

Juliana Miranda Filgueiras

**A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E SUA PRODUÇÃO
DIDÁTICA: 1969-1993**

Mestrado

Educação: História, Política, Sociedade.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2006

Juliana Miranda Filgueiras

**A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E SUA PRODUÇÃO
DIDÁTICA: 1969-1993**

MESTRADO: Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Professor Doutor Kazumi Munakata.

São Paulo

2006

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e data: _____

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar a constituição da disciplina escolar Educação Moral e Cívica, tornada obrigatória pelo Regime Militar em 1969. Essa disciplina foi criada dentro de um arcabouço político ideológico do Regime Militar, passa por diversas mudanças, mas permanece obrigatória nos currículos escolares até 1993. O Regime Militar ao criar a disciplina EMC pretendia torná-la a principal responsável pela formação política do cidadão brasileiro. Dessa maneira procurou retirar de outras disciplinas essa responsabilidade - como a História e a Geografia. Os saberes relacionados ao civismo foram transferidos dessas disciplinas e apresentados como especificidades da Educação Moral e Cívica. A EMC deveria formar o cidadão para combater as idéias subversivas - o comunismo, e criar uma moral religiosa.

Para a disciplina da EMC foram produzidos diversos livros didáticos, que são considerados fontes privilegiadas para seu estudo, pois expõem em forma de conteúdo as propostas apresentadas pelos programas curriculares oficiais. Outro aspecto importante foi a criação de um órgão específico para o controle da disciplina – a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), responsável pela implantação e manutenção da doutrina da EMC e responsável também pela avaliação e aprovação dos livros didáticos. Esse órgão disputou espaço com o Conselho Federal de Educação (CFE) ao longo de todo o período estudado. Foi observado um contínuo embate entre os dois órgãos, principalmente em relação às diretrizes para o ensino de EMC.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica

Livro didático

História da Educação

ABSTRACT

This research aims to present the constitution of the school subject Moral and Civic Education which was made obligatory by the Military Regimen in 1969. This subject was created by the Military Regimen ideology and goes through many changes, but remains obligatory in school curriculums until 1993. By creating the MCE, the Military Regimen intended to make it responsible for the political formation of the Brazilian citizen. By doing it, this responsibility was taken away from other subjects – like history and geography. The knowledge related to patriotism was transferred from these subjects and presented as special topics of Moral and Civic Education. The subject should educate the citizen to fight subversive ideas – communism, and create a religious moral.

Several textbooks were produced for the subject, which are considered privileged study sources, because they expose the proposals presented by the official curricular programs. Another important aspect was the creation of an specific entity to rule the subject – the National Comitee for Moral and Civism, responsible for the implementation and maintenance of the doctrine of the subject and also responsible for the evaluation and approval of the textbooks. This entity fought for space with the Federal Council of Education through all the studied period. A continuous shock was noticed between the two entities, especially in relation to the teaching lines of direction of MCE.

Keywords: Moral and Civic Education

Textbooks

Education History

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao meu orientador professor Dr. Kazumi Munakata, pela orientação, paciência e interlocução durante o processo de elaboração da pesquisa.

Agradeço à professora Dra. Cecília Hanna Mate que foi a primeira pessoa a me incentivar a percorrer esse caminho difícil, porém prazeroso que é o mestrado.

À professora Dra. Circe Bittencourt e à professora Dra. Maria Rita de A. Toledo, que participaram da banca de exame de qualificação, pelas importantes contribuições para melhoria dessa pesquisa. Agradeço ainda, à professora Circe, pela entrevista concedida e à professora Maria Rita, por indicar o arquivo da Companhia Editora Nacional.

Agradeço ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, e em especial, aos professores Odair Sass, Bruno Bontempi Jr., José Geraldo S. Bueno, Marcos César de Freitas, Marta Maria Chagas de Carvalho, que ministraram disciplinas indispensáveis para minha formação.

Aos funcionários das Bibliotecas da USP, Unicamp, Mário de Andrade e Monteiro Lobato, por facilitarem o contato com o material da pesquisa. Agradeço à Tânia Andrade Silva, responsável pelo arquivo da IBEP/Nacional, que possibilitou o acesso aos documentos das editoras. Às funcionárias da Apeoesp, que me autorizaram fotografar os jornais da entidade.

Agradeço às professoras Heloísa Dupas Penteado, Luciana Calissi, Cristina Reis Figueiras, Ana Lúzia Magalhães Carneiro e Vera Lúcia Esteves de Camargo por toparem vasculhar o passado e concederem-me entrevistas tão ricas.

Aos meus novos companheiros do mestrado: Maria José, Ana Luísa, Cleuza, Roberto, Ângela, Fábio, Célia, Cristina, Cássio, Thiago, Sarayna, Luna, Marilu, Francisca, Márcia Razzini, Márcia Takeuchi, Orlando e Alfredo. Agradeço ainda aos colegas de discussão do grupo de pesquisa LIVRES.

Aos meus amigos de todos os tempos, por sonharmos juntos em modificar o mundo aos poucos, todos os dias: Vivien, Tatiana, Cláudia, Lílían, Pablo, Maíra, Cris, Virgínia, Daniel, André, Uiran, Ricardo e Arkley.

Agradeço em especial ao meu pai Otto, que me ensinou na marra a brigar e a não desistir depois da queda. À minha mãe Moema, pela preocupação, paciência, cumplicidade e por toda a ajuda ao longo desses dois anos de mestrado. Aos meus irmãos, Renata, Vicente e Jair, por compreenderem as minhas ausências e caminharem

persistentes mesmo com todos os contratempos. Aos meus avós Jacy e Nemo, tios e tias Marcos, Milton, Regina e Bete, aos meus primos, por me fazerem esquecer os momentos complicados. Agradeço à família do Fernando, que entrou na minha vida de um modo tão gostoso e sincero.

De forma particular agradeço à minha prima Fernanda e ao amigo Carlos pela ajuda na tradução do resumo e à minha irmã Renata, que leu e discutiu todas as versões do trabalho.

Por fim, agradeço sobretudo ao Fernando pelo companheirismo, pelas risadas, pela paciência, pelo incentivo em todos os momentos e por me ajudar arduamente na pesquisa: ao fotografar, arrumar as fotos, transcrever as fitas e ler todo o texto final.

Agradeço ao CNPq, que financiou esta pesquisa.

Sumário

Introdução.....	1
 Capítulo 1	
O ensino de moral e civismo e sua implantação como disciplina em 1969.....	20
 Capítulo 2	
A Comissão Nacional de Moral e Civismo e o Conselho Federal de Educação.....	55
 Capítulo 3	
Os programas curriculares da Educação Moral e Cívica.....	78
 Capítulo 4	
A formação dos professores.....	89
 Capítulo 5	
O livro didático de Educação Moral e Cívica.....	94
 Capítulo 6	
A prática na escola.....	175
 Capítulo 7	
A Educação Moral e Cívica até 1993.....	180
 Considerações finais.....	186
 Referências bibliográficas.....	191
 Anexos.....	200

Quadros

Quadro 5.1: Editoras que publicaram livros didáticos de Educação Moral e Cívica.....97

Quadro 5.2: Quadro comparativo entre Programa curricular para ginásio do CFE e índice de livro didático de EMC.....116

Figuras

Figura 2.1: Homologação de Parecer da CNMC.....75

Figura 5.1: Imagem de livro didático de Correa (1983).....109

Figura 5.2: Imagem de livro didático de Penteado (1984).....114

A história das disciplinas escolares (...) mostra, por exemplo, que a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes (André Chervel, 1990, p. 220).

INTRODUÇÃO

Ao escrever as palavras chave “Educação Moral e Cívica” em qualquer site de busca na internet, observa-se logo em seguida uma quantidade considerável de páginas que discorrem sobre esse assunto, ora para contar como a experiência dessa disciplina foi ruim durante o período da Ditadura Militar, ou para expor a necessidade de uma nova Educação Moral e Cívica - voltada para a cidadania. Dois sites mais especificamente sugerem propostas que pretendem atualizar e reformular a educação moral no ensino brasileiro. A primeira proposta é de 05 de junho de 2005, escrita por Alamar Régis Carvalho¹, membro de um Centro espírita, que propõe a volta da EMC. A segunda proposta, a introdução nas escolas da disciplina “Educação do Caráter”², é da Fundação Hermon, grupo maçônico de Santa Catarina.

Esse assunto não está apenas nas páginas da internet, mas na própria discussão legislativa. Entre os anos de 2000 e 2001, quatro Projetos de Lei³ foram encaminhados à Câmara dos Deputados, com o objetivo de introduzir componentes curriculares obrigatórios referentes ao estudo da ética e da cidadania, ora sob a forma da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), ou com o retorno da antiga disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também retomam a questão da moral. Dentre os temas transversais, destaca-se o tema Ética. O texto de apresentação desse tema, ao discutir a importância de a escola empenhar-se na formação moral de seus alunos, volta à história educacional brasileira para procurar os momentos em que esse ensino foi proposto pela legislação. Retoma assim o período mais recente, com a lei 5.692/71, que instituiu a Educação Moral e Cívica como área da educação escolar no Brasil. Ao afirmar a necessidade de uma formação moral, os Parâmetros Curriculares deixam claro que a nova proposta é “diametralmente diferente das antigas aulas de Moral e Cívica” (PCN – Temas Transversais: Ética, 1997, p. 73). Segundo os PCNs, a Educação Moral e Cívica proposta pelo Regime Militar, era doutrinária, baseada numa tendência moralista: “ensinar valores e levar os alunos a atitudes consideradas de antemão” (1997, p. 90). A autonomia dos alunos ficava descartada, pois a moralidade era apresentada como um conjunto de regras acabadas. Os PCNs ao justificarem que a

¹ Encontrado em: <http://www.consciesp.org.br/>, site do Centro de Estudos Espírita Paulo Apóstolo de Mirassol - SP – Brasil, em 03/03/2006.

² Encontrado em: http://www.fundacaohermon.com.br/car_proposta.php, em 03/03/2006.

³ Projetos de lei nº. 3.379/2000, nº. 3.857/2000, nº 3.964/2000, nº 4.559/2001.

ética deve ser um tema transversal, enfatizam entre outras razões que não se deve “refazer o erro da má experiência da Moral e Cívica, que partia do pressuposto que a formação moral corresponde a uma ‘especialidade’ e deveria ser isolada no currículo por meio de aulas específicas” (1997, p. 95). A ética ou moral é compreendida enquanto ação, prática, atitude e vivência, e não é e não deve ser uma disciplina, com conteúdos normativos, pré-estabelecidos.

Como foi possível observar, a discussão sobre a Educação Moral e Cívica, faz parte da ordem do dia e está presente na memória das pessoas, principalmente pela história recente do País - o contexto da Ditadura Militar -, que implantou e tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica, por meio do Decreto-lei nº. 869/69. No entanto, o que foi exatamente essa disciplina? Por que era considerada tão importante? Por que causou traumas em algumas pessoas e saudosismo em outras? Por que os saberes relacionados à moral e ao civismo foram retirados de outras disciplinas, como a História e a Geografia, e foram re-elaborados em uma disciplina escolar específica? Como foi constituída essa disciplina? Qual a especificidade dessa Educação Moral e Cívica, implantada pelo Regime Militar e as propostas que existiram em outros momentos da história do Brasil? Essas perguntas pedem respostas.

A EMC permaneceu no currículo oficial como disciplina escolar e prática educativa em todos os níveis de ensino até 1993, quando foi revogada pela Lei nº 8.663. É curioso e importante destacar que a Ditadura Militar terminou em 1985, mas a disciplina da Educação Moral e Cívica permaneceu ainda por oito anos. Ela foi criada dentro de um arcabouço político ideológico do Regime Militar, passou por diversas mudanças, mas permaneceu obrigatória nos currículos escolares até 1993. Livros didáticos continuavam a ser publicados e as aulas continuavam a ser dadas nas escolas. Esse fato remete a um questionamento central: por que, apesar de ser uma criação do Regime Militar, a EMC não foi retirada do currículo oficial após o fim da Ditadura e permaneceu por tanto tempo? Compreender o diferencial dessa disciplina talvez nos dê subsídios para a compreensão das discussões atuais, sobretudo em relação ao papel da escola na formação do cidadão. Quais disciplinas são responsáveis por essa formação? Como deve ser essa formação?

A Educação Moral e Cívica se constituiu como disciplina, no contexto da Ditadura Militar, dentro da lógica escolar, sem o aparato de uma ciência de referência. Essa concepção de disciplina criada na escola e para a escola, interage com as pesquisas de Ivor Goodson e André Chervel, que concebem a disciplina escolar como um campo

de conhecimento autônomo (Bittencourt, 2005, p. 35). Apresentar a constituição dessa disciplina e o percurso por ela percorrido até a sua retirada do currículo oficial em 1993 é o objetivo da presente pesquisa.

Como fontes para a pesquisa foram analisados os programas curriculares para a disciplina e os diversos pareceres da legislação do período, mais especificamente os documentos encontrados nas revistas *Documenta*, *Acta* e *Lex*. Produziram-se também, para a disciplina da Educação Moral e Cívica diversos livros didáticos, que são considerados fontes principais para seu estudo, pois expõem em forma de conteúdos as propostas apresentadas pelos programas curriculares oficiais. Por esse motivo, o corpus documental da pesquisa tem como uma das fontes privilegiadas os livros didáticos. Foram selecionados livros didáticos de Educação Moral e Cívica destinados aos ensinos de 1º e 2º graus⁴, publicados de 1970 a 1993. Esses livros foram encontrados na Biblioteca do Livro Didático/USP, na Biblioteca do campus Monte Alegre da PUC/SP, em diversas bibliotecas da Unicamp⁵, nas Bibliotecas Municipais Mário de Andrade e Monteiro Lobato, e em diversos sebos da cidade de São Paulo. Muitos livros didáticos apresentam marcas de uso, intervenções dos alunos, o que possibilitou, além da análise do conteúdo veiculado, a observação de como os livros foram utilizados.

Outro aspecto importante da Educação Moral e Cívica foi a criação de um órgão específico para o controle da disciplina – a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), responsável pela implantação e manutenção da doutrina da EMC e responsável também pela avaliação e aprovação dos livros didáticos. Conhecer essa Comissão foi um dos objetivos da pesquisa. Procurou-se compreender o grau de atuação e autonomia desse órgão, por meio do estudo da legislação do período e de documentos encontrados no arquivo histórico da Companhia Editora Nacional/IBEP.

O corpus documental ainda inclui entrevistas com professores que ministraram aulas de Educação Moral e Cívica, ou que participaram de alguma forma das discussões da época em torno dessa disciplina. Buscou-se assim, apreender quais eram as práticas escolares no período estudado. Para compreender a permanência da disciplina até 1993,

⁴ A disciplina de Educação Moral e Cívica foi implantada em 1969, momento em que se denominava a educação escolar da seguinte forma: Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Colegial. Com a Reforma nº 5.692, em 1971, a educação escolar passou a ser denominada 1º grau (antigos Primário e Ginásio) e 2º grau (antigo Colegial). Foi utilizada no decorrer da pesquisa a terminologia 1º a 2º graus, considerando-se que a terminologia anterior permaneceu somente por dois anos após a implantação da disciplina.

⁵ Biblioteca Central, Faculdade de Educação e Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH).

utilizou-se bibliografia que discorre sobre os concursos para professores do Estado de São Paulo nas décadas de 1970 e 1980 e a análise do jornal da Apeoesp de 1970 a 1993.

Esse estudo se insere nas discussões da História da Educação, mais precisamente no grupo de pesquisas sobre a história das disciplinas escolares e dos livros didáticos. Após breve pesquisa foram encontrados alguns trabalhos sobre a disciplina Educação Moral e Cívica, tais como as dissertações de mestrado de Patrícia Sposito Mechi (2002), *O Poder da educação: ideologia e dominação no Projeto educacional da ditadura militar*; José Vaidergorn (1987), *As moedas falsas: Educação, Moral e Cívica*, Maria Aparecida Oliveira (1982), *A implantação da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969* e Maria de Fátima Viegas Josgrilbert (1998), *A História da Educação Moral e Cívica: Um álbum de fotografias da sociedade brasileira*.

José Vaidergorn (1987) buscou compreender em seu trabalho qual a origem do discurso sustentado pela disciplina da Educação Moral e Cívica, implantada em 1969. Procurou entender ainda porque a educação brasileira deveria tornar-se moral e cívica e o que seria de fato, essa moral e cívica. Para isso procurou pesquisar as raízes da EMC, e analisar as doutrinas que seriam formadoras do ideal da disciplina. As doutrinas eram: liberalismo, conservadorismo, romantismo, catolicismo, positivismo e a doutrina de segurança nacional. Segundo Vaidergorn, estudar a EMC possibilitaria desvendar o discurso autoritário do ensino brasileiro, principalmente no período republicano, e perceber as contradições filosóficas que formaram o ensino no Brasil. Para o autor, as doutrinas que influenciaram a educação no período republicano foram unidas em 1969, sob o nome de Educação Moral e Cívica.

A disciplina de EMC seria a forma de preservação do poder dos grupos conservadores, que pretendiam estender suas idéias para toda a população. Dessa maneira o controle ideológico das massas populares seria efetivado. O autor encerra sua pesquisa afirmando que a Educação Moral e Cívica não foi um discurso autônomo exclusivo da ditadura militar implantada em 1964. Seu discurso foi uma mistura de elementos doutrinários de base autoritária que foram englobadas em torno da educação ao longo de anos. Para Vaidergorn, a Educação Moral e Cívica implantada como disciplina e práticas de estudos em 1969 disseminou as doutrinas conservadoras do liberalismo, conservadorismo, romantismo, catolicismo, positivismo e a doutrina de segurança nacional.

A pesquisa de Maria Aparecida Oliveira discute o contexto em torno da implantação da disciplina de EMC em 1969. Para entender a relação Escola, Estado e

Sociedade no Brasil, a autora fez um levantamento dos agentes envolvidos na implantação da EMC: militares, civis, educacionais e religiosos. Oliveira afirma que a “Revolução de 64” não foi somente militar, mas sim um movimento que teve participação de grupos civis, e que a doutrina desenvolvida após o golpe de 1964, foi elaborada por militares em conjunto com esses grupos civis, não sendo assim, representativa de um pensamento puramente militarista. Desta forma, “os fundamentos ideológicos da Educação Moral e Cívica expressariam os ideais desenvolvidos conjuntamente, por civis e militares, antes de ser a expressão ideológica de um regime militarista” (1982, p. 7).

Segundo Oliveira (1982), a idéia de uma educação moral e cívica sofreu influência da ideologia do Rearmamento Moral, movimento que percorria toda a América Latina na década de 1960. No Brasil, essa doutrina encontrou boa receptividade entre os militares e setores civis. Associações em defesa da moral e dos valores cristãos foram criadas e outras já existentes apoiavam o movimento. Estas entidades juntaram-se na década de 1960 para lutar contra o “inimigo comunista”, e defender a implantação da EMC (1982, p. 16). Outra influência da EMC foi o conceito de segurança e guerra psicológica desenvolvidos pela Escola Superior de Guerra. 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.

A implantação da EMC sofreu resistências por parte do Conselho Federal de Educação (CFE), segundo Oliveira. Para o Conselho a Educação Moral e Cívica deveria ser prática educativa. A autora afirma que o CFE procurou manter uma posição de equilíbrio em relação à legislação, e assim tentou modificar o anteprojeto do General Moacir Araújo Lopes. Após a sua implantação, o CFE passou a dividir espaço com a CNMC. Juntos, os dois órgãos deveriam elaborar os currículos e programas básicos da EMC. A autora afirma que o CFE, com posição coerente, conseguiu diminuir “o ímpeto moralizante e cívico da CNMC” (1982, p. 112). 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 nos princípios cristãos, continuou a desenvolver sua atividade pastoral de base. Oliveira encerra seu trabalho compreendendo a implantação da Educação Moral e Cívica no Brasil, como parte de um movimento social amplo, levado por grupos sociais que se sentiam ameaçados com as mobilizações sociais das décadas de 1950 e 1960, em meio ao contexto da Guerra Fria, juntamente com a agitação de movimentos estudantis pelo mundo. Desta maneira a

implantação da EMC, em 1969 foi muito mais complexa, que simplesmente produto do regime militarista que impunha sua ideologia à sociedade.

Patrícia Sposito Mechi (2002) estudou o projeto educacional da Ditadura Militar de 1964. Segundo a autora a educação subordinou-se ao projeto maior do Regime Militar que pretendia tornar o país uma grande potência, e teve um papel de grande importância ao articular os dois princípios fundamentais da ditadura - segurança e desenvolvimento. Sua questão central foi compreender como a educação se articulou nesse binômio segurança e desenvolvimento. Para a autora, a principal área do conhecimento que veiculou a ideologia dominante foi a EMC. No ensino superior a disciplina teve o nome de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). A autora analisou dois manuais didáticos de EPB. Mechi observou os aspectos fundamentais da Doutrina de Segurança Nacional, desenvolvida na Escola Superior de Guerra, e sua reprodução na área de EMC, seja nos discursos sobre a disciplina, como nos manuais didáticos de EPB (2002, p. 30).

Ao analisar a reforma universitária de 1968, Mechi afirma que, para os militares, a universidade era considerada agente de desenvolvimento e segurança.

Por um lado, deve contribuir para a formação de técnicos altamente qualificados, necessários para o projeto de desenvolvimento acelerado proposto pelo regime. Por outro, deve divulgar e resguardar os ideais da classe dominante (2002, p. 69).

A disciplina de EPB seria a divulgadora da ideologia da Doutrina de Segurança Nacional, ao formar a camada da população que conseguia ter acesso à universidade. Segundo a autora, a Educação Moral e Cívica veiculada era católica, associava democracia e religiosidade, procurava formar os brasileiros contra a desordem, considerava ilegais os movimentos sociais e criava uma “consciência coletiva passiva” frente os problemas sociais.

Mechi conclui sua pesquisa afirmando que a educação funcionou como estratégia de hegemonia durante a ditadura militar, em que a disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros

deveria preparar a classe dominante para conduzir o país segundo as concepções formuladas pela Escola Superior de Guerra e conforme vimos, veicular essa ideologia a outras camadas sociais, já que essa classe formaria a opinião pública (2002, p. 132).

A pesquisa de Josgrilbert (1998) teve como objetivo verificar como a EMC efetivou a sua função de disciplina estratégica do Regime Militar pós-64. A autora fez uma análise comparativa entre os pareceres e decretos referentes à disciplina, vinte e três manuais didáticos e doze diários de classes. Com o estudo dos manuais escolares e dos diários de classe, divididos em duas décadas, 1970 e 1980, Josgrilbert afirma conseguir “obter um ‘flash’ da sociedade daquele momento histórico”, retratada pela disciplina (1998, p. 4).

Segunda a autora a EMC foi uma disciplina controladora, mas também controlada, para cumprir sua função de disciplina estratégica de legitimação da política do Governo. Os manuais escolares demonstraram conter informações sobre a sociedade brasileira no período estudado, que aprovados pela CNMC chegavam à escola reproduzindo fielmente a proposta pedagógica do governo. Os diários de classe demonstraram que o professor não interferia no processo, repetindo as mensagens do livro didático, limitando-se a reproduzir o que estava no livro didático, permitindo assim a entrada na escola do discurso oficial (p. 168).

A autora afirma que o percurso do ensino de EMC proposto pelo Governo não encontrou obstáculos. O Governo elaborou a lei, que foi reproduzida nos manuais escolares, estes foram utilizados pelos professores sem interferência ou modificações, por último o conteúdo chegou ao aluno, que recebeu exatamente a mensagem pretendida pelo Governo. Josgrilbert conclui que a imagem dos manuais didáticos confronta-se com a imagem do cidadão que conseguiu superar a Ditadura Militar e chegar novamente a um período democrático. “A esperança no futuro com mais liberdade é uma imagem que os manuais de EMC não apresentam” (1998, p. 169). Os conflitos sociais retirados dos manuais na década de 1970 começam a ressurgir com mais força nos da década de 1980, não permitindo que se concretizasse de forma absoluta o modelo de cidadania imposto pelo Regime. A sociedade da década de 1980 não estava em consonância com a proposta militar e isso se refletia nos livros didáticos.

Foram encontradas pesquisas que estudaram temas nos livros didáticos de Estudos Sociais como os trabalhos de Isabel Kilsztajn (1987) e Eloísa de Mattos Höfling (1986).

A concepção de cidadania presente nos livros didáticos de Estudos Sociais, foi o objetivo da pesquisa de Eloísa de Mattos Höfling (1986). A partir da análise de oito livros didáticos de Estudos Sociais, a autora procurou “conhecer, explicitar e compreender a natureza dessa cidadania que, se espera, os indivíduos venham a

desempenhar na sociedade brasileira” (1986, p. 14). As questões centrais procuraram situar qual contribuição o livro de Estudos Sociais estaria dando à formação de um indivíduo com condições de “efetivar o exercício consciente da cidadania, (...) indivíduo com uma visão globalizadora da sociedade, (...) indivíduo estimulado a tomar decisões, (...) indivíduo estimulado a interferir e criar alternativas para os problemas de seu meio” (1986, p. 18). Para definir o conceito de cidadania, a autora utilizou o trabalho de T. H. Marshall, *Cidadania, Classe Social e Status* e o trabalho de A. Pizzorno, *Participación, y cambio social em la problemática contemporánea*. Segundo Höfling a concepção de cidadania presente, no contexto estudado, era uma concepção legitimada por uma sociedade capitalista de classes. O livro didático seria um recurso para a difusão da ideologia dominante que formaria uma certa imagem de cidadão.

Höfling concluiu seu trabalho afirmando que os livros didáticos de estudos sociais estariam “contribuindo para a alienação do indivíduo em relação aos diferentes aspectos da realidade concreta em que vive” (1986, p. 234). Os livros seriam difusores da ideologia dominante, que dissimulavam as desigualdades sociais, mostravam uma concepção de cidadania onde todos poderiam participar igualmente, sem importar em que classe se encontrava, e procuravam fortalecer a idéia de integração e não a realidade de marginalização. O cidadão deveria ser comportado, obediente e deveria desempenhar seu papel na estrutura social. Apesar de tal análise, a autora acredita que a realidade vivida pelo indivíduo é mais forte na “definição de sua participação no processo de construção da sociedade em que vive” (1986, p. 242) do que a influência do livro didático.

Isabel Kilsztajn (1987) pesquisou livros didáticos de Estudos Sociais, para analisar as concepções de História e memória apresentadas nestes livros. Foram escolhidos três livros da 6ª série. Segundo a autora os manuais escolares procuraram ser fiéis ao Guia Curricular, implantado em 1978. Os temas dos guias estariam presentes nos livros didáticos, mas o desenvolvimento dos conteúdos não apareceu da mesma forma nos livros.

O conceito de História sob a ótica dos dominantes seria uma descrição de fatos, em que a “História parece acontecer por si própria e o passado é apresentado como meio de glorificação do presente” (1987, p. 16). A História do passado pelo passado seria a história dos grandes heróis, reis, generais, etc. Outra vertente seria a História do presente, onde o passado é algo superado, revisto para reforçar e valorizar a “caminhada do homem em busca de seu aperfeiçoamento” (1987, p. 17). Segundo Kilsztajn, são

estes dois enfoques da História que fundamentaram os conteúdos dos livros didáticos pesquisados. Os fatos retratados seriam somente ligados aos dominantes, excluindo os dominados dos discursos. Essa história ideológica deixaria de fora a realidade. A autora afirma que os acontecimentos são apresentados nos livros didáticos isolados do processo histórico. A formação da memória social é “controlada por uma visão unilateral da realidade” (1987, p. 83), pois somente privilegia os setores que controlam a sociedade, política e economicamente. Os fatos apresentados de forma linear, criam modelos ideais de cidadão e nação, impõem esses modelos e possibilitam o desenvolvimento de sentimentos de submissão do indivíduo ao Estado.

Kilsztajn encerra sua pesquisa afirmando que o conhecimento histórico apresentado nos livros didáticos de Estudos Sociais, e controlado pelo Estado, deixa “transparecer a dicotomia real/aparência do real, nos discursos pedagógicos, confundindo o leitor e contribuindo para sua desinformação” (1987, p. 131, 132). A memória que os textos produzem é fragmentada, mostra somente a visão do vencedor, a concepção de mundo da burguesia, como única e verdadeira. Para a autora esses valores transformam-se em universais, pois a maioria da população não tem condições objetivas para analisar criticamente a concepção de mundo que é apresentada, e “tende a aceitá-la e interiorizá-la e, ao identificar-se com ela, tende também a reproduzi-la” (1987, p. 134).

As leituras realizadas contribuíram na delimitação do objeto estudado. Os trabalhos analisados foram divididos em dois grupos: os que utilizaram livros didáticos como fonte e os trabalhos que trataram especificamente da EMC, sem a análise dos livros.

Mechi (2002), Höfling (1986) e Kilsztajn (1987) pretenderam fazer uma análise da ideologia contida nos conteúdos dos livros que estudaram, e como essa ideologia afetava os estudantes de modo geral. Criticando o conteúdo dos livros procuraram criticar a Ditadura Militar e denunciar a ideologia oficial. Analisaram os livros em relação às idéias que veiculavam, sem levar em consideração a materialidade do objeto – livro -, e toda a complexidade relacionada com sua produção. Analisaram um único exemplar de cada livro didático selecionado, em apenas um período, isso impossibilitou que observassem as possíveis mudanças ocorridas nos conteúdos dos livros ao longo da Ditadura e impossibilitou que encontrassem livros diferentes. Não levaram em consideração ainda, o fato de que o livro ao chegar na mão dos leitores – sejam os professores, como os alunos – é utilizado de diversas maneiras.

Josgrilbert (1998) inicia uma análise interessante ao pretender estudar os livros didáticos como fonte para o conhecimento da disciplina de EMC em comparação com o diário de classe dos professores – que demonstrariam a prática do professor em sala de aula. Contudo, suas conclusões não levaram em consideração dois aspectos: primeiramente o agrupamento dos livros por décadas não é uma estratégia de todo interessante, pois os conteúdos dos livros por períodos se entrecruzavam. O segundo aspecto refere-se a análise dos diários de classe. Na presente pesquisa será possível observar que existiram livros didáticos que fugiam aos padrões oficiais, na década de 1970, ao mesmo tempo em que livros de 1985 apresentavam conteúdos de ensino exatamente de acordo com o programa curricular de 1971, elaborado pelo CFE. Ao entrevistar professores que ministraram aulas de EMC foi possível observar que estes nem sempre seguiam os programas curriculares oficiais, mas registravam nos diários de classe os temas e assuntos que “teoricamente” deveriam ser dados, inclusive copiando os temas dos índices dos livros didáticos. Essa era uma maneira de burlar o controle em torno da disciplina. A análise isolada dos diários de classes não possibilita a descoberta das práticas em sala de aula. Josgrilbert afirma que o livro didático reproduzia fielmente os programas curriculares para a disciplina e que os professores repetiam esse conteúdo, sem nenhum critério de seleção ou reflexão. É necessário medir, porém, a distância entre o que o livro didático apresenta e o seu uso, na prática da sala de aula.

A pesquisa de Vaidergorn (1987) procurou desvendar o discurso da Educação Moral e Cívica centrado nas idéias, no pensamento das diversas doutrinas que teriam influenciado a disciplina. Sua pesquisa acabou restringindo-se à teoria das doutrinas, e deixou de analisar as fontes e documentos que pudessem comprovar as peculiaridades específicas da ditadura de 1964 – como a Doutrina de Segurança Nacional, única discussão embasada nos documentos da época -, que possibilitaram a implantação da EMC como disciplina escolar. O trabalho de Oliveira é o que possui maior fundamentação. Para discutir a implantação da disciplina de EMC na Ditadura Militar, a autora fez um estudo dos documentos produzidos pelo CFE, pelos dois primeiros presidentes do Regime Militar – Castelo Branco e Costa e Silva -, dos documentos das organizações cívicas, da ESG, da ADESG e da CNMC. Nesta análise a autora mostrou os conflitos e contradições em torno da implantação da disciplina. A presente pesquisa utiliza os estudos dessa autora como ponto de partida, acrescentando a trajetória percorrida por essa disciplina, até sua “morte”, em 1993.

Considerando-se os trabalhos analisados sobre a EMC e os livros didáticos, a presente pesquisa justifica-se por contribuir com o estudo sobre a História das Disciplinas Escolares e do Livro Didático, ao focar a especificidade da disciplina de Educação Moral e Cívica, criada durante o Regime Militar, sem uma ciência de referência. Ao discorrer sobre seu desenvolvimento e a sua retirada dos currículos somente em 1993, sob aspectos ainda não trabalhados pelos autores referenciados. Ao observar os programas curriculares elaborados para a disciplina. Ao pesquisar como as prescrições oficiais para a disciplina foram apropriadas pelos autores e editores dos livros didáticos, ao estudar ainda como o saber era alterado conforme ocorriam mudanças durante a Ditadura, enfocando os conteúdos desses livros. Ao analisar o discurso dos professores sobre suas práticas e os conflitos políticos que fizeram com que a disciplina permanecesse por tanto tempo nas escolas.

História das disciplinas escolares e do livro didático

Proceder a esse trabalho pressupõe conhecer o estudo sobre a história das disciplinas escolares. O que é uma disciplina escolar? Segundo a pesquisadora Bittencourt (2003), as décadas de 1970 e 1980 foram cenário de várias reformulações curriculares em diversos países ocidentais e nesse contexto, as disciplinas escolares tornaram-se interessante objeto de estudo para compreender a definição dos novos currículos que estavam sendo reelaborados. A escola começava a ser observada como um espaço de produção de saber “e não mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente” (2003, p. 11). Alguns pesquisadores começaram a articular a história do currículo com as disciplinas escolares. Neste estudo podemos citar alguns nomes que se tornaram importantes referências para o campo de pesquisa: Ivor Goodson, na Inglaterra e André Chervel, na França.

Bittencourt (2005), ao discorrer sobre o que é uma disciplina escolar, apresenta as concepções de Chervel e Goodson. Ivor Goodson, procurou estabelecer a relação entre a história do currículo e das “matérias escolares”, ao analisar a articulação entre o currículo preativo e o interativo, na prática escolar. Nesse estudo, o professor é sujeito central, pois é quem transforma o currículo preativo em conhecimento escolar. Para este autor, a história das disciplinas escolares é um bom modo de entrada para a reconstituição dos estudos sobre o currículo e o ensino. Compreender as disciplinas escolares é entendê-las em sua relação com as forças sociais que as fizeram chegar ao

currículo educativo e pesquisar o lugar que ocupam e a função que desempenham nas escolas secundárias (Goodson, 1995, p. 100).

Goodson buscou identificar as relações e diferenças entre o saber científico, produzido nas Universidades e o conhecimento aprendido na escola. Para esse autor, o termo disciplina é entendido como “uma forma de conhecimento oriunda e característica da tradição acadêmica” (Bittencourt, 2005, p. 45). Nas escolas primárias e secundárias o termo que o autor utiliza é matéria escolar. Segundo Goodson, é necessário questionar a “visão de consenso de que as matérias escolares derivam das ‘disciplinas’ intelectuais ou ‘formas de conhecimento’” (1990, p. 234), para isso é preciso pesquisar o processo histórico de criação das matérias escolares. Bittencourt esclarece que para Goodson,

muitas matérias escolares não apresentam as mesmas estruturas das disciplinas acadêmicas e não utilizam de conceitos e metodologias semelhantes. (...) argumenta que muito do que se trabalha na escola nem tem uma disciplina base ou ciência de referência, constituindo uma comunidade autônoma que recebe múltiplas interferências, como a dos próprios professores e de toda uma série de pessoas ligadas ao poder da administração escolar, além das demandas da sociedade (2005, p. 45).

Este autor acrescenta ainda que,

muitas matérias escolares *precedem* cronologicamente suas disciplinas-mãe: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados (Goodson, 1990, p. 235).

Essa questão pode ser visualizada durante a pesquisa. A implantação da disciplina de EMC abrangeu todo um programa para a formação de professores, com a criação de cursos de especialização em Educação Moral e Cívica nas universidades e cursos superiores. A EMC não se tornou uma disciplina acadêmica, mas foi estabelecida como uma habilitação do curso de Estudos Sociais.

Ao estudar a constituição de uma nova matéria escolar, a Educação Ambiental, Goodson observa que ela é uma matéria imposta por pressão social e que as autoridades educacionais estão realizando, em relação ao seu conteúdo, uma “bricolagem, combinando elementos diversos extraídos de vários campos de pesquisa, associados a alguns conteúdos tradicionais dos antigos currículos” (Bittencourt, 2005, p. 46). A disciplina escolar da Educação Moral e Cívica encaixa-se nesta concepção, ao incluir

em sua composição elementos da Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Teologia, etc.

Segundo Bittencourt (2005), uma das principais diferenças entre as disciplinas acadêmicas e as disciplinas escolares são os seus objetivos:

a disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive (p. 47).

André Chervel afirma que uma disciplina “é para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (1990, p. 180). Esse autor utiliza o termo disciplina escolar para as matérias do ensino básico e disciplina acadêmica para o ensino de nível superior. Para Chervel as disciplinas escolares são criações originais e espontâneas do sistema escolar, que tem por sua vez, a função de formar os indivíduos, mas “também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (1990, p. 184). Segundo Chervel,

desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (1990, p. 184).

Para esse autor as disciplinas devem ser analisadas como parte da cultura escolar, elas são produzidas no interior dessa cultura. De acordo com Bittencourt, Chervel sustenta que:

a disciplina escolar deve ser estudada historicamente, contextualizando o papel exercido pela escola em cada momento histórico. Ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, esse pesquisador considera as relações de poder intrínsecas à escola. É preciso deslocar o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das “ciências de referência” (2005, p. 38).

A escola com sua cultura própria produz seu próprio saber, o saber escolar, que é autônomo em relação à ciência de referência. A Educação Moral e Cívica é um interessante exemplo de disciplina que se constituiu dentro da lógica escolar, sem uma ciência de referência.

Para Chervel o estudo da história das disciplinas escolares leva a diversos questionamentos sobre por que são escolhidos determinados conhecimentos e não outros a serem ensinados. Busca-se entender porque certos saberes tornam-se disciplinas, porque os conteúdos das disciplinas mudam, para compreender como o conhecimento vai se transformando. Pesquisa-se como as disciplinas entram e saem do currículo de acordo com as necessidades da sociedade em sua época. Procura-se compreender como ocorre o nascimento e a instauração de uma nova disciplina, buscando desnaturalizar a idéia que se tem de que as disciplinas existem “desde sempre”. Elas são historicamente construídas. Segundo Chervel, compreender as disciplinas escolares inclui estudar as prescrições oficiais, a ação da disciplina no cotidiano escolar, sua transformação e em certos momentos até sua retirada do currículo. Chervel esclarece que

quando uma disciplina que não era dispensada até então, se instala solidamente na instituição, quando ela produziu seus efeitos sobre uma geração inteira de alunos, por vinte ou trinta anos ao menos, ela é forçosamente recolocada em questão por seu próprio sucesso. (...) Uma parte, ao menos da disciplina, está, entremontes, integrada às aprendizagens familiares e sociais. (...) Por vezes mesmo, ela desaparece dos programas, e cede lugar a outras urgências, não tendo sido necessária senão uma rodada para modificar a cultura da sociedade global (1990, p. 218).

Este pode ter sido o caso da disciplina da Educação Moral e Cívica? Uma disciplina que é implantada em 1969, permanece por vinte e quatro anos, quando então é retirada do currículo das escolas. Para Chervel estudar os conteúdos dessas disciplinas escolares é essencial, pois é seu componente central e o “pivô ao redor do qual ela se constitui” (1990, p. 187). Mas é necessário entender a finalidade do ensino em determinada época e os resultados concretos que produzem. Os conteúdos das disciplinas são os meios de alcançar o fim desejado. Para compreender as finalidades reais da escola é preciso compreender “porque a escola ensina o que ensina?” (Chervel, 1990, p. 190), e buscar toda uma gama de documentos, - a literatura produzida em cada época sobre suas escolas -, que possibilitem essa resposta. Entre essa literatura encontram-se os projetos de reformas, manuais de didática, prefácios de manuais, etc.

Bittencourt afirma que a seleção dos conteúdos escolares depende de finalidades específicas, por isso, não decorrem somente dos objetivos das ciências de referências, “mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna” (2005, p. 39).

Segundo Chervel, a constituição e funcionamento das disciplinas apresentam três problemas: sua gênese, sua função e seu funcionamento (1990, pp. 183-184). Bittencourt (2005) esclarece que para Chervel, a constituição de uma disciplina passa pelo estabelecimento de finalidades da disciplina, a explicitação dos conteúdos selecionados para serem ensinados, os métodos que garantam a apreensão dos conteúdos e a avaliação da aprendizagem. As finalidades caracterizam-se pela “articulação entre os objetivos instrucionais mais específicos e os objetivos educacionais mais gerais” (2005, p. 41). O Conteúdo de conhecimentos explícito da disciplina corresponde a “um corpus de conhecimento organizado segundo uma lógica interna que articula conceitos, informações e técnicas consideradas fundamentais” (2005, p. 42). Estes conteúdos explícitos são organizados normalmente por temas específicos e apresentados em planos contínuos, de acordo com os níveis de escolarização, por séries, ciclos, etc. Os conteúdos estão articulados necessariamente aos métodos de ensino e aprendizagem. Segundo Chervel, os exercícios são elementos fundamentais para a compreensão dos métodos de ensino, pois explicitam o conceito de aprendizagem pretendido. São os exercícios e seu controle que possibilitam a fixação da disciplina. “Conteúdos explícitos e baterias de exercícios constituem então o núcleo da disciplina” (1990, p. 205). Por último, têm-se as atividades de avaliação, que é o controle que se estabelece sobre o aprendizado dos alunos.

Para Chervel, os manuais escolares explicitam o conteúdo da disciplina, os conceitos ensinados, a terminologia adotada, define as rubricas, os capítulos, organizam o corpus do conhecimento, os tipos de exercícios. Descrever e analisar essa vulgata é tarefa do historiador das disciplinas escolares (1990, p. 203). O estudo do livro didático como fonte para a análise da disciplina Educação Moral e Cívica torna-se de grande importância, pois apresenta os conteúdos e conhecimentos que se consolidaram como oficiais durante o período pesquisado.

Utilizados como parte do material pedagógico, os livros didáticos têm características próprias muito diferentes dos outros tipos de livros publicados. É um objeto educativo que pertence ao universo escolar. Dotado de valores a serem

transmitidos por uma sociedade, em um determinado contexto histórico, o livro didático se diferencia das outras publicações, segundo o pesquisador Alain Choppin, pois

constitui (...) um precioso indicador das relações de força que estabelece, em um momento dado e em uma sociedade determinada, os diversos atores do sistema educativo, pois o grau de liberdade que gozam seus redatores e quem os utilizam podem variar consideravelmente. (1998b, p. 170).

O livro didático é mercadoria, mas é também objeto cultural, que participa dos fins escolares, em que intervêm diversos atores: os legisladores, autores, editores, professores, alunos, entre outros. São portadores da definição e distribuição do conhecimento e é a forma visível para o público das intenções e conhecimentos ensinados pela escola. Choppin discute sobre a função do livro didático como sendo a de transmitir às novas gerações “os saberes, as destrezas, cuja aquisição é julgada, em um campo e em um momento dados, como indispensáveis para a perpetuação da sociedade” (2000, p. 16).

Com a formação dos Estados modernos institucionalizaram-se as questões educacionais, tornando-as responsabilidade do poder público. A construção da identidade nacional tornava-se uma das grandes necessidades da educação moderna, parte do projeto de sociedade que procurava produzir uma determinada visão de mundo. Assegurar uma língua nacional foi uma das maneiras de formar essa identidade nacional. Criou-se assim, uma literatura escolar – símbolo da soberania nacional -, que procurava assegurar o poder do Estado em gestão. Alain Choppin afirma que as

manifestações mais claras de intervenção desse poder sobre o objeto e os conteúdos da educação se encontram nos programas, que constituem seu marco teórico, e nos manuais que representam seu lugar na prática concreta. (1998b, p.169).

Além de serem considerados estratégicos na universalização dos saberes a serem ensinados, os livros didáticos são instrumentos de difusão cultural. Segundo Gimeno Sacristán, o mercado cultural escolar é parte cada vez mais importante do mercado cultural geral, e neste contexto, os livros didáticos estão diretamente associados à necessidade de uma cultura comum universalizada, e “se comportam como instrumentos culturais de primeira ordem para a integração na comunidade, em ordenar e conseguir

uma certa harmonia social, ao proporcionar uma informação e uma visão de mundo parecida para todos” (1995, p. 79). Gimeno Sacristán afirma que o conteúdo cultural do livro didático expressa sua natureza política, e que por trás do livro há uma seleção cultural apresentada como conhecimento oficial e que colabora com o saber que será considerado legítimo e verdadeiro, determinando o que é verdade e o que é moralmente aceitável:

Reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais; (...) definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predispõe a ver, pensar, sentir e atuar de umas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos (Gimeno Sacristán, 1995, pp. 107, 108).

Para Michael Apple, em alguns países, como o Brasil e os EUA, que não possuem currículo nacional oficial, “o livro didático padronizado, que em parte é regulado e orientado por sua adoção pelos estados, fornece grande parte do quadro de referência para um currículo nacional oculto” (2001, p. 284). Os livros didáticos tornam-se o currículo oficial, pois determinam o conteúdo a ser ensinado nas escolas. Segundo Graciela Carbone, particularmente no século XX, o livro didático desempenha um papel socializador, que propõe modelar a sociedade por intermédio de seu público: os leitores jovens. “Os livros escolares contribuem, assim, para a coesão cultural” (2003, p. 30). Michael Apple discute a relação entre cultura, estado e economia, e analisa a função social do livro didático. São os livros didáticos que “freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida” (1995, p. 82). O Estado controla cada vez mais o objetivo do ensino, qual conhecimento deve ser ensinado e o resultado do ensino. A produção do livro didático envolve relações econômicas e sociais, em que a escolha dos conteúdos e da forma como serão abordados “está relacionada tanto com as relações de dominação existentes quanto com as lutas para alterar essas relações” (Apple, 1995, p. 84). A análise dos mecanismos internos de tomada de decisão e a análise das relações externas do mercado editorial podem ajudar na “compreensão da forma como aspectos particulares da cultura popular ou da elite são apresentados em forma impressa e se tornam ‘aquilo’ que é ensinado nas escolas” (Apple, 1995, p. 87).

Os livros didáticos normatizam e universalizam um tipo de conhecimento e determinados valores.

Para Bittencourt (2003), o livro didático é fonte privilegiada para o estudo dos conteúdos escolares, mas é possível também realizar pesquisas que se interligam, podendo ser história da disciplina e ao mesmo tempo história do livro didático. Como objeto de pesquisa, o livro didático pode ser analisado de diversas formas no estudo da História da Educação. Ele é parte do universo da cultura escolar e está associado à história da escola, do currículo, das políticas públicas.

Os manuais didáticos são considerados, sobretudo, os principais difusores dos programas curriculares. Segundo Martins, o currículo escrito influencia tanto os materiais didáticos, como os professores, para ela “considerar que os currículos fazem propostas, e que os professores podem simplesmente acolher ou descartar o que é proposto significa uma interpretação excessivamente simplificada sobre o discurso curricular” (2003a, 32).

Segundo Bittencourt (2003), a presença de certas disciplinas no currículo, opcionais ou obrigatórias, reconhecidamente legitimadas pela escola, está ligada não somente a questões didáticas, mas relacionam-se com o significado político que esses saberes desempenham em uma determinada conjuntura educacional:

Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder (Bittencourt, 2003, p. 10).

Bittencourt ainda afirma que a pesquisa empírica das disciplinas escolares, é de grande importância para se compreender o processo pelo qual elas se originam e se instalam nos currículos. “É igualmente relevante identificar as disciplinas que já praticamente desapareceram do currículo mas que outrora eram extremamente significativas na configuração curricular” (2003, p. 29). Essas pesquisas permitem entender a constituição de uma disciplina escolar observando-se as relações de poder envolvidas e os conflitos diversos que a permearam.

O ensino da moral e do civismo fez parte do currículo das escolas brasileiras em diversos momentos históricos, não como uma disciplina, mas como saberes pertencentes a diversas disciplinas - História, Geografia, Português, etc. Por que durante a Ditadura Militar esses saberes são deslocados dessas disciplinas para torna-se

uma disciplina específica – a EMC? É preciso conhecer quem foram os sujeitos que atuaram na implantação da Educação Moral e Cívica, na sua manutenção, na prática cotidiana em sala de aula e inclusive na resistência a essa disciplina.

Os capítulos

A pesquisa foi dividida em sete capítulos. O primeiro faz um breve histórico sobre o ensino da Educação Moral e Cívica na história do Brasil até a sua implantação como disciplina em 1969. O segundo capítulo apresenta a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e o Conselho Federal de Educação (CFE). Discute a importância desses dois órgãos para o desenvolvimento da disciplina da EMC e enfoca os conflitos existentes entre eles, que refletem por sua vez, na disciplina. Apresenta ainda o controle da CNMC na avaliação dos livros didáticos. O terceiro capítulo é a análise dos programas curriculares para a EMC, da CNMC e do CFE, observando-se as especificidades, a construção dos conceitos e as divergências entre os dois programas.

O quarto capítulo observa como era a formação dos professores para a EMC. Descreve o currículo elaborado pelo CFE, a inclusão da EMC como uma habilitação do curso de Estudos Sociais. Esse capítulo discute a precariedade da formação de professores ao longo do Regime Militar, com a criação das licenciaturas curtas e com a abertura de inúmeras escolas superiores particulares.

O quinto capítulo apresenta o estudo sobre o livro didático de EMC. Quantos foram encontrados, as editoras, etc. Nesse capítulo é feita discussão sobre o mercado editorial no contexto da Ditadura. Foram pesquisados os conteúdos dos livros didáticos, desde os índices, prefácio, orientações aos professores, até o estudo dos temas e conceitos abordados, em comparação com os assuntos previstos nos programas curriculares. Foi observada ainda a estrutura dos livros e a apresentação dos exercícios.

O sexto capítulo analisa a prática da Educação Moral e Cívica na escola e os usos dos livros didáticos, por meio dos vestígios deixados nos próprios livros. E o sétimo e último apresenta algumas questões sobre a permanência da EMC até 1993. A conclusão reflete sobre o processo de constituição da disciplina, as etapas percorridas e os questionamentos sobre o ensino de EMC.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE MORAL E CIVISMO E SUA IMPLANTAÇÃO COMO DISCIPLINA EM 1969

A formação política do cidadão

A cidadania é um conceito histórico, o seu sentido varia de acordo com as épocas e lugares. Ser cidadão é diferente de um país para outro, tanto pela diferença de sua definição, como pelos direitos e deveres que caracterizam o cidadão em cada Estado Nacional. A cidadania moderna é fruto das revoluções burguesas, como a Revolução Francesa, que estabeleceram o alicerce da concepção de cidadania conhecida até hoje. (Pinsky; Pinsky, 2003, pp. 9-11). A necessidade de uma Educação Moral e Cívica dos cidadãos foi tema de projetos educacionais anteriores ao da Ditadura Militar brasileira e esteve presente em discussões de outros países, em diferentes contextos históricos, como é o caso da França. Carlota Boto (1996) estudou as propostas pedagógicas da Revolução Francesa, que pretendiam, por meio da educação cívica, substituir a educação moral religiosa. Os pensadores da Revolução confiaram à instrução escolar a formação dos cidadãos. Propunham a “utopia do homem novo, cidadão da pátria regenerada. A autora analisa as propostas de Lepeletier e Condorcet e mostra que a escola era inserida como o lugar estratégico de concepção de uma nova nacionalidade, que formaria o discurso cívico, a nacionalidade e a soberania popular.

