

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Hérika Rodrigues Freire

Pátria amada Brasil
O ensino de Educação Moral e Cívica durante
o Estado Novo e a Ditadura Civil-Militar no Rio de Janeiro

Monografia apresentada à
Graduação em História da PUC-Rio
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciatura e Bacharelado em História

Orientadora: Prof^a Dr^a Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro
2023

*Às minhas avós Antônia e
Terezinha (in memoriam) que
sangraram para que eu pudesse
sorrir.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo de toda minha trajetória educacional e acadêmica, fui cercada de pessoas, grupos, organizações e instituições que junto comigo puderam tornar este sonho possível e que não poderiam deixar de receber o reconhecimento merecido. Agradeço a todos os professores que me acompanharam desde a escola básica até o último período da graduação. Desde os que me ensinaram a ler até aos que me ensinaram a pesquisar. Agradeço a todo o apoio e suporte emocional e financeiro da minha família que trabalhou muito para que eu pudesse me dedicar aos estudos, principalmente no início da minha graduação. Aos meus amigos e colegas que seguraram minha mão quando tudo parecia perdido. Levarei cada momento em meu coração.

Agradeço ainda à PUC-Rio, que através do Programa Universidade para todos (ProUni), me acolheu e prestou, na pessoa de seus funcionários, todo o suporte que precisei ao longo desses anos, em especial aos da Biblioteca Central, onde este trabalho foi gestado. Vocês foram excepcionais!

Da mesma maneira, expresso minha gratidão ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que me oportunizou desde os primeiros anos na graduação o contato com a pesquisa e também a minha permanência estudantil. Ao Departamento de História (docentes e funcionários) que prestaram e prestam um trabalho de excelência e nos ajudam a tirar nossos projetos do papel.

Todos os arquivos públicos que pude conhecer e pesquisar seja para este trabalho, seja para a Iniciação Científica, bem como os profissionais que nos auxiliaram, foram fundamentais nesse processo de formação pessoal e profissional.

Agradeço a todas as instituições de ensino e projetos sociais que me abriram as portas até hoje, onde eu pude muito mais do que ensinar, aprender com outros excelentes profissionais, mediandos e alunos. E por fim, à minha orientadora e professora Juçara de Mello, que muitas vezes acreditou mais em mim e no meu trabalho do que eu mesma. Muito obrigada!

Resumo: A Educação Moral e Cívica (EMC) foi implementada nas escolas do ensino secundário pelo Decreto-Lei n. 4.244/42 no Estado Novo. Foi retomada em “todos os graus e modalidades” pelo Decreto-lei nº 869/69 e vigorou nas escolas públicas brasileiras enquanto disciplina até 1993, quando a Lei nº 8.663/93 revogou sua obrigatoriedade. Tal cadeira tinha, na letra da lei, o objetivo estabelecido de promover nos ambientes escolares públicos e privados uma supervalorização do patriotismo, do nacionalismo, da moral cristã e do amor ao trabalho; além de delimitar os caminhos do civismo “ideal”. A historiografia sobre ambos os períodos é vasta e se concentra em diferentes temas, sendo a Educação em particular abordado com menos frequência. A perspectiva comparativa entre os recortes temporais ainda é lacunar. Desta maneira, a proposta deste trabalho é a de analisar as permanências e discontinuidades entre o projeto educacional do Estado Novo e do período militar tendo como objeto central a disciplina Educação Moral e Cívica, especialmente nas escolas do Rio de Janeiro. Esse esforço se dará através do estudo da legislação e da documentação oficial voltadas para a educação, assim como da análise de alguns dos materiais didáticos utilizados nos períodos. A perspectiva de análise da questão proposta se dá numa discussão sobre memória, cultura histórica e consciência histórica, a fim de buscar indícios do impacto que essa disciplina teve na construção da memória e legitimação tanto do Estado Novo como da Ditadura Militar.

Palavras-chave: Estado Novo, Ditadura Militar, Educação Moral e Cívica, Cultura Histórica

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1: A disciplina Educação Moral e Cívica: Entre a Educação e a História	15
1.1 Entre a Educação e a História: campos complementares	16
1.2 Cultura Histórica e História Comparada: pensar metodologicamente	22
1.3 A Educação Moral e Cívica na legislação	26
Capítulo 2: “Um homem novo para um Estado Novo”: o papel da Educação Moral e Cívica	32
2.1 Dos personagens e suas ações	32
2.2 Da legislação aos ideais educacionais	35
Capítulo 3: A retomada - permanências e rupturas na Educação Moral e Cívica	45
3.1 As legislações e instituições por trás da Educação Moral e Cívica	45
3.2 O livro didático e Educação Moral e Cívica	57
3.3 As continuidades e mudanças	64
Considerações finais	72
Bibliografia	74
Fontes	76

LISTA DE ABREVIATÖES

AI-5 - Ato Institucional nº 5

CFE - Conselho Federal de Educação

CNMC - Comissão Nacional de Moral e Civismo

COMOCI - Coordenação de Educação Moral e Cívica

DIP - Departamento de Inteligência e Propaganda

EMC - Educação Moral e Cívica

IES - Instituição de Ensino Superior

MEC- Ministério da Educação e Cultura (a partir de 1953)

MES - Ministério da Educação e Saúde

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa da cartilha Getúlio Vargas para crianças	42
Figura 2: Ilustração da cartilha Getúlio Vargas para crianças	43
Figura 3: Diagrama organização na CNMC	52
Figura 4: Capa do livro “Brasil, minha Pátria!”	59
Figura 5: Lição “Os símbolos da Pátria” parte I	62
Figura 6: Lição “Os símbolos da Pátria” parte II	63

“As identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação.”

(HALL, S. 2011)

Apresentação

Uma das primeiras lições aprendidas ao ingressar no curso de História é que as questões postas para o passado são ditadas ou formuladas a partir do momento presente.¹ Partindo dessa premissa, esta breve apresentação tenta dar conta da retomada de alguns passos na construção das questões aqui presentes, que foram desde curiosidades subjetivas até o despertar de perguntas a respeito da História da Educação no Brasil, da influência de instituições na Educação, da centralidade adquirida pelo ensino de História durante os regimes autoritários brasileiros e do processo de legitimação dos valores defendidos por eles.

Em umas das disciplinas de licenciatura proposta na grade curricular, História e Política da Educação Básica, discutimos, sob mediação do professor Renato Pontes, como se deu o processo de institucionalização da Educação no Brasil, as iniciativas tomadas para a sua centralização e como a busca por uma identidade nacional e pelo desenvolvimento econômico do país ganhou notoriedade e se tornou uma preocupação central para esses governos. Em meio às questões debatidas, em uma das aulas que falávamos sobre Ditadura Civil-Militar, comentamos sobre a disciplina Educação Moral e Cívica, que pelo que o professor nos apresentou resumidamente, se assemelhava às preocupações já postas pelo Estado Novo.

O esforço de aproximação entre as pesquisas desenvolvidas no campo da Educação e da História, parecem muito enriquecedora para ambos, já que muitos alunos que ingressam no curso de História o fazem com a finalidade de se tornarem professores, e é nessa habilitação que são oferecidas a maior parte dos cursos de História nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.² Ainda que a educação seja, em diferentes níveis de formação, uma preocupação do

¹ François Furet analisa a mudança que atinge o fazer histórico na contemporaneidade e a substituição da “história-narrativa” pela “história-problema”. Desse modo, o historiador se distancia da pretensão de contar o que se passou na totalidade da história humana e se volta ao exercício de construir seu objeto de estudo com delimitação de período, conjuntos de acontecimentos e resolução dos problemas colocados por ambos. Essa resolução e comprovação de hipóteses, segundo o historiador francês, “nascem dessa grande embrulhada contemporânea chamada ciência do homem” (FURET, 1970, p.98)

² “A formação inicial em História ocorre, em grande parte dos casos, em cursos de Licenciatura. Eles são ofertados em maior volume tanto por instituições privadas quanto públicas. A diferença na oferta das habilitações é significativa: atualmente, há oferta de 472 cursos de Licenciatura e de 63 cursos de Bacharelado.” (COELHO, 2021, p.10)

historiador e da História, esse diálogo ainda parece ser pouco explorado, tendo ganhado mais visibilidade nas últimas décadas.³ Ainda assim, as pesquisas e seus diferentes métodos apresentam aproximações tímidas. Tomando como objeto de pesquisa a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), a percepção inicial é de que as pesquisas produzidas no campo da Educação fazem uso da História como pano de fundo ou fio condutor de suas hipóteses, ao passo que a História, até poucos anos atrás, não fazia uso de fontes comuns à Educação, como os livros didáticos (COSTA; SALVIANO, 2018). Este trabalho busca, a partir da inquietação provocada pela leitura desses estudos, aproximar a metodologia histórica e seus conceitos dos debates que estão postos pela educação, ampliando e contribuindo com o diálogo transdisciplinar.

Para além disso, um outro fator que despertou interesse ao longo do período de delimitação do objeto deste - ainda inicial - estudo, foi a publicação de algumas notícias sobre um possível retorno da disciplina às escolas, tanto num movimento iniciado pelas instâncias do Governo Federal, como também em iniciativas de instituições de ensino privadas no Rio de Janeiro, por exemplo.⁴ Em 2020, uma matéria publicada na Carta Capital trazia a seguinte manchete: "Bolsonaro fala em retorno da Educação Moral e Cívica às escolas". A ideia, ao que parece, seria implementar um material didático em formato de cartilha e incluir a disciplina novamente no currículo escolar. Uma outra notícia, publicada no portal de notícias G1 dois anos depois, apresenta o caso de uma escola no Rio de Janeiro que anunciou aulas de "Moral e Civismo" como resposta ao resultado das eleições, abrindo espaço para o debate a respeito da memória sobre a Ditadura Civil-Militar, democracia e liberdade de expressão naquela comunidade escolar.⁵ Para além das declarações citadas, a nível estadual, tramitam na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) projetos de decretos legislativos para a

³ cf. COSTA, Osnar da; SALVIANO, Leandro. "A pesquisa em história da educação: uma revisão de literatura". Cadernos do Tempo Presente, São Cristóvão-SE, v. 09, n. 01, p. 92-106, jan./jun. 2018. p.96-97.

⁴ CAPITAL, Carta. "Bolsonaro fala em retorno da Educação Moral e Cívica nas escolas". **Carta Capital**. 20/08/2020. Educação. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/bolsonaro-fala-em-retorno-da-educacao-moral-e-civica-as-escolas/>, último acesso em 03/06/2023.

⁵ ALVES, Roani; MORAES, Priscila; PEYRO, Denise. "Colégio do Rio anuncia aulas de 'Moral e Civismo' como resposta ao resultado das eleições". **G1**, Rio de Janeiro, 04/11/2022. Rio de Janeiro. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/11/04/colégio-do-rio-anuncia-aulas-de-moral-e-civismo-como-resposta-ao-resultado-das-eleicoes.ghtml>, último acesso em 03/06/2023.

implementação de Escolas Cívico-Militares, como projeto 67/2022.⁶ Nota-se, então, que os debates referentes à disciplina e a militarização do ensino estão na ordem do dia.⁷ As questões experienciadas em outros momentos da história do Brasil e a reapropriação de conceitos, ideias sobre educação e identidade nacional propagados outrora por regimes autoritários, militarizados e conservadores apontam para uma certa continuidade na atualidade. Nessa perspectiva, torna-se necessário retomar e historicizar currículos, legislações, organização do sistema educacional e disciplinas que refletem a cultura escolar (JULIA, 2001) de um determinado período para que se pense a construção conjunta de um modelo de educação mais democrático para o tempo presente.

⁶ RIO DE JANEIRO (RJ), Projeto de Decreto Legislativo nº67/2022. Susta os efeitos do Decreto Estadual n.º 48.003, de 23 de março de 2022, que institui o programa escolas técnicas cívico-militares no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, de 30 de março de 2022. Disponível em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/b3156862637ed3b7832566ec0018d82d/7c2409511026f0b30325881400684af8?OpenDocument>

⁷ Até o momento de publicação deste trabalho, as últimas declarações feitas tanto pelo prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, quanto pelo governador Cláudio Castro são favoráveis à permanência das escolas Cívico-Militares na cidade e no estado, embora o Ofício nº4/2013/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC do Ministério da Educação tenha colocado fim, de forma gradual, ao Programa de Escolas Cívico-Militares do governo anterior. G1, “Após governo federal encerrar escolas cívico-militares, Castro e Paes dizem que vão manter unidades no RJ”. g1 Rio, 13/07/2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/07/13/apos-governo-federal-encerrar-escolas-civico-militares-castro-e-paes-dizem-que-vaio-manter-unidades-do-rj.ghtml>. Acesso em: 29/07/2023.

Introdução

Os regimes autoritários que ocorreram no Brasil entre 1937 e 1945 com Getúlio Vargas e depois entre 1964 e 1988 com os militares tiveram forte impacto político, econômico e cultural. A historiografia muito já produziu a respeito da história política desses temas e nos últimos anos se dedicou de maneira mais especial aos estudos com viés social a respeito desses governos⁸. A educação – enquanto objeto de pesquisa – no que diz respeito às políticas, acesso, ensino e projetos passou a ser explorada muito recentemente pela História, sendo os principais trabalhos desenvolvidos no campo da Educação⁹.

Nesse sentido, é importante desenvolver e pensar questões históricas direcionadas a esses dois momentos, visto que a educação não ficou de fora das preocupações desses governos, pelo contrário, foi peça central de propagação das ideologias defendidas pelos seus representantes, assim como a imprensa, por exemplo. É lacunar, ainda, o estudo comparado dos dois momentos em questão que, na maioria das vezes, são analisados separadamente sem que se estabeleça continuidades e rupturas entre eles, que obviamente existem, haja vista o caráter processual da História. É, por fim, uma responsabilidade social desta investigação contribuir ainda que timidamente com a compreensão histórica relativa aos regimes ditatoriais brasileiros que atualmente passam por uma série de negacionismos, contrariando o compromisso com a verdade tão caro ao ofício do historiador.

Pensar quais as contribuições que a História pode gerar para o debate a respeito do modelo de Educação idealizado e adotado para os dois recortes propostos também é uma preocupação desta investigação. Quais questões podem ser colocadas? Quais perspectivas? O que o método histórico pode trazer de inovação para os olhares da Educação e da História da Educação? Como pensar historicamente os períodos numa perspectiva comparada e dando conta de um

⁸ Podemos destacar os trabalhos de GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988 e PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. Neste último, Helena Bomeny traz um capítulo sobre a educação no Estado Novo, intitulado “Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo”. E por fim, HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

⁹ A maior parte dos trabalhos aqui citados foram desenvolvidos no campo da Educação ou por pesquisadores da História da Educação ou das Ciências Sociais.

objeto – a Educação – que se faz presente na trajetória da construção de um ideal de nação desde a colonização?¹⁰

A partir dessas questões começou-se a formular este trabalho, o qual se dedica à compreensão, principalmente, de como uma disciplina específica – Educação Moral e Cívica – lecionada nas instituições de ensino públicas e privadas durante os períodos ditatoriais, atuou na legitimação dos símbolos e ideais propagados como política de governo nas escolas brasileiras. E ainda o que permaneceu – ou não – no âmbito do ensino, prática e difusão dessa disciplina entre um governo e outro. Nosso recorte espacial é a cidade do Rio de Janeiro, que durante o Estado Novo ainda era a capital política do Brasil e mesmo depois da inauguração de Brasília em 1960, continuou a ser um espaço central de decisões e a abarcar o maior sistema educacional do Brasil, onde eram testados modelos e práticas para o ensino¹¹. Além disso, foi onde circularam alguns dos materiais didáticos analisados enquanto fontes históricas para esta pesquisa.

Um grande desafio encontrado num primeiro momento de desenvolvimento da investigação foi o acesso às fontes que, talvez, mais efetivamente pudessem contribuir na construção do que se idealizou para a prática escolar cotidiana: os livros didáticos. No entanto, outros caminhos foram se tornando opções viáveis como o acesso remoto aos fundos Gustavo Capanema e Getúlio Vargas do CPDOC-FGV, pela plataforma da fundação¹² em diálogo com uma bibliografia produzida a respeito da Educação no Estado Novo, que tangencia a Educação Moral e Cívica. Também fizemos uso de alguns trechos e imagens retiradas dos livros didáticos reproduzidos de outros trabalhos que já os utilizaram como fonte primária, apontando sempre as devidas referências.

Em conformidade com o que foi levantado até o momento, o primeiro capítulo tem objetivo de historicizar o objeto da investigação – a disciplina Educação Moral e Cívica – a partir da legislação; apresentar, ainda que

¹⁰ Uma discussão interessante sobre a relação História e Educação encontra-se em WARDE, Mirian Jorge. “Contribuições da História para a Educação”. **Em aberto: órgão de divulgação do Ministério da Educação: Contribuições Das Ciências Humanas Para A Educação: A História**. v. 9 n. 47. 1990. Ela será abordada mais profundamente no primeiro capítulo deste trabalho.

¹¹ D’AVILA. *diploma de brancura: Política social e racial no Brasil (1917-1945)*. UNESP. São Paulo: 2006.

