

Essa ideia de *Brasil Grande* e *Brasil Potência* está diretamente relacionada ao “milagre econômico”. De acordo com Luiz Carlos Delorme Prado e Fábio Sá Earp (2003, p. 219), “a expressão foi usada pela primeira vez em relação à Alemanha Ocidental à recuperação do país na década de 1950 e na década seguinte, em relação ao crescimento japonês”, sendo utilizada, agora na década de 1970, para o Brasil. Com o intuito de obter legitimação, o governo militar necessitava superar o subdesenvolvimento e reduzir as discrepâncias concernentes aos países desenvolvidos. Para isso, foi lançado o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND). Ainda segundo Prado e Earp (2003, p. 221), esse plano “prometia transformar o Brasil em ‘nação desenvolvida’ dentro de uma geração. Pretendia elevar a taxa de investimento bruto para 19% ao ano”. Apesar de os investimentos não estarem diretamente tangenciando a educação, essa era base de propaganda do governo.

Os capítulos seguintes dos *Cadernos de Orientações* do MEC abordam a estruturação do conteúdo das aulas, por meio de metodologias, e sugestões de como ensinar História. No capítulo VIII, foram indicados recursos auxiliares ao ensino de História, entre os quais se a *Enciclopédia de Moral e Civismo*, que será analisada no terceiro capítulo deste trabalho. A *Enciclopédia* é indicada como um “bom dicionário e um complemento natural. [...] O manuseio da *Enciclopédia* é uma garantia de abertura cultural, permitindo ao aluno encontrar campo mais adequado aos seus interesses particulares” (FONSECA; GASMAN, 1971, p. 105). Vale lembrar que toda enciclopédia simboliza uma percepção do social, pois produzem estratégias e práticas sociais, escolares e políticas que procuram estabelecer autoridade. Nesse contexto, então, a sugestão desse material para uso educacional procura induzir práticas sociais de interesse do governo.

Assim como a indicação da *Enciclopédia* existiam sugestões de outros materiais, como mapas, atlas, slides, fichários, cadernos de apontamentos, filmes e músicas. Há também um capítulo dedicado à importância das atividades extraclasse dentro e fora do ambiente escolar. Na escola as sugestões são: museus transitórios, murais históricos, projetos de produção de material didático, comemorações como uma prática educativa incluída no planejamento de curso, teatro, festivais, cursos literários, artísticos, artesanatos. Fora da escola: “excursões a museus e locais históricos, pesquisas em bibliotecas públicas e particulares, entrevistas com

personalidades e o estudo da história da comunidade” (FONSECA; GASMAN, 1971, p. 117-118).

2.3 APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO MORAL DE PIAGET

No *Guia Metodológico para Cadernos do MEC*, há uma epígrafe de Jean Piaget sobre o principal objetivo da educação:

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não apenas capazes de repetir o que fizeram outras gerações – homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido (FONSECA; GASMAN, 1971, p. 12, apud Jean Piaget).

Personagem notório na área da Educação, dentre outros, o pensador e epistemólogo Jean Piaget preconizava que o sujeito tem papel ativo no processo de aprendizagem, pois ele se desenvolve a partir da interação com o meio, ou seja, o sujeito constrói o conhecimento.

Em seu livro *Juízo Moral na Criança*, Piaget busca compreender o processo de construção da moralidade, para isto, em suas pesquisas, uma das técnicas por ele utilizada é o jogo de bolinhas de gude. Diante dos resultados alcançados, Piaget (1994, p. 31) levanta duas questões: a primeira é “como os indivíduos se adaptam pouco a pouco a essas regras, como então observam a regra em função de sua idade e de seu desenvolvimento mental.”. A segunda diz respeito a “que consciência toma das regras, ou, em outras palavras, que tipos de obrigações resultam para eles, sempre de acordo com as idades, do domínio progressivo da regra”.

As análises de Piaget permitiram inferir que existem diferenças quanto ao respeito às regras em crianças de idades distintas, distinguindo-se as fases em três estágios: anomia, heteronomia e autonomia moral. Assim, ao analisar a consciência de regras de moral por meio da observação do comportamento das crianças, o pesquisador postulou a existência de uma progressão em relação a esses estágios de desenvolvimento, caracterizado por três estágios.

Durante o primeiro estágio (crianças até 5 anos) – a anomia – a criança está fortemente ligada a hábitos motores, pelos quais sente prazer. O hábito levará a criança a desenvolver regras basicamente individuais, conhecidas como egocentrismo. Nesse momento, o indivíduo não compreende as regras coletivas. No entanto, quando essas são seguidas, baseiam-se pelo hábito e não pela consciência do certo e do errado.

O segundo estágio (crianças de 9 a 10 anos), inicia a partir do momento em que a criança corresponde a regras exteriores. Nessa fase, as crianças heterônomas entendem as regras como inalteráveis, sendo, portanto, uma qualidade essencial para que a norma venha a ser legítima. Esses sujeitos, então, acreditam que é obrigação seguir aquilo que lhe foi imposto, pois quem tentar modificar o regulamento estará cometendo um delito e será punido. Isso é uma representação da coação que os adultos desempenham sobre os mais novos. As conexões estabelecidas por meio da coação são marcadas por relações desiguais, em que um é superior ao outro.

Para entender melhor a coação adulta, é necessário compreender o realismo moral. Esse é essencialmente heterônimo, já que o “bem” está nas condutas precisas. A regra é observada em seu caráter único e rígido; desprezam-se as nuances e só é considerado aquilo que foi escrito, refutando o sentido aplicado da lei. Isto demonstra uma responsabilidade objetiva em função do prejuízo e não a respeito da desobediência das regras.

No terceiro estágio (a partir dos 11 anos), também conhecido como autonomia às regras para criança não são impostas pelo meio exterior, mas sim por contratos feitos a partir do grupo. Piaget destaca três principais mudanças em relação à etapa anterior. Primeiramente é ressaltado que as regras possuem maior flexibilidade e podem ser alteradas caso haja combinação prévia. A inovação será permitida, no entanto somente é acionada à legislação se passarem pela avaliação do grupo.

Dessa forma, a socialização ocorre ao longo do desenvolvimento humano e constitui um processo gradual e cumulativo. O que é considerado moral para as crianças e os jovens é uma preocupação marcante dos adultos em geral. Nesse sentido, durante o

período autoritário, pôde-se constatar um acentuado interesse pelo desenvolvimento moral desse grupo.

Piaget analisa a cooperação, que é a relação entre dois ou mais indivíduos que acreditam ser iguais. Para que exista cooperação é necessário ter respeito e reciprocidade entre os sujeitos. Nesse estudo, as noções da moral que acometem diretamente na cooperação é a justiça. Piaget reconstrói alguns enfoques da heteronomia e da autonomia para refletir sobre três tipos de justiça: a retributiva, a imanente e a distributiva.

A primeira caracteriza-se por dois tipos de sanções: a expiatória e a por reciprocidade. A expiatória vai ao encontro das relações de coação, pois é imposta ao indivíduo. Ela é utilizada pelas autoridades por acreditarem que a forma de reconstruir a ordem é por meio de uma repreensão severa, muitas vezes acompanhada por castigos dolorosos. As sanções expiatórias não apresentam semelhança entre a sanção e o ato sancionado. A necessidade está em fazer com que a gravidade da infração esteja na mesma proporção do castigo. Já a sanção por reciprocidade é paralela à cooperação, pois há ruptura do elo social provocado pelo culpado fazendo-o sentir seus efeitos. É motivada; há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição. Essas sanções são vistas em outras formas de justiça definidas por Piaget, assim como em outros estágios do desenvolvimento da criança.

A justiça imanente é aquela em que a criança acredita que há na justeza declarada pelos adultos algo de sagrado e imutável, ou seja, emana da natureza física e dos objetos inanimados; não há distinção entre dever e obediência; toda desaprovação é legítima e necessária, predominando as sanções expiatórias; a autoridade é unilateral e regulada pela autoridade adulta.

A justiça distributiva é ligada à ideia oposta à sanção. O importante é repor ao ofendido ou prejudicado a sua perda, levando em conta as condições e intenções, não só as consequências do ato.

Nesse sentido, o MEC apropriou-se da pesquisa epistemológica de Piaget sobre a moralidade em crianças e jovens com o intuito de dar conta de seus próprios anseios e objetivos, ou seja, utilizando-se somente da justiça retributiva e das sanções

expiatórias. A moralidade, portanto, sempre teve grande significado social e político, isso porque as condições históricas e educacionais levaram a uma apropriação negativa da palavra “moral”, que passou a ser compreendida por muitos indivíduos como normas restritivas e cerceadoras da liberdade.

2.4 EDUCAÇÃO PARA A PAZ

No século XX, apesar de ter sido uma época intensa e inventiva da história da humanidade com circunstâncias que não devem ser motivo de orgulho – guerras, genocídios, fanatismo, fome, doenças, catástrofes ambientais –, houve um progresso tecnológico e científico que acarretou aspectos positivos para a humanidade, como o crescimento dos campos da comunicação, saúde e transportes. Em contrapartida, apresentou aspectos negativos, como o fato de o próprio ser humano ter posto em xeque sua sobrevivência e a das gerações futuras. Essa contradição fortaleceu a influência que o ensino de História poderia ter nas relações entre os povos. Essa influência passou a ser objeto de discussões na Europa e nos EUA, principalmente no que tange aos programas escolares e livros didáticos. As palavras de Juçara Leite (2010, p. 677) corroboram essa quando afirma que:

No início do século XX, principalmente após a 1ª Guerra Mundial, historiadores e educadores passaram a se perguntar sobre a influência que o ensino de História poderia ter nas afinidades e hostilidades entre povos e nações, para além da sua já considerada função cívica. Os chamados “abusos” da História – refletidos em seu ensino para a infância e para a juventude – passaram a ser debatidos na Europa (especialmente França, Alemanha e Espanha) e nos EUA, alcançando diversas organizações internacionais (leigas e religiosas), incluindo desde sindicatos de professores até a Liga das Nações.

De acordo ainda com essa autora, no período da Primeira Guerra Mundial, os historiadores foram chamados para um desaparelhamento da moral, em que a educação passava a fazer parte das agendas pacifistas de denúncias de guerras e ódios. No caso dos programas escolares, passaram a privilegiar as histórias contemporâneas, com o intuito de abolir os sentimentos nacionalistas. Dessa forma,

o ensino de História passou a ter a função de questionar os excessos da guerra, assim como a ideia de paz.

Nesse sentido, em 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que se caracterizou pela luta na democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Seu círculo de abrangência compreende as áreas de Educação, Ciência e Tecnologia, Cultura, Comunicação, Informação e Desenvolvimento Social. Sua concepção e perspectiva estão no início da constituição brasileira e afirmam que somente por meio do conhecimento a humanidade poderá alcançar convivência pacífica e a solidariedade. Essa missão, entretanto, só pode ser desempenhada com a universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível. Por esse motivo, a Unesco passou a investir em uma cultura de paz.

A Unesco estabeleceu seus princípios através da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa declaração, assinada em 1948, em seu Artigo 26, estabeleceu que toda pessoa tem direito à educação, que deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade. A educação voltada para a cultura de paz inclui o acesso à compreensão, à tolerância, à solidariedade e ao respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, ressaltando a respeito da diversidade cultural. O panorama internacional do Pós-Primeira Guerra foi somando aos objetivos cívicos do ensino de História, aos objetivos morais e aos de educação para paz.

Segundo Leite (2010), as recomendações diplomáticas de revisão de textos escolares de História e a regulação e controle da História escrita tornaram-se portarias e decretos à medida que a Europa caminhava para um novo cenário de Guerra. No Brasil, essa regulação está relacionada à criação da CNLD, em 1945, responsável pela avaliação e autorização do uso do livro e atuava junto com as comissões estaduais. Expõe Filgueiras (2013) que a partir de 1950 foi criada a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), a qual foi responsável pela análise de livros didáticos em circulação e pela proposição de manuais didáticos para professores. Durante o período autoritário no Brasil, foi formada a Criação do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), tendo como objetivo coordenar, incentivar e orientar e executar atividades do MEC no livro técnico e didático. Após 1971, a Colted foi extinta e suas funções remanejadas para o Instituto Nacional do

Livro Didático, até 1976, quando os livros didáticos passaram a ser de responsabilidade da Fename.

Nesse sentido, os professores e autores do *Guia Metodológico para cadernos do MEC – História e Estudos Sociais*, ao se dirigirem aos docentes, esclarecem, no primeiro parágrafo, que o *Guia* é assim chamado, pois “o trabalho que ora colocamos em suas mãos obedece a uma orientação geral da FENAME no sentido de apresentar um roteiro para uso das obras escolares que edita” (FONSECA; GASMAN, 1971, p. 9). Os autores não tinham a intenção guiar nem impor aos colegas uma forma de lecionar, mas sim de compartilhar experiências, orientar e facilitar o ensino, que, na época tinha, “funções de raciocínio e memorização da aprendizagem”. Outro aspecto abordado pelos autores do *Guia* é que os professores de História estavam dando muita ênfase à violência e às guerras, assunto que deveria ser tratado de forma mais branda em sala de aula:

Nos cadernos de História sente-se objetivamente a colocação que demos à violência, às guerras devastadoras, aos ódios lamentavelmente propagados entre os homens. Não se trata de negar ou fingir desconhecer fatos históricos, mas de um tratamento educacional ao encaminhar estudos e exercícios dos adolescentes (FONSECA; GASMAN, 1971, p. 10).

Isso significa dizer que a educação deveria estar voltada para a paz. O desenvolvimento dessa educação não iria se concretizar apenas pelo ensino verbal de virtudes, mas em práticas solidificadas pelo convívio do professor que conserva um sistema de valores em que a paz ocupa um lugar privilegiado, para uma educação dos valores pautados em relações harmoniosa, justas e solidárias. A atividade educacional aponta nessa direção como principal meio de materialização e transmissão da cultura de paz entre as comunidades envolvidas em conflitos internacionais e internos. No entanto, nesse período, o Brasil se deparava com um iminente conflito interno, que era a ameaça comunista.

A educação, então, teve um papel fundamental na resolução desse conflito, e a influência do ensino de História e também de Estudos Sociais desempenhava um papel cívico, que, somado ao cenário internacional de Pós-Segunda Guerra e Guerra Fria, realizava também um papel moral. Nesse sentido, a instituição da EMC colabora para tentar cumprir esses papéis.

2.5 ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO SOBRE A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

As *Orientações Curriculares da Secretaria do Estado do Espírito Santo* consistem em um manual de orientações aos professores da disciplina de Estudos Sociais sobre a forma como a EMC deveria ser trabalhada nas escolas estaduais. Assim, para melhor um entendimento acerca desse impresso, é necessário compreender seus aspectos de produção, circulação e apropriação a fim de se verificar seu material, sua maneira de apresentação ao público, suas características de sua circulação e seu esquema de modelização (CHARTIER, 1991) com o intuito de se ter uma maior clareza de suas finalidades.

O livro com as orientações tem tamanho de folha A4 com 21 cm de largura por 29 cm de altura, sendo em formato brochura simples e com capa mole, apenas colada, sem costura. O papel opaco azul com letras brancas indica, em primeiro plano, com letra cursiva, que o caderno destina-se aos Estudos Sociais. No meio da capa, letras em bastão e tamanhos maiores apontam que o livro se destina às *Orientações Curriculares*, e na parte inferior especifica que pertence ao Estado do Espírito Santo, Secretaria do Estado da Educação e Departamento de Apoio técnico e pedagógico. O livro é todo datilografado e mimeografado, sem gravuras.

Élcio Alves¹⁶ foi governador do Estado do Espírito Santo no período de 15 de março de 1975 a 1979, mesmo período de elaboração e publicação das *Orientações*

¹⁶ Nasceu em Ubá, em 28 de setembro de 1932. Em novembro de 1970, foi eleito deputado federal, sendo o mais votado pelo Espírito Santo, sempre na legenda da Arena. Assumiu a cadeira em março de 1971 e em novembro seguinte tornou-se vice-líder de seu partido na Câmara, cargo que ocuparia até 1973. Nessa legislatura, integrou a Comissão de Constituição e Justiça, entre 1971 e 1975, e foi suplente da Comissão de Fiscalização Financeira e Tomada de Contas na Câmara dos Deputados e relator do Código Penal Brasileiro, em 1973. Embora não figurasse entre os nomes inicialmente mais cotados para a sucessão estadual, foi indicado, em 1974, pelo presidente Ernesto Geisel (1974-1979) para substituir Artur Gerhardt Santos no governo capixaba. Eleito pela Assembleia Legislativa em outubro desse ano, em janeiro de 1975 deixou a Câmara dos Deputados e, em março seguinte, assumiu o governo do Espírito Santo, que chefiou até março de 1979, quando foi substituído por Eurico Resende, sendo governador do Estado (de 15 de março de 1975 a 15 de março de 1979), senador (1991-1994; 1995-1999), ministro de Indústria e Comércio (1994) no governo de Itamar Franco e ministro da Defesa (1999-2000) no governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo obrigado a deixar o cargo após denúncias de corrupção e favorecimento, inclusive de ligações com o crime organizado no Estado do Espírito Santo. Em 2006, elegeu-se Deputado Estadual pelo DEM, sendo reeleito em 2010 para mais um mandato de Deputado Estadual. Foi Presidente da

Curriculares para Estudos Sociais. Para Secretário do Estado de Educação e Cultura foi nomeado o Professor Edilson Lucas do Amaral e para Sub-secretário, Professor Sebastião Henrique Varejão Rabello. Além deles havia a Chefe do Grupo de Controle de resultados, Professora Ana Maria Marreco Machado; Chefe do departamento de Apoio Técnico e Pedagógico, professora Bernadete Gomes Mian; Orientador Técnico de Atividades e Projetos, Professora Wany Ferrari Nogueira Campos.

Roger Chartier (1999) indica a necessidade de discutir questões relativas à autoria, isso se levar em conta que um escritor de livro não está sozinho na produção de sua obra. Autor, revisor e editor, todos estão juntos dividindo a autoria como uma equipe. Assim, relatamos que a equipe de elaboração do *Manual de Orientações Curriculares* era composta por Glaucia Bernabé e Maria Tereza Dias de Souza; Elza Machado Jantorno, Maria da Penha D'Avila Couto, Maria Gaviorno, Maria Lucia Silvia Serpa, Pascoina Tercila Caliarí José, Terezinha de Jesus Balestreno (colaboradores); Wany Ferrari Nogueira Campos (coordenadora); Maria Auxiliadora Freitas (datilógrafa); e Luzanete Magre Belique (mimeografia). Além disso, é necessário destacar que a materialidade das relações que estão implicadas no livro entre o autor e o leitor também está relacionada ao mercado. As *Orientações Curriculares*, assim como um livro didático, era uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola e a um público determinado: os professores.

Ressalta-se que, à época, não existia um livro específico de orientações curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo sobre Educação Moral e Cívica. Essas orientações encontravam-se no interior de livros de orientações sobre Estudos Sociais. Na terceira página das *Orientações Curriculares* encontra-se a primeira referência de que a disciplina de Estudos Sociais deveria levar em consideração o ensino como objetivo do exercício da cidadania

Os Estudos Sociais se constituem em um dos componentes básicos para a consecução do objetivo do ensino de 1º e 2º Graus: “O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 1971, p. 3).

Diante disso, percebe-se que os aspectos definidos como moral de um grupo estão diretamente relacionados ao exercício da cidadania, entendida como a atitude ativa de participação de acordo com aquilo que é assegurado pela lei. E ainda deve haver vigilância para que as leis sejam obedecidas, pois somente dessa maneira há a preservação da ordem e da defesa da moral. Há também em outra parte do livro de orientações curriculares o tópico: “Tipos de aprendizagem, sugestões para o ensino de Estudos Sociais”, o que implica levar em consideração três categorias: conhecimentos, atitudes e habilidades. O documento de Orientação Curricular propõe como exemplos de atitudes:

- Atitude de valorização dos feitos e vultos históricos Estaduais e Nacionais;
- Atitude de zelo e respeito pelo patrimônio histórico-cultural da comunidade;
- Atitude de apreciação dos recursos naturais da comunidade e desejo de preservá-los;
- Atitude de obediência e respeito às leis e às autoridades constituídas;
- Atitude de cortesia para com todas as pessoas (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 1971, p. 6).