Discutia-se a necessidade de uma educação nacional que desenvolvesse os princípios da moralidade e o espírito cívico, formando o novo cidadão ativo na sociedade democrática. Esboçava-se “uma pedagogia de conteúdo cívico capaz de oferecer uma certa competência lingüística que adequasse o povo aos novos tempos que se supunha principiar” (Boto, 1996, 117). Para Condorcet era o conhecimento científico e a razão crítica que desenvolveriam os princípios da moralidade e do entusiasmo cívico no homem. A razão crítica era a chave da independência possível e a vida moral exigiria o conhecimento dos direitos do homem. Condorcet propunha a laicização da instrução como suposto da igualdade, prescrevendo uma formação baseada no fundamento laico da moral - a conduta ética decorreria da orientação racional do homem, sem necessitar de suportes religiosos.

Condorcet acreditava numa pedagogia cívica em que os atores sociais se apropriassem da acepção de Pátria. A educação deveria exercitar as faculdades intelectuais das novas gerações, como estratégia de aprimoramento da moral, da política e do bem-estar coletivo. A escola não era o espaço do catecismo político, local de divulgação de uma religião cívica. A sacralização do civismo, para Condorcet, era uma heresia política “disfarçada de colorações pedagógicas”, contrária tanto da intenção de democratizar a vida civil, como do objetivo de “configurar planos de instrução que – pautados no princípio da liberdade do ensino – pudessem apresentar-se como instrumentos de aperfeiçoamento coletivo entre gerações” (Boto, 1996, p. 145). Ao Estado caberia formar o cidadão, mas sem criar uma religião política e nem roubar sua liberdade.

O projeto pedagógico de Lepeletier é considerado o principal interlocutor histórico em relação às propostas de Condorcet. Em Lepeletier, para uma regeneração integral que criaria um novo povo, seria preciso educar e instruir o homem. A educação verdadeiramente republicana e nacional, aperfeiçoaria o “ser físico” e formaria o “ser moral”. Todas as crianças, meninos e meninas, dos cinco aos onze ou doze anos deveriam ser educados com igualdade, com a mesma instrução. Do mesmo modo que Condorcet, Lepeletier se baseava numa educação laica, “liberta de quaisquer dimensões religiosas”, o currículo escolar deveria partir das instruções de uma moral universal.

Para viabilizar a regeneração nacional, a escola primária deveria ser pública, gratuita, obrigatória, universal e laica. A criança pertenceria totalmente à República e os estudantes seriam modelados em uma mesma forma. A instituição educativa, por meio da igualdade de acesso a instrução para todos, teria por função corrigir as desigualdades decorrentes da disparidade e concentração de riqueza. A educação nacional, sob a tutela do Estado, propunha desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo e modelar os indivíduos de acordo com as normas sociais da República.

Enquanto para Condorcet o conhecimento científico e a orientação racional do homem levariam a uma conduta ética e cívica, por meio da apropriação da acepção da Pátria, para Lepeletier a educação nacional deveria ensinar a moral e o civismo, de forma a modelar o novo cidadão.

Émile Durkheim, foi um dos grandes intelectuais e defensores da escola pública, gratuita, laica e obrigatória, em oposição à educação religiosa, durante a Terceira República, na França. Segundo esse autor, a educação teria por objetivo suscitar e desenvolver na criança estados físicos e morais que eram solicitados pela sociedade

política no seu conjunto, a escola deveria formar o cidadão que tomaria parte do espaço público. Em 1882, a nova disciplina Instrução Moral e Cívica era instituída nos programas do ensino primário francês, como uma das matérias mais importantes a ser ensinada pelas escolas públicas.

Para Durkheim a Educação Moral e Cívica era necessária para a formação do ser social. A educação era o modo pelo qual as novas gerações adquiririam os valores das gerações passadas. Ela teria a função de preservar a ordem e constituir o sujeito social, deveria inculcar conhecimentos, valores, condutas de uma determinada sociedade. Segundo o autor toda a sociedade baseava-se numa moralidade – um conjunto de regras que predeterminavam a conduta - e a função social da escola era formar e conformar os indivíduos para viver nesta sociedade. A educação moral laica tornaria os jovens seres sociáveis e ensinaria aos estudantes a obedecerem às regras e à autoridade moral da sociedade. Segundo o autor a moral estava ligada à natureza das sociedades, ela era um fato social e mudaria conforme as sociedades mudassem. É a sociedade que instituiria no homem o sentimento de lei e de disciplina. A sociedade é “uma entidade moral duradoura” (Durkheim, 1965, p. 46), que liga uma geração à outra. E a educação é o espaço pelo qual a sociedade exerce sua ação de socializar as crianças, constituir o ser social, formar os cidadãos.

A Educação Moral e Cívica no Brasil

Para compreender a especificidade da Educação Moral e Cívica, implantada como disciplina pelo Regime Militar, é necessário retomar os lugares em que ela existiu, em outros momentos da história do Brasil e problematizar as características específicas da moral e do civismo nesses contextos. A participação do Estado brasileiro nas discussões sobre educação, visando a formação moral e cívica dos cidadãos, se fez presente nos discursos oficiais desde muito antes da Ditadura Militar de 1964. A discussão sobre a universalização da escola, tendo como tema central a educação cívico-patriótica e moral, já fazia parte dos debates educacionais desde o começo da República.

A educação cívica implantada no início da República era laica, em oposição a educação religiosa que imperava durante a monarquia. Segundo Rosa Fátima de Souza, os educadores brasileiros do fim do século XIX re-atualizam a valorização mítica da escola celebrada na Revolução Francesa. “A escola representa as luzes, a vitória da razão sobre a ignorância, um meio de luta contra a monarquia e, conseqüentemente, um

instrumento de consolidação do regime republicano” (Souza, 1998a, p. 171). A formação do homem moderno exigia um conhecimento baseado nos princípios da ciência, da educação moral e cívica e na preparação para o trabalho. A escola era o local por excelência que possibilitaria essa formação.

O programa das escolas preliminares do Estado de São Paulo, em 1892, era enciclopédico, valorizava as noções científicas, incluía as matérias moral prática e educação cívica e excluía a doutrina cristã. Desse modo explicitava o caráter laico da República. “A escola leiga substitui a moral religiosa pelo civismo republicano que se torna a moral prática sobre a qual se fundamentaria a formação do cidadão” (Souza, 1998a, p. 173). O projeto de educação integral na instrução elementar do início da República aparecia em um momento de crescimento do número de alfabetizações, em decorrência da urbanização, da imigração, de iniciativas públicas e privadas de alfabetização de adultos, etc. (Souza, 1998a, p. 176). A escola tornava-se cada vez mais valorizada ao mesmo tempo em que ser analfabeto era considerado cada vez mais um aspecto negativo. Ensinar a língua nacional foi estabelecido como uma obrigação das escolas. Ela era um instrumento de homogeneização social, e sua obrigatoriedade foi utilizada contra as escolas estrangeiras que existiam. Procurava-se assim, nacionalizar o estrangeiro. A escola surgia como representante do projeto republicano de civilizar as massas, colaborando no processo de desenvolvimento do capitalismo, com a industrialização e a urbanização.

No programa de instrução pública de 1892, a formação moral, cívica e instrumental tinha suas finalidades atribuídas às matérias: geografia e história, educação cívica, moral, música, ginástica e exercícios militares, desenho e trabalhos manuais (Souza, 1998a, p. 175). A educação cívica e moral era a base da formação do cidadão republicano. Consistia em localizar o cidadão em relação ao Estado e à organização política. A moral abarcava elementos de civilidade e bons costumes. A história e a geografia dedicavam-se a formação do caráter, por meio da narração dos grandes acontecimentos históricos do país, dos seus heróis, do conhecimento de suas grandezas e riquezas naturais, cuja finalidade era cultivar o amor à Pátria. A educação física preconizava a moralização e a higiene. Cultivar corpos fortes e ágeis, desenvolver a coragem e o patriotismo. Incluíram-se à ginástica, os exercícios militares, cujo objetivo era tornar o aluno um futuro “guarda nacional”, um defensor da Pátria. A música ensinava os hinos de louvor à Pátria, à Cidade, ao Estado e à República. O desenho e os trabalhos manuais preparavam para o trabalho industrial (Souza, 1998a, pp. 179-181).

Para Souza, outros espaços de expressiva divulgação dos ideais cívicos da nova República eram os ritos, espetáculos e celebrações instaurados pela escola primária. Ela corporificou e divulgou os símbolos, valores, e a pedagogia moral e cívica da República, por meio das festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e celebrações cívicas (1998a, p. 241). A educação nas primeiras décadas da República foi concebida como uma necessidade e um dever de cada homem do povo, “pois ela significava o credenciamento para a participação no regime republicano” (Souza, 1988b, p. 28).

Com o fim da Primeira Guerra mundial, o sentimento nacionalista, cívico patriótico crescia entre as elites brasileiras, que sonhavam com um Brasil grande, uma nação unida, com uma identidade. As agitações operárias da década de 1910 expressavam a necessidade de “disciplinar as massas e acionar práticas de ordenação, disciplinamento e controle da força de trabalho” (Souza, 1998b, p. 29). A educação era a estratégia utilizada para a homogeneização e conformação dessas massas, incluindo a integração do imigrante estrangeiro. A partir de 1917, o governo federal começava a fechar as escolas estrangeiras e a organizar um conjunto de normas que restringiam a liberdade dessas escolas.

Segundo Souza, a cidadania era entendida mais como igualdade de deveres que de direitos, por isso, foi associada ao sentido de valor moral. A educação cívica deveria promover a formação do caráter nacional, e isso a vinculava à educação moral, pois a noção dos deveres cívicos era o mais alto grau da moral. Neste sentido a educação moral e a educação cívica não deveriam ser ministradas como disciplinas, mas fariam parte de todas as situações da escola, promovendo nas crianças “o amor á Pátria, o respeito à ordem constituída e o acatamento de seus deveres” (Souza, 1998b, p. 33).

Durante a década de 1920, segundo Nagle, as principais lutas dos movimentos sociais estavam relacionadas com as discussões sobre o voto,

o voto e a representação se transformaram na divisa mais freqüentemente empregada nas campanhas oposicionistas, a começar pela Campanha Civilista, passando pela pregação do Partido Libertador e do Partido Democrático, até chegar a ser um dos princípios do programa da Aliança Liberal. (Nagle, 2001, p. 15).

A proposta de “Republicanizar a República” era o tema dos movimentos políticos de oposição à política governamental da Primeira República. A formação das

classes sociais era importante, segundo Nagle, para entender o processo de mudança social ocorrida no Brasil:

A transformação dessas três camadas em classes – burguesia comercial e industrial, ‘classes médias’ urbanas e proletariado industrial – e a presença de uma classe de empresários rurais, já firmemente estabelecida, influenciarão o desenvolvimento histórico-social, especialmente na última década da Primeira República” (Nagle, 2001, p. 42).

Esse novo modelo alteraria o padrão estabelecido até então de estratificação social. Essa mudança era verificada pelos resultados na esfera da educação escolar, principalmente na década de 1920. Para Nagle, “o entusiasmo pela educação e as freqüentes reformas deixam entrever o objetivo de democratizar a cultura, pela ampliação dos quadros escolares” (2001, p. 45). De acordo com o autor, o que distinguiu a última década da Primeira República das que a antecedeu, foi justamente “a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis” (2001, p. 134). A formação do cidadão cívica e moralmente era fundamental para o progresso da nação.

A ascensão da classe operária, as inúmeras greves e a imposição da questão social permeavam o imaginário das classes dirigentes e da elite ilustrada, aparecendo como uma crescente ameaça ao equilíbrio social e à própria nação. Fazia-se urgente moralizar o povo e regenerar a República (Souza, 1998b, p. 35). Para Carvalho, a escola era a instância que possibilitaria a regeneração e a homogeneização cultural, “por via da inseminação de valores e da formação de atitudes patrióticas” (1998, p. 44). Nesse momento se pensava a educação como dispositivo de disciplinarização da população brasileira, numa “organização racional do trabalho”, contribuindo para a disciplina do corpo e do espírito compatíveis com o mundo da fábrica.

Os “entusiastas pela educação” (Nagle, 2001) participaram ativamente das discussões sobre a necessidade de escolarização da sociedade, da formação moral e cívica dos alunos, e procuraram incluir a educação moral e a instrução cívica nos programas curriculares das diversas escolas brasileiras. No ensino primário, cada estado organizava sua reforma, seu currículo, que poderia conter ou não a Instrução Moral¹. A partir de 1925, com a Reforma Rocha Vaz, promulgada por Artur Bernardes, a Instrução

¹ Sampaio Doria em São Paulo, em 1920, Lourenço Filho no Ceará, em 1923 e Anísio Teixeira na Bahia, em 1925 incluíram a Instrução Moral e Cívica no ensino primário.

Moral e Cívica passou a fazer parte do currículo das escolas secundárias de todo o país (elaborada pelos professores do Colégio Pedro II). “A educação cívica e a instrução moral são consideradas, por Bernardes, instrumentos para formar o senso de responsabilidade” (Baía Horta, 1994, p. 138).

O discurso cívico permeava as discussões sobre a escolarização às vésperas da “Revolução de 1930”. Baía Horta, discutindo a questão da educação brasileira durante o período de 1930 a 1945, analisou a ação das diversas forças da sociedade que atuaram nesse período – as Forças Armadas, a Igreja Católica, o Estado. A educação aparecia no projeto da Aliança Liberal como um instrumento para melhorar a condição de vida dos brasileiros, procurando valorizar o homem, sob o ponto de vista moral, intelectual e econômico. Baía Horta afirma que

a ênfase na educação moral do cidadão traduzir-se-á, inicialmente, pela introdução do ensino religioso nas escolas. Mais tarde, enriquecida com ingredientes do civismo e do patriotismo, servirá para justificar as tentativas de reintrodução da educação moral e cívica nos currículos dos diferentes níveis de ensino. (1994, p. 02).

Desde a separação entre Igreja e Estado - no início da República - os grupos católicos procuravam se organizar, se inserindo em diversos setores sociais, entre eles a educação. A reação católica teve início com a tentativa de atuar na formação moral cristã do cidadão brasileiro. Com a “Revolução de 1930”, membros católicos, como Alceu Amoroso Lima, participavam ativamente das discussões educacionais, pois “era preciso trabalhar para que ‘os princípios básicos da ordem social cristã’ voltassem a orientar a constituição política do país” (Baía Horta, 1994, p. 98).

Em 1931, o ensino de Educação Moral e Cívica foi retirado do currículo das escolas secundárias, pelo então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Em seu lugar foi introduzido o ensino religioso nas escolas públicas de ensino primário, secundário e normal de todo o país. Francisco Campos identificava a educação moral com a educação religiosa, pois para ele a doutrina católica deveria ser uma doutrina de Estado. A formação moral dos estudantes deveria ser a formação de uma moral católica. Segundo Baía Horta,

Campos elimina a instrução cívica cujo conteúdo, na forma como era ensinada, não se coadunava com sua proposta antiliberal e autoritária nem se enquadrava no projeto político de Getúlio Vargas. Com efeito, a instrução cívica anterior a 1930 estava preocupada em acentuar os direitos e deveres

civis e políticos do cidadão e em fazer conhecida a organização política do país, que Vargas e Campos pretendiam mudar (1994, p. 142).

Em 1934, a Constituição promulgada retirava assim a Educação Moral e Cívica do currículo das escolas. Porém, as vésperas do golpe e durante o Estado Novo, a discussão acerca da necessidade de uma Educação Moral e Cívica voltava à pauta das discussões na legislação educacional, por meio dos conceitos de pátria e raça. O conceito de segurança nacional, colocado pelos Militares, a partir de 1934, introduzia como temas centrais a preparação moral e a preparação militar dos cidadãos. Educação e segurança nacional estavam ligadas. A idéia de fortalecimento da nação como unidade moral e política, procurava justificar e legitimar o Estado autoritário. O fortalecimento da raça, a formação para o trabalho, a preocupação com a segurança nacional e a defesa dos valores nacionais eram argumentos utilizados pelos defensores do regime autoritário.

A partir de 1936, com a proximidade da instituição do Estado Novo, Francisco Campos acentuava seu discurso autoritário, colocando a educação religiosa como “instrumento de recuperação dos valores perdidos” (Baía Horta, 1994, p. 106). Esses valores “que somente a educação poderia recuperar, eram os valores ligados à religião, à pátria e à família” (1994, p. 107).

Apesar de a Igreja ser um importante aliado do Estado, em 1937, a Carta Constitucional outorgada, que instituiu o Estado Novo, diminuía bastante o alcance de sua atuação política. Podia-se perceber, em relação ao ensino religioso que “enquanto a Constituição de 1934 tornava obrigatória a inclusão deste ensino no horário escolar, mantendo facultativa a frequência, na Constituição de 1937 era a própria inclusão do ensino religioso no horário que se tornava facultativa” (Baía Horta, 1994, p. 121).

A legislação de 1934 não incluiu a Educação Moral e Cívica no currículo, mas tornou obrigatório os ensinamentos do Canto Orfeônico e da Educação Física em todos os estabelecimentos escolares. A educação física nas escolas ficou sob a responsabilidade dos Militares, que por meio do Ministério da Educação e Saúde, procuravam garantir o controle sobre ela.

O Canto Orfeônico era justificado como fator educativo, de renovação, formação moral e intelectual, além de ser uma eficaz maneira de desenvolver a prática cívica, o sentimento patriótico no povo brasileiro. Baía Horta afirma que foi

por meio da proposta de utilização do canto orfeônico como forma de desenvolver o sentimento patriótico que a questão da educação cívica se re-introduz no discurso oficial e na legislação de ensino do período. E o civismo aparece em estreita ligação com a idéia de aperfeiçoamento físico, moral e intelectual da raça. (1994, p. 147).

Com a proclamação do Estado Novo uma crescente disputa se iniciava entre Gustavo Capanema e Francisco Campos, pelo Ministério da Educação. Em uma comemoração do centenário do Colégio Pedro II, Capanema manifestava-se publicamente a favor do novo regime e comprometia-se a orientar a escola no sentido de transformá-la em “centro de preparação integral de cada indivíduo, para o serviço da Nação” (Baía Horta, 1994, p. 165). Para Capanema a educação deveria formar o cidadão do Estado Novo. Com este discurso Capanema se manteve no Ministério da Educação e Saúde e ocupou-se de três questões importantes em relação à utilização da educação como instrumento a serviço da ideologia autoritária: a educação física, a educação moral e o canto orfeônico (Baía Horta, 1994, p. 169).

Em 1942, assumindo a opção de Capanema, a versão definitiva da Lei Orgânica do Ensino Secundário² determinava que

a educação moral e cívica não seja dada em um tempo determinado, mediante a execução de um programa específico, mas resulte, a cada momento, da forma de execução de todos os programas e do próprio processo da vida escolar que, em todas as atividades e circunstâncias, deve transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico (Artigo 24) (Baía Horta, 1994, p. 181).

Neste mesmo artigo 24, era apresentada a importância do ensino do canto orfeônico como meio de educação moral e cívica: “‘a prática do canto orfeônico de sentido patriótico’ será considerada obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de 1º e 2º ciclos (Artigo 24)” (Baía Horta, 1994, p. 186). A versão final da Lei Orgânica incluiu um capítulo dedicado à Educação Moral e Cívica, determinando que os estabelecimentos de ensino tivessem “cuidado especial à educação moral e cívica dos alunos, procurando formar-lhes o caráter e o patriotismo” (Baía Horta, 1994, p. 180). A educação moral e cívica deveria permear todos os momentos e espaços da educação escolar, sem existir, todavia, como disciplina específica. As disciplinas de História e Geografia do Brasil teriam a função de discutir

² Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Leis Orgânicas do Ensino Secundário.

os problemas vitais do país e formar a consciência patriótica dos alunos. Os conteúdos cívicos estavam assim, incorporados à Geografia, à História e ao Canto Orfeônico.

Em 1945, no fim do Estado Novo, o discurso de Getúlio Vargas sobre os valores modifica-se, “o patriotismo mobilizador da juventude, tão acentuado durante o Estado Novo, é novamente por ele substituído pela educação moral e cívica; ele não fala mais em ‘Estado forte’ e sim em ‘boa organização política da sociedade’” (Baía Horta, 1994, p. 109). Vargas promete neste mesmo ano a realização de eleições pacíficas, em que o povo escolheria seus dirigentes e representantes de forma soberana. O processo de redemocratização começava.

Com o fim do Estado Novo, iniciava-se o processo de redemocratização do país e o surgimento de atividades que apontavam nas mais diversas esferas – nas artes, na imprensa, nas universidades, na educação. Segundo Xavier (1999), no meio intelectual o tema em destaque era a mudança social e a percepção dualista da realidade brasileira. Diversos intelectuais davam início a estudos sobre “o processo de mudança que anunciava uma espécie de transição de um país de feitiço rural para uma sociedade de caráter urbano industrial” (Xavier, 1999, p. 68). A classe trabalhadora começava a ser incorporada à sociedade organizada, tanto em relação à participação política, quanto à participação no mercado cultural. A década de 1950 apontava a transformação do país em uma sociedade de massa, urbano-industrial, “marcada por uma cultura política imersa nos processos de abertura democrática, urbanização, expansão dos meios de comunicação de massa e em um projeto de construção da nacionalidade que se impõe com toda a força” (Xavier, 1999, p. 68). Segundo Xavier, o crescimento urbano modificava as reivindicações da classe média e das classes populares. Os meios de comunicação e a crescente industrialização, que gerava um deslumbramento pela possibilidade de um rápido progresso, aumentavam as expectativas de ascensão social pela educação. A necessidade de uma educação escolar começava a fazer parte das aspirações dos diferentes grupos sociais, principalmente dos meios populares.

Apesar de, a partir de 1946, o país passar por um processo de re-democratização, em 1947, o Partido Comunista Brasileiro - PCB tem seu registro cassado e, em 1948, os deputados comunistas também têm seus mandatos cassados. A idéia de perigo comunista começava a fermentar. A guerra fria polarizava essa situação e o Brasil, nesta questão, mantinha cada vez mais relações com os EUA, incluindo-se no bloco denominado Ocidental.

Dois importantes debates foram travados no meio intelectual a partir de 1946: os processos de elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 18 de setembro de 1946, e a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Em 1948, o Ministro da Educação Clemente Mariani apresentava ao Congresso Nacional o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este projeto passou por um longo processo de discussões no Congresso Nacional e na sociedade civil, até ser aprovado treze anos mais tarde.

A questão educacional sofria neste período uma grande efervescência. O tema educação era discutido em todas as esferas, nas universidades, no Congresso Nacional, na imprensa, nos movimentos sociais. Debatia-se sobre a necessidade da expansão da rede escolar, a necessidade da erradicação do analfabetismo, o surgimento do ensino prático e técnico-profissional, a adequação dos currículos às peculiaridades regionais, etc. Procurava-se definir qual o modelo de escola e de ensino seria mais adequado ao crescente desenvolvimento nacional. Educação e desenvolvimento estavam intimamente relacionados.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, foi estabelecido o Plano de Metas da Presidência da República. A meta nº 30 tratava a questão da educação e associava o processo educacional ao desenvolvimento econômico. Segundo Xavier, o “trinômio Educação, Democracia e Desenvolvimento Econômico alimentavam a crença no planejamento como meio de conduzir as políticas no sentido da modernização do país” (1999, p. 81). No ensino primário, fazia-se necessário ampliar o aprendizado elementar – aprender a ler, escrever e contar – assegurando habilitações mínimas para “os deveres da produção e da convivência social” (Xavier, 1999, p. 81). O ensino secundário deveria perder o caráter de ensino intermediário para o superior, ao estabelecer sua condição de terminalidade, principalmente com a proposta de ensino técnico-profissional. Xavier acrescenta que o projeto educacional planejado pelo governo JK, articulava o sistema escolar ao projeto de modernização planejada,

imputando à educação formal a função de preparar a população dos centros urbanos em processo de crescimento para desempenhar as novas atividades necessárias ao desenvolvimento da indústria e dos setores de serviços, formando as duas pontas requeridas pelo desenvolvimento econômico: formar mão-de-obra qualificada e quadros técnicos competentes para gerir a economia do país de forma racional e orientar as decisões políticas nacionais com bases em critérios científicos (1999, p. 82).

De acordo com Carvalho (2003), o debate sobre o projeto da LDB durante meados da década de 1950 ficou restrito ao ambiente interno do Congresso, tendo essa situação se alterado somente em 1956, devido a discussões entre deputados e Anísio Teixeira, que acabaram por levar a discussão educacional à imprensa da época, envolvendo assim a sociedade civil (2003, p. 10). Nesta nova etapa de discussão, dois grupos de posições opostas se colocaram no campo de disputa em relação a quem era legítimo o direito de educar. Estes dois movimentos dividiam-se entre: o grupo das escolas particulares, defensores da “liberdade de ensino contra o monopólio do Estado”, liderados pelos representantes das escolas católicas, e o grupo que defendia a escola pública, liderados por Anísio Teixeira (Carvalho, 2003, p. 39). Entram em cena neste momento outros setores da sociedade, como a imprensa³, o movimento estudantil, intelectuais e os operários (Sposito, 1992). Ainda segundo Carvalho,

a oposição entre defensores da escola pública e defensores da escola particular estava estabelecida, permeando a partir de então toda a tramitação da lei educacional, marcando os debates sobre questões como a centralização e descentralização dos sistemas de ensino, o papel do Estado em relação à educação, a destinação de verbas públicas à educação, a composição dos Conselhos de educação, o ensino religioso, etc. (2003, p. 40).

Em defesa da escola pública, diversos educadores organizaram e publicaram em 1959, o “Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados”, que se posicionava contrário aos substitutivos de Carlos Lacerda, em relação ao projeto da LDB. O substitutivo Lacerda apresentava a educação como um direito da família e considerava a escola uma prerrogativa dela, defendendo assim a iniciativa privada, contra o monopólio do Estado. Lacerda defendia o direito à livre iniciativa, onde o Estado não poderia ter o monopólio do ensino, mas teria como responsabilidade somente oferecer os recursos técnicos e financeiros necessários para a manutenção das escolas. O Estado exerceria somente um papel assistencial à iniciativa privada.

A escola pública, segundo o Manifesto, por ser democrática deveria ser universal, obrigatória e pública em todos os graus, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, devendo assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Ao tornar a educação obrigatória e pública, o Manifesto afirmava a

³ O grupo do jornal *O Estado de S. Paulo* se posiciona como um dos maiores defensores da escola pública, inclusive com grande participação na Campanha em Defesa da Escola Pública em São Paulo, em 1960.

responsabilidade do Estado em ampliar a rede de ensino para toda a população em idade escolar. Pois

fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e, a união entre os povos (Manifesto, 1959, p. 16).

O Manifesto defendia a escola pública e a educação do povo, colocando-o como personagem que estaria em igualdade com as elites para atuar na administração, organização e governo do Estado brasileiro. Nesta defesa, o Manifesto posicionava-se contrário às forças “reacionárias”, que lutariam para tentar reconquistar a direção ideológica da sociedade.

Foi nessa fase, após a aprovação do projeto da LDB na Câmara dos deputados, entre 1960 e 1961 que se organizou a Campanha em Defesa da Escola Pública, encabeçada por intelectuais e educadores⁴, pelo movimento estudantil e pela imprensa - principalmente o grupo ligado ao jornal *O Estado de S. Paulo*.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada pelo Senado em 4 de agosto de 1961, sem levar em conta, segundo Carvalho, “várias emendas destinadas a proteger a escola pública, como defendiam os organizadores da *Campanha*” (2003, p. 182). Somente alguns pontos reclamados pelo movimento foram atendidos. Manteve-se o caráter da lei de favorecer a iniciativa privada. Em relação ao ensino de moral e civismo, com a aprovação da lei nº 4.024, em 1961, a formação moral e cívica foi compreendida como um processo educativo, permeando todo o programa de ensino sem, contudo, tornar-se uma disciplina escolar. Ao ser sancionado pelo Presidente João Goulart, a LDB manteve sua estrutura central. O presidente fez alguns poucos vetos que não interferiram em suas diretrizes.

O governo de João Goulart e o golpe de 1964

Falar do Governo de João Goulart é necessário para compreender o golpe de 1964. Segundo Toledo (2004), existia um consenso entre os setores da esquerda de que

⁴ Destacam-se neste grupo os professores: Florestan Fernandes, Laerte Ramos de Carvalho, Fernando de Azevedo, Antônio Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Carlos Mascaro, Fernando Henrique Cardoso, Roque Spencer Maciel de Barros, Carneiro Leão, Abgar Renault, etc.

o período de 1961 a 1964, foi um momento de luta de classes no Brasil, que alcançou “um de seus momentos mais intensos, dinâmicos e significativos” (2004, p. 14). Para este autor o movimento político-militar de abril de 1964 representou um golpe contra a frágil democracia que tinha se instalado com o fim do Estado Novo e contra as reformas sociais que eram defendidas por amplos setores da sociedade brasileira.

1964 significou um golpe contra a incipiente democracia política brasileira; um movimento contra as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva contra a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país (Toledo, 2004, p. 15).

Goulart tomou posse em setembro de 1961, após a renúncia de Jânio Quadros e uma tentativa de golpe, sob um regime parlamentarista. No entanto, seu governo se iniciou efetivamente em janeiro de 1963, com a volta do regime presidencialista. Celso Furtado, Ministro do Planejamento, lançou assim, o Plano Trienal de desenvolvimento econômico-social: 1963-1965, que pretendia combinar o crescimento econômico, com as reformas sociais e o combate à inflação. Segundo o Plano, as reformas de base eram necessárias para que o capitalismo industrial brasileiro conseguisse alcançar novo nível de desenvolvimento. Para os setores da esquerda nacionalista, as reformas eram condições indispensáveis para a ampliação e fortalecimento da democracia política no país (Toledo, 2004, p. 17).

Nos anos 1960, um amplo debate político, ideológico e cultural acontecia em diversos espaços da sociedade. “Conservadores, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas formulavam suas propostas e se mobilizavam politicamente em defesa de seus projetos sociais e econômicos” (2004, p. 18). Essas propostas eram debatidas na imprensa, no teatro, no cinema, na música e mesmo nas artes plásticas. O movimento estudantil, por meio principalmente da UNE, teve destacada atuação nos debates. Defendia a reforma universitária⁵, procurava se associar a movimentos de orientação nacionalista e reformistas e, “através de caravanas que percorriam o país, eram exibidas peças teatrais e divulgadas músicas que debatiam o subdesenvolvimento, as reformas de base, a revolução, o imperialismo, etc.” (Toledo, 2004, p. 19). Os estudantes da UNE radicalizavam a esquerda, com expressões como “revolução” e “união operário-

⁵ Em 1961, no I Seminário Nacional da Reforma Universitária, a UNE emitiu o documento “Declaração da Bahia”, que relacionava a luta pela escola pública, pela reforma universitária à luta antiimperialista e anticapitalista, por uma união “operário-estudantil-camponesa”.

estudantil-camponesa”. Em 1962, estudantes vinculados à UNE criaram o Centro Popular de Cultura, o CPC – que procurava divulgar a “arte revolucionária”. (Toledo, 2004, p. 19).

O sindicalismo brasileiro ampliava sua participação política nesse período, intensificando suas atividades. Organizavam paralisações e criavam diferentes organizações de coordenação de sindicatos. “O CGT foi responsável pelas primeiras greves de caráter explicitamente *político* na história brasileira” (Toledo, 2004, p. 20). No campo, a politização das massas rurais era visto com ressalvas pelos latifundiários. As Ligas Camponesas se expandiam aceleradamente no Nordeste e lutavam pela reforma agrária juntamente com as organizações políticas progressistas do país. Segundo Toledo,

na perspectiva nacional-desenvolvimentista, a reforma agrária era essencial para que o capitalismo industrial no Brasil pudesse alcançar um nível superior de desenvolvimento. De um lado, era preciso aumentar a produção agrícola (alimentos, matérias-primas para a indústria, etc.) ao mesmo tempo em que se buscava ampliar o mercado interno para os bens manufaturados. De outro lado, prevendo situações crescentes de tensões e conflitos sociais, propunha-se uma melhor distribuição de terras improdutivas (2004, p. 22).

Outras reivindicações políticas buscavam o alargamento da democracia liberal: o direito de voto aos analfabetos, o direito dos setores subalternos das forças armadas de postularem cargos eletivos, a legalidade do Partido Comunista Brasileiro (Toledo, 2004, p. 21). De acordo com Ferreira, as esquerdas brasileiras, embora heterogêneas, formavam, no início do governo Goulart, uma “coalizão radical pró-reformas” (2004, p. 184)⁶. Em 1963, sob a liderança de Leonel Brizola, surgia assim, a Frente de Mobilização Popular, que reunia as principais organizações de esquerda na luta pelas reformas de base. Ferreira afirma que Leonel Brizola reunia a crença dos diversos grupos esquerdistas e, reconhecido como liderança desse movimento, começava a radicalizar suas posições, afirmando que o Brasil caminhava rumo a Revolução (2004, p. 190).

⁶ Essa coalizão incluiu “as Ligas Camponesas, o Partido Comunista Brasileiro - PCB, o bloco parlamentar autodenominado Frente Parlamentar Nacionalista, o movimento sindical representado pelo Comando Geral dos Trabalhadores – CGT, organizações de subalternos das Forças Armadas, como sargentos da Aeronáutica e do Exército e marinheiros e fuzileiros da Marinha, os estudantes por meio da União nacional dos Estudantes – UNE e, também, uma pequena organização trotskista” (Ferreira, 2004, pp. 184-185).

O processo político, que levaria ao golpe político militar de 1964, começava a se agravar a partir do “Comício da Central”, em março de 1964, em que Goulart anunciava a efetivação das reformas de base. Os jornais televisivos intensificaram os boatos de que Goulart, “com o apoio do PCB, do CGT e das forças políticas nacionalistas – preparava um golpe de Estado” (Toledo, 2004, p. 23). Os rádios, com a “Rede da Democracia”⁷ denunciavam o perigo comunista e a política econômica do governo.

A primeira grande reação aos atos do presidente da República foi a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”⁸, realizada no dia 19 de março em São Paulo, por associações cívicas femininas⁹, por setores católicos da classe média urbana, ligados aos setores conservadores da Igreja, por políticos conservadores ligados a UDN e PSD, e pela elite empresarial – reunida no Ipes (Codato, Oliveira, 2004, p. 273). Mais de 500 mil pessoas participaram da marcha. A classe média tradicional estava apreensiva com os rumos do governo. Nesse mesmo momento, outras forças políticas se organizavam em oposição ao governo de Goulart, como o grupo conservador ligado ao Ipes e ao Ibad¹⁰, que reunia banqueiros, empresários, industriais, latifundiários, políticos, militares, etc. A conjuntura política brasileira radicalizava-se, tanto entre os setores da esquerda como entre os setores conservadores.

Dois acontecimentos em especial foram fundamentais para a deflagração do golpe. Primeiro o conflito em relação à insubordinação de cabos e marinheiros no Rio de Janeiro. Goulart permitiu a anistia dos revoltosos, mesmo sabendo que eles tinham sido punidos dias antes pelo Ministro da Marinha Sílvio Mota. Tal atitude foi considerada pelos altos escalões das Forças Armadas, como incentivo à quebra da hierarquia militar. O segundo acontecimento refere-se ao discurso do presidente no Rio de Janeiro, em uma assembléia de marinheiros. Em seu discurso, Goulart denunciou as forças reacionárias e golpistas e defendeu a necessidade de um “golpe das reformas”. (Toledo, 2004 p. 23). Em 31 de março, o golpe foi deflagrado.

⁷ A “Rede da Democracia” fora a unificação das rádios Globo, Jornal do Brasil e Tupi, contra o governo de Goulart (Ferreira, 2004, p. 197).

⁸ A “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, defendia a obediência aos valores tradicionais cristãos (o terço e o rosário, o matrimônio, a família) e as liberdades individuais (liberdade de expressão, religiosa, e da propriedade privada) supostamente ameaçadas pelo governo Goulart (Codato, Oliveira, 2004, p. 273).

⁹ Dentre as organizações cívicas destacam-se a CAMDE – Campanha da Mulher pela Democracia, no Rio de Janeiro, LIMDE – Liga da Mulher pela Democracia, em Minas Gerais, UCF – União Cívica Feminina, em São Paulo.

¹⁰ Ipes – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais; Ibad – Instituto Brasileiro de Ação Democrática.

O golpe de 1964 procurou por fim ao debate político que se realizava na sociedade e no Congresso Nacional, sobre as propostas de reformas sociais e políticas, principalmente a reforma agrária. Ele efetivou finalmente as tentativas de golpes fracassadas anteriormente. Em 1964, o golpe encontrava base de apoio na sociedade – na elite empresarial e nas camadas médias tradicionais. De acordo com Toledo,

destruindo as organizações políticas e reprimindo os movimentos sociais de esquerda e progressistas, o golpe foi saudado pelas classes dominantes e seus ideólogos, civis e militares, como uma autêntica *Revolução*. Aliviadas por não terem de se envolver militarmente no país, as autoridades norte-americanas congratulavam-se com os militares e políticos brasileiros pela “solução” encontrada para superar a “crise política” no país (Toledo, 2004, p. 24).

Nesse momento, as forças políticas progressistas, os trabalhadores e os setores populares que apoiavam Goulart não conseguiram se articular para oferecer resistência ao movimento golpista.

As discussões sobre Educação Moral e Cívica no CFE

Em 12 de fevereiro de 1962, durante o governo João Goulart, foi criado o Conselho Federal de Educação - CFE, conforme indicava a LDB/61 - como órgão público colegiado da educação. A criação do Conselho e as escolhas de seus membros refletiam as discussões que permearam a tramitação e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (Martins, 2002, p. 66). Dentre essas discussões estavam à luta pela centralização X descentralização e os defensores da escola pública em oposição aos defensores da iniciativa privada. Sua primeira composição¹¹ incluiu nomes como Valnir Chagas, Newton Sucupira, Anísio Teixeira, Alceu Amoroso Lima, D. Hélder Câmara, Almeida Jr., Abgar Renault, Joaquim Faria de Góes Filho, Maurício Rocha e Silva, Pe. Vasconcellos, entre outros. Diversos desses conselheiros participaram da Campanha em

¹¹ A primeira composição do CFE foi constituída por:

*2 anos: José Borges dos Santos, José Barreto Filho, Celso Ferreira da Cunha, João Brusa Neto, Francisco Maffei, Roberto Bandeira Accioli, Deolindo Couto e Valnir Chagas;

*4 anos: D. Cândido Padim, Joaquim Faria de Góes Filho, Maurício Rocha e Silva, Hermes Lima, Pe. Vasconcellos, Edgar dos Santos, Newton Sucupira e Clóvis salgado;

*6 anos: Anísio Teixeira, Alceu amoroso Lima, Almeida Jr., Abgar Renault, D. Hélder Câmara, Josué Montello, Brochado da Rocha e Antonio Balbino.

Defesa da Escola Pública e tinham assinado o “Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados”.

De acordo com Oliveira (1982), a primeira regulamentação do CFE em relação à formação moral e cívica dos estudantes foi a Indicação nº 1, de 1962, que dispunha sobre as normas para o ensino Médio e indicava as disciplinas obrigatórias e optativas dos sistemas de ensino. A Indicação nº 1 estabelecia que no sistema federal de ensino a Educação Cívica seria considerada prática educativa (1982, p. 48).

No mesmo ano de 1962, por iniciativa do CFE, é criada a disciplina escolar OSPB – Organização Social e Política Brasileira -, a ser ministrada no ensino secundário, como parte complementar do currículo escolar para o ciclo ginásial. A justificativa para sua criação era a “necessidade de os alunos aprenderem a exercer conscientemente a cidadania democrática” (Martins, 2003b, p. 161). Segundo Martins, essa disciplina foi criada em meio às discussões que se estabeleciam no Conselho sobre as finalidades da educação, pensadas a partir da LDB/61, com a prescrição de um sistema nacional de educação, que definiria a amplitude do sistema, seu alcance e sua finalidade:

as características da educação escolar no período mostram preocupação com o fato de uma escolarização para a maioria das crianças e jovens ser representativa da ‘educação para a cidadania’, para o desenvolvimento de posturas e comportamentos sociais que dessem sustentáculo e legitimidade ao investimento que deveria ser realizado pela educação nacional (Martins, 2003b, p. 162).

A criação da disciplina OSPB foi justificada pelo conselheiro Newton Sucupira, ao afirmar que essa matéria não encontrava equivalência em nenhuma outra disciplina escolar. OSPB estudaria a realidade social e política brasileira, com o objetivo de contribuir para a educação política do homem brasileiro dentro do espírito da democracia (Martins, 2003b, p. 164). Contribuiria assim para a formação cívica do jovem brasileiro, por meio do conhecimento das instituições do país, da estrutura governamental, dos processos políticos e administrativos que organizavam o funcionamento do regime democrático (Oliveira, 1982, p. 50). OSPB foi introduzida a princípio para exercer a função de ensinar sobre a defesa das instituições democráticas - parte de um projeto nacionalista mais amplo -, formar o estudante civicamente, preparando-o para a cidadania. Posteriormente, durante a Ditadura Militar, OSPB foi

utilizada no programa em defesa das instituições nacionais, juntamente com a disciplina de EMC.

O ensino da educação cívica voltava à pauta do CFE ainda em 1962, por meio do conselheiro Valnir Chagas, que consultou o Conselho sobre a distinção entre disciplina e prática educativa e, sobre como seria realizada a exigência da LDB/61, que versava sobre o processo educativo que desenvolvesse a formação moral e cívica dos estudantes. Em resposta a sua consulta, o parecer nº 131/62, esclarecia que 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 nos hábitos de vida (Oliveira, 1982, p. 53). Deste modo, caberiam as escolas escolher suas práticas educativas e a melhor forma de desenvolvê-las. A disciplina de OSPB já possibilitava a aquisição de conhecimentos suficientes para a formação cívica dos estudantes. Para grande parte dos membros do CFE a Educação Moral e Cívica deveria ser prática educativa, sendo que “os valores cívicos seriam incorporados nos estudantes através da vivência proporcionada pela escola e pela sociedade” (Oliveira, 1982, p 56).

Com o Golpe em abril de 1964, as portarias do CFE sobre a Educação Moral e Cívica sofreram revisões e são revogadas pelo novo governo, que pretendia reformular o enfoque dado à formação moral e cívica dos estudantes. Disciplinar os estudantes e, principalmente conter o movimento estudantil passava a ser um dos objetivos da política educacional do Regime Militar. Ao mesmo tempo em que as atividades políticas dos estudantes eram proibidas e suas entidades fechadas¹² (Fico, 2004, p. 33), o regime estimulava que os professores e alunos “se mobilizassem em favor da cultura e desenvolvimento nacional, da pesquisa científica e da construção do futuro país” (Oliveira, 1982, p. 116).

Para Oliveira, desde o primeiro discurso de Castelo Branco¹³ sobre a educação, o presidente declarava a necessidade de os professores não imporem suas ideologias aos jovens estudantes, e estes, não deveriam por sua vez, se vincular a subversão e a “vadiagem onerosa” de falsos movimentos estudantis. Os estudantes precisavam dedicar-se aos estudos, deixando a participação política para depois de suas formações

¹² Em 1º de abril de 1964, o prédio da UNE, no Rio de Janeiro era incendiado. A Lei Suplicy de Lacerda, nº 4.464/64, proibia as atividades políticas nas organizações estudantis e regulamentava os órgãos de representação dos estudantes, colocando na ilegalidade a UNE e as UEEs (União Estadual dos Estudantes), que passaram a atuar na clandestinidade.

¹³ Castelo Branco tinha estreitas ligações com a Escola Superior de Guerra (ESG), tendo sido seu presidente entre 1956 e 1958.

(1982, p. 120). O então Ministro da Educação Suplicy de Lacerda, em depoimento à Câmara dos Deputados, também argumentava sobre a necessidade de maior controle dos estudantes, pois estes, durante o governo de João Goulart eram “temidos e mandavam”, chegando a ser mobilizados para a guerra revolucionária em 1964, que estava prestes a acontecer (Oliveira, 1982, p. 130). A formação moral e cívica era considerada necessária para impedir que as idéias subversivas tomassem conta dos jovens, além de prepará-los para uma futura participação na sociedade, de acordo com a proposta do regime militar.

Já em abril de 1964, o CFE emitia o parecer nº 117, respondendo ao pedido de entidades cívicas femininas¹⁴, que solicitavam o restabelecimento nas escolas secundárias do ensino de Educação Moral e Cívica. O relator do parecer nº 117, D. Cândido Padim, reafirmava que a disciplina OSPB era suficiente para a formação cívica dos estudantes e defendia a posição de que a formação moral e cívica dos educandos dependeria principalmente do ambiente em que viviam e se desenvolviam, na escola, na família e na comunidade de modo geral. A simples aquisição de conhecimentos por meio de uma disciplina não garantiria essa formação (Oliveira, 1982, p. 59). Diversos membros do Conselho se manifestaram reticentes à implantação da disciplina, como Clóvis Salgado, Abgar Renault e Almeida Júnior. Esses conselheiros concordavam que a moral e o civismo não seriam apreendidos pelos estudantes na escola, se seus valores e princípios não fossem vivenciados pela sociedade.

Os grupos interessados na implantação obrigatória da EMC, segundo Oliveira, argumentam de modo inverso ao dos conselheiros: “como a sociedade não perfilhasse ou não vivenciasse os verdadeiros valores democráticos – antes da Revolução – seria

¹⁴ Segundo Oliveira, a idéia da educação moral e cívica na década de 1960, vinha sendo fermentada pela sociedade civil, que organizava cursos de formação cívica e criticava a política educacional proposta pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso. As idéias sobre uma EMC sofrem influências da ideologia do Rearmamento Moral, movimento que percorria toda a América Latina nesse período. Segundo os adeptos do Movimento de Rearmamento Moral, frente ao perigo russo e a ideologia comunista, todas as comunidades cristãs deveriam se unir para proteger o Ocidente (Oliveira, 1982, p. 13). No Brasil, essa doutrina encontrou boa receptividade entre os militares e setores civis. Associações foram criadas tendo como objetivo a defesa da moral e dos valores cristãos e outras associações já existentes apoiavam o movimento. Destas organizações destaca-se a União Cívica Feminina (UCF), criada em São Paulo, em 1962. Estas entidades juntaram-se na década de 1960 lutando contra o “inimigo comunista”, defendendo a implantação da Educação Moral e Cívica (Oliveira, 1982, p. 16). A UCF iniciou em fevereiro de 1964 uma Campanha de Educação Cívica e participou da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” em São Paulo, no dia 19 de março do mesmo ano. Para esta associação a Educação Moral e Cívica “seria o instrumento para a construção de uma nova sociedade”. A UCF chegou a estar representada na I Comissão Estadual de Moral e Civismo de São Paulo e no grupo de trabalho nomeado pelo governador de São Paulo para elaborar o programa de emergência para a disciplina de EMC, em 1970. (Oliveira, 1982, pp. 18, 19).

necessário transmiti-los através da escola” (1982, p. 62). Neste momento, começava a ocorrer mudanças nos membros do CFE. D. Hélder Câmara exonerou-se do cargo, pois iria assumir a Diocese de Olinda. Foi substituído por Vandick L. da Nóbrega. Roberto Bandeira Accioly também se exonerou e foi substituído por Celso Kelly. A nomeação do representante dos estudantes Duarte Brasil Lago Pacheco Pereira foi anulada, e ele foi substituído por Henrique Dodsworth. Anísio Teixeira e Alceu Amoroso Lima solicitaram licença. Anísio Teixeira foi substituído por João Peregrino da Rocha Fagundes Filho (Oliveira, 1982, p. 47). O posicionamento do CFE contrário à disciplina de EMC, começava a ser questionado.

Ainda em 1964, o parecer do CFE nº 136, apresenta sugestões a serem realizadas em relação à EMC. Dentre elas destacam-se: a realização pelo Conselho de um estudo sobre o assunto; que a formação moral e cívica deveria ser inserida de modo mais amplo possível na sociedade, considerando-se a escola, mas também as famílias, a comunidade e os órgãos formadores de opinião pública; a publicação de compêndios para a disciplina de OSPB; a preocupação com os aspectos contrários à EMC, como o desconhecimento e a indiferença pelos valores da cultura brasileira e pelas suas instituições, o não cumprimento dos deveres por parte de toda a estrutura escolar – professores, diretores, administração, educandos, o excesso de autoridade, em prejuízo à liberdade e ao respeito à personalidade do educando e do mestre; a importância dos meios de comunicação de massa na divulgação de mensagens de conteúdo ético e cívico (Oliveira, 1982, p. 66).

Modificando a posição do CFE, o conselheiro Celso Kelly, em abril de 1965, em resposta ao projeto de lei de autoria do deputado Clóvis Pestana, sobre a criação da cadeira de Problemas Brasileiros nos cursos superiores do país, manifesta-se favorável à proposta, sugerindo a adoção, no ensino Médio, de uma das disciplinas OSPB, Cultura Brasileira ou Estudos Brasileiros, e no ensino superior a implantação da disciplina Problemas Brasileiros.

De acordo com Oliveira (1982), em fins de 1965, com a Exposição de Motivos R. P. – 180, de 10 de dezembro, do então ministro da Guerra Costa e Silva¹⁵, o tema da

¹⁵ Na Exposição de Motivos R. P. – 180/65, o ministro da Guerra Costa e Silva analisa os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sugere sua revisão, para o revigoramento da EMC. Para Costa e Silva a família moderna facilitava a implantação e a evolução da guerra revolucionária, pois estava perturbada pela evolução econômica e social, perdendo sua função educadora. O trabalho da mulher fora de casa e a conjuntura econômica afligiam seus membros, que se viam obrigados a “operar fora do quadro familiar típico, cada qual atraído por um pólo exterior”. A principal consequência dessa desagregação familiar era a deficiência na educação moral dos filhos. Deste modo, era função da escola moderna tomar

Educação Moral e Cívica passava a ser entendido sob a perspectiva da Segurança Nacional. A EMC era fundamental para a estruturação do “sistema de defesa democrático”, desenvolvido pela Política de Segurança Nacional, contra a guerra revolucionária. As crianças teriam sua personalidade formada desde cedo, de maneira a prepará-los contra a propaganda subversiva, quando viessem a se tornar adolescentes.

O presidente Castelo Branco, em atendimento ao manifesto de Costa e Silva, por meio do Decreto nº 58.023 de 21 de março de 1966, que dispunha sobre a Educação Cívica em todo o país, institui na Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação (DNE), o Setor de Educação Cívica, que juntamente com o Serviço de Organização e Orientação, com a Campanha Nacional de Material de Ensino e com outras entidades do DNE, deveria desenvolver atividades relacionadas à educação cívica como prática educativa, visando à formação dos cidadãos. O artigo 2º do decreto define a função da educação cívica:

formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos os tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres (Dec. Nº 58.023/66).