¹² FGV, CPDOC. Arquivo pessoal. Fundo Gustavo Capanema, Ministério da Educação e Saúde. 1930-1945. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal?fun=GC&tud=MAN&de=1937&ate=1945&assun=601+1880+6649&fassun=0&aut=&faut=0&ser=&subser=&itens=30>

sinteticamente, os eixos bibliográficos que embasaram de maneira teórico-metodológica este trabalho e que outros em que o objeto é discutido, utilizando produções da Educação e da própria historiografia. Além disso, buscamos pensar em como a História pode contribuir para as discussões a respeito do tema e a importância do estudo comparado dos dois períodos autoritários da história do Brasil – Estado Novo e Ditadura Civil-Militar – pelo viés da educação. Para isso, tivemos como preocupação situar historicamente os sujeitos e ações em torno da elaboração e prática da disciplina. Por essa razão, o conceito de Cultura Histórica (SÁNCHEZ, 2009) foi fundamental para conseguirmos estabelecer relações não só entre os diferentes períodos históricos, como também entre os diferentes campos do conhecimento.¹³

O segundo capítulo tem como objetivo traçar um breve panorama sobre as disputas de projetos educacionais a nível primário e secundário para todo o Brasil, durante o Estado Novo e alguns grupos e personagens que fizeram parte desse jogo de interesses. A legislação como resultado e materialização de tais interesses também fizeram parte das fontes analisadas, especialmente as que tratavam do conteúdo autorizado ou não a entrar no material didático e àquela que discorria sobre a compreensão do que se almejava legalmente por uma educação moral e cívica. Além disso, buscamos iniciar a análise de materiais didáticos impressos com temática de moral e civismo, destacando valores defendidos pelo regime, analisando as narrativas e imagens em congruência com o debate historiográfico a respeito do período.

Como cume de nossa perspectiva comparativa, o terceiro capítulo visa analisar as propostas em disputa para a Educação no período da Ditadura Civil-militar e estabelecer semelhanças e diferenças em relação ao período do Estado Novo. Analisar a legislação que regulamentou a disciplina, além do material didático utilizado para ministrá-la. Provocar um debate sobre a memória construída a respeito dessas décadas e qual foi o papel da educação e, especificamente da Educação Moral e Cívica para tal empreendimento. Além disso, apontar algumas discussões que tangenciaram as questões principais aqui levantadas, mas sobre as quais não pudemos nos debruçar com mais afinco, como os debates envolvendo a questão racial e de gênero que guiavam as decisões educacionais nos períodos estudados.

¹³ (SÁNCHEZ, 2009)

Capítulo 1

A disciplina Educação Moral e Cívica: entre a Educação e a História

“Ninguna cultura histórica está determinada por una única narrativa”

(Fernando Sánchez)

Este capítulo tem como objetivo introduzir, sumariamente, o que se entendia por Educação Moral e Cívica, tanto no Estado Novo como na Ditadura Civil-Militar, através da legislação que a regulamentou e que foi analisada à luz de uma bibliografia que se debruça sobre o tema. Porém, antes desse momento introdutório a respeito do objeto de estudo desta investigação, o esforço será de apresentar um debate bibliográfico com algumas produções intelectuais que também abordaram o tema, principalmente no campo da Educação, onde são maioria. Não podemos deixar de trazer outras contribuições, tão fundamentais quanto, realizadas no campo da própria História, que nos ajudam não só a contextualizar o tema como também entender, a partir dos conceitos e interesses em disputa, o que se esperava para a educação em ambos os momentos, e principalmente, o que se esperava alcançar pelo ensino da Educação Moral e Cívica. Toda a retomada dessas produções selecionadas – tendo em vista a impossibilidade de abranger integralmente os textos referentes ao tema, independente da área – tem, ainda, a intenção de localizar este trabalho no campo de estudos sobre História da Educação, que parece melhor contemplar os objetivos postos até o momento. Por fim, apresentaremos a metodologia e os conceitos que direcionaram tanto a análise das fontes como as delimitações de tempo, espaço e bibliografia aqui presentes.

1.1 Entre a Educação e a História: campos complementares

A historiografia passou por grandes mudanças epistemológicas desde a estruturação da História enquanto Ciência no século XIX. Os métodos, questões, recortes temporais, espaciais e os próprios documentos ganharam um novo significado no fazer histórico e em sua escrita. A chamada *história-problema*¹⁴ foi se estabelecendo ao longo da segunda metade do século XX como uma nova maneira de o historiador lidar com o passado. Não mais tentando abarcar a totalidade daquilo que ele representava, numa narrativa teleológica, progressiva e totalizante, mas sim pela análise de acontecimentos específicos, os quais passaram a ser observados a partir de questões postas a eles. Não só a forma de olhar para o passado se modificou, como também os campos de estudos da História se pluralizaram nas últimas décadas, um grande exemplo de emergência foi a História Cultural. Em consequência disso, a concepção e a metodologia com o manejo dos vestígios do passado se transformou. O entendimento do que é um documento histórico tomou novas proporções, sem que, é claro, se ultrapassasse os limites do critério. Karnal e Tatsch (2009) apontam que a Escola Metódica do século XIX encarava o documento histórico como um acesso direto ao passado, uma verdade em si, sem considerá-lo enquanto um “exercício de subjetividade contemporânea”.¹⁵ Historicizar os vestígios que sobreviveram ao tempo é, sobretudo, levantar questões relacionadas ao contexto de sua produção, seus objetivos à época, autores, público-alvo, financiadores, motivos que os fizeram resistir aos séculos e novos significados que adquiriram com o tempo, sem que com isso deixemos de lado a influência subjetiva do historiador contemporâneo em lidar com essas fontes.

A reformulação da História enquanto ciência, que resultou na emergência de novos campos de estudos, fontes e metodologias, abriu espaço para o desenvolvimento de questões no campo educacional, assim, a História da Educação foi se estabelecendo como campo de Estudos e, a partir das décadas de 1970 e 1980, ganhou espaço nos Programas de Pós-graduação das Universidades brasileiras. Conforme Cunha e Salviano (2018) é importante lembrar que “a pesquisa em História da Educação não é apenas relatos ou narrativas do tempo

¹⁴ FURET, 1970

¹⁵ KARNAL, L; TATSCH, F. “A memória evanescente”. In: PINSKY, C; DE LUCA, T. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p 13.

escolar, mas sim premissas teóricas apresentadas como resultado da própria pesquisa histórica.”¹⁶

O diálogo entre História e Educação, como podemos observar pela breve retomada das transformações dos processos historiográficos, ainda é bem recente, em especial no Brasil, onde vem crescendo de maneira tímida. No entanto, se mostra um campo frutífero ao estabelecer relações epistemológicas entre áreas que estão historicamente interligadas. Ao abrirmos novas possibilidades de análises, objetos, temas e questões, o olhar da História para a Educação não se faz de maneira hierárquica, como se esta última fosse um mero objeto da História, mas estabelece um encadeamento mútuo de colaboração. Mapear esse diálogo durante esta pesquisa foi um dos maiores desafios encontrados, principalmente por conta do objeto escolhido. A maioria dos trabalhos que utilizaram a Educação Moral e Cívica como objeto – ora como disciplina, ora como prática educativa – foram produzidos no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação das mais variadas Universidades brasileiras.¹⁷ A História aparece na maioria desses trabalhos como uma espécie de pano de fundo ou como instrumento de contextualização para tratar ou chegar até um recorte temporal específico e daí se debruçar propriamente sobre as questões levantadas. Portanto, o esforço inicial aqui proposto seria o de pensar quais contribuições a História poderia trazer para as questões já apontadas pelo campo da Educação, a partir de seus conceitos, métodos e práticas.

Nesse sentido, é preciso apresentar, ainda que esquematicamente, alguns trabalhos que serviram de base para a construção do debate bibliográfico sobre a educação no Estado Novo, na Ditadura Civil-Militar, a Educação Moral e Cívica e os estudos comparativos entre os dois períodos ditatoriais brasileiros. Para uma melhor compreensão do que se pretendeu com as escolhas, as produções foram organizadas em quatro eixos: O primeiro, que diz respeito ao projeto de educação pretendido para período do Estado Novo, o segundo que trata a questão durante a Ditadura Civil-Militar, o terceiro incubido de apresentar alguns trabalhos voltados propriamente para a EMC tanto na área da Educação quanto na área de História e, por fim, identificaremos alguns trabalhos que põem os dois períodos tratados em

¹⁶ cf. COSTA; SALVIANO, 2018. p. 96.

¹⁷ ABREU, 2008; CUNHA, 2021; FILGUEIRAS, 2006; JOSGRILBERT, 1998.

comparação, na tentativa de abordar as dificuldades, riscos e acima de tudo, a importância de se estabelecer o exercício comparativo entre os momentos históricos.

Começamos por apresentar o eixo bibliográfico que aborda a *Educação no período do Estado Novo*. O primeiro deles trata-se de um capítulo presente no compilado de textos produzidos a partir de pesquisas realizadas no fundo Capanema do CPDOC-FGV, organizado por Helena Bomeny e intitulado *Constelação Capanema: intelectuais e política*. O capítulo 5, escrito por Clarice Nunes, busca retratar as reformas educacionais realizadas no período que antecedeu a instauração do Estado Novo, lideradas pelos intelectuais do movimento escolanovista, que pretendiam substituir a educação familiar, religiosa e privada, por verdadeiros sistemas de ensino pensados para toda a população. Entre as disputas, Nunes aponta o projeto de educação do então ministro da Educação e Saúde como vencedor: um projeto repartido de educação, no qual pretendia-se duas redes de educação: a *rede primária profissional*, que abrangia o ensino primário, técnico e a formação de professores e a *rede secundária*, destinada ao acesso das elites ao ensino superior. Com a instauração do Estado Novo, as políticas de repressão ao comunismo se acentuam em todo o território nacional e a educação ganhou ainda mais centralidade nesse movimento em prol da “proteção da nação”. Francisco Campos, o então ministro da Justiça, defendeu, por exemplo, que “as diretrizes que definiam os valores [que] a educação deveria servir e que eram inquestionáveis: a religião, a pátria e a família.” (NUNES, In. BOMENY, 2001, p.113). Numa dimensão mais voltada para as instituições de ensino e menos para as disputas presentes no processo de elaboração das legislações que as regiam, o livro de Maurício Parada *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*, apresenta a escola como centro das comemorações nacionais e cívicas no período do Estado Novo.¹⁸ A questão central que move o livro também contribui para a compreensão do espaço escolar como um pólo de atuação do governo onde eram propagados os ideais cívicos para e pela juventude. O espaço escolar constantemente foi palco de tensões e disputas, mesmo num contexto autoritário. Preocupar-se em externalizar

¹⁸ PARADA, Maurício. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias e práticas cívicas no Estado Novo*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.p. 233.

o civismo para além dos muros da escola, como acontecia nas comemorações nacionais descritas por Parada, pode ser interpretado como o exercício prático do que era ensinado através da educação moral e cívica enquanto prática pedagógica, reforçando a positivação e a memória (re)construída dos grandes heróis e feitos históricos ligados à pátria.

O segundo eixo mencionado diz respeito aos *projetos educacionais no período da Ditadura Civil-Militar* e nos apresenta uma discussão importante acerca de teorias – como a Doutrina de Segurança Nacional defendidas por instituições como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) – que foram incorporadas à política educacional através da construção de uma doutrina moral e cívica (que num primeiro momento, não se estruturava enquanto disciplina) e como ela foi imposta às escolas. A perseguição a grupos opositores ao regime militar, e a propagação de uma ideia de manutenção da “Democracia ameaçada” também são questões presentes nos debates desse eixo. Para que esse intuito fosse alcançado, um dos mecanismos amplamente explorados pelos militares foi a propaganda. Carlos Fico em seu já consagrado trabalho *Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil* trata da reformulação da propaganda durante a Ditadura Civil-Militar, na perspectiva de uma História das Ideias. Segundo o historiador, o regime tentou se afastar das formas clássicas de propaganda utilizadas pelos regimes fascistas europeus e até mesmo do Estado Novo brasileiro. A visão otimista – que carregava a certeza da predestinação do sucesso da nação – com relação ao Brasil foi construída por meio de uma elite dominante que em certa medida geria os novos meios de comunicação, cada vez mais acessíveis. Ao adentrar esse “mundo desenvolvido” pela linha do progresso, era desejável que o povo brasileiro adotasse certos comportamentos de conduta e civilidade (FICO, 1997). Nesse sentido, a educação e mais especificamente disciplinas como a EMC trabalhavam associadas ao grande aparato propagandístico estatal para criar no imaginário social a ideia de um “Brasil Grande”. Mais especificamente voltado para a Educação, o trabalho de Vanessa Kern de Abreu¹⁹ busca correlacionar o desenvolvimento econômico almejado

¹⁹ ABREU, Vanessa Kern de. A Educação Moral e Cívica: Disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

pelas elites do período, a influência do capital externo e as políticas adotadas por elas no campo da educação utilizando o viés dos conceitos trabalhados na EMC tais como “nação”, “pátria”, “integração nacional”, tradição”, “lei” e “trabalho”. Para se cumprir o objetivo de formar o trabalhador que desenvolveria o país, não se nega também o papel do professor, que como destaca Abreu passou a ter sua formação voltada para os interesses do Estado, o que findava sua autonomia e embora todo o cenário fosse desfavorável, a autora ainda chama atenção para os atos de resistência dentro das organizações criadas e dirigidas pelo próprio governo. É importante, ainda, fazer uma pequena observação a respeito da nomenclatura priorizada no decorrer da construção deste trabalho para se referir ao período histórico no qual os militares estiveram no poder. Carlos Fico em seu artigo *Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas* apresenta e critica o debate travado nos últimos anos pela historiografia brasileira no que se refere ao nome atribuído ao período em questão e também às discussões a respeito do recorte temporal adotado. Assumindo a participação ativa dos civis no golpe militar, Fico aponta para o perigo de viciar o debate sobre a participação de outros setores em um nominalismo (como se tivéssemos que nos referir à ditadura como civil-militar-empresarial-propagandística-católica etc.). De fato, já é um consenso historiográfico a articulação de diversas instituições civis não só no golpe como na permanência dos militares no poder. Como não é objetivo deste trabalho debater as nomenclaturas dadas ao período, optamos por utilizar simplesmente “Ditadura Civil-Militar”, com o objetivo de reconhecer e destacar agências de instituições e organizações civis, como a própria escola, na legitimação e manutenção do regime.

O terceiro eixo temático que fundamenta este trabalho é o das *produções acadêmicas sobre a Educação Moral e Cívica*, tanto na História quanto na Educação. O livro *Caminhos da História ensinada* de Selva Guimarães Fonseca trata sobre a tensão da EMC enquanto prática educativa e também enquanto disciplina. No primeiro caso, diz a autora, os ideais nacionalistas, morais e cívicos passariam por toda a formação do aluno de maneira mais abrangente e em diversas disciplinas; já no segundo caso com as configurações de uma disciplina teria adquirido após 1969 mais formalidade com horário, local, material didático e professor formado para ministrar as aulas. Nesse eixo também se encaixa o

trabalho de Bruno Paviani que busca entender como o governo militar (1964-1985) tentou legitimar suas ideias e propostas perante os alunos e a sociedade por meio da disciplina Educação Moral e Cívica. Assim como Vanessa Kern, o exercício que Paviani faz é o de mostrar como os militares se apresentaram favoráveis, e mais, defensores efetivos da democracia para justificar suas ações repressoras. Como pudemos observar, o segundo e terceiro eixos a partir das leituras selecionadas para o diálogo, parece não terem uma fronteira muito bem definida. Isso se dá porque em muitas produções a respeito do projeto político pensado para a Educação durante a Ditadura Civil-Militar, a Educação Moral e Cívica ganhou centralidade devido ao processo de enfraquecimento do ensino de História e Geografia, que foram por ela substituídos gradativamente. (FONSECA,1993).

Para apresentar o nosso quarto e último eixo, nos dedicaremos às *produções que trazem uma dimensão comparativa entre o período do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar*, exercício esse ainda pouco explorado pela historiografia e que requer uma metodologia específica da qual trataremos adiante, pois envolve alguns riscos a serem evitados. Começamos pela tese de Thiago Rodrigues Nascimento que aponta não propriamente para os estudos sobre EMC, mas para a história dos Estudos Sociais no Brasil preocupando-se em observar continuidades e rupturas ao longo dos períodos estudados que, inclusive, correspondem ao recorte temporal desta pesquisa. Isso permite trazer uma dimensão de análise comparativa entre dois momentos de uma mesma disciplina, que é também um dos objetivos deste trabalho. O segundo trabalho deste eixo comparativo é a tese *Os usos do passado nas constituintes de 1946 e 1987/88: a anistia entre os silêncios, ruídos e esquecimentos*, de Mayara Paiva de Souza, na qual a historiadora busca analisar os processos de anistia na elaboração das Constituições que sucederam os dois períodos ditatoriais da História brasileira, a partir de um exercício comparativo. O objeto de Souza, sem dúvidas se distancia do posposto, no entanto, é justamente a aproximação e a construção de memórias por meio de apagamentos e negociações com o passado repressivo que nos interessa. Por fim, a dissertação de Flávio Mota de Lacerda Pessoa denominada *Humor, futebol, política e sociedade nas charges do jornal dos sports: um estudo comparativo entre as obras de Lorenzo Molas (1944-1947) e Henfil (1968-1972)*, além de

aproximar e comparar os dois períodos ditatoriais em questão, por meio de charges publicadas no *Jornal dos Sports* (periódico esportivo de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro à época), Pessoa também apresenta um debate muito interessante sobre o uso da História Comparada enquanto metodologia.