O quarto tópico, dentro das atitudes que levavam à aprendizagem, corrobora com a valorização da moral a partir do momento que repreende valores sociais negativos, como desobediência e desrespeito às leis e às autoridades. Ou seja, de acordo com as orientações curriculares, os professores deveriam ensinar seus alunos a não desobedecerem às leis nem às autoridades. Nesse sentido, alguns questionamentos eram feitos aos educadores ao longo do documento de Orientação Curricular:

- O que está sendo estudado em OSPB e EMC está sendo vivido em História e Geografia?
- Que conceitos ou informações necessárias às duas disciplinas podem ser estudadas em OSPB e EMC?
- O que o aluno aprende vai torna-lo mais apto a uma participação no mundo que vive?

O trabalho em grupo, corretamente desenvolvido, será a atividade fundamental a consecução dos objetivos desses componentes curriculares, em grande parte voltados para os direitos e deveres do homem e do cidadão.

A participação democrática nos grupos contribuirá para que o conhecimento teórico do assunto seja, muitas vezes, vivenciado e verdadeiramente aprendido (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 1971, p. 66).

O documento de Orientações Curriculares também deixava bem evidente as características e qualidades pessoais e profissionais que o professor deveria ter para ser apto a lecionar a disciplina. Assim, o profissional da educação deveria:

Criar uma atmosfera democrática dando liberdade aos alunos na escolha de atividades individuais ou em grupo, possibilitando o emprego de suas capacidades, dividindo responsabilidades, orientando a auto avaliação e de grupo, ocupando-o na solução de problemas importantes e significativos para eles, transferindo aos alunos um clima de segurança, prestígio e colaboração (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 1971, p. 9)

A democracia que era pregada nas Orientações Curriculares para ser aplicada às escolas ligadas à liberdade de escolha não era a mesma que acontecia na sociedade do período estudado. Sendo assim, torna-se contraditório pensar em democracia dentro do período de exceção.

No que se refere aos objetivos de conhecimento e propostas curriculares para Estudos Sociais do documento encontra-se novamente a apropriação dos termos Moral e o Civismo.

O estudo cuidadoso dos objetivos de conhecimento de Estudos Sociais na Proposta Curricular permite a constatação de que ao longo das séries, são formulados objetivos que dizem respeito à:

- Organização social e política
- Aspectos geográficos e históricos
- Aspectos econômicos
- Aspectos de moral e civismo (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 1971, p.14).

Por essa via, a proposta curricular para o curso de Estudos Sociais nas escolas do Estado do Espírito Santo foi pensada de forma que EMC fosse ministrada juntamente com OSPB, História e Geografia nas 8ª séries, ou seja, no último ano do Ensino Fundamental, enquanto nas demais séries, a EMC seria ministrada como prática educativa, ou seja, através de atividades extraclases que estariam incluídas na disciplina de Estudos Sociais.

O ensino sistemático de OSPB, componente obrigatório dos Estudos Sociais, foi reservado à 8ª série. A proposta apresenta esse componente integrado à Educação Moral e Cívica. [...] Como componentes da área dos Estudos Sociais, OSPB e EMC também devem entrosar-se com História e Geografia. Mais uma vez citamos o planejamento conjunto como fundamental à unidade dos Estudos Sociais (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 1971, p. 65).

Em outro momento das Orientações Curriculares, há uma referência explícita sobre o ensino de Educação Moral e Cívica. Dessa vez, abordando sua obrigatoriedade nos currículos plenos nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, levando em consideração as disposições do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e o artigo 7º da Lei 5.692/71. Esse último refere-se à EMC como disciplina e prática educativa, ou seja, não especifica a necessidade de haver em todas as séries uma disciplina chamada Educação Moral e Cívica, sendo assim ela seria apropriada e adequada em todos os graus da escolaridade, conforme as diretrizes e orientações do governo:

No caso do ensino de 1º Grau devem ser abordadas a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil. Também a Educação Moral e Cívica, parte obrigatória dos Currículos Plenos, conforme o art. 7º da Lei 5692/71, integra-se à área de Estudos Sociais (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 1971, p. 4).

Além da obrigatoriedade da inclusão de EMC nos currículos escolares, seja como disciplina, seja como prática educativa, havia ainda um estímulo à criação de Centros Cívicos, que funcionavam sob a assistência de um docente indicado pela direção da escola, e a diretoria seria eleita pelos alunos. Nas escolas da rede estadual de ensino, a criação dos Centros Cívicos era obrigatória, enquanto nos estabelecimentos particulares era optativo. O Centro Cívico seria destinado à comunidade local para o desenvolvimento de atividades relacionadas à EMC e à cooperação na formação do caráter do educando.

Será o Centro Cívico, então, a primeira atividade extraclasse criada na escola e que, além de responder a disposições legais oferecerá a vantagem de estimular a adesão dos alunos em outras atividades. Com efeito poderá o Centro Cívico ser centralizador das atividades dos Clubes ou Grupos da escola, os quais terão sua própria organização, seus próprios objetivos específicos sua própria coordenação, mas todo em função de objetivos gerais traçados pelo Centro Cívico (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 1971, p. 69).

Entendemos que o documento de orientação e diretrizes curriculares proposto pelo Estado do Espírito Santo para as escolas da rede corrobora com a hipótese deste estudo: que esses objetos culturais, imersos em uma determinada cultura escolar, eram partícipes de um projeto de pátria que se superpunha à ideia de nação. Isso porque educar um povo era e continua sendo um dever e um interesse, já que havia incentivo à criação de outros espaços onde as representações de moral e civismo seriam apropriadas para o outro, ou dada a ler por esse outro, legitimando-se a ponto de mudar e consolidar hábitos de obediência e amor à pátria. Dessa forma, as Orientações Curriculares são ao mesmo tempo objetos educacionais, políticos e culturais inseridos em uma determinada cultura escolar, a cultura escolar capixaba, e eram, portanto, participantes de um projeto de pátria proposto pelo governo.

2.6 PEQUENA ENCICLOPÉDIA DE MORAL E CIVISMO

Neste capítulo, analisamos a Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo também como parte de um objeto cultural utilizado para a circulação de representações de moral e civismo proposto pelo governo autoritário. A enciclopédia a que tivemos acesso é a 1ª edição, publicada em 1967, e apreendida, em 1969, por ser considerada subversiva pelo governo militar da época. Todavia, a Pequena Enciclopédia foi elaborada com apoio do MEC, quando da Campanha Nacional de Material de Ensino. A enciclopédia teve como principal autor Fernando Bastos Ávila¹⁷, padre e professor de sociologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de

¹⁷ Padre Fernando Bastos de Ávila nasceu no bairro de Copacabana, Rio de Janeiro (RJ), em 17 de março de 1918. Filho do professor José Bastos de Ávila e de D. Cinira Muniz Freire Bastos de Ávila, fez o curso primário na Escola Sarmiento, da rede pública do então Distrito Federal. Iniciou o curso secundário no Colégio Santo Inácio. Ingressou, em 1930, na Escola Apostólica dos Padres Jesuítas, de Nova Friburgo, preparando-se para ingressar no noviciado da Companhia de Jesus, na qual entrou em 1935. Em 1945, após o término da guerra, seguiu para Roma, com os padres Henrique Lima Vaz e João Bosco Penido Burnier, para concluir o mestrado em Filosofia e Teologia na Universidade Gregoriana, e desde então uma profunda amizade uniu os três jesuítas. Em Roma, recebeu a ordenação sacerdotal, em 1948. De 1950 a 1954, fez o doutorado em Ciências Políticas e Sociais na Universidade de Louvain (Bélgica). De volta ao Brasil, em 1954, ingressou no corpo docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, num magistério que se prolongou até 2010, ensinando em várias unidades de Sociologia, Ética e Doutrina Social da Igreja. Em 1955, criou, na mesma Universidade, a Escola de Sociologia, Política e Economia, do qual foi diretor até 1967. Nela, durante 16 anos, dedicou-se ao ensino de Introdução às Ciências Sociais e de Doutrina Social da Igreja. Em 1964, foi nomeado vice-reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,

Janeiro (PUC-RJ). A coordenadora era Alfredina Paiva e Souza, professora catedrática do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, atual Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). O trabalho foi realizado por 37 especialistas de diferentes instituições de ensino superior e das esferas municipal, estadual e federal, sendo 22 também professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, todos com atuação de pesquisa em áreas como educação, filosofia, sociologia, geografia, museologia, jornalismo, direito, economia, ciências políticas, serviço social, psicologia e administração.

A diretora executiva da Campanha Nacional do Material de Ensino, Heloisa Araujo, escreveu a apresentação da enciclopédia em 1967, dedicando-a a alunos e mestres. Ela deixa claro que o objetivo da obra é ressaltar os valores humanos que são a essência da organização política, social e econômica brasileira a fim de contribuir para a formação moral e cívica da juventude brasileira, tornando possível a harmonia social dentro do espírito de confraternização e solidariedade humana.

Neste capítulo selecionamos alguns verbetes, dentre os 1.500 que compõem a obra, como categorias para análise mais apurada do projeto de pátria proposto pelo governo. Além disso, analisamos o Decálogo Cívico, isto é, os dez mandamentos ou preceitos para exercer a cidadania segundo a Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, que são:

1°. Amarás o Brasil, tua Pátria, com um amor inteligente e forte. Inteligente, para conhecer seus problemas e grandezas; forte para empenhar-te em prol de seu desenvolvimento e na defesa de sua soberania.

2°. Amarás os teus irmãos brasileiros, reconhecendo em todos a igual dignidade de pessoas humanas, sem discriminações de raça, origem, condição social, situação econômica, opiniões doutrinárias, ideológicas ou religiosas.

3°. Não excluirás de teu amor e respeito os filhos de outras terras que vieram colaborar lealmente para a grandeza da pátria comum.

quando se empenhou, com Evaristo de Moraes Filho e Djacir Menezes, na luta pelo reconhecimento da profissão de sociólogo, que veio a ser aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura. Em 1969, fez parte do grupo que preparou o projeto de reforma universitária. Em 1965, o Governo Federal introduziu no currículo da escola secundária a cadeira de Moral e Civismo. Pe. Ávila foi então indicado para preparar o livro-texto da disciplina. Com a colaboração de uma equipe de trabalho e de especialistas, organizou a Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, publicada em 1967. O volume foi considerado subversivo e por isso foi apreendido. Voltou a ser reeditado em 1972, por iniciativa dos Ministros Jarbas Passarinho e Nei Braga, seguindo-se várias reimpressões. Pe. Ávila faleceu em 6 de novembro de 2010, em Belo Horizonte, aos 92 anos. Fonte: <http://www.academia.org.br/academicos/fernando-bastos-de-avila-pe/biografia>

4°. Prezarás os teus valores humanos, espirituais e físicos, procurando, através de todos os recursos do ensino e da educação, leva-los a uma plenitude ordenada e harmoniosa.

5°. Amarás entranhamente o bem, a virtude, e a verdade, detestando o mal, a mentira e a iniquidade.

6°. Amarás com predileção a tua família, cuja promoção te dedicarás pelo trabalho competente, no exercício de uma profissão.

7°. Procurarás conhecer sempre melhor teus deveres e direitos de cidadão, para observá-los com maior fidelidade, esforçando-te por participar da vida de tua cidade, de teu município, de teu Estado e da Federação.

8°. Lembrar-te-ás que um bom cidadão não pode ignorar os elementos fundamentais da organização jurídica e administrativa de sua Pátria.

9°. Deverás também te esforçar por conhecer sempre melhor os elementos da organização econômica e dos processos sociais do Brasil, bem como os sistemas propostos para resolver os seus problemas, a fim de formar, a respeito de todos, uma opinião clara e segura.

10°. Não deverás nunca esquecer que o Brasil faz parte de uma Cultura e de uma Comunidade Internacional, para com os quais tem também direitos inalienáveis e deveres urgentes, de cujo respeito depende o advento da paz justa e definitiva (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, Decálogo Cívico).

Esse conjunto de normas, que deveria orientar a atuação do cidadão, traduz o papel que dele se espera e o sentido atribuído à cidadania. Nele está presente, sem dúvida, a visão do amor à pátria independente dos problemas que se encontrava no país; missão de lealdade e colaboração a ela, assim como obediência às regras, que caracteriza os valores humanos, desde os direitos até os deveres para que o Brasil alcançasse a “paz justa e definitiva”. Por outro lado, o Decálogo Cívico reflete o grande desafio com que se deparavam o governo brasileiro do período: a construção e a manutenção da pátria, isso porque era necessário relembrar e reiterar a todo momento as ideias de amor, organização jurídica e administrativa, lealdade, ordem e harmonia à pátria.

Os verbetes que escolhemos são cidadania, civismo, democracia, educação, moral, nação e pátria. Tal escolha apresenta seus riscos e vantagens. No campo dos riscos, primeiramente se constitui um desafio, pois toda lista é incompleta; a simples apresentação de uma lista não é suficiente para esclarecer os pressupostos que guiaram sua escolha. No campo das vantagens, primeiramente é impossível analisar todos os verbetes de um dicionário. Segundo, as palavras escolhidas estão

relacionadas ao campo da disciplina escolar, assim como à conjuntura da época estudada.

Isso não significa dizer que a escolha foi fácil de ser realizada. Em uma primeira análise do dicionário, foram pré-selecionados 23 verbetes. A partir dessa primeira escolha, fomos analisando os conceitos que gostaríamos de utilizar como categorias de análise para esta dissertação.

O conceito do primeiro verbete escolhido – “cidadania” – é definido, pela enciclopédia analisada, como o “pleno gozo de todos os direitos civis e políticos do cidadão em um país” (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, p. 76). Para embasar essa primeira afirmativa, são utilizados artigos da Constituição Militar de 1967, que reproduziam as condições para o gozo da cidadania. O primeiro passo para exercer a cidadania é ter nacionalidade brasileira, ou seja, nascer no Brasil, mantendo, dessa forma, um vínculo permanente com a nação, ou aquele que adquiriu a nacionalidade brasileira e conseqüentemente os direitos políticos. O segundo é ser eleitor, sendo a prática do alistamento eleitoral e do voto obrigatórias, ou seja, ter direito ao voto. No entanto, nesse período, o voto para presidente da República se tornou indireto, ou seja, o Presidente era escolhido por meio de um Colégio Eleitoral formado pelos integrantes do Congresso e delegados indicados pelas Assembleias Legislativas. No que diz respeito em exercer a cidadania através de ser eleito, nada consta:

No Brasil, a Constituição determina do art 140 ao art 151, quais as condições de gozo da cidadania, estabelecendo: a) quem tem nacionalidade brasileira; b) causas de perda da nacionalidade brasileira; c) quem pode ser eleitor; d) impedimentos de alistamento eleitoral; e) obrigatoriedade de alistamento e voto; f) características das eleições para funções públicas; g) causas de suspensão ou perda dos direitos políticos e suas conseqüências; h) condições para a requisição dos direitos políticos e da nacionalidade brasileira; i) causas da inelegibilidade (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967 p. 76).

Para exercer a cidadania, segundo a enciclopédia, era importante também conhecer a Constituição, especialmente os capítulos sobre nacionalidade e cidadania. Além disso, é necessário ter consciência dos direitos e das responsabilidades, e procurando difundir esse conhecimento pela comunidade.

Ao reconhecer que a enciclopédia pode simbolizar uma percepção do social, sem esquecer que elas não são discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas sociais, escolares e políticas que procuram estabelecer autoridade, entendemos que uma enciclopédia, ou dicionário, não são capazes de uniformizar toda a comunicação ou o sentido atribuído às palavras, já que, normalmente um verbete não pode justificar as escolhas e conduta de quem o conceituou.

O segundo termo escolhido – “civismo” – está diretamente relacionado ao primeiro, já que o dicionário postula como “a atuação consciente e esclarecida do cidadão, no seio da comunidade, através do cumprimento dos seus deveres de cidadania e do esforço em contribuir para o progresso e engrandecimento de sua Pátria” (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, p. 81). Isto é, desempenhar o civismo, segundo a obra é ter atitude ativa de participação e não o gozo pacífico dos direitos assegurados por lei, nem a aceitação resignada dos deveres impostos por lei. Todavia estabelece também que deve haver vigilância constante para que se obedeçam às leis e preservem a ordem e defesa da moral e dos bons costumes, além de repreender valores sociais negativos.

Nesse ponto há uma contradição, já que primeiramente é exposto que não deve haver uma aceitação pacífica dos direitos, nem dos deveres assegurados por lei e depois afirma que deve haver obediência às leis e preservação da moral e bons costumes. Além disso, no mesmo verbete, conclui-se que o civismo não pode ser ensinado mediante formulação de regras de comportamento. No entanto, deixa claro que, apesar do civismo ser uma convicção interior, é obrigação dos pais e educadores colocarem ao alcance de seus filhos e alunos informações sobre o bom exercício dessas virtudes, que devem começar no lar, por meio de uma educação formativa, até abranger uma ampla série de relações humanas.

Ao perceber que palavras e seus significados não são vedados, constata-se que o sentido múltiplo de uma única palavra num mesmo período histórico pode revelar uma rede de tensões ou negociações sociais que um determinado sentido foi submetido ou imposto em confronto a outros sentidos. Esta negociação dependeria do locutor e interlocutor do enunciado. Assim, a escolha de um significado no dicionário necessariamente implica uma identificação, representação, e, por outro lado, exclusão de determinadas ações.

A terceira palavra escolhida foi “democracia” pelo fato de estarmos analisando um período em que o governo afirmava um comprometimento com os valores democráticos. De acordo com a Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, o termo democracia origina-se dos vocábulos grego “demo” + “Kratos”, que “designam um governo do povo”. Porém, há uma outra explicação para o termo, a da Grécia antiga, em que significava muito mais uma organização política que uma forma de organização do Estado. Assim, apesar de utilizarmos a palavra democracia, as relações feitas não foram estabelecidas na contemporaneidade, mas construídas em um processo histórico datado e definido, o que concede à palavra diferentes formas de apropriação, de atribuição de sentido.

Por sua vez, o Império Romano, apropriou-se do verbete “democracia”, sendo utilizado mais tarde na Idade Média, época em que os interesses mercantis conseguiram sobrepor-se aos interesses dos senhores feudais. O vocábulo foi repensado no século XVIII e elaborado em termos de sistema político. Diante desse contexto, há uma justificativa para o porquê de o povo brasileiro, no período do regime militar, não poder escolher seus governantes, pois “dada à impossibilidade concreta das democracias diretas em um país de alto potencial demográfico” (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, p. 143), ou seja, em outro contexto, a democracia direta poderia acontecer.

Na elucidação da expressão encontra-se o porquê da exclusão de algumas pessoas, como mulheres (em alguns países, não mais no Brasil), menores de idade e analfabetos do processo democrático. Porém, há uma defesa implícita para a negação ao voto dos analfabetos. Alega-se que eles são excluídos da cultura dos sinais escritos. No entanto, com a difusão de meios de comunicação, como televisão e rádio, os analfabetos também podem adquirir conhecimentos, e assim passar a exercer esse direito, apesar de na época ainda não exercê-lo. Quando a lei determina que o voto não é igual para todos, seja para homens e mulheres, independentes de sua classe social, seja para a cor, que, segundo José Murilo de Carvalho (2004, p. 38), passa a ser “um erro de sintaxe política, pois criava uma oração política sem sujeito, um sistema representativo sem povo”.

Na *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* há também esclarecimentos sobre a democracia abordando que o exercício do poder ocorre em um período determinado,

com possibilidade ou não de reeleição do candidato eleito democraticamente, porém as regras para o exercício de poder devem estar fixadas por uma Constituição elaborada por representantes do povo. Explica ainda que não existe democracia em regime de partido único, como ocorre com os regimes totalitários, e a democracia é inseparável das liberdades de pensamento, expressão, imprensa, locomoção e associação.

A partir da análise desse verbete, entendemos que a democracia é um processo lento de amadurecimento, que não é só com as liberdades garantidas que ela é alcançada, pois as pessoas aumentam suas capacidades críticas por meio de decepções e esperanças frustradas, ou seja, é só através do exercício da democracia que se pode chegar a um ideal democrático, mesmo com riscos e imperfeições, sendo ela a escola dela mesma. Dessa forma, o verbete analisado revela não somente a ruptura, mas também a permanência de alguns significados e relações para a palavra.