O decreto estabelecia ainda a organização de seminários destinados aos professores e à opinião pública brasileira sobre a educação cívica e os problemas pedagógicos dessa prática educativa e a publicação de livros e monografias referentes à educação cívica, ao estudo dos problemas brasileiros e à OSPB. O decreto nº 58.023 não atendia, porém, ao principal objetivo da Exposição de Motivos R.P. – 180, que era tornar obrigatório a disciplina Educação Moral e Cívica. Neste mesmo ano é instituído, por meio do decreto nº 58.758, o “Círculo Feminino, autônomo e especializado”, junto ao setor de Educação Cívica da Divisão de Educação Extra-Escolar do MEC.

Durante a realização da III Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, em 1966, a Educação Cívica foi um dos temas debatidos¹⁶. Segundo Oliveira, o relato final

para si a educação moral das crianças e jovens. Segundo Costa e Silva, “o revigoramento da educação moral e cívica ora sugerido terá o mérito de reconduzir a juventude brasileira aos caminhos do civismo e do sadio patriotismo e de propiciar, às gerações vindouras, um escudo protetor contra as investidas do comunismo internacional”.

¹⁶ O tema foi subdividido em três: 1. Objetivos primordiais da educação cívica na formação da juventude; 2. A disciplina OSPB e a educação cívica; 3. Meios e processos de educação cívica.

Os coordenadores dos temas foram os conselheiros: Borges dos Santos, Valnir Chagas, Henrique Dosworth, Newton Sucupira, Barreto Filho e Vandik L. da Nóbrega (Oliveira, 1982, p. 75).

da Reunião definia o conceito de civismo como a expressão da solidariedade que unia os homens e, um estado de espírito baseado em valores e direitos inalienáveis, que deveriam ser salvaguardados (1982, p. 75). Nesta reunião, a educação cívica passou a ser defendida não somente como prática educativa, mas considerava-se a necessidade de sua realização em disciplinas, mais especificamente na História, na Geografia, na Língua e Literatura e principalmente em OSPB.

No ano de 1966, realizou-se no Rio de Janeiro, um seminário para a formação da cidadania, em que participou o conselheiro Celso Kelly, com a apresentação do tema: *A educação nacional e seus objetivos*¹⁷. Participaram do Seminário os seguintes grupos: ADESG (Associação de Diplomados na Escola Superior de Guerra), Liga de Defesa Nacional, FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), CADME (Campanha da Mulher pela Democracia), MEC (representado pelo professor Humberto Grande), ESG (Escola Superior de Guerra) e ABE (Associação Brasileira de Educação).

O Conselho Federal de Educação mantinha, em 1966, seu posicionamento de oposição à criação de uma disciplina de EMC. Com a defesa de OSPB, como disciplina que desenvolveria os conteúdos sobre a educação cívica, o Conselho desvinculava o condicionamento do civismo à moral e à moral religiosa. Em 1967, foi lançada pela Campanha Nacional de Material de Ensino, por meio da FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar), a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, organizada pelo Padre Fernando Bastos de Ávila¹⁸. A publicação dessa obra mostrava a tendência para a disciplinarização dos conhecimentos que viriam a ser utilizados no ensino da moral e cívica.

Entre 1966 e 1967, mesmo na ilegalidade a UNE organizava discussões e manifestações, como o 28º Congresso da entidade, realizado em Belo Horizonte. O congresso teve como tema central a oposição da UNE aos acordos MEC-USAID¹⁹ e discutiu outras bandeiras, como a luta por mais vagas e mais verbas para a educação, a expansão do ensino superior e a reforma universitária.

¹⁷ O texto encontra-se na íntegra na revista Documenta, nº 56, de julho de 1966.

¹⁸ O professor Fernando Bastos de Ávila era padre jesuíta e, neste período, professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e diretor da Escola de Sociologia, Política e Economia, na mesma Universidade. Foi vice-reitor da PUC/RJ, em 1964. Fez parte, em 1969, do grupo que preparou o projeto de reforma universitária. (site: <http://www.academia.org.br/direciona.htm>, em 16/05/2006).

¹⁹ O acordo MEC/USAID era uma série de convênios realizados, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Assinados entre 1964 e 1968, estabelecendo a vinda de consultores norte-americanos para o Brasil a fim de promover a reestruturação do modelo organizacional do ensino. Segundo Cunha e Góes, “Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos” (2002, p. 32).

As manifestações de 1968 e a implantação da disciplina EMC

O Ano de 1968 é fundamental para a discussão sobre a Educação Moral e Cívica e os motivos de sua implantação. Em fins de 1967, Costa e Silva tomava posse como presidente da República, juntamente com a promulgação da nova Constituição. A relação entre o poder executivo e o CFE começava a se modificar. Em março de 1968, o CFE teve três de seus mais destacados conselheiros exonerados: Anísio Teixeira, Antonio Almeida Junior e Alceu Amoroso Lima.

Em janeiro de 1968, o decreto-lei nº 348, dispunha sobre a organização, a competência e o funcionamento do Conselho de Segurança Nacional. Cada Ministério passaria a ter assim, uma Divisão de Segurança e Informações (DSI), cujos diretores deveriam ser escolhidos entre cidadãos diplomados pela ESG ou oficiais das Forças Armadas. A partir deste momento começava a atuar mais ativamente no MEC, o General Moacir Araújo Lopes, membro da ESG²⁰ e um dos maiores defensores do ensino da Educação Moral e Cívica, vinculado aos valores religiosos, visando a Doutrina da Segurança Nacional, de forma a proteger a população contra a propaganda subversiva comunista²¹.

Membro da Comissão criada no MEC, organizadora do concurso para a escolha de um guia cívico para o ensino médio²², o General Moacir Araújo Lopes, nas instruções do concurso, já apresentava seu conceito de civismo, destacando os fundamentos democrático-constitucionais referentes ao espírito religioso do brasileiro,

²⁰ ESG – Escola Superior de Guerra foi criada pela Lei nº 785/49, com o fim da 2ª Guerra Mundial e a polarização da Guerra Fria, como um instituto de altos estudos, subordinado diretamente ao Ministro da Defesa e destinado a desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de assessoramento e direção superior e para o planejamento da segurança nacional. Integravam seus quadros membros da sociedade civil e militares (site: <http://www.esg.br>, em 15/06/2006).

Na década de 1960, a ESG se mantinha como um centro de pesquisa, destinado a tornar o Brasil uma potência, mediante à realização dos Objetivos Nacionais, metas a serem atingidas para o bem comum. Os Objetivos eram: integridade territorial, integração nacional, democracia, progresso, soberania e paz social (Oliveira, 1982, p. 24). Para a realização dos objetivos nacionais era preciso garantir a segurança interna e externa do país. A segurança interna era preocupação fundamental, desde o fim da 2ª Guerra Mundial, por causa de uma nova modalidade de guerra, revolucionária e psicológica, em que o inimigo se infiltraria no país, e conquistaria a população por meio de idéias subversivas, contrárias à democracia. Uma das maneiras de defender a população contra a propaganda inimiga era a educação – mediante o ensino de valores morais e cívicos. Grupos de militares e civis, ligados ESG e a Associação de Diplomados da ESG – ADESG, vinham desde o governo de Castelo Branco elaborando projeto de lei para o estabelecimento da EMC como disciplina nas escolas brasileiras (Oliveira, 1982, p. 153).

²¹ Para Carlos Fico, a doutrina de segurança nacional era “um conjunto não muito criativo de considerações geopolíticas que, tendo em vista certas premissas óbvias (tamanho do país e de sua população e vulnerabilidade à convulsão social), perseguiram o objetivo do ‘Brasil potência’”. A principal recomendação da doutrina era o combate interno ao comunismo” (2004, p. 38).

²² Diário Oficial da União de 8 de abril de 1968.

ao direito à educação dada no lar e na escola, inspirada nos idéias de liberdade e solidariedade humana e no princípio da unidade nacional. Enfatizava o papel das instituições pátrias: Religião, Família, Justiça, Escola e Forças Armadas, e a responsabilidade de todas as pessoas com a Segurança Nacional. Ressaltava o papel da família e nele o da mulher – mãe, esposa – na formação do caráter e das virtudes cívicas. Vinculava o civismo às tradições cristãs brasileiras. Observava a incompatibilidade do bom uso da liberdade com as convicções materialistas e as ideologias exóticas, contrárias ao espírito democrático da sociedade brasileira e aos interesses nacionais. Ressaltava ainda a necessidade de a educação projetar os valores espirituais e morais da nacionalidade, evitando a corrupção e a subversão, e considerava o civismo como sendo caráter, patriotismo e ação (Lopes, 1971, pp. 231-232).

O ano de 1968 ficou marcado pelas intensas mobilizações sociais. As manifestações de 1968 foram caracterizadas por ações não só no Brasil, mas no mundo. O “maio de 1968” na França, iniciado por manifestações de estudantes que lutavam pela reforma do sistema de ensino, culminando numa greve geral com a adesão dos trabalhadores, ameaçou o governo de De Gaulle. A “primavera de Praga”, na Tchecoslováquia, foi um movimento liderado por intelectuais reformistas do Partido Comunista Tcheco empenhados em promover grandes mudanças na estrutura política, econômica e social do país. O movimento foi duramente reprimido pela União Soviética. Nos EUA, aconteceram grandes manifestações contra a guerra do Vietnã. Os estudantes acreditavam que o Mundo precisava ser revolucionado e para isso, procuravam novas formas de fazer essa revolução. Esse movimento tornou-se visível no Brasil principalmente nas artes e no movimento estudantil.

Ao longo do primeiro semestre de 1968, diversas passeatas foram realizadas em estados brasileiros, contando não somente com estudantes, mas com membros da Igreja, professores, artistas, deputados, entre outros. Destacam-se as manifestações “dos estudantes do restaurante Calabouço”, no Rio de Janeiro e as manifestações em São Paulo. Em junho era realizada a passeata dos 100 mil, no Rio de Janeiro, que foi considerada o ponto de convergência entre os diversos grupos sociais na luta pela democratização do país.

Em setembro, a UnB foi invadida pela polícia e em outubro de 1968, em São Paulo, estudantes da Faculdade de Filosofia da USP e estudantes do Mackenzie que se autodenominavam Comando de Caça aos Comunistas (CCC), envolveram-se em uma batalha na Rua Maria Antônia, que resultou na morte de um estudante e na quase

destruição do prédio da Faculdade de Filosofia. Seguiu-se a esse episódio, manifestações ao longo de todo o mês, em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, etc. Essas manifestações foram duramente reprimidas. Ainda em outubro, era realizado clandestinamente o 30º Congresso da UNE, em Ibiúna (SP). Mais de 700 estudantes foram presos.

Nesse mesmo mês, em outubro de 1968, O CFE apresentava parecer contrário ao projeto de lei nº 770/67, do deputado Jaime Câmara, sobre a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica, nos diversos sistemas de ensino do país. Segundo Oliveira, esse projeto destacava-se na discussão acerca da implantação da EMC, pois “foi nele, pela primeira vez, que se utilizou conceitos claramente esguianos para justificar a EMC, como também foi acompanhado pelo Grupo de Trabalho da ADESG” (1982, p. 83). Esse era o grupo de trabalho que iria produzir o Anteprojeto de Lei que daria origem ao Decreto-Lei nº 869. O relator do parecer, o conselheiro Henrique Dodsworth²³ reforçava a defesa de que a formação moral e cívica se processaria “não como disciplina formal (que corre o perigo de ser reduzida a mera informação), mas ‘através de processo educativo’ como diz a LDB” (Parecer do CFE, nº 649/68). Em 28 de novembro de 1968 era promulgada a Lei nº 5.540, que instituía a Reforma Universitária²⁴.

Em 13 de dezembro de 1968 era decretado o AI-5 e o recesso do Congresso Nacional²⁵. Pelo AI-5 o Presidente da República tinha poderes para fechar provisoriamente o Congresso, podia intervir nos Estados e municípios, nomeando interventores, podia cassar mandatos e suspender direitos políticos e demitir ou aposentar servidores públicos. O AI-5 suspendia ainda a garantia de *habeas corpus* para acusados de crimes contra a Segurança Nacional. A censura aos meios de comunicação estava estabelecida e a tortura passava definitivamente a fazer parte dos métodos do governo. De acordo com Carlos Fico, o AI-5 reafirmava a importância do projeto

²³ Henrique Dodsworth era médico e advogado. Em 1933 foi eleito deputado federal, pela legenda do Partido Economista do Distrito Federal, assumindo uma cadeira na Câmara Federal, em 1934. Em julho de 1937, ocupou a interventoria do Distrito Federal em substituição ao demissionário Cônego Olímpio de Melo. Com o golpe do Estado Novo, em novembro de 1937, e a suspensão das eleições e do Legislativo, tornou-se prefeito da capital. Deixou o cargo em novembro de 1945, em meio ao processo de redemocratização que se seguiu ao fim do Estado Novo, sendo substituído interinamente por Filadelfo de Azevedo (site: www.alerj.rj.gov.br/memoria/historia/prefdf/henrique_dodsworth.html, em 14/06/2006).

²⁴ Segundo Martins (2003b), o sistema superior de ensino brasileiro sofria críticas desde os anos 50 e, com a criação do CFE, diversas alterações foram propostas para esse nível de ensino. Em 1968, fora criado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que subsidiou a reforma do ensino superior (p. 143).

²⁵ Em fins de 1968, um episódio com o deputado Márcio Moreira Alves, foi o pretexto para a crescente tensão entre os militares, que culminou no Ato Institucional nº 5. Segundo Carlos Fico (2004), o AI-5 vinha sendo amadurecido desde muito antes dos episódios de 1968.

fundamentado na perspectiva da “utopia autoritária”, que vinha sendo concebido desde 1964, sob a crença de que “seria possível eliminar quaisquer formas de dissenso (comunismo, ‘subversão’, ‘corrupção’) tendo em vista a inserção do Brasil no campo da ‘democracia ocidental e cristã’” (2004, p. 34). Esses dissensos impediriam o Brasil de caminhar rumo ao seu destino de país do futuro. A “utopia”, baseada na crença da superioridade militar, procurava se realizar de duas formas: a primeira, pelo viés saneador, pretendia “curar o organismo social” eliminando fisicamente o “câncer comunista”; a segunda, de base pedagógica, pretendia suprir as deficiências da sociedade brasileira, procurando educar o povo brasileiro e defendê-lo dos ataques à moral e aos bons costumes (Fico, 2004, p. 39).

Em 18 dezembro de 1968, o CFE apresentava o Parecer nº 893, referente ao Anteprojeto de Lei sobre Educação Moral e Cívica, elaborado pelo grupo de trabalho da ADESG, presidido pelo General Moacir Araújo Lopes, e enviado ao Presidente da República em julho do mesmo ano. Neste parecer, o relator Henrique Dodsworth sugeria que o assunto fosse deliberado na próxima reunião do CFE, no início de 1969. Antes disso seriam realizados estudos e encontros com os autores do Anteprojeto. A deliberação referente ao Anteprojeto foi apresentada pelo Parecer nº 3, de 4 de fevereiro de 1969, do mesmo relator Henrique Dodsworth.

O Anteprojeto propunha a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica, em caráter obrigatório em todos os sistemas de ensino. Segundo o Anteprojeto, um dos motivos que explicava a sua origem era a Exposição de Motivos 180-RP, de 10 de dezembro de 1965, do então Ministro da Guerra Costa e Silva.

O relator do parecer agradecia ao Presidente da República Costa e Silva, a atenção dispensada ao CFE, por este ser consultado em situação de exceção institucional, e reafirmava a preocupação do Conselho em estudar os problemas relacionados à Educação Moral e Cívica. Segundo Henrique Dodsworth, diversos encontros aconteceram entre membros do CFE e os participantes do grupo da ADESG, que elaboraram o Anteprojeto, principalmente encontros com o General Moacir Araújo Lopes. Esses encontros possibilitaram ao CFE conhecer os dispositivos do Anteprojeto e, sobretudo conhecer

os motivos inspiradores da sua conceituação, pronunciadamente diferentes dos que têm aparecido em proposições anteriores, da mesma índole. Isto porque o problema é posto como sendo de Segurança Nacional, com implicações nos aspectos preventivos e repressivos da Segurança Interna, não

somente para corrigir falhas que levaram parte da juventude a contestar valores tradicionais da cultura, como para acionar o sistema de repressão às ações negativas quanto à formação de caráter do jovem, e exercidas pelos meios de comunicação de massa (Parecer nº 3/69).

Para Henrique Dodsworth, o Anteprojeto era a expressão das preocupações de diversos grupos da sociedade, provenientes dos meios religiosos, militares e docentes. Essas preocupações refletiam o momento de crise que passava o Brasil, uma inquietação que dominava também o mundo, “pela transformação e destruição de concepções tradicionais, sob a pressão de causas, somadas pelos anos, ou de criação, imprevisível, de comportamentos, contrastando como sua forma habitudinária de expressão” (parecer nº 3/69).

Parecendo estar em oposição ao Anteprojeto, Henrique Dodsworth argumenta, utilizando o exemplo da França, que a Educação Moral e Cívica não deveria ter programas e conteúdos organizados, mas sim um conjunto de temas a serem desenvolvidos na escola de acordo com a idade dos alunos, à medida que surgissem oportunidades. A formação moral e cívica dizia respeito mais a maneira de ser e de atuar, do que ao ensino de conteúdos. As salas de aula deveriam transformar-se em pequenas sociedades organizadas, onde nasceriam e se exerceriam as virtudes dos futuros cidadãos. Todas as disciplinas, História, Letras, Geografia, Ciências, Línguas, deveriam colaborar para formar homens e mulheres inteligentes e eficazes.

O Anteprojeto instituía a EMC como disciplina obrigatória em todos os sistemas de ensino do país, “visando a formação de caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade” (Parecer nº 3/69). O Anteprojeto estabelecia a criação de uma Comissão de Moral e Civismo:

Artigo 5º:

É criada, junto ao Conselho de Segurança Nacional, a Comissão de Formação Moral e Cívica (CFMC), integrada por 10 (dez) membros, de preferência diplomados pela Escola Superior de Guerra, nomeados pelo Presidente da República, a qual se articulará com as autoridades civis, militares, federais, estaduais e municipais, na implantação e manutenção da Doutrina Moral e Cívica, planejando política da permanente valorização dos seus postulados, definidos no art. 2º (Parecer nº 3/69).

Vinculado diretamente à Doutrina de Segurança Nacional e à Escola Superior de Guerra (ESG), o Anteprojeto estabelecia que a Comissão fosse vinculada ao Conselho

de Segurança Nacional, e seus membros fossem preferencialmente os diplomados pela ESG. A Educação Moral e Cívica era relacionada diretamente à questão da segurança da Pátria, tanto externa quanto interna. Deveria ser utilizada como forma de prevenção e repressão, para corrigir os jovens quanto à formação de seu caráter, acionando, quando preciso, o sistema de repressão às ações negativas a esta formação, defendendo a população contra a propaganda inimiga:

No cumprimento das suas atribuições a fim de sugerir ao Governo medidas necessárias, a CFMC manterá vinculações com os órgãos governamentais encarregados das ações repressivas aos fatores negativos para a boa formação moral e cívica (Anteprojeto de lei/68, Art. 5º, § 3º).

Finalizando o parecer, Henrique Dodsworth, se posicionava favorável ao Anteprojeto, argumentando que este correspondia às exigências do momento, justificando e legitimando a urgência de sua aprovação. O Relator concluiu propondo mudanças na redação final do Anteprojeto²⁶. O CFE aprovou o parecer de Henrique Dodsworth, com exceção de Clóvis Salgado, que votou em separado para reafirmar que a EMC não deveria ser uma disciplina, mas precisava ser vivenciada e praticada em todas as atividades escolares, curriculares e extracurriculares. Este conselheiro propunha a supressão em todo o Anteprojeto da idéia de disciplina, falando-se apenas em “Educação Moral e Cívica”. Sua justificativa era muito interessante:

A adoção de uma disciplina curricular específica implica em tornar a educação moral e cívica um formalismo obrigatório, que poderia descambar para uma rotina enfadonha. Obrigar a provas e exames, cujo resultado seria a memorização habitual, sem reflexos na consciência e no comportamento. Não alcançaria o objetivo de condicionar e conduzir os jovens a atitudes, comportamentos e impulsos nobres e fecundos, como se deseja (Parecer nº3/69).

Como será possível observar, o ensino de EMC, que viria a ser aprovado, realizaria todos os tópicos que, segundo Clóvis Salgado descambariam para uma “rotina

²⁶ As principais mudanças são:

Art. 3º - Redija-se: A educação Moral e Cívica, como disciplina e **prática educativa**, será ministrada...;

Art. 3º - Acrescenta-se: Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, será ministrada, como complemento e, no mesmo espírito e obediência ao que preceitua a Política Formativa traçada na Lei, **a disciplina “Organização Social e Política Brasileira”**;

Art. 5º - Conviria que o órgão tivesse a designação de **“Coordenação Nacional de Moral e Civismo”** e **fosse de natureza interministerial**, como prevê o Anteprojeto.

enfadonha”. Para Oliveira (1982), o CFE procurava uma posição de equilíbrio, dentro da realidade institucional do momento (p. 94).

Nos meses que se seguiram, o tema da EMC não foi mais abordado pelo CFE. O contexto brasileiro neste momento acirrava-se. O movimento estudantil fora duramente reprimido, mas tinha mostrado sua força no ano anterior. Já os movimentos de luta armada multiplicavam-se. Para os militares os acontecimentos de 1968 revelavam definitivamente a infiltração subversiva comunista nos meios estudantis e nas universidades. Esses acontecimentos levaram ao decreto da Lei nº 477, de 25 de fevereiro de 1969, que definia as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular e estabelecia as penalidades²⁷.

Em agosto de 1969, Costa e Silva sofreu um derrame e foi substituído em 31 de agosto, por uma Junta Militar, composta pelos Ministros Lira Tavares, do Exército, Augusto Rademaker, da Marinha e Márcio de Souza e Melo, da Aeronáutica. Menos de quinze dias depois, em 12 de setembro, a Educação Moral e Cívica era instituída por meio do Decreto-Lei nº 869. Para Oliveira, a mudança de posicionamento do CFE, tornando-se favorável a implantação da EMC como disciplina em 1969, deveu-se em parte, pela decretação do AI-5 e pela ascensão da Junta Militar (1982, p. 114). O recrudescimento do regime, com o aumento da repressão e as crescentes cassações e exonerações de membros do próprio CFE, como Anísio Teixeira, possibilitaram o quadro favorável à aprovação da Lei, nos moldes pretendidos pelo General Moacir Araújo Lopes.

²⁷ Segundo o decreto-lei nº. 477, de 26 de Fevereiro de 1969, em seu Artigo 1º:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

O ensino de Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa, foi tornado obrigatório em todas as escolas brasileiras, de todos os níveis de ensino, por meio do Decreto-lei nº. 869/69. A implantação da Lei nº. 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para os ensinos de 1º e 2º graus, reafirmou a introdução no currículo das escolas de todos os níveis de ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica. Segundo o Artigo 7º, da Lei 5.692/71: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”. No ensino superior, a Educação Moral e Cívica seria realizada, sob a forma de “Estudos de Problemas Brasileiros”.

A EMC visava preparar os alunos para o “exercício consciente da cidadania”. O artigo 2º, do Decreto-lei nº 869/69, estabelecia mais especificamente as finalidades da Educação Moral e Cívica, “apoiada nas tradições nacionais”:

- 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 (Decreto-lei nº 869/69).

O Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, regulamentou o Decreto-lei nº 869/69, estabelecendo as normas para sua aplicação. O decreto fixava em quantas séries a EMC deveria ser ministrada nas escolas:

Artigo 7º (...)

- a) a disciplina Educação Moral e Cívica deverá integrar o currículo de ao menos, uma das séries de cada ciclo do ensino de grau médio e de uma série do curso primário;
- b) no educandário em que “Organização Social e Política Brasileira” não constar do currículo, de acordo com a indicação nº 1 do Conselho Federal de Educação ou com disposições análogas do Conselho Estadual competente, o seu conteúdo será ministrado obrigatoriamente como parte integrante da Educação Moral e Cívica na 4ª série do 1º ciclo e em uma das séries do 2º ciclo, sem substituir o que dispõe a alínea anterior;
- c) a Educação Moral e Cívica como prática educativa deverá ser ministrada, ao menos, nas séries dos cursos primários e médios não integrados pela disciplina Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (Decreto nº 68.065/71).

O decreto estabelecia ainda que a adequação dos assuntos e métodos caberia ao professor e ao diretor do estabelecimento, considerando a personalidade do educando e a realidade brasileira. As normas e critérios de verificação de aproveitamento da disciplina e o número de horas semanais destinadas à EMC seria fixado pelos estabelecimentos de ensino; determinava mais detalhadamente a forma de organização e atuação da CNMC; firmava as atividades extra-classe a serem incluídas na escola, principalmente a criação dos Centros Cívicos; apresentava as normas para a formação de professores e orientadores para a disciplina e explicitava os critérios para entrega da Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica.

Voltando à discussão do Anteprojeto elaborado pelo grupo de trabalho da ADESG e comparando-o com o Decreto-lei nº 869/69, foi possível observar que o CFE conseguiu modificar aspectos importantes do primeiro. A Educação Moral e Cívica foi implantada como prática educativa, e não somente como disciplina. Foi suprimido do artigo 2º, que estabelecia as finalidades da EMC, o seguinte texto: “f) o fortalecimento do espírito democrático, de modo a preservá-lo de ideologias materialistas e contrárias às aspirações dos brasileiros e aos interesses nacionais” (Anteprojeto de lei/68). A disciplina OSPB foi mantida para o grau Médio. O Decreto-Lei nº. 869/69 vinculava a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) ao Ministério da Educação e Cultura, dando maior ênfase aos aspectos educacionais e pedagógicos da disciplina e retirando, ao menos no papel, a vinculação direta com o aparato repressivo do Estado. Seus membros seriam pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica, sem especificar mais detalhadamente os lugares de onde se originariam. De qualquer modo,

pelo menos um dos membros da CNMC viria a ser vinculado à Escola Superior de Guerra: o próprio General Moacir Araújo Lopes – primeiro presidente da Comissão.

O CFE estava encarregado, nas próximas etapas das discussões sobre a EMC, segundo o Decreto-lei nº 869/69, de elaborar os currículos e programas básicos para os diferentes níveis de ensino, com a colaboração da CNMC. Iniciava-se com a questão dos currículos, todo um processo de disputas entre o CFE e a CNMC.

A EMC e a Reforma nº 5.692

A reforma do ensino de 1º e 2º graus foi fixada em 11 de agosto de 1971, pela Lei nº 5.692 e expressava a nova organização do sistema educacional do país. Por meio dela, o ensino primário e o ensino ginásial passaram a ser uma coisa só, denominada 1º grau, tornando-se obrigatório dos sete aos quatorze anos e o colegial tornou-se 2º grau, com características profissionalizantes. O ensino passava a ter um currículo nacional, em torno de um núcleo comum de matérias. O ensino da Educação Moral e Cívica integrava-se, com a reforma, a esse movimento de reestruturação do sistema educacional brasileiro. A pesquisadora Maria do Carmo Martins inclui

a reforma educacional dos anos 60 e 70 como um dos elementos essenciais dessa ditadura, na medida em que instaura-se por ela, simultaneamente um expansivo sistema de difusão da doutrina e do imaginário militar, bem como instaura-se pelos atos de implantação da reforma, formas institucionais de fazer política com as quais desde então temos convivido (2003a, p. 20).

Martins (2003a) afirma que as reformas educacionais procuram assegurar “a capacidade de mudança do papel do Estado na oferta e regulação do ensino público” e delimitam a nova conformação de poder na definição dos conteúdos escolares a na formação dos professores (p. 20). A reforma do ensino básico não só aumentou a quantidade de anos no ensino, mas “redefiniu que conteúdos essenciais seriam ensinados no Brasil” (2003b, p. 146). Para a autora, a reforma do ensino “foi baseada essencialmente na redefinição dos objetivos da escolarização e na reorganização dos currículos escolares” (2003b, p. 146). A doutrina curricular para os dois graus de ensino e o currículo mínimo nacional, deveriam ser elaborados pelo CFE e em 1971, eles foram estabelecidos, por meio do Parecer nº 853.

Segundo Martins, o CFE tinha a intenção de promover modificações nos saberes escolares, por meio da elaboração de novos currículos. Ao professor caberia papel

fundamental, pois “por ele, quebrar-se-ia a tradição de saberes escolares que não mais correspondiam aos objetivos atribuídos à escolarização de massas após a reforma do ensino” (2003b, p. 147). A organização do currículo enfatizando os objetivos educacionais, seria aplicado na prática pelo professor, mas, esses objetivos eram definidos fora da escola, pelos gestores da educação. A nova concepção de conteúdo escolar, de acordo com Martins, retirado da doutrina curricular após a reforma educacional “pressupunha que nos programas das disciplinas escolares deveriam ser levados em conta, além das indicações dos tópicos do conteúdo, as habilidades e as operações mentais que favoreciam o ensino da matéria” (2003b, p. 150). O conteúdo curricular não era mais somente um conjunto de assuntos a serem tratados em cada disciplina escolar.

No 1º grau, as disciplinas de História e Geografia deveriam ser ensinadas de modo articulado, dentro da matéria de ensino Estudos Sociais, que incluindo as disciplinas de EMC e OSPB formavam a área de Ciências Humanas. Martins afirma ainda que, na Ditadura Militar, “através das ‘humanidades’ podemos perceber as noções de cultura brasileira que se pretendia instaurar, numa tentativa de harmonizar a realidade social e o discurso sobre ela, a ser configurado e difundido pela educação escolar básica” (2003a, p. 23).

A institucionalização da disciplina de Educação Moral e Cívica pelo Regime Militar fazia parte de um projeto político nacional, que procurou construir um ideário patriótico, com uma nação forte, que ressaltava os valores da moral, da família, da religião, da defesa da Pátria e inculcava valores anticomunistas nos jovens e crianças. De acordo com Martins a introdução da Educação Moral e Cívica nos currículos explicitava como o Estado e os grupos dirigentes lidavam com a escolarização: a finalidade do ensino seria a “formação genérica de um cidadão, amante da pátria e defensor de princípios moralizadores” (2003b p. 159). Os objetivos e funções desse saber escolar estavam delimitados: “adequar o estudante à sociedade em que se inseria, amar a pátria e respeitar a ordem política e social estabelecida” (Martins, 2003b, p. 160).

Nesta proposta de nação coletiva, seriam eliminadas as possíveis diferenças, tensões e desigualdades, o único lugar possível era o do ser brasileiro, indivíduo coletivo. A imagem do indivíduo coletivo traria consigo a metáfora orgânica do corpo, no qual apenas uma parte governa, e as demais executam estritamente o papel para qual foram criadas. De acordo com Cerri,

para a compreensão da identidade nacional, o relacionamento desejável entre o indivíduo e o grupo é a passividade, a obediência, o cumprimento das próprias funções profissionais e sociais, a fé e a esperança de que os problemas sejam resolvidos por aqueles cuja função social é fazer a política (2003, p. 112).

A Educação Moral e Cívica, segundo Germano, tinha como função além do combate ao comunismo, “a difusão da idéia de ‘Brasil - potência’ e a necessidade da existência de um Estado forte e poderoso, para contestar os seus inimigos internos e externos e promover o desenvolvimento” (2000, p. 135). O trabalho, neste contexto era considerado fundamental para a construção do Brasil e a consolidação da sua independência. Segundo Cerri, “a educação cívica tornou-se sinônimo da preparação para essas posturas pessoais e essa compreensão da própria brasilidade e do Brasil” (2003, p. 114). Para o civismo “envolver-se era, em última análise, permanecer passivo, ainda que com uma atitude mental confrontante e otimista, e não envolver-se significa também manter-se no seu lugar” (Cerri, 2003, p. 115).

O Regime Militar procurou forjar uma idéia de História Nacional que caminhava para o futuro. A história era apresentada sem conflitos, em nome da identidade dos eventos da História Nacional. Concepções de História e futuro presentes na disciplina de Educação Moral e Cívica,

o conhecimento histórico mobilizado para os fins de formação dos cidadãos de acordo com os princípios do regime está presente de forma decisiva nos manuais, programas e aulas de educação moral e cívica (Cerri, 2003, p. 122).

Desta forma, das diversas maneiras possíveis de divulgar os padrões de conduta pretendidos pelo Regime Militar, o livro didático de Educação Moral e Cívica pode ter tido um papel de suma importância, ao ser o difusor dos programas propostos nos guias curriculares. Desta forma, faz-se necessário conhecer os livros didáticos e as práticas dos professores, para compreender qual era o conteúdo veiculado pelos livros e verificar se esses conteúdos eram ensinados pelos professores.

CAPÍTULO 2

A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO E O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

O Conselho Federal de Educação (CFE) dividiu espaço com a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), nas questões relacionadas à Educação Moral e Cívica, a partir de 1969. Este capítulo propõe-se a conhecer a estrutura da Comissão Nacional de Moral e Civismo, compreender o que fazia na prática e, entender como se deu a correlação de forças entre esses dois sujeitos – o CFE e a CNMC, em torno da suas atuações e na elaboração dos discursos sobre a Educação Moral e Cívica.

Segundo a LDB/61, o CFE era um órgão vinculado ao Ministério da Educação, constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação. O Conselho estava dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunia em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral. Segundo Baía Horta, o CFE tratava-se de “um colegiado com a finalidade de desempenhar o papel de órgão de natureza técnica, normativa e decisória no âmbito do Ministério da Educação e Cultura” (1975, p. 1).

Dentre as suas atribuições estava a de 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 e educativa que lhe fossem submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação; decidir sobre o reconhecimento das 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.

Para Maria do Carmo Martins (2002), que analisou em sua tese de doutorado a estruturação da disciplina História nos currículos para o ensino fundamental durante a Ditadura Militar no Brasil, de 1965 a 1985, o CFE era um órgão incrustado no Estado que utilizava-se da máquina e das prerrogativas legais para agir. Esse tipo de órgão colegiado tinha um elevado grau de importância no processo de constituição da prática política brasileira (2002, p. 54). Por ser um órgão com caráter decisório, o CFE

apresentava-se como elaborador de doutrinas, ao exercer função intelectual e propor soluções para a educação. Segundo Baía Horta,

embora o Conselho Federal de Educação não se apresente como órgão elaborador de doutrina, as atribuições que lhe foram conferidas pela Lei de Diretrizes e Bases, exigem dele uma postura doutrinária. Assim, para cumprir as atribuições que lhe foram conferidas por Lei, o Conselho Federal de Educação necessita fundamentar as suas decisões em uma doutrina pedagógica, que deve ser explicitada em momentos específicos (1975, p. 2).

O CFE tinha o poder de promover as reformas do Estado, legitimando sua atuação, que se dava “por meio dos Pareceres e Indicações que, posteriormente aprovados no próprio Conselho, criam uma racionalidade formal, normatizam e procuram estabelecer as regras do comportamento social, neste caso, na área da Educação”. (Martins, 2002, p. 62). O Conselho estabelecia deste modo outro lugar de controle para o executivo, que neutralizava por meio dele o que era incompatível com as suas propostas, filtrando as decisões relacionadas à educação brasileira. Observa-se assim, que o CFE era um órgão do governo e não um representante do povo, pois seus membros eram escolhidos pelo poder executivo. O Conselho dava ao Estado mais capacidade de centralização, tirando parte do poder do Congresso Nacional.

Durante a Ditadura Militar, o governo promoveu alterações no CFE utilizando-se dos recursos administrativos e jurídicos que possuía e fez uso de suas atribuições ao nomear e reconduzir os conselheiros aos cargos. Na década de 1970, o CFE esteve diretamente ligado à administração do Estado Militar e funcionou como colaborador do regime, mas segundo Martins, não por ter suas funções corrompidas, “e sim porque as exerceu em conformidade com o seu regimento e prerrogativas legais, exacerbando as funções normativas” (2002, p. 81).

Tal como o CFE, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) foi criada como órgão normativo pelo poder executivo e seus membros eram escolhidos sem a participação popular. Estabelecia-se mais um mecanismo de burocratização do Estado, com cargos de nomeação.

Por meio do Decreto-lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969, que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país, foi criada no Ministério de Educação e Cultura, a Comissão Nacional de Moral e Civismo, subordinada diretamente ao Ministro da Educação. A Comissão era integrada por nove

membros, brasileiros, que seriam nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, sendo que um terço dos membros tinha mandato de dois anos, e um terço, de quatro anos, podendo ser reconduzidos uma vez. A Comissão seria composta por pessoas “dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica, de ilibado caráter e valor cultural, e acordes com a orientação dos dispositivos do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969” (Decreto nº. 68.065/71).

Considerada de “relevante interesse nacional”, segundo o Decreto nº. 68.065/71 - que regulamentava o Decreto-lei nº. 869/69 -, e em 1972, de acordo com a Portaria 524-BSB do Ministério da Educação e Cultura - que aprovava o Regimento Interno da CNMC -, a função de membro da Comissão era prioritária em relação a qualquer outro cargo público que o membro exercesse. Quando convocados para as sessões de Plenário da Comissão, seriam liberados das funções de seus cargos.

O Artigo 6º do Decreto-lei nº. 869/69, estabelecia as funções da CNMC:

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 à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as Instituições e órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classes 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 da 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.

O Decreto nº. 68.065/71 que, como já foi mencionado, regulamentava o Decreto-lei nº. 869/69, acrescentava, além das funções já apresentadas, as seguintes atribuições da CNMC:

Artigo 10:

- c) fixar medidas específicas no referente à Educação Moral e Cívica extra-escolar;
- d) estimular a realização de solenidades cívicas ou promovê-las sempre que necessário;
- i) articular-se com as autoridades responsáveis pela censura, no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência de educação assistemática sobre a formação moral e cívica;
- j) promover o conhecimento do Decreto-lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969, e deste regulamento por meio de publicações e impressos, notícias e artigos em jornais e revistas, rádio e televisão e por palestras;
- l) sugerir providências para a publicação de livros, fascículos, impressos, cartazes ou cartazes de difusão adequada das bases filosófico-democrático-constitucionais prescritas no Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969, e neste Regulamento, bem como de trabalho de fundo moral e cívico.
- m) expedir sob a forma de resolução, instruções, pareceres e outros provimentos necessários ao perfeito cumprimento do Decreto-lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969 e deste regulamento.

De acordo com as atribuições estabelecidas para a CNMC, ela teria um grande poder de decisão em relação às questões que envolvessem a Educação Moral e Cívica, nos diversos espaços, ligados ao universo escolar, mas não somente a ele. Atuaria junto aos sindicatos, à imprensa de modo geral, aos outros órgãos governamentais. Apesar da pretensa autonomia da CNMC, o § 1º do Artigo 10, do Decreto nº. 68.065/71, esclarecia que os pronunciamentos da Comissão dependiam da homologação do Ministro da Educação e que os pareceres ou decisões da Comissão poderiam ser a qualquer momento devolvidos pelo Ministro para exame.

Pelo Decreto nº. 68.065/71 e pelo seu Regimento Interno, Portaria 524-BSB/72, a CNMC estava organizada do seguinte modo:

*A CNMC realizaria ao menos oito reuniões ordinárias mensais;

**Plenário*, que discutia e deliberava sobre os assuntos da alçada da CNMC, por meio de pareceres, indicações e relatórios, opinava sobre os currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica, organizava e submetia à aprovação do Ministro da Educação e Cultura as instruções para exame de livros didáticos;

**Setores* (Implantação e Manutenção da Doutrina; Currículos e Programas Básicos; e de Exame dos Livros Didáticos), que organizavam estudos e elaboravam o expediente dos assuntos de suas responsabilidades. Seus Dirigentes, membros da CNMC, eram eleitos com mandato de um ano;

**Subcomissões e Grupos de trabalho*, com curto período de existência, eram designados pelo Presidente da comissão ou pelo Plenário, para cumprir pequenos encargos;

**Presidente*, eleito entre os conselheiros, com mandato de um ano, era o representante externo de pronunciamento coletivo da CNMC, regulava e fiscalizava os trabalhos internos e o cumprimento das leis, convocava e presidia as sessões plenárias, promovia e regulava o funcionamento da CNMC;

**Vice-presidente*, substituto do Presidente, era o Dirigente do Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina.

**Secretário-geral*, responsável pela direção técnica e administrativa de todos os serviços da CNMC;

**Sete serviços*: Relações Públicas (vinculado ao Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina), Currículos e Programas Básicos (vinculado ao Setor de Currículos e Programas Básicos), Exame de Livros Didáticos (vinculado ao Setor de Exame dos Livros Didáticos), Assessoria e Jurisprudência, Documentação e Publicações, Administração, Comunicações.

**Cada estado, território e o Distrito Federal*, poderia organizar uma Coordenação de Educação Moral e Cívica (COMOCI), com o objetivo de incentivar e orientar a prática educativa nos estabelecimentos de ensino e coordenar as atividades dos Centros Cívicos.

Esta organização sofreu uma pequena modificação em 1973, com a publicação do Decreto nº. 71.771, do Presidente da República, que modificou a constituição da CNMC, extinguindo os Serviços de: Currículos e Programas Básicos e Exame de Livros Didáticos.

Os primeiros membros da CNMC¹ e suas respectivas funções foram: General Moacir de Araújo Lopes - Presidente da CNMC -, membro da ESG e um dos principais elaboradores do Anteprojeto de Lei da EMC. Professor Álvaro Moutinho Neiva - Vice-Presidente e Dirigente do Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina -, membro da Academia Petropolitana de Letras. Professor Padre Francisco Leme Lopes - Dirigente do Setor de Currículos e Programas Básicos -, era professor do Colégio Santo Inácio, no RJ, ligado à Companhia de Jesus, tornar-se-ia autor de diversos livros de EPB. Almirante Ary dos Santos Rongel - Dirigente do Setor de Exame dos Livros Didáticos -, fora diretor da Escola Naval, em 1953, viria a tornar-se Ministro interino da Marinha,

¹ Essas foram as informações encontradas durante a pesquisa sobre os membros da CNMC.

em 1976. Professor Eloywaldo Chagas de Oliveira. Professor Humberto Grande, procurador da Justiça do Trabalho, em 1951, e propagandista da legislação trabalhista. Participou das discussões educacionais durante o Estado Novo, publicando o livro *A Pedagogia do Estado Novo*. Professor Dr. Guido Ivan de Carvalho, professor da Unicamp, realizou intensas discussões sobre o ensino superior no Brasil. Professor Hélio de Alcântara Avellar, professor de Direito, autor do livro *História Administrativa e Econômica do Brasil*, em 1970. Professor Arthur Machado Paupério, fora professor e Diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1967.

Dentre os primeiros membros da CNMC encontravam-se pessoas ligadas as Forças Armadas, principalmente à ESG e à Marinha, pessoas ligadas à Igreja e educadores, vinculados a diversas universidades.

O CFE e a CNMC disputaram o controle sobre a EMC durante todo o período de existência da Comissão. Para melhor compreensão desse campo de disputas, foram selecionados alguns momentos de conflito entre esses órgãos: na elaboração dos programas de ensino para a disciplina, no caso do Projeto Rondon, nas discussões sobre novas Diretrizes Básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica e a questão da EMC/EPB no ensino superior. Além desses episódios, será relatado o caso das Testemunhas de Jeová, discussão que aconteceu em São Paulo e envolveu a Secretaria de Educação desse Estado e as CNMC e CEMC. Será apresentada ainda a atuação da CNMC na avaliação e aprovação dos livros didáticos.

Os programas de ensino

A partir de 1970, a CNMC começava a dividir espaço com o CFE, em relação a Educação Moral e Cívica. A primeira grande atuação da Comissão foi a elaboração dos “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica”, conhecidos como *Amplitude e desenvolvimento dos Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino*, aprovado em 4 de fevereiro de 1970, pelo Parecer nº. 101, do CFE. Esse programa foi indicado preliminarmente pela CNMC, para auxiliar na elaboração, por parte do CFE, dos currículos e programas básicos da EMC. Segundo o Conselho Federal de Educação, a “limitação de prazo” impediu que se conseguisse elaborar a tempo os programas de EMC para o início do ano letivo de 1970. Os subsídios permaneceram como indicação aos programas de ensino da disciplina durante

este ano. O Parecer nº. 101/70 do CFE, anunciava a constituição de uma Comissão Especial para tratar dos assuntos relacionados à EMC.

No dia 26 de junho de 1970 o CFE aprovou a Indicação nº. 8/70 dessa Comissão Especial, tendo como Presidente o conselheiro Raymundo Moniz de Aragão² e como relator Dom Luciano José Cabral Duarte³, com as diretrizes para o segundo semestre deste ano - as orientações sobre o ensino da Educação Moral e Cívica. Para o ano de 1970 foi previsto que a EMC fosse ministrada ao menos na última série de cada curso, para que os alunos concluintes tivessem um mínimo contato com o “embasamento moral e cívico”. A indicação acrescentava ainda a possibilidade de na 3ª série do ciclo colegial - por conta do tratamento diferenciado estabelecido pela LDB, que aproximava essa série ao curso superior -, o ensino de EMC ser ministrado sob a forma de Estudos dos Problemas Brasileiros⁴.

Em 4 de fevereiro de 1971, a Comissão Especial para Educação Moral e Cívica do CFE⁵, apresentou o Parecer nº. 94, que fixou os Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino do País, em substituição aos Subsídios/70, da CNMC. A Comissão Especial do CFE dividiu espaço com a CNMC durante todo o período estudado. Ressalta-se em relação às duas prescrições oficiais, o fato de alguns livros didáticos de EMC seguirem os subsídios elaborados em 1970, pela CNMC, e outros seguirem as prescrições elaboradas em 1971, pelo CFE.

É importante lembrar, que o CFE relutou o máximo possível à implantação da EMC como disciplina. Grande parte dos membros do Conselho era favorável a EMC como prática educativa, que permeasse toda a estrutura das escolas. Oliveira (1982), comparando o conteúdo dos programas elaborados pela CNMC (Subsídios/70) e o Parecer nº. 94/71 do CFE, afirma que o Conselho Federal de Educação procurou “não impor conceitos ou programas dogmáticos, face à sua impotência em evitar o estabelecimento da EMC enquanto disciplina, embora pressionado pela conjuntura política e pela CNMC” (1982, p. 109).

² Raymundo Moniz de Aragão, fora Diretor de Ensino Superior do MEC e Ministro da Educação, em 1965.

³ Dom Luciano Cabral Duarte era membro da Comissão pastoral da CNBB, responsável pelo setor de Educação.

⁴ De fato, foram encontrados livros didáticos com conteúdo conjunto, definido tanto para o 3º ano colegial como para o Ensino Superior. Tem-se como exemplo o livro *Novo horizonte: Educação Moral e Cívica, com Estudos de Problemas Brasileiros*, de Lurdes de Bortoli para 2º grau, da Companhia Editora Nacional (s/d).

⁵ A Comissão Especial para Educação Moral e Cívica, do CFE, era presidida por Raymundo Moniz de Aragão e composta ainda por Dom Luciano José Cabral Duarte - relator, Esther de Figueiredo Ferraz, Maria Therezinha Tourinho Saraiva, Padre José Vieira de Vasconcellos e Tarcísio Meirelles Padilha.

As propostas curriculares exibem diferenças visíveis em relação aos conteúdos para o primeiro ciclo do Ensino de 1º grau. Procurando observar o desenvolvimento da criança, o programa curricular do CFE apresenta dois enfoques para este nível de Ensino – a família e a escola. Já nos Subsídios/70, elaborado pela CNMC, são apresentados diversos temas que posteriormente não aparecem no Parecer nº 94/71 do CFE.

Em relação ao conteúdo para o segundo ciclo do 1º grau, os dois programas são mais próximos, com temas semelhantes. De qualquer modo, o CFE procurou evitar a manifestação de alguns tópicos com elevado grau ideológico, como o item apresentado pela CNMC: “Noções das Principais estruturas contemporâneas. A democracia, espiritualista e o comunismo, ateu”. Sobre o tema Democracia foram mantidos somente os assuntos: “A Democracia como filosofia”; “Estrutura: a Democracia como regime político”; “Dinâmica: a Democracia como estilo de vida”, expressos no programa do CFE.

A principal diferença dos programas curriculares encontrava-se nos temas para o 2º grau, em que o CFE estabeleceu um currículo voltado ao estudo dos problemas brasileiros, diferentemente da proposta da CNMC, bem parecida com os programas anteriores, para 1º grau - voltados à moral, aos valores religiosos e a exaltação à Pátria. O programa para 2º grau da CNMC expõe de modo mais explícito seu posicionamento ideológico, acrescentando além do tema já mencionado para 1º grau - sobre a oposição entre democracia e comunismo -, o tema “A falácia do comunismo: negação da liberdade social”.

Os Subsídios/70 da CNMC expõem temas muito próximos às definições da ESG e a Doutrina de Segurança Nacional. Enfatiza a preocupação ideológica - de alerta contra o perigo comunista -, e reforça a necessidade de a EMC ser disciplina, com aulas informativas e exposição dos conteúdos. O programa nº 94/71, do CFE se diferencia ao priorizar discussões em torno das questões pedagógicas, ao buscar estabelecer conteúdos e atividades relacionados ao desenvolvimento dos alunos, com preocupações metodológicas de ensino e aprendizagem.

Oliveira (1982) ainda afirma que após a divulgação do Parecer nº. 94/71 do CFE, o General Moacir Araújo Lopes fez diversas críticas públicas em relação aos poderes que o CFE tinha sobre a Educação Moral e Cívica, principalmente em relação aos programas curriculares (1982, pp. 110, 111). O General Moacir Araújo Lopes não

permaneceria muito tempo como presidente da CNMC, sendo afastado logo após o término de seu mandato, em 1972, e substituído pelo Almirante Benjamim Sodré⁶.

A análise mais detalhada comparando os dois programas curriculares – do CFE e da CNMC -, pode ser vislumbrada no capítulo referente aos programas curriculares para a disciplina.

O caso das Testemunhas de Jeová

Um dos momentos que exemplifica as contradições em torno da implantação da disciplina da EMC e os desentendimentos entre os órgãos oficiais foram as discussões que envolveram alunos de escolas públicas, filhos de pessoas adeptas da seita Testemunhas de Jeová, no Estado de São Paulo.

No segundo ano da implantação da disciplina, em 1971, ocorreu um conflito com alunos da rede pública do Estado de São Paulo, filhos de pessoas adeptas da seita Testemunhas de Jeová. Estes alunos recusavam-se a participar das comemorações da Semana da Pátria, alegando questões de consciência e convicção religiosa. De acordo com a seita, os homens deveriam adorar somente a Deus, a adoração dirigida a outro ser ou objeto era altamente condenada. A pátria era uma instituição e não poderia ser adorada, da mesma forma que seus símbolos – a bandeira e o hino.

Os diretores dos estabelecimentos de ensino resolveram então excluir os alunos das escolas. A Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados entrou assim, com um processo junto à Coordenadoria do Ensino Básico do Estado de São Paulo, solicitando que

os filhos de Testemunhas de Jeová matriculados nas escolas públicas não sofram qualquer sanção quando não cumpram, por motivos de convicção religiosa, seus deveres cívicos, com relação sobretudo ao culto devido aos símbolos nacionais (CNMC, Parecer nº. 26/71, item 5).