Em suma, cada um desses eixos contribui de alguma forma para compreensão do que vem sendo produzido a respeito do tema, seja em diferentes áreas ou recortes temporais, alguns não tratam diretamente da disciplina, no entanto, contribuem para pensar uma abrangência de medidas tomadas em relação aos projetos idealizados para a educação e suas motivações, além de contribuírem metodologicamente para a construção das hipóteses aqui levantadas. Trazer a questão da memória, cultura e consciência histórica para o debate nos auxilia na compreensão da pergunta-chave deste trabalho: qual foi o papel do ambiente escolar, mais especificamente na disciplina Educação Moral e Cívica, para a legitimação dos governos autoritários no Brasil e o que ficou no imaginário a respeito desses momentos de nossa história? Adiante, trataremos da trajetória teórico-conceitual e metodológica pensada para responder a essa questão.

1.2 Cultura Histórica e História Comparada: pensar metodologicamente

As mudanças que ocorreram na maneira com que o ser humano experimentava o tempo, apresentadas até aqui, resultando em novos regimes de historicidades²⁰ influenciaram diretamente a História, sua escrita e a construção da memória, tanto individual como coletiva. Na modernidade, após a Revolução Industrial, o homem se volta para o futuro e para o progresso que ele reservava. Com as experiências traumáticas das Guerras Mundiais, observamos novamente uma mudança da relação humano-tempo, que questionava o futuro e se voltava para o presente. Com isso, a tentativa de forjar uma memória comum foi essencial para que houvesse um sentimento de pertencimento entre os membros de um grupo, ou ainda, entre os cidadãos de uma nação. E foi no sentido de apresentar as limitações do conceito de memória coletiva – agora encarado como um objeto científico de diferentes áreas do conhecimento – e propor, em contrapartida, o de

²⁰ HARTOG, 2013.

Cultura Histórica, que Fernando Sánchez Costa escreveu *La Cultura Histórica. Una aproximación diferente a la Memoria Colectiva*, artigo sobre o qual foi alicerçada parte do referencial teórico-metodológico deste trabalho. Sánchez aponta que ao tratar de uma memória coletiva, os cientistas sociais, historiadores e psicólogos podem acabar caindo em generalizações que não consideram a subjetividade da memória e ainda atribuem a ela um juízo de valor. Além disso, pensar a construção da memória como um movimento sócio-comunicativo, faz-nos atentar para quem a produz e para os meios que ela é propagada. Para enfrentar as dificuldades e limitações de aplicação do conceito de memória coletiva, o autor apresenta o conceito cultura histórica, que ao aproximar teoria e prática, busca entender que fatores sociais interferiram na consciência histórica dos cidadãos e como ela se objetivava no espaço público.

Para delimitar de maneira satisfatória o que Sánchez apresenta enquanto cultura histórica, precisamos antes definir o que é a *consciência histórica*. Ao mobilizar a obra do historiador alemão Jörn Rüsen, Sánchez diz que consciência histórica é “a atividade cognitiva baseada na memória que nos permite orientarmos no tempo e dar-lhe um sentido.”²¹ Ou seja, a capacidade do indivíduo de se entender enquanto pertencente a uma temporalidade marcada pelo passado, presente e futuro e dar sentido a sua existência dentro dela. A consciência histórica é forjada não só individual como também coletivamente, por diversas comunidades como a familiar, a religiosa e nacional, por meio da memória e dos discursos históricos. Para que essa memória seja transmitida, conservada e comunicada, ela precisa ganhar materialidade (em objetos como livros, álbuns de fotos, monumentos e produções audiovisuais, lugares de memória e discursos, por exemplo), e assim se transformar em cultura. A escola é o primeiro local onde essa consciência histórica é formada.

Por conseguinte, a cultura histórica pode ser entendida como “o conjunto de recursos e práticas sociais através das quais os membros de uma comunidade

²¹ A versão do artigo utilizada neste trabalho está disponível apenas em espanhol. Para uma melhor compreensão e leitura, as citações diretas foram traduzidas livremente e o trecho original transcrito em notas. “Jörn Rüsen ha definido la conciencia histórica como la actividad cognitiva basada en la memoria que nos permite orientarnos en el tiempo y darle sentido.” (COSTA, 2009, p. 275)

interpretam, transmitem, objetivam e transformam seu passado”.²² Segundo Sánchez, é a cultura histórica que tece a partir de um sistema sócio-comunicativo a consciência histórica de cada indivíduo, se relacionando tanto com uma dimensão psicológica de sua subjetividade, quanto com os esforços de um uso público do passado. O autor enfatiza a importância de compreender os agentes e componentes da cultura histórica, já que ela é apresentada enquanto um sistema sócio-comunicativo, pressupõe um emissor (pessoa, grupo ou instituição que transmite a mensagem), uma mensagem (o que é dito, ensinado e construído enquanto cultura histórica), um meio (qual a materialidade tomada para a transmissão dessa mensagem) e um receptor (quem irá recebê-la).

A partir das características apresentadas acima que compõem a cultura histórica enquanto ação comunicativa, nosso objetivo será aproximar esse conceito do universo epistemológico que compõe esta pesquisa. Primeiramente, trataremos do emissor da mensagem/discurso formador da cultura histórica, aquele que é a referência na transmissão da mensagem, o centro de sua propagação. Pensando o sistema educacional tanto do Estado Novo como da Ditadura Civil-Militar, sua complexidade e as disputas em torno do seu controle, que discutiremos no capítulo seguinte, é praticamente impossível personificar um agente para assumir tal papel. No entanto, como aponta D’Ávila, o aparato estatal associado aos interesses de uma elite industrial utilizaram da educação como instrumento de formação da força de trabalho que operaria na construção de um país em desenvolvimento (D’ÁVILA, 2006). Dessa forma, podemos classificar o Estado e as instituições ligadas a ele como os principais agentes na emissão da mensagem constituidora da cultura histórica aqui trabalhada. Assim, tanto no Estado Novo como na Ditadura Civil-Militar observamos a estruturação de um aparato sócio-comunicativo responsável por propagar os ideais de civilização, patriotismo, defesa da família e da moral.

Em segundo lugar, precisamos analisar a mensagem. Qual o teor do discurso propagado dentro do ambiente escolar? Ele era único? E ainda, quais eram os meios de propagação dessa mensagem? Aqui abordaremos com maior ênfase o material didático produzido e utilizado nos períodos estudados como principal

²² “Con la categoría de cultura histórica definimos, por tanto, el conjunto de recursos y prácticas sociales a través de las cuales los miembros de una comunidad interpretan, transmiten, objetivan y transforman su pasado.” (COSTA, 2009, p.277)

objetivação dos valores defendidos pelos grupos que buscavam centralizar os ideais presentes neles. Por fim, pensaremos o receptor dessa mensagem: os alunos de educação primária e secundária de ambos os períodos e consequentemente suas famílias e a comunidade escolar. É importante, porém, não ignorarmos as possíveis problemáticas envolvidas nesta recepção, como se os estudantes recebessem de maneira pacífica os valores incentivados dentro do ambiente escolar de forma passiva.

Por isso é primordial agregarmos também neste momento o conceito de cultura escolar, que segundo Dominique Julia (2001) é “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Ou seja, pode-se encarar a cultura escolar para além do que se pode apreender a partir dos projetos pedagógicos de cada período. Ela é a prática de ensino, o cotidiano escolar, a cultura infantil (no sentido antropológico do termo) e que se afastam da cultura familiar. Para Julia

Esta visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução (JULIA, 2001, p. 12)

Traremos, por fim, a apresentação de um campo historiográfico específico que também embasou esta pesquisa: a História Comparada. José D’Assunção Barros localiza a História Comparada como um campo definido através dos critérios de abordagem histórica, é dizer, o critério de definição deste campo diz respeito aos modos de se fazer história, observar os fatos e analisar as fontes. A comparação nada mais é do que uma forma específica de propor e analisar questões a partir de um lugar já familiar, seja para estabelecer semelhanças, diferenças ou variações, ou ainda confrontar dois objetos ainda não conhecidos. Para ele, a abordagem comparativa insiste num convite para que o historiador repense constantemente seus fazeres mais fundamentais: o estabelecimento de recortes e o modo sistematizado de tratamento das fontes. Obviamente, tal abordagem metodológica implica em riscos que podem levar o historiador a cometer erros no tratamento de suas fontes e objetos como o anacronismo, a

analogia enganadora e a generalização indevida. É importante para evitar tais armadilhas, que se defina bem o objeto e suas formas de análise, que se saiba como e quando fazer analogias, se atentar para a escolha de escalas e para o diálogo com outros campos historiográficos, tendo em vista duas perguntas básicas “de onde quero partir?” e “aonde quero chegar?”, à medida em que se aconteça o afastamento das fronteiras enrijecidas construídas pela História Política do século XIX. (BARROS, J. 2007)

Apresentado o referencial teórico-metodológico, transfirmos-no para uma aproximação mais efetiva com nosso objeto: a Educação Moral e Cívica. Sem dúvidas, para um primeiro contato com o tema, a bibliografia e o próprio aporte metodológico aqui utilizado, este trabalho não é passível de erros, inclusive dos referidos por Barros ao alertar para os perigos do uso de um campo historiográfico relativamente novo. O perigo pode aumentar quando mobilizamos ainda o diálogo com a Educação, que possui um modo de fazer ciência independente da História. No entanto, parece ser também um objetivo deste trabalho assumir os riscos de enfrentar os atravessamentos de fronteiras, num exercício de encadeamento mútuo de saberes e práticas.

1.3 A Educação Moral e Cívica na legislação

A preocupação com a formação política da nação remonta às revoluções burguesas do século XIX, que foram responsáveis por disseminar o significado moderno de cidadania que conhecemos hoje (FILGUEIRAS, 2006). No Brasil, antes mesmo da instauração do Estado Novo, o civismo já era discutido e aplicado nas instituições de ensino, que na modernidade se tornaram as principais responsáveis por formar a noção de nacionalidade, em substituição à formação religiosa adotada desde a colonização.

Apesar de um número considerável de publicações sobre a EMC terem sido produzidas, as pioneiras datam da década de 1980, o que se observou nas leituras feitas até o momento, foi que a maior parte delas passa superficialmente pelos períodos históricos anteriores à Ditadura Civil-Militar ao buscarem percorrer a trajetória da disciplina. Tentando propor uma perspectiva de análise diferente, esta

investigação opta por uma análise comparativa de dois períodos que embora não estejam tão distantes cronologicamente, sua comparação é pouco explorada.

A disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) foi implementada nas escolas do ensino secundário pelo Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942 no Estado Novo. Foi retomada em todos os graus e modalidades pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e vigorou nas escolas públicas brasileiras até 1993, quando a Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993 revogou a obrigatoriedade de seu ensino. Tal cadeira tinha, na letra da lei, o objetivo estabelecido de promover nos ambientes escolares públicos e privados uma supervalorização do patriotismo, do nacionalismo, da moral cristã e do amor ao trabalho, além de delimitar os caminhos do civismo “ideal”.

Com o passar dos anos, os ideais cívicos e morais ganharam cada vez mais centralidade no ensino e novas configurações, investimentos, regulamentações e práticas foram aplicados. Todo esse processo levou algumas décadas e ocorreu em meio a muitas disputas de interesses de diversos setores da sociedade. Porém, antes de trazer à tona tais disputas, é fundamental compreender mais profundamente o que se entendia em ambos os períodos por Educação Moral e Cívica e quais eram seus objetivos. E como caminho, analisaremos alguns trechos das legislações que discorrem sobre a EMC, sem deixar de considerar que as normas apresentadas foram resultados de disputas, concessões, avanços e exclusões de outras ideias que podem não ter sido consideradas ou reprovadas no seu processo de sua elaboração. Dessa maneira, a legislação não representa a totalidade ou uma unanimidade dos projetos que se pretendiam para a educação a partir da disciplina.

Antes de nos debruçarmos sobre a legislação que implementou e regulamentou a EMC, é preciso compreender o que é uma disciplina escolar, quais seus objetivos, características e sua importância dentro do contexto educativo. Bittencourt (2008) aponta que o conceito de disciplina escolar é, como tantos outros, uma disputa. Nesse caso, a autora apresenta duas vertentes de pensamento: uma que entende a disciplina como uma *transposição didática* e outra que a vê como uma *entidade específica*. Os defensores da primeira definição, como Yves Chevallard, entendem que as disciplinas escolares funcionariam como uma espécie de tradução do conhecimento científico-acadêmico, acreditam que existe

uma hierarquia entre as disciplinas e que a escola funcionaria como um lugar de recepção e produção do conhecimento externo. Já os pensadores que compreendem a disciplina escolar como uma entidade específica (a exemplo de André Chervel e Ivor Goodson) defendem que ela está relacionada à função do conhecimento como um instrumento de poder de determinados setores da sociedade. Em sua autonomia diante do conhecimento científico, ela seria responsável pela manutenção de determinadas desigualdades sociais. Para esse grupo, a disciplina escolar deve ser analisada dentro de uma cultura escolar, ou seja, tudo o que a compõe - métodos, conteúdos, avaliação, finalidades e objetivos - não pode ser entendido separadamente, pois sua estrutura corresponde aos interesses dos grupos dominantes em cada período (BITTENCOURT, 2008).

Para as questões postas pelo presente estudo, a segunda concepção parece atender de maneira mais satisfatória a trajetória da nossa disciplina-objeto, à medida em que ela foi utilizada como um “instrumento de formação política”, nas palavras de Marcia Regina Santos, que analisou a EMC a partir de livros didáticos produzidos e circulados no período da Ditadura Civil-Militar. A autora conclui em seu artigo que

As estratégias de ensino utilizadas, relatando exemplos comuns, construindo comparações maniqueístas, responsabilizando os leitores pelo futuro coletivo, remetem aos movimentos que articulavam a sociedade nas décadas de 60 e 70. O país se adaptava a um contexto político global – a Guerra Fria, desenvolvendo suas táticas de sobrevivência e crescimento.

(SANTOS, 2007, p.158)

No recorte específico feito por Santos e outros pesquisadores que se atentaram para as especificidades do período militar²³, o contexto da Guerra Fria influencia os moldes das políticas educacionais articuladas por alguns grupos dominantes na tentativa de defesa de seus interesses, os quais trataremos mais adiante. O que importa observar é que, como apontam os defensores da disciplina escolar enquanto uma entidade específica, o período histórico, o contexto e a cultura escolar influenciam diretamente a estruturação daquilo que a forma. A disciplina escolar não é, então, uma mera “vulgarização” e reprodução dos saberes

²³ FILGUEIRAS, 2006; ALMEIDA, 2009; CUNHA 2021.

forjados no meio acadêmico. Ela não está alheia às práticas e ideais propostos – ou impostos – no momento de sua construção e aplicação.

Como nosso objeto de estudo perpassa por diferentes períodos da história da Educação brasileira, – sofrendo transformações, influências, aprimorações, disputas e materializações – se faz necessário que definamos com mais atenção o que se entendia por *prática educativa* naquele momento, já que a Educação Moral e Cívica foi concebida, também, nesses moldes pela letra da lei. Segundo Abreu, (ABREU, 2008, p.51)

A proposta de grande parte dos membros do CFE considerava que era importante distinguir, dentro da organização curricular, “disciplina” e “prática educativa”. De acordo com o Parecer nº. 131/62, a disciplina estaria “voltada para a assimilação de conhecimentos, e as práticas educativas para o amadurecimento da personalidade por meio do despertar para o mundo dos valores e a integração de hábitos de vida” (FILGUEIRAS, 2006, p.38-39).

Assim, seria de responsabilidade das escolas escolher e desenvolver as práticas educativas que atendessem à sua realidade. A disciplina tinha um caráter mais teórico, precisava de um carga horária mínima semanal, contava com um material didático específico, era regulamentada pela legislação, em geral, tinha um professor com formação para ministrá-la, tinha objetivos gerais e específicos, conteúdo definidos por programas e também modelos de avaliação. A prática pedagógica, por sua vez, funcionava muito mais como um conjunto de ideias e princípios que norteavam toda a vivência escolar, independente da disciplina.

Com essa ideia em mente, observemos alguns trechos de Decretos-lei que normatizaram a Educação Moral e Cívica no período do Estado Novo varguista e na Ditadura Civil-Militar. Nossa ideia é entender quais eram os objetivos explicitados ao institucionalizar um civismo e uma moral nos estabelecimentos de ensino públicos e privados brasileiros.

O artigo 23 do Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942 apresenta alguns desses objetivos ao determinar essa prática educativa obrigatória para o ensino secundário, de forma mais efetiva. Os jovens e adolescentes inseridos em uma comunidade escolar eram sujeitos importantes na manutenção do regime, pois

representavam justamente o novo que era retoricamente defendido pelo regime. Vale ressaltar ainda que o acesso ao ensino secundário ao longo dos anos 1930 não abrangia grande parte da população brasileira. Segundo Jerry D'Ávila, a educação secundária no Brasil neste período era “amplamente privada e disponível quase exclusivamente para as classes sociais mais altas” (D'ÁVILA, 2006, p.109).

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

Pode-se inferir que a elite para a qual se destinara a educação secundária e superior, majoritariamente, era educada com base nos princípios defendidos pelo Estado Novo como a valorização do trabalho, amor à pátria e a civilidade. Todos esses e mais alguns analisaremos com maior profundidade no capítulo seguinte. O fato é: existia um público específico ao qual os valores da moral e do civismo, enquanto prática educativa, eram destinados. E a ele era incumbida a missão de “conduzir” os novos rumos da pátria. Enquanto isso, como observamos anteriormente, o projeto de uma educação formadora e profissionalizante era difundido para as classes trabalhadoras.