O quarto termo analisado é “educação”, que também é explicada etimologicamente “Do latim *educere* que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter” (Pequena Enciclopédia de Educação Moral e Civismo, 1967, p. 180). Ao longo da explanação do verbete, compreende-se que a educação não é uma adaptação do indivíduo ao meio, pois ela deve levar o indivíduo a realizar potencialidades físicas, intelectuais, morais e espirituais, mas não deve ser somente uma preparação para a vida profissional. Por ser um processo contínuo deve começar pela família, mas ela não é a única a fazer parte desse processo, já que a família não dispõe em si mesma de todos os meios indispensáveis para educar. Por isso, a escola também faz parte desse processo e é direito garantido pela LDB.

Vale lembrar que além da escola, o Estado também faz parte desse processo, já que deve promover o bem comum, ou seja, proteger crianças e adolescentes quando faltar física e/ou moralmente a presença dos pais. No entanto, o Estado não tem o direito de impor uma educação, mas sim de proporcionar que as pessoas recebam educação escolhida pelos pais. Assim, de acordo com a enciclopédia, toda educação deve apresentar aspectos básicos: “educação moral”, “educação religiosa”, “educação da inteligência”, “educação da afetividade”, “educação sexual”,

“educação física e da saúde”, “educação para a cidadania” e “educação vocacional e profissional”. Dessa forma, para uma educação de qualidade exige-se uma ação conjugada da família e da escola em estreita colaboração com o Estado, pois não é só por meio de leis que se faz a educação. Os direitos são assegurados por leis, mas a educação é feita na prática.

A quinta palavra escolhida para análise é “moral”, que é definida na enciclopédia como “um conjunto sistemático das normas que orientam o homem para realização de seu fim” (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, p. 333-334). Durante a explicação do termo, observa-se uma tentativa de distinção entre “moral” e “objetivo”, sendo este último considerado alvo que um homem se propõe a alcançar pelos seus esforços, enquanto o problema em alcançar a “moral” está em diferenciar a existência da essência, ou seja, o homem só adquire sentido quando, além de sujeito, constitui-se objeto de sua própria consciência. Desse modo, a moral também se distingue da ética e dos costumes: do primeiro, é o estudo filosófico das ações humanas, procurando uma justificação racional, enquanto o segundo é a ciência que estuda os costumes, utilizando métodos da pesquisa sociológica para descrever o modo de agir de grupos humanos em determinada época.

Outras categorias de análise utilizadas para este trabalho são os conceitos de “nação” e “pátria”. Não há uma conceituação direta para eles na enciclopédia analisada. Pede-se para “(v. Estado)”, ou seja, ver Estado. No entanto, quando nos dirigimos ao verbete Estado, há uma definição etimológica, “Do latim *status*”. É a organização do poder político da comunidade nacional. O verbete exclui a noção de estado com letra minúscula, cujo significado seria a situação concreta de um ser, coisa ou pessoa, em um determinado momento, ou seja, ideia de permanência ou estabilidade. No verbete, a definição para a origem do Estado é classificado:

Do latim “status”. É a organização do poder político da comunidade nacional. A origem última do Estado se encontra na própria natureza social do homem, pela qual, desde os mais remotos inícios de sua história, ele procurou associar-se a seus semelhantes, em comunidades cada vez maiores (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, p. 202).

A partir daí explica-se como essas comunidades se desenvolveram ao ponto de reclamar um chefe com capacidade de garantir-lhes a sobrevivência. Porém, quanto

mais complexas essas sociedades foram se tornando, mais específica se tornou a possibilidade de governar, surgindo Estados: monárquicos, democráticos. A Enciclopédia exemplifica:

À medida que as comunidades cresciam, a função de governá-la foi exigindo a criação de um órgão específico. Surge, assim, o Estado, que através dos tempos assumiu as formas mais variadas, desde as formas monárquicas, até as formas do Estado democrático moderno. Sendo assim, o resultado ou exigência de uma evolução, cuja raiz primeira é a própria natureza social do homem, o Estado é uma instituição de direito natural, e como tal, sujeito de deveres e direitos que decorrem desta condição. Os deveres do Estado se resumem na sua função fundamental que é a de promover o bem comum. [...] O Estado pode tudo aquilo e só aquilo que é necessário para a promoção do bem comum. Esta é a síntese de todos os seus direitos, com relação às pessoas e grupos que lhe estão subordinados da qual não pode exorbitar sem incidir em alguma forma de totalitarismo (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, p. 202).

De acordo com o exposto, a função fundamental do Estado seria promover o bem comum à comunidade nacional, sendo esta sua exclusiva razão de ser. Essa é a síntese de todos os direitos com relação às pessoas e grupos que lhe estão subordinados. Assim, continua a explicação do verbete:

O Estado se subordina a pessoa: toda a sua razão de ser é promover o bem da pessoa humana; o Estado não é, nessa perspectiva, um fim em si, mas um meio, um instrumento do bem comum. Entretanto, no plano dos meios, ou da execução dos fins, as pessoas se subordinam ao Estado, isto é: como obrigação moral, de consciência, deve a ele submeter-se em todas as suas justas exigências tendentes à promoção do bem comum (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, 202).

Nota-se que o Estado não representa a evolução pela qual a humanidade passou das formas primitivas de associação à complexidade das organizações políticas. A evolução do Estado se encontra na responsabilidade ao bem comum nacional. No entanto, a noção de Estado não está diretamente relacionada à noção de povo, mas sim à noção de soberania, como se constata no trecho abaixo:

Os Estados modernos gozam da prerrogativa da soberania que eles exercem sobre um povo que ocupa um determinado território. A noção de Estado não se identifica com a noção de povo. Estado é um conceito político, povo é um conceito demo-sociológico, isto é, que se situa sobre os limites da demografia e da sociologia (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, 202).

Do ponto de vista sociológico, o povo é a realidade para a qual o Estado exerce sua função diretiva; é nele que reside a força da nação. Nesse sentido, o conceito de nação é definido da seguinte maneira:

O conceito de nação, por sua vez, se distingue tanto do conceito de povo, como do de Estado. É um conceito de natureza predominante sociológica, implicando, contudo conotações de caráter organizacional, administrativo e político [...]. A Nação é o conjunto estruturado de instituições, entre as quais o Estado, nas quais o povo se organiza, ou mais exatamente é o povo enquanto organizado no conjunto de instituições pelas quais ele tende à realização de seus objetivos e aspirações (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, 203).

Para Benedict Anderson (2005), o termo “nação” sugere uma analogia a nascimento, ou seja, origem, enquanto o termo “povo” aponta para uma relação de número e de reunião. Dessa forma, chegamos a outra ideia de que nação é o ventre da pátria, pois ela incide nos descendentes de um mesmo pai, enquanto o povo é a multidão de homens reunidos em um mesmo lugar. Portanto, a nação é impensável sem um país.

Já o conceito de Pátria é definido logo depois do conceito de Nação no mesmo verbete da seguinte forma:

O conceito de Pátria também se distingue dos precedentes, enquanto focaliza mais ideia da continuidade histórica do povo e da nação, continuidade garantida pela sucessão das gerações e pela transmissão de um patrimônio cultural comum, e a ideia de uma referência a um espaço geográfico, a um território, no qual se desenrola a vida do povo, o solo pátrio herdado dos maiores para ser enriquecido, humanizado e transmitido às gerações vindouras (Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, 1967, 203).

Levando em conta essa diferenciação de conceitos entre Nação e Pátria que propomos a hipótese desta pesquisa, em que a instituição da disciplina Educação Moral e Cívica, imersa na cultura escolar brasileira da década de 1970, era partícipe de um projeto de Pátria, que vai além de um projeto de Nação, já que a ideia do governo militar era propor uma continuidade histórica com o objetivo de “amor a pátria”.

Anderson (2005, p. 34) afirma que ter pátria é também ter memória, seja essa memória vivida, seja ou socializada pelo grupo de origem. Sendo assim, cada

indivíduo é um emaranhado de afetividades coletivas adquiridas, que podem entrar em conflito entre si, quando as lógicas de poder, na pátria de acolhimento, de nascimento, ou de opção, não se integram. O autor ainda expõe que a pátria, em sua dimensão política, é o país ou Estado em que cada indivíduo nasceu e ao qual pertence como cidadão. Sendo assim, patriota é o “amigo dedicado de sua pátria”, “pessoa que é da mesma pátria” e “aquele que ama a sua pátria e deseja servi-la”.

Os conceitos de pátria e de nação têm origem e significados diferentes. O primeiro supõe o ato de concepção, enquanto o segundo indica o de nascimento. Todavia, na sua evolução semântica, eles se cruzam. A nação está na pátria, pelo que exige um território, seja ele real, seja imaginário, e uma população. A pátria é fundadora de todas as relações étnico-culturais e políticas; matriz que age como um apelo, ou melhor, como uma herança. Sob essa via, parece claro que a “nação” é cronologicamente posterior à pátria. Edgar Morin (2008, p. 26) reconhece, ao caracterizar Pátria:

Como “um complexo” cuja “componente psico-afetiva fundamental pode ser definida como matri-patriótica”, isto é, como “materna-feminina enquanto mãe-pátria que os seus filhos devem amar e proteger”, “paterno-viril enquanto autoridade sempre justificada, imperativa, que chama às armas e ao dever”.

Desse modo, faz sentido “morrer pela pátria”, não sendo mais persuasivo “morrer pela nação” e muito menos pelo “Estado”. Então, torna-se errado fundir os conceitos Pátria, Nação e Estado. Fazer isso implica torná-los equivalentes e reduzir a pluralidade de seus sentimentos.

Ressalvamos que a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* não pode responder a todas as questões quando tratamos de objetos tão ricos e complexos. Entendemos também que educar o povo era e continua sendo um dever e um interesse. Tal interesse não se restringia somente ao ensino escolar, embora esse fosse visto como importante por formar na criança o hábito de pensar antes de falar, de aproveitar o tempo e, sobretudo, o amor ao trabalho e à pátria, mas também ao interesse de quem está no poder, já que as representações não são linguagens imparciais, pois se deseja que a apropriação feita pelo outro, ou dada a ler por esse outro, tenha força para que o discurso possa se legitimar.

Ao analisar alguns verbetes da *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, observamos uma tentativa de formular um mecanismo de apropriação de ideias antes mesmo de a disciplina EMC ser implantada. Assim, como aponta Chartier (1991), temos que perceber que a leitura seja de um livro, seja de verbetes de enciclopédia é uma prática encarnada de gestos e práticas e variações de textos e dos leitores, que devem ser levados em conta para a construção de sentidos. No caso dos verbetes da enciclopédia analisada, há uma tentativa, por meio da representação, de uma apropriação e compreensão do que está escrito com finalidades específicas, isto é, como instrumento de combate ao comunismo e à subversão e um incentivo à adoração da pátria.

CAPÍTULO III

3 PRÁTICA CULTURAL DE UMA DADA CULTURA ESCOLAR: AS COMEMORAÇÕES E AS DENÚNCIAS

Nas escolas, nas ruas,
campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição
Geraldo Vandré

(Pra não dizer que não falei das flores, 1968)

A epígrafe acima diz respeito a um trecho da música “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré, uma manifestação cultural que vai de encontro ao regime estabelecido, alertando o povo brasileiro para a situação do país e da necessidade de se tornarem sujeitos da história novamente. A música acabou tornando-se hino oficial de uma geração politicamente consciente e engajada em algum movimento social.

Decidimos, para uma melhor análise e compreensão, dividir este capítulo em duas partes: na primeira analisamos as comemorações do sesquicentenário da Independência do Brasil no Estado do Espírito Santo, mostrando as apropriações de representações feitas pelo governo de um período da História do Brasil, que deveriam ser “dadas a ler” pela população. Para isso, foram utilizadas publicações do jornal *A Gazeta*. O objetivo é compreender como as práticas cívicas de comemoração dos 150 anos da independência do Brasil foram apropriadas no Estado por meio desse jornal de grande circulação à época e como essas práticas culturais contribuíram para a formulação de um projeto de Pátria orquestrado pelas autoridades governamentais do governo Médici (1969-1974).

Na segunda parte, analisamos algumas denúncias contra professores que ministravam a disciplina de Educação Moral e Cívica no Espírito Santo, cujo foi observar o controle como prática cultural de coibição, que também contribuiu para o projeto de Pátria do governo, além de mostrarmos que havia setores da sociedade que tentavam, à sua maneira, lutar contra o sistema.

O propósito de manter essas duas análises em um mesmo capítulo é compreender que tanto as comemorações quanto as denúncias eram entendidas como práticas culturais de determinada cultura escolar e faziam parte do projeto proposto pelos militares ao país. As comemorações eram práticas culturais de valorização de um passado que se propunha glorioso ao mesmo que servia de base de comparação com o presente semelhantemente glorioso a que pretendia o governo naquele momento. Por sua vez, as denúncias foram por nós entendidas como práticas culturais mantenedoras da ordem estabelecida.

PARTE I

3.1 A COMEMORAÇÃO DO SESQUICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NO ESPÍRITO SANTO

O ano de 1972 no Brasil teve muita relevância, principalmente se levarmos em conta as comemorações cívicas. Nessa perspectiva, comemorou-se, no país, os 150 anos de sua Independência Nacional, fator emblemático para uma nação que queria se reafirmar como uma pátria. Ao longo do período de 21 de abril de 1972, quando é comemorado o dia de Tiradentes, até a semana do dia 07 de setembro, também chamada de Semana da Pátria, havia uma campanha em prol das comemorações da independência do Brasil. Segundo Cordeiro (2008, p. 1):

As festividades iniciaram em 21 de abril de 1972 com a realização do “I Encontro Cívico Nacional” que reunia “em praça pública o povo para ouvir o pronunciamento do presidente da República, assistir o hasteamento da

Bandeira e cantar o hino Nacional”¹⁸. A programação se estendeu até a semana da Pátria, em setembro do mesmo ano.

O Encontro Cívico e a peregrinação dos restos mortais de Dom Pedro I foram os acontecimentos maiores de uma festa que teve diversos eventos comemorativos ao longo de todo o ano de 1972. Entre uma data e outra, houve a recordação dos dois maiores heróis nacionais – Tiradentes e Dom Pedro I –, ou seja, foram cinco meses inteiros de festas, em que a ditadura se expôs imponente aos brasileiros, exaltando a história-pátria, mas também e principalmente o presente e as perspectivas de futuro.

Diante disso, nos propusemos a analisar o jornal *A Gazeta*, especificamente as edições do ano de 1972, pela importância desse jornal para a sociedade espiritossantense e do papel que ele representou em um momento recente da história brasileira. Ademais, ele foi e ainda é considerado um dos jornais de maior circulação no Estado do Espírito Santo. A nossa escolha desse jornal vai ao encontro da afirmação de Maria Helena Capelato e Maria Lígia Prado (1980, p. 19):

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

Nesse sentido, os impressos são obras inventadas a partir de representações contextualizadas da realidade, os quais, de acordo com Maurilio Dantielly Calonga (2012, p. 85) “revelam formas simbólicas de luta pelo poder de representar, afirmando-se, com isso, a memória de um grupo ou mesmo de partidos políticos”. Identifica-se, portanto, nos impressos as lutas de representações, já que, segundo Chartier (1990), as representações são compreendidas como categorias e hierarquias que organizam a apreensão do mundo social como conjunto do real.

Nessa perspectiva, o campo das representações inclui as formas de pensar, sentir e agir, convertendo-se em instrumento de respeito e submissão. As representações,

¹⁸ FUNDO COMISSÃO EXECUTIVA DA COMEMORAÇÃO DO SESQUICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA. Arquivo Nacional/SDE – Documentos Públicos, código 1J. Pasta 51. Recorte de Jornal: “Encontro Cívico abre hoje o ano do sesquicentenário”. In: O Estado _ Fortaleza/ Ceará, 21/04/1972.

portanto, não são discursos neutros, sendo fundamental, por meio dos jornais, “identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16).

3.2 AS REPRESENTAÇÕES DOS JORNAIS NA HISTORIOGRAFIA

A imprensa foi trazida ao debate sobre fonte e objeto de pesquisa na historiografia a partir da década de 1970. Segundo a historiadora Tania Regina de Luca (2006), um número pequeno de trabalhos tinham como fonte os impressos para o conhecimento da história do Brasil. Embora houvesse um reconhecimento da importância dos impressos devido à sua introdução e difusão no país desde o século XIX, houve oposição por parte dos historiadores em escrever a história dos impressos.

Vale lembrar que desde a Escola dos Annales¹⁹ ocorrem mudanças no entendimento daquilo que é fonte documental. Com isso, houve um alargamento significativo do que passou a ser considerada fonte de pesquisa histórica. A ampliação documental e a nova definição do que venha a ser fonte histórica foram grandes novidades trazidas pelas primeiras gerações dos Annales, consistindo essa abertura simultaneamente numa concepção numa história-problema, embasada em problemáticas e hipóteses no início da pesquisa, por meio da interdisciplinaridade e da inovadora proposta de história total por parte dos Annales. No entanto, apenas a partir da terceira geração dos Annales, que a historiografia brasileira passou por transformações em sua relação com o jornal como documento-fonte. Desloca-se a análise histórica para a ruptura. Segundo Le Goff e Pierre Nora (apud LUCA, 2010, p. 113):

A novidade parece-nos estar ligada a três processos: novos problemas colocam em causa a própria história; novas abordagens modificam,

¹⁹ Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. Desde o século XVIII, quando a História passou a ser notada como ciência, os métodos de se escrever e pensar sobre História conquistaram grande evolução. A historiografia passou por grandes modificações metodológicas que permitiram maior conhecimento do cotidiano do passado, através da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa. Ainda assim, no início do século XX, questionava-se muito sobre uma historiografia baseada em instituições e nas elites, a qual dava muita relevância a fatos e datas, de uma forma positivista, sem aprofundar grandes análises de estrutura e conjuntura. Fonte: <http://www.infoescola.com/historia/escola-dos-annales>.

enriquecem, subvertem os setores tradicionais da história; novos objetos, enfim, aparecem no campo epistemológico da história.

A partir da década de 1970 foi alterada a atuação do historiador, que passou a guiar-se por novos cursos. Assim, a utilização dos impressos deriva da renovação da própria disciplina. Essas mudanças provocaram rupturas epistemológicas do conhecimento histórico.

De acordo com Calonga (2012, p. 82), “a renovação no campo histórico abriu novas possibilidades, entre elas, o retorno da História Política e a consolidação da História Cultural, o que permitiu incluir antigas e novas temáticas”. A renovação dos enfoques políticos e culturais redimensionou o prestígio da imprensa escrita, que passou a ser qualificada como fonte documental, na medida em que exprime discursos e elocuições que intervêm nos processos e acontecimentos históricos.

A significação do passado envolve a história numa rede complexa de análises, como afirma Luca (2010, p. 140), o pesquisador dos jornais “trabalha com o que se tornou notícia, o que por si só abarca um aspecto de questões, pois será preciso dar conta das motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa”. De maneira análoga, Ciro Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997, p. 378) expõem que, ao examinar os jornais, torna-se essencial:

[...] relacionar texto e contexto: buscar os nexos entre as ideias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos.

Nesse sentido, também Maria Helena Capelato (1988, p. 22) garante que “a construção do fato jornalístico interfere não apenas em elementos subjetivos de quem os produzem, mas também dos interesses aos quais os jornais estão vinculados”. Cabe salientar que é preciso identificar o público ao qual o jornal anseia abranger, pois este se modifica em função de quem lê, das perspectivas visuais e da materialidade, adicionando maior ou menor número de ilustrações, páginas, textos, seções, formas de elocução, diagramação e característica tipográfica.

Por sua vez, Giovandro Marcus Ferreira (1999) afirma que o jornal *A Gazeta* constrói uma posição elitista, voltada especialmente para as camadas superiores da

sociedade, buscando uma articulação com os líderes de opinião nos diversos setores. Ainda convém lembrar, como corrobora Luca (2010, p. 140), que a análise do discurso dos periódicos e o momento histórico de sua produção “tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir”. Deve-se, assim, levar em consideração para quem os discursos são produzidos, já que, de acordo com Chartier (1990, p. 179),

[...] tais determinações, que regulam as práticas, dependem das maneiras pelas quais os textos podem ser lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito.