O parecer do Professor Paulo Nathanael Pereira de Souza - da Coordenadoria do Ensino Básico do Estado de São Paulo -, aprovado pela Secretária de Educação Dra. Esther de Figueiredo Ferraz, reafirmava a obrigatoriedade da presença dos alunos em todas as práticas de educação cívica das escolas, concluindo que o não cumprimento

⁶ O almirante Benjamim Sodré fora Presidente da Confederação Brasileira dos Escoteiros do Mar, em 1924. Era professor de diversas disciplinas na Escola Naval.

dessas obrigações acarretaria os ônus previstos em lei. Em oposição ao parecer, a Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados solicitou novamente um recurso junto à própria Secretária, que distribuiu o processo para os membros da Comissão Estadual de Moral e Civismo (CEMC). A CEMC por sua vez, apresentou parecer de que a Secretaria de Educação deveria invalidar as sanções aplicadas pelos Diretores dos estabelecimentos de ensino aos alunos filhos de pessoas adeptas da seita Testemunhas de Jeová, alegando que a EMC tinha, como todas as outras disciplinas, avaliações, com padrões de aproveitamento escolar definidos, não precisando a escola entrar com uma medida disciplinar distinta dessas avaliações.

Divergindo de tal parecer, a Secretária de Educação Dra. Esther de Figueiredo Ferraz acionou a CNMC para intervir no conflito. O relator do Parecer nº. 26 da CNMC, Arthur Machado Paupério, utilizou-se de diversos autores e da própria legislação brasileira para justificar seus argumentos e “convencer” as Testemunhas de Jeová de que cumprir com os preceitos de ordem pública em relação às práticas de civismo, não feriria suas crenças religiosas:

Estamos certos de que, (...) depois da definição filosófico-doutrinária que procuramos dar ao Estado brasileiro e da significação dos símbolos nacionais, já não haverá margem para que os filhos das Testemunhas de Jeová descumpram as prescrições legais no concernente às praticas educativas da Educação Moral e Cívica (CNMC, Parecer nº. 26/71, item 35).

O relator apresentou assim parecer contrário à exclusão dos alunos, considerando excessivamente rigorosa a sanção. Lembrando os dizeres da Constituição, o relator afirmava ser o acesso a educação um direito fundamental da criança. Segundo o relator, os verdadeiros responsáveis eram os pais e a sanção deveria ser dada a eles, mas não existiria legislação adequada para isso. Para Arthur Machado Paupério, quando as prescrições do Decreto-Lei nº. 869/69 e do Decreto nº. 68.065/71 fossem desrespeitadas pelos alunos, estes deveriam “por faltas ou por ausência de aproveitamento, ser reprovados na disciplina em questão” (CNMC, Parecer nº. 26/71, item 43). O Parecer nº. 26 foi aprovado pela CNMC e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho. O episódio dos filhos de pessoas adeptas da seita Testemunhas de Jeová, encerrou-se com os estudantes sendo reintegrados à escola. Contudo, segundo a Resolução, os alunos de todos os credos religiosos estavam sujeitos às prescrições do Decreto-Lei nº. 869/69, tendo seus aproveitamentos avaliados na área de EMC. A Resolução estabelecia ainda que, a partir de 1972, no ato da matrícula dos

alunos, os responsáveis deveriam apresentar “declaração expressa de que estão de acordo com a legislação substantiva e com as normas regulamentares do ensino” (D.O., 2/12/71, p. 9.838).

Observam-se neste momento, as limitações que se impunham à implantação da disciplina de EMC. Posicionamentos distintos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e das Comissões, Estadual e Nacional de Moral e Civismo, expõem as dificuldades das instituições públicas em lidar com os problemas gerados em torno da obrigatoriedade da EMC. Ao estabelecer que a Lei fosse cumprida, a CNMC retirava a discussão política sobre a EMC transformando-a em uma discussão técnica. A regra estava estabelecida, quem não participasse era reprovado. Esvaziava-se assim, a discussão política sobre a inclusão e obrigatoriedade de uma disciplina polêmica. A CEMC e a CNMC estabeleceram as “punições” utilizando os processos avaliativos da própria disciplina – faltas, notas, participação, etc. A preocupação da Secretária de Educação Dra. Esther de Figueiredo Ferraz e do Prof. Paulo Nathanael Pereira de Souza era defender firmemente a primazia do Estado, objetivando a “estabilidade da nação brasileira”. Os filhos de adeptos das Testemunhas de Jeová ao descumprir as obrigações cívicas estipuladas pela EMC por meio da escola, estariam desrespeitando a Pátria e infringindo o princípio da unidade nacional.

O Projeto Rondon

A concessão de créditos em Educação Moral e Cívica, para estudantes que participassem do Projeto Rondon⁷ foi outra das discussões em que atuaram diretamente o CFE e a CNMC. A coordenação do Projeto Rondon solicitou ao CFE parecer sobre a possibilidade de serem concedidos créditos na matéria de EPB, a estudantes universitários que participassem de trabalhos realizados pelo projeto em comunidades do interior ou nos *campi* avançados.

O Parecer do CFE nº. 1.293/73, do Professor Paulo Nathanael Pereira de Souza, foi favorável a tal concessão, guardada as devidas proporções, observando que essas

⁷ O Projeto Rondon nasceu em 1966 com a missão de levar estudantes universitários a conhecerem a realidade brasileira e a participar do processo de desenvolvimento de comunidades mais distantes. A primeira viagem aconteceu no dia 11 de julho de 1967, com alunos do Rio de Janeiro que foram para o Território de Rondônia. A primeira equipe era constituída por um grupo de 30 estudantes e dois professores. Durante 28 dias, fizeram levantamento de dados, pesquisa e assistência médica. (https://www.defesa.gov.br/projeto_rondon/, em 10/05/2006).

atividades não poderiam substituir inteiramente as aulas, visto que além de prática educativa a EMC era também disciplina.

Por causa de um noticiário, divulgado por um jornal do Rio de Janeiro, afirmando que o Projeto Rondon isentaria os estudantes de cursar a disciplina de Educação Moral e Cívica, a CNMC solicitou ao Ministro da Educação e Cultura, em outubro de 1973, que o assunto referente ao Projeto Rondon fosse analisado por este colegiado antes da homologação do Parecer nº. 1.293/73. Como o parecer já havia sido homologado, o CFE encaminhou o texto integral do parecer do Professor Paulo Nathanael Pereira de Souza, à CNMC, para esclarecimentos das possíveis dúvidas. A Comissão apresentou então, o Parecer nº. 1, em 25 de março de 1974, que tinha como relator o Prof. Álvaro Moutinho Neiva. Pelo parecer a possibilidade de aproveitamento de créditos não era visto como um mal em si, mas somente quando obedecidas as regras. Segundo o próprio relator do texto:

Nada penso em sentido contrário ao aproveitamento dessas proveitosas experiências como fontes de créditos universitários, apenas insistindo, conforme já argumentei em Plenário, por que tais créditos obedeçam a um jogo proporcional adequado, sem anulação, nem mesmo minimização, da expressividade de participação outras na vida universitária, tais como presença satisfatória às aulas e seminários, a elaboração de relatórios sobre pesquisas e outras atividades, que devem ter valoração significativa nas condições de promoção e conclusão de cursos, com uma atribuição de créditos predominante no cálculo final. Por conseguinte, sou favorável a que se atribuam créditos também àquelas participações, não comprometendo, todavia, a importância que se deve atribuir a outras formas de verificação da aprendizagem. De acordo, por conseguinte, com a tese inovadora, nos seus aspectos de valorização das atividades extra-classe; não, porém, ao ponto de aceitar o abono de “faltas involuntárias” não suficientemente documentadas com a prestação de outros trabalhos, o que além de desatender a exigências do Estatuto Universitário, comprometeria em muito a informação e formação dos nossos jovens (CNMC, Parecer nº. 1, 25/3/1974).

As palavras do Prof. Álvaro Moutinho Neiva reforçam a importância de a EMC ser ensinada como disciplina, nas escolas e universidades. Discute a questão da verificação da aprendizagem dessa disciplina. De modo algum, atividades extra-classe poderiam receber mais créditos, que as atividades realizadas em sala de aula. Mostra também a preocupação em torno das faltas, na disciplina de EPB. Talvez por ela não ser vista com bons olhos pelo corpo discente e docente universitário.

O CFE respondeu a este parecer com o relatório da conselheira Esther de Figueiredo Ferraz, em 6 de dezembro de 1974, e esclarecia que o Parecer nº. 1.293/73

baseava-se no Parecer nº. 94/71 ao permitir o aproveitamento em EMC, dos créditos cumpridos no Projeto Rondon. Esclarecia ainda que o Parecer nº. 1.293/73 não diminuía a importância da presença dos alunos nas aulas de EPB e observava que a própria legislação estabelecia formas de fiscalização visando o cumprimento das normas que regulavam o ensino de Educação Moral e Cívica, enfatizando que a própria CNMC e as CEMCs deveriam estar vigilantes. Por último, a conselheira proclamava a necessidade de os dois órgãos (CNMC e CFE) atuarem conjuntamente.

Neste momento o CFE somente justificava que as questões levantadas pelo parecer da CNMC estavam respondidas no próprio texto do parecer nº 94/71, do Conselho. Porém, em abril de 1976 a CNMC voltava a questionar o Parecer nº. 1.293/73, do CFE, apresentando novas propostas que procuravam regulamentar a concessão de créditos em EMC. Foram feitas as seguintes sugestões:

- a) que os créditos a serem concedidos em EMC e EPB pela participação dos estudantes naqueles programas, seja em aproveitamento, seja, se for o caso, em frequência, não atinja mais de cinquenta por cento (50%) dos conceitos escolares respectivos;
- b) que as atividades dos estudantes nos referidos programas, considerados, por si só, prática educativa de Educação Moral e Cívica ou Estudos de Problemas Brasileiros, valham para o fim de atribuição dos créditos, em comum com atividades e trabalhos escolares específicos dessas disciplinas;
- c) que os cursos de graduação e pós-graduação sejam considerados separadamente para o fim de concessão dos referidos créditos, isto é, que os créditos obtidos em relação aos primeiros não tenham validade para os segundos, senão que em relação a estes sejam exigidos créditos próprios;
- d) que a frequência às atividades dos referidos programas, se porventura vierem a ocorrer no decurso de parte do ano letivo, seja computada como efetiva frequência escolar, além do percentual de vinte e cinco por cento (25%) já destinados por lei aos outros tipos de impedimento (CFE, Parecer nº.1.180/76)

O relator do CFE que respondeu as sugestões foi o Prof. Paulo Nathanael Pereira de Souza, autor do parecer em discussão. As sugestões contidas na letra d foram aceitas sem maiores problemas, mas a sugestão da letra a foi firmemente questionada, sob a alegação de que a CNMC estaria ferindo os direitos dos estabelecimentos de ensino de organizarem seus próprios planos de curso, ao determinar o percentual de valorização dos créditos no total da programação da disciplina. Segundo o CFE,

a simples imposição de quantitativos aritméticos na forma de mínimos a cumprir, fazendo de todas as escolas tabula rasa e agindo coercitivamente de cima para baixo, talvez não seja a forma adequada de enfrentar uma questão de natureza tão essencialmente educacional e, portanto, vinculada antes e

acima de tudo à responsabilidade profissional de cada educador (CFE, Parecer nº. 1.180/76).

Algumas considerações devem ser feitas em relação a esse episódio. Primeiramente é importante perceber o posicionamento do CFE em se contrapor às posições da CNMC e manifestar a necessidade da Educação Moral e Cívica ser prática educativa. É interessante observar a discussão entre o CFE e a CNMC sobre o processo de avaliação da EMC. Temendo um desvirtuamento do ensino de Educação Moral e Cívica, e defendendo o “Decreto-Lei nº. 869/69”, a CNMC sustentava a argumentação de que a Educação Moral e Cívica deveria ser acima de tudo ensinada como disciplina – enfatizando o papel informativo –, com processo de avaliação que incluísse atividades, provas e trabalhos escolares. A prática educativa da moral e do civismo, por meio das atividades extra-classe, apesar de ser afirmada pela mesma lei, era pouco defendida por seu principal órgão, a CNMC. A valorização de créditos para as atividades extra-classe era defendida pelo CFE, que utilizava os argumentos da própria Lei nº 869/69, sobre o processo de avaliação: “Cada estabelecimento de ensino determinará em seu Regimento as normas e critérios de verificação do aproveitamento da disciplina Educação Moral e Cívica” (Art. 4º, §2). Utilizava ainda o argumento do parecer nº 94/71, que estabelecia a possibilidade de créditos para projetos como o Rondon.

As novas Diretrizes Básicas para o Ensino de Educação Moral e Cívica

Em junho de 1976, o Ministério da Educação e Cultura apresentou um Projeto de Resolução contendo normas de aplicação da Educação Moral e Cívica (Aviso Ministerial nº. 205/76) elaborado pela CNMC e encaminhado para parecer do CFE. Este projeto foi oficializado pelo Ministro de Educação por meio da Portaria Ministerial nº. 505, de 22 de agosto de 1977, que aprovava as Diretrizes Básicas para o Ensino de Educação Moral e Cívica, para os cursos de 1º e 2º graus e de Estudos de Problemas Brasileiros, nos cursos Superiores. Este episódio marcaria mais um dos embates entre o CFE e a CNMC.

Contrapondo o Projeto de Resolução da CNMC, o CFE apresentou o Parecer nº. 2.068/76 com diversas sugestões e modificações ao Projeto. Quase todas as modificações apontadas pelo CFE foram acatadas, principalmente as modificações

relacionadas às questões mais técnicas que apareceram com nova redação na Portaria Ministerial nº. 505/77⁸.

A discussão em torno da concessão de créditos em Educação Moral e Cívica, para estudantes que participassem de Projetos como o Rondon e Mauá, levantada desde 1973, voltou neste processo. A CNMC apresentava no item “Diretrizes Pedagógicas” da EMC, o seguinte texto:

5.16 – Atividades tais como a “Operação Mauá” e o “Projeto Rondon”, outras realizações que impliquem a prática educativa relacionada com a Moral e Civismo, poderão ser creditadas, por si mesmas, ou em função dos trabalhos apresentados por seus participantes, como prova de aproveitamento escolar em Educação Moral e Cívica ou Estudos de Problemas Brasileiros, até o limite de 50% das notas que devam ser atribuídas nessa disciplina, em conjunto com a comprovação da assiduidade e dos exercícios a exames escolares (Parecer nº. 2.068/76).

O CFE já tinha dado uma resposta a esse assunto, em abril de 1976, por meio do Parecer nº. 1.180. O Parecer enfatizava a posição contrária a “imposição de quantitativos aritméticos na forma de mínimos a cumprir” pelas escolas. De qualquer modo a CNMC voltou a propor tal prescrição, que foi terminantemente rejeitada no Parecer do CFE, como ficou explícito na redação do texto final, presente na Portaria Ministerial nº 505:

24. Atividades de extensão que levem o jovem ao contato direto e participativo com regiões a serem desenvolvidas social e economicamente, (tais como o “projeto Rondon, os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária” – CRUTAC’S) e outras realizações que promovam a Moral e o Civismo, poderão ser creditadas, por si mesmas, ou em função dos trabalhos apresentados por seus participantes, como prova complementar de aproveitamento escolar em Educação Moral e Cívica ou Estudos de Problemas Brasileiros, em conjunto com a comprovação da assiduidade, bem como dos exercícios e exames escolares.

Outro ponto de conflito entre os dois órgãos, foram alguns itens contidos nas “Disposições Gerais”, do processo, que atribuíam grande poder de decisão final à CNMC. Tais itens eram:

8.7 – Em todas as decisões que interessem ao sistema educativo do Decreto-Lei nº. 869/69, emanadas do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho

⁸ Foram modificados itens referentes à hierarquia da legislação, a inclusão dos pareceres do CFE (letra f, da legislação) e excluída citação de dispositivos da Lei nº. 4.024/61 que haviam sido revogados pela Lei nº 5.692/71.

Federal de Educação, ouvir-se-á previamente a Comissão Nacional de Moral e Civismo.

8.8 – Sendo o sistema educativo do Decreto-Lei nº. 869/69 uma estrutura da União, os órgãos estaduais, territoriais ou municipais criados tem a finalidade de nele colaborar e as entidades universitárias relacionadas com os objetivos desse sistema condicionarão suas principais diretivas à prévia audiência da Comissão Nacional de Moral e Civismo. (Parecer nº. 2.068/76).

Segundo o Conselho Federal de Educação, o item 8.7 subordinaria o Ministério da Educação e Cultura e o CFE à CNMC, quando na realidade a situação era inversa, - a Comissão Nacional de Moral e Civismo tinha a função de assessorar o Ministro e colaborar com o CFE. O item 8.8 ignorava a Federação e o princípio da organização político-administrativa do País e interferia no princípio de autonomia universitária. A CNMC deveria ser informada de tudo o que ocorresse na área de Educação Moral e Cívica, mas sem influir previamente, nas autorizações, iniciativas e procedimentos nos Estados, municípios e universidades. Estes dois itens e quase todos os outros das “Disposições Gerais”, propostos pela CNMC foram eliminados e não aparecem na Portaria Ministerial nº. 505. A tentativa da CNMC de ampliar seu poder de deliberação, ao tentar centralizar diversas decisões foi frustrada pelo CFE.

A Educação Moral e Cívica no ensino superior

Uma das últimas discussões travadas entre o CFE e a CNMC foi a respeito da disciplina de EPB. A CNMC solicitou por meio do ofício nº 569/82, a revisão da Portaria nº. 948, de 27 de setembro de 1979. O ofício procurava “Incluir os créditos relativos à disciplina EPB na carga horária mínima”. O Parecer nº. 18/83, do CFE discordando de tal indicação concluiu:

As cargas horárias de Estudos de Problemas Brasileiros e Prática de Educação Física não serão computadas para efeito do cumprimento de duração mínima dos cursos superiores fixadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE, Parecer nº. 18/83, art. 1º).

Em dezembro de 1983, a Professora Edília Coelho Garcia⁹, presidente da CNMC solicitou ao Ministério da Educação e Cultura reexame das conclusões do Parecer nº.

⁹ A professora Edília Coelho Garcia já tinha ocupado o cargo em 1972, de conselheira da Comissão Especial para Educação Moral e Cívica do CFE. Foi autora de livros didáticos de EMC.

18/83, alegando que as conclusões desprestigiavam a disciplina de EPB, e que expressavam a doutrina e jurisprudência dominantes do CFE em oposição aos longos opinamentos da CNMC.

Em resposta ao questionamento da Comissão, o Parecer nº. 634/83, do CFE respondia veemente à CNMC, afirmando que:

O Parecer nº. 18/83, de Dom Serafim Fernandes de Araújo, resume com fidelidade a posição do Conselho sobre a matéria, e está correta a observação da CNMC ao afirmar que o aludido parecer expressa a doutrina e jurisprudência dominante no CFE, as quais podem divergir, como de fato divergem, das da CNMC. No caso presente, a divergência tem sua origem na interpretação do Decreto-Lei que institui a obrigatoriedade do ensino da EPB, no ensino superior de graduação e pós-graduação (CFE, Parecer nº. 634/83).

Desta forma o CFE desconsiderava o recurso apresentado pela CNMC e mantinha a decisão do Parecer nº 18/83, publicando por fim a Resolução nº 4, em 15 de fevereiro de 1984:

Art. 2º - As cargas horárias de Estudos de Problemas Brasileiros não deverão ser acrescidas aos mínimos de duração dos cursos superiores de graduação, fixados pelo Conselho Federal de Educação, a menos que, em relação a certos e determinados cursos, haja o mesmo Conselho determinado que elas se integrem nos referidos mínimos.

Em 1983, momento em que a abertura política caminhava a passos largos, a EMC já não tinha o mesmo peso político dos anos anteriores. A disciplina de EPB, nos cursos superiores não era considerada essencial para a formação dos estudantes.

A avaliação dos livros didáticos

Dentre outras funções, a CNMC era encarregada de assessorar o MEC na aprovação dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Por meio da Portaria nº 3.543, de 13 de outubro de 1970, o então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, determinava que os livros didáticos que fossem aprovados pela CNMC teriam de passar por sua confirmação: “os pronunciamentos da Comissão Nacional de Moral e Civismo sobre os textos dos livros didáticos que versarem assunto

relativo à Educação Moral e Cívica sejam submetidos ao Titular da Pasta, para fins de homologação” (Portaria nº 3.543/70).

A Companhia Editora Nacional produzia livros didáticos para a disciplina de EMC que passavam pelo processo de avaliação da CNMC. A título de exemplo será apresentado o processo de avaliação e aprovação de um livro publicado por essa editora. Após pesquisa no arquivo da Companhia Editora Nacional/IBEP, foi possível encontrar documentos referentes à avaliação de alguns livros didáticos, dentre eles o livro de EMC, de Lurdes de Bortoli. O exemplo utilizado refere-se ao processo de avaliação do livro *Educação Moral e Cívica*, para o 2º grau, desta autora.

Os originais dos livros didáticos, após estarem prontos, eram encaminhados à CNMC, para serem examinados. Desde 1976, um dos responsáveis pela avaliação dos livros didáticos era o Professor Magdaleno Girão Barroso¹⁰, assessor técnico do Setor de Exame de Livros Didáticos (SELD), da Comissão. Ele foi o parecerista do livro de Bortoli.

E quais eram os pontos que constavam no parecer? A ficha de parecer era constituída dos seguintes itens:

- ⇒ *Organização geral do livro* – descrevia a estrutura da obra: a quantidade de capítulos e os títulos. O que continha em cada capítulo: texto, exercícios. Os anexos no fim da obra. No caso do livro de Bortoli, os anexos apresentavam a Declaração Universal dos Direitos do Homem, um Decálogo Cívico, calendário com datas comemorativas, Glossário, mas não se encontrava a bibliografia que estava anunciada no índice do livro.
- ⇒ *Apresentação gráfica e ilustrações* – a apresentação gráfica do livro de Bortoli não foi avaliada, pois a obra enviada era em texto datilografado. As ilustrações foram consideradas excelentes e adequadas.
- ⇒ *Bases doutrinárias* – os livros deveriam estar de acordo com os princípios do Decreto-Lei nº 869/69, que norteavam a EMC.
- ⇒ *Qualidade pedagógica* – analisava o método de condução da aprendizagem. O livro de Bortoli pretendia ajusta-se aos objetivos profissionalizantes do ensino de 2º grau. Por esse motivo, sua metodologia foi considerada bem aplicada, utilizando-se de linguagem simples e concisa.

¹⁰ Magdaleno Girão Barroso era professor da Universidade Federal do Ceará

- ⇒ *Fidelidade histórica e adequação à realidade atual* – no livro, a fidelidade e adequação foram consideradas bem observadas.
- ⇒ *Redação* – considerada normal.
- ⇒ *Aspectos positivos* – foram considerados aspectos positivos: a linguagem concisa e simples; as ilustrações adequadas; o ajustamento aos objetivos profissionalizantes do 2º grau; muita substância em termos de fatos, dados estatísticos e históricos, conceitos e realidades nacionais; motivação metodológica.
- ⇒ *Aspectos negativos* – nesse item, o livro era analisado capítulo por capítulo. Foram considerados negativos os erros de definição de conceitos e temas; erros de conteúdo; eram excluídos conteúdos que não se encaixavam na área da EMC; erros de citação – fontes citadas erradas ou mesmo a falta da indicação das fontes; erros de vocabulário; procurava-se amenizar a exposição sobre os problemas sociais.
- ⇒ *Conclusão (com apreciação geral)* – se aprovado ou não. O livro de Bortoli foi aprovado, desde que condicionado ao cumprimento das sugestões contidas no item “aspectos negativos”.

O item “Aspectos negativos”, do livro de Bortoli, merece ser observado mais detalhadamente, para se compreender o que era considerado “negativo”. Já no primeiro capítulo a conceituação de consciência moral – “como resultado da vida em sociedade o homem adquire consciência moral”, foi questionada. Segundo o parecerista, a autora utilizava a definição de uma escola filosófica que não era a da EMC. Sua definição era eminentemente sociológica. A sugestão do parecerista foi “dizemos então que a faculdade de juízo de que por natureza já se acha imbuído [no homem] converte-se no que se denomina consciência moral”. A consciência moral era algo inato ao homem e não adquirido ao longo da vida.

No capítulo quatro foi sugerido a retirada da Umbanda da enumeração das religiões. Para o parecerista, a Umbanda era objeto da antropologia cultural e não caberia numa obra de EMC. Ela não seria uma religião e sim um culto fetichista afro-brasileiro. Em vários capítulos, o parecerista solicitou a indicação da fonte utilizada sobre os dados apresentados, principalmente dados estatísticos. Ao tratar dos problemas sociais brasileiros, como a educação, o parecerista solicitou que fossem expostos de forma menos radical. Segundo o parecerista: “colocar esses problemas nos termos

relativos em que efetivamente existem. Todos os problemas indicados realmente ocorrem, não, todavia, de modo tão absoluto como a autora coloca”. A mesma crítica foi feita para a questão da carência alimentar, sobre as doenças e o problema da assistência médico-hospitalar. A CNMC pretendia amenizar as discussões sobre os problemas sociais existente no Brasil.

Depois do parecer da CNMC, a editora retornava a obra para o autor, que a revisava de acordo com as recomendações indicadas. Após as correções, a obra era encaminhada para a CNMC, para ser aprovada e homologada pelo Ministro da Educação. O livro *Educação Moral e Cívica - 2º grau*, de Lurdes de Bortoli Groth, foi homologado em 5 de janeiro de 1979.

Um aspecto importante a ser questionado, em relação ao processo de avaliação dos livros didáticos, era o critério dessa avaliação. Em fins de 1973, no auge da Ditadura Militar, o diretor do departamento editorial da Companhia Editora Nacional, questionava em um ofício, sobre a não inclusão de tópicos constantes dos programas curriculares oficiais, como por exemplo, o tema “Segurança Nacional”, no livro de EMC, de Brito e Gomes. No início do ano seguinte, em 1974, o livro foi aprovado pela CNMC, sem apresentar diversos temas expressos nos programas oficiais, até mesmo o tema da “Segurança Nacional”.

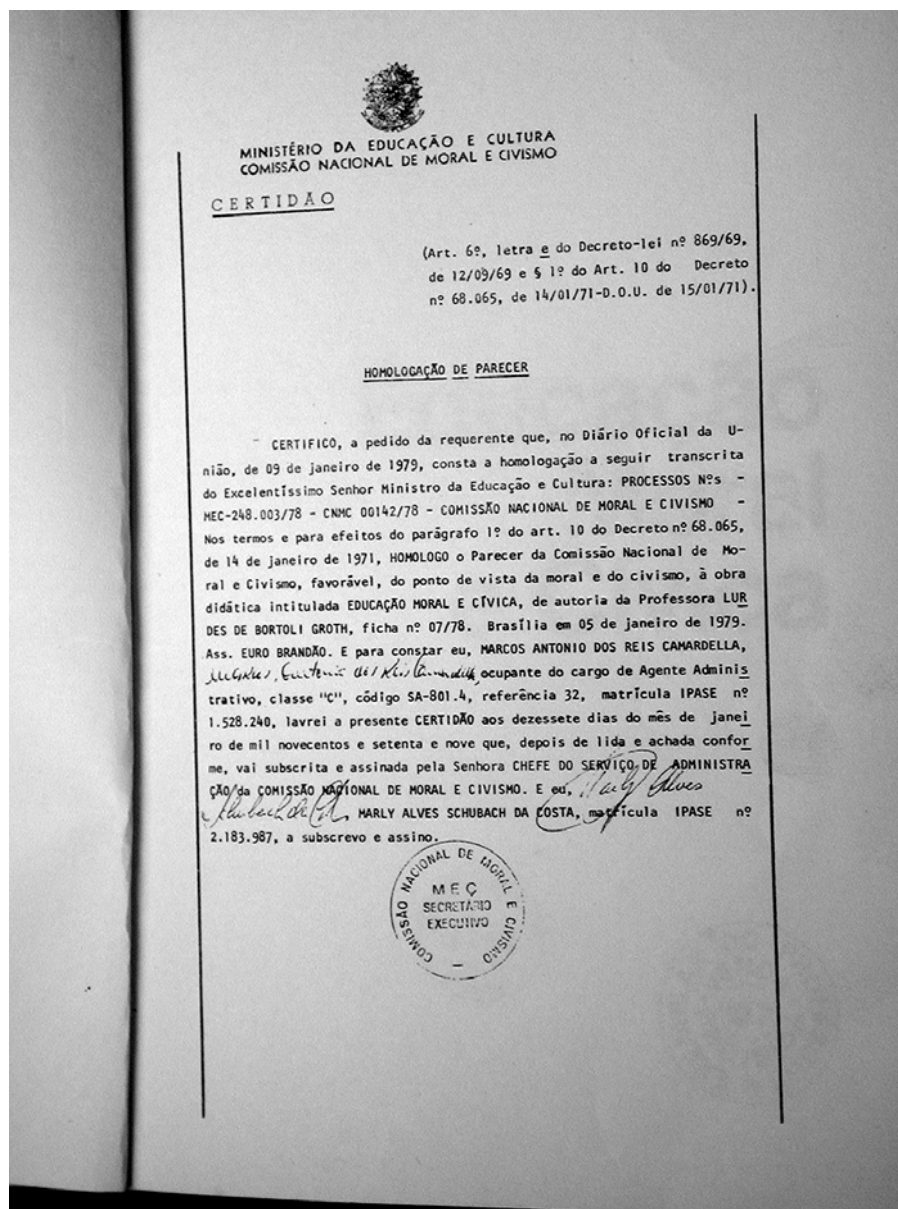
Outra questão interessante era o fato de que, apesar de os livros terem que ser avaliados pela CNMC, sua publicação não dependia necessariamente dessa aprovação. O livro de Antonio Xavier Telles, da própria Companhia Editora Nacional foi aprovado somente em 1978, quando estava na sua 5ª edição. Esse livro era publicado desde o início dos anos 1971 e era bem vendido, como comprovou o documento interno da Nacional, de 1977. O documento discutia que o livro de EMC, de Antonio Xavier Telles era mais vendido do que outros livros da mesma editora que tinham sido aprovados pela CNMC e, que sua vendagem “aumentava ano a ano”.

De tempos em tempos, a CNMC tornava pública a relação dos livros didáticos de EMC, OSPB e EPB aprovados pela Comissão e homologados pelo Ministro da Educação¹¹. Grande parte dos livros de EMC analisados apresentava nas primeiras páginas, a cópia do processo de aprovação do livro, que era divulgado em Diário Oficial da União (Figura 2.1). Encontrava-se em determinados livros ainda, prefácios com

¹¹ Dois dos momentos de divulgação dos livros foi em nota oficial do MEC nº. 01, em 1976 e em nota oficial nº 2, em 1982.

palavras da CNMC, de algum de seus membros, ou ainda de pessoas consideradas ilustres no período estudado.

Figura 2.1



Em 1980, novas instruções para exame dos livros didáticos do ponto de vista de Moral e Civismo foram aprovadas pelo Ministro de Educação e Cultura. As instruções foram publicadas em Diário Oficial através da Portaria nº 494, em 19 de setembro de 1980. A CNMC teria como função principal comprovar o grau de adequação dos elementos didáticos destinados ao ensino da disciplina e atividade educativa de EMC.

Algumas considerações

Foi possível observar, de modo geral, uma contínua disputa entre o CFE e a CNMC, desde o início da existência da Comissão. Ambos os órgãos eram normativos, vinculados ao Ministério da Educação, porém hierarquicamente, o CFE era superior à CNMC. A grande maioria das decisões e pareceres da CNMC estavam a todo o momento vinculados aos pareceres finais do Conselho Federal de Educação, que reafirmava constantemente nos textos oficiais sua supremacia, ao apresentar-se como principal órgão de decisão sobre a Educação no País. Apesar desse vínculo, a CNMC teve papel fundamental em relação aos conflitos em São Paulo, sobre os filhos de testemunhas de Jeová no início da implantação da Educação Moral e Cívica como disciplina. Seu parecer foi importante para as decisões da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Esses dois órgãos tinham posicionamentos distintos em relação a como deveria ser o ensino da Educação Moral e Cívica. Essas posições ficam explícitas na discussão travada sobre a concessão de créditos educativos para atividades extraclasse, como o Projeto Rondon. O CFE manteve o posicionamento defendido desde as discussões sobre a implantação da EMC como disciplina – ela deveria ser principalmente atividade, prática educativa – deveria fazer parte de todos os momentos da vida escolar, pois a moral e o civismo precisavam ser praticados, no Centro Cívico, nas festas, no jornal, etc. A CNMC também afirmava a necessidade dessas atividades para o aprendizado do aluno, no seu programa curricular, mas reforçava a importância maior do caráter informativo da disciplina, com conteúdos definidos e provas que avaliassem a memorização desses conhecimentos.

A CNMC desempenhou papel central também ao estabelecer os “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica” em 1970, principalmente porque esses subsídios serviram de base para muitos livros didáticos, mesmo com o Parecer nº 94/71 do CFE, que fixava novos currículos. A aprovação dos livros didáticos para todos os níveis de ensino foi um dos espaços de maior atuação da Comissão. A avaliação para aprovação dos livros didáticos servia como mecanismo de controle por parte da CNMC. Como foi possível verificar, os pareceristas analisavam as obras em detalhes, que depois de corrigidas eram avaliadas novamente, para só depois serem definitivamente aprovadas.

Observa-se assim, a contradição em relação à EMC. Ela era compreendida como uma disciplina que ensinaria sobre a democracia. O ensino de moral e cívica era uma forma de garantir a democracia, pois esclareceria os jovens sobre as diversas formas de governo, alertando-os, por exemplo, sobre o perigo autoritário/comunista, ao mesmo tempo em que os prepararia para uma futura participação na sociedade. Conhecendo as estruturas existentes no mundo, os jovens conseguiriam perceber que no Brasil o governo era verdadeiramente democrático. No entanto, ao mesmo tempo em que propunha informar para respaldar a democracia, criava mecanismos de controle, como o controle sobre o que era veiculado pelos livros didáticos – não possibilitando a livre expressão das idéias. Por outro lado, esse controle era questionável, pois se constatou que alguns livros didáticos eram publicados sem a aprovação da CNMC e outros conseguiam modificar definições ou até suprimir certos conteúdos, se diferenciando assim dos programas oficiais.

Durante o ano de 1985 foram baixados diversos decretos e portarias determinando a transferência da Comissão Nacional de Moral e Civismo do Rio de Janeiro para Brasília, sob alegação de que os núcleos centrais da administração federal, incluindo os núcleos centrais dos Ministérios, deveriam estar reunidos na capital. Em 21 de novembro de 1986 a CNMC era extinta pelo Presidente da República José Sarney, por meio do Decreto nº. 93.613. No entanto, a disciplina de EMC só foi revogada em 14 de junho de 1993, pela Lei nº. 8.663.

CAPÍTULO 3

OS PROGRAMAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

O currículo escrito, os programas curriculares são considerados a parte pré-ativa, anterior a prática em sala de aula. Goodson (2001) ao analisar a construção social do currículo, observa que o currículo escrito oficializa e justifica as intenções básicas da escolarização em determinado contexto histórico. Ele é importante fonte para o estudo das disciplinas escolares. Segundo esse autor, o currículo escrito proporciona “um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (Goodson, 2001, p. 21). Analisar a construção social do currículo, sua elaboração, é fundamental para desnaturalizar sua existência. Essa análise possibilita a compreensão dos conflitos que permeiam sua construção e legitimação. Para Goodson, “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (2001, p. 28). Esse estudo permite a elaboração de algumas questões: qual conhecimento de moral e civismo foi considerado legítimo e deveria ser ensinado nas escolas? Como essa disciplina deveria ser ministrada?

Como já foi mencionado anteriormente, com o Decreto-lei nº 869/69, foi instituído que o conteúdo da Educação Moral e Cívica passaria a ser ministrado como disciplina, em pelo menos duas séries do 1º grau e em uma série do 2º grau. Como prática educativa deveria permear todo o ciclo de formação dos estudantes, participando de todos os momentos da vida escolar das crianças e jovens. A fixação do número de horas-aulas destinadas à EMC caberia aos estabelecimentos de ensino. Foi estabelecido também que os currículos e programas básicos seriam elaborados pelo CFE, em colaboração com a CNMC.

A disciplina da Educação Moral e Cívica recebeu dois programas curriculares oficiais. O primeiro organizado pela CNMC, em 1970. O segundo e definitivo, elaborado pela Comissão Especial para a Educação Moral e Cívica do CFE. Esses dois currículos apresentavam os objetivos da EMC e continham os temas e conteúdos básicos que deveriam ser ensinados. Os programas curriculares serviam ainda, de subsídio para a elaboração dos livros didáticos. Os manuais didáticos ora seguiam a prescrição da CNMC, ora a do CFE, ou ambas as prescrições. Esses dois programas curriculares evidenciam a disputa entre o CFE e a CNMC, na elaboração do discurso

sobre a Educação Moral e Cívica. Qual era o órgão legítimo e responsável por decidir sobre ela. A disputa entre esses dois órgãos explicita a discussão sobre o quê deveria ser ensinado e como seria o ensino da EMC.

Este capítulo foi dividido em duas partes. Em um primeiro momento foram apresentadas as discussões preliminares contidas nos programas de ensino – da CNMC e do CFE. Essas discussões apresentam a definição dos objetivos da EMC e as propostas metodológicas. No segundo momento foram comparados os assuntos a serem ensinados, indicados pelos dois programas curriculares.

Considerações gerais da Educação Moral e Cívica

Os Subsídios para Currículos e Programas Básicos de EMC/70, da CNMC.

As considerações iniciais do subsídio expõem os objetivos da Educação Moral e Cívica:

A Educação Moral e Cívica visa a levar o educando a adquirir hábitos morais e cívicos, através da consciência de *princípios* e do desenvolvimento da *vontade*, para a prática constante dos atos decorrentes, fazendo-o *feliz e útil à comunidade*.

A consciência dos *princípios*, conjugada com o fortalecimento da *vontade*, leva à formação do caráter e este origina o comportamento do *homem moral* e, conseqüentemente, do *homem cívico*.

Segundo as considerações, a EMC não poderia ser neutra, pois essa neutralidade já teria feito o materialismo avançar, “impulsionado por ideologias estranhas às aspirações dos brasileiros e aos interesses da Nação”. Desta forma, a EMC deveria favorecer, na formação dos educandos, a criação de “valores subjetivos, imutáveis, imprescindíveis à vitalidade das instituições que integram a Pátria, tais como, Família, Escola, Justiça, Forças Armadas”.

O Objetivo geral da disciplina era “a formação ou aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e ao preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores espirituais e morais da nacionalidade”. Essa formação deveria conduzir os educandos ao cumprimento das finalidades da EMC, fixadas no

artigo 2º do Decreto-Lei nº 869/69¹. Os subsídios acrescentam às finalidades do Decreto-lei, um novo item:

- i) o fortalecimento do espírito democrático, de modo a preservá-lo de ideologias materialistas e contrárias às aspirações dos brasileiros e aos interesses nacionais.

Neste item, a CNMC reforça a idéia de que era função da disciplina de EMC alertar e combater o perigo subversivo comunista.

Os conceitos básicos que deveriam estar presentes nos programas de todos os níveis eram:

- O homem formado de espírito e matéria é levado a realizar-se como pessoa humana e a ser útil à sociedade.
- Idealizar a religião, a moral e o civismo como formando três círculos concêntricos, sendo exterior o da Religião, médio o da Moral e interior o do Civismo.
- Compreensão dos valores eternos, permanentes, imutáveis, verticais, criados pelo espírito, e os valores mutáveis, transitórios, horizontais, inováveis e renováveis com a sociedade em mudança, influenciados ou produzidos pela inteligência, através da ciência e da tecnologia.
- Os valores permanentes formam o caráter e, portanto, o Homem moral e o Homem cívico, impregnado de amor, bondade, justiça, liberdade, sentimento de dever, lealdade, responsabilidade, capacidade de renúncia e solidariedade.
- Compreender que o homem informa a sociedade, ambiente natural de existência e aprimoramento, colocada em seu caminho para chegar a Deus.
- O homem deve responder com quota especial de esforço, através de uma vida reta e de participação social, nela incluída a vivência da cidadania.
- A Democracia é a organização política que oferece as melhores condições para a realização individual do Homem e para a convivência com os seus semelhantes.
- O conceito de civismo deve ter em vista três aspectos fundamentais: Caráter, Patriotismo e Ação. Caráter com base na moral, originária da ética, tendo por fonte Deus. Amor à Pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia. Ação intensa e permanente em benefício do Brasil.

¹ Artigo 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 (Decreto-lei nº 869/69).

Finalizando as considerações iniciais, os subsídios afirmam que, com a EMC

a cidadania, conscientemente exercida em bases morais e cívicas legitimamente definidas, será garantia à integridade dos valores permanentes da tradição, bem como estímulo à inovação. Tornar-se-á instrumento eficaz de preservação do patrimônio espiritual de nossa formação, historicamente cristã, e constante motivação ao desenvolvimento econômico e social do Brasil, a caminho de seu destino de grandeza entre as demais nações do mundo.

As fontes utilizadas para os Subsídios, incluem a Constituição de 1967, o Decreto-lei nº 869/69, a LDB nº 4.024/61 e as Instruções Reguladoras do concurso aberto no MEC para a escolha de um Guia de Civismo, de 4 de abril de 1968. O texto dessas instruções, já mencionado no primeiro capítulo, foi escrito pelo General Moacir Araújo Lopes.

Os programas básicos para os diferentes níveis de ensino foram divididos em alguns pontos: os objetivos específicos, referentes à moral e ao civismo; considerações gerais; experiências metodológicas incluindo a educação para a cidadania; assuntos a serem tratados nas diferentes séries. Destes pontos, é interessante destacar as metodologias propostas e a educação para a cidadania.

Para o primeiro ciclo do 1º grau (1ª a 4ª séries), é indicada a seguinte metodologia: a exposição teórica dos princípios e normas é considerada importante, mas não suficiente. Os alunos devem ser levados a aprender a EMC em situações reais, procurado observar, refletir, pesquisar, criticar, decidir e fazer. Os educandos devem participar de atividades em outras situações que a da sala de aula, e para isso, a escola deve dispor de instituições extraclasse, como cooperativas, banco escolar, bibliotecas, clube agrícola, jornal, etc. e promover campanhas cívicas, realizar festas e exposições. Participando dessas atividades, os educandos revelariam atitudes e hábitos desejáveis. Os educadores por excelência eram os principais exemplos para os educandos.

Como educação para a cidadania, é indicado que os alunos participem e se responsabilizem pelas atividades escolares. Segundo os subsídios, a escola “forma bons cidadãos quando se transforma em microssociedade, na qual as crianças têm oportunidade, de acordo com as suas condições, de praticar a cidadania”. Participar do Centro Cívico Escolar era uma maneira de praticar essa cidadania, pois aprenderiam a votar e se iniciariam no processo democrático.

Para o segundo ciclo do 1º grau (5ª a 8ª séries), e para o 2º grau, os subsídios acrescentam um objetivo a mais para a EMC:

a formação do caráter bem realizada e o estabelecimento das bases do civismo, com o estudo da terra, do homem e das instituições nacionais, motivarão o futuro cidadão para participar com responsabilidade e adequadamente, do desenvolvimento integral do País, nele incluindo o socioeconômico. Prepará-lo-ão para impulsionar o progresso do Brasil, no seu esforço desenvolvimentista atual.

Nesta segunda fase, o educando já é considerado um jovem, e deve começar a se preparar para participar do desenvolvimento do país. A metodologia sugerida é a mesma que fora indicada para o primeiro ciclo do 1º grau. O programa destaca que o exercício da autodisciplina e a prática do autogoverno devem ser intensificados. A compreensão da escola como uma microssociedade, para a prática da cidadania, permitindo a formação de bons cidadãos se mantém. A participação no Centro Cívico e o voto são igualmente destacados como vivência democrática.

O Parecer nº 94/71, do CFE

Inicialmente, as Considerações preliminares definem a Educação Moral e a Educação Cívica. A Educação Moral visava

a decantação do Instinto Moral de um ser livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta.

A Educação Cívica visava preparar

o futuro adulto participante, capaz de discernir e de optar, mediante o amadurecimento de uma consciência crítica, e desejoso de construir e de transmitir aos seus filhos uma Pátria ainda mais merecedora de amor e respeito.

Desta forma, Educação Cívica teria em vista a formação da criança, do adolescente e do jovem para a Democracia. Juntas, na disciplina de Educação Moral e Cívica, teriam como objetivo

a formação de cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, chamados a participar no imenso esforço de desenvolvimento integral que nossa Pátria empreende, atualmente, para construção de uma sociedade democrática, que realiza seu próprio progresso, mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem.

Em relação à religião, a Educação Moral deveria ser aconfessional, ou seja, não vinculada a nenhuma Igreja. Por outro lado, o parecer ressalta a impossibilidade de se ensinar educação moral sem religião, pois para a grande maioria da humanidade Deus era o fundamento último da moral. Para resolver esse problema, o fundamento religioso subjacente a moral seria chamado “Religião Natural”, anterior a qualquer Religião Positiva. Deus é assim, considerado a origem e causa do Universo e a consciência do “homem-no-mundo”.

O Parecer reforça a idéia de que a EMC deveria ser disciplina e prática educativa. Como prática educativa pretendia criar hábitos e acentuaria o “aspecto de vivência, de aquisição de hábitos éticos, de atitudes existenciais”. Como disciplina, deveria transmitir conhecimentos. O professor era o responsável por dosar e unir o conhecimento da disciplina e a prática educativa. Referindo-se a função do professor de EMC o parecer esclarece que o mestre deveria ser alguém “reconhecido pelos alunos como um padrão de dignidade e competência”.

Os critérios de avaliação da aprendizagem eram deixados a cargo dos estabelecimentos de ensino, que deveriam elaborar seus métodos de verificação. Mas o parecer sugere alguns tipos de avaliação, a serem considerados pontos cumpridos no programa de EMC enquanto disciplina:

- a) os trabalhos escritos ou orais, elaborados pelos alunos por ocasião do transcurso de grandes datas históricas, datas que deverão ser transformadas em centros de interesse e fontes de motivação, pelos diretores de estabelecimentos e pelos orientadores e professores de Educação Moral e Cívica;
- b) os relatórios e trabalhos escritos ou orais, resultantes da participação dos alunos em atividades extraclasse, de caráter patriótico e solidário, como o “Projeto Rondon”, a campanha pela erradicação do analfabetismo, a assistência aos favelados, a campanha para doação de sangue, o combate às endemias rurais, e outras campanhas semelhantes, que levam os estudantes a tomarem consciência dos problemas nacionais e comunitários e a se interessarem pela busca de suas soluções.

Como prática educativa, é indicada a criação de instituições extraclasse, para que a escola se assemelhasse “tanto quanto possível, a uma sociedade democrática em

miniatura”. As instituições sugeridas são: biblioteca, jornal, academia, fórum de debates, núcleo escoteiro, centro de formação de líderes comunitários, clube de saúde, grêmio esportivo, grêmio recreativo, associação de antigos alunos, etc. Ao Centro Cívico é atribuída maior importância e todos os estabelecimentos de ensino deveriam criar o seu. O diretor do estabelecimento designaria um professor para ser o orientador do Centro Cívico. A diretoria seria eleita pelos alunos.

Finalizando, o parecer esclarece que o programa da EMC somente alcançaria seus objetivos se os demais educadores se responsabilizassem pelo ensino da moral e do civismo em suas áreas. “Em todas as áreas de estudo, os professores deverão conduzir seus alunos à vivência dos conceitos teóricos de moral e de civismo”.

Em relação à descrição dos dois programas curriculares, alguns pontos podem ser levantados:

- Ambos os programas afirmam que a EMC visa à formação dos jovens para a democracia e para o exercício da cidadania consciente.
- Para a CNMC essa formação se daria por meio do aprendizado de hábitos morais e cívicos que levariam a formação do caráter reto, fazendo-os se tornarem cidadãos úteis e por isso, felizes. Os valores essenciais a serem ensinados eram os permanentes, imutáveis e espirituais, que alertariam os alunos sobre as ideologias materialistas e preservaria as tradições cristãs dos brasileiros. O futuro cidadão deveria preparar-se para participar do desenvolvimento do país, para impulsionar o progresso do Brasil. Os princípios da Doutrina de Segurança Nacional da ESG, foram a base para a elaboração do programa da CNMC.
- Para o CFE, a Educação Moral e Cívica formaria os cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, que também deveriam participar do desenvolvimento do país, para a construção de uma sociedade democrática. O progresso do Brasil seria realizado mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas. A prática educativa possibilitaria a aquisição de hábitos éticos. Não se faz referência, porém, a nenhum perigo comunista, nem a ideologias materialistas. Para ambos os programas a formação para a democracia e para a cidadania seria realizada a partir da aquisição de hábitos. É interessante observar que o regime militar é descrito como um período de construção da sociedade democrática.
- Ambos os programas relacionam a moral com a religião. Para o CFE a religião ensinada deveria ser a “Religião Natural” e para a CNMC os direitos, deveres e atos

cívicos faziam parte dos direitos e deveres morais, que se vinculavam aos princípios originários de Deus. Para ambos os programas, a religião é a base da moral.

- Na metodologia de ensino, os programas insistem na necessidade de a EMC ser ensinada como disciplina e prática educativa. Praticar a cidadania e vivenciar a democracia era fundamental. As atividades extraclasse são bastante incentivadas, para que a escola se tornasse uma microssociedade. Participar do Centro Cívico é considerado uma das principais maneiras de praticar a cidadania.
- O CFE enfatiza que os critérios de avaliação da aprendizagem estavam sob responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, mas sugere dois exemplos de avaliação que priorizam as práticas de vivência do civismo.

Os programas de ensino

A análise dos programas de ensino² expõe as principais diferenças de posicionamentos entre a CNMC e o CFE. Enquanto o CFE afirma que os assuntos estão agrupados de acordo com o nível escolar dos educandos, dos grupos mais próximos à criança: família e escola, para passar depois à comunidade, ao Estado, ao país e ao mundo, a CNMC somente afirma que o conhecimento deve ser adequado à faixa etária da criança.

No programa para o primeiro ciclo do 1º grau do CFE, o enfoque é a família e a escola. O programa da CNMC não estabelece um enfoque. Os conteúdos semelhantes aos dois programas são muito poucos:

- A noção de Deus e de religião;
- A família;
- Valorização das diferentes formas de trabalho humano;
- O caráter;
- Noção de leis;
- O papel da escola na comunidade;
- A comunidade
- Responsabilidade de todos na defesa da propriedade pública – o bem comum;
- Símbolos da Pátria.

A CNMC propõe um programa bastante extenso, com diversos conteúdos que não encontram temas semelhantes no programa do CFE:

² Os assuntos completos dos programas de 1º e 2º graus, do CFE e da CNMC encontram-se no anexo 1.