Um outro Decreto-lei importante de apresentar é o nº 869, de 12 de Setembro de 1969, que inclui a Educação Moral e Cívica enquanto disciplina obrigatória e prática educativa nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país. Vale observar que quem instituiu as prerrogativas legais para a obrigatoriedade da disciplina são os ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Há menos de um ano da promulgação da lei, havia sido instaurado o Ato Institucional nº 5 (AI-5) que tornava a perseguição, a censura e a limitação dos direitos políticos ainda mais exacerbadas. Em contrapartida, para que tal violência pudesse não ser contestada, em certa medida, era necessário um aparato midiático e propagandístico bem estruturado que legitimasse o regime. Como vimos, a educação também foi um instrumento central nesse processo. Por isso, talvez, existisse uma preocupação em defender os valores da “Revolução” diante dos jovens em formação. Isso também pode auxiliar na compreensão do caráter ufanista que o artigo citado acima assume ao defender os princípios da disciplina. A tríade Deus, Pátria e Família é integralmente referenciada como alicerces do Regime e pelos quais os jovens cidadãos deveriam lutar em defesa. O espírito de pertencimento também é forjado sob os símbolos da nação, que deveriam não apenas serem (re)conhecidos como também reverenciados.

Observamos alguns pontos de convergência entre os discursos ditatoriais dos períodos trabalhados, e que, intencionalmente, ficarão ainda mais claros conforme as proposições construídas ao longo dos capítulos e da análise das fontes. No entanto, neste momento já é possível pensar em aproximações e especificidades observadas a partir dos objetivos que a EMC obteve em cada um dos momentos em que foi aplicada. Seja como prática educativa, cujos ideais perpassava todo processo de ensino, que durante o Estado Novo foi pensada enquanto ferramenta de instrução para as elites dominantes, seja enquanto disciplina escolar e prática educativa combinadas para alcançar a “preservação dos valores da nação”, a moral e cívica foi mobilizada enquanto mensagem de uma ação sócio-comunicativa²⁴ na tentativa de legitimação de regimes autoritários a partir de uma narrativa nacionalista.

²⁴ SÁNCHEZ, 2009.

Capítulo 2

“Um homem novo para um Estado Novo”: o papel da Educação Moral e Cívica

“A educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo (...)”

(Helena Bomeny)

O período do Estado Novo é controverso e desafiador quando se pensa em enquadrá-lo num conceito fechado. Como bem atenta Dulce Pandolfi, olhar para esse período significa “apreender paradoxos e afastar tentações maniqueístas” (PANDOLFI, 1998, p. 11). E quando falamos especificamente da educação, também não é diferente. Inúmeras disputas marcam o processo da criação de uma educação comum a todo o território nacional e desde antes do início do Estado Novo, essa preocupação estava posta. Uma das bases do Estado Novo era a construção da ideia de nação, e por isso, o grande objetivo naquele momento era nacionalizar e unificar o máximo possível esse campo, desde as políticas pensadas até o conteúdo trabalhado em sala de aula, “superando” o regionalismo e centralizando todo o sistema educacional sob os ideais defendidos por Vargas e seus aliados.

A partir desse cenário, este capítulo tentará abordar, brevemente, quem foram os principais personagens políticos envolvidos nesse processo de transformação da educação brasileira, que reformas educacionais foram implementadas e a partir de quais ideais e, por fim, como a Educação Moral e Cívica se apresentou e influenciou esse contexto.

2.1 Dos personagens e suas ações

Muitos foram os personagens que estiveram envolvidos na tomada de decisões no campo da Educação durante o Estado Novo e até mesmo antes. Iam desde instituições, organizações até indivíduos, cada um querendo fazer valer seus

interesses. No entanto, as produções dão maior ênfase a alguns, sobre os quais discorreremos sucintamente ao longo deste subtópico.

O primeiro deles é a Igreja Católica. A responsável pela criação dos moldes da educação de caráter institucional ainda na colônia, exerceu papel de destaque ao longo dos séculos na história brasileira. Nos anos 1920, embora a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas de ensino básico não mais existisse, a Igreja vinha tentando conquistar outros espaços de influência, como o segmento equivalente ao atual Ensino Médio.²⁵ E o que dá o tom do momento pós Segunda Guerra Mundial, é a nacionalização e homogeneização cultural e moral do processo educativo, que contou com a participação da instituição no que Marta Maria Chagas de Carvalho (1998, p.60) chamou “intersecção de uma leitura católica da urbanização e de um projeto de matriz positivista de reforma moral da sociedade” (apud ARCE, p. 10). Ainda nesta década, em 1925, a instrução moral e cívica foi incluída no ensino secundário enquanto disciplina em todas as séries.

No governo Vargas propriamente, os conceitos de moral e civismo vão nortear a reivindicação de participação por parte da Igreja frente a ameaça do comunismo, e em 1931 Francisco Campos então Ministro da Educação e Saúde, ratifica em todo o território nacional para o ensino primário, secundário e Normal, o ensino religioso. Tal decisão ia de encontro com outro modelo de Educação pretendido para a época e defendido por outros personagens: o modelo liberal.

O modelo mais reformista de influência norte-americana de educação defendia que o Estado promovesse uma educação de qualidade, gratuita e obrigatória. O projeto defendido pelos chamados escolanovistas, como Anísio Teixeira, por exemplo, foi duramente criticado pelo grupo católico e publicamente condenado pelo padre Helder Câmara em coluna na revista católica *A Ordem*.

Anísio Teixeira, um dos mestres da pedagogia nova no Brasil, acaba de publicar *Educação Progressiva*, estudos eivados duma filosofia errônea e sedutora, capazes de fazer um mal imenso, em nossa terra, onde a ausência de princípios seguros e norteadores, mesmo entre os nossos intelectuais, deixa muitos deles à mercê do primeiro vento de doutrina moderna surgido entre nós. Não foi outra coisa, aliás, que se deu como próprio

²⁵ ARCE, Enrique Viana. “A moral, a educação moral e cívica e a ética como temas transversais na educação brasileira” Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 22, p. 7-15, junho 2007, p. 10.

Dr. Anísio que, sem ter-se baseado melhor, com os seus mestres jesuítas, na larga e luminosa filosofia de Santo Tomaz se deixou arrastar, nas suas viagens à América do Norte, pelos meio-filósofos da escola nova, transformados em seus novos deuses: Dewey e Kilpatrick (...) Ausência quase absoluta de espírito crítico em Anísio Teixeira. *Magister Kilpatrick dixit...* O pedagogo brasileiro está cego pelos Estados Unidos, pelos progressos modernos. (CÂMARA, 1933, p. 544 apud HORTA, 1994, p.40)

Dois anos depois, Teixeira que ocupava o cargo de diretor do Departamento Municipal de Educação da Prefeitura do Distrito Federal e em meio a severas acusações proferidas principalmente pela Comissão Nacional de Repressão ao comunismo, foi obrigado a se demitir.

Por fim, um outro grupo que se fez muito presente nas decisões e práticas vinculadas à educação foram os militares. Ao operar na lógica da Segurança Nacional que buscava combater um inimigo tanto interno quanto externo, assim como suas ideias, o exército brasileiro agiu em favor de cooptar a juventude para instruí-la dentro dos princípios defendidos pelo regime. Bomeny diz que “ao longo do período estado-novista, encontramos com maior ou menor ênfase a defesa de um processo de integralização da juventude no Estado, conferindo a este a tutela da orientação pedagógica” (BOMENY, 1998, p. 144). Tal movimento se deu em diversas ações, uma delas foi o projeto de Organização da Juventude Brasileira idealizado por Francisco Campos que tinha na educação o meio pelo qual o homem se adaptaria à mudança da conjuntura política do século XIX, pluripartidária e liberal-democrática para o século XX de um monismo político centrado na figura de um líder de massas. É importante observar que tal influência militar ultrapassou os muros das escolas e se fez presente, talvez até com maior frequência, nos espaços públicos com as festas do calendário cívico, a exemplo da Semana da Independência, na qual envolta de discursos oficiais, marchas, hinos e homenagens aos símbolos da pátria, tinha na juventude escolar sua centralidade.²⁶

O período do Estado Novo foi marcado por uma disputa de interesses contínua, inclusive no campo da Educação, como podemos observar pelos breves exemplos de personagens e instituições apresentados anteriormente. No entanto, tais instituições, organizações e lideranças religiosas, políticas e militares não agiam de maneira individual ou fora dos espaços de poder. Nesse sentido, a

²⁶ Mais sobre atos cívicos consultar PARADA, Maurício. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias e práticas cívicas no Estado Novo*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009

disputa pelo projeto ideal de educação também se dava na construção legislativa do país, que oficializa e atribui os meios pelos quais esses projetos serão postos, ou não, em prática.

2.2 Da legislação aos ideais educacionais

A legislação produzida durante o período a respeito da Educação ajuda a traçar o que se pretendia para o Brasil nesse quesito. Em particular, até o momento, serão analisadas duas normas: a primeira delas é o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que “estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático” e a segunda a Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que promulgava a Lei Orgânica do Ensino Secundário das quais são destacadas alguns pontos.

Embora o objetivo deste trabalho seja se debruçar sobre os anos correspondentes à escola básica (nos segmentos que são referenciados nas fontes como “ensino primário” e “secundário”, atuais Ensino Fundamental e Médio)²⁷, é inevitável ignorar o parágrafo único do art 3º do referido Decreto-Lei nº1.006 de dezembro de 1938 que trata do ensino superior.

Parágrafo único. Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei, mas é **dever dos professores orientar os alunos, afim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura.**

(grifos nossos)

A legislação tem por objetivo regulamentar o livro didático em todo o território nacional, como parte do processo de nacionalização da educação comentado anteriormente. E mesmo que essa iniciativa, especificamente, não abarque o ensino superior, o tom de sugestão que o parágrafo descreve ao dizer que o professor deve interferir na escolha do material usado pelo aluno, evitando as obras “perniciosas à formação da cultura”, nos leva a pensar que neste pequeno fragmento esteja a ideia de combate aos pensamentos e ideologias diferentes das

²⁷ Ao historicizar o ensino de História no Brasil, Circe Bittencourt (2008) trabalha as nomenclaturas de cada segmento e suas mudanças ao longo do tempo.

que se propagavam naquele momento. Isso fica ainda mais claro quando no capítulo IV são definidas as causas que impedem a autorização de um livro didático. Vejamos

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que **atente**, de qualquer forma, **contra a unidade**, a independência ou a honra **nacional**;
- b) que **contenha**, de modo explícito ou implícito, **pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação**;
- c) que envolva qualquer **ofensa ao Chefe da Nação**, ou às **autoridades** constituídas, ao Exército, à Marinha, **ou** às demais **instituições nacionais**;
- d) que **despreze ou escureça as tradições nacionais**, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que **inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país** com relação ao das demais regiões; que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que **incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras**;
- h) que **desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais**;
- i) que procure **negar ou destruir o sentimento religioso** ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que **atente contra a família**, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, **induzo o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual**, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

(grifos nossos)

A partir das proposições destacadas acima, fica evidente as aversões ao que o regime não toleraria tanto para a educação quanto para a sociedade brasileira em geral. Ao mesmo passo que representa e traz à tona os valores defendidos pelo Estado Novo. Entre eles destacam-se a unidade e soberania nacional, a obediência, o culto ao líder, a valorização da “tradição”, a discordância com o regionalismo, a recusa e repressão à ideologia comunista, a defesa da família tradicional e o amor ao trabalho.

Nos quatro primeiros itens, pode-se observar uma preocupação comum: um apreço pelos símbolos nacionais que funcionariam como ferramentas utilizadas na construção de uma nacionalidade comum, que não levaria em conta críticas,

oposições, regionalizações ou novas propostas de governo, por exemplo. Na alínea c, ao discorrer especificamente sobre a figura do líder e outras autoridades que constituíssem as instituições nacionais, fica proibido qualquer tipo de ofensa a essas figuras presentes nesses materiais didáticos. Neste primeiro bloco de itens, ainda, destaca-se a importância da História como a construtora de um passado nacional heróico e imaculado. Os homens dos grandes feitos têm sua memória não só conservada, como também exaltada e impassível de críticas, já que se “sacrificaram pela pátria”.

Entre os cinco itens seguintes (do *e* ao *i*) também é possível estabelecer relações de aproximação no discurso. Se os primeiros itens do parágrafo apontam para a defesa da unidade nacional no âmbito de suas lideranças e simbologias, os seguintes o farão por meio de uma valorização das ações esperadas dos próprios brasileiros. Eles também têm sua responsabilidade na edificação da pátria, e ela se dará através do apagamento da diversidade racial presente no país sob a narrativa de uma raça comum: a brasileira²⁸. Neste bloco, mais especificamente na alínea *f*, a separação do Brasil em regiões é mais uma vez apontada como uma temática que não deve compor os livros didáticos destinados ao ensino superior. A alínea *g* que trata sobre as raças estrangeiras chama atenção pois no contexto da Segunda Guerra Mundial há relatos em diferentes publicações da perseguição que os teuto-brasileiros sofreram no Brasil com justificativa de defesa nacional e combate ao inimigo externo. Naquele momento os alemães que aqui residiam, juntamente com seus descendentes eram lidos como nazistas por uma parte dos brasileiros alinhados à ideologia do regime então em vigor.²⁹ A alínea *h* que se opõe à luta de classes, pode, dentro do contexto histórico já citado, ter relação com a propagação de ideias de cunho comunista que chegavam ao Brasil e precisavam, na visão do governo, ser combatidas. Já na alínea *i*, a negação ou destruição do “sentimento religioso” é condenada. O interessante neste trecho é que não se observa um combate a outras confissões religiosas, diferente da cristã, simplesmente porque elas não são citadas, elas são apagadas. Como tratado no

²⁸ Em sua obra *Diploma de brancura* Jerry Dávila, a partir de um grande e variado escopo documental, aponta uma relação entre as políticas educacionais brasileiras e as teorias eugenistas vigentes desde o século XIX. A ideia defendida pelo autor é que o ideal de nação e civilização propagado e almejado pelo Estado brasileiro era, nesse contexto, essencialmente branco.

²⁹ O trabalho de LEMOS, 2013 e o de BOMENY, 1998 são exemplos dos que relatam a perseguição aos alemães no período.

subitem anterior, o catolicismo, por meio de suas organizações, desde a colonização fez parte das discussões a respeito dos destinos e projetos educacionais em disputa no Brasil, não à toa, temáticas que contrariassem em diferentes níveis seus dogmas, não poderiam fazer parte do material.

Os últimos dois itens trazidos no parágrafo - *j e k* apontam para dois pilares de grande importância para o Estado Novo: a família e o amor ao trabalho. Ambos defendidos pelo regime. A família funcionaria como um núcleo dentro do qual os valores da nação seriam ensinados e postos em prática. Já a valorização do trabalho tem relação com o processo de modernização pelo qual o Brasil passava no momento. Era importante, por isso, ter uma mão de obra que enxergasse no seu ofício uma virtude, e mais do que isso, como um acesso à cidadania e aos direitos trabalhistas (GOMES, 1988). A educação funcionaria então como “um dispositivo de disciplinação da população brasileira, numa “organização racional do trabalho”, contribuindo para a disciplina do corpo e do espírito compatíveis com o mundo das fábricas”. (FILGUEIRAS, 2006, p.25)

O segundo Decreto-Lei a ser analisado neste subitem refere-se a organização do ensino secundário a nível nacional. E o mais interessante de se destacar a respeito dele, para fins de questões levantadas neste trabalho, é o capítulo VII, presente no título II, sobre a Educação Moral e Cívica, os artigos 22 e 24 dizem

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

Art. 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 dêem 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 sentimento de brasilismo**. (grifos nossos)

Neste momento a educação moral e cívica já não é mais considerada uma disciplina, mas sim uma prática educativa presente em todo o processo de ensino e aprendizagem escolar com o qual os estabelecimentos de ensino devem se preocupar. Como valor central o texto destaca o patriotismo como base dessa

prática que será fundamental para pensar o lugar do Brasil no mundo. Além disso, o termo grifado no final da citação do artigo 24 “sentimento de brasilismo” foi fruto de uma substituição feita em 10 de dezembro de 1945. A primeira versão trazia “fervor patriótico” o que pode configurar uma retração no ufanismo nacionalista após a queda de Vargas. Por fim, um outro elemento interessante da legislação é o subparágrafo que segue o artigo 24

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

Aqui o ensino de História e Geografia ganham destaque na finalidade de se pensar o Brasil. A construção de uma identidade nacional perpassa o ato de um reconhecimento espacial e temporal. Forjar grandes heróis, criar datas históricas para a nação, ritualizar ao redor de seus símbolos e usar de disciplinas e práticas pedagógicas para fomentar cada vez mais os ideais de amor à pátria, ao trabalho e o combate às ameaças exteriores foi parte do caminho que as instituições e os atores políticos fizeram a fim de alcançar o progresso e a unidade brasileira.

Apesar da legislação em vigor durante o Estado Novo destacar a importância do papel do professor, os conteúdos permitidos e proibidos nos livros didáticos e uma educação moral e cívica promovida pelos estabelecimentos escolares, ela ainda não tinha assumido um caráter de disciplina formal, com professores preparados para ministrar as aulas dentro de um tempo determinado obrigatoriamente na grade curricular e com um material didático específico para cada série, por exemplo. Essa formalização aconteceu anos depois, como veremos no capítulo seguinte, ao acompanhar as mudanças do processo que transformou uma prática em disciplina. No entanto, já neste momento, o regime se esforçou no financiamento e divulgação de produções didáticas, como cartilhas e folhetos, distribuídos nas escolas, como é o caso do material que analisaremos a seguir.