Dessa forma, a escolha do objeto jornal *A Gazeta* é uma tentativa de compreender as representações em relação ao sesquicentenário da independência do Brasil no Espírito Santo, as quais revelam naturezas simbólicas de luta pelo poder de representar a memória de um grupo, assim como observar e compreender os mecanismos de formação de consenso na sociedade, o que foi fundamental para a sustentação da ditadura na década de 1970.

3.3 PRÁTICAS CULTURAIS DO SESQUICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA

As festividades do sesquicentenário da independência ocorreram por meio de diferentes práticas culturais. Dessa forma, pode-se compreender de que maneira o governo e a sociedade buscaram representar, naquele determinado presente, o *Sete de Setembro de 182*. Em 1972, o país encontrava-se no chamado “Milagre Econômico”, que, segundo Daniel Aarão Reis Filho (2005, p. 54), foi um “o capitalismo brasileiro [que] deu um gigantesco salto para frente”. Além disso, havia a ideia de se comemorar a representação de um período de pacificação supostamente vivida na época da Independência do país.

Nesse sentido, em nossa investigação, observamos que as comemorações sobre os 150 anos da Independência do Brasil tiveram dois eixos representativos que se complementam: primeiro a rememoração da independência do Brasil proclamada por Dom Pedro I, a idealização da independência econômica brasileira pelos

militares, isto é, havia uma comemoração de uma representação ufanista, assim como uma apropriação da história para tentar construir e circular uma imagem otimista do país, o que fazia parte da propaganda do governo. De acordo com Cordeiro (2008, p. 3), “Em outubro de 1971, o decreto 69.344 instituiu uma Comissão Nacional para programar e coordenar as comemorações do Sesquicentenário da Independência do Brasil”. Percebe-se, assim, a concentração de esforços do governo em lembrar e comemorar a data, envolvendo todo o país.

Dessa forma, a melhor representação do festejo seria lembrar a figura de Dom Pedro I como um homem glorioso e de conquistas revolucionárias. Colocar o Imperador como figura principal era conduzir o movimento para reflexão dos brasileiros sobre a construção da nação, cujo desdobramento seria reconhecer a vantagem do Estado, através do governo militar, em formação de uma pátria.

Uma das práticas culturais mais simbólicas foi a entrega, por parte do Estado português, dos restos mortais de Dom Pedro I, o que marcou o começo da solenidade, ao mesmo tempo em que indicava uma proximidade política e administrativa entre Brasil e Portugal. Afirma isso Adjovanes Thadeu de Almeida (2005, p. 44):

Os dois países viviam sob regimes autoritários, e, ademais, seus presidentes originavam-se da alta cúpula militar: o general Emilio Garrastazu Médice (Brasil) e o almirante Américo Tomás (Portugal). A 11 de Abril, o esquife com os despojos de Dom Pedro I deixou Lisboa, a bordo do navio Funchal, e veio para o Brasil, onde aportou na cidade do Rio de Janeiro em 22 de abril. Além da urna mortuária, a embarcação trazia o presidente português e diversos ministros de Estado. Autoridades portuguesas, entre as quais o chefe de governo, Marcelo Caetano, prestigiaram a cerimônia da “volta do Emancipador”.

Em 22 de abril de 1972, ao entrar em águas territoriais brasileiras, a armada luso-brasileira foi cortejada por aviões das Forças Aéreas Brasileiras (FAB). A cerimônia foi realizada no Monumento aos Mortos da Segunda Guerra Mundial, na cidade do Rio de Janeiro, onde o presidente português, Américo Tomás, entregou os restos mortais de Dom Pedro I ao Brasil. Em seu sermão, o presidente Américo Tomás asseverou que o Imperador optara pelo Brasil, embora amasse igualmente os dois países:

Aos vinte e dois dias do mês de abril do ano de mil novecentos e setenta e dois, na cidade do Rio de Janeiro, estando presentes Suas Excelências o Presidente da Republica Federativa do Brasil, General Emilio Garrastazu Médici, o presidente da republica portuguesa, Almirante Américo Deus Rodriguez Thomaz e o ministro de Estado das Relações exteriores do Brasil, Embaixador Mario Gibson Barbosa, por Sua Excelência o Presidente da Republica Portuguesa foi entregue a Sua Excelência o Presidente da Republica Federativa do Brasil, a urna contendo os restos mortais de Sua Majestade El-Rei Dom Pedro IV de Portugal, 1º Imperador do Brasil , fraternalmente doados pela Nação portuguesa à Nação Brasileira conforme deliberação do Governo português, sendo Presidente do Conselho de Ministros Sua Excelência o Dr. Marcelo Jose das Neves Alves Caetano, em anuência ao pedido do governo brasileiro e em testemunho da viva e imperecível comunidade Luso-brasileira (ARQUIVO NACIONAL, Pasta 52 A).

O ritual de entrega do esquife iniciou com a assinatura do termo de confere dos despojos régios pelos governantes de Brasil e Portugal, às 11h25min. Logo depois, às 11h30min, o ataúde com os restos mortais de Dom Pedro I chegou ao Monumento, onde permaneceu até às 12h15min., quando foi conduzido em veículo bélico do Exército para o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, na cidade do Rio de Janeiro. A chegada dos restos mortais do Imperador foi testemunhada por cerca de 5 mil pessoas, que sofreram com o atraso de 40 minutos do cerimonial (que durou cerca de uma hora).

No dia 4 de maio saiu uma publicação na capa do jornal *A Gazeta* sobre a chegada dos restos mortais de Dom Pedro I, com a seguinte manchete: “Despojos chegam sábado”, cujo texto segue:

No dia 06 vindouro, chegarão a Vitória os despojos de Dom Pedro I, que serão recebidos pelo vice-governador do Estado Sr. Henrique Pretti, às 10h e 30 minutos. A urna permanecerá no Palácio Anchieta até dia 8, exposta à visitação pública, seguindo depois para Aracaju (A GAZETA, 1972, capa).

No mesmo jornal, no dia 11 de maio de 1972, foram publicadas reportagens sobre o traslado do corpo do Imperador pelo Brasil, com a manchete: “Resto de Dom Pedro chegam agora em Recife onde ficam até dia 17”. No corpo do texto se encontra:

Trazidos por avião da Força Aérea Brasileira, procedentes de Alagoas chegam hoje ao Recife, os restos mortais do Imperador Dom Pedro I, onde até o dia 17 receberão homenagem do povo pernambucano. A elas, porém, não estará associado o Instituto Arqueológico de Pernambuco, que recusou participar da solenidade. Fundado por um grupo de Republicanos em 1862, o Instituto Arqueológico de Pernambuco assegura que está dando total

apoio às comemorações do Sesquicentenário da Independência, mas apenas enquanto fato político.

O presidente do Instituto, o historiador José Antonio Gonçalves de Melo Neto, afirmou que os pernambucanos devem ser contrários aos atos despóticos do Imperador em relação ao movimento surgido em Pernambuco. Os pernambucanos não podem perdoar sua ordem de fuzilamento da maioria dos heróis da Confederação do Equador, entre eles Frei Caneca. Os restos mortais de Dom Pedro chegaram ao aeroporto militar de Recife às 10h 20 minutos trazidos pelo governador de Alagoas Afrânio Lages. O esquife será recebido por um guarda de honra das três armas e depois transportado em carro blindado até o palácio das princesas, onde ficará exposto até o dia 17. Em seguida o governador Eraldo Gueiros o levará a Fernando de Noronha (A GAZETA, 1972, p. 22).

Apesar de o presidente do Instituto Arqueológico de Pernambuco afirmar que estava dando apoio às comemorações do Sesquicentenário da Independência apenas quanto ao fato político, nota-se alguma retaliação à festividade, alegando outro fato histórico, que foi o fuzilamento de um dos líderes do movimento, Frei Caneca, como um ato despótico do Imperador. Compreendemos que essa alegação aponta para dissensos entre os grupos intelectuais que apoiavam as festividades, mas não incondicionalmente, revelando disputas de representações além de um enfrentamento ao regime autoritário já que em 1968 havia sido instituído o AI-5, o qual, de maneira análoga, era caracterizado como um ato despótico.

Observa-se ainda que as notícias sobre o traslado priorizavam o elemento militar: “Trazidos por avião da Força Aérea Brasileira”; “Os restos mortais de Dom Pedro chegaram ao aeroporto militar de Recife às 10h 20 minutos”; “O esquife será recebido por um guarda de honra das três armas e depois transportado em carro blindado até o palácio das princesas”. Assim, como afirma Almeida (2005, p. 107), “os militares respaldam sua ‘tutela’ sobre a sociedade usando a história como argumento”.

No dia 8 de agosto, os restos de Dom Pedro I chegaram a Belo Horizonte. Todavia, observamos que nem todos os locais por onde o esquife passou foram noticiados pelo jornal *A Gazeta*, somente aqueles que tiveram acontecimentos que estavam relacionados à época de Dom Pedro I como Imperador. Assim, no dia seguinte a chegada dos restos mortais do Imperador à cidade de Belo Horizonte, a manchete da reportagem de *A Gazeta* foi a seguinte: “Restos de Dom Pedro I aplaudidos no desfile em Belo Horizonte”. No corpo da reportagem encontra-se:

Belo Horizonte (UPI – AO) – A unanimidade de aplausos que não obteve quando de suas duas visitas a Minas, enquanto Príncipe Regente (1822) e Imperador do Brasil, D. Pedro I alcançou ontem, nesta capital, durante desfile de seus restos mortais, que levou milhares de pessoas às ruas.

Os estrondos de 21 tiros de canhão, palmas dos populares e ronco dos aviões, sobrevoando a Avenida Afonso Pena, ponto alto do desfile, foram os meios usados para desagrar D. Pedro I, que em 1830, foi recebido com vaías e dobres de sinos, devido ao assassinato de Libero Badaró, opositorista do Imperador.

Homenagens – O esquife com os restos mortais do Imperador chegou a Belo Horizonte às 10 horas e 30 minutos, vindo de Brasília num “Búfalo” da FAB. Após 5 minutos, tempo gasto para transportar o esquife até o carro do Corpo de Bombeiros, os restos mortais de D. Pedro receberam as primeiras homenagens em território mineiro.

Tropas do Exército, Aeronáutica e Polícia Militar prestaram continência ao imperador ao som dos hinos Nacional de Portugal e Brasil. Em seguida a Banda do 12º Regimento da Infantaria executou o hino da Independência composto por D. Pedro I. Em marcha lenta e sem nenhuma parada, o carro dos bombeiros com o esquife seguiu do aeroporto da Pampulha ao centro da cidade, ao longo dos quilômetros da Avenida Antônio Carlos, alunos das 14 escolas primárias saudavam o cortejo com bandeirinhas do Brasil e de Portugal, além de retratos de D. Pedro I. Do alto dos edifícios da avenida Afonso Pena eram lançados papéis picados e nas calçadas os cordões de isolamento não conseguiram conter os populares que invadiram a área destinada ao cortejo (A GAZETA, 1972, p. 4).

Nessa reportagem também nota-se a presença de elementos das forças armadas “Tropas do Exército, Aeronáutica e Polícia Militar prestaram continência ao imperador ao som dos hinos Nacional de Portugal e Brasil”, assim como a presença das escolas com os respectivos alunos para prestigiar e colocar em prática, de maneira festiva, o civismo e, desse modo, fazer circular a ideia de Pátria livre, que era propagada pelo governo militar, como mostra a propaganda do governo feita no jornal *A Gazeta* ilustrada na Figura 1.

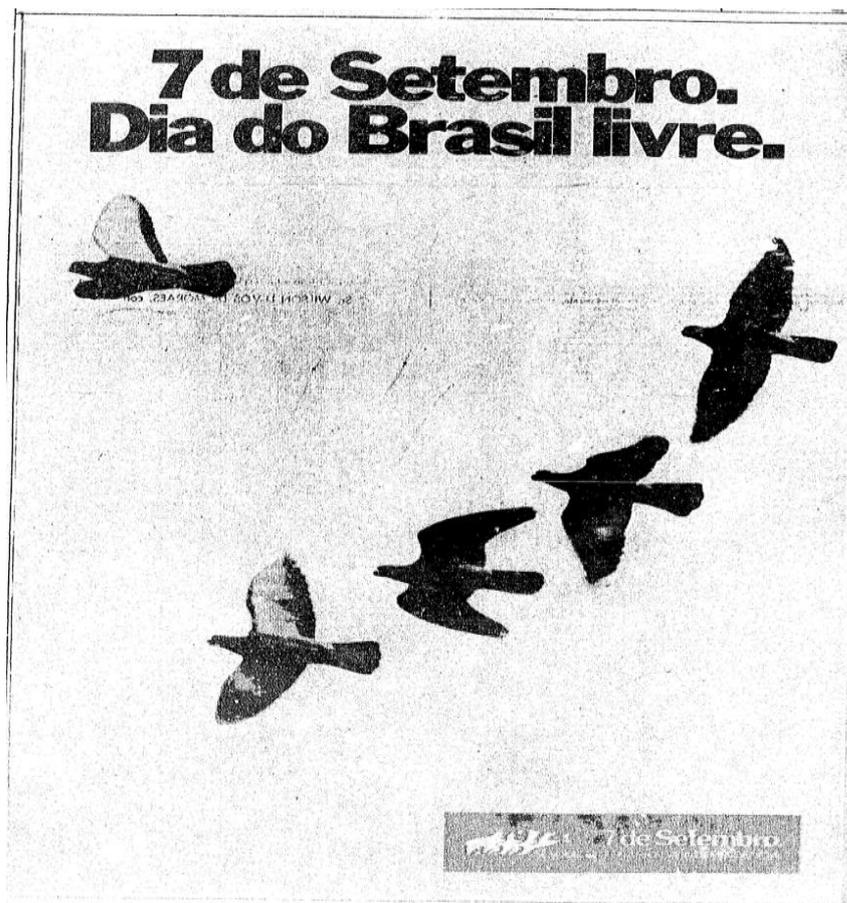


Figura 1 - Propaganda do governo de 6 de setembro de 1972.
 Fonte: A Gazeta (1972).

Além da comemoração do sesquicentenário da Independência do Brasil, a prefeitura de Vitória, capital do Espírito Santo, aproveitou as homenagens para aliar a festividade municipal: dia 8 de setembro em que se comemora o dia de Nossa Senhora da Vitória e, portanto, considerado feriado municipal, amparado pela Lei nº 1.732/1967. A propaganda municipal que ocupou uma página inteira do jornal *A Gazeta* dizia assim (Figura 2): “dois dias pra gente lembrar mais ainda que somos livres....”

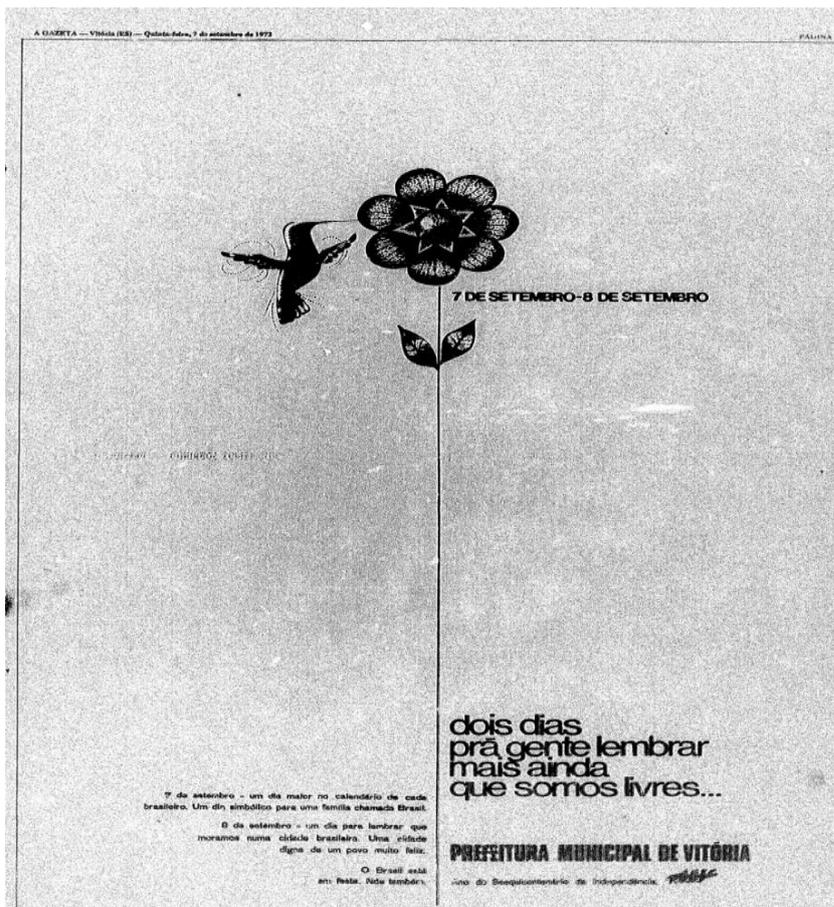


Figura 2 - Propaganda da Prefeitura Municipal de Vitória de 7 de setembro de 1972.

Fonte: A Gazeta (1972).

No corpo do texto da propaganda, a Prefeitura de Vitória afirma:

7 de setembro – Um dia maior no calendário de cada brasileiro. Um dia símbolo para a família chamada Brasil.

8 de setembro – Um dia para lembrar que moramos em uma cidade brasileira. Uma cidade digna de um povo muito feliz.

O Brasil está em festa e nós também (A GAZETA, 1972).

A partir de texto e imagens, a ditadura circulou pelas ruas do país em festa, dialogando e sendo apropriada por parte da sociedade, por uma representação de independência/liberdade. Sendo assim, a ditadura associou-se a mobilizações regionais, municipais ou escolares, o que fez com que a representação de pátria livre penetrasse de maneira muito forte no cotidiano das pessoas, como mostra a Figura 3 que ilustra a propaganda do governo do Estado do Espírito Santo, também

ocupando uma página inteira do jornal *A Gazeta*, cujo título era o seguinte: “Não bastava o gesto”.



Figura 3 - Propaganda do governo do Estado do Espírito Santo de 7 de setembro de 1972.
 Fonte: *A Gazeta* (1972).

O texto que acompanhava o título consistia no seguinte discurso:

O grito do Ipiranga foi apenas o marco de uma nova etapa na vida política do país. Uma nova era de muito trabalho e muita luta. D. Pedro recebia o governo do Reino do Brasil em difícil situação financeira e em meio a uma conturbada situação política. Era preciso construir a nova nação. Foi necessário muita bravura e muito sacrifício para fazer valer perante o mundo a grandeza do povo brasileiro. Povo que se unia em torno de um grande ideal – O Brasil livre. Estamos comemorando cento e cinquenta anos de liberdade. O espírito Santo, presente às comemorações do sesquicentário, se orgulha de participar com o seu trabalho para que o Brasil continue sendo uma das maiores nações livres do mundo. Um sete de setembro grandioso para milhões de irmãos (*A GAZETA*, 1972).

Mais uma vez reforça-se a ideia de que Dom Pedro I tornou o Brasil uma nova nação, dessa vez livre, apesar dos problemas financeiros e da difícil situação política

à época. Essa ideia leva à representação que se pretendia fazer do Brasil, no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici, fato que corrobora as palavras de Thaisy Sosnosky (2013, p. 36): “somente o governo militar seria o único capaz, assim como Dom Pedro I o foi em 1822, de manter a unidade do Brasil e conduzi-lo seu destino de grandeza”. Porém, reforçando a opinião de que somente todos os cidadãos juntos conseguiriam tal intento, Cleodir da Conceição Moraes expõe que:

O governo de Garrastazu Médice, sempre identificado como um dos mais violentos, senão o mais violento, dentre os governos militares, soube instrumentalizar essas cifras em campanhas, tais como: “Em tempo de construir” (1971), “Você constrói o Brasil” (1972) e o “País que se transforma e se constrói”. Títulos sugestivos que constantemente remetiam-se a ideia de que aqueles eram tempos de transformação e de construção, dando a impressão que o desenvolvimento e o progresso material estava a um passo ao alcance das mãos.