- Espírito e matéria. O princípio da identidade do ser humano, apesar da mutabilidade física.
- Hierarquia de valores. Valores permanentes e valores transitórios. A construção de uma escala de valores, como uma das melhores conquistas do homem.
- As tradições religiosas da Nação brasileira, na herança dos seus três grupos étnicos.
- O civismo como caráter, patriotismo e ação.
- O homem moral e o homem cívico. As virtudes morais e cívicas
- O valor da renúncia na construção da civilização.
- A dignidade da criatura humana; o respeito e obediência aos pais e mestre; o respeito aos colegas; a boa vizinhança.
- Ordem e higiene.
- Conjuntura e anseios nacionais – causas, interligações, soluções.
- Noções preliminares da organização-político-econômica do País.
- Responsabilidade do brasileiro para com a Segurança Nacional.
- Tradições. Episódios e grandes vultos da história brasileira. Valores criados pelos heróis brasileiros.

A moral está alicerçada na religião e consequentemente nos valores permanentes cristãos. O civismo relaciona-se com a ordem e a higiene – a sociedade como um organismo. O homem cívico possui o caráter formado pelos valores religiosos, conhece a estrutura brasileira, ama sua Pátria e é útil a ela, obedecendo as regras e a hierarquia. Destaca-se, contudo, que apesar de não integrarem o programa do CFE esses assuntos aparecem em diversos livros didáticos.

O programa do CFE é mais conciso e inclui além dos conteúdos já mencionados, outros assuntos como: no enfoque família - distribuição eqüitativa de tarefa, noção de autoridade e liderança; no enfoque escola - serviços públicos da comunidade, identificação de recursos necessários à manutenção desses serviços: noção de imposto. A preocupação da EMC para as primeiras séries é mostrar para a criança que ela faz parte de grupos sociais – a família e a escola, e que esses grupos possuem regras. O programa não se aprofunda nas discussões morais mais amplas, como os valores e não adentra nas discussões sobre o Brasil – organização política, econômica e social, o sistema de governo, os problemas nacionais, etc.

Os programas para o segundo ciclo do 1º grau são os que apresentam mais conteúdos comuns. O enfoque para esse nível de ensino, segundo o CFE é a comunidade e a Pátria. Os conteúdos semelhantes são:

- Religião como base da Moral;
- O caráter; a Moral;
- Dimensão ética do homem. Os valores;

- O trabalho e a propriedade;
- Tradições religiosas do povo brasileiro;
- O homem brasileiro através da história;
- Deveres e direitos morais e cívicos;
- Relação entre pessoa, família e comunidade;
- A realidade brasileira: causas, conseqüências e soluções para os problemas;
- Os grupos étnicos formadores;
- As instituições: Família, Estado, Nação, Forças Armadas;
- A terra: características físicas, históricas e socioeconômicas;
- Vultos nacionais;
- A democracia brasileira, como filosofia, estilo de vida e regime político;
- A Constituição do Brasil e suas bases; Os Três Poderes;
- A organização econômica política e social do Brasil;
- Principais problemas brasileiros;
- O Serviço Militar;
- As Forças Armadas
- Símbolos da Pátria, conhecimento e uso;

Embora exista bastante semelhança entre os dois programas curriculares, o CFE evitou apresentar temas com características ideológicas explícitas, vinculadas a Doutrina de Segurança Nacional, como os expostos pela CNMC:

Noções das principais estruturas sociais contemporâneas. A democracia espiritualista e o comunismo ateu;

A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais, para o uso da liberdade responsável.

A principal diferença nos programas curriculares encontra-se nos conteúdos para o 2º grau. Enquanto a CNMC propõe um programa semelhante ao do 1º grau, voltado para conhecimento dos valores morais, para a religião, para a exaltação à Pátria e o conhecimento da estrutura política, social e econômica do país, o CFE estabelece um currículo voltado para o estudo da realidade brasileira e seus problemas. O enfoque é o país, seus problemas e metas, e sua relação com o Mundo. Os temas desse programa são:

Unidade I – O Brasil e o mundo

- A comunicação – Intercâmbio de civilizações e culturas
- Integração do Brasil na Civilização Ibero-Americana e no contexto mundial
- Arte, literatura e folclore como formas de integração.
- A ciência – seu poder atual na criação do progresso e na influência das grandes potências
- Relações internacionais

Unidade II – Problemática brasileira Problemas brasileiros

- 1. O Homem brasileiro: formação étnica e cultural
- 2. Regiões brasileiras: disparidades regionais
- 3. Educação: diagnóstico e solução
- 4. Ciência e Tecnologia
- 5. Saúde: prevenção, assistência médica e reabilitação. Saneamento básico
- 6. Política habitacional
- 7. Trabalho e Previdência Social
- 8. Mercado de Trabalho – Estrutura de Recursos Humanos necessária ao desenvolvimento do país
- 9. Comunicação. A Embratel
- 10. Os transportes e a economia brasileira
- 11. Política Energética
- 12. Agricultura – Reforma Agrária – Desenvolvimento agropecuário
- 13. Desenvolvimento Industrial
- 14. Comércio interno e Externo
- 15. O Planejamento na administração brasileira
- Símbolos Nacionais

O programa para o 2º grau do CFE pressupõe que os estudantes já adquiriram a formação moral básica no 1º grau, e com base nessa formação começariam conhecer os problemas do país, para pensar sobre suas soluções.

O programa curricular para o 2º grau do CFE, assemelha-se ao programa para o ensino superior, desenvolvido pela disciplina de EPB. De acordo com texto do próprio Parecer nº 94/71, a EMC nas séries finais do ensino básico deveria ser uma preparação para o ensino superior. Conhecer os problemas brasileiros no 2º grau, é importante destacar, acabava por tornar-se, na realidade, o conhecimento das ações e obras realizadas pelo regime militar, como será possível observar na análise dos livros didáticos.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Logo após o golpe de 1964, declarações do Presidente Castelo Branco e do Ministro da Educação Suplicy de Lacerda (Oliveira, 1982), afirmavam que os professores eram essenciais na formação dos estudantes. O governo militar preocupar-se-ia essencialmente com sua formação, pois era incumbência do professor ensinar os conhecimentos e as disciplinas necessárias à formação dos educandos. Não caberia a eles, porém, tentar inculcar idéias ou ideologias subversivas. Os professores deveriam preparar os estudantes para que compreendessem os problemas nacionais e eram considerados os responsáveis pela juventude.

O Parecer nº 554/72, que estabelecia o currículo mínimo para habilitação em Educação Moral e Cívica ressaltava a importância do professor dessa disciplina:

O professor de Educação Moral e Cívica, mais do que todos, dada a condição especial que cerca a matéria, há de ser muitíssimo bem preparado, não apenas no que diz respeito às técnicas e aos processos de comunicação de que se valerá no exercício do magistério, mas, principalmente, no que concerne aos conteúdos específicos de que se deve apropriar, a fim de bem conduzir a sua difícil tarefa.

Não será exagero concluir-se que, se em qualquer situação de aprendizagem, a imagem do professor é importante para o sucesso do ensino, no caso da Educação Moral e Cívica, será o professor a grande razão de ser desse sucesso ou desse insucesso.

Para discutir a formação dos professores de EMC, é preciso retomar à Reforma Universitária, por meio da Lei nº 5.540/68 e a reforma do ensino básico, com a Lei nº 5.692/71. Propostas de criação de novas carreiras e iniciativas de criação de cursos de curta duração para a formação de professores, já eram apresentadas ao CFE antes mesmo da implantação das reformas do sistema de ensino brasileiro. Os cursos de curta duração – as licenciaturas curtas em Letras, em Ciências e em Estudos Sociais - permitiriam a formação de professores em caráter emergencial. Este tipo de formação, os cursos profissionais de curta duração, foi reafirmado pela Lei nº 5.540/68. De acordo com Martins, a Reforma Universitária foi marcada por grandes contradições. Por um lado, estabeleceu a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, modernizando a universidade, de acordo com o projeto de desenvolvimento econômico do período,

possibilitando que a universidade brasileira se constituísse em um centro de ensino de alta qualidade e de produção científica e tecnológica. Por outro lado, esse modelo de universidade foi a exceção, em relação a todo o sistema de ensino superior brasileiro, marcado pela heterogeneidade e pelo acelerado crescimento de estabelecimentos isolados de ensino privado (Martins, 2003b, p. 144).

A reforma do ensino de 1º e 2º graus acelerou e expandiu ainda mais o processo de formação docente, pois aumentou o número de alunos e escolas, que precisavam de professores. As novas disciplinas, Estudos Sociais, EMC e OSPB, necessitavam de professores que pudessem ministrá-las. Esses professores eram formados nos cursos superiores de Estudos Sociais, sob o modelo da licenciatura curta. De acordo com Martins (2003a), a reforma nº 5.692/71, concebia o professor como um “profissional do ensino”, destituído das funções intelectuais, dotado somente de técnicas para melhor ensinar. Aos especialistas estava a tarefa de construir o discurso sobre a educação. Eles elaboravam o currículo que o professor iria aplicar:

Na reforma realizada durante a ditadura militar, predomina a visão de que ao professor cabe o espaço da criatividade para ampliar o programa de ensino – que eles não ajudaram a construir. Reserva-se a eles o território da prática de ensino e, quando muito, o de adequar os conteúdos sugeridos nos programas, à sua realidade (Martins, 2003a, p. 31).

Chervel, ao discutir os sistemas educacionais franceses faz uma importante observação sobre os cursos de formação docente: de acordo com o autor, os cursos superiores não colocam os docentes em contato com o problema da relação entre finalidade e ensino. E as práticas pedagógicas, por sua vez, em diversos momentos ocultam dos professores quais são as reais finalidades da escola. Para este pesquisador,

a função maior da “formação dos mestres” é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu “modo de usar”. Pode-se até perguntar se a ignorância das finalidades do ensino não é proporcional ao volume e ao número de órgãos de formação que presidem ao funcionamento das disciplinas (Chervel, 1990, p. 190).

Os programas para os cursos de formação de professores de EMC, apresentavam os conteúdos do ensino sem maior discussão sobre a finalidade da disciplina. O próprio programa afirmava que o professor de EMC deveria conhecer as técnicas, saber se comunicar e principalmente se apropriar dos conteúdos.

Para a disciplina de Educação Moral e Cívica foi organizado todo um aparato relacionado à formação de professores e orientadores. A EMC deveria ser modalidade de habilitação do curso de Estudos Sociais e possuía um programa curricular mínimo, elaborado pelo Conselho Federal de Educação. Por sua vez, os cursos de Estudos Sociais eram em grande parte, licenciaturas de curta duração. Basicamente a iniciativa privada ficou encarregada do preparo desses professores. De acordo com o Plano Nacional de Educação, revisado pelo CFE, em 1965, 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior era destinado a bolsas em cursos particulares. De 1970 a 1990, dezenas de cursos particulares de Estudos Sociais com habilitação em EMC foram criados.

Para o primeiro ciclo do 1º grau (1ª a 4ª séries), não haveria um professor especial para a EMC, os próprios professores das séries acumulariam esta função. Sua formação far-se-ia nos cursos normais. Somente os professores do segundo ciclo do 1º grau (5ª a 8ª séries) e do 2º grau precisavam de formação universitária. Em 9 de março de 1972 uma Portaria do CFE, designava novos conselheiros para a Comissão Especial para Educação Moral e Cívica do CFE¹. Essa Comissão estabelecia pelo Parecer nº. 554/72, o currículo mínimo para a habilitação em Educação Moral e Cívica, que foi considerada - após longa discussão sobre a viabilidade de uma licenciatura específica de EMC -, uma modalidade de habilitação do curso de Estudos Sociais. A formação em EMC se daria por duas modalidades de habilitação:

- ⇒ Licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais, que formaria o professor polivalente habilitado a lecionar Estudos Sociais, EMC, OSPB. O curso teria duração mínima de 1.200 horas.
- ⇒ Licenciatura plena em EMC para 1º e 2º graus, obtida em habilitação específica do curso de Estudos Sociais. Duração mínima do curso de 2.200 horas.

O currículo mínimo para a licenciatura de 1º grau incluía as matérias: História, Geografia, Fundamentos de Ciências Sociais, Filosofia, Teoria Geral do Estado, Organização Social e Política do Brasil, Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física. O currículo mínimo para a habilitação em EMC como curso de Estudos Sociais e ser lecionado no 1º e 2º graus incluía: Matérias obrigatórias – História Social, Política e Econômica, Geral e do Brasil; Geografia Física e Humana, Geral e do Brasil; Sociologia; Filosofia; Política; Cultura Brasileira; Fundamentos Filosóficos da Educação Moral; História das Doutrinas Morais; Introdução à Economia; Estudos de

¹ Foram eles: Tarcísio Meirelles Padilha – Presidente, Maria Terezinha Tourinho Saraiva, Esther de Figueiredo Ferraz, Paulo Nathanael Pereira de Souza e Edília Coelho Garcia.

Problemas Brasileiros e Educação Física. Uma das matérias optativas – História do pensamento Político e das Doutrinas Sociais; História e Filosofia das Religiões; Sociologia do Desenvolvimento; Geopolítica do Brasil; Constituições Brasileiras ou Folclore.

A disciplina da Educação Moral e Cívica foi criada sem um aparato acadêmico, sem uma ciência de referência. O currículo mínimo para a formação de professores mostra, de modo mais nítido, que os programas para o ensino de 1º e 2º graus, quais foram às ciências de referência utilizadas para a criação dessa disciplina. A EMC é um agrupamento, “um recorte e cole” de saberes advindos principalmente da História, Geografia, Filosofia, Economia, Sociologia, Ciências Políticas, Antropologia e Teologia.

O professor formado por esses cursos, deveria ser polivalente, encarregado de toda a área de estudo - um conhecedor de pequenos saberes, sem o aprofundamento necessário em nenhuma das disciplinas acadêmicas. A proposta era formar professores que tivessem o mínimo de conhecimento dos assuntos da EMC, para que conseguissem aplicar em sala de aula os conteúdos prescritos pelos programas curriculares oficiais para o 1º e 2º graus. Contraditoriamente às afirmações do Presidente Castelo Branco e do texto da própria lei que estabelecia a formação dos docentes, sobre a importância da função docente, de “ser muitíssimo bem preparado”, sua formação foi precária. Essa deficitária formação tornava em muitos casos, o professor dependente do livro didático. De acordo com Sampaio, o professor, a partir da década de 70,

como decorrência da política educacional implantada, passa a formar-se em faculdades isoladas particulares, criadas apressadamente e sem condições de preparar adequadamente o profissional necessário para atuar nas escolas de 1º e 2º graus (1997, p. 174).

Segundo matéria veiculada pelo jornal da APEOESP, até setembro de 1975, só existiam faculdades com cursos que possibilitavam a licenciatura na disciplina de EMC no âmbito particular (*APEOESP em Notícia*, fev./1975, p. 3). Cunha e Góes, ao analisar o ensino superior nos anos 1980, afirmam que neste período, cerca de 1,5 milhão de estudantes encontravam-se no ensino superior. Destes, 75% freqüentavam faculdades particulares, de baixo nível de ensino e altas anuidades. Nestas faculdades, estudavam os alunos que já vinham de uma má formação básica e encontravam ainda professores

menos qualificados, estudavam muitas vezes no turno noturno, sem acesso a bibliotecas, laboratórios e outros recursos (2002, p. 60).

De acordo com Másculo, em São Paulo durante a década de 1970, somente um concurso público foi realizado para contratação de professores, apenas para as disciplinas de Português, Matemática e Educação Física. A demanda nas novas escolas exigia professores para as outras disciplinas, que eram realizadas com contratações provisórias (2002, p. 26). Nesse período, parcela significativa dos docentes do ensino oficial não era efetiva. Não foram realizados assim, concursos para professores de Estudos Sociais e para EMC. Parte dos professores efetivos, formados principalmente em História e Geografia (que poderiam ministrar estas aulas em caráter emergencial), se recusava a ministrar as aulas de EMC. Lembra a professora Circe Bittencourt, que para essas vagas, ministravam as aulas, os professores com contratação precária, formados nos cursos particulares de Estudos Sociais, mas, também professores com as mais diversas formações: História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Letras, etc. (Entrevista concedida em 15/03/2006). O próprio Decreto-Lei nº 869/69 permitia, a título provisório, que qualquer professor indicado pelo diretor do estabelecimento poderia ministrar as aulas de EMC.

Diversos professores seguiam a risca o conteúdo dos livros didáticos, mas outros, como uma forma de resistência ao regime militar, subvertiam em sala de aula o conteúdo prescrito e organizavam uma outra forma de se compreender a moral e o civismo, como será possível avaliar, no capítulo referente a prática na escola.

CAPÍTULO 5

O LIVRO DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Roger Chartier (1999), ao discutir a necessidade de se compreender o livro em sua materialidade, inclui nessa discussão diversas etapas de sua produção: a intenção do autor e sua tentativa de controle sobre o impresso, o trabalho editorial e iconográfico, a oficina de impressão, o processo de venda, a aquisição do livro pelo leitor e a apropriação que ele faz do livro. Ao chegar às mãos do leitor, o texto pode ser compreendido de maneira diferente da desejada pelo autor. Como afirma Chartier: “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado” (1999, p. 11).

Compreender a materialidade do livro é estudar a relação material da produção, mas compreender também o circuito da leitura, os caminhos percorridos pelo livro até chegar nas mãos dos leitores e a história das práticas sociais da leitura - individuais ou em comunidades de leitores - que identifica “para cada época e para cada meio as modalidades partilhadas do ler” (Chartier, 1990, p. 121). Analisar sua materialidade é procurar observar as tentativas de controle que os autores e editores exercem sobre o impresso. Roger Chartier (1999) ainda argumenta que é preciso entender a dialética existente entre a ortodoxia do texto, sua prescrição, e a apropriação que o leitor faz desse texto. Essa leitura envolve diversos fatores. A leitura do livro define disposições específicas que abrangem “comunidades de leitores e as tradições de leitura” (1999, p. 13). Cada comunidade de leitores, em um dado momento e em um lugar determinado, define os usos legítimos do livro, as maneiras de ler e os procedimentos de interpretação.

O livro didático está inserido em uma comunidade de leitores específica, ligada ao ambiente escolar. Os leitores e a forma como será usado, inicialmente estão bem definidos. O livro didático

precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. (...) caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, do aprendizado coletivo e orientado por um professor. (Lajolo, 1996, p. 5).

Batista constata que o livro didático é a principal fonte de informação impressa utilizada por grande parte de alunos e professores brasileiros,

e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais (...). Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos (2002, p. 531).

O impresso precisa ser assim conhecido, pois é a referência para a inserção no mundo da escrita, mas relaciona-se também com o campo da produção editorial brasileira, pois constitui parte significativa desse mercado editorial. Como afirma Bittencourt:

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época (1993, p. 3).

Para Munakata, estudar o livro didático significa ainda levar em consideração sua destinação específica, escolar, para fins didáticos. Esse objeto educacional é parte constitutiva da forma escolar (2003) e deve ser abordado em seu contexto histórico e em sua materialidade.

A Educação Moral e Cívica foi tornada obrigatória em 1969, sem possuir um programa curricular específico. No ano seguinte, em 1970, já existiam diversos livros didáticos publicados para a disciplina. A produção editorial cresceu ano após ano. Este capítulo pretende analisar o papel do livro didático em relação à EMC, sob diversos aspectos: o papel do mercado editorial na época, em um momento de expansão extensa da escola secundária; quais foram as editoras que publicaram livros didáticos para a disciplina; como essas editoras conseguiram responder à demanda do Estado tão rapidamente; quantos livros didáticos foram encontrados; qual o significado desse número em relação à produção total; quem eram os autores de livros didáticos de EMC; a análise dos livros didáticos – os índices, prefácios e orientações, os conteúdos por eles veiculados, os métodos propostos, as atividades e exercícios.

A análise do livro didático permitiu a verificação de alguns aspectos constituintes de disciplina escolar de Educação Moral e Cívica: os objetivos e

finalidades da disciplina apresentados pelos prefácios; os conteúdos a serem ensinados e o método de ensino e aprendizagem.

As Fontes

Como já foi mencionado na introdução da pesquisa, para a busca de livros didáticos de Educação Moral e Cívica, primeiramente foram selecionados os livros da Biblioteca do Livro Didático da USP. Em seguida foi realizada uma pesquisa mais abrangente na biblioteca da PUC/SP, nas diversas bibliotecas da Unicamp, na Biblioteca Municipal de São Paulo - Mário de Andrade, Biblioteca Municipal Monteiro Lobato e em vários sebos da cidade de São Paulo. À análise dos livros didáticos somou-se a entrevista com uma autora de livro de EMC e os documentos encontrados no arquivo da Companhia Editora Nacional/IBEP. Esse corpus documental foi fundamental para o aprimoramento do capítulo.

Foram encontrados 62 livros didáticos de Educação Moral e Cívica¹. 43 livros para 1º grau; nove livros para 2º grau; cinco livros para ensino Médio (5ª a 8ª séries e 2º grau juntos); quatro livros para ensino supletivo de 1º e 2º graus; um livro-slide, com imagens dos grandes vultos da Pátria, sem grau definido. (Lista completa dos livros didáticos no anexo 2). Treze livros não apresentam data definida, mas neles constam a série em que deveriam ser utilizados, índices com títulos próximos às prescrições oficiais e referências ao Decreto-lei nº 869/69 ou à CNMC, além de fazerem parte da lista publicada pela Comissão, em 1982, o que possibilitou identificar esses livros como pertencentes ao período em estudo. A grande maioria dos livros encontrados foi publicada em 1971, mas existiram livros até 1993.

As editoras dos livros concentram-se prioritariamente na região sudeste: Rio de Janeiro, Belo Horizonte e principalmente São Paulo. Por meio da observação do quadro a seguir é possível ter uma idéia mais clara das editoras dos livros didáticos, sua localização e a quantidade que produziam:

¹ OSPB, apesar de ser considerada uma disciplina relacionada à EMC, não possuiu um programa curricular específico. Por esse motivo, somente foram analisados livros didáticos de EMC, que foram comparados às prescrições oficiais.

Quadro 5.1

Editoras que publicaram livros didáticos de Educação Moral e Cívica.

Editoras	Nº de livros	Ano de edição	Localização
Editora do Brasil	9	Não tem data	São Paulo
Editora Formar	1	Não tem data	São Paulo
Livraria Francisco Alves Editora Paulo de Azevedo	1	1970	Rio de Janeiro
Monumento	1	1970	São Paulo
Editora do Mestre	1	1970	São Paulo
Ao Livro Técnico	1	1971	Rio de Janeiro
Livraria AGIR Editora	1	1971	Rio de Janeiro
Itamaraty	4	1971	São Paulo
Livraria José Olympio Editora	1	1971	Rio de Janeiro
Gráfica Editora Michalany	1	1971	São Paulo
Companhia Editora Nacional	9	1971, 1973, 1974, 1975, 1979, 1980, 1983	São Paulo
FTD	3	1971, 1973	São Paulo
Loyola	2	1971, 1981, 1984	São Paulo
Editora Didática Irradiante	2	1971, 1972	São Paulo
Abril Cultural	1	1973	São Paulo
Atlas	2	1974, 1978	São Paulo
José Konfino	1	1974	Rio de Janeiro
Ática	5	1976, 1979, 1983, 1990, 1991	São Paulo
IBEP	2	1978, 1981, 1984	São Paulo
Editora Lê	3	1982, 1993	Belo Horizonte
Editora Globo	2	1985, 1990	Rio de Janeiro
Editora Rio Gráfica	1	1985	Rio de Janeiro
Saraiva	7	1984, 1985, 1988, 1990, 1991	São Paulo

De acordo com nota oficial nº 2 de 1982, até essa data haviam sido publicados 74 livros didáticos de EMC, entre livros de 1º e 2º graus. Como alguns dos livros encontrados são somente novas edições do mesmo livro, pode-se afirmar que foram encontrados 49 livros e mais treze re-edições. Esses primeiros dados - a quantidade de livros didáticos e as editoras que os produziram -, já permitem algumas discussões.

Em primeiro lugar é importante constatar que os livros encontrados correspondiam a cerca de 70% do total produzido ao longo da existência da disciplina.

Isso permitiu que a análise desse material reunisse grande parte do conhecimento veiculado pelos livros didáticos. Os números de edições dos livros didáticos permitem também afirmar que foram bastante usados nas escolas. A título de exemplo têm-se os livros de: Costa, Moschini e Paixão, na 19ª edição; Mussumeci, na 91ª edição; Galache, Zanuy e Pimentel, na 19ª edição; Lucci, na 10ª edição²; Correa, na 30ª edição, entre outros.

Outro dado importante relaciona-se com a implantação da EMC como disciplina. Ela tornou-se obrigatória no fim de 1969 e, em 1970, já existiam dez livros no mercado. No ano de 1971 foram publicados mais treze livros para a disciplina. As editoras didáticas atenderam rapidamente a demanda do mercado da Educação Moral e Cívica.

O mercado editorial de didáticos

Batista (2002), ao discutir sobre o mercado editorial brasileiro, esclarece que, nas décadas de 1960 e 1970 as mudanças na concepção do livro didático tornavam-se mais visíveis e se estendiam ao modo de “encenar” sua leitura e utilização – o livro cada vez mais fazia a mediação entre o professor e o aluno; alterando-se o modo de elaboração e produção editorial do livro – que fortalecia as instituições ligadas ao livro e concentrava a sua produção em torno do editor e da equipe editorial. A indústria do livro começava a modificar suas formas de venda – surgia a figura do representante da editora - e os livros passaram a ser distribuídos gratuitamente para professores, coordenadores e supervisores das escolas; a vida útil do livro didático diminuiu, tornando-se um livro consumível que não poderia ser reaproveitado.

As vendas da indústria editorial aumentaram durante o Regime Militar, e estreitaram os laços de dependência entre a indústria do livro, a escola e o setor didático.

Percebe-se, como afirma Munakata, que

embora os dados disponíveis não permitam avaliar a participação dos livros didáticos no total da produção brasileira de livros até o início da década de 70, há certo consenso de que nesses anos verificou-se um grande crescimento na área (1997, p. 38).

Cassiano também discute que

² Segundo dados da Companhia Editora Nacional, enquanto seus livros de EMC vendiam em torno de 15 mil exemplares, em 1977, o livro de Elian A. Lucci vendia cerca de 100 mil exemplares no mesmo ano.

as reformas na educação que efetivamente possibilitaram um grande crescimento do setor editorial de didáticos foram as que vieram no bojo do governo ditatorial, que foi instaurado no Brasil em 1964. Além dos acordos com organismos internacionais, que também financiaram a produção de livros didáticos, o setor foi estimulado pela promulgação da lei 5.692/71, que fixava as Diretrizes e Bases para os ensinos de 1º e 2º graus, ampliando a obrigatoriedade da escolarização de quatro para oito anos (2003, p. 36).

Essa expansão da escolarização na década de 1960, mas principalmente nos anos 1970, fez crescer a necessidade de novos professores, que eram recrutados de modo menos seletivo, fator que acarretou a conseqüente mudança do perfil do docente, considerado a partir de então “despreparado”. Sampaio explica que

com salários crescentemente desvalorizados, os professores passaram a aumentar sua jornada, reduzindo o tempo de estudo e de preparo da atividade docente (...). O rebaixamento do salário reflete-se, assim, na qualidade de seu trabalho; a repressão cultural do país constitui fator de empobrecimento da atividade docente, ao que se acrescentam novos problemas relativos à formação dos professores (1997, p. 173).

Os professores precisavam do livro didático para a preparação de suas aulas e para a preparação das avaliações. Intensificava-se neste período, a utilização de novas propostas didático-pedagógicas (instruções programadas e estudos dirigidos) que, juntamente com a modernização do setor editorial didático, começava a produzir em larga escala o livro didático consumível ou descartável. Foi para esse professor que as editoras começaram a produzir novos manuais didáticos. De acordo com Batista,

os manuais tendem a se organizar como estudos dirigidos, propondo não apenas uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo de distribuí-lo no tempo escolar – com base numa progressão de unidades –, assim como um conjunto de atividades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas vezes, avaliam seu domínio pelo aluno (2002, p. 552).

Essa tendência dos manuais, de se dirigir diretamente aos alunos, acabava por assumir “sob um ponto de vista discursivo, a voz do professor e, assim, a construir, para o docente, um lugar subordinado no processo de ensino” (Batista, 2002, p. 553).

De acordo com Cassiano (2003), as editoras tiveram um salto quantitativo de vendas de livros didáticos com as reformas na educação iniciadas em 1960, com a LDB/61, mas principalmente com a promulgação da Lei nº 5.692 e a expansão da rede de ensino. Em fins dos anos 60, mais de sessenta editoras publicavam livros didáticos, entre os três níveis de ensino. Mas, as editoras que mais se destacaram nos anos 1960 e

início dos anos 1970 foram: a Companhia Editora Nacional, que já dominava o setor de didáticos desde os anos 1940; a Editora do Brasil, que foi criada em 1943 e logo se tornou uma das mais importantes editoras de livros didáticos e infantis; a Saraiva, a partir dos anos 1970, com a publicação de uma coleção de livros de Matemática; a FTD, que em 1963, obtivera autonomia de edição e distribuição de seus livros; a editora Ática, fundada em 1965 e a IBEP, criada em 1966. Essas são as principais editoras que produziram livros de EMC.

Ao mesmo tempo em que as editoras começavam a crescer nos anos de 1960, o Estado, principalmente durante o Regime Militar, intervinha cada vez mais na produção dos livros didáticos. Entre as intervenções institucionais realizadas no período pós-1964, Cassiano (2003) e Oliveira et alii (1984), destacam a criação da FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) em 1967, que deveria produzir e distribuir materiais didáticos para as escolas. Com baixo orçamento, a partir de 1970, a FENAME passou a produzir livros em co-edição com o “empresariado nacional” (Cassiano, 2003, p. 39). Destacam ainda, o acordo MEC/SNEL/USAID³ de cooperação para as publicações técnicas, científicas e educacionais, com a criação, em 1966, da COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático). Com o acordo MEC/USAID, os livros didáticos eram financiados pelo governo a partir de verbas públicas e distribuídos gratuitamente pelo MEC.

Em 1971, a COLTED foi extinta e suas funções foram incorporadas ao INL (Instituto Nacional do Livro), que se tornava responsável pelo Programa do Livro Didático para os ensinos de 1º e 2º graus, encarregado de desenvolver o Programa de co-edição do livro didático, juntamente com as editoras. O Programa do Livro Didático desenvolveu-se por meio do PLIDEF e PLIDEM, respectivamente Programas do Livro Didático para Ensino Fundamental e Médio. Em 1976, por meio do Decreto-Lei nº. 77.107, o Programa do Livro Didático foi transferido para a FENAME. No convênio entre a FENAME e as Secretarias Estaduais de Educação, o governo central obrigava-se a distribuir determinada quantidade de livros aos alunos carentes da rede oficial do 1º grau, cabendo aos Estados participar financeira e materialmente (Cassiano, 2003, p. 40). Em 1985, com o fim do Regime Militar, o PLIDEF foi transformado em Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e incorporado à Fundação de Assistência ao

³ Ministério da Educação – MEC, Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL e United States Agency for International Development – USAID.

Estudante (FAE). Uma das características do programa era a de aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos.

Segundo Oliveira et alii (1984), de 1971 a 1981, com o convênio entre as editoras e a FENAME, quarenta delas tornaram-se participantes regulares do PLIDEF e dentre essas, seis co-editaram sozinhas 50% dos títulos publicados para o Programa. São elas: Editora do Brasil, com 14%; FTD, com 10%; Abril, com 8%; IBEP, com 7%; Ao Livro Técnico, com 6% e Tabajara, com 5% (p.94).

Esses dados permitem-nos compreender porque a Editora do Brasil foi uma das que mais produziu livros didáticos de EMC, em conjunto com a Companhia Editora Nacional, a Ática e a Saraiva. De acordo com Cassiano (2003) essas foram as editoras que mais se destacaram durante a Ditadura Militar. A intervenção do Estado na produção dos livros didáticos desde 1966, com a COLTED, e em 1967 com a FENAME, e os acordos de co-edição com as editoras possibilitam compreender também porque as editoras responderam tão rapidamente a demanda por livros didáticos de EMC. Acrescente-se a esses dados o fato da iminência da implantação da disciplina. Em 1967, a FENAME já lançava a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, organizada pelo Padre Fernando Bastos de Ávila e, em 1968 o MEC organizava um concurso para a escolha de um guia cívico para o ensino médio. É possível supor que as editoras já estavam preparadas para produzir livros de Educação Moral e Cívica.

Os autores dos livros didáticos

Quem eram os autores dos livros didáticos? Como a disciplina da Educação Moral e Cívica foi implantada sem uma ciência de referência, os autores dos livros didáticos vinham das mais diversas áreas. Eram professores do Magistério, de História, Geografia, Filosofia, diretores e orientadores educacionais, padres, membros do Exército, sociólogos, professores universitários e, até mesmo, autores que se tornaram posteriormente, profissionais do mercado editorial didático. Alguns autores tinham sido os pioneiros na produção de livros didáticos de OSPB, em 1962, e dispuseram-se com a implantação da EMC como disciplina, a escrever livros didáticos para essa matéria. Theobaldo Miranda Santos⁴ e Víctor Mussumeci⁵ eram alguns desses pioneiros. Livros

⁴ Theobaldo Miranda Santos escreveu livros pela Companhia Editora Nacional. Era professor catedrático de Filosofia da Educação do Instituto de Educação do Estado da Guanabara. Foi mais um dos autores pioneiros de livros de OSPB, em 1962.

anteriores a lei nº869/69 também foram reeditados, como era o caso do manual de Plínio Salgado⁶. Contudo, a grande maioria dos autores começou a escrever para a nova disciplina, criada em 1969.

Os autores foram divididos em grupos: educadores de modo geral, religiosos, membros do Exército e os autores que se tornariam profissionais. Encontravam-se ligados ao Exército: Rubens Ribeiro dos Santos, pela editora Monumento, que era oficial do Exército, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Douglas Michalany, pela editora Michalany, bacharel em Ciências Sociais e Políticas e em Ciências Jurídicas. Era Oficial do Exército (R2). General Professor Benedicto de Andrade, pela editora ATLAS, era Ex-professor catedrático na Academia Militar das Agulhas Negras e professor de História da Educação no Ginásio e Escola Normal Santa Ângela, em Resende e Organização e Técnica Comercial na Escola Técnica de Comércio Dom Bosco.

Entre os educadores: Marília Mariani, pela Livraria Francisco Alves, professora de educação cívica em escolas secundárias e professora de Metodologia de Geografia e História do Instituto de Educação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Petrópolis. Era técnica de Educação do MEC. Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira, pela editora do Mestre, professora de magistério de 1º grau, escreveu livros de Estudos Sociais, Matemática, Ciências, Física e Biologia. Néelson Barbosa, pela editora Itamaraty, licenciado em Letras, Filosofia Pura e Direito. Foi professor do Magistério Secundário Oficial, de EMC, OSPB e professor universitário de EPB. Antônio Xavier Teles, pela Companhia Editora Nacional, professor de Ensino Superior e do Colégio Pedro II. Edília Coelho Garcia, pela editora Didática Irradiante, foi membro do CFE em 1972 e posteriormente presidenta da CNMC, em 1983. Maria Junqueira Schmidt, pela Livraria AGIR Editora, orientadora educacional do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Leny Werneck Dornelles, pela editora Ao Livro Técnico, professora do Instituto de Educação da Guanabara. Terezinha Saraiva, pela Abril Cultural, foi membro

⁵ Víctor Mussumeci escreveu livros pela Editora do Brasil. Educador, fora diretor do ginásio Municipal de Assis na década de 1930, foi um dos primeiros autores de livros didáticos de OSPB.

⁶ Plínio Salgado foi fundador da Ação Integralista Brasileira (AIB), na década de 1930, que inspirava-se nitidamente no fascismo italiano e em seus similares europeus. Em 1964, foi um dos oradores da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em São Paulo, contra o presidente João Goulart. Apoiou o golpe militar daquele ano e, com a extinção dos antigos partidos, ingressou na Aliança Renovadora Nacional (Arena), criada para auxiliar na sustentação ao novo regime. Por essa legenda obteve mais dois mandatos na Câmara Federal, em 1966 e 1970.

(www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/biografias/ev_bio_pliniosalgado.htm, em 17/05/2006).

da Comissão Especial de Moral e Civismo do CFE, em 1971. Heloísa Dupas Penteado, pela editora Loyola, era Mestre em Sociologia e professora de prática de ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Entre os religiosos: Felipe N. Moschini, pela Editora do Brasil, padre ligado à Federação do Comércio do Estado de São Paulo, participou da Campanha de Educação Cívica realizada pela União Cívica Feminina, em 1964, sendo conferencista de diversos ciclos de estudos sobre os problemas nacionais, promovidos por aquela entidade. Gabriel C. Galache, pela editora Loyola, padre jesuíta e editor da editora Loyola. Afonso Rodrigues, pela Livraria José Olympio Editora, era padre, Catedrático de Psicologia Filosófica, Experimental e Educacional na Faculdade Nossa Senhora Medianeira, em Friburgo. Diretor Nacional das Congregações Marianas no RJ. Membro da Academia Friburguense de Letras, da Ordem dos Cavaleiros de São Paulo e da Sociedade Brasileira de Filosofia Católica. Membro permanente da Escola Superior de Ciências, de São Paulo, dirigente do setor de EMC.

Dentre os que se tornariam autores profissionais do mercado editorial didático, a partir da segunda metade da década de 1970, encontravam-se: Antonio Avelino Correa, pela Ática, professor de EMC, Psicologia e Filosofia. Antônio de Siqueira e Silva e Rafael Bertolin, pela IBEP, eram autores de livros didáticos de diversas disciplinas. Lurdes Bortoli, pela Companhia Editora Nacional, licenciada em pedagogia pela USP, professora de 1º e 2º graus de História, Filosofia, Matemática e EMC e orientadora educacional. Era autora de livro de OSPB. Elian Alabi Lucci, pela Saraiva, formado em Geografia pela PUC/SP. Escreveu livros de História, Geografia, Estudos Sociais, OSPB. Gilberto Cotrim, pela Saraiva, formado em História pela USP. Autor de livros de História do Brasil e Geral, OSPB e Filosofia.

Esses autores interpretaram os programas para a disciplina de modos diversos. Compreenderam inclusive o significado de uma Educação Moral e Cívica de formas distintas, expondo conceitos diferentes dos oficiais ou, até mesmo, deixando de expor determinados conteúdos nos livros didáticos. Na análise dos livros didáticos, essas questões ficaram expostas.

ESTRUTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS

De modo geral os livros didáticos apresentam índice, prefácio e os capítulos, com exceção dos livros da Editora do Brasil que em sua maioria não exibem nenhum tipo de prefácio ou apresentação. O índice é o primeiro contato com a estrutura da obra. Por ele é possível saber se o livro possui prefácio ou não, qual é o modo de apresentação dos conteúdos, os capítulos e os temas que compõem o livro, se existem anexos e bibliografias. O prefácio indica as intenções do autor ou editor do livro. Pelo prefácio é possível apreender quais eram as finalidades e os objetivos da disciplina. Alguns prefácios chegam a dar orientações metodológicas para os professores. Os capítulos desenvolvem os temas propostos para a disciplina. Por meio deles é possível verificar quais foram os saberes selecionados para serem ensináveis, a metodologia de ensino que garantisse o aprendizado, os tipos de atividades e exercícios. De acordo com Bittencourt, os exercícios estão articulados ao conceito de aprendizagem, “o qual varia desde a simples memorização até as práticas mais complexas de formulações de argumentos e síntese pela escrita e pela oralidade” (2005, p. 43).

Parte dos livros didáticos possui guia para o professor. Os guias muitas vezes exibem um prefácio ao professor, que não aparece no livro para o aluno. Os manuais para o professor expõem os objetivos da disciplina, mas principalmente explicam o funcionamento do livro didático - fornecem orientações para uso do livro -, apresentam a proposta metodológica escolhida pelo autor e, em alguns casos, chegam a dar sugestões de atividades para serem realizadas em aulas e sugerem exemplos de avaliações. Alguns livros apresentam ainda vocabulário, anexos e bibliografia⁷.

Uma primeira divisão pode ser percebida nos livros – se eram consumíveis ou não. Os livros consumíveis possuem espaços para a resolução das atividades. Os livros não-consumíveis sugerem as atividades que devem ser realizadas no caderno. Do total encontrado dezesseis livros eram consumíveis. Outros livros possuem cadernos de exercícios separados. Nesses cadernos, os exercícios estão divididos por capítulo, seguindo a sequência dos conteúdos do livro texto.

⁷ Lista com as principais obras citadas nas bibliografias dos livros didáticos encontra-se no anexo 3.

A estrutura interna dos capítulos

Em uma observação mais detalhada da estrutura interna dos capítulos, os livros foram reunidos em cinco grupos. O primeiro grupo de livros didáticos analisados apresentaram estrutura com grandes textos explicativos, seguidos de vocabulários, resumos e atividades – exercícios, questionários, temas para redação e trabalhos –, que em sua maioria podiam ser respondidos e elaborados com trechos do próprio texto. Eram atividades de memorização. No questionário, cada pergunta correspondia a uma parte do texto teórico. Integravam este grupo, os livros de Costa, Moschini e Paixão (s/d), Salgado (s/d), os três volumes de Costa, Moschini e Mussumeci (s/d – 1º, 2º, 3º, volumes), Andrade (1974), Barbosa (1971a, b, c, d, s/d) e o livro de Néri (s/d). A seguir, alguns exemplos dos exercícios:

Tipo 1: A Terra está no Universo;
O homem está na Terra;
A – Portanto o homem está no Universo.
B – Logo, a Terra não é homem.
C – Logo, o universo não está na Terra (uma resposta correta)

Tipo 2: Forme e escreva a afirmação correta.
- Significa, todas, de, coisas, soma, as, universo, a.
(Universo significa a soma de todas as coisas). (Barbosa, 1971a, pp. 6-7).

Um segundo grupo de livros didáticos são os que trabalham com a dinâmica de grupo como centro das atividades. Esse é o caso de Oliveira (1970). Com uma proposta diferente, a autora apresenta passagens no livro que direcionam o que o professor deve fazer em aula e em outros momentos o texto fala pelo professor – como se fosse a voz do mestre. É possível observar o funcionamento do livro nos exemplos a seguir:

Os alunos atentos aguardam o momento do início da aula. Ouve-se afinal a fala do mestre que diz: - Esta matéria será desenvolvida através de um trabalho de equipe. Vocês se organizarão em grupos e eu dirijo a discussão (p.12);

Terá a religião alguma influência em nossa vida? Que vocês acham? Respondam sem embaraço (p. 25);

Quem não entendeu a explicação pode pedir esclarecimentos (os alunos participam) (p. 37).

Define-se claramente o momento de leitura do texto e o momento da participação do aluno. O trabalho em equipe é incentivado ao longo de todos os capítulos – é parte da dinâmica das aulas: grupos de estudos onde deveria haver “liberdade com responsabilidade” (p. 13). Cada aluno teria uma atribuição: líder, coordenador, redator, conselheiro, etc., com rodízio entre os alunos.

O livro de Schimidt (1971) utiliza novamente o trabalho em grupo. Os capítulos possuem texto expositivo, ao longo da leitura existem perguntas, e a autora entre parênteses direciona como devem ser respondidas. Por exemplo: “Qual a maior preocupação do agricultor brasileiro? [Discussão 2 a 2 – Respostas]” (p. 17). Da mesma forma que em Oliveira (1970), cada estudante teria um papel a desempenhar: coordenador, provedor, relações públicas, assessor, explicador, cartazista, humorista, etc. Galache (1971), ao propor o estudo em grupo compara o trabalho em equipe na escola com outras situações em que é necessário o trabalho coletivo: no futebol, no governo, uma reunião de grupo de estudos, etc. Define quais são os membros do grupo e as etapas da atividade na sala de aula. Teles (1971) é outro exemplo de autor que propunha a dinâmica em grupo como centro das aulas. Sua proposta de organização do trabalho em grupo era a mesma de Galache.

O terceiro grupo de livros didáticos são os que propõem atividades de estudo dirigido e instruções programadas. O livro de Teles, de 1973, acrescenta o estudo dirigido. Nos exercícios, são elaboradas questões para o aluno dar sua opinião, fazer comentários sobre um texto, pesquisar em jornais e revistas sobre o assunto estudado em sala. Nos capítulos indicados como estudo dirigido, o texto é compartimentado, os alunos devem ler as frases e preencher as lacunas. As respostas das lacunas encontram-se em outros capítulos. Os exemplos ilustram a estrutura dos capítulos com o estudo dirigido:

Exemplo 1

Cap. 2 - 2. Se alguém diz: “Estou envergonhado do que fiz”, está exprimindo uma insatisfação com o próprio _____. Resposta: pág. 25 (quadro 2)

Cap. 3 – Quadro 2. Resposta: *Eu*.

Exemplo 2

Cap. 3 – 26. Os grupos que constituem uma sociedade devem interagir, entrar em contato, trabalhar juntos para a obtenção de _____ comuns. Resposta: pág. 186 (quadro 26)

Cap. 21 – Quadro 26. Resposta: *objetivos (fins)*.

O livro de Garcia (1971) propõe exatamente esse tipo de exercício, mas afirma que eles são instruções programadas. As propostas metodológicas de estudos dirigidos e instruções programadas foram difundidas de forma generalizada na década de 1970. Livros didáticos das mais diversas disciplinas apresentavam na sua capa a utilização dessas técnicas. A confusão entre as duas propostas foi discutida por Eliane Mimesse Prado. Segundo a pesquisadora, diversos programas oficiais incentivaram nos anos 1970 a aplicação da técnica do estudo dirigido, como é o caso dos *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*, de 1973, da Secretaria da Educação, elaborado pelo Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Professor Laerte Ramos de Carvalho.

A origem da técnica do estudo dirigido encontrava-se nas experiências pós II Guerra Mundial, das “classes novas” francesas:

A experiência destas ‘classes novas’ fundamentou uma renovação geral do ensino de segundo ciclo francês e tencionava colocar em prática as medidas e os métodos pedagógicos adaptados à mentalidade, às tradições e às condições do país. Era o surgimento do ensino renovado (Prado, 2004, p. 165).

Um dos pontos da reforma do segundo ciclo francês era o trabalho dirigido que tinha como objetivo diminuir os trabalhos de casa, incentivar a observação dos alunos, fazer com que os alunos adquirissem métodos de trabalho, iniciá-los no uso dos livros, dicionários, na realização de pesquisas, etc.

Nos anos 1970, o trabalho dirigido desenvolvido pelos alunos franceses chegou às escolas brasileiras. Para Prado (2004), por ser um método de ensino, o estudo dirigido indicava as regras para o seu procedimento eficaz, “estabelecia o papel do professor com relação aos conteúdos, na interação com os alunos, nas avaliações e na utilização dos recursos didáticos” (p. 166). O estudo dirigido organizava toda uma lista de objetivos a serem atingidos tendo em vista a difusão de hábitos sadios, a postura certa em relação ao material utilizado, a concentração necessária e o incentivo a prática de fazer rascunhos. A aula expositiva e a leitura de textos eram alguns dos momentos do estudo dirigido – eram utilizados para introduzir os conteúdos. Seguiam-se os trabalhos em grupo, durante a aula, contribuindo com a interpretação do texto e os seminários para apresentar os resultados.

Prado (2004) esclarece que o estudo dirigido difundiu-se junto à instrução programada, e levou muitos professores a acreditar que as duas técnicas seguiam as

mesmas normas. Afirma ainda que muitos livros didáticos que pretendiam seguir as regras do estudo dirigido, na verdade apresentavam exercícios que se utilizavam de outra técnica, em sua grande maioria a técnica da instrução programada. Nesta técnica o aluno realizava as atividades sem o acompanhamento do professor e dependia da assimilação individual e gradual dos conhecimentos para completar as tarefas (Prado, 2004, p. 169).

Segundo Prado (2004), o professor que resolvesse adotar a técnica do estudo dirigido assumiria uma nova atitude em relação ao estudo dos alunos em classe. Seria mais um orientador dos conhecimentos do que um expositor; deveria elaborar um roteiro de estudos para a classe, selecionar os conhecimentos interessantes e necessários aos alunos e ficar à disposição dos estudantes para tirar dúvidas, seguir os diferentes ritmos de aprendizagem e de resolução dos exercícios (p. 172). A organização do estudo dirigido tornava o professor um orientador individual dos alunos, as regras bem estabelecidas pretendiam “moldar os comportamentos dos educandos, criando hábitos saudáveis de estudo que pudessem ser utilizados em todas as disciplinas e em toda a vida escolar” (Prado, 2004, p. 175).

Os volumes I e II do livro de Correa (1976a, 1979) e o livro de 1983, afirmam utilizar a técnica do estudo dirigido. Porém as atividades pouco se parecem com as dos livros de Garcia e Teles. Os capítulos intercalam texto, ilustrações e exercícios – testes, preencher lacunas, etc. Os exercícios orientam o caminho que os alunos devem percorrer, incitando o estudante a ter uma determinada posição, bem como é a forma com a qual o aluno adquire o conhecimento. Grande parte dos exercícios são para assinalar a alternativa correta e somente há uma alternativa certa. Existem atividades para completar a lacuna das frases. Os exemplos a seguir ilustram a estrutura dos capítulos:

Figura 5.1

CAPÍTULO 6 NINGUÉM AMA O QUE NÃO CONHECE



A



B

A carteira A está vazia; a carteira B contém Cr\$ 500,00. Qual você escolheria?

Assinale a alternativa correta:

- Se você tivesse de escolher uma dessas carteiras:
 - ☐ escolheria a carteira A.
 - ☒ escolheria a carteira B.
- Voce **escolheria** a carteira B, porque **sabe** que ela contém Cr\$ 500,00.
 - ☒ certo
 - ☐ errado
- Na questão anterior, você deve ter notado que os verbos **escolheria** e **sabe** estão em negrito.

A gente **sabe** alguma coisa:

 - ☒ com a inteligência.
 - ☐ com a vontade.

A gente **escolhe** alguma coisa:

 - ☐ com a inteligência.
 - ☒ com a vontade.
- O verbo **saber** pertence à inteligência, e o verbo **escolher** pertence à vontade.
 - ☒ certo
 - ☐ errado
- Abaixo estão escritos doze verbos. Seis pertencem à inteligência e seis pertencem à vontade.

São eles: escolher, saber, gostar, amar, conhecer, pensar, almejar, entender, querer, refletir, desejar, raciocinar.

Agora escreva no lugar certo os seis verbos da inteligência e os seis verbos da vontade:

INTELIGÊNCIA

saber, conhecer, pensar, entender, refletir, raciocinar

VONTADE

gostar, amar, almejar, querer, escolher, desejar

7. Escreva um **X** na afirmação correta:

- ☐ A inteligência escolheu a carteira B, porque a vontade sabia que ela continha Cr\$ 500,00.
- ☒ A vontade escolheu a carteira B, porque a inteligência sabia que ela continha Cr\$ 500,00.

- Se a inteligência não soubesse que o dinheiro estava na carteira B:
 - ☐ a vontade escolheria a carteira B.
 - ☒ a vontade poderia escolher tanto a carteira B, quanto a carteira A, isto é, arriscaria uma das duas.
- Portanto, podemos afirmar que:
 - ☐ a inteligência depende da vontade.
 - ☒ a vontade depende da inteligência.