2.3 Da Assembleia legislativa à sala de aula: Getúlio Vargas para crianças

Neste subcapítulo buscamos nos aproximar da compreensão de como as legislações apresentadas anteriormente ganharam materialidade em materiais utilizados nas escolas. Para isso, traremos uma breve análise de uma cartilha produzida e utilizada durante o período do Estado Novo chamada “Getúlio Vargas para crianças”. Para que essa análise inicial se tornasse possível, o artigo de Miguel da Costa, Zenaide Schmitz e José Martinho Remedi intitulado *Cartilhas escolares e doutrinação infantil no contexto do Estado Novo (1937-1945)* se fez de grande valia, pois contribui com a discussão aqui proposta não só por tratar do mesmo período, como também por trazer um debate a respeito da História da Educação como campo de pesquisa e de metodologias no uso de materiais didáticos como fonte histórica, todos os assuntos muito caros a este trabalho.

Antes da observação da cartilha, é preciso entender o que caracteriza uma publicação enquanto material didático, quais são suas finalidades, objetivos, como se estruturam, além de sua produção e distribuição. Quanto mais informações forem apuradas a respeito do material, melhor aproveitamento pode ser alcançado a partir de sua análise e maior a dimensão do seu impacto dentro de determinada cultura escolar. Para tentar responder a essa questão, recorremos ao livro de Circe Bittencourt *Ensino de História: fundamentos e métodos* no qual a autora apresenta em três partes, subdividida em dez capítulos, de forma didática e objetiva, conceitos centrais que aproximam a História escolar da História acadêmica. Para Bittencourt, os materiais didáticos são “mediadores no processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão dos conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina.” (BITTENCOURT, 2008, p.296). Ainda segundo a historiadora, eles podem ser divididos em duas categorias: *suporte informativo* e *documentos*. Os materiais de *suporte informativo* são produzidos já com a intenção didática de comunicar os elementos componentes de determinada disciplina e podem estar armazenados em diferentes meios físicos como livros, dicionários, cartilhas, atlas ou digitais como jogos e vídeos. Eles são produto da indústria cultural e pensados em termos de idade, conteúdo e vocabulário para serem utilizados na escola. Já os materiais didáticos classificados pelos pesquisadores enquanto *documentos*, não são produzidos inicialmente com a intenção de serem usados em sala de aula e nem necessariamente pela indústria cultural, mas, a partir do trabalho do professor, tomam um caráter pedagógico. Alguns exemplos são: contos, cartas, jornais, leis,

filmes, pinturas e fotografias. São, no caso específico da História, relatos do passado que sobreviveram até o presente e na sala de aula, assim como na pesquisa histórica (em diferentes proporções) são analisados, problematizados e utilizados para tornar possível um maior conhecimento de uma época anterior.

Para além dessa divisão, Bittencourt aponta que o material didático pode funcionar como um “instrumento de controle curricular” pois o despreparo resultante da má qualidade da formação do professor, somados às condições de trabalho em determinadas escolas e à mercantilização do ensino, criam a visão do material escolar como um “pacote educacional”, deixando de ser apenas um suporte pedagógico. Portanto, a escolha do material didático, bem como do método de aplicação e do sistema de ensino é, também, uma escolha política.

Nossa fonte encontra-se no arcabouço dos suportes informativos, mais especificamente, pode ser entendida como um impresso didático, que engloba livros didáticos, livros paradidáticos e cartilhas, por exemplo. Para Costa, Schmitz e Remedi (2017) os impressos didáticos

não estão deslocados do contexto político e cultural da época em que foram produzidos e, por isso, são muitas vezes utilizados como legitimação de um sistema de poder, e enquanto parte de políticas oficiais do Estado, essas fontes se constituem num suporte de interlocução que veiculam valores e ideologias.

Como dito anteriormente, a Educação Moral e Cívica no período do Estado Novo não tinha a estrutura de disciplina, mas era prevista por lei como uma prática educativa, que deveria ser adotada em todas as escolas do país, com o objetivo de promover um “sentimento de brasilismo”, conforme o decreto-lei que a implementou. A regulação, por uma legislação específica, do conteúdo presente nos livros didáticos parecia se estender para os diferentes impressos utilizados na escola, como no caso da *Cartilha Getúlio Vargas para crianças*. O material conta com 112 páginas e 52 ilustrações em preto e branco, foi escrito por Alfredo Barroso, ilustrado por Francisco Dias da Silva e editado em 1942. A publicação ficou por conta da Empresa de Publicações Infantis Ltda., no Rio de Janeiro e financiada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda — DIP. (COSTA; SCHMITZ; REMEDI, 2017, p. 257). Observamos logo na capa da cartilha uma imagem destacada e centralizada de Getúlio Vargas, presidente à época, além de seu nome também compor o título da publicação e definir seu público-alvo.

Figura 1: Capa da cartilha escolar “Getúlio Vargas para crianças”



Fonte: (Barroso, 1942)³⁰

Sobre o conteúdo presente na cartilha, os autores apontam que se assumiu uma narrativa bibliográfica sobre a vida de Vargas, permeada por uma constante preocupação em construir uma imagem positiva do então chefe da nação. Ela vai desde seus primeiros anos de vida até finalizar na instauração do Estado Novo, quando fatos históricos são mesclados com episódios da sua infância e juventude, repletas de valores morais que deveriam ser tomados como exemplo. A repetição incansável dos léxicos como “Getúlio Vargas”, “crianças”, “pátria” e “nação”, também foi destacada pelos autores. Eles defendem que a estratégia foi usada para criar uma memória ou ainda um argumento de que a História do Brasil estaria diretamente vinculada à pessoa de Vargas. (CUNHA; SCHMITZ; REMEDI, 2017.).

³⁰ Reprodução: (CUNHA; SCHMITZ; REMEDI, 2017). Dois exemplares parciais da cartilha estão disponíveis no acervo do CPDOC-FGV.

Figura 2: Ilustração da cartilha Getúlio Vargas para crianças



Fonte: Barroso, 1942.

Em consonância com o que se pretendia manter, legalmente, fora dos livros didáticos, cartilha financiada pelo DIP e que rendeu bons lucros à indústria editorial brasileira³¹, tinha uma função complementar: pregava uma valorização do que o Estado Novo queria ressaltar em seu projeto de nação para a juventude responsável por construir o futuro do país. Se o Decreto-Lei nº1.006 de dezembro de 1938 proibia qualquer tipo de ofensa ao Chefe da Nação ou a seus representantes, a cartilha funcionava como exemplo de narrativa que exaltava o líder e o atribuía uma áurea virtuosa e exemplar.

Embora a educação moral e cívica não tenha adquirido caráter de disciplina, com método, objetivo, conteúdo e avaliação durante o Estado Novo, ela perpassava toda a cultura escolar do período sendo materializada em diferentes meios e manifestações como atos cívicos, aulas de canto orfeônico e educação física (PARADA, 2009), e também em materiais didáticos como a cartilha *Getúlio Vargas para crianças*.

O que pode-se observar a partir do cruzamento das fontes é que existiam, para além das disputas por modelos de educação entre diferentes grupos da sociedade, um movimento complementar de propaganda e censura voltado para o

³¹ JUNIOR, 2004, p.84 apud. CUNHA; SCHMITZ; REMEDI, 2017, p.258

âmbito escolar no período do Estado Novo. À medida em que publicações didáticas, como a supracitada, recebiam financiamento público para sua publicação, além da contratação de diversos profissionais para trabalharem na sua elaboração e distribuição, a legislação garantia que opiniões contrárias ou críticas ao governo vigente não chegassem à escola por meio desse material. Tudo isso com um objetivo claro baseado na construção de um “fervor patriótico” como dizia o Decreto-lei de 1942.

Educação, ou melhor, o sistema educacional naquele período, em sincronia com o projeto de nacionalização compulsória empreendido, contribuiu decisivamente para a construção de novos sentidos de pertencimento à nação.

(CUNHA; SCHMITZ; REMEDI., p.260)

Ter no líder da nação uma figura familiar tanto para os trabalhadores – conforme destrincha Angela de Castro Gomes em *A invenção do trabalhismo* – quanto para as crianças e jovens, era vital para a manutenção do Estado Novo. Num momento em que se construía a imagem do Brasil como “o país do futuro” decorrente do processo de industrialização e modernização, era necessário que a classe trabalhadora criasse certa identificação com o presidente e o visse como a principal referência na conquista dos seus direitos. E complementando todo o projeto propagandístico liderado pelo DIP, a escola funcionava como um local importante onde se convergiam ideais que moldariam as mentes em construção das crianças em prol do progresso da nação. Obviamente, como bem aponta Bittencourt, um material didático como o analisado – ainda que a partir de uma fonte secundária – traz em seu conteúdo e historicidade marcas e intencionalidades do seu tempo. E cabe aos historiadores encará-lo cada vez mais como um “objeto cultural complexo” e na medida do que permitem tais vestígios do passado, buscarmos compreender seu contexto de produção, distribuição e recepção.

Capítulo 3

A retomada: a Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar

“Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem sabe que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.”

(Michel Foucault)

O objetivo deste último capítulo é comparar alguns artigos dos Decretos-lei que dispuseram sobre o ensino de Educação Moral e Cívica, tanto como prática educativa quanto como disciplina. Buscamos, ainda, apresentar alguns órgãos responsáveis por desempenhar o que a legislação pretendia para a Educação Moral e Cívica durante o regime militar e analisar sucintamente as disputas entre os diferentes programas defendidos por eles. Analisaremos, ainda, um livro de leitura produzido no período da Ditadura Civil-Militar, à luz da Educação Moral e Cívica enquanto prática educativa, também neste momento histórico. Por fim, nos esforçamos em esboçar algumas continuidades e rupturas enfrentadas pela disciplina com relação ao período ditatorial anterior, a partir das fontes analisadas e em diálogo com a bibliografia selecionada.

3.1 As legislações e instituições por trás da Educação Moral e Cívica

Como anunciado na introdução deste trabalho, o Decreto-lei nº869 de 12 de setembro de 1969, foi responsável por incluir a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, em todos os graus e modalidades, e em todos os sistemas de ensino do país. No entanto, essa legislação, conforme o que já discorremos no capítulo anterior, não foi a primeira e nem a única a abordar as diretrizes para o ensino de EMC. Anteriormente, o Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, conhecido como a Lei orgânica do Ensino Secundário, previa, entre outras medidas, a estrutura de funcionamento do ensino secundário, seus cursos disponíveis, disciplinas e práticas, como era o caso da Educação Moral e Cívica. Para uma melhor compreensão das mudanças pelas quais a prática educativa passou ao longo desses períodos, propomos uma comparação entre alguns artigos

do decreto-lei de 1942, vigente durante o Estado Novo, e o de 1969, em voga durante a Ditadura Militar.

É importante observar que a primeira legislação foi promulgada dentro de um contexto mais amplo que visava direcionar todo o ensino secundário, já a segunda trata especificamente sobre a Educação Moral e Cívica e a adoção de seu caráter obrigatório nos estabelecimentos de ensino brasileiros. Por conta disso, esta última acaba apresentando com mais detalhes o que se pretendia cumprir para o programa, estruturação e finalidades da disciplina. No entanto, essa diferença no contexto de produção de cada legislação não impede a realização de uma análise comparativa, visto que ambas, guardadas as proporções, tratam dos parâmetros esperados para o desenvolvimento da EMC e que foram complementadas, modificadas ou revogadas por decretos, pareceres e programas posteriores à sua promulgação.

Para iniciar a análise, destaca-se a seguir os dois primeiros artigos presentes no capítulo VII do Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, que discorre sobre as orientações específicas para a prática de uma educação moral e cívica nas escolas. Esses dois primeiros artigos buscam apresentar as finalidades e valores do que se esperam para esse tipo de educação.

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

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

Observa-se que ao tratar da educação moral e cívica, o artigo 22 o faz de maneira mais geral sem referência a uma disciplina escolar com um programa, horário e professores específicos. Logo, ela funcionaria muito mais como prática pedagógica neste momento, ou seja, estaria presente em todos os âmbitos da formação escolar dos alunos e nos valores ensinados durante o processo de

construção do conhecimento. Numa divisão entre o que seria a “base do caráter” do indivíduo e a “base do patriotismo”, o artigo busca definir quais seriam os valores defendidos ao tomar a educação moral e cívica como prática pedagógica. São eles, respectivamente, “a compreensão do valor e do destino do homem” e “a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio a outros povos”. O caráter nacionalista já pode ser observado neste momento. A retórica adotada de um passado comum que deve ser conhecido pelo estudante de nível secundário, aponta para uma preocupação com a construção de uma identidade nacional que parta dos mesmos heróis, eventos e até que aponte para os mesmos problemas. Além da preocupação com a elaboração desse passado comum, o artigo 22 também aponta para um olhar voltado para o futuro: o destino – já premeditado – do homem também precisava ser conhecido. Num cenário de diversas ideologias em voga, era necessário que o regime ditatorial brasileiro fosse legitimado e perpetuado. E para isso, a participação da juventude era fundamental. Ela era a personificação do novo homem do Estado Novo. Na mesma linha de pensamento, o artigo 23 destaca outros elementos morais essenciais a serem ensinados aos adolescentes: “o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade”. Tais elementos parecem direcionar os jovens a um processo de disciplinarização de suas condutas em prol do “desenvolvimento da nação”. O ensino secundário seria, ainda, responsável por formar esses novos condutores do país em suas tomadas de decisões, já que, conforme discutido, a parcela da população brasileira que tinha acesso ao ensino secundário era pequena e, em sua maioria, era formada por uma elite dominante.

E quais eram as finalidades defendidas para a EMC durante o período militar? Quais os objetivos e configurações da disciplina? O decreto-lei nº869 de 12 de setembro de 1969 nos ajuda a trilhar um caminho rumo às respostas. Como o objetivo central dessa legislação era dar providências quanto à obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, exclusivamente, ela já é mais rica em detalhes no que diz respeito aos objetivos da disciplina, bases filosóficas e crenças. Observemos os artigos 1º e 2º da norma.

OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional nº

12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968,

DECRETAM:

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a **defesa do princípio democrático**, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos **valores espirituais e éticos da nacionalidade**;
- c) o fortalecimento da **unidade nacional** e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o **culto à Pátria**, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na **dedicação à família e à comunidade**;
- f) a **compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros** e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das **atividades cívicas** com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da **obediência à Lei**, da **fidelidade ao trabalho** e da **integração na comunidade**.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas **disciplinas**, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a **prática educativa da moral é do civismo** nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais.
(grifos nossos)

O início do texto legislativo faz menção ao Ato Institucional nº 12, cujo primeiro artigo transferiu as competências do então presidente da República impedido de governar por questões de saúde, Marechal Arthur da Costa e Silva, aos “Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar nos termos dos Atos Institucionais e Complementares, bem como da Constituição de 24 de janeiro de 1967”. No momento de publicação deste decreto-lei, já havia, também, entrado em vigor o AI-5, Ato Institucional que enfraqueceu a

autorregulação entre os Três Poderes, além de intensificar a perseguição aos direitos políticos dos desfavoráveis à “Revolução”. Este panorama da publicação do decreto-lei é importante para compreensão do que se pretendia a partir do ensino e adoção da EMC nos estabelecimentos de ensino do país. Se o momento era de perseguição, coerção e ameaças aos direitos políticos, era necessário que tal forma de governo autodeclarada democrática, fosse legitimada pelo povo, e, como já tratado, a escola foi e é um lugar central para a elaboração de uma cultura histórica (SÁNCHEZ, 2009). Sendo assim, ter uma disciplina, e mais do que isso, uma prática educativa que reforçasse, ensinasse e defendesse os valores do regime em todos os “graus e ramos da escolarização”³², era de extrema importância na construção de sua validação. Estabelecê-los de maneira clara e objetiva também era importante para nortear os futuros programas que conduziriam a disciplina. Por isso, o artigo 2º elenca diversos deles, que são norteados principalmente pela ideia de nacionalismo. Os valores apontados destacam ainda a participação do cidadão em diferentes comunidades e instituições da qual faria parte ao longo da vida como a família, por exemplo. Por meio das atividades cívicas, os alunos seriam incentivados a externalizar os conteúdos apreendidos na disciplina diante da comunidade, evidenciando seu amor, obediência e respeito à Pátria. A fidelidade ao trabalho também é destacada como um valor importante, já que o Brasil passava por um momento de crescente desenvolvimento econômico, consequência da injeção de capital externo na economia, era crucial a formação de uma mão de obra alinhada aos interesses das companhias dominantes. (ABREU, 2008)

Ao retornarmos ao artigo 24 do decreto-lei nº4.244 do Estado Novo, percebemos uma certa aproximação com os valores defendidos pelos militares que deveriam ser ensinados tanto na prática pedagógica como na disciplina. A maior diferença é que neste momento, a educação moral e cívica funcionaria apenas como prática, não somada ao modelo de disciplina, como ocorreu no período posterior. No entanto, era prevista enquanto resultado em “todas as atividades e circunstâncias”, transcorrendo em “termos de elevada dignidade e fervor patriótico”. Ou seja, embora não tivesse configuração de disciplina, ela estaria

³² O artigo 3º do Decreto-lei de 1969 prevê que a educação Moral e Cívica seja ministrada enquanto curso curricular para o Grau Médio sob o título de “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB) e no ensino superior, sob a forma de “Estudo de Problemas Brasileiros”.

presente em todo o contexto da vida escolar dos alunos, nas disciplinas em que fosse possível abordá-la ou praticá-la. Nota-se uma grande ênfase nas disciplinas de História e Geografia funcionando como promotoras da “formação da consciência patriótica”, como apontado no capítulo anterior. É interessante pontuar que o Decreto-lei nº8.347 de 10 de dezembro de 1945 modificou a redação deste e de outros artigos, substituindo, neste caso, o termo “consciência patriótica” por “sentimento de brasilismo”, o que pode apontar para um retração do discurso nacionalista após o fim do Estado Novo.