A Figura 4 ilustra uma outra propaganda do governo, que mostra algumas mãos de profissionais diversos, como enfermeiros, professores, jogadores de basquete, engenheiro e pedreiro, a fim de transmitir a imagem de que a Independência do Brasil ainda estava sendo feita por todos os brasileiros.



Figura 4 - Propaganda do governo do Estado do Espírito Santo de 7 de setembro de 1972.

Fonte: A Gazeta (1972).

Além de imagens, o jornal também utilizou textos em forma de discurso sobre a responsabilidade dos brasileiros em relação à Independência do país, sob o título “Responsabilidades da Independência”. O texto certifica que:

[...] na verdade, a independência que lutamos por manter e assegurar nos exige, de cada brasileiro, uma participação maior no esforço de toda comunidade nacional em buscar do desenvolvimento em suas várias formas e facetas. Em cada campo da atividade humana é preciso prosseguir na busca dessa afirmação, eis que a independência política e econômica de um país implica em deveres e responsabilidades cada vez maiores no campo das competições a que a vida moderna leva o mundo inteiro e, por conseguinte convoca a esses deveres cada cidadão consciente de seus deveres para com a Pátria.

Por isso, há 150 anos, desde o histórico gesto do Imperador Pedro I, o Brasil continua lutando pela independência, buscando manter-se soberano, sadio e forte. A ocupação da cobiçada Amazônia, a institucionalização do mar de duzentas milhas; o combate aos desníveis econômicos regionais; o estímulo às atividades produtivas da agricultura, da indústria e do comércio; as novas e gigantescas estradas que se cobrem com o negro lençol asfáltico do progresso, a siderurgia e a mineralogia; a renovação e o revigoramento das atividades educacionais, dirigindo-as para o trabalho; a implantação de modernos métodos de comunicação – tudo isto constituindo

um extenso rol de compromissos para com a própria soberania e para com o futuro do país.

Observados, pois, à luz da realidade, os fatos que se caracterizam as comemorações cívicas do sesquicentenário de nossa independência, sobre nos encherem de orgulho e do mais nobre sentimento patriótico, dão-nos novas dimensões de responsabilidades – porque um país que tenha as dimensões territoriais e demográficas do Brasil certamente não pode dormir sobre os louros do passado. Se não apenas louvar-se nos seus grandes exemplos e prosseguir lutando por maiores conquistas na afirmação da própria independência e soberania (A GAZETA, 1972, p. 19).

As comemorações do sesquicentenário da Independência são construções feitas de lembranças influenciadas pelas necessidades de uma conjuntura do presente. O rearranjo do passado a partir da memória histórica deriva de uma complicada negociação entre presente e passado. Nesse sentido, tudo que deve ou não ser lembrado atende às necessidades do presente. Para isso, valorizam-se os feitos do presente como “A ocupação da cobiçada Amazônia”, “o estímulo às atividades produtivas da agricultura, da indústria e do comércio”; “a renovação e o revigoramento das atividades educacionais”. Isso porque “um país que tenha as dimensões territoriais e demográficas do Brasil certamente não pode dormir sobre os louros do passado”. O governo Médiçi procurou reforçar a narrativa conservadora acerca da Independência, valorizando esse passado, que foi apropriado segundo sua política.

3.4 USO DE MÚSICAS COMO PRÁTICAS CULTURAIS DE PROPAGANDA OFICIAL

Uma marchinha do carnaval de 1972 virou hino do Sesquicentenário da Independência do Brasil. Isso demonstra que uma música pode ser associada em sua intenção a propósitos do governo. Relacionou-se à finalidade do governo o sucesso significativo do hino do Sesquicentenário da Independência do Brasil de Miguel Gustavo²⁰. Segundo Evaldo Piccino (2012), o autor do hino foi compositor de

²⁰ O compositor Miguel Werneck Gustavo de Sousa Martins nasceu a 24 de março de 1922, no Rio de Janeiro (RJ), faleceu em 22 de janeiro de 1972 na mesma cidade. Em 1950, começou a escrever *jingles*, alguns dos quais o fizeram ficar famoso e chegaram a causar polêmica, como o das Casas da Banha, que aproveitava a melodia de *Jesus, Alegria dos Homens*, de Johann Sebastian Bach. O primeiro sucesso veio em 1955, com o samba *Café Soçaité* (Doutor de anedota e de

grandes sucessos da música popular brasileira (MPB), como *Café Soçaite* e o *Último dos Moicanos*, além de *jingles* clássicos como o das Casas da Banha e Pra Frente Brasil, que foi o hino oficial da Copa do Mundo de 1970, servindo também como *jingle* do governo e ícone da ditadura. Dessa forma, Miguel Gustavo foi convidado para compor o Hino do Sesquicentenário da Independência, cuja letra segue:

Hino do Sesquicentenário da Independência

Compositor: Miguel Gustavo

Marco extraordinário
 Sesquicentenário da independência
 Potência de amor e paz
 Esse Brasil faz coisas
 Que ninguém imagina que faz
 É Dom Pedro I
 É Dom Pedro do Grito
 Esse grito de glória
 Que a cor da história à vitória nos traz
 Na mistura das raças
 Na esperança que uniu
 No imenso continente nossa gente, Brasil
 Sesquicentenário
 E vamos mais e mais
 Na festa, do amor e da paz.²¹

Segundo Sosnoski (2013, p. 30): “A música fala da Independência como ‘grito de glória que acorda a história e a vitória nos traz’, ressaltando o caráter heroico e fundador de Dom Pedro I e de seu ato”. Dessa forma, apropriar-se do caráter heroico do passado e fazer com que essa ideia circule pelo país como legítima é um

champanhota/Estou acontecendo no café soçaite...), na voz de Jorge Veiga. Sua discografia registra grandes títulos da MPB, como o samba E Daí (Proibiram que eu te amasse/Proibiram que eu te visse...) gravado em 1959 por Isaurinha Garcia; a marchinha Fanzoca do Rádio (Ela é fã da Emilinha/Não sai do César de Alencar...), gravada pelo palhaço Carequinha, em 1958; e a marchinha Brigitte Bardot (Brigitte Bardot, Bardot/Brigitte beijou, beijou...), gravada por Jorge Veiga, em 1961. Também de grande impacto na fonografia nacional foram os sambas de breque gravados pelo cantor Moreira da Silva, que lhe valeram a alcunha de Kid Moringueira. Entre os *jingles* mais conhecidos estão Vamos Jangar (Na hora de votar eu jangar, eu vou jangar/É Jango, é Jango, é o Jango Goulart...) com Jorge Veiga e outros artistas, que o Brasil inteiro cantou em 1960 e foi responsável pela eleição de João Goulart à Vice-Presidência da República, e Tatzinho, propaganda de apreciada marca de cachaça (Ai tatu, tatzinho/Abre a garrafa e me dá um pouquinho...). Em 1979, um *jingle* feito por Miguel Gustavo para cervejaria patrocinadora das transmissões dos jogos pela televisão da Copa do Mundo de Futebol de 1970 tirou-o do anonimato, fazendo seu nome conhecido por todos os brasileiros: Pra Frente, Brasil (Noventa milhões em ação/ Pra Frente, Brasil, do meu coração...). A marchinha transformou-se imediatamente no Hino da Seleção Canarinho e, até hoje, não apareceu outra que a substituisse.

²¹ Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=8MIZx9g23Ao>.

modo de perpetuar uma história comum por meio da integração, ou seja, “da mistura das raças”, de modo a reforçar o sentimento de pertencimento e a construção de valores coletivos que torna o povo coeso.

O hino foi gravado por Miltoninho, cantor de sucesso da época, e repetido exaustivamente na rádio e na televisão, garantindo a circulação desse objeto cultural. A música foi tocada por bandas militares e civis nos desfiles de 7 de setembro de 1972, além de ser cantado nas escolas, a fim de ser apropriado pelas crianças e pelos jovens.

Perante esse contexto, a divulgação do hino em caráter popular e por todo o território nacional servia para organizar as estratégias do governo em relação ao controle e à adesão da população ao sistema. Visava, portanto, a conter as possibilidades de manifestações de oposição ao governo, já que a sua letra legitimava o país como uma “potência de amor e paz”, agarrando-se a um acontecimento do passado para projetar uma nação miscigenada em um futuro de êxitos “na mistura das raças, na esperança que uniu no imenso continente nossa gente, Brasil”, e assim obter a aceitação pública.

3.5 O USO DO CINEMA COMO OBJETO CULTURAL DE PROPAGANDA DO GOVERNO

A Embrafilme, empresa estatal brasileira produtora e distribuidora de filmes cinematográficos, foi criada em 1969 por meio do Decreto-lei nº 862, como Empresa Brasileira de Filmes Sociedade Anônima, sendo extinta em março de 1990, pelo Programa Nacional de Desestatização (PND) do governo de Fernando Collor de Mello. De acordo com Jean Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos (1988), a partir dos anos 1970, o Ministério da Educação passou aconselhar a produção de filmes históricos, sugerindo, o próprio Ministério, os temas.

A estratégia de representar heróis da pátria não foi uma invenção do período estudado. O Brasil pós-proclamação da República fez o mesmo com a figura de Tiradentes para consolidar o regime republicano, mas durante a conjuntura marcada

pelo autoritarismo tornava-se necessário buscar outro personagem a fim de legitimar a contemporaneidade ditatorial. Isto posto, embasa esse pensamento Chartier (1990, p. 17), quando expõe que as representações não são discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas “que tentam impor uma autoridade à custa do outro” [com a finalidade de] “legitimar um projeto reformador, ou justificar, para os próprios indivíduos, as escolhas e condutas”.

Desde 1969, o governo começou a investir significativamente em comemorações grandiosas do 7 de setembro, mas em 1972 a preocupação foi maior, já que o objetivo era dar novo significado cívico ao episódio histórico de 1822. Exemplo disso foi o filme brasileiro *Independência ou Morte*, lançado em setembro de 1972, cuja direção foi de Carlos Coimbra. Tendo por protagonistas os atores Tarcísio Meira e Glória Menezes, o filme narrava, sob uma visão heroica e quase mítica, o processo que levou à emancipação política do Brasil em relação a Portugal. Foi o filme mais assistido em 1972, com um público de 2.924.494 de espectadores (ANCINE, 2001). Foi, então, produzido com um elenco de forte popularidade (elenco televisivo), onde a centralidade dada a Dom Pedro I fazi emergir representações de força, resistência e independência.

A Figura 5 ilustra o cartaz do filme, e em seguida o elenco e a sinopse segue abaixo:



Figura 5 - Cartaz do filme *Independência ou Morte*, de 1972.

Fonte: Revista de História (2005) [on line].

<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/cine-historia/independencia-ou-morte>

Independência ou Morte (1972)

Direção: Carlos Coimbra

Elenco: Tarcísio Meira, Glória Menezes, Dionísio de Azevedo, Kate Hansen, Anselmo Duarte, Abílio Pereira Almeida.

Sinopse: O Brasil, no começo do século XIX, é parte do Reino Unido de Portugal e Algarves. Com o regresso de D. João VI a Lisboa, permanece no país, como regente, o príncipe Dom Pedro de Alcântara, que após hesitar entre a obediência à corte de Lisboa e os anseios de libertação da nova pátria, decide em sete de setembro de 1822, tornar independente o Brasil.

Em consonância com essa prática enaltecadora, verificamos que os personagens heroicos associados a datas comemorativas oficialmente instituídas comprovam o culto à memória ou ao esquecimento. Assim, percebe-se os (des)usos da História e concordamos com Cristina Ferreira e Evander Ruthieri Saturno Silva (2014, p. 360) quando afirmam que:

A comemoração do Sete de Setembro entre os republicanos busca enfatizar a conquista da liberdade e não a imagem de D. Pedro I propriamente dita que, em geral, até então era divulgada como a de um monarca com um reinado conturbado, vida pessoal repleta de casos amorosos extraconjugais e responsável por deixar o país nas mãos de uma criança, ao partir para Portugal em batalha.

Podemos, assim, afirmar que os festejos e as comemorações do Sesquicentenário da Independência retratam os esforços de a ditadura em construir uma imagem que representasse e exaltasse a memória da pátria. Dessa forma, os festejos tomavam uma visibilidade nacional graças ao envolvimento da imprensa brasileira, por meio do cinema, responsável por projetar uma memória dos heróis que se pretendiam eternizar.

3.6 AS REPRESENTAÇÕES DO SESQUICENTENÁRIO NOS DESFILES CÍVICOS E NAS CIDADES DO ESPÍRITO SANTO

A relevância de comemorar o Sesquicentenário da Independência pode ser traduzida na importância dos festejos cívicos pelas cidades naquele período. Merece atenção especial o documento estudado, na medida em que o discurso nele impresso, enquanto expressão de uma prática social, constitui um caminho fecundo para a compreensão das representações e dos significados que seus enunciados carregam, inseridos em um espaço/tempo determinado: o Estado do Espírito Santo em 1972.

Escolas se preparam para o desfile de 23 de maio

Figura 6 - Manchete do jornal A Gazeta de 13 de maio de 1972.
Fonte: A Gazeta (1972).

Os desfiles cívicos aconteciam nas cidades devido a outras festividades, como data de aniversário da cidade ou alguma festa regional, como é a comemoração da colonização do solo espírito-santense. No entanto, no ano de 1972, todos comemoravam também o Sesquicentenário da Independência, como afirma a notícia a seguir:

Satisfeita

A professora Herma Correa diz que [...] as comemorações deste 23 de maio irá relembrar não só a época da nossa colonização como também os acontecimentos que hoje retomam a época da independência dentro do caráter nacional das comemorações do sesquicentenário da Independência do Brasil (A GAZETA, 1972).

No jornal A Gazeta do dia sete de setembro de 1972, a manchete da página 2 do jornal era: "27 colégios desfilam hoje" (Figura 7).



Figura 7 - Reportagem sobre o desfile dos colégios publicada no dia 2 de setembro de 1972. Fonte: A Gazeta (1972).

A reportagem dizia:

Mais de 27 colégios da Grande Vitória estarão desfilando hoje a partir das 8 horas, na Avenida Jerônimo Monteiro, partindo da praça do trabalho. O trajeto do desfile será o mesmo dos anos anteriores, devendo terminar

próximo a Rua General Osório. Mais de 12 mil estudantes farão o desfile cívico comemorando a independência do Brasil. O palanque oficial ficará na Praça Oito e contará com a presença do governador em exercício Henrique Petti e várias outras autoridades civis, militares e eclesiásticas. Simultaneamente a parada, o serviço de turismo da Prefeitura lançará 200 kg de papel picado dos edifícios mais altos da cidade.

ATRAÇÕES: Além dos colégios na parada estudantil deste ano, desfilarão os atletas, que mais se destacaram nos II Jogos Estudantis de Vitória (JEMVI). Um PELOTÃO CONDUZINDO 150 Bandeiras – Um Pavilhão Nacional e mais 149 em cores verde e amarelo – e a rainha do JENVI, a Srta. Eliane Cardoso.

Também colégios participantes e apresentações em frente ao palanque oficial, dramatizações de cenas vividas na ocasião da proclamação da independência, notadamente, o Grito do Ipiranga (A GAZETA, 1972, p. 2).

Nesse sentido, vê-se a apropriação do conceito de civismo com o objetivo de fortalecer a identidade nacional, o patriotismo e o nacionalismo, extrapolando o ambiente das escolas. A fotografia da reportagem, representada na Figura 8, mostra crianças enfileiradas, uniformizadas com roupas especiais para o momento, esperando a hora do desfile. No trecho abaixo da foto está escrito: “Os preparativos foram feitos diariamente”. Isso demonstra que a comemoração dos 150 anos da Independência do Brasil não estava limitada à Semana da Pátria, mas às diversas práticas escolares cotidianas.

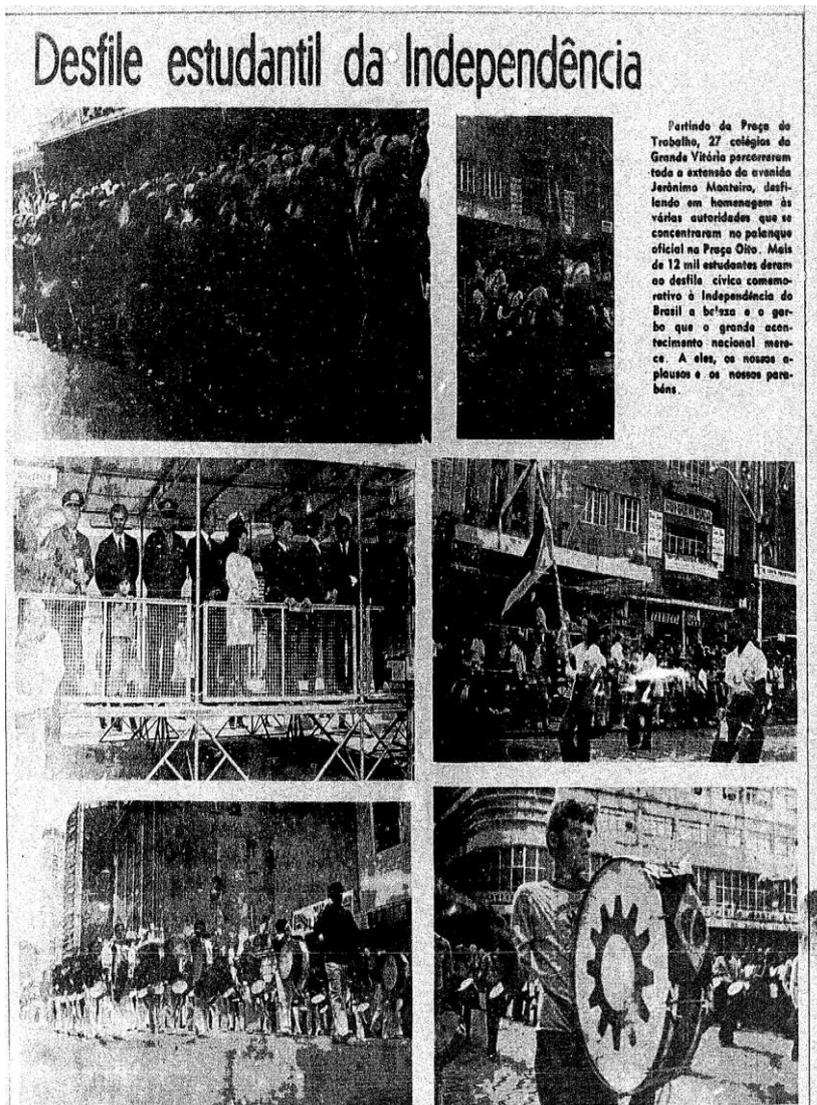


Figura 8 - Reportagem sobre o desfile estudantil publicada no dia 3 de setembro de 1972.

Fonte: A Gazeta (1972).

No dia seguinte saiu nos jornais:

Partindo da Praça do Trabalho, 27 colégios da Grande Vitória percorreram toda extensão da Avenida Jerônimo Monteiro, desfilando em homenagem às autoridades que se concentraram no palanque oficial na Praça Oito. Mais de 12 mil estudantes deram ao desfile cívico comemorativo da independência do Brasil a beleza e o garbo que o grande acontecimento nacional merece. A eles, os nossos aplausos e os nossos parabéns.

Com seu tradicional garbo, a juventude capixaba saiu às ruas ontem para o desfile escolar da semana da Pátria. Participantes ativos da vida da Grande Vitória, jovens que amanhã serão os condutores deste país que nos empolgam, os estudantes de diversos estabelecimentos, como tradicionalmente acontece, arrancaram demorados e entusiásticos aplausos. Um público imenso, desde as primeiras horas da manhã procurava os melhores lugares para ver o grande desfile, que realmente foi grande em entusiasmo e em organização (A GAZETA, 1972).