A inteligência é uma luz que ilumina o caminho para a vontade. Sem essa luz, a vontade não pode amar nem querer nada. É por isso que se diz: "Ninguém ama o que não conhece".

- Quem não conhece bem o valor das virtudes:
 - ☐ pode ter vontade de praticá-las.
 - ☒ não pode ter vontade de praticá-las.
- Se você não soubesse que os valores espirituais são superiores aos valores materiais:
 - ☐ teria interesse em praticar os valores espirituais.
 - ☒ não teria interesse em praticar os valores espirituais.

Complete com os verbos **querer e **conhecer**:**

Ninguém pode querer aquilo que não ~~sabe~~ *conhece*. Para a gente *querer* alguma coisa, antes precisa conhecê-la e saber que ela tem algum valor. Primeiro se conhece, e depois se ama ou se *quer*. Portanto, a vontade depende da inteligência.

- A vontade depende da inteligência. Por isso, podemos afirmar que:
 - ☐ quando a vontade erra, a inteligência também erra.
 - ☒ quando a inteligência erra, a vontade também erra.
- Quando a inteligência erra, a vontade também erra. Portanto, podemos afirmar que:
 - ☐ é preciso educar a vontade, a fim de que ela não faça a inteligência querer um mal.
 - ☒ é preciso educar a inteligência, a fim de que ela não faça a vontade querer um mal.

A EDUCAÇÃO DA INTELIGÊNCIA

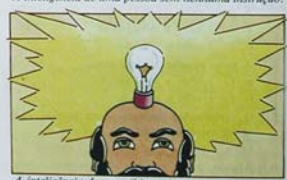
A inteligência racional é um tesouro inestimável que Deus nos deu: é um farol que nos ilumina os caminhos da vida. É através da inteligência que somos capazes de conhecer, raciocinar, planejar, refletir sobre nós mesmos.

Educa-se a inteligência, assim:

- Pelo estudo.** A inteligência de um estudioso vê muito mais longe do que a inteligência de um analfabeto e ignorante.



A inteligência de uma pessoa sem nenhuma instrução.



A inteligência de um sábio.

- Pela clareza e precisão de raciocínio.** Não basta conhecer muita coisa. É preciso saber raciocinar com clareza, precisão e lógica.

Fonte: CORREA, Avelino Antônio. 1983. *Educação Moral e Cívica*. Livro do Professor. São Paulo, Ática. 2º vol. 8ª edição.

O livro de Brito e Gomes (1974), assemelha-se aos livros de Correa. Inicia-se com algumas histórias em quadrinhos anterior ao primeiro capítulo. As histórias apresentam situações que ressaltam determinados valores (no caso a colaboração e a integridade). O estilo das ilustrações é parecido com os desenhos do Ziraldo. Após as histórias são elaboradas questões aos alunos sobre os assuntos tratados pelos personagens. Os alunos devem dar sua opinião. Todo o livro é explicado utilizando sempre desenhos e textos. De modo geral possuem pequenos textos explicativos, interligados aos desenhos, com atividades em teste (escolher a alternativa correta) ou para preencher lacunas acompanhando todos os capítulos, e são parte central na explicação dos conceitos/conteúdos. Esses exercícios incorporam as explicações do capítulo e verificam a aprendizagem do conteúdo. Além dos exercícios já citados, alguns capítulos apresentam sugestões de redação e interpretação de texto, espaços para o aluno expressar sua opinião a respeito do assunto discutido em aula, espaços para colagens e sugestões de debate.

Em fins dos anos 1970 e nos anos 1980, os livros didáticos começam a ter um padrão, bem próximos aos livros de Correa. Os capítulos intercalam texto, ilustrações e exercícios - em sua grande maioria testes e frases com lacunas a serem preenchidas. Esses livros formam o quarto grupo. O livro de Bortoli (1979) faz parte deste grupo, com a diferença de que a autora acrescenta ao fim de cada capítulo um texto para leitura. É interessante ressaltar que os personagens escolhidos para guiar os alunos são os escoteiros – por agirem sempre com respeito à Moral e ao Civismo e por ser considerada uma instituição de educação extra-escolar. Bertolin e Siqueira (1981, 1984), e Duarte (1982a, b) fazem parte desse tipo de livro didático. Apresentam uma estrutura dos capítulos com texto explicativo, seguido de leituras complementares e exercícios para rever e fixar os conhecimentos. Esses exercícios são em sua maioria caça palavras, preencher a lacuna que falta na frase, assinalar verdadeiro ou falso, decifrar os símbolos e encontrar a palavra ou testes de múltipla escolha.

O quinto grupo de livro são os não-consumíveis publicados nas décadas de 1980 e 1990. Esses livros começam a ser produzidos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implantado em 1985, com o fim do Regime Militar. Os livros não poderiam ser consumíveis, pois seriam distribuídos gratuitamente às escolas e utilizados por outros alunos nos anos posteriores.

Os livros de Lucci (1984a, 1988) possuem cadernos de exercícios separados. Os capítulos estão organizados em textos alternados com histórias em quadrinhos; resumos;

leituras complementares – com roteiro para interpretação da leitura. Os livros de Correa (1990, 1991) e Cotrim (1991), apresentam uma estrutura próxima aos livros de Lucci, com texto desenvolvendo o conteúdo; perguntas de interpretação do texto e para o aluno expressar sua opinião; questões para reflexão e leituras complementares. Como não possuem em separado um caderno de exercícios, as perguntas são expostas nos capítulos, para serem respondidas nos cadernos dos estudantes. Os exercícios enfatizam questões de interpretação e elaboração de argumentos.

Em relação aos capítulos, sua estrutura e atividades, observam-se alguns padrões: inicialmente livros sem imagens e ilustrações, somente textos explicativos, acompanhados de exercícios de memorização. Grande parte desses livros eram das Editoras do Brasil e Itamaraty. Ainda no início dos anos 1970, aparecem os livros que propõem a técnica de dinâmica de grupo, o estudo dirigido e as instruções programadas. Os livros dos últimos anos de 1970, até meados dos anos 1980, intercalam texto, ilustrações e exercícios. Apresentam muitos exercícios de caça palavras, assinalar verdadeiro ou falso, decifrar os símbolos, testes de múltipla escolha, etc. O último grupo de livros são os não-consumíveis publicados em fins da década de 1980 e início dos anos 1990, que apresentam textos ilustrados, temas para “pensar”, leituras complementares e priorizam os exercícios para serem feitos no caderno, que intercalam questões de interpretação e reflexão, e exercícios de memorização.

Um livro fora do padrão

Em meio aos muitos livros didáticos, um se destaca. É o livro de Heloísa Dupas Penteado (1984). A autora era professora de prática de ensino de Sociologia na Faculdade de Educação da USP. Em entrevista concedida para essa pesquisa, a professora conta como teve a idéia de elaborar um livro didático de Educação Moral e Cívica.

No início dos anos 1980, os alunos de prática de ensino de Penteado podiam fazer estágio em diversas disciplinas, entre elas Educação Moral e Cívica⁸. Segundo Penteado, os alunos faziam estágio e voltavam para o curso de prática de ensino falando mal do trabalho do professor de EMC. Desconfortável com a situação de estar na

⁸ Não existia o ensino de Sociologia nas escolas.

Universidade e somente criticar o professor que estava realmente na sala de aula, a professora resolveu contribuir, produzindo um livro didático de EMC:

O tema EMC era um tema ao meu modo de ver, que caía muito no campo da Sociologia. (...) A EMC não é doutrinadora, ela foi posta como doutrinadora, é outra coisa. Moral pode ser doutrinadora ou pode não ser. O civismo na minha concepção é o mais alto grau de moral que pode haver, quer dizer, você saber conviver com os demais cidadãos de uma localidade.

A autora já havia escrito um livro de OSPB, publicado pela Loyola. Por causa desse primeiro livro, um professor de Geografia convidou-a para produzir o livro de EMC em parceria com ele. O professor trabalhava na editora Moderna. Penteado começou assim a escrever seu livro para essa editora. Os editores da Moderna queriam um livro que não fosse doutrinário, com uma proposta diferente. Em dado momento a professora começou a escrever sozinha, sem a parceria do professor de Geografia:

Minha idéia era mostrar que a moral é uma construção, e que, portanto é histórica. Eu queria ao mesmo tempo ilustrar muito isso (...) eu queria que tivesse figuras e que pudesse propor exercícios, apoiado naquilo. Porque naquela época a gente tinha já os livros de História e Geografia muito ilustrados, mas ilustrações no sentido mercadológico, porque ficava bonito (...), e não eram explorados didaticamente.

A editora aceitou produzir o livro com muitas ilustrações, que era parte fundamental do material didático. No percurso do trabalho a professora discutia capítulo por capítulo com a editora. Porém, quando o livro ficou pronto, a editora se recusou a publicar, alegando que ele era interessante mas não servia para os professores. O livro era para professores diferenciados. A editora que acabou publicando o livro foi a Loyola, que na época tinha o padre Galache como editor. Penteado se recorda das falas de Galache sobre seu livro: “Olha, o meu livro [Galache também tinha um livro de EMC] é para um publico, o seu livro é para outro, então se a senhora quiser eu publico tal como está com o caderno do professor”. Em 1984, a CNMC já não exercia tanto controle sobre a produção de didáticos. Penteado afirma que seu livro foi utilizado por professores de escolas públicas. Esses professores consideraram o livro bom, gostaram da proposta.

É interessante observar o papel das grandes editoras na escolha dos livros que produziam. Penteado conta que o livro de OSPB também foi recusado num primeiro momento pela editora Ática. Eles haviam encomendado o livro, mas desistiram, sob a

alegação de que o manual não passaria pela CNMC⁹. O livro acabou sendo publicado pela Loyola. Penteado afirma que seus dois livros, de EMC e de OSPB foram publicados sem nenhum tipo de censura. Até mesmo as capas dos livros foram escolhidas por ela. Para a autora,

a Igreja tem ao longo da história dela, eu acho que ela tem uma postura avançada, pode a partir de dentro dela ser conservadora, mas as atuações dela aqui no Brasil interferem na educação, na política...
(...) eles não tem tanto compromisso com o lucro, tem muito compromisso com idéias, se as idéias estão de acordo com a filosofia deles, eles topam, eles não tem medo.

As duas grandes editoras de livros didáticos se recusaram a produzir os livros de Penteado, que foram publicados por uma editora católica. Elas preferiram manter o padrão de produção que dava certo na época. Não quiseram arriscar produzir um livro fora dos padrões, diferenciado.

E o livro? Há na capa um desenho de um leque com pessoas dentro dele, significando a existência de várias morais, vários homens, vários condutores. Penteado (1984) organiza seu livro intercalando texto, ilustrações e exercícios. A novidade é que as ilustrações compõem junto com o texto, estão incorporadas a ele. E são fundamentais para o entendimento do capítulo.

Cada capítulo apresenta textos e exercícios entrelaçados. Os exercícios apresentam-se ao longo do capítulo e são o estímulo para a discussão dos assuntos expostos. Não existe um grande texto teórico. São apenas pequenos trechos que falam sobre a imagem a ser discutida e estimulam as questões a serem respondidas. O livro utiliza figuras (principalmente fotografias) ao longo de todos os capítulos, que são em seguida interrogadas. O aluno é questionado em todos os momentos. A proposta é que ele reflita sobre sua realidade. Cada capítulo incita a que o aluno dê sua opinião e pense sobre o tema tratado. As ilustrações a seguir possibilitam observar a estrutura dos capítulos:

⁹ Quem deu parecer negativo ao livro de Penteado, pela editora Ática, foi Elian Alabi Lucci que era autor de livros de EMC.

Figura 5.2

Sob a orientação do professor a classe deverá se dividir em grupos de 3 alunos para fazer os exercícios seguintes no caderno. O grupo terá 15 minutos para trabalhar, a partir do aviso do professor.

18. Observe atentamente as seguintes figuras: duas coisas mudam sempre de uma para outra. O que é que muda?

FIGURA 11

FIGURA 12

FIGURA 13

FIGURA 14

FIGURA 15

FIGURA 16

Cada aluno deverá anotar a resposta em seu caderno.

19. Em que ordem as seguintes figuras devem ser dispostas? Ordene-as utilizando a, b, c, d.

Explique, em seguida, por que a ordem dessas figuras deve ser esta.

FIGURA 17

FIGURA 18

FIGURA 19

FIGURA 20

Agora observe atentamente as figuras seguintes:

FIGURA 21

A Queda de Adão ou A Expulsão do Paraíso, Capela Sistina, Vaticano, Roma. Pintor Michelangelo

FIGURA 22

David — Museu da Academia, Florença. Pintor: Michelangelo

20. Você considera alguma dessas duas figuras imoral? Explique sua resposta.

21. As pessoas que vão visitar essas obras hoje estão vestidas. Como você consideraria o fato de as pessoas irem visitá-las nuas? Explique a sua resposta.

22. O que aconteceria hoje com visitantes que se apresentassem nus nos locais onde essas obras se encontram?

Cada grupo deverá também anotar as respostas dos exercícios 21 e 22 numa folha que será entregue ao professor para avaliação.

Observe agora atentamente a figura 23 e leia com atenção o texto que vem em seguida.

Fonte: PENTEADO, Heloísa Dupas. 1984. *O homem, os lugares, os tempos. Educação Moral e Cívica*. 6ª série, 1º grau. São Paulo, Loyola.

ÍNDICES, PREFÁCIOS E ORIENTAÇÕES

Os prefácios dos livros didáticos, para alunos e professores, indicam qual o objetivo da Educação Moral e Cívica. Procuram determinar o que deve ser a EMC e justificam porque ela deve ser uma disciplina escolar. O índice possibilita observar a hierarquia dos assuntos. As orientações dos livros pretendem condicionar o professor ao método de aula indicado pelo manual. Buscam orientar o professor e suas aulas com diversas propostas metodológicas, como o estudo dirigido, as instruções programadas, dinâmicas de grupo, etc.

A Hierarquia dos assuntos

Os índices dos livros didáticos apresentam a organização dos temas, a hierarquia dos assuntos propostos. Determinam os temas que fazem parte dos primeiros capítulos e os que são deixados para os capítulos finais. Expõem ainda a seleção que foi feita dos conteúdos previstos nos guias curriculares, determinados assuntos aparecem, outros não. Essas características demonstram a apropriação que o editor ou o autor fazem das prescrições oficiais.

A partir da análise dos índices dos livros didáticos foi possível observar a organização dos conteúdos, a prioridade e a ordem em que estavam estruturados os temas. Como foi estabelecida a hierarquia dos conteúdos? A primeira constatação é a diferença em relação aos livros para o segundo ciclo do 1º grau (5ª a 8ª séries) e os livros para o 2º grau. Existe maior variedade na ordem dos temas nos livros de 1º grau. Nos livros para o 2º grau os temas são mais homogêneos e seguem de modo geral o programa curricular da CNMC ou o programa do CFE.

1º grau

Dos livros para o segundo ciclo do ensino de 1º grau, alguns declaram se basear nos programas da CNMC, outros nos programas do CFE. Muitos não afirmam em que programa se baseiam, mas possuem os índices com os mesmos temas dos programas oficiais. Um exemplo bastante ilustrativo é o livro de Costa, Moschini e Paixão, *Educação Moral e Cívica*, cujo início do livro, nas *Considerações oportunas*, afirma:

acha-se rigorosamente de acordo com o programa oficial de Educação Moral e Cívica, elaborado e aprovado, para Curso Ginásial, pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 94, de 4 de fevereiro de 1971. (...) Os autores elaboraram a presente obra, seguindo, rigorosamente, tal programa. (s/d: pp. 7, 8).

Além dessa afirmação, o índice do livro possui praticamente os mesmos temas do Programa curricular do CFE, como se pode observar:

Quadro 5.2.

Quadro comparativo entre Programa curricular para ginásio do CFE e índice de livro didático de EMC.

Parecer nº 94/71 do CFE <i>Programa para o curso Ginásial</i>	Índice
UNIDADE II Subunidade I – O Homem <u>Pessoa Humana</u> <u>Noção de valor moral</u> <u>Caráter</u> <u>Moral</u> <u>Religião</u> Tradições Religiosas do Homem brasileiro Subunidade II – A Pátria <u>A Terra</u> <u>O Homem</u> <u>A Organização Sócio-Político-Econômica</u> <u>Unidade Nacional</u> <u>Aspirações e Objetivos Nacionais</u> <u>Símbolos Nacionais</u>	PRIMEIRA PARTE Unidade I – <u>Pessoa Humana</u> Unidade II – <u>Noções de Valor Moral</u> Unidade III – <u>Caráter</u> Unidade IV – <u>Moral</u> Unidade V – <u>Religião</u> SEGUNDA PARTE Unidade I – Introdução Unidade II – <u>A Terra</u> Unidade III – <u>O Homem Brasileiro</u> Unidade IV – <u>A Organização Sócio-Político-Econômica</u> Unidade V – O Estado (I) Unidade VI – O Estado (II) Unidade VII – O Estado (III) Unidade VIII – O Estado (IV) Unidade IX – <u>Unidade Nacional</u> Unidade X – <u>Aspirações e Objetivos Nacionais</u> Unidade XI – A Realidade Brasileira Unidade XII – <u>Símbolos Nacionais</u>

Fonte: Parecer nº. 94, do CFE, de 4 de fevereiro de 1971, Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica.

COSTA, Otto; MOSCHINI, Felipe N.; e PAIXÃO, José C. (s/d). *Educação Moral e Cívica*. São Paulo, Editora do Brasil. Curso Ginásial. 19ª edição, Exemplar nº. 2319.

Existem ainda livros que não deixam claro em qual programa baseiam-se e os índices são bastante diferenciados.

Comparando os temas dos programas curriculares oficiais e os índices dos livros didáticos foi possível observar certa variedade na prioridade dos assuntos, de acordo com cada livro. Os programas oficiais para o segundo ciclo do 1º grau da CNMC e do CFE apresentam determinados temas semelhantes. A diferença maior está nas prescrições do CFE, que expõem conteúdos mais detalhados.

Apresentar o Universo, Deus e o homem é o início de muitos dos livros analisados. Tanto de livros que seguem as prescrições da CNMC como as prescrições do CFE. Procurar discutir os valores e as escalas de valores, a moral, o caráter e a consciência, a liberdade com responsabilidade, também são assuntos que perpassam o início de muitos livros. As seqüências dos livros são variadas, e se dividem entre: apresentar questões relacionadas com religião e valores morais; direitos e deveres morais e cívicos; a família e a escola como instituições e suas funções na sociedade; a Terra; questões cívicas – o Estado brasileiro; a História do Brasil; os vultos nacionais; o Brasil como Pátria e Nação; a organização sócio-político-econômica do Brasil. A democracia como regime político; a República; os três poderes e a Constituição são assuntos mais para o fim dos livros, juntamente com a Unidade Nacional; o folclore brasileiro. Nos últimos capítulos predominam assuntos como: serviço militar; serviço público; Forças Armadas – defesa civil e segurança nacional; aspirações e objetivos nacionais; os símbolos nacionais.

Em geral discutem-se a moral, os valores e a religião nos primeiros capítulos dos livros, seguida das questões cívicas, o Brasil, sua história – as heranças étnicas; os vultos nacionais; a Pátria e os problemas nacionais. Os regimes políticos, a democracia, a Constituição, o serviço militar, as Forças Armadas e os símbolos nacionais estão situados nos últimos capítulos.

Existem livros didáticos que se mostram diferenciados, como é o caso dos livros de Teles (1971, 1973) que deixam a discussão moral e religiosa para a terceira e última parte. Ou o livro de Penteado (1984), que divide os assuntos em cinco unidades, prioriza o civismo já na segunda unidade e coloca a religião como quarta unidade. Outros autores que deixam a questão da religião para o fim do livro são Bertolin e Siqueira e Silva (1981, 1984) e Correa (1991). Os assuntos Deus, religião e segurança nacional não fazem parte do índice do livro de Brito e Gomes (1974).

Assuntos que não constam em nenhum dos dois programas curriculares também são incorporados, como é o caso da discussão da *natureza*, presente nos livros de Brito e Gomes (1974), Bertolin e Siqueira e Silva (1981, 1984); o *trânsito* – em Bertolin e Siqueira e Silva (1981, 1984), Correa (1983, 1990, 1991), Lucci (1984a), Cotrim (1991); *saúde e higiene* – em Duarte (1982b); *fumar* – em Correa (1983, 1991); a *poluição* – em Correa (1983). Estes assuntos estavam em pauta de discussão no CFE e no Conselho Estadual de Educação de São Paulo, desde fins dos anos 1970, mas principalmente na década de 1980.

Foi possível constatar que a ordem e prioridade dos assuntos não são necessariamente as mesmas dos programas curriculares oficiais. Os livros estruturam os temas de forma diversificada. Não são somente os livros que já possuem índices alternativos que variam os assuntos. Os livros que seguem algum dos programas oficiais organizam os índices e a ordem dos assuntos de modo diferente da estrutura apresentada nas prescrições. Há ainda os livros que organizam seus índices utilizando assuntos dos dois programas curriculares – do CFE e da CNMC. Foi possível observar também uma escolha de assuntos, não são todos os conteúdos propostos nos programas curriculares que aparecem nos livros. Muito poucos livros possuem os índices exatamente iguais e na mesma ordem.

2º grau

As análises dos livros didáticos para 2º grau mostraram algumas características interessantes. A primeira questão está na distinção entre os conteúdos apresentados pelos programas curriculares - da CNMC e do CFE. O programa curricular para colegial do CFE propõe estudar a relação do Brasil com o mundo na primeira unidade e estudar os problemas brasileiros, na segunda unidade. Já o programa da CNMC se aproxima muito dos assuntos tratados pelo 1º grau – o universo, Deus e o homem; os valores morais e cívicos; os elementos da nacionalidade; a Constituição do Brasil e a democracia; a Pátria brasileira; a organização social, política e econômica do Brasil e seus problemas; a relação do Brasil com o mundo; a democracia X comunismo.

Esses programas tão distintos são reproduzidos no índice dos livros didáticos de 2º grau, de modo mais explícito que os livros didáticos para o 1º grau. Como os programas curriculares para 1º grau do CFE e da CNMC eram em alguns aspectos semelhantes, houve a possibilidade de maior mistura dos assuntos. Já os livros didáticos para 2º grau se diferenciam, pois seguem um ou outro programa curricular.

Ao contrário dos livros destinados para 1º grau, quase a totalidade dos índices dos livros didáticos para 2º grau seguem as prescrições oficiais. Mesmo os livros de fins dos anos 1980 e início dos anos 1990 seguem as prescrições. Acrescentam em seus índices novos assuntos, discussões em pauta no CFE e no CCE de SP (os tóxicos, ecologia, trânsito, etc.), mas mantêm nos índices os temas oficiais.

Observa-se que há um predomínio de livros que seguem as prescrições oficiais da CNMC, predominantemente livros da década de 1970. Somente quatro livros seguem o programa do CFE – livros da década de 1980 e 1990. Mesmo nos três livros que se dizem diferenciados, os índices se aproximam mais do programa elaborado pela CNMC.

Analisando os índices, foi possível observar que os assuntos apresentados nos livros são selecionados. Não são todos os conteúdos propostos nos programas curriculares que aparecem nos livros e, estes, também organizam os índices e a ordem dos assuntos de modo diferenciado da estrutura apresentada nas prescrições oficiais.

Nos livros que seguem as prescrições do CFE, os primeiros assuntos tratados são: O homem brasileiro, formação étnica e cultural; A comunicação – Intercâmbio de civilizações e culturas; Regiões brasileiras: disparidades regionais. Os assuntos que compõem a seqüência dos índices variam entre: Educação; Saúde e Saneamento básico; Ciência e Tecnologia; Política habitacional; Trabalho e Previdência Social; Mercado de Trabalho; Comunicação; Política Energética; Desenvolvimento industrial; Integração do Brasil na Civilização Ibero-Americana e no contexto mundial. De modo geral é diversificada a ordem e prioridade dos assuntos.

Os livros que seguem as prescrições da CNMC também estabelecem seleção dos assuntos. A discussão sobre o conceito de homem, espírito e matéria, pessoa humana, a harmonia do universo e Deus, são temas iniciais em grande parte dos livros. Os assuntos seguem discutindo religião, noções de valores subjetivos e objetivos, os deveres e direitos morais e cívicos, as virtudes e o hábito. Na seqüência, situam o Brasil, sua Constituição, a Pátria brasileira – ideais, características físicas e históricas, os grupos étnicos formadores, as raízes culturais e características do povo brasileiro, a democracia, a organização sócio-político-econômica do Brasil.

O fim dos livros expõem os temas: vultos nacionais, problemas brasileiros, a relação do Brasil com o mundo, integração no mundo ocidental, os direitos e deveres fundamentais do homem e as declarações dos direitos e deveres do homem – da ONU e da OEA. Os livros elaborados a partir das prescrições da CNMC ordenam seus índices

de acordo com a ordem estabelecida pelo programa. Existe também uma seleção dos assuntos, mas depois de selecionados seguem uma ordem mais parecida com a do programa curricular da Comissão.

O assunto “Símbolos Nacionais” aparece em todos os livros – como um dos capítulos finais, seguido pelos assuntos: Segurança Nacional, Forças Armadas, Serviço Militar. Esses assuntos aparecem no fim do livro e isso pode significar muito na prática de uso do livro, pois de nem sempre os professores usavam o livro até o seu final.

Foi possível observar nesta comparação dos índices dos livros didáticos e dos programas oficiais, que os livros para 1º grau são mais flexíveis, estruturam os temas de forma diversificada, mesclando assuntos dos dois programas, acrescentando assuntos novos ou ordenando os índices de maneira diferente da ordenação oficial. Por outro lado, os livros para o 2º grau estão mais centrados nos programas curriculares oficiais. Alguns livros didáticos ordenam os assuntos de forma variada, mas procuram manter os conteúdos propostos pelos guias curriculares, priorizando seguir as prescrições da CNMC ou do CFE.

Prefácios e orientações

Os prefácios e orientações dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica permitem apreender os discursos dos autores sobre o objetivo e a finalidade da disciplina. Eles possibilitam verificar se os objetivos propostos pelos livros são os mesmos objetivos indicados pelas prescrições oficiais. Os prefácios revelam os discursos produzidos sobre moral, civismo, cidadania e sobre a realidade brasileira.

Prefácios ao professor

Alguns prefácios aos professores, seguindo os argumentos do General Moacir Araújo Lopes e dos discursos de Costa e Silva, reforçam a idéia de que a EMC fora re-implantada, em 1969, por causa da desorganização generalizada em que se encontrava a sociedade brasileira. A EMC pretendia preservar a democracia cristã, mas principalmente conscientizaria os jovens sobre o mundo, seus perigos e sua função na sociedade.

Oliveira (1970) justifica o retorno do ensino de moral e civismo como maneira de combater a “decadência dos costumes da família e sobre a falta de Moral e Civismo

que há muito vem afetando a vida de nossa sociedade” (p. 3). A EMC deveria formar o “homem de bem e o cidadão útil à Pátria” (p. 9), seu objetivo era:

o conhecimento e o cumprimento de todos os deveres do cidadão para com a Pátria. Compreende o respeito às leis e instituições, à autoridade constituída, à ordem e segurança: obriga ao trabalho honesto e desinteressado e ao cumprimento dos deveres cívicos que em todo o tempo, tanto na paz como na guerra, podem contribuir para o engrandecimento da Pátria (Oliveira, 1970, p. 11).

Na introdução de seu livro, Santos (1970) justifica sua produção, que pretende atender às finalidades e objetivos da Educação Moral e Cívica para a sociedade brasileira naquele momento determinado:

Diz a Constituição Federal que “Todos os brasileiros são obrigados ao Serviço Militar ou outros encargos necessários à Segurança Nacional nos termos e sob as penas da Lei”.

Mas, o moderno “conceito de Segurança Nacional, muito mais explicitamente que o de Defesa Nacional, toma em linha de conta a agressão interna e corporificada na infiltração e subversão ideológica, até mesmo nos movimentos de guerrilhas, formas hoje mais prováveis de conflito que a agressão externa”.

Assim, para que os brasileiros compreendam a sua honrosa obrigação Constitucional para tornar-se ativo e espontâneo colaborador nos encargos da Segurança Nacional impõe-se-lhe, não há negar, uma completa e urgente Educação Cívica, Moral e Política.

O trabalho que ora apresentamos para atender a esse objetivo é, na verdade, despreziosa compilação de versados no assunto, porém, necessário ao fim a que se destina (Introdução, p. 7).

O autor identifica-se com a Doutrina da Segurança Nacional, procurando alertar os professores e alunos contra o inimigo interno do Estado – o subversivo comunista.

Os autores Michalany e Ramos (1971) afirmam que seu livro foi concebido para “contribuir para a formação cívica do povo brasileiro”, procurando “preservar suas instituições democráticas e cristãs, cujos alicerces a subversão e o terrorismo procuram minar” (1971, p. 11). Ao trabalhar o assunto ‘Instituições Nacionais’, expõem o embate entre a “noção de Democracia, confrontando-a com o comunismo” (1971, p. 12). Aqui se torna explícita a opção dos autores de seguirem as prescrições da CNMC, que propõem a oposição entre “democracia, espiritualista e o comunismo, ateu” (Subsídios/70, da CNMC).

O livro de Leiras, Pereira e Saraiva (1973) apresenta toda uma orientação e preparação para os professores. No início do livro lê-se a frase: “Você professor, é uma

peça importante na engrenagem do crescimento do Brasil” (p. 7). Na introdução da Orientação aos Professores, as autoras explicam a importância do ensino de Educação Moral e Cívica. Segundo elas, a realidade social brasileira, o desenvolvimento, a crescente industrialização, a mulher tendo que se integrar à força de trabalhos fora de casa enfraqueceram o sistema familiar. Coube assim à escola exercer tarefas que antes pertenciam à família. Ensinar Educação Moral e Cívica seria uma dessas tarefas:

Desejando educar para uma vida democrática, tornou-se evidente no Brasil a necessidade de delegar à escola a função de organizar e sistematizar os conteúdos morais e cívicos de forma a poder traduzi-los – bem fundamentados – em comportamentos desejáveis à Pessoa Humana e ao Cidadão (p. 11).

O jovem deveria ser preparado para “exercer uma análise crítica sobre as idéias e influências que vem desse mundo e possa selecionar e adotar os valores e padrões compatíveis com a formação cristã e democrática do povo brasileiro” (p. 11). Para as autoras, a EMC deveria ser o “centro de toda a vida escolar” e as diversas disciplinas ajudariam na sua instrumentalização, “permitindo e favorecendo o que deve constituir o fim primeiro e maior da educação: a formação da Pessoa e do Cidadão” (p. 13). O fim do período de escolarização deveria devolver à sociedade pessoas mais qualificadas e cidadãos mais eficientes.

Lucci (1984a) definia a EMC no manual do professor, ainda de acordo com as prescrições da CNMC. Segundo o autor, ela teria por finalidade a “formação do caráter do indivíduo e o seu preparo para o perfeito exercício da cidadania”, e o livro pretendia “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, livres e de boa estrutura social, moral e espiritual” (1984a, p.1). Os professores deveriam reforçar e ensinar a “construção da vertical filosófica da Democracia brasileira, para que se possa enfrentar a vertical ideológica de outras doutrinas na inclemente luta ideológica da Guerra Revolucionária dos nossos dias” (1984a, p. 2, Orientação aos professores).

Um segundo grupo de livros didáticos discute que o objetivo da EMC era formar a consciência social do homem brasileiro e sua atuação em meio a um grupo mais amplo – a sociedade –, para que pensasse nos seus problemas cotidianos e procurasse criar soluções para essas questões.

Logo na introdução do livro, Galache, Zanuy e Pimentel (1971) explicitam o objetivo da Educação Moral e Cívica: “a tarefa imensa de construir o Brasil se identifica

com a não menos árdua de construir o homem brasileiro” (p. 9). Os autores criticam os sistemas que não priorizaram o homem como centro de suas preocupações:

A construção do Brasil, que é, hoje, um desafio, poderá ser uma realidade, amanhã, se cada jovem aceitar o desafio da construção de si próprio e da colaboração para a promoção humana de todo o povo brasileiro. Não é possível desenvolvimento econômico, sem desenvolvimento social, progresso técnico, sem promoção humana; integração nacional, sem desenvolvimento solidário (p. 10).

Para os autores, com o ensino de moral e civismo procurava-se alcançar o progresso humano e social. O livro pretendia “inspirar a reflexão sobre as realidades do homem, do mundo e do Brasil” (p.10). Finalizando, os autores esclarecem sua colaboração para a construção da nação:

Tornamo-nos cientes de que cada um de nós, a seu modo, está oferecendo sangue novo e generoso para a promoção humana da juventude brasileira e está trazendo uma pedra para a construção deste nosso Brasil, que queremos maior, mais humano e mais justo (p. 10).

Discutir o bem-estar do homem é característica desses autores que, priorizaram em seu discurso temas como desenvolvimento social, promoção do homem, desenvolvimento solidário. Somente quando o Brasil alcançasse essas realizações alcançaria o desenvolvimento da nação.

O livro de Dornelles (1971) apresenta um guia para o professor, anexo ao livro didático. Na apresentação aos professores, A autora afirma ser a finalidade da Educação Moral e Cívica:

A finalidade máxima da instituição da Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa obrigatórias no sistema educacional brasileiro prende-se à necessidade de fortalecer, através da escola, os instrumentos necessários à formação de uma consciência social para uma cidadania efetiva, isto é, instrumentalizar o indivíduo, a fim de que ele possa vir a ser um cidadão consciente, capaz de praticar uma cidadania efetiva. Desenvolver em cada indivíduo a sua capacidade de pensar nos problemas que o envolvem, como pessoa e como membro da sociedade, criando soluções para cada situação que lhe seja configurada, captando e respondendo adequadamente aos apelos que a vida social e afetiva lhe oferecem é o desafio que é lançado à escola, é a parte que lhe cabe na formação do cidadão consciente (Guia do Professor, 1971, p. 1).

Para Penteado (1984) seu livro de EMC era um trabalho feito a partir da perspectiva das Ciências Sociais. Pretendia ser um instrumento de trabalho para professores, permitindo lidar com os alunos, tendo como ponto de partida seus valores morais e cívicos, “visando transpor a visão etnocêntrica do próprio ser humano”. Os objetivos gerais a serem atingidos pelos estudantes eram:

1. Discriminar a Moral como uma característica essencialmente humana;
2. Identificar o Civismo, na sua mais ampla acepção, como um aspecto da Moral;
3. Compreender a Moral e o Civismo como um produto da vida social dos homens;
4. Sensibilizar-se para assumir, conscientemente, os aspectos morais e cívicos de seus comportamentos;
5. Dominar alguns conceitos básicos das Ciências Sociais, indispensáveis para a compreensão da Moral e do Civismo;
6. Aplicar esses conceitos na análise dos aspectos “moral” e “cívico” dos diferentes comportamentos humanos;
7. Conhecer a divisão político-administrativa atual do Brasil e ser capaz de ler o mapa político do Brasil;
8. Conhecer os símbolos nacionais e saber se comportar em relação a eles.

Estes exemplos apresentam modos de pensar a Educação Moral e Cívica diferenciados. No primeiro grupo, a proposta é tornar a criança um cidadão “qualificado e eficiente”, que adquiriria comportamentos desejáveis, valores cristãos - um cidadão que deve aprender a obedecer e servir à Pátria. No segundo grupo de prefácios, a proposta é instrumentalizar as crianças “a fim de que ele possa vir a ser um cidadão consciente, capaz de praticar uma cidadania efetiva” (Dornelles, 1971, p. 1). A escola deveria desenvolver a capacidade de a criança e o jovem pensar nos problemas sociais existentes. Penteado, opondo-se aos programas oficiais, relaciona a moral e o civismo às Ciências Sociais, compreendendo-os como produtos da vida em sociedade.

É interessante observar que alguns autores se colocam contrários aos regimes ditatoriais e totalitários, sendo que o Brasil neste período passava justamente por uma Ditadura Militar. Essa foi uma das principais falas do Governo Militar – não era uma ditadura, mas sim um governo revolucionário que procurava manter a democracia cristã contra as ditaduras materialistas.

Prefácios ao aluno

Os prefácios aos alunos, afirmam quais são as responsabilidades dos jovens, em relação à Pátria: ser cidadão e colaborar para tornar o Brasil um país desenvolvido.

Mariani (1970), no seu *Guia de civismo*, expõe que escreveu o livro para a formação moral e patriótica dos jovens, baseada numa linha filosófica espiritualista-cristã (segundo ela por ser a religião da maioria da população e por estar expressa na Constituição) e com uma orientação patriótica. Afirmar ainda, na “Carta ao Jovem Leitor”, ser responsabilidade das novas gerações tornarem o Brasil um país desenvolvido, com uma humanidade dignificada e uma grande Pátria.

Schmidt (1971), falando diretamente ao aluno, esclarece que o objetivo da EMC era

estudar os elementos básicos que formam a nossa nacionalidade; os valores que nos legaram nossos antepassados; as responsabilidades que vocês enfrentam em um mundo a se renovar aos nossos olhos. (...) é necessário desenvolver ao máximo a fé em Deus, nos homens e no Brasil; o aperfeiçoamento do caráter; o sentido do serviço (1971, p. 15).

Teles no prefácio de seu livro de 1971, afirma que os objetivos da EMC seriam alcançados se conseguisse despertar no aluno a reflexão, “levando-o a pensar com seriedade sobre a responsabilidade que é ser cidadão brasileiro e membro de comunidade humana” (1971, p. 10). O aluno deveria sair da escola consciente de suas responsabilidades com o país em desenvolvimento e com obrigações em relação à coletividade brasileira.

Bortoli escrevendo diretamente ao estudante esclarece que estudar EMC era conhecer o “homem, sua origem, seus direitos, seus deveres, seus costumes, sua vida material e espiritual” (1979, Prefácio). Ao conhecer mais o homem, a moral e o civismo, o aluno seria “mais ajustado, mais brasileiro, mais patriota e mais feliz”. Bertolin e Siqueira e Silva (1981), no Prefácio ao aluno afirmam que:

Educar-se é reconhecer os próprios limites, é desenvolver as próprias qualidades, é aceitar os outros e ser aceito, é aprender a conviver, é amar. Lembre-se de que o ideal na vida não é só lutar pelo que é bom, mas procurar o que é melhor. (1979, Prefácio).

Na apresentação do livro de 1983, Correa acrescenta que pretende “ajudar os educandos a tomar consciência de que tem um papel único a desempenhar na História,

ou seja, encontrar e viver aqueles valores que podem realizá-los como pessoas livres e responsáveis”. (1983, apresentação).

Os livros da década de 1990 modificam um pouco as apresentações. Os volumes I e II de Correa (1990, 1991) apresentam frases de pessoas com posicionamentos políticos progressistas, que poderiam ser considerados de oposição a Ditadura Militar, pensamentos como os de John Lennon, Martin Luther King e Thiago de Mello:

- ❖ Imagine todas as pessoas repartindo tudo com todos – John Lennon
- ❖ O homem confiará no homem como um menino confia em outro menino – Thiago de Mello
- ❖ Sonho com o dia em que os homens levantar-se-ão e compreenderão finalmente que são feitos para viverem como irmãos – Martin Luther King (1990).
- ❖ Todo homem deve ambicionar viver para saber, e saber para bem viver – Mateo Aleman
- ❖ Viver é de todos: viver bem, de poucos; viver com ciência e consciência, de pouquíssimos – Mantegazza
- ❖ Escutar sempre, pensar sempre, aprender sempre, eis o que é viver – Feuchtersleben (1991).

Na *Carta ao Estudante*, Cotrim (1990), descreve que sua preocupação era a de “desenvolver a **conscientização** de nossas responsabilidades perante nós mesmos, a sociedade e a Natureza” (p. 3). Para o autor o objetivo da EMC seria “formar cidadãos **conscientes, solidários, responsáveis e livres**” (p. 3). Essa finalidade é exatamente a mesma expressa no programa curricular do CFE.

A preocupação com a formação do cidadão útil à Pátria é um dos temas centrais nos prefácios de muitos livros didáticos da década de 1970. O cidadão conhecerá suas tradições, seus direitos, deveres e respeitaria a autoridade constituída, colaborando para a ordem e segurança da Nação. Os alunos deveriam contribuir e agir para a construção de um Brasil grande, pertencente ao grupo dos países desenvolvidos. Deveriam lutar contra os perigos subversivos, que levariam o país ao totalitarismo e à ditadura. O momento político em que vivia o Brasil não era considerado uma Ditadura, e sim um período de luta pela democracia-espiritualista-cristã. Parte dos livros didáticos reproduzem os objetivos da disciplina apresentados no programa curricular da CNMC, um bom exemplo são os livros do General Professor Benedicto de Andrade (1974 e 1978). A luta contra o comunismo não deixou de ser afirmada pelos livros dos anos 1980, como verifica-se no livro de Lucci, que ressalta em 1984, a necessidade da luta ideológica contra certas doutrinas contrárias à democracia brasileira – a Guerra Revolucionária.

Por outro lado, na própria década de 1970, existiam livros que enfatizavam a formação social dos estudantes para a cidadania, mas, a preocupação centrava-se na necessidade de instrumentalizar os alunos para pensarem nos problemas a sua volta. Estudar a realidade brasileira era importante para o desenvolvimento de cada aluno, visando a formação do cidadão consciente de si e de sua realidade na sociedade. Penteado, em 1984, afirmava que os alunos deveriam compreender a moral e o civismo como um produto da vida social dos homens. Em meados da década de 1980 e início dos anos 1990, os autores afirmam que a EMC era estratégica para a formação dos brasileiros, para o exercício da cidadania. A preocupação era formar cidadãos livres e conscientes, que aprendessem a relacionar-se e viver em sociedade. Deveriam aprender a construir a própria felicidade. Correa afirma a necessidade de o aluno aprender a partilhar, a conviver, de pensar sempre e continuar a aprender. O ensino da Educação Moral e Cívica para a formação dos cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, que também deveriam participar do desenvolvimento do país é exatamente o objetivo apresentado pelo programa curricular do CFE.

Prática de ensino X disciplina

A Educação Moral e Cívica deveria ser prática educativa ou disciplina? Essa foi uma das discussões mais acirradas travada entre o CFE e a CNMC. E os autores dos livros didáticos também pretenderam respondê-la. Os livros se dividem entre essas duas problemáticas. A participação direta dos alunos é solicitada em grande parte dos livros. Propõem-se debates, trabalhos em grupo, seminários, discussões, etc. Considera-se que a EMC aprende-se na prática, por meio de exemplos reais, em atividades coletivas. Para exemplificar, citemos algumas afirmações dos autores ou editores:

Compreendi que *ninguém* ensina a *ninguém*, a ter fé, a ter caráter, a falar a verdade, a ter personalidade ou a ter patriotismo e assim por diante. *Portanto*, julgando que as conversas, diálogos, e bons exemplos, muitas vezes representam os melhores ensinamentos, lancemos mão desses recursos que certamente darão excelentes resultados (Oliveira, 1970, p. 4).

A pessoa aprende pelo que vive e faz, não apenas pelo que ouve e lê, dirigido por uma única outra pessoa, principalmente no que se refere aos valores implícitos na formação da cidadania. Julgamos que, nessa matéria, o exemplo da geração adulta é de particular importância na educação dos jovens (Dornelles, Guia do Professor, 1971, p. III).

Não temos, portanto, de *dar lições* sobre moral e civismo. Temos é de criar no jovem a capacidade de adquirir o sentimento moral e o sentimento cívico (Brito; Gomes, 1974, Prefácio).

O aprendizado de Moral e Civismo deve ter um caráter muito mais de Atividade que de Disciplina no Primeiro Grau, isso porque se trata de matéria formativa por excelência. (Brito; Gomes, 1975, p. 3).

O padre Fernando Bastos de Ávila, que prefacia os livros de Galache, Zanuy, Pimentel (1971, 1981), afirma que as virtudes e o heroísmo não são ensinados “com receitas moralizantes” por meio de manuais, mas sim vivenciados. O livro citado teria essa habilidade, de ensinar a viver:

a viver em ritmo de Brasil grande, a viver junto com todos os brasileiros e a realizar com eles as fascinantes descobertas de nossa inserção nos círculos concêntricos onde devemos irradiar nossa vitalidade e nosso idealismo. O livro provoca situações nas quais as virtudes morais e cívicas são vividas espontaneamente e reflexamente conscientizadas. O livro evoca as figuras daqueles que encarnaram esplêndidos ideais. Não é um manual a ser memorizado pelos alunos. Ninguém aprende a escrever à máquina decorando as regras de datilografia. É um livro para ser vivido e, antes de todos, pelos mestres (pp. 7, 8).

Brito e Gomes (1974) afirmam que a educação moderna deveria ser formativa e informativa, com a tarefa de ser participante, criadora, feita por caminhos, ao invés de estabelecer padrões, ser normativa e somente expositiva. O próprio estudante deveria “participar de sua educação, saber por que e para que está sendo educado. Suas vivências devem ser transformadas em conceitos, Ou melhor: na capacidade de criar conceitos” (1974, prefácio). O livro didático de EMC seria somente um ponto de partida, uma motivação para se construir a prática. Os autores propõem chegar mais perto da vida real das crianças, os exemplos morais seriam tirados da vida cotidiana e não de grandes narrações “apoiadas no gasto argumento de que o mal é sempre castigado e o bem sempre recompensado” (1974, Roteiro para o professor).

Avelino Antônio Correa também propõe um manual prático, que pretende levar os alunos a vivenciar todas as possibilidades. Afirma assim, que a ausência das definições teóricas é proposital (1976a, p. 6). Cotrim, em seu livro de 1991, sugere ao aluno: “O que você aprende não é para guardar na cabeça – é para ser utilizado na sua vida diária” (p. 3).

Outros livros pretendem ser referência teórica para a compreensão das matérias – dos princípios morais e cívicos. O livro de Michalany e Ramos (1971) apresenta-se

como um “catecismo pátrio” (p. 11), que deveria servir não somente a alunos e professores, mas a todo o povo brasileiro, fornecendo subsídios e diretrizes para enfrentar e interpretar os problemas nacionais. O livro *Educação moral e cívica* de Costa, Moschini e Paixão (s/d) segue a mesma idéia de ser guia e obra de referência para o ensino dos princípios da EMC. Seus autores chegaram a afirmar que elaboraram a obra seguindo rigorosamente o programa, tanto em relação a matéria como à filosofia que propõe a fixação do conteúdo.

De modo geral foi possível constatar uma grande preocupação dos autores e editores dos livros didáticos em afirmar que o livro contribuía não somente para o ensino do conteúdo da Educação Moral e Cívica – disciplina informativa -, mas principalmente colaborava com a prática educativa da EMC, por meio das propostas de atividades que incentivavam a opinião e ação dos estudantes e do incentivo a organização de atividades extra-classe - como a organização de jornais, do Centro Cívico, a participação dos escoteiros, etc. Como menciona o prefácio de Brito e Gomes (1974), o livro didático de EMC seria um ponto de partida, uma motivação para se construir a prática. Essa preocupação foi explicitada desde os primeiros livros, em 1970 até os dos anos 1990. Os livros pretendiam estar assim, de acordo com os programas de ensino, que destacavam a EMC como prática educativa.

Instruções metodológicas

As orientações para os professores também são interessantes. Mostram como os autores e editores gostariam que os livros fossem utilizados.

Dornelles propõe a utilização do método ativo, com o levantamento de situações-problemas, discussão e sugestões de solução, realização de atividade para solucionar o problema, discussão dos resultados e aplicação das conclusões (Guia do Professor, 1971, p. 5). As sugestões de atividade baseiam-se em um objetivo, onde as crianças realizam tarefas que as façam vivenciarem os objetivos pretendidos. Exemplo:

- Entrevistar a diretora e pessoas que prestam serviços à escola (o guarda, a merendeira, o dentista), para saber como trabalham, como podem ser ajudados pelos alunos;
- Participar, em pequena escala, de campanhas comunitárias, na escola e na vizinhança (vacinação, limpeza da escola, aumento de leitores na biblioteca pública).

Os alunos deveriam ler as unidades dos livros e perceber a utilidade das leituras por meio das atividades complementares, de discussão, pesquisa, de participação de modo geral. Segundo Dornelles, a forma de utilização do livro ficaria a cargo do professor. Não seria estabelecido um modo específico de usá-lo.

Schmidt (1971), como já foi mencionado, desenvolve seu trabalho em torno do método de dinâmica de grupo, que inclui além das discussões em grupo, atividades de dramatização, painéis, mesas-redondas, entrevistas coletivas, etc. A autora explica como o professor deve organizar todas as atividades propostas e orienta as etapas da aula. Estabelece também quais são os papéis que os alunos exercem no grupo. Por fim a autora faz sugestões aos professores para atividades extra-classe, a fim de desenvolver a prática educativa de EMC.

Teles (1971), como Schmidt, propõe a dinâmica de grupo. Segundo este autor esse método estimularia a reflexão. Os textos seriam utilizados de um modo ativo, despertando nos alunos interesse por pensar sobre temas morais e cívicos. Seu livro de 1973 acrescenta o estudo dirigido e estudos de caso. Garcia (1971) ressalta em seu livro as instruções programadas, como uma das formas mais modernas de ensino.

Correa (1976a) propõe a didática do estudo dirigido, alegando ser o método mais adequado a uma disciplina formativa. O autor em *Sugestões Didáticas* afirma que o livro dispensa aulas expositivas. Sugere que os alunos trabalhem sozinhos ou em equipes e que o professor somente oriente e atenda os alunos menos dotados. O livro de 1983, de Correa acrescenta sugestões de provas. O Autor exhibe as provas por grupo de capítulos, escreve as perguntas e as respostas desejáveis. As provas apresentam questões que verificam os conteúdos dos capítulos. São questões basicamente de memorização.

No livro de Bortoli (1980) o papel da verificação é intensificado, as suas atividades são de fixação, no estilo dos vestibulares. Segundo a autora um dos objetivos do livro era auxiliar os alunos a ter acesso aos cursos superiores.

Em relação à orientação para os professores, Bertolin e Siqueira e Silva (1981) organizam os conteúdos por bimestres, propõem atividades determinadas para cada unidade, sugerem ainda a organização de jograis, dramatizações, excursões, exposições e concursos. Duarte (1982a) estabelece essa mesma organização, por bimestre, com duas horas semanais de aulas e provas bimestrais. Os livros dos anos 1990 como os de Cotrim (1990, 1991) não apresentam uma proposta metodológica específica, mas a preocupação com o vestibular é explícita.

Um aspecto relevante nos livros de 2º grau publicados de 1980 em diante é a constante preocupação com o vestibular. Neste momento priorizam-se atividades de fixação e revisão dos conceitos apresentados pelos livros didáticos.

Os livros que propõem novas técnicas e metodologias de ensino - principalmente dinâmica de grupo, instruções programadas e estudo dirigido -, afirmam sua importância na sala de aula e estabelecem fortes dispositivos de leitura. Em sua grande maioria falam diretamente ao leitor, o aluno ou o professor. Fazem propostas para os professores de como organizar as atividades cotidianas, tornando-se objeto central para a aula. Schmidt (1971) como já foi citado, por meio do método de Dinâmica de Grupo, organiza as atividades propostas e orienta os professores sobre os passos da aula. O livro de Correa (1976a) também chega a elaborar as etapas de cada aula. Sugere inclusive a maneira como o professor deveria ministrá-la, não de forma expositiva, mas por orientações.