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 freqüência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

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

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

Ao apresentar alguns apontamentos legais a título de comparação entre um momento e outro, busquemos, a partir de agora, entender mais detalhadamente como a EMC foi implementada no Regime Militar e quais instituições a regulamentavam. Para isso, a dissertação de Juliana Miranda Filgueiras *A educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993* nos traz alguns dados relevantes que contribuem para investigar os sujeitos, instituições, intencionalidades e materialidades presentes no universo da disciplina. E para introduzir mais diretamente uma dessas instituições centrais na idealização e promoção da EMC, retornemos ao Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. O artigo 5º decreta a criação de um órgão governamental denominado Comissão Nacional da Moral e Civismo (CNMC) e o artigo 6º dá suas atribuições e competências.

Art. 5º É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

§ 1º A CNMC será integrada por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas delicadas à causa da Educação Moral e Cívica.

§ 2º Aplica-se aos integrantes da CNMC o disposto nos §§ 2º, 3º, e 5º, do art. 8º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

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.

(grifos nossos)

A Comissão Nacional de Moral e Civismo foi estabelecida enquanto órgão colegiado subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Por receber essa configuração, as decisões competentes a ela eram tomadas por meio de deliberações de seus membros que se organizavam em diferentes setores, subcomissões, grupos de trabalho etc., a depender do assunto a ser discutido. O tempo máximo de permanência de cada um dos nove membros na Comissão era de seis anos, sendo que um terço deles cumpririam mandato de dois anos e um terço, de quatro anos. Eles eram escolhidos pelo Presidente da República, o que não configurava a CNMC como um órgão representante do povo. (FILGUEIRAS, 2006.p. 56-57)

As primeiras competências atribuídas à CNMC – o decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971 acrescentou outras posteriormente – foram definidas pelo artigo transcrito acima e apontavam para algumas formas de atuação da comissão

dentro e fora das instituições de ensino, o que já fica claro no item a, o qual a atribuiu a responsabilidade de articulação com autoridades civis e militares em todos os níveis de governo, na tentativa de implantar e manter a doutrina da Educação Moral e Cívica. Além disso, era de sua incumbência atuar junto ao Conselho Federal de Educação (CFE) – do qual trataremos a seguir – na elaboração de programas e currículos voltados para a disciplina, colaborar com organizações sindicais para o desenvolvimento de atividades voltadas para a EMC, como também com instituições dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural como a imprensa, cinemas e teatros. Uma outra forma de atuação importante da CNMC foi a assessoria na aprovação de livros didáticos, que também era feita junto ao CFE. Desde sua criação, a Comissão foi pensada para atuar em diferentes frentes e em contato com diversas instituições que pudessem de alguma forma contribuir com a execução e manutenção da disciplina cujos objetivos já discutimos neste trabalho. Para uma melhor compreensão da atuação e organização da CNMC, foi elaborado o diagrama a seguir que apresenta de maneira esquemática e simplificada sua estruturação.

Figura 3. Diagrama de organização da CNMC



Fonte: A autora elaborou o diagrama através dos dados obtidos pelo decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.

O referido decreto nº 68.065/71 regulamentou o decreto-lei nº869/69, deu novas atribuições à CNMC e estabeleceu sua organização, recursos e competência de cada membro, entre outras medidas. As deliberações da Comissão eram feitas através de plenários convocados pelo presidente da Comissão em períodos fixos e extraordinariamente, quando julgava necessário. Nas reuniões os membros elaboravam e alteravam o regimento interno na Comissão; criavam normas para o funcionamento de todas as suas categorias apresentadas graficamente acima; estudavam processos e infrações que envolviam o decreto-lei nº869/69 e outras normas referentes à EMC, encaminhando suas conclusões ao MEC; opinavam sobre os currículos e programas da disciplina e organizavam e submetiam à aprovação do MEC os livros didáticos a partir do ponto de vista da moral e do civismo.

A Comissão era composta por uma hierarquia que começava do presidente. Este era escolhido pelo presidente da República e era o representante e porta-voz oficial da Comissão, tinha mandato de um ano e era “suprema autoridade em matéria administrativa”³³. O vice-presidente era seu eventual substituto, geralmente era o dirigente que ocupava o Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina. Cada um dos dirigentes preparava os assuntos do expediente que eram de sua responsabilidade, esses eram distribuídos pelo presidente ou decididos a partir de suas iniciativas. Quando necessário, solicitavam a colaboração da Secretaria Geral ou do Serviço subordinado ao seu Setor. A Secretaria Geral tinha como principal incumbência a administração dos Serviços, o secretário era escolhido mediante indicação da própria CNMC ao MEC pelo presidente da República. Já os chefes de serviço eram escolhidos pelo próprio presidente da CNMC para dirigir o Serviço ao qual foi destinado em cumprimento com o Regimento Interno da Comissão. Poderiam, ainda, ser convocados, conforme a necessidade, subcomissões e Grupos de Trabalhos para assuntos específicos, o que era decidido ou pelo presidente ou pelo plenário e se caracterizavam em três tipos: as *especiais*, constituídas para um fim específico; as *externas*, para representar a CNMC ou ainda as *mistas*, que contavam com a participação de personalidades ou autoridades convocadas para matéria relevante.³⁴ Era ainda competência da

³³ cf. art. 18 do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.

³⁴ cf. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.

CNMC administrar as Coordenações de Educação Moral e Cívica (COMOCI), as quais tinham como objetivo orientar a prática educativa nos estabelecimentos de ensino e coordenar as atividades dos Centros Cívicos a nível local.

O Conselho Federal de Educação foi apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 como um órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura que seria formado por vinte e quatro membros escolhidos pelo presidente da República. Esses membros precisavam ser “pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação”³⁵. O mandato máximo era de seis anos, sendo um terço do conselho substituído a cada dois anos, assim como na CNMC. O CFE era dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos relevantes para o ensino primário, médio e superior. Para o processo de escolha dos membros, a legislação ressalta a importância de serem representados as diversas regiões do país, os diferentes graus de ensino e o magistério oficial e particular. As competências do Conselho eram muito abrangentes, devido sua participação em todos os graus e modalidades de ensino, no entanto podemos destacar:

indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio, adotar ou propor modificações e medidas que visassem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino, assessorar e emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica que lhes foram submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação; decidir sobre o reconhecimento da universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos. (FILGUEIRAS, 2006, p.55)

Em questões de hierarquia dentro do Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Nacional de Moral e Civismo estava abaixo do Conselho Federal de Educação, a quem devia subordinação, no entanto, isso não impedia discordâncias e embates entre o que cada um dos órgãos defendia para a disciplina no momento de sua implementação e manutenção. Ao analisar a legislação, os pareceres e subsídios da CNMC e do CFE. Juliana Filgueiras observa que aquela defendia para a disciplina um caráter mais ideológico, voltado para a Doutrina de Segurança Nacional, combate ao comunismo, valores religiosos e exaltação à Pátria. Já o CFE defendia que a Educação Moral e Cívica deveria continuar assumindo um caráter de prática educativa, sem receber o status de disciplina

³⁵ cf. art 8 da Lei nº 2.024 de 20 de dezembro de 1961.

formal, mesmo que não fosse oferecida em todos os anos do ensino primário e médio, como previsto na legislação.

Uma hipótese levantada pela autora para uma posição mais ideológica sobre a disciplina por parte da CNMC está relacionada com a composição de seus primeiros membros. Filgueiras retrata que o primeiro presidente da Comissão, General Moacir de Araújo Lopes, era ligado à Escola Superior de Guerra (ESG), instituto criado em 1949, durante o contexto de Guerra Fria, subordinado ao Ministério da Defesa e responsável por consolidar a formação tanto militar como civil voltada para a Segurança Nacional. “Para a ESG era necessário o ensino nas escolas de valores morais e cívicos, como forma de defender a população contra a propaganda inimiga, para preservar a segurança nacional.” (FILGUEIRAS, 2006, p.5). Outros membros eram ligados à Marinha, à Igreja Católica ou vinculados a diferentes universidades. O esforço em percorrer a formação e as instituições representadas pelos primeiros membros da CNMC feito pela autora, revelou um outro fator interessante para a construção argumentativa deste trabalho, que consiste em apontar continuidades entre o Estado Novo e a Ditadura Civil-Militar na perspectiva da EMC. Dentre o grupo pioneiro a formar a Comissão, estava o Professor Humberto Grande, que foi, segundo Filgueiras, um dos propagandistas da legislação trabalhista e teria, inclusive, participado de discussões educacionais durante o Estado Novo. Grande foi procurador de Justiça do Trabalho, publicou livros sobre educação e atuou em diferentes instituições tanto durante o Estado Novo quanto no período militar. (FILGUEIRAS, 2006, p. 60)

Não apenas entre os membros da CNMC havia correspondências entre os períodos aqui tratados. Entre editoras e os profissionais envolvidos na produção, aprovação e distribuição de livros didáticos relacionados à EMC elas também estavam presentes. Filgueiras aponta que a partir da promulgação do decreto-lei nº869/69, que oficializou a EMC nas escolas, muitos autores que já publicavam livros didáticos de outras disciplinas como a OSPB, passaram a publicar, também, para a nova. Parecia haver um preparo no mercado editorial para atender à nova demanda de livros didáticos após a implementação obrigatória da EMC nos estabelecimentos de ensino brasileiros. A editora FDT, por exemplo, reeditou o livro *Compêndio de Educação Moral e Cívica*, em 1973. Esta obra foi escrita por Plínio Salgado, fundador da Ação Integralista Brasileira (AIB) na década de 1930, que inspirava-se no fascismo italiano e em outros regimes autoritários europeus.

Salgado teve ainda forte participação no apoio ao golpe militar que instaurou a Ditadura no Brasil, como liderança de movimentos civis e também por meio da ocupação de cargos na política institucional durante o período.

A estrutura desenvolvida para a implementação, difusão e manutenção da Educação Moral e Cívica enquanto disciplina e prática educativa durante o governo militar foi complexa e contava com diferentes frentes de atuação, órgãos governamentais, empresas (como as editoras dos livros didáticos) e setores ligados às Forças Armadas. Embora houvesse embates e discordâncias entre eles, como apresenta de forma mais detalhada a dissertação de Juliana Filgueiras, esses órgãos utilizaram de sua autonomia e influência para defender diferentes visões e interesses para a EMC. Criados a partir da legislação voltada para a educação, foram se estruturando e ganhando mais notoriedade principalmente depois do final da década de 1960. Através de ações como a elaboração de pareceres, comissões deliberativas junto ao MEC, criação de programas e currículos para a disciplina e censura aos livros didáticos, a Educação Moral e Cívica foi adquirindo espaço dentro dos estabelecimentos de ensino pelo país. Ela sobreviveu inclusive ao processo de reabertura política ocorrido nos anos 1980, e só teve fim com a revogação total do decreto-lei nº869/69 em 1993. Uma estrutura com tantas permanências na história educacional brasileira não poderia ter sido gestada em pouco tempo. Como vimos ao longo deste subcapítulo, a EMC atravessou diferentes momentos políticos nacionais, inclusive dando continuidade ao seu projeto ideológico com a colaboração de sujeitos que também tiveram papel de destaque durante o Estado Novo. Isso nos apresenta fortes indícios de relações de modificações, mas também de permanências entre os dois períodos ditatoriais brasileiros.

Mas como se materializava toda a doutrina discutida e disputada tanto pela Casa Legislativa quanto pelos órgãos governamentais reguladores da EMC? Com o objetivo de nos aproximar de maneira inicial desta questão, propomos no seguinte subcapítulo a análise de um livro didático que foi publicado por uma editora carioca e trazia, ainda que não fosse dedicado exclusivamente à Moral e Cívica, elementos defendidos como bases de seu ensino.

3.2 O livro didático e Educação Moral e Cívica

Antes de iniciarmos a análise do livro didático propriamente dito, é importante retornarmos ao debate sobre fontes históricas apresentado com mais profundidade no capítulo 1 desta pesquisa. Vimos que com as mudanças pelas quais o fazer histórico passou a partir da segunda metade do século XX, as formas de acessar e construir uma narrativa sobre o passado, também foram alteradas. O escopo daquilo que era considerado fonte e documento histórico se ampliou e seus métodos de leitura e análise precisaram ser revistos. (KARNAL; TATSCH, 2009). O livro didático foi um desses objetos produzidos em determinado contexto pertencente a uma cultura histórica específica que, em certa medida, foi preservado ao longo dos anos e que, nas últimas décadas, passou a ser encarado pelos historiadores como fonte histórica. É sabido que a finalidade para a qual ele foi produzido não condiz com aquela que o historiador faz. Na verdade, os vestígios, os quais são atribuídos o caráter de fonte histórica não são, necessariamente, pensados com esta finalidade de acesso e conhecimento do passado, como apontam Karnal e Tatsch ao tratarem de documentos históricos. Circe Bittencourt se refere ao livro didático como um “objeto cultural de difícil definição, por ser uma obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo” (BITTENCOURT, 2008, p.301). O olhar restrito para o livro didático sem levar em conta sua materialidade, os sujeitos envolvidos no seu processo de produção como editores, ilustradores, escritores, organizadores, os órgãos envolvidos em sua regulamentação de conteúdo, aprovação e revisão, a forma pela qual foi distribuído e seu público, acaba por limitar a análise de uma fonte com muito potencial para a compreensão sobretudo da cultura histórica e escolar de um determinado período. Arlette Gasparello também destaca a importância da análise desse tipo de fonte para conhecer a “relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com seu passado”, já que o livro escolar “participa como expressão, agente e produto de uma cultura histórica” (GASPARELLO, 2009, p. 267). Claro que nem sempre é possível ter acesso a todas essas informações a respeito do material que acessamos. No entanto, é importante levar em consideração o *gap* existente entre o momento e a finalidade de sua produção e seu uso enquanto fonte.

Com essas informações em mente, apresentamos a seguir o livro escolhido para a análise. Conforme discutido no subcapítulo anterior, o mercado editorial parecia estar se preparando há um tempo para as publicações voltadas para a disciplina Educação Moral e Cívica, inclusive com o aproveitamento dos autores e temáticas já abordadas nos livros de OSPB. (FILGUEIRAS, 2006). A publicação sob guarda do acervo digital “Livros Didáticos Digitalizados” localizada no portal do Laboratório de Ensino e material Didático (LEMAD), ligado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP)³⁶ é um livro de leitura publicado em 1967, de autoria de Theobaldo Miranda Santos, que também produziu livros voltados para a EMC, OSPB e cursos de diferentes graus e modalidades de ensino. Pela data da publicação verificamos que o decreto-lei nº896/69, que tornava o ensino de EMC obrigatório nos estabelecimentos de ensino, ainda não estava em vigor, logo, os livros para esta disciplina, como demonstra Filgueiras, só foram produzidos após esta data. No acervo digitalizado do LEMAD não foram encontrados livros de Educação Moral e Cívica referentes ao recorte temporal do qual trata este capítulo, mas muitos deles estão disponíveis para consulta presencial na Biblioteca da USP, segundo a autora. Apesar de a obra disponível na íntegra não entrar especificamente nas produções de Educação Moral e Cívica, certos aspectos puderam ser observados que já faziam referência à doutrina defendida por seus idealizadores, antes mesmo de sua implementação.

O livro didático intitulado “Brasil, Minha Pátria! - Leitura infantil e matérias escolares” foi publicado pela editora Agir, no Rio de Janeiro, que é apontada por Filgueiras como uma das principais responsáveis na produção de livros didáticos de EMC. Trata-se de um livro de leituras que abrange diversas disciplinas e foi destinado aos alunos do 3º ano do ensino primário. O exemplar analisado já estava em sua 29ª edição, o que o caracteriza como uma publicação de grande alcance pelo público. Até o momento, não conseguimos apurar o(s) local(is) de circulação do livro, mas Filgueiras aponta o Rio de Janeiro e São Paulo como as principais cidades de instalações das editoras de livros didáticos. O volume foi digitalizado em sua cor original e apresenta um bom estado de conservação. A capa é colorida e as ilustrações do interior que antecedem os

³⁶ <https://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>

textos para leitura da primeira parte e demais figuras, foram produzidas em contorno preto e de autoria atribuída à Tana.

Figura 4: Capa do livro “Brasil, minha Pátria!”



Fonte: Livros Didáticos digitalizados LEMAD/USP.³⁷

Observamos um fundo azul sólido, o título da obra em amarelo e contorno vermelho criando um contraste. Temos a bandeira republicana ao centro da imagem, ocupando um local de destaque, rodeada por quatro figuras: a do lado esquerdo superior representando um trabalhador rural descalço diante de uma

³⁷ Disponível em:

https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-06/brasil_minha_patria_1967.pdf, acesso em 15/07/2023.