Na mesma página do jornal, encontravam-se fotos dos momentos da concentração para o início do evento, do desfile, do palanque oficial e da Banda Marcial, como mostra a transcrição da reportagem abaixo:

Colatina (Sucursal Norte). As comemorações relativas ao sesquicentenário da Independência tiveram início no dia 1 com a apresentação de números históricos, poesias e outras manifestações cívicas por parte dos estabelecimentos de ensino do município. A programação culminará no dia 7, com desfile de todos os colégios, cujo ponto alto será a apresentação da Banda Marcial. Sob o comando do professor Telmo, a banda vem realizando treinamento intensivo há alguns meses, com vista a repetir, este ano, o sucesso alcançado em sua apresentação de anos anteriores (A GAZETA, 1972).

Nesse sentido, um dos papéis esperados das escolas e conseqüentemente da Banda Marcial era contribuir para a elaboração de uma cultura cívica e patriótica capaz de corroborar com os projetos de sociedade do governo, assim como afirma Francisco Egberto de Melo (2012, p. 4):

Dessas relações de poder, dominação, resistência, acomodação, tensão, conformação e legitimação do ilegítimo, do instituído e do não instituído, que se identificam como práticas educativas, dentro e fora das escolas, eram utilizadas na produção da Cultura Cívica Nacional, durante o Regime Militar. Os rituais e práticas desenvolvidos dentro e fora dos muros escolares de então possibilitam identificar as festas de comemoração do sesquicentenário da Independência de 1972, um dos movimentos de maior manifestação patriótica do Brasil e de elaboração de uma memória nacional envolta em significados cívicos e patrióticos que buscavam preservar a unidade e a harmonia social.

Compreendemos que durante todo o período da ditadura, procurou-se utilizar instrumentos possíveis para elaborar a cultura cívica ufanista e patriótica que legitimasse o autoritarismo de Estado. No entanto, a escola não era o único instrumento para esse objetivo, pois também foram utilizados meios de comunicação, pronunciamentos, solenidades, hinos, bandeiras, demonstrações armamentistas e desfiles militares e estudantis. Ainda segundo Melo (2012, p. 95), “as ruas das cidades eram verdadeiras apoteoses para desfiles que coroavam o projeto que vinha consubstanciando desde o primeiro ano em que o governo militar assumira o poder em 1964”. As palavras do autor podem ser corroboradas pelas reportagens publicadas no jornal *A Gazeta* do dia 7 de setembro de 1972:

Após passar em revista as tropas formadas em sua honra o governador assistira hoje ao Desfile Militar em comemoração aos 150 anos da Independência Política do Brasil.

O desfile está previsto para as 9 horas. Aproximadamente 1.600 homens desfilarão durante cerca de 60 minutos. Diversas [...] do 3º BC e da Polícia militar abrilhantarão a parada, que terá ainda a participação dos escoteiros e ex-combatentes.

O desfile Militar começará na Praça do Trabalho, em frente à Capitania dos Portos. Os soldados percorrerão toda extensão da Avenida Jerônimo Monteiro, em direção ao Parque Moscoso, onde se dissolverão as tropas.

A parada será comandada pelo comandante do 3º BC, coronel Geraldo Cândido Cerqueira. Seiscentos homens e quarenta viaturas serão do 3º batalhão de Caçadores outros 600 homens da Polícia Militar 160 da Marinha e o restante dos participantes do desfile será dos escoteiros e ex-combatentes (A GAZETA, 1972, p. 10).

Cariacica comemora o Sesquicentenário

O Prefeito Aldo Alves Prudêncio presidiu no último domingo, todas as solenidades do município comemorativas do Sesquicentenário da Independência, quando foram promovidos desfiles escolares e diversas sessões cívicas.

As solenidades que tiveram seu início às 8 horas no bairro do Campo Grande, com desfile escolar de todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual e municipal, além de representações do MOBRAL, foram prestigiadas por altas autoridades civis e militares, além de milhares de pessoas que prestigiaram a programação comemorativa dos 150º aniversário da Independência do Brasil.

EMOÇÃO

Durante o desfile dos alunos de um dos estabelecimentos de ensino do MOBRAL, uma aluna de pouco mais de 70 anos, evidenciando toda sua emoção por participar pela primeira vez de uma manifestação cívica, abandonou repentinamente o desfile e se dirigiu ao palanque para abraçar efusivamente o prefeito Aldo Alves Prudêncio, dizendo de seu agradecimento pela oportunidade que lhe fora concedida.

A atitude da aluna sexagenária causou a mais profunda emoção a todos que se encontravam no palanque oficial, inclusive ao chefe do Executivo cariaticense, que abraçando a mais velha aluna daquele estabelecimento, não pôde conter as lágrimas ao mesmo tempo que disse "ser um belo exemplo para a juventude, que deve reconhecer o esforço das autoridades em sua luta pela erradicação do analfabetismo".

SAUDAÇÃO

Após o desfile ainda do palanque oficial, o prefeito Aldo Alves Prudêncio fez uma saudação aos cariaticenses e às autoridades presentes, inclusive ao comandante da Escola de Aprendizagem de Marinheiros do Espírito Santo, representado nas solenidades pelo capitão de Corveta Armando Santos Filho, que agradeceu as homenagens prestadas à Marinha de Guerra do Brasil.

— O espetáculo cívico que se presencia hoje em todo o País — disse o prefeito Aldo Alves Prudêncio — evidencia o amor dos brasileiros à sua Pátria, que distante daqueles que sempre zombaram espalhar a discórdia e a baderna, caminha celeremente em busca de seu grande destino, sempre confiando no elevado espírito dos homens que dirigem esta nação, que vêm construindo um Brasil para os verdadeiros brasileiros.

SINGULARIDADE

Ainda dentro das festividades do bairro de Campo

de alunos, professores e diretores da Grupo Escolar Cruzeiro do Sul, suas gestões verdadeiramente singulares condecoraram o chefe do Executivo cariaticense para apoiar as velinhas de um bolo de massa de 20 quilos, confeccionado em comemoração do 150º aniversário da Independência do Brasil.

Após as cerimônias que duraram cerca de 1 hora, as autoridades se dirigiram ao bairro de Itaciba, onde também presenciaram o desfile escolar, com participação de todos os estabelecimentos de ensino local.

EM CARIACICA

Já na sede do município, as solenidades tiveram início às 15 horas, com participação dos grupos escolares e ginásios de Cariacica, não faltando os tradicionais desfiles típicos da região.

O desfile foi precedido pelo hasteamento dos pavilhões nacional e do Espírito Santo, com execução do hino nacional, cantado entusiasmadamente pelas milhares de pessoas presentes, que superlotaram a principal avenida da sede municipal.

O DESFILE

Participaram do desfile escolar, todos os estabelecimentos estaduais e municipais, além de escolas de aplicação e Jardim de Infância, reunindo cerca de 2 mil alunos.

O Prefeito Aldo Alves Prudêncio, tão logo concluírem as solenidades fez uma breve saudação ao povo do seu município, sendo aplaudido entusiasmadamente pela grande massa humana que prestigiou as solenidades comemorativas de mais um aniversário da Independência do Brasil.

SESSÃO SOLENE

Na tarde de ontem, no recinto da Câmara Municipal, sob a presidência do juiz Waldir Vitral, foi realizada a sessão conjunta dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, tendo o titular da Comarca de Cariacica feito uma importante palestra alusiva aos Sesquicentenário da Independência.

Mais uma vez os cariaticenses voltaram a prestigiar o acontecimento numa demonstração do mais elevado espírito patriótico de uma comunidade que sabe reconhecer, como todo brasileiro, o que representou o dia 7 de setembro, quando nas margens do Ipiranga, o Brasil se libertou do domínio estrangeiro para conseguir caminhar decididamente em busca do seu desenvolvimento, como uma Pátria livre que acredita na sua liberdade e nas suas riquezas.

Figura 9 - Reportagem publicada no dia 6 de setembro de 1972. Fonte: A Gazeta (1972).

Na reportagem “Cariacica comemora o sesquicentenário” como a influência para que a representação do que era considerada cultura cívica fosse apropriada pela sociedade, valorizando os governantes e, ao mesmo tempo, excluindo aqueles que aqueles que eram brasileiros, mas espalhavam a desordem, representada pelas palavras do então prefeito de Cariacica Aldo Alves Prudente na reportagem a seguir:

O espetáculo cívico que se presencia hoje em todo país evidencia o amor dos brasileiros a sua Pátria, que distante daqueles que souberam espalhar a discórdia e a baderna, caminha celeremente em busca de seu grande destino, sempre confiando no elevado espírito dos homens que dirigem essa nação, que vem construindo um Brasil para os verdadeiros brasileiros (A GAZETA, 1972, p. 3).

Percebe-se que os jornais não mediram esforços em elaborar uma história que despertasse o sentimento patriótico. Veja-se, por exemplo, essa outra passagem da mesma reportagem:

Mais uma vez os cariaticuenses reiteram a prestigiar o acontecimento numa demonstração do mais elevado espírito patriótico de uma comunidade, que sabe reconhecer, como todo brasileiro, o que representou o 7 de setembro quando nas margens do Ipiranga, o Brasil se libertou do domínio estrangeiro para conseguir caminhar decididamente em busca do seu desenvolvimento, como uma Pátria livre que acredita nos seus filhos e nas suas riquezas (A GAZETA, 1972, p. 3).

O jornal *A Gazeta* cumpriu o papel de estruturar um discurso sobre a Independência, lido como momento de fundação da nação livre e soberana, ao mesmo tempo em que foram ressaltados o resgate e a valorização do passado como também atuou em favor do presente, já que visava a estabelecer uma continuidade com um momento tido como de fundação da nação. Portanto, havia a tentativa de legitimar um determinado poder em período de crise e instabilidade política por meio de um discurso histórico. Assim, as comemorações nacionais passaram a ser lidas não mais como simples festas, mas também como um instrumento para apropriação da população em torno de uma ideia, que foi o sesquicentenário da Independência do Brasil como marco inicial da formação de uma Pátria que seria concretizada pelo governo militar após 150 anos.

3.7 AS REPRESENTAÇÕES DOS 150 DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL PARA AS CRIANÇAS

O jornal *A Gazeta* publicava semanalmente, sempre aos Domingos, um caderno suplementar destinado às crianças, chamado *A Gazetinha*, cuja editora era Gleicy Coutinho²². O caderno para as crianças se afirmava como: “O jornal a serviço da criança capixaba” (CAPA A GAZETINHA 1972). *A Gazetinha*, sendo específico para o público infantil, tinha como objetivo contar um pouco da História do Brasil desde o início da colonização até o processo de independência, exibindo textos, imagens e perguntas ao final sobre as narrativas contadas. Geralmente, as histórias eram pequenas biografias de algum personagem que participou do processo histórico. Essas publicações foram escolhidas devido à diversidade de temas abordados e de sua ligação direta com as comemorações do Sesquicentenário da Independência do País. Toda semana era tratado um assunto diferente como, por exemplo: “Anchieta o apóstolo do Brasil”, “Almirante Barroso herói da Batalha do Riachuelo” “Férias”, “Voltas às aulas”, “Duque de Caxias” e “Semana da Pátria”, como ilustram as Figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15.



Figura 10 - Capa de *A Gazetinha* do dia 2 de junho de 1972.
Fonte: *A Gazeta* (1972).



Figura 11 - Capa de *A Gazetinha* do dia 11 de junho de 1972.
Fonte: *A Gazeta* (1972).

²² Gleicy Coutinho começou sua trajetória no jornalismo como editora de *A Gazetinha*, sendo a primeira mulher a ser contratada como jornalista na Rede Gazeta. Ainda nesta empresa de comunicação, foi repórter de TV e de dois cadernos, o *Semanário* e o *Caderno Dois*. Gleicy também foi diretora do Departamento Cultura (DEC) no Governo Gerson Camata. Atualmente está como secretária de Cultura e Turismo da Prefeitura Municipal de João Neiva.



Figura 12 - Capa de A Gazetinha do dia 16 de setembro de 1972.
 Fonte: A Gazeta (1972).



Figura 13 - Capa de A Gazetinha do dia 30 de setembro de 1972.
 Fonte: A Gazeta (1972).



Figura 14 - Capa de A Gazetinha do dia 20 de outubro de 1972.
 Fonte: A Gazeta (1972).



Figura 15 - Capa de A Gazetinha do dia 2 de setembro de 1972.
 Fonte: A Gazeta (1972).

Além de contar um pouco da história do Brasil, *A Gazetinha* tinha uma sessão que contava também um pouco da história do Espírito Santo.

Pequena História do Espírito Santo – Fase colônia 1935 – 1822.

Descoberto o Brasil em 1500, só trinta anos depois Portugal começou a tratar com seriedade, de sua colonização de povoamento, pressionado por piratas, principalmente franceses, que levavam carregamentos volumosos de Pau-Brasil. Em Janeiro de 1531, Martim Afonso de Souza comandando poderosa esquadra, atingia a costa de Pernambuco, com triplica missão:

“escorraçar” os franceses, descobrir novas terras na direção do Prata, estabelecer um ou mais núcleos de povoamento europeu.

A Coroa, empobrecida pelos investimentos nas viagens de navegação e descobrimentos estava impossibilitada de suportar grandes gastos com a colonização do vasto território brasileiro. D. João III, Rei de Portugal na ocasião, resolveu aceitar a sugestão de Diogo de Gouveia, isto é, dividir o Brasil em Capitânicas e distribuí-las, graciosamente, a quem se interessasse e tivesse condições econômicas para colonizá-la aplicando seus próprios recursos.

Vasco Fernandes Coutinho (Espírito Santo)

Apresentaram-se os doze primeiros voluntários, oriundos da melhor gente – navegantes célebres, guerreiros, personagens da corte – dispostos a arrojada empresa entre eles estava Vasco Fernandes Coutinho, que viria ser fundador do Espírito Santo. Com ele, portanto, inicia-se a nossa história.

A “carta de doação”

A carta de doação a Vasco Fernandes Coutinho de cinquenta léguas de terra, sobre a costa brasileira, foi assinada por D. João III. A 1º de Julho de 1534, em Évora, Portugal. Nela está contida a demarcação geográfica da Capitania. Transcrevemos o trecho que determina os limites da gleba: “... as cinquenta léguas de terra, começarão na parte onde feito mercê a Pedro Campo Tourinho e couber nas ditas cinquenta léguas, entrando nesta capitania qualquer ilhas que houver até dez léguas ao mar na fronteira e demarcação destas cinquenta léguas... as quais... se entrarão e serão de largo e longo da costa e entrarão na mesma largura quanto poderem entrar, se for de minha conquista” [...] (A GAZETA, 1972, p. 2).

A ideia era narrar os acontecimentos históricos do Estado em cronologia linear, sendo tipicamente um relatório de efemérides, observa-se a falta de citação das fontes por mais que fossem transcritos trechos de algum documento. Ao final de cada publicação sempre vinha escrito “continua na próxima gazetinha”.

Na edição seguinte de *A Gazetinha* contavam-se mais histórias relacionadas ao Espírito Santo, como foi o “encontro com os índios”, “a primeira igreja”, “a distribuição de terras”, “a fundação de Vitória”, “os Jesuítas no Espírito Santo”, “Padre José de Anchieta”, “Pedro Palácio: o convento da Penha”, “Martim Afonso de Souza” e “Visconde de Caiuru”, versando com predominância aspectos factuais e singulares do passado, ora encarados pelo prisma ufanista, ora pelo viés da exemplaridade, privilegiando principalmente a conservação da história do Espírito Santo.

Do mesmo modo que havia histórias do Brasil ligadas à fundação e consolidação do Espírito Santo, havia também histórias reverenciando os grandes homens que fizeram grandiosos feitos para a consolidação do Brasil como nação, como, por exemplo o Almirante Barroso na Batalha Naval do Riachuelo.

Batalha Naval do Riachuelo

Uma das maiores batalhas navais de que temos notícias é a batalha naval do Riachuelo, que ocorreu a 11 de junho de 1865 no Rio Paraná, no local chamado Riachuelo, durante a Guerra do Paraguai. A esquadra brasileira, ancorada, preparava-se para assistir a missa, pois era manhã de domingo, quando um grito dá sinal de alarme. Era a esquadra paraguaia que silenciosamente começa a descer o rio para surpreender os brasileiros. Imediatamente os paraguaios caíram sobre os brasileiros e uma encarniçada luta foi travada. A fragata Paraíba foi abordada por quatro navios que lhe despejam soldados no convés, onde se batem como leões Pedro Afonso, o guarda marinha Greenhalgh, o marinheiro Marcílio Dias. A vitória parecia sorrir ao inimigo quando alguns navios são postos a pique por barcos brasileiros. Toda a frota paraguaia teria seu fim se não retrocedesse, apesar de terem lutado bravamente. Com esta batalha as tropas de Solano Lopes sabiam que não poderiam mais combater por água, pois não havia possibilidade de consertar os navios danificados. A batalha continuou por terra, mas a batalha naval de Riachuelo foi de grande importância para a vitória dos brasileiros. Nessa batalha destaca-se a figura do Almirante Barroso, que comandou as tropas brasileiras, o marujo Marcílio Dias, Pedro Afonso e do guarda marinha Greenhalgh (A GAZETINHA, 1972, p. 2).

As histórias do Brasil que valorizavam a figura de heróis para os feitos grandiosos serviam como constituição de bases sólidas para o exercício de representação da memória coletiva.

Ao lado de fatos históricos, havia uma sessão chamada “Bate-Papo”. Nela, a editora Gleyce conversava com as crianças leitoras de *A Gazetinha* sobre o que estava sendo publicado naquele exemplar.

Oi turma!

Esperamos que a Gazetinha esteja chegando até vocês todos os domingos, sem grilo nenhum. Nossa edição de hoje é dedicada às férias que este ano chegaram um pouco mais tarde, mas estão aí para a alegria e glória de todos nós que gostamos de tranquilidade para aquelas curtições muito legais, que só nas férias podemos aprontar. Em nossa edição de hoje vocês vão encontrar matéria sobre escotismo, que está um tremendo barato, e o que é muito importante um concurso de desenho muito bacana sobre o sesquicentenário da independência. Hoje vocês vão encontrar uma estorinha dos sete cisnes e muitos outros divertimentos que encontrarão se forem lendo. Falou! Até a próxima semana e um abraço. Gleyce. (A GAZETINHA, 1972, p. 2).

O agenciamento de um concurso de desenho sobre o Sesquicentenário da Independência mostra que a representação dada a ler sobre a comemoração deveria ser apropriada pelas crianças de modo a se pensar na consolidação da

memória, com interesse de incorporar o novo herói da pátria. Essas mudanças são adaptações que o presente faz do passado.

A representação social que o sesquicentenário da Independência do Brasil buscou ao ressaltar a imagem de Dom Pedro I como fonte pura, buscava uma orientação para a sociedade em construção, isto é, uma representação que identificasse os ideais do poder vigente, o que caracteriza os mecanismos de apropriação presentes na formação da Pátria que o governo militar buscava para o Brasil.

Na Semana da Pátria de 1972, foram publicados, na *A Gazetinha* alguns desenhos sobre o Sesquicentenário da Independência, juntamente com um texto em comemoração, como mostra a Figura 16:



Figura 16 - Texto sobre o Sesquicentenário da Independência – publicado no dia 10 de setembro de 1972.

Fonte: *A Gazetinha* (1972).

Os desenhos retratavam somente a história oficial, isto é, Dom Pedro I as margens do rio Ipiranga com espada levantada teria bradado o famoso grito: “Independência

ou morte!”, ou seja, a maioria dos desenhos era uma releitura da tela do pintor paraibano Pedro Américo, chamada “O Grito do Ipiranga”. Nessa mesma perspectiva de valorização dos heróis, o texto publicado buscava mostrar outros grandes homens da pátria, que lutaram na Insurreição Pernambucana, na Revolta de Beckman e na Inconfidência Mineira. Segundo Sosnoski (2013, p. 51):

O governo Médici não necessitava de uma história crítica a respeito do acontecimento comemorado, visto que tal história poderia diminuir a importância do fato comemorado assim como também poderia diminuir a importância do herói D. Pedro I. O discurso veiculado de D. Pedro I como fundador da nação independente e unida e do governo militar como realizador da obra do Imperador, sendo o único capaz de assegurar a integração nacional e a soberania, além de promover o progresso do país poderia ser abalado por uma história crítica a respeito do acontecimento Independência.