Os incentivos aos trabalhos em grupo, com atividades colaborativas, dinâmicas comunitárias, a fim de fortalecer o espírito comunitário, o instinto de grupo, a solidariedade, a coletividade, a democracia, etc., em prol da Ordem e do Progresso da Nação, associavam-se às proposições divulgadas ao longo da Ditadura Militar – de que cada cidadão deveria exercer a sua função, realizar o seu papel para o crescimento da Nação.

O QUE DIZEM OS LIVROS

Os conteúdos dos livros de Educação Moral e Cívica giram em torno de três grandes grupos: Civismo, Estado brasileiro e Moral, que apresentam por sua vez subgrupos. Em civismo discutem-se os conceitos de cidadania, patriotismo e nacionalismo. O Estado Brasileiro inclui a discussão sobre o trabalho e o trabalhador, a formação do povo brasileiro, a realidade brasileira, etc. Por último, a Moral, apresenta discussões importantes sobre família e religião.

A grande maioria dos livros didáticos analisados citam em sua bibliografia o livro *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, do Padre Fernando Bastos de Ávila. Esta enciclopédia organizada pela FENAME foi produzida para ser obra de referência e fonte de consulta para professores, contribuindo para a formação do estudante brasileiro. Sua primeira edição data de 1967. A segunda edição é de 1972, momento em que a disciplina de EMC já fazia parte do currículo oficial das escolas. O prefácio da

segunda edição acrescenta que a enciclopédia auxiliaria os novos professores da disciplina de EMC, além de servir de base para a produção de textos sobre Educação Moral e Cívica. A Enciclopédia era considerada pela CNMC, pelo CFE e pelo próprio Ministro da Educação – Jarbas Passarinho, como a obra de referência principal para a disciplina, com a definição dos conceitos relacionados à moral e ao civismo. Os conceitos de civismo, nacionalismo, cidadania e moral foram confrontados com as definições apresentadas pela enciclopédia.

Em um primeiro momento os livros foram organizados por períodos, por décadas. Contudo, no decorrer da análise foi possível perceber que os conteúdos expostos nos livros desses períodos se entrecruzavam. Foram encontrados livros didáticos nos anos 1970 com conteúdos mais progressistas do que livros publicados em plenos anos 1980, com o fim da Ditadura Militar. Por esse motivo, a organização por décadas não foi mantida de forma rígida. Serão apresentados, ao longo da pesquisa, os aspectos comuns nos livros didáticos de modo geral, mas principalmente serão destacados os livros que fugiram de alguma forma ao padrão, que discutiram a Educação Moral e Cívica sob uma perspectiva diferenciada da oficial.

Civismo, cidadania, patriotismo e nacionalismo

Segundo a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* “cidadania é o pleno gozo de todos os direitos civis e políticos do cidadão de um país” (Ávila, 1972, p. 125). No Brasil é a Constituição que estabelece as condições para o gozo da cidadania: ter nacionalidade brasileira, poder ser eleito, obrigatoriedade de alistamento e voto, poder se eleger para funções públicas. A conquista da maturidade política por parte do povo brasileiro incluiria conhecer a Constituição, ter consciência plena dos direitos e responsabilidades inerentes ao gozo da cidadania, procurar difundir esse conhecimento na comunidade. (Ávila, 1972, p. 125).

E quem é o cidadão? É o “membro da comunidade nacional sujeito aos deveres por ela impostos e gozando dos direitos por ela atribuídos” (Ávila, 1972, p. 125). Cidadão é aquele que participa conscientemente e voluntariamente na plenitude dos deveres e direitos cívicos. O cidadão brasileiro é aquele que cumpre seus deveres para com a Pátria, natural ou adotiva, e que sabe fazer respeitar os direitos que ela lhe confere. “Ele se identifica de tal modo com a Pátria, que faz seus os problemas dela, e

em última análise dá à sua vida cívica o sentido de uma colaboração ao progresso e engrandecimento da Pátria” (Ávila, 1972, p. 125).

O Civismo seria a

atuação consciente e esclarecida do cidadão, no seio da comunidade, através do cumprimento dos seus deveres de cidadania e do seu esforço em contribuir para o progresso e engrandecimento de sua Pátria. Caracteriza-se por uma atitude ativa de interesse e participação nos problemas da comunidade. Não é o gozo pacífico dos direitos assegurados por lei, e a aceitação resignada dos deveres impostos também por lei, mas a vigilância permanente e a ação constante para que se consigam: obediência às leis, preservação da ordem, defesa da moral e dos bons costumes, estímulo aos valores sociais positivos, repressão aos elementos ou fatores sociais negativos, incentivo aos jovens para desenvolvimento harmonioso e sadio de sua personalidade, colaboração nas obras sociais e iniciativas que visem ao bem-estar humano, e tantas outras formas de por, a serviço da comunidade, as experiências, habilidades, capacidades e dons de que se é portador. (Ávila, 1972, p. 130)

Patriotismo e nacionalismo são considerados fenômenos diferentes. Enquanto patriotismo seria o sentimento de amor à Pátria, nacionalismo era uma forma aguda de sentimento patriótico, que emergiria nos momentos de crise nacional, propiciando e acompanhando as fases de mais intenso desenvolvimento do país (Ávila, p. 459). O nacionalismo teria duas dimensões: uma interna e outra externa. A primeira diz respeito a uma valorização da nação em face dos indivíduos e dos grupos privados e, mais exatamente, uma valorização do Estado, em face dos interesses particulares. Isto significa certo estadismo e intervencionismo governamental. “É em seu nome, por exemplo, que no Brasil se reivindica, para o Estado, áreas cada vez maiores do setor econômico, tais como a dos combustíveis líquidos (Petrobrás) e a dos transportes ferroviários”. A segunda dimensão do conceito se apresenta como uma afirmação em face das pretensões políticas e econômicas do estrangeiro. É em nome deste nacionalismo externo que se inspiram todas as críticas aos imperialismos e os princípios da autodeterminação dos povos. O verdadeiro nacionalismo deveria preservar os autênticos valores de uma nação e não perder de vista as exigências de uma colaboração e de uma solidariedade universal (Ávila, 1972, p. 460).

O nacionalismo se manifesta como uma espécie de estado febril do patriotismo, que se faz sentir em determinados períodos da História de um povo, especialmente pela ocasião das lutas pela emancipação política ou econômica. Por isso mesmo o nacionalismo seria quase sempre exagerado. O verdadeiro patriotismo, não se reduziria a uma simples emoção sentimental. Como todo amor autêntico, deveria exprimir-se em

obras, principalmente no cumprimento dos deveres cívicos e na solidariedade com os compatriotas (Ávila, 1972, p. 502).

O conhecimento veiculado pelos livros

Civismo

De modo geral a definição de civismo está relacionada com o homem em sua prática de cidadão brasileiro. Segundo Braz, Costa e Nascimento (1971), civismo deveria ser entendido como:

o conjunto de idéias e princípios que orientam o indivíduo a ser bom cidadão. (...) civismo pode significar, também, as virtudes, os sentimentos e as práticas do indivíduo como bom cidadão. (p. 26)

A base do autêntico civismo é o verdadeiro amor e interesse por nossa terra, e por tudo que se relaciona com ela: não só o território, mas também seu povo, sua História, suas tradições, sua defesa, seu desenvolvimento (p. 26).

(...) O civismo só pode ser verdadeiro e completo quando o cidadão tem bom caráter e demonstra seu amor pela Pátria por meio de ação intensa e permanente em benefício do Brasil (p. 27).

Costa, Moschini e Paixão (s/d) reforçam essa definição, ao apresentar o civismo como “um complexo de idéias e de sentimentos, de atos e de virtudes que convêm a um bom cidadão, elemento consciente e ativo dentro da sociedade” (p. 29).

Para Teles (1971), civismo era meditar em comum e sentir a vida nacional com otimismo, com vontade de colaborar. Era a atitude moral, pois consistiria no cumprimento exato dos deveres que a lei impunha e a sociedade exigia, para o bem de todos. Civismo era a “atitude patriótica que se traduz em prestigiar a Pátria na prática e através dos símbolos que a representam, e em concorrer para a disciplina e a boa harmonia social, correspondendo a todo apelo que se lhe faça em obediência a deveres cívicos” (p. 57). A realização dos deveres importaria para garantir os direitos do cidadão.

O programa curricular elaborado pela CNMC apresentava a definição de civismo como sendo caráter, patriotismo e ação. Alguns livros que se basearam diretamente neste programa expõem essa definição de civismo, como é o caso dos livros

de Leiras, Pereira e Saraiva (1973), Andrade (1974, 1978), Mariani¹⁰ (1970) e Barbosa (1971a). Barbosa define o homem cívico como

aquele que ama a pátria a ponto de se sacrificar por ela. Tiradentes é um exemplo de homem cívico; amou o Brasil a ponto de dar sua vida por ela. Amor só se prova com sacrifício; civismo é amor à pátria, com disposição para a renúncia de si mesmo.

O civismo supõe caráter, porque a pessoa cívica é aquela que se esforça para conhecer, dia a dia melhor, o seu país; e, à medida que conhece melhor, procura servi-lo melhor, sendo um homem honrado, cumpridor de seus deveres, bom profissional, amigo de seus semelhantes, obediente às leis, pronto para servir a Pátria (1971a, p. 48).

(...) civismo é ação, isto é, dedicação total e sempre para tornar o Brasil maior e melhor do que ele já é. (1971a, p. 49).

Andrade acrescenta:

Civismo como caráter, patriotismo e ação. O bom cidadão é aquele de caráter reto, a religião da pátria é o patriotismo, celebram-se as festas nacionais, institui-se o culto dos heróis, cantam-se as canções de guerra, descobrimo-nos quando o hino toca. A ação que conflui com a verdade (1974, p. 125).

O livro de Lucci, que está na sua 3ª edição em 1984 (praticamente no fim da Ditadura Militar), apresenta uma definição de civismo muito próxima aos livros de inícios dos anos 1970, que se baseavam nas prescrições da CNMC. “Civismo é caráter com base na moral, tendo Deus como fonte; amor à Pátria e suas tradições; ação intensa e permanente em benefício do Brasil” (1984, p. 39).

Entretanto, em 1984, foram publicados dois livros, com definições diferentes do livro de Lucci. Bertolin e Penteado definem civismo como a consciência dos direitos e deveres do ser humano dentro das fronteiras do seu país. Cotrim, em 1991, diz ser o civismo o cumprimento consciente dos deveres perante a Pátria, tendo como objetivo o bem-estar de todos.

Os significados de civismo se aproximam inúmeras vezes da definição apresentada por Ávila (1972). Observa-se, contudo, que o civismo deveria ser não somente a atuação consciente do cidadão para o bem comum, mas a atuação do **bom cidadão**. O civismo é compreendido como uma virtude moral e como a moral é religiosa, grande parte dos livros apresentam a dicotomia entre bem e mal. Nos livros que não se basearam na acepção religiosa de moral, predomina a concepção de civismo

¹⁰ O *guia de civismo*, de Marília Mariani foi um dos vencedores do concurso realizado pelo MEC, em 1968. (Ver capítulo 1).

ligado ao cumprimento das leis, dos direitos e deveres do homem dentro das regras de um país.

Os vultos nacionais

O culto aos vultos nacionais era considerado essencial, pois servia como exemplo de civismo para os alunos. Eram pessoas que viveram para o engrandecimento do Brasil, que exerceram suas funções do melhor modo possível ou que tiveram grande produção intelectual, científica, artística, etc. Pessoas que foram grandes pelos seus feitos. Os nomes que mais aparecem nos livros são: Tiradentes, José Bonifácio de Andrada e Silva, Visconde de Mauá, Machado de Assis, Duque de Caxias, Almirante Tamandaré, Capistrano de Abreu, Carlos Chagas, Rui Barbosa, Santos Dumont, Ana Néri, Olavo Bilac, Oswaldo Cruz, Dom Filipe Camarão, Castro Alves, Princesa Isabel, Marechal Rondon, José de Anchieta, Villa-Lobos, Marechal Deodoro da Fonseca, D. Pedro I, D. Pedro II, Euclides da Cunha, Visconde do Rio Branco, Benjamim Constant, Floriano Peixoto e Monteiro Lobato.

Alguns poucos livros consideraram além das pessoas tradicionais, outros nomes como vultos nacionais. Brito e Gomes (1974) acrescentam Noel Rosa, Portinari e Oscar Niemeyer. Penteado (1984) expõe toda uma explicação sobre o significado dos vultos nacionais. Para a autora

a grandeza de um povo pode ser percebida, entre outras coisas, pelo conjunto de homens ilustres, de pessoas que, através dos tempos, se destacaram em todos os campos da atividade humana, seja na literatura, nas artes, na vida militar, na ciência, na economia e nos demais campos. Essas pessoas foram consideradas pela história como vultos nacionais.

Os vultos nacionais são, portanto, cidadãos que se destacaram no conjunto da população de um país, deixaram seus nomes registrados na memória do povo e devem ser conhecidos e respeitados por todos. (p. 85)

Além dos nomes tradicionais, que haviam sido edificadas pela história como vultos nacionais, a autora acrescenta pessoas contemporâneas, que estavam vivas e em alguns casos tinham participado da luta contra a Ditadura Militar: Mário Cravo (escultura), Jorge Amado (literatura), Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento (música popular), Lima Barreto, Carlos Diegues, Glauber Rocha (cinema), Paulo Freire (educação), Plínio Marcos (teatro).

Patriotismo

Ao discutir o significado de patriotismo, Mariani (1970) afirma que ele é:

a atitude moral, o procedimento honesto do verdadeiro patriota; consiste não só no cumprimento exato dos deveres que a lei impõe e a sociedade exige, na cortesia recíproca entre os homens, como também no de prestigiar a Pátria no seu nome augusto e nos símbolos que a representam, zelar pela pureza do idioma e dos costumes, venerar a ordem, concorrer para a disciplina e boa harmonia social, correspondendo a todo apelo que se lhe faça em obediência a deveres cívicos (p. 67).

Para Oliveira (1970), o bom patriota era o homem de bom caráter, que cuidava de seu aperfeiçoamento, contribuindo para “elevar na apreciação universal o bom nome da Nação” (p. 50). O patriotismo era o culto da Pátria, “um sentimento tão vivo e intenso que domina a alma e o coração” (p. 131). Segundo Teles (1971), a parte emocionalizada de amor à nação receberia o nome de patriotismo. Garcia (1971) utiliza a definição de Coelho Neto¹¹ sobre patriotismo:

é o sentimento radical pelo qual o homem se prende, para todo o sempre, à terra em que nasceu, devotando-lhe pelo trabalho, que a melhora e engrandece e sacrificando-se por ela incondicionalmente, desde a renúncia aos confortos da vida até a morte, se tanto for necessário para defendê-la e honrá-la [Coelho Neto, Breviário Cívico] (p. 128).

Lucci (1984) definia patriotismo como o conjunto de sentimentos que ligavam afetivamente os homens à Pátria. Patriotismo seria amor à Pátria, o respeito às tradições, aos valores e aos ideais da Nação (p. 63). O patriota deveria colocar os interesses da Nação acima dos interesses particulares, mas sem radicalismos.

Correa definia patriotismo de forma simples: “amor à Pátria” (1976, p. 70). Para este autor, ser patriota era cada um trabalhar no seu ofício com a maior fé, “tão bom patriota é o soldado que dá à Pátria o sangue, como o operário que lhe dá o suor; o sábio, cujo nome se projeta na sua história, como o lavrador para sempre ignorado” (1979, p. 101). Cada pessoa deveria exercer sua função. Segundo Duarte (1982b), o verdadeiro patriotismo não deveria ser feito de palavras. Mas sim feito de esforço e de

¹¹ Coelho Neto publicou diversos trabalhos com Olavo Bilac. Era Republicano e abolicionista. Foi secretário-geral da Liga de Defesa Nacional, fundada em 1916. A Liga de Defesa Nacional procurou popularizar a idéia do serviço militar obrigatório e reforçar a importância das Forças Armadas. Por defender a idéia do “cidadão-soldado” e do serviço militar como escola de cidadania, a Liga recebeu desde o início o apoio do Exército. (<http://www.academia.org.br/imortais/cads/2/coelho.htm> e http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_centindep_ligadefesa.htm, em 25/05/2006).

luta pelo desenvolvimento do País, e pela justa distribuição de suas riquezas entre todos os brasileiros. (p. 115). O patriota deveria conhecer a terra, a defesa do solo, conhecer a gente brasileira – saber como é, como vive e como trabalha o povo brasileiro.

Em 1990, o livro de Correa utilizava exatamente a definição da *Pequena Enciclopédia do Moral e Civismo*, ao afirmar que:

o verdadeiro amor patriótico é realista, porque vê a Pátria como uma realidade que ela é, com seus lados positivos e negativos, sem necessidade de fazer uma imagem fantástica e ufanista (p. 73).

Patriotismo “não é simples emoção sentimental. O patriotismo autêntico deve se manifestar em obras, principalmente no cumprimento dos deveres cívicos e na solidariedade com os patriotas” (p. 73).

De modo geral os livros apresentavam o patriotismo como o sentimento de amor à pátria e a valorização de seus símbolos. E como esse amor era demonstrado? Por meio do trabalho, que engrandeceria o país. Civismo e patriotismo são definidos de modo semelhante. Tanto civismo como patriotismo eram a atuação e cumprimento dos deveres, mas também o sentimento de amor à Pátria. A idéia de patriotismo como religião, com o culto aos heróis, ao hino, etc. faz recordar a discussão sobre os filhos de Testemunhas de Jeová, que não admitiam cultuar nenhum outro objeto ou ser que não fosse Deus. O tom enfático de alguns livros didáticos, que chegavam a comparar o culto a Pátria com uma religião, torna compreensível a atitude das pessoas vinculadas a essa religião. De fato, os textos propunham a adoração da Pátria e seus símbolos.

Duarte (1882a; 1982b) tem uma definição diferenciada, ao compreender o patriota como aquele que conhece o povo brasileiro e luta pelo desenvolvimento nacional, que deveria por sua vez, levar a todos os brasileiros as vantagens desse progresso, principalmente por meio da distribuição das riquezas.

Nacionalismo

Teles é um dos autores que define nacionalismo. Segundo esse autor:

O nacionalismo é uma ideologia por se apresentar como um conjunto de idéias mais ou menos complexas ou mais ou menos simples nascidas do meio. O nacionalismo brasileiro tem suas origens nos movimentos nativistas (...). O nacionalismo brasileiro se alicerça na vontade de prosperar, de crescer, de progredir e no esforço de não se deixar dominar, em não sucumbir às ações mais poderosas (p. 78).

O nacionalismo do Brasil, bem como dos países em desenvolvimento, é antes uma posição defensiva que não precisa alimentar-se com a xenofobia, nem de

hostilidade ao estrangeiro, qualquer que seja. Ao contrário, é um nacionalismo que leva à paz e que procura fortalecer a integração dos povos, dentro da justiça. (...) O nacionalismo verdadeiro é autêntico e por isto não vende a Pátria (1971, p. 79).

Para Teles (1971), os brasileiros deveriam ser nacionalistas principalmente em relação à industrialização no Brasil. O nacionalismo é visto com ressalvas pelos livros que discutem seu significado, como foi definido por Ávila (1972). Os autores procuram esclarecer que o nacionalismo brasileiro não pode torna-se extremado, xenófobos, como aconteceria nos países totalitários. Costa, Moschini e Paixão distinguem o nacionalismo verdadeiro e o falso:

Nacionalismo verdadeiro: é o desejo natural de ver a própria Pátria engrandecida no campo da economia, da cultura e da moralidade.

Nacionalismo falso: é a doutrina que considera a nação como princípio, centro, critério e valor supremo, para o qual todos os outros valores de inteligência e de ação devem confluir. O nacionalismo falso e exagerado quase sempre descamba para o racismo (s/d, p. 200).

Garcia (1971), ao definir o nacionalismo, comparava o autêntico nacionalismo com o falso nacionalismo pregado, segundo a autora, durante o Governo de João Goulart:

O nacionalismo é uma forma de exaltar, de engrandecer as coisas de uma Nação. É um fenômeno sadio quando não desviado para o exagero. Infelizmente, no Brasil, tem surgido movimentos que sob a rubrica de *nacionalistas*, são falsos e não visam o engrandecimento da Pátria. Ao tempo em que era Presidente da República o Sr. João Goulart, quando o Brasil esteve muito perto do caos e da desordem, falava-se muito em *nacionalismo*.

Os que se diziam *nacionalistas* eram, na verdade, elementos a serviço de ideologias comunistas. A pretexto de preservar os direitos nacionais eles atacavam violentamente países estrangeiros que estão ligados ao Brasil. Os Estados Unidos, por exemplo, eram alvo de ofensas e críticas injustas. Faziam-se referências ao “imperialismo americano”, mas não se chamava a atenção para os horrores a que estão submetidos os países que foram subjugados pela Rússia Soviética.

Portanto, você não se deve deixar iludir: o *nacionalismo* autêntico preserva os reais valores de uma nação, valoriza a colaboração que deve existir entre os povos e estimula a verdadeira solidariedade internacional (pp. 255-256).

Segundo Santos (1974), o nacionalismo autêntico procurava defender a independência e soberania da Nação, dar um caráter próprio e original às instituições do país, nacionalizar as atividades produtivas ligadas à segurança nacional e impedir que as

riquezas e os recursos naturais ficassem sob domínio de grupos estrangeiros. (p. 69). No nacionalismo totalitário, o homem era um ser puramente cívico, sem autonomia e sem liberdade, subordinado aos interesses da Nação ou do Estado (p. 69).

Cotrim, em 1991, mantinha a preocupação com o nacionalismo:

Nacionalismo é uma espécie de patriotismo em grau elevado. O nacionalismo exagerado é prejudicial porque conduz ao ódio aos estrangeiros, que é chamado de xenofobia.

O nacionalismo positivo é aquele que defende os valores e interesses de uma nação, sem prejudicar a paz e a harmonia internacionais (p. 75).

O medo do nacionalismo xenófobo era evidente em todos os livros didáticos. Da mesma forma que era discutido no livro de Ávila (1972). Os manuais preocupavam-se em se distanciar das concepções de nacionalismo considerados extremos e negativos, como o nazismo e o fascismo. Mas também evitavam o nacionalismo comunista, onde o homem não teria autonomia e liberdade. Os manuais afirmavam a necessidade de se manter boas relações com os outros países, a harmonia internacional. Era preciso respeitar a soberania dessas nações, principalmente os países do grupo ocidental. Alguns autores, como Teles (1971) e Santos (1974), ao exemplificar qual o alcance deveria ter o sentimento nacionalista, reforçavam a preocupação com a nacionalização das indústrias, fundamental para o desenvolvimento econômico do país.

Cidadania

Segundo Salgado (s/d), exercer a cidadania era gozar dos direitos civis e políticos num Estado e submeter-se aos deveres desse mesmo Estado. “Um bom cidadão respeita as leis do seu país, acata as autoridades, cumpre os deveres cívicos que lhe são impostos e se esforça pelo progresso e engrandecimento da Nação” (p. 112).

Oliveira afirma que a cidadania deveria ser exercitada com os alunos participando das atividades escolares e se responsabilizando pelas tarefas que ficassem a seu cargo. “Através do Centro Cívico, os alunos comemoram as grandes datas cívicas, prestam culto aos símbolos nacionais e desenvolvem o amor pelo Brasil” (1970, p. 128). O Centro Cívico deveria ser utilizado para treino, por meio das eleições de seus membros – aprender a montar uma chapa, elaborar um programa, votar. Reproduzindo parte da Constituição de 1967, eram esclarecidos os principais direitos do cidadão brasileiro: direito à vida, à liberdade, à propriedade, ao trabalho, à segurança, à igualdade perante a lei, à liberdade de crença, de investigação, de expressão, direito à

educação, ao trabalho, à justiça, à previdência social, etc. (Oliveira, 1970, pp. 193-194). Em contrapartida, os deveres eram: de conviver com os demais, de maneira que todos e cada um pudessem formar e desenvolver integralmente a sua personalidade; deveres para com os filhos e os pais; da instrução; do voto; de obediência à lei; cooperação com o Estado e a coletividade; de pagamento de impostos; de trabalho, etc. (Oliveira, 1970, p. 194).

Para Teles, cidadania seria o “sentido de disposição, abnegação em se dedicar ao bem comum, à Pátria” (1973, p. 16). E para todo direito estabelecido corresponderia um dever ou obrigação. Quem tivesse dever teria direito àquelas coisas necessárias a execução do dever. Assim, os direitos constituiriam um meio para garantir o cumprimento dos deveres (1973, p. 197).

Os direitos humanos são bastante citados pelos livros didáticos. São apresentados, além dos direitos consagrados pela Constituição Brasileira de 1967, os direitos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU e na Declaração Americana dos Direitos do Homem, da OEA. Dois livros citam ainda a Declaração dos Direitos do Homem, da Revolução Francesa. O programa curricular do CFE, de 1971, incluía o conhecimento das declarações dos direitos humanos.

Um dos assuntos mais tratados nos livros é a necessidade da participação do educando na família, na comunidade, na escola. Uma das obrigações do cidadão era trabalhar pelo bem comum, pelo bem de todos. Em parte dos livros publicados nos anos 1970, o cidadão é alguém que coopera com a Pátria, é capaz e útil. Ser cidadão era fundamentalmente participar do trabalho pelo engrandecimento do Brasil.

Mariani alerta ao jovem que ele terá uma parcela de responsabilidade na guarda de sua soberania; terá que cooperar para o desenvolvimento que todos aspiram:

Se cada brasileiro oferecer ao País parte de seu esforço com ideal patriótico; se cada um considerar a participação que tem no desenvolvimento nacional – somando-se os esforços de todos, teremos o esforço total de toda uma nação (...) e em curto prazo ter-se-á conseguido ultrapassar o estágio de subdesenvolvimento (1970, p. 199).

Segundo Galache (1971), o jovem deveria comprometer-se realmente com a construção de um mundo melhor, mais humano, mais justo e mais cristão. Essa participação livraria os jovens de caírem nas mãos dos movimentos de subversão da ordem e terrorismo (p. 158).

A necessidade de cooperação é considerada essencial para o melhor convívio social em praticamente todos os livros didáticos. Teles (1971) discute a questão da cooperação como um esforço de cada membro para construir e aperfeiçoar o grupo com finalidade de criar o “bem comum” (p. 22). Cada aluno deveria desempenhar um papel na sala de aula, aprendendo assim a futuramente desempenhar um papel na sociedade. “Quem não tem papel é marginal; se não desempenhar seu papel, o grupo será prejudicado” (Teles, 1971, p. 30). Em seu livro de 1973, Teles acrescenta que o cidadão é o indivíduo que aprendeu normas de convivência, que sabe conviver com outras pessoas. “Para o cidadão, viver é conviver, isto é, tem, no que faz, a noção da presença dos outros” (p. 13).

Brito e Gomes discutem que era finalidade da escola integrar socialmente o jovem, “desenvolvendo-lhe a capacidade de convívio social e o espírito de colaboração” (1974, p. 62). O principal seria ensinar os jovens a conviver. A questão da convivência aparecia em quase todos os manuais em conjunto à cooperação. Era ressaltada a necessidade de o jovem aprender a conviver com os outros, a “viver com” (Correa, 1976, p. 64). Correa, em seu livro de 1990, afirmava que os homens ainda não teriam se convencido de que a tranquilidade e o bem-estar de todos dependeriam da cooperação de cada um (p. 68). “Viver é depender. É participar. Ninguém consegue ser feliz sozinho. É preciso conviver com os outros. Mas só conviver não basta. É necessário cooperar” (p. 69). Segundo Cotrim (1991), a cooperação seria a única forma das pessoas que vivem em grupo atingirem seus objetivos comuns.

Exercer a cidadania estava relacionado diretamente aos deveres e direitos do cidadão. Dentre os principais deveres a serem cumpridos incluíam-se a obediência às leis, o voto, o serviço militar, o respeito aos bens públicos e o pagamento de taxas e impostos. Para Dornelles (1971), um bom governo deveria providenciar meios para que o povo pudesse trabalhar em paz, produzir, ter o seu trabalho pago por um preço justo, para que pudesse obter as coisas de que precisasse. Um bom governo deveria ajudar o povo a melhorar o seu trabalho, a sua saúde, a sua educação. Para fazer tudo isto, o governo precisaria de dinheiro que seria obtido por meio de taxas e impostos. (p. 36). Com isso o governo produziria serviços para o bem comum, para o povo, providenciando recursos e meios de ajudar os cidadãos a produzir mais e viver melhor (p. 38).

Votar é um dever considerado essencial para ser um verdadeiro “bom” cidadão:

Votar é um direito e um dever de todo cidadão. (...) Mas votar não é apenas um direito. Mais do que isso, é um dever, pois não se compreende um cidadão indiferente aos destinos de seu País, pouco se lhe dando caminhar este para a glória ou para o caos. (...) Cidadão que não vota não é cidadão. Ou pelo menos, é um mau cidadão, pois não sabe cumprir o dever no exercício de um direito (Braz, Nascimento e Costa, 1971, p. 54-55).

O dever do voto era constantemente ressaltado nos livros didáticos, mas a população desde 1965, por meio do AI-2, não votava mais para presidente da república. O presidente era eleito de forma “indireta”, pois era o sistema legislativo - o Senado e a Câmara dos Deputados -, que elegia o presidente. Essa mudança no processo eleitoral não foi mencionada em nenhum livro. Os manuais somente explicavam o funcionamento das eleições no Brasil. O fato de a população brasileira não poder votar no Presidente da República era visto como algo natural, e não como um retrocesso, uma ruptura em relação ao momento anterior, em que o voto era um direito adquirido pelos cidadãos e que foi retirado pelo Regime Militar. Votar era uma das ações mais importantes dos cidadãos e era apresentada pelos livros didáticos como símbolo do regime democrático. Criava-se assim, a falsa sensação de democracia e de participação popular.

Outra questão importante é a preservação do bem público ou bem comum, por ser de todos. Galache (1971) define o bem comum como “o conjunto de todas as condições de vida social que consintam e favoreçam o desenvolvimento integral das pessoas humanas e dos grupos” (p. 193). As leis e regulamentos serviriam como normas para ordenar e disciplinar a população. Dornelles esclarece a função das leis: “Para garantir o bom viver das pessoas, existem certas regras, ou normas, ou regulamentos, a que chamamos de leis. As leis são feitas pelos homens com a finalidade de ajudar as pessoas a viver bem umas com as outras” (1971, p. 70).

Para Correa (1976) as leis seriam necessárias para manter a ordem e a justiça na sociedade. Elas teriam a função de defender os direitos da população, ao mesmo tempo em que deveriam obrigá-las a cumprir seus deveres. Para trabalhar pelo bem comum o Estado teria direito à cooperação e à obediência de todos os seus membros (Correa, 1979, p. 139). Em contrapartida os serviços públicos, seriam prestados pelo Estado ou particulares, em benefício do bem comum. Brito e Gomes enfatizam a importância das leis, as regras escritas e aceitas pelo povo e pelo Estado, que estabelecem os direitos e deveres de cada um. “Sem as leis não há segurança, garantia, liberdade. Sem lei, o mais forte prevalece. Sem lei não há direitos” (1974, p. 41).

Penteado esclarece como as leis surgem: “quando uma norma se torna muito importante para um grande número de pessoas, ela dá origem a leis, criadas pelas autoridades” (1984, p. 44). E qual a sua finalidade: “As leis existem para garantir os direitos e estabelecer os deveres que as pessoas têm, por viverem num município, num estado, num país, no mundo (leis internacionais)” (1984, p. 46).

A cidadania é definida pelos livros didáticos como o gozo dos direitos e deveres civis e político do cidadão de um país. Cada direito corresponderia a uma obrigação a ser cumprida. Os principais deveres do cidadão eram: a obediência às leis, o voto, o Serviço Militar, o respeito aos bens públicos e o pagamento de taxas e impostos. A cidadania deveria ser exercida, praticada pelos educandos desde a escola. O bom exercício da cidadania pressupunha ações como: participar, colaborar, cooperar e conviver.

Principalmente nos livros dos anos 1970, ser cidadão era cooperar com a Pátria, ser capaz e útil para o engrandecimento do país. Quem não cumprisse com suas funções era considerado um mau cidadão. O incentivo à participação era uma forma de “proteger” os jovens do perigo dos movimentos subversivos. Exercer a cidadania e ser um homem cívico era a mesma coisa: cumprir os deveres cívicos para com a Pátria, se dedicar ao bem comum, contribuir para o progresso do país, etc. Estabeleciam-se assim, os padrões de conduta desejáveis a todos os cidadãos.

Símbolos Nacionais

Os últimos capítulos de praticamente todos os livros apresentam os Símbolos Nacionais: o Hino, a Bandeira, o Selo e as Armas. Uma das formas de se cultivar a Pátria era conhecendo seus principais símbolos. Os livros explicam a origem desses símbolos, os pormenores de sua produção e o significado de seus detalhes, tal como a Bandeira – o que representam as estrelas, as cores, etc. Em seguida são ensinadas aos alunos as regras de como devem se comportar nas solenidades de hasteamento da bandeira e no momento em que o Hino Nacional é tocado e cantado. Alguns livros da década de 1970 incluem a letra de outros hinos: da Bandeira, da Proclamação da República, da Independência, a canção do soldado e a canção do marinheiro. Apresentam ainda as bandeiras de todos os Estados brasileiros.

Estado Brasileiro

Estado, Pátria e Nação

A definição de Pátria, Estado e Nação são recorrentes em quase todos os manuais. Teles (1971) estabelece a distinção entre Estado, Nação e Pátria:

O Estado é uma forma particular de agrupamento, de associação com a finalidade de preservar a segurança interna e a defesa contra agressões externas. Além destas duas finalidades, o Estado, por seus governantes, deve promover o desenvolvimento, o bem-estar, o progresso da coletividade. Daí o lema da nossa bandeira: “Ordem e Progresso (p. 52).

Nação implica um agrupamento de indivíduos ligados por laços naturais comuns: língua, tradição, história, religião, etc. O Estado é algo político, social e jurídico, ao passo que a Nação é algo espontâneo, emocional, psíquico. Pátria é a denominação sentimental e emocional da Nação. (p. 53).

Para Correa (1979), Nação seria um povo que possui um território, um passado comum (tradições), a mesma língua, os mesmos costumes e aspirações comuns (objetivos nacionais). O Estado seria a nação que possui independência (Soberania Nacional), organização política e governo (p. 135).

Segundo Bertolin (1984), o significado de Nação se baseava mais no sentimento comum, natural e espontâneo, ao passo que Estado era a organização política de uma Nação, em que os indivíduos obedeciam as mesmas leis e eram dirigidos por um mesmo governo. (p. 120)

Correa, em 1991, mantém a mesma definição de Nação e Estado:

Nação é um povo que possui um território, um passado comum (tradições), em geral a mesma língua, os mesmos costumes, aspirações comuns e uma organização política (p. 65).

Estado é a nação que possui independência e governo próprio (p. 66).

A definição de Nação, Estado e Pátria são praticamente as mesmas em todos os livros didáticos.

Organização Política do Brasil

A educação cívica implicava o conhecimento do Estado Brasileiro, a organização administrativa do Brasil: a União, os Estados, os Territórios, o Distrito Federal e os Municípios. Era necessário também conhecer a organização política. Os livros apresentam a definição do regime político brasileiro, sua estrutura e

funcionamento: República federativa, democrática, representativa, presidencialista. Apresentam ainda os Três Poderes: legislativo, executivo e judiciário.

A Constituição Brasileira é definida como o principal conjunto de leis do país. A maioria dos livros didáticos encontrados, por serem anteriores a 1988, referem-se à Constituição de 1967, com a Emenda Constitucional nº 1, de 1969. Segundo Costa, Moschini e Paixão a Constituição era:

a lei fundamental, básica do país, aquela que lhe dá a organização e a estrutura, que define a forma do Estado e do Governo, a maneira de atuar da administração pública, os direitos do cidadão, o funcionamento dos Poderes, o sistema dos impostos, a ordem econômica e social, a Família, a Educação, a Cultura, as Forças Armadas, o funcionalismo público, etc. (s/d, p. 290).

Esses autores acrescentam que o espírito da Constituição brasileira era religioso: cristão.

Muitos livros apresentam mais detalhadamente o Poder Legislativo e o Poder Executivo. Ao tratar das formas de eleição, esclarecem que os representantes do Poder Legislativo eram escolhidos pelo voto direto da população, mas o Presidente da República era eleito de forma indireta, pelos senadores e deputados.

Ao definir a função do Poder Legislativo, o Senado e a Câmara dos Deputados, Dornelles esclarece que são eles os responsáveis por fazer as leis, e entre elas, a Constituição do Brasil. Mas esclarece também, que “a Constituição pode ser feita pelos legisladores, como pode ser feita pelo Poder Executivo, em condições especiais” (1971, p. 79). A autora não explicita quais são essas “condições especiais”, mas é possível aferir que ela referia-se à Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, outorgada pela Junta Militar.

Ao tratar do Poder Executivo, explica-se, como já foi mencionado, como é realizada a eleição para Presidente da República. Segundo Dornelles, “a atual Constituição (1967) determina que o presidente seja eleito pelas pessoas que formam o poder legislativo – deputados e senadores. Esse tipo de eleição é chamado eleição indireta, porque o povo escolhe os legisladores e, depois, os legisladores escolhem o presidente” (1971, p. 81).

Teles ao definir as atribuições do Estado afirma que seu poder foi delegado pelo povo, que é a soma de cada um dos cidadãos (1971, p. 151). Justificando o Regime Militar, Teles declara que “a liberdade individual é algo tão importante que, muitas vezes para salvá-la, é necessário conceder ao Estado maior soma de poder” (1971, p.

151). Para Garcia, o Brasil era um país democrático que estava sob um regime de exceção, para preservação da própria democracia. Os militares estavam no poder para salvaguardar o regime democrático do perigo da subversão comunista e totalitária. Garcia (1971) justifica a intervenção militar ao abordar o perigo comunista:

(...) os comunistas fazem intensa propaganda através de seus adeptos, que infelizmente existem em todas as nações do mundo. É a este tipo de propaganda que pretende subverter a ordem estabelecida num país, que se chama de subversão (p. 198).

Diante desta propaganda comunista as democracias foram colocadas diante de um dilema: manter a liberdade até mesmo com o risco de serem destruídas, ou restringirem algumas liberdades, em nome da própria liberdade (p. 199).

Esse controle do Estado por parte das Forças Armadas era uma forma de combater a guerra subversiva, que pretendia acabar com a Democracia cristã no mundo. Nesta mesma linha, descrevem Costa, Moschini e Mussumeci (s/d, 2º vol.):

A conciliação dos direitos da **liberdade** com os direitos da autoridade constitui um problema sério. A proteção das liberdades exige que não haja retroatividade das leis e nem tribunais de exceção. As liberdades, contudo, podem ser suspensas temporariamente quando isto é exigido pelo bem comum.

A liberdade deve ficar dentro de justos limites, pois há “uma liberdade que oprime e uma lei que liberta”.

O uso irresponsável da liberdade pode gerar conflitos (2º volume, p. 178).

Contraditoriamente, o que mais aconteceu no Brasil durante o Regime Militar, foi o julgamento de civis e militares em inúmeros tribunais de exceção. Desde o AI-2, em 1965, era permitido que tribunais militares julgassem civis acusados de crimes contra a segurança nacional.

Barbosa é um dos autores que compara a sociedade brasileira e as diversas funções de seus participantes com o corpo humano:

Assim como no **corpo humano**, a cabeça (e tudo que nela existe), o tronco (e tudo que nele existe), os membros (e tudo que neles existem), funcionam em harmonia para que o corpo inteiro se sinta bem, assim igualmente, o grande organismo formado por todos os brasileiros, tem também partes, órgãos, funções de cada um dos membros, tudo em harmonia, para que o organismo viva bem (1971a, pp. 53-54).

A sociedade civil engloba os homens; todos formam um só organismo, um grande organismo vivo, no qual cada um de nós tem uma função.

Em nosso corpo, a cabeça dirige; porém o menor dos nossos dedos tem também sua função; no organismo humano, todas as partes funcionam para o bem de todo o corpo, e se o nosso dente está doendo, todo o corpo sofre. Enfim, no organismo, todos são por um, e um é por todos.

(...) Todas as sociedades, sendo organismos vivos, tem sempre uma cabeça que dirige, é a autoridade. Não existe sociedade sem autoridade (1971b, p. 59).

Lucci, em 1984, define a sociedade de modo semelhante: “Da mesma forma que o corpo humano funciona de acordo com o bom entrosamento de um conjunto de órgãos, a sociedade para sobreviver depende do bom entrosamento de suas instituições” (p. 47).

Dornelles, por sua vez, tem um modo interessante de definir a função do Governo:

para que um **governo** seja bom e útil para os cidadãos, é importante que os três poderes – legislativo, executivo e judiciário – tenham os seus poderes iguais, isto é, que um não seja mais poderoso, não mande mais que os outros – esta é uma importante regra do jogo. Outra idéia importante é lembrar que cabe aos **cidadãos**, isto é, ao povo, organizar o seu governo e dele participar, seja no município, no estado ou território, ou no país em que você vive (1971, p. 84).

Ao abordar o governo representativo, Brito e Gomes, em 1974, discorrem sobre o chefe que deveria reunir o povo e aceitar críticas. Somente pela crítica, o chefe poderia saber quando estava errado:

É pelo debate das idéias que a vida política e as instituições de um povo são aperfeiçoadas. Não é pela força que as coisas devem ser resolvidas. Quando se quer impor idéias pela força, surge o ódio entre pessoas do mesmo povo. Quando irmãos de uma mesma pátria entram em luta tem-se a guerra civil (1974, p. 39).

Dornelles (1971) diferente de outros autores não justifica o “regime de exceção”, e descreve como seria um Governo de fato democrático, com os três poderes iguais, e em que o cidadão participasse dos espaços de decisão e atuação. A discussão de Brito e Gomes também é distinta de todas as outras apresentadas e é uma das mais interessantes, pois elucida a contradição do período. A incoerência é evidente, enquanto o livro didático descreve/ensina aos jovens que o governo deve ser baseado no diálogo e não na imposição de idéias pela força, a realidade brasileira mostrava o contrário, justamente o Governo Militar impondo suas idéias pela força. Gerando, entre outras

manifestações as diversas ações dos grupos de oposição, os movimentos de luta armada, surgidos principalmente a partir de 1968, que tinham o posicionamento de que somente pela luta armada o Regime Militar seria derrubado.

Democracia

A democracia é considerada o regime político ideal. Sua definição é apresentada em todos os livros didáticos. A democracia definida é representativa, delegada por meio do voto. Seus princípios básicos são a liberdade, a igualdade e a responsabilidade. Segundo Costa, Moschini e Paixão a democracia, entendida como filosofia e estilo de vida, seria um regime de convivência do indivíduo com os seus semelhantes, baseado no respeito aos direitos destes e na consciência dos deveres de cada um. Como regime político seria “o governo do povo, pelo povo, para o povo”. (s/d, p. 217). “O poder origina-se do povo e em seu nome é exercido. O povo deve ser entendido como a maioria, porque a unanimidade é impossível” (s/d, p. 218).

Santos (1974) define a democracia como a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, participação de todos os cidadãos no governo pelo direito do sufrágio, governo eleito pela maioria e sob a fiscalização da minoria (p. 65). A democracia é considerada um estilo de vida, uma filosofia em ação. Seu princípio básico era a liberdade com responsabilidade. “O amor ao próximo, o respeito aos direitos alheios, o interesse pelo bem comum, o espírito de cooperação, a vivência dos valores e ideais que elevam e dignificam a pessoa humana, devem ser as normas atuantes da conduta democrática” (p. 65).

Muitos livros, ao abordar os regimes políticos discutem a oposição entre os regimes democrático-liberais e os regimes totalitário-ditatoriais. A situação da Guerra Fria é apresentada por diversos livros didáticos. Segundo Costa, Moschini e Mussumeci (s/d, 4º vol.), o mundo estava dividido em dois grandes blocos antagônicos: o comunismo, “representando uma ameaça para os valores morais e culturais que sempre se identificaram com as tradições brasileiras” (p. 110). E o bloco do mundo ocidental, em que o Brasil estaria integrado, em virtude de seu amor à liberdade. Cotrim, em 1991, ao discutir o conflito internacional comenta que um dos principais focos de tensões do mundo moderno girava em torno do eixo leste-oeste. “A tensão Leste-Oeste é de natureza ideológica: de um lado, temos a URSS, representando o mundo comunista, do outro lado, temos os EUA, representando o mundo capitalista” (1991, p. 179).

Alguns livros, que afirmam estar baseados no programa curricular da CNMC, ao desenvolver este assunto retratam-no seguindo as orientações oficiais: a “democracia espiritualista e o comunismo ateu”. Andrade (1978) define essas estruturas: a democracia era espiritualista e fundada sobre os princípios imutáveis da lei natural e das verdades reveladas. A democracia repousava na liberdade. A fé na democracia era a crença na razão, em Deus e na História (p. 178). O comunismo ateu renegava Deus e sustentava que a mente deveria ser doutrinada e a razão poderia ser usada, mas precisava chegar sempre a conclusões predeterminadas. Na Democracia a fé em Deus e na liberdade. No Comunismo o ateísmo, a negação de Deus e da liberdade (Andrade, 1978, p. 181).

O Brasil é considerado um país democrático em todos os livros didáticos. Os exemplos citados de regimes totalitários eram o fascismo, o nazismo e os comunismos da União Soviética, da China e de Cuba. Para Santos (1974) a democracia autêntica baseava-se na pluralidade dos partidos e no sufrágio universal para todos os cidadãos. Os regimes totalitários fundamentavam-se, sob o ponto de vista doutrinário, na tese da soberania da coletividade sobre a do indivíduo, o primado absoluto da sociedade sobre a pessoa. Como sistema político, o totalitarismo se caracterizava por um regime de força, a serviço de um Estado policial, que dominava e controlava a vida inteira da Nação. Nos regimes totalitários, os direitos inalienáveis da pessoa humana estavam subordinados, integralmente aos direitos absolutos do Estado (1974, p.111).

Alguns livros didáticos fazem a crítica tanto ao comunismo, como ao capitalismo liberal, que transformava o homem em máquina. Sugerem outro tipo de regime, a democracia social, em que o Governo interviria nas questões sociais do país para promover o bem comum e o bem-estar social. Galache (1971) é um desses autores. A crítica desse autor aos dois regimes é contundente:

Hoje ainda, o comunismo comete crimes espantosos, abre campos de concentração, faz aviltadoras lavagens de cérebro; o capitalismo liberal despoja o homem da sua personalidade, convertendo-o em máquina. Um e outro fazem isto por não levarem em consideração a dignidade da pessoa humana (p.21).

O comunismo e o liberalismo corrompem o uso dos bens a serviço dos homens. (p. 149)

O comunismo: afirma abertamente que a propriedade é o princípio de todas as injustiças sociais, e assim que todos os bens sejam possuídos em comum; nada de ninguém, tudo do Estado. Cria assim escravos do Estado, tira a iniciativa e a liberdade e o estímulo do trabalho (p. 149).

O capitalismo liberal: histórica e praticamente é um grande inimigo da propriedade particular, pois reduziu a uma minoria o número de possuidores, sendo enorme a massa dos proletários que vivem exclusivamente do salário. Teoricamente, o liberalismo defende a propriedade como um dos seus princípios mais sagrados, mas uma propriedade exclusivamente individual, sem uma função social, que não chega a todos (p. 150).

Para Galache (1971) o Estado deveria intervir na propriedade particular, quando existisse uma repartição anti-social da riqueza, para promover por exemplo: “uma reforma agrária, regular os juros bancários, impedir a concentração excessiva de riquezas por meio de impostos” (p. 150).

Um dos modos de diferenciar o regime democrático do regime totalitário seria a existência de vários partidos políticos no país. Segundo os manuais, no regime totalitário só existia um partido que controlava todo o poder político do Estado. O Brasil seria um país democrático, entre outros motivos, por existir o pluripartidarismo, no caso, o bipartidarismo - a Arena e o MDB. A estrutura partidária do Brasil e a forma de eleição indireta eram justificadas por meio da comparação com os EUA, que possuía dois partidos e organizava as eleições presidenciais realizadas por um colégio eleitoral.

Apesar de o AI-2 ter extinguido os partidos políticos existentes no Brasil, o Governo Militar forçou a organização de dois partidos e esse fato era uma das formas de ocultar a Ditadura, pois mantinha o discurso do bipartidarismo, que criava a idéia da existência de posicionamentos políticos diferenciados e de governo democrático.

A Revolução de março de 1964

Uma “síntese da História do Brasil” é capítulo de vários livros. Em geral são descritos os períodos históricos do Brasil: Colônia, Reinado, Império e República, com suas características políticas e os ciclos econômicos: Ciclo do pau Brasil; Ciclo da cana-de-açúcar; Ciclo da mineração; ciclo do café, ciclo do gado ou do couro, ciclo do fumo; ciclo do algodão; ciclo da borracha; ciclo do cacau; ciclo da industrialização e do desenvolvimento.

Em seguida são feitas descrições dos períodos por que passou a República: a Primeira República, a Revolução de 1930, o Estado Novo, o Período Populista e a “Nova República”. A partir do governo de João Goulart, os livros procuram discorrer sobre os acontecimentos políticos, econômicos e sociais até o momento do Golpe – da tomada de poder pelas Forças Armadas – em que é esclarecido os motivos da “Revolução de março de 1964”.

Algumas histórias ilustram a necessidade da “Revolução”:

Segundo Oliveira (1970), João Goulart não correspondeu as expectativa da Pátria, então as Forças Armadas assumiram o poder, em 31 de março de 1964. Em 9 de abril de 1964 os chefes da Revolução apresentaram à Nação o Ato Institucional nº1, que estabeleceu as normas para eleição e diretrizes do novo governo revolucionário. Os oficiais gerais das gloriosas Forças Armadas deram início ao governo, punindo subversivos e corruptos. (p. 189). A autora cita ainda o discurso do Presidente Médici, em 1970, justificando a intervenção:

As instituições democráticas do país não foram assaltadas pelos militares em 1964. Foram sustentadas por eles, quando se iniciava processo de destruição dos mais altos valores da nacionalidade (1970, p. 190)

A intervenção se efetivou em virtude dos seguintes fatos:

1. Ameaça crescente às liberdades básicas dos indivíduos e da sociedade;
2. Perturbação e subversão da ordem social, econômica e moral;
3. Degenerescência dos costumes, invadindo as escolas, os lares, as indústrias, as oficinas e os templos religiosos;
4. Aviltamento dos mais sagrados fundamentos da nacionalidade, quais sejam a família, o trabalho, a produção, a moral cristã, a cultura, a arte, a autoridade dos pais e mestres, a autoridade do governo e dos tribunais e autoridades dos chefes militares (1970, p. 190).