árvore realizando algum tipo de extração vegetal, provavelmente a retirada de látex de uma seringueira. Na imagem inferior à esquerda temos a figura de um homem a cavalo usando trajes que podem estar fazendo referência aos bandeirantes, na figura à direita superior, temos dois pescadores segurando uma grande rede dentro de um rio e na direita inferior, a representação de um indígena segurando um arco e flecha. Provavelmente por questões técnicas de coloração, todas essas figuras masculinas são representadas com o mesmo tom de pele. A composição das figuras parece aludir aos povos que contribuíram para a construção da cultura e história brasileiras e o que, aparentemente, os une nesta representação imagética é o trabalho. Cada um exercendo sua ocupação, intrinsecamente, forma o povo brasileiro trabalhando em busca do desenvolvimento da nação, conforme defendido pela legislação que regulamenta a educação moral e cívica. A alínea h, do artigo 2º do decreto-lei nº869/96 elenca “o culto da obediência à Lei, da **fidelidade ao trabalho** e da integração na comunidade” como umas das finalidades da EMC. Filgueiras aponta os subtemas: cidadania, patriotismo, civismo, moral, nacionalismo, o trabalho e o trabalhador, a formação do povo brasileiro, a realidade brasileira, a família e a religião como os mais recorrentes nos livros de EMC. Ao extrapolar o espaço da disciplina específica, esses conceitos podem ser observados, ainda, em diversas publicações de outras disciplinas e práticas, como era previsto em lei. (FILGUEIRAS, 2007).

A contracapa do livro além de apresentar algumas das informações já citadas e contidas na capa, traz a seguinte mensagem: “Uso autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura. Registro nº 2.606”, o que configura a publicação como revisada e aprovada pelos órgãos competentes. A página seguinte apresenta uma lista com outras obras do autor separadas por segmentos/níveis de ensino. São listadas obras para o ensino primário (maior volume de publicações), seguidos de curso de admissão, curso Secundário, Curso comercial e Curso Normal e Faculdade de Filosofia. Lembrando que Theobaldo Miranda era professor catedrático de Filosofia da Educação do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, por ocupar uma posição de referência na universidade e atuar na formação de professores, publicou livros direcionados a diversos públicos e segmentos escolares. O prefácio curto escrito pelo autor apresenta a obra oferecida aos seus “colegas de magistério”. Destaca que o objetivo do volume é “associar os temas da literatura infantil com as matérias escolares constantes nos

currículos oficiais.” A justificativa para essa reunião em um único volume de todas as matérias do curso primário é encontrada nas linhas seguintes e tem relação, segundo o autor, com uma “existência imperiosa da conjuntura sócio-financeira que atravessamos na qual são raros os pais de família que podem adquirir mais de um livro didático para seus filhos.”

O índice organiza os textos e suas respectivas lições em tema, e a divisão é apresentada da seguinte maneira:

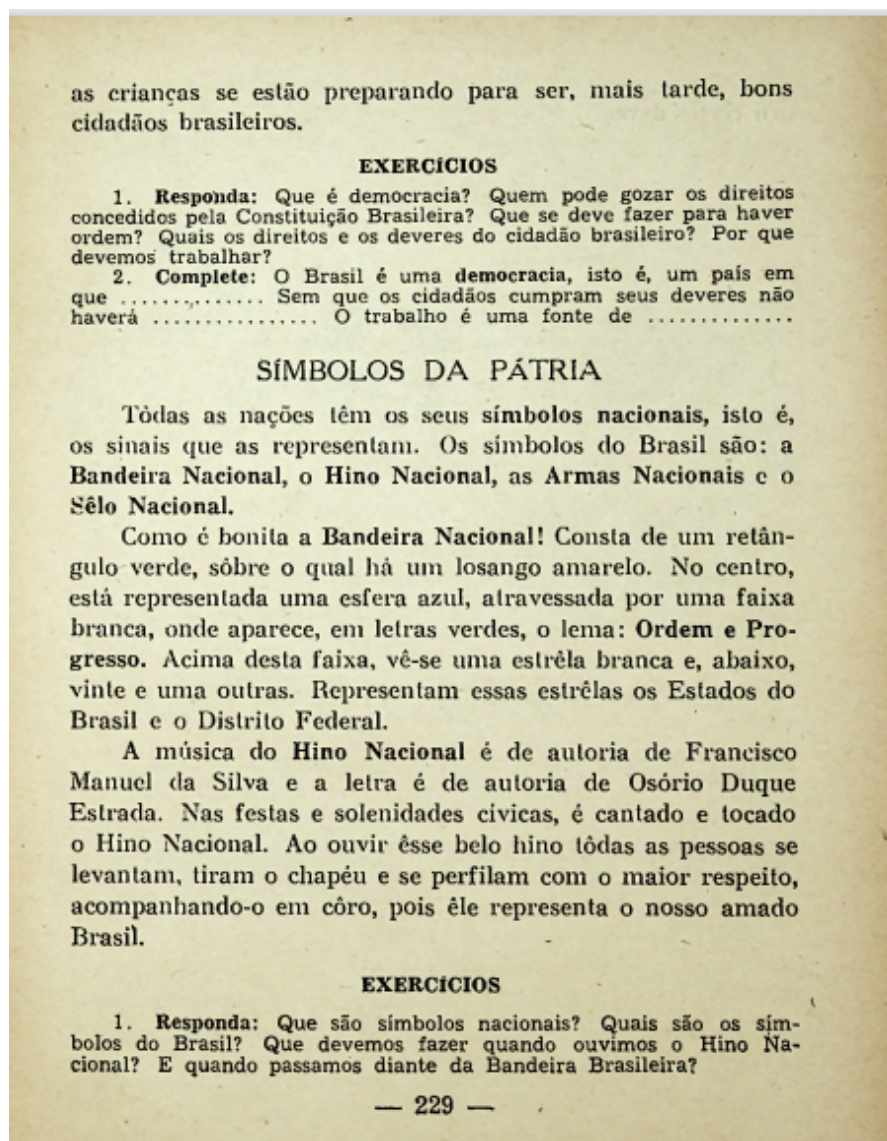
- I. Contos e lendas
- II. Grandes aventuras
- III. Viagens famosas
- IV. Vidas ilustres
- V. Tipos de paisagem
- VI. Matérias escolares

Aparentemente o autor optou por uma disposição textual temática cronológica. Os pequenos textos fictícios, se misturam aos fatos históricos que destacam a ação colonizadora no interior do Brasil, principalmente a dos bandeirantes. Tratam dos “grandes heróis da Pátria” como Tiradentes e os líderes das expedições portuguesas ao Brasil. Apenas duas lições têm seu texto-base protagonizado por mulheres: “A bravura de Maria Quitéria”, na parte II e “A princesa redentora”, na parte IV. A primeira apresenta um avô contando a sua neta que ao encher-se de “ardor patriótico” a jovem sertaneja se tornou “mulher-soldado” para lutar em favor da República. A segunda narra uma breve biografia da princesa Isabel e de alguns momentos até a assinatura da Lei Áurea e termina com a sua morte. O texto, ainda escrito no cenário de conversas entre avô e neta, não deixa de destacar a presença dos abolicionistas, mas coloca a princesa “redentora” como a principal responsável pela libertação dos escravizados, sem apontar em nenhum momento para as resistências africanas e afrodescendentes ao longo dos séculos de escravidão.

A última parte traz um compilado de lições de diferentes disciplinas e como forma de ilustrar de maneira mais exemplar o conteúdo do livro de leitura, reproduziremos a seguir uma de suas lições. Nosso esforço estará direcionado em apontar possíveis correspondências entre o que foi regulamentado legalmente para a EMC enquanto prática educativa e o conteúdo do livro didático. Conforme os

critérios de regulamentação da educação moral e cívica, desde o Estado Novo, seria responsabilidade das disciplina de História e Geografia contribuir para a “formação da consciência patriótica”³⁸ dos jovens cidadãos, por isso, escolhemos destacar duas páginas referentes a uma lição de História encontrada no livro de Miranda dos Santos.

Figura 5: Lição “Os símbolos da Pátria” parte I



Fonte: Livro “Brasil, minha Pátria!” reprodução LEMAD/USP

Na primeira página pode-se observar a continuação da lição anterior que tratava intitulada “O cidadão brasileiro”, cujo objetivo era definir o sistema de governo brasileiro como uma democracia e apresentar os direitos e deveres do

³⁸ cf. Decreto-lei nº4.244 de 9 de abril de 1942, Capítulo VII, art 24, §1º

cidadão para que a “ordem” e consequentemente a “liberdade” pudessem ser mantidas. (SANTOS, 1967, p. 277-278). É importante ressaltar que no período de publicação do livro os militares já estavam no poder e, ainda que esta e outras publicações assumissem o discurso de manutenção da ordem, do amor ao trabalho, do combate às “ideologias estranhas” e cada vez mais se encaminhasse para a perseguição dos direitos políticos, o regime militar não se declarava enquanto uma ditadura, pelo contrário, justificava suas ações pela manutenção da democracia.

Figura 6: Lição “Os símbolos da Pátria” parte II

2. Complete: Os símbolos do Brasil são
 Na Bandeira Brasileira estão escritas as palavras
 A música do Hino Nacional é de autoria de
 e a letra é de autoria de

SÍMBOLOS DA PÁTRIA

Bandeira Nacional Armas Nacionais Selo Nacional

1ª antofa 14

OU - VI - RAM DO I - PI - RANJA AS MARÇINS D.E - CI - DAS, DE UM
 PO - VO HE-ROI - COO BZA - DO RE - TUM - SAN - TE, . EO SOL DA LI - BER - DA - DE RA - NOS
 FUL - GI - DOS, SEI - NHOU NO CÉU DA PA - TRIA RES - XE - TAN - TE. SE O PE -
 NHOR — DES - SA I - GUAL - DA - DE, CON - SE - GUI - MOS CON - QUI - TAR COM BIA - GO

Hino Nacional

— 230 —

Fonte: Livro “Brasil, minha Pátria!” reprodução LEMAD/USP

A lição “Símbolos da Pátria” é dividida em duas partes: um pequeno texto inicial para apresentar o tema, seguido de um exercício de fixação em formato

preenchimento de lacunas. Os símbolos destacados são: a Bandeira, as Armas, o Selo e o Hino. O texto define os símbolos nacionais como “os sinais que as representam [as nações]”. Apresenta o significado das estrelas presentes na Bandeira Nacional, os compositores do Hino Nacional e ressalta a importância da postura de reverência em ocasião da entoação dele. Tendo em vista o decreto-lei de obrigatoriedade da moral e cívica e sua atuação nas escolas antes mesmo de assumir o caráter de disciplina obrigatória, é possível observar uma conformidade entre as finalidades defendidas para ela e o conteúdo apresentado na fonte analisada. Por exemplo, a alínea g do artigo 2º do Decreto-lei nº869/69 destaca enquanto finalidade da disciplina “o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história”. Dentro da narrativa construída pelo autor e por todos os envolvidos na produção e distribuição do material didático, os “grandes vultos”, têm um papel de destaque, principalmente as figuras masculinas que de alguma maneira atuaram no que se entende como desenvolvimento e progresso da nação e são tidos como um exemplo a ser seguido em suas virtudes como a coragem e o amor à Pátria. Por fim, como pudemos observar na última lição de História do Brasil, os símbolos nacionais também foram apresentados como algo de valor no reconhecimento do que é ser brasileiro. Destacou-se, ainda, sua história e o respeito que se deve a eles.

3.3 As continuidades e mudanças

É certo que a análise parcial de apenas duas publicações didáticas não são capazes de oferecer uma visão aprofundada de como a cultura histórica durante os períodos ditatoriais aqui tratados foi empregada e construída em favor dos interesses políticos e econômicos de alguns grupos ligados à Educação. No entanto, as finalidades desta pesquisa se moveram muito mais em estabelecer teórica e metodologicamente esta aproximação entre os dois períodos, obter um contato inicial com a legislação voltada para Educação e principalmente para a Educação Moral e Cívica, para daí compreendermos de forma mais ampla os conteúdos presentes em tais publicações como resultados de disputas, seja entre grupos envolvidos nas decisões referentes à educação nacional, seja entre órgãos que regulamentaram a EMC enquanto prática e disciplina. Obviamente, em

continuidade com o que aqui foi apresentado, seria de extrema relevância acessar outros impressos didáticos, de diferentes anos, editoras e autores para que assim possa-se acompanhar algumas mudanças com o passar das edições e até mesmo dos momentos de fortalecimento e enfraquecimento dos regimes. Em sua dissertação, Juliana Filgueiras (2006) a partir de uma ampla consulta aos livros físicos da Biblioteca do Livro Didático da USP, da biblioteca do campus de Monte Alegre da PUC-SP e das bibliotecas da Unicamp, dá início a este trabalho tendo como recorte temporal a Ditadura Civil-Militar. Para uma perspectiva comparada, o mesmo poderia ser feito em relação às cartilhas, livros e demais impressos produzidos pelo ou para o Estado Novo, que podem levar, inclusive, a estabelecer novas questões e apontamentos sobre o tema. Como resultados parciais do que foi lido, analisado e discutido até o momento, elencamos a seguir alguns indícios de permanências e descontinuidades em relação à Educação Moral e Cívica no Estado Novo na Ditadura Militar.

Em primeiro lugar, o que chama atenção nas duas fontes didáticas analisadas é a presença do culto à figura do líder. Durante o Estado Novo, como pudemos observar no segundo capítulo, houve grande esforço no sentido de associar a imagem de Vargas às mudanças consideradas positivas que foram implementadas naquele momento e também a uma promessa de futuro no qual o Brasil ocuparia um lugar de destaque. Ângela de Castro Gomes, inclusive destaca em *A invenção do Trabalhismo* as ações do então Ministro do Trabalho, Alexandre Marcondes Filho, em falar aos trabalhadores diariamente por meio das rádios, na tentativa de reforçar a importância do presidente na conquista dos seus direitos.

A construção da figura de Vargas, o elogio da outorga das leis sociais e a valorização da posição ocupada pelos trabalhadores brasileiros – pedra preciosa que precisava de lapidação – se completavam em um enredo harmonioso que estruturava a comunicação entre o povo e o Presidente”. (GOMES, 1988, p. 207).

A preocupação com a propaganda do governo associada à imagem presidencial não foi apenas com relação aos trabalhadores. Ao produzir uma cartilha vinculando a imagem de Vargas à história nacional, o DIP apresentou sua vida e trajetória como exemplos a serem seguidos pelos adolescentes que o Decreto-lei nº4.244/42 definiu como as “individualidades condutoras”. Maurício Parada também chama atenção para a importância da aproximação com a

juventude e o que isso significava para o regime. Para ele, na concepção adotada pelo regime era fundamental cuidar e disciplinar as massas para que não apresentassem “desvios” ou “vícios” e a juventude educada nesses moldes, devia ser a garantia de que não ocorreria mais ameaças à segurança nacional.

O “jovem estudante nacional” foi uma preocupação constante das políticas públicas do Estado Novo. Se no processo de “invenção do trabalhismo” estava posto o estabelecimento de uma aliança que sustentasse as condições de governabilidade no presente, as referências aos jovens estavam associadas à manutenção do regime do futuro. (PARADA, 2009, p.331-332)

Assim, a aproximação de Vargas com a juventude se justificava com o intuito de prevenção às “ideologias estranhas” como o comunismo. O que pôde ser percebido também na regulamentação da EMC, já no período militar. Juliana Filgueiras trata da importância da formação moral e cívica para “impedir que as ideias subversivas tomassem conta dos jovens, além de prepará-los para uma futura participação na sociedade, de acordo com a proposta do regime militar.”(FILGUEIRAS, 2006, p.39) A diferença principal é que apesar de serem com frequência reverenciados e defendidos os símbolos nacionais diante da juventude, a figura do líder parece não ter feito parte da narrativa didática na Ditadura Militar, talvez por uma mais frequente alternância do representante do Executivo que estiveram no poder ao longo do período, tal imagem não tenha se concretizado, já que em termos de propaganda, a Ditadura-Militar também foi bem articulada.

Além da aproximação com a juventude um outro ponto que merece destaque é a inclinação ao nacionalismo defendida pela EMC em ambos os momentos. A constante referência ao “povo brasileiro”, ao reconhecimento dos “símbolos da Pátria”, ao “fervor patriótico” e outros termos utilizados para representar o Brasil, contribuem para a construção de uma noção de pertencimento a uma comunidade nacional que, no amor ao trabalho, na obediência e na disciplina, se une em prol do progresso nacional. Essa visão positiva de um futuro próximo para o Brasil foi defendida em ambos os momentos. Para Costa, Schmitz e Remedi

a Educação, ou melhor, o sistema educacional naquele período [do Estado Novo], em sincronia com o projeto de nacionalização compulsória empreendido, contribuiu

decisivamente para a construção de novos sentidos de pertencimento à nação. A ideologia do cidadão trabalhador e o discurso acerca da necessária modernização do país ganharam corpo desde cedo. Do ensino primário ao superior, crianças, jovens e adultos foram alvos de uma forte e eficiente propaganda ideológica tecida em diálogo com intelectuais atrelados ao projeto nacionalista implantado. (2017, p.260)

Tanto no Estado Novo como na Ditadura Militar, a Educação, através de toda a rede de relações que ia desde a promulgação de decretos e leis para regulamentá-la, passando pela formação dos professores, propaganda e censura de material didático, até chegar no que era reproduzido nos estabelecimentos de ensino, foi fundamental para a propagação do discurso do nacionalismo, não com um fim em si mesmo, mas voltado para a formação de uma mão de obra que estivesse alinhada com os interesses de uma elite em ascensão, produto do investimento do capital externo e consequente desenvolvimento industrial e econômico a curto prazo. Percorrer a trajetória da EMC, iniciada com a disputa legislativa até o momento em que se consolida enquanto doutrina propagada em sala de aula é fundamental para aprimorar nossa compreensão a respeito de toda a estrutura e importância que a Educação tinha na perpetuação dos valores defendidos pelos seus idealizadores. Abreu (2008, p.23) diz que

As Leis, tanto de modo geral como em específico na Educação, passam a refletir o jogo de interesses do capital externo e do Estado brasileiro em ter uma mão-de-obra disciplinada, anticomunista e um mercado consumidor receptivo.