Havia uma outra sessão dentro das edições de *A Gazetinha* intitulada “Você é sabido?”, na qual continham dez perguntas sobre conhecimentos gerais, como por exemplo:

- 1- Uma porção de ilhas próximas uma das outras. Damos o nome de:
 - a) Promontório
 - b) Arquipélago
 - c) Cordilheira

[...]

- 7- Joaquim Nabuco foi um grande brasileiro que participou ativamente de um movimento patriótico:
 - a) Inconfidência Mineira
 - b) Proclamação da República
 - c) Abolição da escravatura. (A GAZETINHA, 1972, p. 3).

Na Semana da Pátria, foi publicado na *A Gazetinha* um especial sobre Dom Pedro I; então na sessão “Você é sabido?” também foi realizada uma série de perguntas sobre a vida do imperador, como demonstrado na Figura 17:

VOCE É SABIDO?	
1— D. Pedro I veio para o Brasil: a) Com a Família Real b) Veio especialmente para ser regente c) Veio acalmar os ânimos exaltados dos brasileiros	atento as aspirações do povo brasileiro, respondeu ao povo com o célebre: a) Dia do Fico b) Dia da Independência c) Dia do Soldado
2— Nasceu a: a) No dia 24 de setembro de 1834 b) No dia 13 de setembro de 1807 c) No dia 12 de outubro de 1798	8— Sesquicentenário da Independência quer dizer: a) 60 anos de independência b) 100 anos de independência c) 150 anos de independência
3— D. Pedro I era filho de: a) D. Maria I b) D. Manuel o Venturoso c) D. João VI	9— D. Pedro abdicou a coroa de Portugal em favor de: Sua Filha Maria da Glória Seu Regente D. Miguel Do Conde de Assumar
4— É de sua autoria a música: a) do Hino à Independência b) Do Hino Nacional c) Do Hino à Bandeira	10— D. Pedro abdicou o trono do Brasil em favor de seu filho: Conde D'Eu Marques de Pombal D. Pedro II
5— Com a idade de 19 anos D. Pedro casou-se com: a) D. Doralina b) D. Leopoldina c) Princesa Isabel	PONTOS Cada resposta certa vale 1 ponto. Se você acertar entre 9 e 10 pontos você é um ótimo aluno. Se acertar entre 7 e 8 pontos, você é um bom aluno. Entre 5 e 6 pontos você é um aluno regular. De 4 pontos em diante você precisa estudar mais.
6— D. Pedro tornou-se regente do Brasil com: a) A volta de D. João VI a Portugal b) Com a expulsão da Família Real do Brasil c) Com a eleição feita pela Constituinte	RESPOSTAS 1 - a) 2 - c) 3 - c) 4 - a) 5 - b) 6 - a) 7 - a) 8 - c) 9 - a) 10 - c)
7— A autoridade de D. Pedro era limitada pelas tropas portuguesas comandadas por Jorge de Avilez. Sentindo-se ameaçado pelas imposições de Portugal e	

Figura 17 - Perguntas sobre Dom Pedro I publicadas na sessão "Você é sabido?" no dia 10 de setembro de 1972.

Fonte: A Gazetinha (1972).

Essas perguntas revelam um pouco da preocupação da linha editorial do jornal com o ensino de História. Vale ressaltar que essa disciplina tem por essência a análise crítica de conteúdos. No entanto, nas escolas, as séries iniciais do ensino de História foram substituídas pela disciplina de Estudos Sociais, que englobava conhecimentos de História e Geografia. Já nas séries seguintes dos Ensinos Fundamental e Secundário, o ensino de História era lecionado por profissionais formados nos cursos de licenciatura curta mais estudos adicionais e/ou formados em licenciatura plena.

Para isso, houve a criação do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais no ano de 1969. Neste, o aluno saía habilitado para ministrar aulas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica no Ensino Primário e aulas de OSPB e História ou Geografia no Ensino Fundamental e Secundário, mas deveria ter mais um ano de estudos adicionais. A fundamental distinção desse novo curso era que o professor habilitava-se em duas disciplinas (História e Geografia) em um período de três anos. Segundo Maria Luisa Santos Ribeiro (1987, p.157):

Isso causou a desqualificação do professorado, uma vez que os cursos de licenciatura curta não tinham qualquer interesse em formar docentes com visão crítica, e sim com uma formação totalmente superficial e factual para suprir a demanda.

Corroborando com a visão superficial, em *A Gazetinha* sempre havia um texto como com objetivo de manter a ordem, como o que segue abaixo:

Por que é preciso obedecer?

Nossos pais nos dão ordens porque sabem melhor que nós o que é preciso fazer em certos casos, e nós devemos obedecê-los a fim de aproveitarmos e sua experiência. Quando soubermos muitas coisas, daremos ordens aos nossos filhos para que nos obedçam.

Não existe a liberdade absoluta e total para os membros de um grupo humano. O fato de se viver em sociedade implica na obediência a regras e leis, que constituem uma espécie de contrato entre as pessoas e garante as liberdades individuais. A recusa a obedecer leva à desordem e a anarquia.

Por que os pais não são castigados quando derrubam um copo?

Quando uma criança derruba um copo os pais geralmente ralham porque cabe a eles pagar o prejuízo. Quando não são os próprios pais que derrubam, eles mesmos se castigam porque tem que pagar o prejuízo que causaram.

A educação das crianças exige que os pais sejam severos e obtenham dos filhos obediência. Enquanto as crianças não tiverem bons hábitos, devem ser censurados, mesmo que não tenham feito de proposito, pois as crianças sempre compreendem as razões que obrigam os pais a agir dessa maneira. É fácil de perceber que os pais são castigados quando eles mesmos cometem, involuntariamente, um erro que não desejariam ver os filhos cometer.

Por que se bate a porta antes de entrar?

Bate-se à porta para pedir licença a fim de entrar num aposento fechado. Não deve surpreender as pessoas, nem perturbá-las bruscamente em meio às suas ocupações. É assim que se mostra boa educação.

A vida em sociedade requer algumas etiquetas mesmo em nome da liberdade. É natural mostrar que se respeita a existência dos nossos concidadãos, as suas atividades, anunciando a nossa presença, de acordo com as regras da boa educação. Quando batermos à porta, manifestamos nossa preocupação de não querer importunar, de não desejar impor nossa presença (A GAZETINHA, 1972, p. 3).

Ao mesmo tempo em que o texto fala da obediência aos pais, ele retrata a obediência às regras e leis impostas à sociedade sem questioná-las. Nesse sentido, a sessão *A Gazetinha* também tinha a função de auxiliar os pais na educação dos filhos, alegando que “viver em sociedade implica na obediência a regras e leis [...]. A recusa a obedecer leva à desordem e a anarquia” (A GAZETINHA, 1972, p. 3).

Dessa forma, a narrativa do passado, expressa em textos, imagens e música, se associou a um tempo, em que o futuro da nação se impulsiona sobre o presente e o passado. O futuro como projeto redefinidor do passado e conseqüentemente de um projeto de pátria não representa novidade entre as práticas políticas autoritárias. O

que diferencia o período estudado dos demais é que não existe mais a figura de um líder salvador. Essa figura central dá lugar a um projeto que deveria ser alcançado por meio de metas e estratégias estabelecidas por um grupo gestor capacitado e baseadas pelo conceito de segurança nacional.

Entre abril e setembro de 1972, a ditadura desfilou pelas ruas do país, ora representada pelo esquife de Dom Pedro I, ora pelo hino, ora pelo cinema, e diversas vezes nos jornais. Fatos imponentes associados a mobilizações regionais, municipais ou escolares permitiram que os festejos se penetrassem de maneira muito forte ao cotidiano das pessoas.

A ideia de civismo, então trabalhada diariamente nas escolas e de acordo com a qual “o cidadão fazia parte de um organismo maior e precisava realizar sua parte para o melhor funcionamento e crescimento desse organismo” (FILGUEIRAS, 2006, p. 378), foi colocada em prática de maneira festiva pelas ruas de todo o país durante todo o ano de 1972. A recuperação da tradição cívica brasileira, a qual certamente não foi inventada pela ditadura, mas que ganhou novos tons, ligando o passado glorioso do país ao Brasil do Milagre, de que cada cidadão estava colaborando para a construção do Brasil grande, foi acionada pelas comemorações do sesquicentenário.

Portanto, passado, presente e futuro estavam, naquele momento, unidos, demonstrando que a ditadura havia sido capaz de estabelecer diálogo com a sociedade, de acionar antigos anseios e memórias, de recuperar a representação de heróis e de se fazer circular como popular por meio da figura histórica e ambivalente de Dom Pedro I, mas também através da figura do presidente General Médici.

PARTE II

3.8 O CONTROLE COMO PRÁTICA CULTURAL DE COIBIÇÃO: ACUSAÇÕES A PROFESSORES

Até então, o processo repressivo não vinha sendo avaliado satisfatoriamente por setores militares de linha dura, já que havia a necessidade de comunicar as prisões ao auditor militar. Os militares acreditavam que os resultados obtidos pelos inquéritos eram inexpressivos para a proposta do governo. A linha-dura do regime militar somente teve seus anseios atendidos com o advento do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968; com ele o Congresso e várias sedes do poder legislativo estadual e municipal foram colocados em recesso. Pessoas acusadas de infrações prescritas pela Lei de Segurança Nacional perderam o direito ao *habeas corpus*. O AI-5 significaria a oficialização do terrorismo de Estado praticado no interior de estabelecimentos militar.

A partir do AI-5, em nome da Segurança Nacional, instalou-se um sistema repressivo para combater a subversão e, ao mesmo tempo, reprimir preventivamente qualquer atividade considerada suspeita de perturbar a ordem do país. Entendemos por repressão preventiva a vigilância e o controle cotidiano sobre a sociedade.

A Delegacia de Ordem Política e Social do Espírito Santo (DEOPS-ES) serviu como um relevante sustentáculo para a manutenção do aparato coercitivo do Estado e coletou, produziu e disseminou informações sobre as atividades políticas docentes para combatê-las. Por se tratar de uma instituição que guarda um acervo documental que recentemente havia sido proibido para pesquisas, há pouca produção sobre o assunto. A análise de parte do acervo revela-se repleto de tensões e conflitos em um período de grande repressão.

Uma das formas de repressão utilizadas foi a técnica de infiltração, que consistia em suspeitar, em início, de todos, coletar e arquivar quaisquer dados obtidos e entregá-los, por escrito, à polícia. Aí estes seriam classificados por palavras-chave sugestivas, que se colocava de um lado o inimigo mais perigoso e de outro aqueles que estariam dispostos a cooperar. Segundo Marionilde Dias Brepohl de Magalhães

(1997, p. 215): “obedecendo a esta ordem, desta técnica de arquivamento: terrorista, fanático comunista, esquerdista ou socialista, subversivo, autor de atos indiretamente subversivos, inocente útil, idôneo ou confiável”. A título de exemplo, tem-se a denúncia feita sobre o professor e também diretor que lecionava a disciplina de EMC na cidade de Colatina, no Estado do Espírito Santo:

Exmo. Sr.

Chefe do Serviço Militar de Colatina

Levo ao conhecimento de V. Excia., o fato de que no colégio perto de Itapina, as coisas não andam bem.

As aulas de Moral e Civismo não estão sendo dadas com regularidade e poucas são dadas, conforme pude apurar, são de péssimo teor e algumas com inspiração ao desrespeito a nossa gloriosa Democracia. O mais grave ainda, é que o professor da matéria é o próprio diretor do colégio. Ele tem, conforme declarou para algumas pessoas, acentuadas tendências comunista.

Favor mandar verificar e informar ao Conselho de Educação, pois a meu ver tal diretor não pode continuar, sob risco de formar ali um verdadeiro foco de subversão. Estou oferecendo esta denuncia porque tenho lá parentes.

Contrariando dispositivo legal, prefiro ficar no anonimato por questões de segurança pessoal.

Com saudações. (APEES. Fundo/coleção: DOPS-ES. caixa 19, Dossiê: 04. p.08 _BRES APEES, DESO.ME IMEES2).

Como não havia uma formação específica para o professor de EMC, a disciplina poderia ser ministrada por professores formados em História, Geografia e Estudos Sociais para as séries do ensino ginasial; para o primário, era lecionada pelo professor regente da turma. Na escola denunciada, o diretor assumiu a disciplina de EMC. No entanto, não foi devido a isso que a denúncia foi feita ao Chefe do serviço militar de Colatina, mas pelo fato de as aulas de Educação Moral e Cívica não estarem sendo lecionadas com regularidade, e quando eram ministradas, provavelmente os alunos sofriam influências consideradas negativas, já que o diretor tinha fortes tendências comunistas.

Além de ampliar a eficácia do aparelho repressivo, os informes obtidos podiam também assumir um papel preventivo, uma vez que ensinavam os poderes sobre as tendências dos movimentos de oposição. Ainda de acordo com Magalhães (1997), a tortura era postergada em favor da infiltração por dois motivos: primeiro, por manchar a imagem do governo e, segundo, porque os próprios suspeitos já haviam

desenvolvido experiências que lhes permitia enganar os interrogadores. Nesse sentido, a denúncia feita pelo informante infiltrado, fosse ele remunerado ou espontâneo, profissional ou amador, era uma prática secreta que reunia indivíduos dispostos a colaborar, fosse para obter algum proveito pessoal ou por identificar-se com o governo.

Segundo Pedro Ernesto Fagundes (2013, p. 310), “a posse do novo general/presidente Emilio Garrastazu Médici (1970-1974) marcou o início dos chamados ‘anos de chumbo’, por causa do endurecimento da repressão contra os opositores do regime”. Como tentativa de emudecer quaisquer manifestações contrárias ao governo, muitas pessoas foram presas de forma arbitrária e julgadas a práticas de torturas; muitas foram mortas, outras encontram-se desaparecidas até hoje. Os equipamentos de repressão do Estado funcionavam para encontrar e desarticular os “aparelhos” ou esconderijos utilizados pelos militantes políticos e pelos grupos de esquerda que atuavam na clandestinidade. Dessa forma, quem estivesse divulgando ideias subversivas era considerado discípulo dos grupos de esquerda e deveria ser preso, pois provavelmente tinha posse de alguma informação. Com receio de que fosse presa e torturada, a professora Gizelda da Penha Torezani resolveu abandonar o instituto no qual lecionava, conforme transcrição do documento:

Confidencial

Polícia Militar do Espírito Santo

Estado Maior

Serviços de Informação 28/04/1974

1. Assunto: Gizelda da Penha Torezani
2. Origem: PM/2 – PMES –
3. Classificação: B – 3
4. D. Origem: xxxxxxxxxxx
5. D. Anterior: xxxxxxxxxxx
6. Anexo: xxxxxxxxxxxxxx
7. Referência: xxxxxxxxxxx
8. Difuso: DEOPS/ES

Informe nº 053/74 – PM/2

Texto: Gizelda da Penha Torezani, filha de pai ignorado e de Ermelina Torezani, natural de Vitória-ES, reside em Goiabeiras, Município de Vitória,

consta que no ano de 1973, quando a epigrafada lecionava Educação Moral e Cívica no Instituto de Educação deste Estado em Vitória, vinha pregando a doutrina comunista. Alguns de seus alunos, insatisfeitos com o que vinha acontecendo, ameaçaram em denunciá-la na DEOPS, no que a nominada temerosa de que tal fato se concretizasse, abandonou o Instituto. (APEES. Fundo/coleção: DOPS-ES. Caixa 19, Dossiê: 04. p.40 _BRES APEES, DESO. ME IMEES2).

Desse modo, as denúncias sobre professores que lecionavam EMC serviam para mostrar a vigilância do governo e para coibir tudo que colocasse em dúvida a função da EMC tanto quanto disciplina, quanto como prática educativa. A DEOPS/ES, enquanto integrante do Sistema Nacional de Informação (SNI), tornou-se um desses instrumentos de controle das agitações sociais. Os órgãos de informação denominaram subversivas as pessoas e os diversos setores da sociedade que foram vistos como um perigo à ditadura, tendo em vista a lógica coercitiva do Estado. Várias atividades também foram combatidas pela polícia. Como exemplo pode-se observar a carta abaixo escrita pelo professor Delço Ferreira de Souza e apreendida pela DEOPS/ES para posterior investigação. Na carta consta:

Colatina 1 de Outubro de 1975

Do: Professor Delço Ferreira de Souza

Ao: Chefe do Departamento do Consulado da Russia

Senhor Chefe:

Tencionando oferecer maiores possibilidades aos nossos alunos no sentido da observação, trabalhos em grupos, nas Escolas de 1º e 2º Graus onde atuo, como professor de Educação Moral e Cívica, firmo pelo presente Oficial da Execução, para pedir a V. S. do designo conceder impormos, solos, revistas, postais, deste conceituado país a quem V. S. representa em nome da Pátria, pois, visto que, cabe a nós professores incutir nas futuras gerações o conhecimento de bom senso, solidariedade humana e amizade sincera de nossas Mães Pátrias.

Esperando contar com o apoio de V.S. apresentamos nossas cordiais e atenciosas saudações

Delço Ferreira de Souza (Professor)

Endereço:

Avenida Silvio Ávidos

Nº 1697 _ Bairro: São Silvano _ Colatina/ Espírito Santo

CEP: 29.702. (Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo/coleção: Delegacia de Ordem Política e Social do Espírito Santo. caixa 19, Dossiê: 04. p.37 _BRES APEES, DESO.ME IMEES2).

Pouco tempo após a interceptação da carta, a Secretaria de Estado da Segurança Pública juntamente com a DEOPS/ES abriram uma Ordem de Serviço para investigação da vida do professor Delço e qualquer ligação dele com a esquerda ou elementos considerados subversivos. As investigações sobre o docente aconteceram porque ele enviou uma carta ao chefe do consulado da Rússia, pedindo revistas e postais para utilizar durante as aulas de EMC na instituição em que lecionava, como comprova a Ordem de Serviço abaixo:

Secretaria de Estado da segurança Público

Superintendência de Polícia Civil

Delegacia de Ordem Política e Social

Serviço de Informação e Investigações

Ordem de Serviço

ORD. SERV. N° 04/74 SII – DOPS/ES

O Sr. Marlo Rodrigues de Freitas _ Chefe do SII – DOPS/ES, por nomeação na forma da Lei.

Determina, ao agente de Segurança Jorge Paulo Meiyer, para em cumprimento a presente O.S. proceder levantamento da vida pregressa de Delço Ferreira de Souza, professor de Estudos Sociais, com atuação em Escolas de 1° e 2° Graus possivelmente em Colatina em endereço Avenida Silvio Avidos, 1697 – Bairro São Salvano – Colatina, inclusive com levantamento de dados qualificativos do nominado, antecedentes e possíveis ligações com as esquerdas e/ou elementos subversivos, recebimento e utilização de materiais de propaganda comunista nos cursos onde atua e averiguação do estado de “conscientização” sobre assuntos comunistas de alunos do Nominado.

Cumpra-se em 12/01/1975

Mário Rodriguês Freitas (APEES. Fundo/coleção: Delegacia de Ordem Política e Social do Espírito Santo. Caixa 19, Dossiê: 04.19 p.39 _BRES APEES, DESO.ME IMEES2).

Os documentos da DOPS/ES confirmam que o confisco e a apreensão eram estratégias cotidianas de controle social dos agentes da instituição. Qualquer mecanismo utilizado para tornar pública uma ideia, nesse caso sobre a Rússia e conseqüentemente o comunismo, acabava tornando-se prova de crime político, fato corroborado pelas palavras de Pedro Ernesto Fagundes:

A apreensão dos impressos era o primeiro ato de uma operação de vigilância. Entre as etapas posteriores podemos citar: solicitação da operação de vigilância, observação do evento, elaboração de relatório por agentes do DOPS/ES, abertura de ficha dos suspeitos e envio de todo o material para dossiê específico. O destino dessa “linha de produção de

informações” eram os arquivos do órgão de segurança. (FAGUNDES, 2012. p. 6).

Muitas vezes, segundo Flavia Maria Franchini Ribeiro (2007), a repressão operava por meios ilegais. Ignorando as leis constitucionais elaboradas pelos próprios militares, as prisões ocorriam sob a forma de sequestro, sem mandado judicial e sob um clima de horror que implicava a todos aqueles que possuíssem algum tipo de relação com o retido. A primeira fase das prisões era geralmente acompanhada de torturas, precedidas por interrogatório formal.

Outras vezes, quando as informações adquiridas dos presos políticos eram consideradas aceitáveis para os órgãos de informação, iniciava-se a formalização dos inquéritos, quando a Justiça Militar era avisada da prisão. Após a elaboração, os inquéritos eram dirigidos às Auditorias Militares para que o procurador militar fizesse a acusação. Então o incriminado teria o direito a um advogado e seria submetido a novo interrogatório.

Infelizmente não obtivemos acesso a mais fontes sobre o professor Delço, o que gera grande curiosidade em saber o desfecho dessa investigação. O uso desses documentos tem provocado alguns desafios metodológicos, sobretudo, por conta da origem recente e até pouco tempo proibida dessas fontes.

Esperamos que ao descrevermos a atuação dos órgãos de repressão a professores que lecionavam EMC tenhamos contribuído para que algumas representações de educação possam auxiliar com uma releitura do período ditatorial, contribuindo para preencher algumas lacunas da história política e educacional brasileira, interrompendo o silêncio e permitindo à sociedade informações acessíveis.

Portanto, tanto as representações que rememoram um passado heroico, como foi o caso das comemorações cívicas dos 150 anos da Independência do Brasil, quanto aquelas que tentam inibir aquilo que coloca em dúvida a efetivação da Educação Moral e Cívica configurem-se em prática educativa ou em disciplina, como foi o caso das denúncias de professores da disciplina acusados de comunismo; são práticas culturais que fundamentam as práticas políticas do governo autoritário e que precisam ser lembradas e estudadas para que nunca possamos esquecer e que essa situação nunca mais se repita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de juntar os retalhos que colhemos dessa história recente e torná-la mais inteligível. Afinal, mesmo uma colcha de retalhos, composta de tecidos de várias cores e tamanhos, necessita de uma base para ser fixada a fim de se dar uniformidade. Acabamos de fazer isso nas linhas anteriores.

Nesta dissertação ratificamos que a regulamentação do Decreto-Lei nº 869/1969, por meio do Decreto nº 68.065 de 1971, a análise das *Orientações Curriculares da Secretaria do Estado do Espírito Santo*, o *Guia Metodológico para cadernos MEC – História* e a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* auxiliam a compreensão da utilização da disciplina de Educação Moral e Cívica como instrumento do poder disciplinar. Isso porque, enquanto o Estado assumia postura autoritária, nas escolas as posturas eram supostamente democráticas. No entanto, todos os documentos tinham o objetivo de construir uma cultura cívica e moralizante, que estivesse a serviço dos projetos de sociedade organizados pelos dirigentes.

Não tivemos a pretensão de esgotar o tema, mas sim de contribuir com a história das disciplinas escolares, tratando de uma disciplina já extinta, cujas pesquisas, até o momento, têm focado principalmente na legislação e nos livros didáticos. Nosso estudo inova mostrando análises de manuais de âmbito nacional e regional, ou seja, preferimos abordar nosso objeto por uma perspectiva interna com um manual regional, mas também sob uma perspectiva externa, no caso o manual nacional elaborado pelo MEC, como um microcosmo que auxiliou em um projeto político macro, sendo tais análises complementares e interdependentes: a primeira contextualizou a segunda, enquanto a segunda refinou a primeira.

Estudar a trajetória histórica dos ensinamentos de moral e civismo permitiu-nos entender como a formação moral e cívica se constituiu numa preocupação do governo da ditadura militar em apropriar-se da educação brasileira para alcançar seu objetivo, que era moralizar a pátria e seus cidadãos de acordo com seus conceitos sem levar em conta, nem valorizar, a criticidade dos sujeitos envolvidos, assim como pudemos compreender as apropriações de representações produzidas pelo governo militar, que eram “dadas a ler” pelos profissionais da educação e pelos estudantes.

Pudemos também entender que em vários momentos da história da república brasileira o ensino da moral estava diretamente relacionado ao ensino religioso, mesmo o Estado sendo considerado laico perante a Constituição. Nesse caso, muitas vezes a Igreja Católica, responsável pela manutenção da ordem em meio à desordem política, representava e legitimava o autoritarismo, auxiliando, dessa forma, o governo a criar uma representação de patriotismo, disciplina e consciência de responsabilidade perante o país.

Após a promulgação da LDB/1961, ainda não há especificação em relação a como deveria ser ensinada a educação moral e cívica, sendo preciso que cada escola desenvolvesse a melhor forma para ministrá-la. Diante dessas dificuldades, muitas escolas optaram pela permanência do ensino religioso. Nesse sentido, o ensino da moral pode ser entendido como o embate de que representações religiosas seriam práticas de uma educação voltada a valores morais.

O Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro 1969 institui como prática educativa a disciplina EMC e a estabeleceu como obrigatória. A obrigatoriedade ou a prática educativa da disciplina gerou muitos conflitos entre o Conselho Federal de Educação e a Comissão Nacional de Moral e Civismo, porque o primeiro era a favor da EMC como prática educativa, enquanto o segundo era a favor da disciplina como obrigatória. Assim, em janeiro de 1971, foi sancionado o Decreto nº 68.065, que regulamentou o Decreto-Lei nº 869/1969; no entanto abriu brechas para que as instituições de ensino atuassem de formas diferentes.

A análise da *Pequena Enciclopédia de Moral e Civism* publicada em 1967, do *Guia Metodológico para cadernos MEC – História* publicado em 1971 e das *Orientações Curriculares da Secretaria do Estado do Espírito Santo* publicadas em 1975, chamados por nós de objetos culturais, possibilitou conhecer as intenções manifestadas pelos órgãos governamentais em relação à implantação da disciplina. Dessa forma, compreendemos, por meio desses objetos culturais, que havia uma tentativa das apropriações e representações apresentadas no documento de formular e praticar atitudes, tanto dos professores que lecionavam a disciplina, dos educandos que participavam das aulas, dos espaços e das ideias, por meio dos conceitos de democracia, cidadania, moral e pátria. Assim, tanto as ideias e espaços, quanto as atitudes tinham finalidades específicas, isto é, eram

instrumentos de implantação de posturas conformistas, e, em consonância com o regime militar, de combate ao comunismo, à subversão, ao incentivo e à obediência e adoração ao país, sendo, portanto, instrumentos que auxiliavam na construção da Pátria.

De modo geral, somente a análise de instrumentos utilizados pelo governo limita um pouco nosso campo de atuação e interpretação histórica, pois compreendemos a história do ponto de vista das instituições políticas. Dessa forma, pela análise das publicações cívicas, mais especificamente as voltadas ao Sesquicentenário da Independência, no nosso caso os jornais A Gazeta e A Gazetinha, pudemos comprovar o civismo expresso daquela época. Esse momento cívico específico foi trabalhado pelas escolas e demonstrou a recuperação da tradição cívica brasileira, que não foi inventada pela ditadura, mas tiveram novas nuances, ligando o passado aprimorado e valorizado ao presente do Milagre Econômico do País, corroborando para a construção da Pátria.

A necessidade de uma educação Moral e Cívica para a formação dos cidadãos desde o início da república no Brasil foi motivo de discussão. Longe da pretensão de esgotar o tema, identificamos a existência, no Espírito Santo, de peculiaridades regionais assumidas pela disciplina de EMC, a qual, mesmo sendo uma disciplina obrigatória, em muitos casos foi utilizada como prática educativa de temas transversais dentro de outras disciplinas, como História e Estudos Sociais. Isso fez com que sua abrangência ampliasse, assim como seus objetivos fossem alcançados com mais facilidade.

Na análise realizada dos documentos de denúncia do fundo DEOPS/ES sobre professores considerados com tendências comunistas, nos deparamos com fontes escritas valiosíssimas e ainda pouco exploradas, que, produzidas pelas instituições públicas oficiais, trouxeram importantes elementos para a compreensão da moral e do civismo como disciplina escolar, mas também como prática educativa fora das escolas. No entanto, a limitação de tempo e de documentação impossibilitou o desfecho de determinados casos, o que demandaria acesso a mais as fontes, que nem sempre acontece, não por parte da instituição, onde elas se encontram, mas por ainda não termos acesso, ou porque as fontes ainda não foram encontradas ou porque foram destruídas. Para isso, instaurou-se no Brasil a Comissão da Verdade,

cujo objetivo é proporcionar ao público acesso a documentos antes impossibilitados à pesquisa. A Comissão da Verdade fez com que mais pesquisadores se interessassem por um tema tão delicado como este e que alguns crimes cometidos durante a ditadura fossem revelados, mesmo que ainda seus responsáveis não sejam punidos.

As interpretações e análises deste trabalho foram baseadas nas informações contidas em fontes escritas, ressaltando que elas são eram fruto de embates internos e não necessariamente um consenso produzido e registrado. Cabe ainda destacar que, pelo tipo de documentação trabalhada, esperávamos a constatação de permanências, o que ocorreu, em vez de questionamentos ou mudanças. A análise do jornal *A Gazeta* foi profícuo a esta pesquisa, já que comprovou práticas de civismo no Espírito Santo.

A EMC foi retirada do currículo escolar como disciplina em 1993, porém as discussões sobre a função das escolas na formação cívica e moral do cidadão, assim como da necessidade de retorno da disciplina, ainda é tema de discussão. Ainda hoje, os PCNs discutem a importância de a escola colaborar na formação moral dos alunos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia moral e das reflexões éticas. A educação cidadã não deve ser realizada somente por uma disciplina com conteúdos específicos, mas fazer parte do Projeto Político Pedagógico das escolas como um todo.

A análise aqui realizada não se pretende conclusiva, devido à carência de estudos históricos sobre a temática, principalmente no que tange ao Estado do Espírito Santo. Seria necessário dispor de maior tempo de pesquisa para tentar minimizar as possíveis falhas de interpretação, assim como abranger as sinuosidades dessa história. Deve ser considerado, portanto, que o limite de alcance das fontes não impede o estudo dos temas e problemas históricos, apenas orientam possibilidades de problematização e de foco. Mas este é o ofício do historiador, uma eterna busca por interpretações e reconstruções históricas. Em todo caso, ficam aqui registradas as minhas contribuições ao fomento de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

AARÃO REIS, Daniel. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ABREU, Vanessa Kern. **Educação Moral e Cívica**: Disciplina escolar e doutrina disciplinar – Minas Gerais (1969 – 1993). 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2008.

ABREU, Vanessa de; INÁCIO FILHO, Geraldo. A importância de doutrina moral e cívica na reestruturação educacional empreendida pela ditadura militar no Brasil (1964-1985). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – A EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS NA HISTÓRIA, 4., Goiás, **Anais...** Goiás: Universidade Católica de Goiás, 2006.

_____. A educação moral e cívica e a sua prática educativa (Brasil, 1964-1985). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CULTURA ESCOLAR, MIGRAÇÕES E CIDADANIA, 7., Porto, **Anais...** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2008.

ALMEIDA, Adjovanes Thadeu Silva. O regime militar em festa: as comemorações do Sesquicentenário da Independência brasileira. In: FREIXO, Adriano de; MUNTEAL FILHO, Oswaldo (Orgs). **A Ditadura em debate**: Estado e sociedade nos anos do autoritarismo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar**: um estudo de manuais didáticos. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

ALMEIDA, Sidinilha Sampaio de. **Os sentidos da retomada de Manoel Bomfim no século XXI**. 2006, 53 f. Monografia (Graduação em História) – Programa da Faculdade de Ciências da Educação. Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2006.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. Lisboa: Edições 70, 2005.

ÁVILA, Fernando Bastos. **Pequena enciclopédia de Moral e Civismo**. Rio de Janeiro: MEC/Campanha Nacional do Livro Didático, 1967.

BARROS, José D'Assunção: A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, Maringá/UEM, v. 9. n. 1, 2005.

BERNARDET, Jean Claude e RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.

BERNABÉ, Glaucia; SOUZA, Maria Tereza Dias. **Orientações curriculares para Estudos Sociais**. Espírito Santo: Secretaria do Estado, 1978.

BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de, RANZI, Maria Fischer (Org). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Edusf. 2003.

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

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre diretrizes e bases da educação nacional. **Ministério da Educação e Cultura**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 maio 2014.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 set. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 12 maio 2014.

BRASIL. Decreto n.º 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jan. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 12 maio 2014.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Ministério da Educação e Cultura**, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 12 maio 2014.

BRASIL. Parecer n.º 554/72, de 8 de junho de 1972. **Conselho Federal de Educação**. Dispõe sobre currículo mínimo para a habilitação em Educação Moral e Cívica. Brasília, 8 jun. 1972.

BRASIL. Resolução CFE n.º 45, de 23 de dezembro de 1975. Dispõe sobre alteração de redação do § 1º do artigo 5º da Resolução n.º 8/72, que fixa os mínimos de conteúdo e duração da habilitação em Educação Moral e Cívica, do curso de Estudos Sociais. **Conselho Federal de Educação**, Brasília, 23 dez. 1975.

BRASIL. Parecer n.º 540/77, de 10 de fevereiro de 1977. Dispõe sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da lei 5.692/71. **Conselho Federal de Educação**, Brasília, 10 fev. 1977.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Império e nação na sociedade global (e o Brasil)**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/ImpBrasil.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CALONGA, Maurilio Dantielly. O jornal e suas representações: objeto ou fonte da história? **Comunicação & Mercado/UNIGRAN** - Dourados/MS, v. 01, n. 02, p. 79-87, nov. 2012 (Edição especial).

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria L. **O bravo matutino**. São Paulo: Alfa-Romeu, 1980.

CARVALHO, Delgado. **Introdução metodológica aos estudos sociais**. 2. Ed., Rio de Janeiro: Agir, 1970.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Coleção Memória e sociedade).

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priori. Brasília, GEDISA, 1999.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Nunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Educação e dominação social: O ensino de História no regime militar brasileiro. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, Mato Grosso, ano 6, v. 6, ano 6, n. 3, ago./set. 2009. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 15 dez. 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CORDEIRO, Emanuelle Giamberardino Rochavetz. **A disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969 – 1986)**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, UFPR, Paraná, 2010.

CORDEIRO, Janaina Martins. Lembrar o passado, festejar o presente: as comemorações do sesquicentenário da Independência entre consenso e consentimento (1972). ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH-RJ. Identidades, 13., Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/contente/anais/12123693325_ARQUIV_O_textoanpuh.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

ESPÍNDOLA, Maíra Lewtchuk; COSTA, Jean Carlo de Carvalho. **A circulação de ideias na Primeira República Brasileira: A educação como regeneração da nação**.

In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., João Pessoa, **Anais...** Paraíba, 2012.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Universidade e repressão política: o acesso aos documentos da assessoria especial de segurança e informação da Universidade Federal do Espírito Santo (AESI/UFES). **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 295 – 316, 2013.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Quem são os inimigos? Imagens e memórias através dos cartazes, panfletos e jornais confiscados pela Delegacia de Ordem Política e Social do Estado do Espírito Santo (DOPS/ES). ENCONTRO DE HISTÓRIA ORA, 11., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340217018_ARQUIVO_Quemsaoosinimigos.TextoPedroErnestoFagundes.pdf> Acesso em: 14 jan. 2016.

FERREIRA, Cristina; SILVA, Evander Ruthieri Saturno. **O retorno do imortal: D. Pedro I mitificado pelos militares nas representações imagéticas das Revistas. O Cruzeiro e Manchete no Sesquicentenário da Independência (1972).** **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 355-385, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Giovandro Marcus. **O contrato de comunicação dos jornais de Vitória.** Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 22, n. 1, jan./jun., 1999. p. 81-95.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas.** Petrópolis: Vozes, 1996.

FILGUEIRAS, Juliana M. **A educação moral e cívica e sua produção didática (1964-1993).** 2006. 222 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. O ensino de Educação Moral e Cívica e um novo modelo de cidadão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., Fortaleza, **Anais...** Fortaleza, 2007.

_____. Os cadernos MEC de história geral: uma proposta de ensino para um novo público escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., Natal, **Anais...** Natal, 2013.

FONSECA, James Braga; GASMAN, Lydineia. **Guia metodológico para cadernos MEC - História.** Rio de Janeiro: MEC/Fename, 1971.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GATTI, André Piero. **Embrafilme e o cinema brasileiro.** São Paulo: Centro Cultural, 2008. Disponível em: <[dihttp://www.centrocultural.sp.gov.br/cadernos/lightbox/pdfs/Embrafilme.pdf](http://www.centrocultural.sp.gov.br/cadernos/lightbox/pdfs/Embrafilme.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2015.

GUILHERME, Karina Clécia da Silva. Ditadura Militar e Educação: uma análise do Centro Cívico Militar (1971 – 1986). 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

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.

_____. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima V. **A História da Educação Moral e Cívica**. Um álbum de fotografias da sociedade brasileira. 1998. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 1998.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima V. **A História da Educação Moral e Cívica**. Um álbum de fotografias da sociedade brasileira. 1998. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 1998.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LUCA, Tania Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LUCA, Tania Regina de; MARTINS, Ana Luiza. **Imprensa e cidade**. São Paulo: UNESP, 2006.

MARTINS FILHO, João Alberto. Forças Armadas e política, 1945-1964: a antessala do golpe. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (Orgs.). **O tempo da experiência democrática (da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: A reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de; RANZI, Maria Fischer (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

MELO, Francisco Egberto 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. 2005. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 27., Natal. **Anais...** Rio Grande do Norte., 23., 2005.

MECHI, Patrícia Sposito. **O poder da Educação**: ideologia e dominação no projeto educacional da ditadura militar. 2002. 173 f. Dissertação (Mestrado em História) –

Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Mobral** (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MORAES, Cleodir da Conceição. **O Pará em festa: política e cultura nas comemorações do sesquicentenário da “adesão” (1973)**. 2006. 228 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

MOREIRA, Vania Maria Losada. Os anos JK: industrialização e o modelo oligárquico de desenvolvimento. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (Orgs.). **O tempo da experiência democrática (da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MORIN, Edgar. “Mito e realtà delle nazione”. In: Lettera internazionale, n. 28, 1991 Lisboa: Livros Horizonte, 2008. MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, 2010.

ONGHERO, André Luiz. **Moral e civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias e professores**. 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Educação Moral e Cívica: Disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau Mato-grossense da década de 1970**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT, Cuiabá, 2011.

PIAGET, Jean (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PICCINO, Evaldo. “Pra Frente Brasil”, “Independência ou Morte” e o uso de música e cinema como propaganda oficial. **Novos Olhares**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2012.

PIROLA, André Luiz Bis. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações**. 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PRADO, Eliane Mimesse. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores na disciplina História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais...** São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2007.

PRADO, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (Orgs.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. **A implantação do novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul: Laicidade e pluralismo religioso**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

RIBEIRO, Flavia Maria Franchini. A subida do monte purgatório: estudo da experiência dos presos políticos da penitenciária regional de Linhares (1969- 1972). In: COLÓQUIO DO LABORATÓRIO DE HISTÓRIA ECONÔMICA E SOCIAL, 1., Juiz de Fora. **Anais...** Minas Gerais, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A formação política do professor de primeiro e segundo grau. 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1987, 280 p.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Rita de Cássia Nascimento. **Sob o signo do cisne branco - a educação e o ensino municipal numa área de segurança nacional: Angra dos Reis**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

SECRETARIA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Orientações Curriculares – Estudos Sociais**. Departamento de Apoio técnico e Pedagógico, 1971.

SILVA, Igor Vitorino; QUINTÃO, Leandro do Carmo. **O Espírito Santo da Primeira República**. Vitória: Flor e Cultura, 2012.

SILVA, Vânia Cristina da; AGUIAR, Shirley Cardoso Gonçalves de. História, ensino e radiofusão: o projeto educacional varguista. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., Fortaleza, **Anais...** Fortaleza, 2009.

SESQUICENTENÁRIO da Independência do Brasil. **A Gazeta**, Vitória/ES, 1972.

_____. **A Gazetinha**, Vitória/ES, 1972.

SOSNOSKI, Thaisy. Historiografia e memória: Biblioteca do sesquicentenário da Independência do Brasil (1972). 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLAN, Augustín B. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. Do nacional-desenvolvimentismo à Política Externa Independente. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (Orgs.). **O tempo da experiência democrática (da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.