Essa elite era antes de tudo uma elaboradora de discursos de memória que contribuíam, segundo seu interesse, para a formação de uma cultura histórica, ou seja, na forma como o indivíduo se relacionava com seu passado através de um modelo sócio-comunicativo de transmissão de sua mensagem (SÁNCHEZ, 2009), neste caso, os valores atribuídos a uma educação baseada na moral e no civismo. Ela, em seus diferentes grupos, instituições e organizações (governamentais, civis ou militares) detinha o direcionamento de todos os graus de instrução e interferia sobre eles, aqui, destacamos principalmente a participação legislativa e na produção e revisão de materiais didáticos, que não eram a única forma de atuação. Poderia-se citar a perseguição política, o exílio, a tortura, a propaganda em diferentes meios de comunicação como comentamos brevemente e diferentes formas de censura. Essas formas de atuação, grande parte delas asseguradas por

lei durante os momentos de maior repressão dos regimes, estavam de certa forma agindo de maneira associada na defesa e manutenção do regime. Segundo Abreu,

A censura a órgãos de comunicação e cultura estava articulada com a Educação Moral e Cívica ensinada em sala de aula, assim como a propaganda da “Revolução”, constantemente repetida pela imprensa falada e escrita. (ABREU, 2008, p. 56)

Tais memórias, transpostas em cultura histórica pela elite, eram ainda objetivadas, ou seja, ganhavam materialidade para além da teoria apresentada nos livros didáticos ou nas finalidades da EMC enquanto prática pedagógica. Um bom exemplo desse processo são os atos cívicos, realizados tanto no Estado Novo quanto na Ditadura Militar. Segundo Parada, (2009, p. 21)

Estes rituais, que serviram ao propósito múltiplo de unificar elites e massas, também simbolizaram um tempo e um espaço idílico no imaginário político brasileiro. Procuravam reinventar uma harmonia nacional que o regime varguista acusava ter sido destruída pela República Velha, assim como buscavam construir uma nova cultura política, que serviria de guia para a nação na direção da modernidade, soberania e ordem.

A Ditadura Civil-Militar também se preocupou em levar a educação baseada na moral e no civismo para além dos muros da escola. Já previstos no decreto-lei nº 869/69, os atos cívicos eram organizados pelos Centros Cívicos, sob supervisão das Coordenações de Educação Moral e Cívica (COMOCI), que basicamente funcionavam como representantes da CNMC a nível local. Era escolhido um professor responsável por organizar as atividades dos Centros Cívicos ligados a cada escola e garantir que os alunos se mantivessem longe das ideologias “subversivas”.³⁹ Sobre a razão de se promover os atos cívicos durante a Ditadura Militar, Selva Guimarães Fonseca aponta para a garantia de uma maior “eficiência” da prática educativa. (1993,p.38). O ato cívico aproximava a doutrina defendida pela EMC da comunidade, quebrando sua restrição ao âmbito escolar. Nesse sentido, era, também, uma forma de substituição na participação, principalmente da juventude, nas organizações e movimentos sociais que no período de maior repressão da Ditadura foram consideradas subversivas.

A partir do que foi levantado até o momento, pôde-se observar uma estrutura burocrática e reguladora voltada para EMC mais articulada e com maior

³⁹ Fonseca chama atenção para o decreto-lei nº477/69, que julga em seu art 1º como infração disciplinar a prática de atos “destinados a organização do movimento subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados” ou a participação neles.

contingente de órgãos e sujeitos envolvidos durante a Ditadura, em comparação com o que foi experienciado no Estado Novo, quando o Brasil passava pelo primeiro movimento na tentativa de centralizar as ações voltadas para a Educação.

D'Ávila aponta que

O novo Ministério [da Educação e Saúde - MES] não centralizou a educação pública. Ao contrário, embora os líderes do movimento educacional nacional participassem dos esforços do MES, o verdadeiro centro de reforma escolar das décadas de 1930 e 1940 continuou entre os educadores, médicos e cientistas sociais ativos em diversas áreas do movimento eugenista e na educação pública, que se revezaram em cargos no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Belo Horizonte, Fortaleza e Salvador. (D'Ávila, 2006, p.64)

D'Ávila em seu livro *Diploma de brancura* busca relacionar as teorias eugenistas ligadas, num primeiro momento, a um discurso biológico ao campo da Educação, durante as primeiras décadas da República. A presença de médicos, juristas e diversos outros intelectuais que defendiam um “aprimoramento genético da raça brasileira” e a educação seria um meio pelo qual seria possível higienizar o povo brasileiro. Durante os capítulos a preocupação do autor é em apontar como a pseudociência eugênica fundamentou discursos racistas ao longo da primeira metade do século XX, se justificando no almejado progresso e desenvolvimento nacional. Podemos observar que, ainda que o objetivo do MES fosse centralizar a Educação brasileira e criar um verdadeiro sistema educacional público unificado, o projeto esbarrou em alguns obstáculos, fazendo com que o direcionamento deste campo fosse tomado por um mesmo grupo de pessoas. No governo militar, os grupos formados por uma elite intelectual e econômica também estiveram à frente das decisões educacionais do país, inclusive no enfraquecimento do ensino público em detrimento do privado e profissionalizante. (FONSECA, 1993). No entanto, aparentemente, os militares e civis envolvidos nos rumos da Educação no período da Ditadura, parecem ter desenvolvido uma estrutura burocrática, reguladora e centralizadora mais elaborada, no sentido de contar com mais órgãos ligados ao MEC para definir de forma mais homogênea a legislação, projetos, programas e conteúdos voltados para a Educação formal. A exemplo, tratamos já neste capítulo do CFE e da CMVC, esta última com um trabalho mais específico voltado para a Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa. Não

observou-se nas produções bibliográficas e fontes analisadas, até o momento, a presença de um órgão regulador exclusivo para a EMC no governo Vargas.

Dentre as instituições envolvidas no controle da Educação, em ambos os momentos históricos a Igreja Católica se fez presente na defesa de seus interesses, principalmente no que diz respeito à educação religiosa baseada em valores cristãos. Todavia, algumas mudanças puderam ser notadas a respeito de sua atuação. Se ao tratar de educação no Estado Novo a Igreja é interpretada nas produções historiográficas selecionadas como uma instituição coesa ao defender um único posicionamento, na Ditadura ela se divide.

Em relação à Igreja Católica, ela estaria dividida em dois grupos favoráveis e contrários ao Regime Militar. Ao mesmo tempo em que apoiou a implantação da EMC, por basear-se em princípios cristãos, continuou a desenvolver sua atividade pastoral de base. (FILGUEIRAS, 2006, p.5)

Uma parcela da Igreja Católica no Brasil, influenciada pelo Concílio Vaticano II e posteriormente pela Teologia da Libertação, promovia trabalhos de base junto à juventude e aos trabalhadores visando o combate ao analfabetismo, geração de empregos, efetivar a reforma agrária e lutar contra injustiças sociais. Por outro lado, um setor mais conservador e também ligado ao liberalismo, apoiava o Regime e defendia uma educação voltada para os princípios cristãos de família, inclusive com membros da Igreja atuando na primeira formação da CNMC, como mencionado no primeiro subitem deste capítulo.

Uma continuidade importante a ser observada está justamente na presença de figuras que representavam os órgãos ligados ao MEC e que deliberaram sobre os rumos da educação – como era o caso da CNMC – e que também atuaram no Estado Novo. Como o caso do Professor Humberto Grande, que foi, segundo Filgueiras, um dos propagandistas da legislação trabalhista e teria, inclusive, participado de discussões educacionais durante o Estado Novo e, anos depois, foi um dos membros da CNMC, além de ter publicado livros sobre o tema. A reedição de publicações referentes ao período anterior (Estado Novo) durante a Ditadura, como o *Compêndio de Educação Moral e Cívica* de Plínio Salgado, também evidenciam um indício de uma certa permanência na defesa de valores propagados nas ditaduras.

E por último não podemos deixar de abordar a relevância que os estudos das humanidades, em particular o da História e da Geografia, tiveram nos recortes propostos. o Estado Novo, pelo decreto-lei nº 4.244/42, em seus artigo 24, parágrafo 1º definiu que

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

Como a educação moral e cívica não havia ganhando, neste momento, caráter de disciplina escolar, a História e Geografia, principalmente ao tratar da experiência brasileira, eram responsáveis pela “formação da consciência patriótica”. O parágrafo destaca ainda a importância de se relacionar os estudos a respeito do Brasil com a História e Geografia Geral. já no período da Ditadura Civil-militar, o caminho parece ser o contrário. Selva Guimarães Fonseca aponta para uma desvalorização do ensino de História e Geografia, em substituição ao ensino de Educação Moral e Cívica.

[...] o ensino de História, cujo objetivo é explicitamente citado no Decreto nº 68.065/71, vai sendo sutilmente vinculado aos “princípios norteadores da Educação Moral e Cívica”. De um lado, os professores de História e Geografia ou Estudos Sociais passam a se envolver diretamente ao ministrar duas disciplinas, e na medida m que o conteúdo, os conceitos de moral e civismo perpassam todas as disciplinas e atividades extraclasse. Por outro lado, os estabelecimentos de ensino, obrigados legalmente a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuem a carga horária de História e Geografia ou Estudos Sociais, cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias: OSPB e EMC. (FONSECA, 1993, P. 38)

Considerações Finais

A educação sem dúvidas foi uma área de intensa atuação dos governos ditatoriais brasileiros. A preocupação em construir e preservar uma imagem positiva dos Regimes, somados à perseguição, censura e propaganda, foi fundamental para promover sua longevidade e adequação por parte do povo aos seus ideais. Observar como se deu esse processo de propagação de um ideário que tinha no amor à Pátria, ao trabalho, a Deus e à família seus alicerces, por meio de uma disciplina escolar e/ou prática educativa, contribui para a compreensão da construção de uma cultura histórica no contexto do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar que reverbera até os dias atuais.

O diálogo proposto entre História e Educação também se mostra frutífero, não só para esta, mas como para muitas outras pesquisas já realizadas e a se realizar na área. Por meio da mobilização de novas fontes como os livros didáticos, os programas e pareceres sobre as disciplinas e demais documentos produzidos pela comunidades escolar, é possível ampliar a leitura do que Dominique Julia chamou de *cultura escolar*, que tem relação não apenas com as decisões tomadas em espaços de poder para a educação, como também com o cotidiano escolar e a recepção de seus conteúdos.

A perspectiva teórico-metodológica da História Comparada traz, apesar dos riscos que a envolve, uma contribuição enriquecedora ao colocar em análise dois momentos importantes da História do Brasil e a partir daí, tentar estabelecer continuidades e rupturas. É importante, para isso, que os recortes tanto espacial como temporal estejam bem definidos. Escolhemos trabalhar com a cidade do Rio de Janeiro neste momento, devido a sua importância não só política como educacional, afinal, foi nesta cidade que surgiram e foram testados os primeiros sistemas de ensino a serem exportados para os outros estados (D'ÁVILA, 2009). Além disso, o Rio de Janeiro, juntamente com São Paulo, foi um dos pólos do mercado editorial brasileiro voltado para o material didático, sendo um local de grande uso e circulação desse tipo de publicação.

O uso dos impressos didáticos enquanto fontes também esteve presente neste trabalho. É importante compreendê-los como um produto de seu tempo,

alinhados às escolhas, disputas e interesses de grupos envolvidos em sua produção. Entender a cadeia envolvida na produção, publicação e distribuição do material didático impresso é de extrema importância, nesse sentido, pois cada uma das etapas envolvidas até a chegada do livro, cartilha e outros tipos de publicações didáticas às escolas, muitas escolhas são feitas e influenciam diretamente no conteúdo final. Neste trabalho nos debruçamos em estabelecer um contato inicial para a compreensão do funcionamento dos órgãos reguladores da EMC, especialmente o CFE e a CNMC, que a partir de suas ações, conduziam a estruturação da Educação Moral e Cívica, seja enquanto disciplina, seja enquanto prática educativa.

Certamente, nem todos os pontos envolvendo a educação moral e cívica nos dois momentos estudados puderam ser abordados por este trabalho ainda incipiente. Todavia, alguns caminhos foram apontados na direção de uma compreensão mais ampla a respeito deste objeto. O cruzamento de diferentes publicações didáticas produzidas por diversos autores e editoras; a análise mais aprofundada de pareceres, programas, legislações e discursos de autoridades sobre a disciplina e até mesmo a análise de outras experiências para além da brasileira, desconstruindo as fronteiras da História Política clássica, podem ser caminhos que levem a estabelecer uma relação entre o papel ocupado pela Educação nos regimes autoritários e a construção de uma cultura histórica.

Bibliografia

ABREU, Vanessa Kern de. Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993). Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.-UFU. Uberlândia, 2008.

ARCE, Enrique Viana. “A moral, a educação moral e cívica e a ética como temas transversais na educação brasileira” Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 22, p. 7-15, junho 2007, p. 10.

BARROS, José D’Assunção. “História comparada: um novo modo de fazer a História”. *Revista de História comparada*. volume 1, n.1, jun./2007.

COELHO, Mauro Cezar. Cartografia da Graduação: Censo da Formação Inicial em História (Licenciatura e Bacharelado) no Brasil/ Mauro Cezar Coelho Vitória: Editora Milfontes, 2021. 43 pp.

COSTA, Osmar da; SALVIANO, Leonardo. “A pesquisa em história da educação: uma revisão de literatura”. *Cadernos do Tempo Presente*, São Cristóvão-SE, v. 09, n. 01, p. 92-106, jan./jun. 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius Silva Ferreira. *A disciplina escolar Educação Moral e Cívica e o projeto educacional hegemônico da Ditadura Empresarial Militar (1964- 1985)*. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de pós graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense -UFF. Niterói, 2021.

D’ÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: Política social e racial no Brasil-1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FICO, Carlos. *A invenção do otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

_____, “Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas”. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05- 74. jan./abr. 2017.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. Dissertação. (Mestrado em Educação). PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo, 2006.

_____, “Dois livros didáticos de educação moral e cívica diferentes:mecanismos de apropriação das prescrições oficiais”. In: CONGRESSO DE LEITURAS DO BRASIL, 16. 2007, Campinas. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FURET, François,. “A História, hoje”. In: **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, [197-] v. (Construir o passado ; 8).

GASPARELLO, Arlette. “O livro didático como referência de cultura histórica”. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Editora FGV, Rio de Janeiro: 2009.

GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

HALL, S. 2011. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A. 102 p.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 267 p. (Coleção História & Historiografia).

HORTA, José Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”. Revista brasileira de Educação. nº1. jan/jun. 2001.

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LEMOS, Vanessa dos Santos. “Senta que lá vem História: a História como propagadora do nacionalismo na educação durante o Estado Novo (1930-1945) em Pelotas/RS”. *História em Revista*. Pelotas: V. 19, p. 372-384. dez/2013.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. *O ensino de Estudos Sociais no Brasil: das “conexões naturais” à integração pela via do autoritarismo (1930-1970)*. Programa de Pós Graduação em Educação PUC-Rio. 2019.

NUNES, Cecília. As políticas públicas de Educação de Gustavo Capanema. In: BOMENY, Helena (org.) *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Editora FGV: Rio de Janeiro, 2001.

PANDOLFI, Dulce. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PARADA, Maurício. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias e práticas cívicas no Estado Novo*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

PESSOA, Flavio Mota de Lacerda. *Humor, futebol, política e sociedade nas charges do Jornal dos Sports: um estudo comparativo entre as obras de Lorenzo Molas (1944-1947) e Henfil (1968-1973)*. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Márcia Regina. “Educação moral e cívica: um instrumento de formação política”. **Plures Humanidades**. Programa de Pós graduação Centro Universitário Moura Lacerda. V. 18, n. 2. 2017. pp. 143-162.

SOUZA, Mayara Paiva de *Os usos do passado nas constituintes de 1946 e 1987/88: a anistia entre silêncios, ruídos e esquecimentos*. Tese. Programa de Pós-Graduação em História – UFG. Goiânia: 2016.

WARDE, Mirian Jorge. “Contribuições da História para a Educação”. *Em aberto: órgão de divulgação do Ministério da Educação: Contribuições Das Ciências Humanas Para A Educação: A História*. v. 9 n. 47. 1990.

Fontes

BARROSO, A. 1942. Getúlio Vargas para crianças. Rio de Janeiro, Empresa de Publicações Infantis, 132 p.

BRASIL, Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/1/1939, Página 277.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798.

_____. Decreto-Lei nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945. Dá nova redação aos arts. 5º, 15, 19, 20, 24, 25, 28, 35, 36, 38, 39, 43, 45, 49, 50, 51, 85, 88 e 91 do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/12/1945, Página 18616.

_____. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/9/1969, Página 7769.

_____. Decreto nº 68.065 de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1971, Página 362.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429.

_____. Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/6/1993, Página 7885.

SANTOS, Miranda Theobaldo. *Brasil, minha pátria! 3º livro*. Agir. Rio de Janeiro: 1967.