Ao tratar da “Revolução de março de 64”, Teles (1971) descreve a situação do Presidente João Goulart às vésperas do golpe:

No começo de 1964, a política do presidente João Goulart projeta o país numa grave crise política. Por isto, a 31 de março, chefes militares, com o apoio dos Governadores de Minas Gerais, São Paulo, Guanabara e Rio Grande do Sul deflagraram um movimento revolucionário, totalmente vitorioso logo no dia seguinte.

O presidente Goulart, que estava no Rio quando eclodiu a Revolução, viajou para Brasília, em seguida para o Rio Grande do Sul e afinal para o Uruguai, onde se exilou.

A partir daí, com mãos seguras, as forças revolucionárias começaram a implantar a ordem econômica e política e a projetar nova fase de progresso para o país. (p. 106).

Bortoli também conta a história do golpe:

No decorrer do período populista, o Brasil passou, por uma crise econômica e por dificuldades políticas, decorrentes estas últimas principalmente da renúncia do Presidente Jânio Quadros e da posse do vice-presidente João Goulart. Essas crises trouxeram descontentamento e insegurança ao povo.

Em virtude do descontentamento geral surgiu um movimento popular liderado pelas Forças Armadas, cujo objetivo era reerguer a situação econômica do País e libertá-lo da subversão que já se mostrava em marcha.

Em 31 de março de 1964 esse movimento depôs o Presidente João Goulart e passou a dirigir os destinos do Brasil.

Foi eleito como primeiro presidente após a vitoriosa Revolução, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco.

Desde essa época vem o Governo se empenhando em fortalecer as instituições democráticas, em moralizar a política e a administração pública e em equilibrar as finanças do País (1979, p. 78).

O período anterior ao golpe é descrito como de crise econômica, política e social. A ordem social e moral estavam ameaçadas pela subversão. As reivindicações populares, o perigo subversivo, a crise econômica e a corrupção foram uns dos principais motivos para a Revolução, compreendida, como afirma Bortoli (1979), como um movimento popular liderado pelas Forças Armadas que iria fortalecer as instituições, moralizar a política e equilibrar as finanças do país.

O Povo Brasileiro

Os capítulos que tratam do povo brasileiro, de modo geral, iniciam descrevendo a sua formação. Apresentam as três principais raças ou etnias formadoras – o branco, o índio e o negro –, suas características, contribuições e heranças para a constituição da nacionalidade brasileira. São citados também outros imigrantes como: os italianos, os japoneses, sírios, árabes, turcos, libaneses, espanhóis, alemães, russos, etc. Todas essas raças teriam contribuído para a formação do homem brasileiro. Dornelles resume bem o espírito dos livros didáticos na seguinte afirmação:

O Brasil é muito grande. Em cada região, as pessoas têm sua “marca”, um jeito próprio de ser, que reflete, quase como um espelho d’água, a sua origem e a longa história do viver em comum (...) o nordestino, o sulista, o baiano, o caboclo. Todos, entretanto tem em comum o fato de serem brasileiros (1971, p. 63)

Da mistura das raças surgiram os três mestiços mais conhecidos: cafuzo (índio e o negro), caboclo (índio e o branco) e o mulato (negro e o branco).

Das características herdadas dessas raças, nasceram as principais qualidades do homem brasileiro. Alguns autores, como Barbosa (1971) e Mariani (1970), ao reforçarem a mistura das raças como elemento fundamental na formação do povo brasileiro, frisam a inexistência de preconceitos raciais no país, pois o encontro de

elementos de todas as raças fez surgir um povo genuinamente brasileiro. Outros autores, como Bortoli (1979) descrevem o povo brasileiro como um grupo étnico indefinido, pois a miscigenação ainda estaria acontecendo.

Os livros da década de 1980 deixam de utilizar a palavra raça e passam a empregar os termos etnia e cultura. Segundo Lucci (1988), a formação da cultura nacional deu-se mediante a mistura de três diferentes culturas: “os colonizadores portugueses, dos quais herdamos praticamente toda nossa cultura; os indígenas e os negros, dos quais herdamos hábitos e costumes perfeitamente identificados”. (p. 82). Cotrim (1991) é o único autor a discutir o massacre dos índios pelos europeus.

Folclore

O Folclore era considerado patrimônio cultural dos brasileiros associado ao povo, manifestações culturais passadas de pai para filho que uniam o povo brasileiro no tempo e no espaço. Englobava o conjunto de usos, costumes, folguedos, artes, técnicas, lendas, mitos, provérbios e adivinhações que expressavam as maneiras de pensar, sentir e agir do povo simples (Correa, 1976, p. 119). Na mesma linha, Bortoli (1979) definia folclore como o conhecimento, o saber do povo. “É constituído de lendas, mitos, superstições, cantos, festas, artes, tudo conservado no coração do povo” (p. 115).

Penteado (1984) definia Folclore como o conjunto de conhecimentos e crenças populares (p. 167). “Esses conhecimentos e essas crenças, que passam de uma geração para outra, são produzidos pelo povo, não tendo autor definido. Refletem muito a realidade de cada região” (p. 167). O folclore era considerado a maneira de pensar, sentir e agir do povo. Pelo folclore, conhecer-se-ia um povo.

A realidade brasileira e os projetos do governo

A divisão do mundo entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos é tema nos livros didáticos. O Brasil não é visto como um país subdesenvolvido, mas em desenvolvimento. Segundo Santos:

O Brasil não é um país subdesenvolvido. Poderíamos afirmar que o nosso país é desigualmente desenvolvido ou em marcha para o desenvolvimento, porque alguns Estados brasileiros, como São Paulo, Paraná ou Guanabara, entre outros, já se encontram em estágio de desenvolvimento superior a de certos países da Europa. Além disso, a nação brasileira, “como um todo,

entrou na fase do arranco que marca a ruptura do ciclo do subdesenvolvimento” (1974, p. 102).

Os livros eram divulgadores das ações e projetos do Governo para o desenvolvimento do país. Exibiam em um primeiro momento a realidade brasileira. Os problemas existentes: a fome, a falta de moradia, o analfabetismo, a falta de trabalho, a ocupação desordenada das regiões brasileiras, eram preocupações do Estado, mas deveriam ser também de responsabilidade de toda a sociedade que precisava colaborar unida, para resolvê-los. Ser patriota, segundo Oliveira (1970), era contribuir com o governo para acabar com os problemas que existiam no país. Entre as ações do governo estavam: conservar as fronteiras do país; acabar com a seca no nordeste; mais energia para movimentar as máquinas nas indústrias; mais saneamento; aumentar a exportação de produtos para a independência econômica do país; integrar e melhorar a distribuição do povo brasileiro por meio da construção de estradas e da ocupação efetiva do território; instalar grandes geradores de energia, com construção de usinas hidrelétricas, pois grande parte do povo não dispunha de eletricidade; manter o alto padrão das universidades.

Galache (1971), afirmava que os problemas sociais se caracterizavam, sobretudo pelo desequilíbrio econômico, cultural e social, “ou seja: uns tem tudo, outros nada tem” (p. 152). Para Duarte (1982b), era preciso conhecer os problemas brasileiros, pois só com o esforço coletivo seria possível resolvê-los. Somente com esse empenho seria plausível levar a todos os cantos do país os benefícios do desenvolvimento social e econômico (p. 116).

Para Costa, Moschini e Mussumeci (s/d a), todos os problemas brasileiros eram reflexos do grande problema do desenvolvimento. O progresso social só se realizaria mediante a aplicação maciça de recursos econômicos. E era o desenvolvimento que iria fornecer esses recursos. Segundo esses autores, no Brasil, os problemas variavam de região para região. Existiam zonas com alto grau de desenvolvimento e zonas bastante atrasadas. Os padrões utilizados para a avaliação do desenvolvimento, eram entre outros: a renda per capita, a alfabetização, a alimentação e o consumo de energia elétrica.

Braz, Costa e Nascimento afirmam ser o desenvolvimento econômico uma condição indispensável ao bem-estar do povo:

Nenhum país pode ficar seguro de sua total soberania se não for – e não se mantiver – economicamente desenvolvido. Pode-se afirmar que hoje o Brasil caminha com rapidez na senda de um sólido progresso, que o nivelará aos países mais adiantados do mundo. A gente sente que cada brasileiro quer dar cada vez mais de si para que o governo de nossa Pátria consiga elevar o país à categoria de uma nação plenamente desenvolvida. Uma nação desenvolvida através de integração social, isto é, desenvolvida de maneira que cada um de nós também progrida e melhore, pessoalmente (1971a, p. 60).

Em todos os setores o Brasil está crescendo: na indústria, nos transportes, nas telecomunicações, no comércio internacional, na educação do povo (...) Através de vários pronunciamentos e importantes medidas, nosso governo está mobilizando o Brasil inteiro para a batalha do desenvolvimento (1971b, p. 41).

Os livros didáticos destacavam as ações do governo nas seguintes áreas:

Economia. Com o crescimento brasileiro. Segundo Teles (1973), no campo econômico o que mais caracterizava o Brasil era: “a) ritmo de desenvolvimento, um dos mais elevados do mundo; b) sua presença crescente no mercado exterior (exportação)” (p. 137). No comércio, o principal cliente do Brasil era os Estados Unidos, mas que vinha perdendo terreno para outras áreas como o Mercado Comum Europeu (p. 138).

As Regiões. Os livros didáticos expõem estudos comparativos das cinco regiões brasileiras. Os aspectos demográficos/população, econômico/produto interno líquido, questões de geografia física: hidrografia, relevo, clima e vegetação. Para estimular a produção das diferentes regiões o governo criava órgãos de planejamento regional: SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia); SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste); SUDECO (Superintendência do Desenvolvimento do Centro-oeste) e SUDESUL (Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul).

Integração Nacional. Em relação ao Programa de Integração Nacional, a construção da rodovia Transamazônica era considerada uma das etapas fundamentais, pois contribuiria para unir todos os estados e territórios brasileiros. A construção de Brasília, as barragens Três Marias e Furnas, também eram citadas como importantes realizações do Estado. Para Penteado (1984), “através da construção de rodovias o governo vem tentando integrar as diferentes regiões do Estado brasileiro” (p. 177).

A educação é um capítulo a parte. Ela era considerada um dos objetivos centrais para o progresso do país. Segundo Oliveira (1970), o governo, por meio de mestres capacitados, seria responsável pela formação das crianças e, por meio das escolas, procuraria formar cidadãos autênticos que pudessem servir ao Estado (p. 120). O ensino

profissional e técnico deveria ser melhorado e a educação universitária deveria ser ampliada, para quem desejasse. (p. 104). Para Teles (1971), o fundamento básico da democracia era a educação de todos, o governo deveria investir no homem por meio da educação para fortalecer o desenvolvimento econômico e a democracia (p. 85).

Santos, justifica o projeto educacional do governo e a inclusão da EMC nas escolas:

(...) a criação de ginásios orientados para o trabalho e a adoção obrigatória da educação moral e cívica, nas escolas de todos os graus do país, muito contribuirão para que seja realizado o grande objetivo da educação nacional: a formação das novas gerações para o trabalho e para a democracia (p. 93).

O analfabetismo deveria ser eliminado. Braz, Costa e Nascimento (1971a), enfatizam a necessidade da alfabetização:

O Brasil tem muitos analfabetos. O progresso da técnica está a exigir conhecimento. A alfabetização é então necessária para que nosso país se desenvolva mais rapidamente. É necessária, pois, a alfabetização, por que sem ela não é possível esse desenvolvimento, cujas técnicas precisam ser dominadas por pessoas capazes de ler e escrever. A alfabetização, além de capacitar o homem a ler e escrever dá-lhe possibilidade para desenvolver suas habilidades, de formar novos hábitos, de tomar atitudes. O homem alfabetizado é mais útil a si mesmo, à sociedade, à sua comunidade, à sua Pátria.

O Brasil há muito vem procurando resolver este problema. Mas agora, há um despertar mais vivo. Estão abrindo escolas por todos os cantos. É só querer aprender. (p. 74)

Segundo as autoras o Estado estaria fazendo sua parte “abrindo escolas por todos os cantos”, dependeria do esforço individual de cada um aprender.

Apresentando texto da Constituição, Penteadó (1984) afirmava ser a educação direito de todos e dever do Estado. Para a autora, “apesar de todas estas garantias que a nossa Constituição estabelece no seu artigo 175, ainda contamos com grande número de analfabetos e de pessoas que, apesar de alfabetizadas, não puderam prosseguir seus estudos” (p. 180). São citados como iniciativas do governo contra o analfabetismo o MOBREAL, os telecursos e exames supletivos. Eram referenciados ainda o Projeto Rondon e a Operação Mauá.

O Projeto Rondon era uma atividade em que participavam militares e estudantes universitários. A valorização desse projeto como exemplo máximo de civismo é identificável em inúmeros livros didáticos. A CNMC e o CFE tiveram um longo embate

em relação ao projeto. Discutiram a possibilidade ou não, do projeto ocupar o lugar da disciplina de EPB no ensino superior¹². Segundo Braz, Costa e Nascimento (1971b), o Projeto Rondon levava “a todos os recantos do território nacional uma valiosíssima cooperação nos setores de educação e saúde. É o progresso que continua, é o desenvolvimento que se realiza” (p. 74).

Os livros para o 2º grau de Bortoli (1980), Lucci (1985), Cotrim (1991), que seguiram as prescrições do CFE acrescentavam, além dos assuntos já apresentados em “ações do governo”, os seguintes temas: Comunicação, o processo de transmissão de mensagens inteligíveis. Aculturação, o fenômeno decorrente do contato entre pessoa de grupos ou de culturas diferentes. Principais meios de comunicação no Brasil. Política energética. Ciência e tecnologia. Desenvolvimento industrial. Os transportes na economia brasileira. Política habitacional: o Banco Nacional de Habitação (BNH). Saúde e alimentação: a má distribuição da riqueza no mundo. Importância do investimento em saúde pública. O turismo no Brasil, por regiões e por Estados. Relações internacionais do Brasil. Sua participação junto aos órgãos internacionais¹³.

Trabalho e trabalhador

Ao tratar dos assuntos trabalho e trabalhador, os livros didáticos relacionavam trabalho e desenvolvimento. Os livros reforçavam duas idéias: que todas as profissões indistintamente eram importantes para o progresso da nação; e que o analfabetismo deveria ser eliminado para o melhor desenvolvimento do país.

O analfabeto era visto como alguém que não cooperava para o desenvolvimento do Brasil, por isso o Mobral é divulgado como a solução para a alfabetização dos adultos. Galache (1971) justifica tal crítica ao analfabetismo:

O analfabeto é um doente e 40% de analfabetos num país de 95.000.000 de habitantes é uma legião imensa de doentes, de peso morto. Está provado sociologicamente que o rendimento econômico de utilidade, para a comunidade, de um indivíduo, está em proporção direta ao nível educacional. O analfabeto pessoalmente é um ser diminuído nas suas potencialidades.

¹² Essa discussão foi levantada mais detalhadamente no capítulo referente a atuação da CNMC e do CFE, em relação a disciplina da EMC.

¹³ Os principais órgãos eram: ONU (Organização das Nações Unidas), OEA (Organização dos Estados Americanos), ALADI (Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a agricultura), OIT (Organização Internacional do Trabalho), OMS (Organização Mundial da Saúde) e ALALC (Associação Latino Americana de Livre Comércio).

As investigações realizadas sobre educação em relação à promoção nos levam à conclusão de que o capital humano é o mais produtivo. Tudo o que for invertido na educação, será recuperado abundantemente numa maior produtividade.

(...) Na educação não se gasta, investe-se (pp. 44-45).

Segundo o autor, ser analfabeto era ser doente e peso morto. Galache foi um dos poucos autores que mencionou explicitamente a teoria do capital humano. Além dele, Lucci afirmava que “aos recursos humanos de um país atribui-se também o nome de capital humano, que, atualmente, possui maior importância do que o capital representado por bens, terra e moeda” (1985, p. 108).

Teles faz referência a Lei nº 5.692 como uma das alternativas para a profissionalização da população. Por meio dela os cursos técnicos foram melhorados, ampliando assim as profissões de nível médio (1973, p. 106).

Para Oliveira (1970) o trabalho era um dever cívico dos brasileiros, para o bem de todos na comunidade. “O trabalho é obrigação social. Quem não trabalha não deve comer” (p. 98). O trabalho era importante para o progresso do país, pois somente os povos trabalhadores colocavam-se em primeiro plano entre os povos civilizados (p. 104). Bertolin (1984) reforça a idéia da obrigação do trabalho: “(...) porque vivemos em comunidade, cada um deve contribuir com o seu trabalho para o bem comum. (...) Quem não trabalha é parasita” (p. 62). Não trabalhar era não cumprir com uma obrigação cívica.

Correa (1979) elucida a relação entre trabalho e desenvolvimento: “povo que trabalha com entusiasmo e união, realiza em poucos anos aquilo que outros levam meio século para realizar” (p. 119). Em seguida o autor faz referência ao povo alemão e ao povo japonês, que depois da 2ª guerra mundial tornaram-se desenvolvidos. Para Costa, Moschini e Paixão (s/d) o trabalho era alicerce do desenvolvimento nacional – “sem trabalho, nada se constrói, nada se realiza” (p. 318). Todos deveriam colaborar, a ninguém era permitido permanecer à margem do progresso e do desenvolvimento. Em seu livro para 2º grau, Bortoli (1980) enfatiza ainda mais a relação entre desenvolvimento industrial e mão-de-obra. Era necessário criar mão-de-obra especializada, capaz de realizar o trabalho por meio de técnicas e práticas eficientes no processo de produção (p. 134). Para isso deveriam ser criadas mais escolas técnicas e profissionais. O progresso do país dependia do desenvolvimento de suas empresas e isso aumentava a importância do preparo técnico do trabalhador. O Brasil precisava tornar-

se uma nação de técnicos para “dar a grande arrancada rumo ao progresso”. (Bortoli, 1980, p. 134).

Entre outras coisas, os livros esclarecem que o Ministério do Trabalho era o órgão responsável no Brasil, pelos problemas relacionados com a segurança e a higiene do trabalho. Explicam ainda que os trabalhadores possuíam uma legislação trabalhista que definia algumas proteções aos trabalhadores¹⁴.

Os Objetivos Nacionais

Outra discussão que aparece nos livros didáticos refere-se a necessidade da Nação brasileira ter objetivos nacionais, as aspirações permanentes do povo, como: unidade nacional, que deveria ser alicerçada na língua, nos usos, nos costumes e tradições brasileiras; integração nacional; integração social; desenvolvimento nacional – econômico, social e político; integridade territorial, preservação da soberania; democracia representativa e paz social. Apresentar os objetivos nacionais era conteúdo indicado pelo programa curricular do CFE.

As Forças Armadas e a Segurança Nacional

A unidade nacional deveria ser defendida por todos, mas principalmente pelas Forças Armadas. Os livros explicam a composição das Forças Armadas: o Exército, a Marinha e a Aeronáutica, sob a coordenação do Estado Maior das Forças Armadas. As Forças Armadas eram responsáveis pela segurança dos mares brasileiros, da costa brasileira, e de todo o território nacional. Sua função principal era a defesa do país. Para Galache (1971) as Forças Armadas eram o conjunto de instituições que tinha como missão defender à Pátria contra as agressões externas e garantir os poderes institucionais, a lei e a ordem interna (p. 237).

Alguns livros apresentam outras funções das Forças Armadas: prestar serviços à comunidade por meio da Ação Cívica Social (ACISO); o Correio Aéreo Nacional; a construção de estradas e pontes; realização de estudos relacionados com o

¹⁴ A legislação trabalhista estabelecia: a duração do trabalho – oito horas, direito a férias, salário mínimo, salário família, cuidados com higiene e segurança do trabalho, a trabalho igual, igual remuneração, igualdade perante a lei, trabalho noturno com melhor remuneração que o diurno, repouso remunerado, proteção ao trabalho da mulher, proteção ao trabalho do menor, participação do empregado nos lucros da empresa, nacionalização do trabalho - só se admitia nas empresas um terço de empregados estrangeiros, estabilidade – com dez anos de serviço na empresa, assistência ao trabalhador – médica, hospitalar, dentária, etc., o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), o PIS (Plano de Integração Social).

desenvolvimento do país, etc. (Braz, Costa e Nascimento, 1971b, p. 73). Nos tempos de paz, segundo Brito e Gomes, as Forças Armadas realizavam outras lutas:

O Exército tem trabalhado na extensão das redes telegráficas pelo nosso interior despovoado.

A Aeronáutica constrói campos de pouso em lugares onde não podem chegar o trem e o automóvel.

A Marinha protege a navegação e os pescadores e realiza pesquisas científicas em nosso litoral. (p. 47).

A Segurança Nacional era definida em diversos livros didáticos. Barbosa (1971d) utiliza a definição de Segurança Nacional do General Moacir Araújo Lopes. Costa, Moschini e Paixão, também se baseavam nesta definição. Segundo eles a Segurança Nacional era:

o grau relativo de garantia que, através das ações políticas, econômicas, psico-sociais e militares, o Estado proporciona, em determinada época à Nação, para consecução ou manutenção dos objetivos nacionais, em face dos antagonismos existentes. Deve ser entendida externa e internamente; ela é permanente e universal.

(...) são medidas de segurança interna e externa; de prevenção e de repressão à guerra psicológica adversa e à guerra revolucionária ou subversiva. (p. 343). A importância e a transcendência da segurança nacional na vida da Nação, é que faz com que a Constituição estabeleça que todos os cidadãos são, por ela, responsáveis (Costa, Moschini, Paixão, s/d, p. 344).

Barbosa (1971d) reproduz ainda discurso do Presidente Castelo Branco, em que este diferenciava o conceito de Segurança Nacional do conceito de defesa nacional:

A primeira parte a fixar é a dilatação do conceito de Segurança Nacional, bastante diferenciado, hoje, no conceito mais restrito de defesa nacional. A diferença é dupla. O conceito tradicional de defesa nacional coloca mais ênfase sobre os aspectos militares da segurança e, correlatamente, os problemas de agressão externa. A noção de Segurança Nacional é mais abrangente. Compreende, por assim dizer, a defesa global das instituições, incorporando, por isso, os aspectos psicossociais, a preservação do desenvolvimento e da estabilidade política interna; além disso, o conceito em linha de conta a agressão interna, corporificada na infiltração e subversão ideológica, até mesmo nos movimentos de guerrilha, formas hoje mais prováveis de conflito que a agressão externa (pp. 148,149).

Para Teles, a legislação revolucionária, a partir de 1964, introduziu uma inovação ao determinar que o indivíduo tivesse responsabilidade na Segurança Nacional de modo mais amplo e direto. A Segurança Nacional deveria manter e salvaguardar os

objetivos nacionais. Correa, em 1979, mantém a idéia de que a Segurança Nacional é uma responsabilidade que compete ao Governo, às Forças Armadas e a todos os brasileiros (p. 131).

Outros assuntos

Alguns livros da década de 1980 acrescentavam assuntos sobre o Brasil que não eram mencionados nos livros anteriores. Temas que não faziam parte dos programas curriculares oficiais. A questão do preconceito racial foi abordada por Duarte (1982a). Segundo o autor, a diferença de raças não interferiria em nada nas pessoas, pois a legislação brasileira teria acabado com o racismo ao estabelecer que todos eram iguais perante a lei, mas afirmava que parte da população ainda mantinha o preconceito racial (p. 72). Acrescentava ainda capítulo referente a preocupação com o trânsito. Tornava-se dever do jovem colaborar para a redução dos acidentes, conhecer os sinais de trânsito, etc. A pobreza também foi assunto que Duarte discutiu de forma mais enfática que outros autores. O autor faz a comparação entre o gasto que uma pessoa com seu cão e a falta de interesse para enfrentar os males que afligem grande parte dos homens – entre eles a subnutrição. Na mesma página do texto, aparecia imagem de uma mulher com o filho desnutrido no colo. Este autor relacionava diretamente as questões sociais – a desigualdade entre as pessoas -, com a justiça.

Correa, em 1983, também reforçou a questão da pobreza:

(...) 40 milhões de brasileiros são atingidos pela desnutrição, dos quais 12 milhões são crianças. Dez em cada cem crianças brasileiras morrem antes de completar um ano de vida. (...) A falta de moradia no Brasil atinge mais de 30 milhões de pessoas (p. 32).

Segundo Correa, a maior preocupação do governo deveria ser “o atendimento das necessidades básicas do povo” (1983, p. 125).

A preocupação com a poluição e a preservação do meio ambiente também foram incorporada aos livros. Correa (1983) questionava sobre quem seriam os responsáveis pela poluição do ar, da água, do solo. Discutia as doenças causadas pela poluição. Bertolin (1984) além da poluição do ar, água e solo, falava sobre a preocupação com a poluição sonora, visual e radioativa (p. 77). Introduziu ainda discussões sobre os perigos dos balões e papagaios.

Alencar foi o único autor que apresentou a proposta do Governo de abertura política iniciada no governo Geisel. Ao descrever as ações do Estado durante o período que ele denominou “República Contemporânea”, foi descrita a proposta de abertura:

consiste na recuperação gradual de conquistas democráticas como: Restabelecimento dos poderes do Congresso Nacional, restabelecimento do direito de “habeas corpus”, volta às eleições diretas para governadores dos Estados a partir de 1982, extinção do Ato Institucional nº 5, pluripartidarismo, com a criação de várias organizações partidárias, anistia aos condenados por crimes políticos (1983, p. 43).

Cotrim, em 1991, ao discutir o planejamento econômico e os problemas do Brasil atual apresentou pela primeira vez os assuntos dívida externa e inflação.

Os livros dos anos 1980 começavam a discorrer mais explicitamente sobre os problemas sociais brasileiros: a pobreza, o racismo, a poluição e a questão do meio ambiente, a dívida externa. Estas mudanças nos conteúdos dos livros didáticos relacionam-se com o contexto brasileiro do fim dos anos 1970. A abertura política e a volta das eleições para governador, com a vitória dos candidatos de oposição ao Regime Militar, demonstravam o descontentamento da população. A crise econômica aprofundava-se e os movimentos sociais surgiam novamente, como as greves de 1978 e 1979, iniciadas pelos metalúrgicos do ABC.

Moral, religião e família

A Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo define moral como:

o conjunto sistemático das normas que orientam o homem para a realização do seu fim (...). Fim é uma destinação imanente de cada ser, mesmo independentemente de sua vontade, caso se trate de um ser livre; é a razão de ser de uma existência, é o seu sentido profundo. Assim, o problema fundamental da moral, é definir se o homem tem um fim, e, eventualmente, qual é esse fim.

Através de uma experiência milenar, a humanidade veio acumulando um conjunto de preceitos que se tem revelado como eficazes para a realização da perfeição da pessoa humana. A formulação coerente destes preceitos constitui o que se chama a Moral. (...) ela define os deveres que incumbem ao homem, no reto uso de suas faculdades, no reto uso das coisas, nas relações com Deus, com a família e com a sociedade. A Moral é, pois, uma ciência normativa, e, por esse aspecto, se distingue da Ética, ciência especulativa, que tem por objeto o estudo filosófico da ação e da conduta humana, procurando a justificação racional dos juízos de valor sobre a moralidade. (p. 449)

(...) O postulado básico da Moral é, pois, a liberdade, ou seja, o fato de que a vida humana se situa entre o determinismo e a espontaneidade. O homem não é encaminhado ao seu fim por leis cósmicas rígidas e inexoráveis, como acontece com o mundo infra-humano. Mas não é, também, abandonado a um absoluto espontaneísmo, como se não tivesse um fim, mas apenas objetivos. Ele é solicitado a um fim por uma necessidade, não física, mas moral, que se chama dever. A Moral postula, assim, a liberdade como risco pessoal, como opção voluntária, como autodeterminação (Ávila, 1972, p. 450).

E os livros didáticos?

Os livros foram divididos primeiramente em dois grandes grupos: os livros em que a moral era relacionada diretamente a Deus e a religião, baseados na definição de Ávila (1972) e dos programas oficiais e os livros que não faziam essa relação imediata.

Moral e Deus

A moral é a ciência que tem por finalidade mostrar como o homem deve praticar os seus atos. O objetivo da moral é estudar os atos humanos enquanto eles são retos, isto é, enquanto eles atingem sua finalidade. A moral é um conjunto de regras que ensinam como os homens deve agir. “(...) a moral, sendo a ciência dos atos humanos, enquanto eles devem ser retos, é uma ciência que ensina ao homem como ele deve voltar a Deus” (Barbosa, 1971b, p. 18). A moral não muda ao longo dos tempos, os seus princípios são imutáveis (Garcia, 1971, p. 56). A moral é religiosa, pois não existe moral atéia.

A formação moral ensina basicamente a distinguir o certo do errado, o bom do mau, baseado nos Dez Mandamentos, que são considerados os grandes mandamentos da moral. Os homens devem cumprir seus deveres morais e cívicos para atingir seu fim último que está em Deus.

A moral incluía diversos elementos: a consciência moral, voz interior que mostrava como fazer o bem e não o mal. A voz da consciência era entendida como a voz de Deus. Ele era o autor da consciência moral (Correa, 1979, p. 56). Os valores morais. O caráter, conjunto de qualidades morais próprias de cada pessoa. Os hábitos bons e ruins. Os hábitos bons eram as virtudes. As virtudes do homem de caráter eram a verdade, sinceridade, simplicidade, modéstia, discrição, prudência, justiça, fortaleza, temperança, solidariedade, tolerância, civismo e obediência. (Bertolin, Siqueira, 1981, p. 31). Os hábitos ruins eram chamados de vícios e os principais eram os sete pecados

capitais: soberba, avareza, luxúria, inveja, ira, gula e preguiça (Costa, Moschini, Paixão, s/d, p. 49).

A religião é considerada a “arma” fundamental que ajuda o homem a fortificar seu espírito. Ela é a base da moral.

A idéia de um Ser Supremo é a base da religião, e a religião por sua vez, é a base da moral. Em torno da idéia de Deus, forma-se um corpo de doutrina e um conjunto de normas e prescrições. Estas prescrições constituem o aspecto moral da religião e são um meio de purificação do homem para sua maior aproximação do Ser Supremo. (Costa, Moschini, Paixão, s/d, p. 143).

Andrade complementa o papel das religiões:

todas as religiões apresentam princípios morais elevados que procuram conduzir o homem à prática de preceitos morais que influenciam nos vários ramos da atividade humana, em fatos sociais, os quais, pela sua alta importância, imprimem características fundamentais à civilização dos povos (p. 33)

Santos reforça a importância ainda maior da religião cristã como base para a moral:

Onde encontrar bases firmes e sólidas para a moral?
Somente na religião, porque está não repousa sobre as criações mutáveis da inteligência do homem, e sim sobre os princípios firmes e estáveis do Cristianismo. E o Cristianismo não é uma simples doutrina filosófica ou um mero sistema social ou político. Representa, ao contrário, uma concepção integral da vida, que se fundamenta no testemunho vivo e eterno de Jesus Cristo (1974, p. 18).

O homem moral é aquele que possui um caráter bem formado e cuja vida é orientada pelos valores espirituais, como o amor ao próximo, a bondade, a justiça, a honestidade e o altruísmo, isto é, a capacidade de colocar os interesses do bem comum acima dos próprios interesses. Isto exige espírito de sacrifício e capacidade de renúncia (Santos, 1974, p. 24).

Lucci, em 1988, mantém a relação entre moral e Deus: “Moral é o conjunto de normas que nos dizem o que está certo e o que está errado, o que devemos fazer ou evitar. Orienta a nossa conduta diante de Deus, de nós mesmos e da sociedade”. (p. 16). Correa, em seu livro de 1991, também permanece com a idéia de que a moral é a ciência

que ensina o que é bom e o que é mal e que ilumina e completa a consciência. “Esta [a consciência] nos dá o princípio geral (fazer o bem e evitar o mal); aquela [moral] nos diz o que é bem e o que é mal em cada caso concreto em cada caso particular” (p. 23).

A moral religiosa é considerada imutável, pois seus fundamentos pretendem ser universais. Ela não é construída de acordo com o momento histórico e com o grupo determinado. A dicotomia entre bem e mal é parte da moral, “fazer o bem, evitar o mal”. O bem seria sempre recompensado e o mal castigado.

Moral e a sociedade

Segundo Teles (1971), a moral é definida como:

o conjunto de prescrições firmemente estabelecidas e aceitas, numa época, por determinada comunidade humana a respeito do que é lícito (permitido) e do que é ilícito (p. 112).

Apresenta-se como um conjunto de regras admitidas incondicionalmente pelos membros de um grupo. (p. 113).

Os indivíduos só podem sobreviver dentro do grupo e o grupo só pode preservar-se, ou sobreviver, como tal, com regras morais.

A moral é filha do bem comum, é a mantenedora da tranquilidade grupal, é a garantia da vida social (Teles, 1971, p. 113).

A moralidade, segundo Teles (1973), era constituída num sistema de valores, vividos e respeitados pelos pais, vizinhos, colegas, pelo grupo e pela sociedade. Dessa maneira, os homens interiorizavam determinados valores, aceitando-os como deles. (p. 95). Teles define ainda a especificidade da moralidade cívica:

a toda função social correspondem determinados deveres e obrigações. Assim, à função de pai, mãe, filho, etc. estão ligados os respectivos deveres. Do mesmo modo, também, à função de cidadão corresponde um conjunto de deveres e obrigações que podemos chamar de moralidade cívica (1971, p. 17).

Um dos objetivos da educação moral era formar o indivíduo responsável, que deveria aprender a respeitar a si e aos outros. Bortoli (1979) define a moral como o conjunto de regras (normas) que deveriam ser seguidas pelas pessoas dentro de uma sociedade (p. 32). Os princípios morais poderiam variar de uma sociedade para outra (p. 33).

Penteado (1984) é uma das autoras mais criativas ao explicar o que é a moral. Em um primeiro momento a autora elabora exercícios que demonstram que a moral não

é a mesma em todos os lugares e que é diferente de um tempo para outro. Em seguida ela apresenta a definição:

A Moral é um conjunto de normas que orienta o comportamento das pessoas, na sua vida, dentro dos grupos de que participam (p. 21).

As normas de um mesmo lugar variam de tempo em tempo.

Da mesma forma, as normas podem ser diferentes de um lugar para outro, na mesma época (p. 21).

Para fazer nossa moradia, abrigar o nosso corpo, conseguir nossa comida e armazená-la, criar os nossos filhos seguimos “normas” de comportamento inventadas pelo próprio homem e que variam de lugar para lugar e de um tempo para outro. O conjunto dessas normas constitui o que chamamos de Moral (p. 30).

Para essa autora, a moral não é universal, variando “de lugar para lugar e de um tempo para outro”. E ela é criada pelo homem, não por Deus.

A moral é universal? Essa é uma das discussões mais interessantes presente nos livros didáticos. Nos livros em que a religião é a base da moral sempre é afirmado que a moral é universal, pois os preceitos religiosos os são. Porém, os livros que não relacionam diretamente moral à religião, considerando essa última apenas uma das formas de transmitir códigos morais, variam entre considerar a moral universal ou não. Penteado (1984) propõe uma definição de moralidade humana enfocada no contexto histórico e social.

Dornelles (1971) é a única autora que prioriza a discussão cívica e não apresenta capítulos sobre moral.

Religião

Os livros didáticos que relacionam diretamente moral e Deus procuram enfatizar a religião como a forma de religar o homem ao Criador. A religião colabora para o aperfeiçoamento da moral. Para Barbosa (1971a), a religião é um conjunto de regras que ensinam como o homem deve se comportar diante de Deus (p. 17). Estes livros relacionam a moral especialmente à religião cristã, mais especificamente o catolicismo. Os Dez Mandamentos são as principais regras morais que devem ser seguidas pelos homens.

A liberdade religiosa é definida pelos autores que apresentam as religiões consideradas as mais importantes no mundo: o Budismo, Cristianismo, Islamismo, Judaísmo, Catolicismo, Protestantismo, Hinduísmo, Xintoísmo, Taoísmo,

Confucionismo e Espiritismo. Mas reforçam que a religião predominante no Brasil é o catolicismo, trazido pelos portugueses.

O Candomblé e a Umbanda são apresentados em poucos livros. Como se verificou no capítulo referente à CNMC, este órgão procurava retirar dos livros didáticos qualquer menção a essas religiões. Somente alguns livros da segunda metade dos anos 80 em diante descrevem-nos. A maioria dos autores, como Lucci (1988), que falam sobre Candomblé e Umbanda consideram-nos rituais de magias, típicos do Nordeste, principalmente da Bahia, influenciados pelo grande número de escravos negros que lá se introduziram. (Lucci, 1988, p. 81). São vistos simplesmente como folclore, tradições e costumes regionais. Penteadó modifica essa visão ao discutir o sincretismo religioso, nome que se dá à “mistura” de traços religiosos, originados em diferentes religiões formando uma nova religião. “Foi a mistura dos elementos religiosos contidos na religião dos portugueses, dos índios, e dos africanos que deu origem à religião conhecida entre nós como Umbanda” (1984, p. 150).

Alguns autores discutem a religião como uma instituição cultural que faz parte da sociedade e que se propõe a ajudar o homem a enfrentar seus problemas. Teles define a religião “como um sistema de crenças e práticas através dos quais um grupo de pessoas enfrenta os problemas básicos da vida humana” (1973, p. 167). Penteadó compreende a religião como uma manifestação característica do ser humano e que existe tanto entre os povos primitivos da atualidade como entre povos civilizados e altamente desenvolvidos (1984, p. 123). A religião é uma forma de conhecimento e de explicação da realidade. Segundo a autora as religiões sofrem mudanças ao longo dos tempos e cita como exemplo as mudanças por que passou a religião cristã e suas várias divisões: igreja católica, protestantismo, calvinismo, igreja ortodoxa, espiritismo.

Cotrim é o único autor a discorrer sobre a teologia da Libertação:

Os pensadores cristãos representantes da **Teologia da Libertação** procuram mostrar a necessidade de unirmos a fé cristã com uma prática social em favor dos pobres e oprimidos. Afirmam que temos que combinar o decisivo (a liberdade do pecado) com o urgente (a liberdade da miséria). (1991, p. 36).

Dornelles (1971) e Brito e Gomes (1974) não discutem religião em seus livros, nem em relação à moral, nem como capítulo a parte.

A família.

A Instituição familiar é o conjunto de usos e costumes consagrados pelo tempo e que dizem respeito ao noivado, ao casamento e à própria vida familiar. (Costa, Moschini, Paixão, s/d, p. 199). A família é entendida como uma das instituições fundamentais para a formação moral dos jovens. Ela é considerada o fundamento da sociedade, pois esta nada mais seria que um agrupamento de famílias. Segundo Oliveira, “a civilização cristã se apóia na família que é a base da vida dos povos e dos Estados” (1970, p. 78). Teles afirma ser a família a “célula-mater da sociedade” (1971, p. 133).

A maioria dos livros didáticos apresentam um padrão de família moderna, que eles denominam monogâmica e conjugal: o pai, a mãe e os filhos. Ela se constitui pelo matrimônio que é a “reunião do homem e da mulher, formando uma comunidade de vida, cujo fim é a procriação e a educação dos filhos, bem como a assistência física e moral mútua” (Santos, 1974, p. 46). O casamento era indissolúvel até 1977, quando o divórcio foi introduzido na legislação do Brasil. Alguns autores reforçam esse fato: “o casamento não pode dissolver-se, romper-se. O Brasil não admite o divórcio, que é a dissolução do vínculo matrimonial” (Coutinho, s/d, p. 117). Na família ideal, o pai é o trabalhador que provém o sustento, a mãe é a dona de casa que dá amor aos filhos e estes devem agradecer sempre aos pais, obedecer e respeitar a sua autoridade.

Certos livros didáticos fazem críticas à instabilidade da família moderna, que por diversos motivos estaria ameaçada: as condições da vida urbana que não permitiriam mais famílias numerosas; a emancipação da mulher, a necessidade da mãe ter que trabalhar fora de casa; a interferência do Estado em funções que eram de direito da família, como a educação. Estas críticas são as mesmas definidas pelo General Moacir Araújo Lopes, como causas da desestruturação familiar (Lopes, 1971).

Brito e Gomes (1974) ressaltam a família por uma perspectiva diferente. Consideram-na para o ser humano uma necessidade biológica, social e psicológica. “Sem a família (ou o convívio de pessoas dedicadas, se faltarem os pais), um ser humano seria incompleto”. Segundo esses autores, a criatura humana é a que tem por mais tempo necessidade da família para sobreviver, diferentemente de outros animais que se tornam auto-suficiente rapidamente. Penteado (1984) mantém essa perspectiva de que o homem, ao nascer, precisa dos cuidados da família para sobreviver. A autora relata as diferentes organizações familiares existentes: famílias poligâmicas (um homem e várias mulheres ou uma mulher e vários homens) ou monogâmicas (somente um

homem e uma mulher); famílias simples (pai, mãe, filhos) ou compostas (parentes, descendentes de várias gerações morando juntos).

A mulher

O papel da mulher na família como a dona de casa, esposa e mãe são enfatizados em diversos manuais. Alguns destacam que a mulher deve cuidar do lar e censuram o fato dela ter que trabalhar fora de casa, seja para ajudar no orçamento doméstico ou para sua própria autonomia. Temos como exemplo Garcia (1971), que afirma: “estando a mulher ocupada fora de casa grande parte do dia, ficam os filhos menos assistidos e, geralmente, é difícil à mulher moderna conciliar bem seus deveres profissionais com os de mãe e os de dona de casa” (p. 78).

Salgado (s/d) descreve o preparo da mulher para o casamento: “a mulher preparada para o casamento deve procurar ser exímia nas prendas domésticas, colaborar com seu marido e estimulá-lo nas atividades de sua profissão e de seus ideais superiores” (p. 25).

Segundo Mariani (1970), são deveres da mãe:

A mãe é solicitada, quando necessário, a contribuir, também, no sustento. Mas suas atribuições específicas são: administrar a casa, inspirar no lar respeito e harmonia, os princípios da religião, da moral e do civismo. Assumir papel importante na educação de cada um dos filhos e na formação de sua personalidade equilibrada e justa (p. 38).

Alguns autores, por outro lado, ressaltam seus direitos, a importância de a mulher conquistar sua independência e tornar-se trabalhadora fora de casa. Correa (1979) destaca a legislação específica para a mulher. Segundo a Constituição, a mulher teria direito a descanso remunerado enquanto gestante, antes e depois do parto, sem prejuízo do emprego e do salário. Em seu livro de 1983, Correa enfatiza ainda mais essa discussão ao apresentar a existência de movimentos femininos que reivindicam os direitos da mulher. Para o autor, A mulher ainda não havia conseguido, no lar e na sociedade, todos os seus direitos, mas já se encontrava numa posição incomparavelmente melhor que as mulheres de cinquenta anos atrás (Correa, 1983, p. 83).

O QUE FOI POSSÍVEL CONSTATAR?

Primeiramente é importante ressaltar que existiram livros que não seguiram de forma rígida o padrão determinado por nenhum dos dois currículos oficiais para a disciplina de EMC. Esses livros demonstraram como os autores e editores se apropriaram das prescrições oficiais, qual era o entendimento que faziam desses currículos. Os livros expõem os temas que foram considerados prioritários e os que não foram e principalmente mostram como esses temas foram transformados em saberes a serem ensinados. Três autores se destacaram: Dornelles (1971), Brito e Gomes (1974) e Penteado (1984).

Dornelles escreveu em 1971, no auge do Regime Militar, para ela a Educação Moral e Cívica não incluía a discussão sobre moral ou sobre a religião. Seu livro expunha muito mais as questões do civismo, da cidadania, o conhecimento dos símbolos nacionais, o estudo do Estado Brasileiro, sua organização, estrutura, a instituições e seus problemas, o trabalho e as relações em torno dele. Conhecer a realidade brasileira, conhecer suas instituições, sua estrutura governamental e sua inserção no mundo do trabalho era o fundamental para a formação cívica dos estudantes.

Bruto e Gomes apresentaram uma Educação Moral e Cívica sem religião, com uma discussão muito mais direcionada para as regras de comportamento determinados por um grupo, pela sociedade. Penteado pensou a EMC pela perspectiva da Sociologia, pois a moral e o civismo eram produtos da vida social dos homens. A moral era um conjunto de normas que orientava o comportamento das pessoas em sua vida, dentro dos grupos de que participava. Ela variava de lugar para lugar e de um tempo para outro, variava de acordo com a sociedade, portanto não poderia ser universal. A moral dependia do contexto histórico e social. O civismo foi compreendido como o mais alto grau da moral, pois era a consciência das regras estabelecidas por um país.

Mesmo nos livros que seguiram mais detalhadamente os programas curriculares foi possível observar variedades na exposição dos conteúdos. Alguns livros seguiram a risca as definições da *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, em relação ao civismo, a cidadania, ao patriotismo, mas apresentaram definições diferenciadas em relação a moral ou nas discussões sobre o Estado brasileiro e sua organização.

Existiu um padrão dos conteúdos? Sim, existiu. De modo geral os livros didáticos apresentaram temas em torno do Civismo e da cidadania, do Estado Brasileiro

e da Moral, com seus subitens. Alguns assuntos apareceram em praticamente todos os livros com definições bem próximas. Temas que permaneceram de 1970 até 1993. Foram eles: os símbolos nacionais, a idéia de vultos nacionais, a definição de Pátria, Nação e Estado, a concepção de democracia representativa, o resumo da história do Brasil, a concepção de povo brasileiro e o folclore. Conhecer o Estado Brasileiro, sua realidade política, social e administrativa era fundamental para a formação cívica dos estudantes, preparando-os para o exercício consciente da cidadania.

Autores ligados diretamente ao Exército, como Andrade, basearam-se exclusivamente no programa curricular da CNMC e na Doutrina da Segurança Nacional. O civismo era caráter, baseado na moral cristã, patriotismo e ação em prol da Nação. O patriotismo era a religião fundamental. Os estudantes deveriam agir intensamente em benefício do Brasil. A permanência das Forças Armadas no governo era defendida, o regime de exceção era necessário e a restrição das liberdades individuais era justificada como uma forma de preservação da democracia cristã contra a subversão comunista.

Alguns autores utilizaram explicitamente a metáfora do corpo, para definir a sociedade e seus membros. É importante retomar aqui a discussão de Cerri. De acordo com este autor, a metáfora da sociedade como um corpo pretendia resumir todas as diversidades no mesmo sistema, no mesmo corpo, com uma só vontade. A sociedade estaria organicamente coordenada, eliminando assim, as vozes dissonantes, “estabelecendo um único e privilegiado sujeito da história, que a todos inclui em uma marcha unidirecional” (Cerri, 2003, p. 143). Pela metáfora do corpo uma parte governaria e as demais executariam o seu papel na sociedade para que, havendo harmonia o corpo pudesse viver bem e sem conflitos. Cada membro do corpo deveria realizar sua função.

O conceito de nacionalismo foi visto com ressalvas por muitos livros didáticos. Os manuais preocuparam-se em se distanciar das concepções de nacionalismo considerados extremos e xenófobos, como o nazismo e o fascismo. As relações internacionais eram incentivadas em todos os livros. Alguns manuais incluíram o socialismo no grupo dos nacionalismos negativos, em que o Estado era superior aos seres humanos, que não teriam liberdade e autonomia.

As definições de civismo e cidadania estiveram muito próximas. Em geral era ter consciência dos direitos políticos e civis e cumprir os deveres cívicos dos cidadãos,

principalmente: a obediência às leis, o voto, o Serviço Militar, o respeito aos bens públicos, o pagamento de taxas e impostos e contribuir para o progresso do país.

O padre Galache, apresentou em seus textos questões sociais, discussões relacionadas às desigualdades. A crítica contundente ao capitalismo liberal foi uma das características do autor. A Igreja na década de 1960 modificava sua linha de atuação, devido ao Concílio Vaticano II e baseando-se na teoria social da Igreja incentivava a promoção da distribuição das riquezas e a reforma agrária, para diminuir a desigualdade social. Na América Latina um movimento que ganhou bastante visibilidade foi a Teologia da Libertação. No Brasil, diversos grupos da Igreja atuavam junto a movimentos sociais de operários (Ação Católica Operária – ACO), camponeses estudantes, como a JUC (Juventude Universitária Católica) e a JEC (Juventude Estudantil Católica). A Igreja também participou intensamente do movimento contra o analfabetismo, junto ao Movimento de Educação de Base (MEB) e organizou as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), procurando acabar com as injustiças sociais e com os abusos do capitalismo liberal. A Igreja Católica teve papel de destaque em defesa dos direitos humanos em muitos momentos da Ditadura Militar, como nas manifestações de 1968.

Outros autores incluíram assuntos que não haviam sido abordados pelos demais livros, como o preconceito racial, o trânsito, a pobreza e a questão da justiça social, a poluição e a preservação do meio ambiente.

A relação entre educação, trabalho e desenvolvimento ficaram evidentes nos livros didáticos. Segundo Oliveira (1982), o discurso de posse do presidente Costa e Silva, em 1967, relacionava a necessidade da educação para o desenvolvimento. De acordo com Costa e Silva, o desenvolvimento dependeria do avanço tecnológico, que por sua vez dependeria da ciência, que não existiria sem educação. Para que o processo de desenvolvimento acontecesse sem interrupções era necessário erradicar o analfabetismo (p. 141). Os livros reforçaram exatamente esses pontos: necessidade de erradicação do analfabetismo, investimento na educação da população e principalmente na sua rápida capacitação profissional, por meio dos cursos profissionalizantes e técnicos. Desenvolver o capital humano era necessário, pois com trabalhadores mais qualificados, mão-de-obra especializada, o Brasil se desenvolveria mais rapidamente.

Nenhum livro fugiu totalmente ao padrão. E nem era possível, pois existia todo um mecanismo de controle sobre sua produção, desde o grande controle oficial, exercido pela CNMC, até o controle da própria editora. Como o exemplo de Penteadó,

que teve seu livro recusado por uma grande editora, numa época em que não existia mais o controle por parte do Estado, por não se encaixar nos padrões de venda. Os autores diante de seu contexto encontraram mecanismos para modificar as prescrições oficiais.

O esforço dos diversos autores, em escrever livros para a disciplina da Educação Moral e Cívica, ora de acordo com as prescrições oficiais, ora tentando burlar, suprimir e modificar essas prescrições, em alguns momentos direcionando os assuntos de acordo com as preocupações da Igreja ou de acordo com a ESG, demonstra que o livro didático é dependente das relações de força existente entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada época. Como afirma Batista,

o livro escolar é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro (2002, p. 566).

CAPÍTULO 6

A PRÁTICA NA ESCOLA

Como foi possível observar no capítulo referente a formação dos professores de Educação Moral e Cívica, sua formação deveria ser em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica. Na prática, os professores que deram aula dessa disciplina foram, além dos professores de Estudos Sociais, professores de História, Geografia, Sociologia, entre outros.

Segundo Bittencourt, o professor tem papel fundamental na constituição das disciplinas, pois é ele quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido:

Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou de um “reprodutor” de um saber produzido externamente (2005, p. 51).

Pensar o professor como alguém que “constrói a aula”, que define e determina qual é o conteúdo que será apresentado aos alunos, como esse conteúdo será discutido em sala de aula, é fundamental para o melhor conhecimento da disciplina de EMC. A parte interativa, de acordo com Goodson (1995), é a prática de ensino e tem como sujeito central o professor, que transforma o currículo preativo em conhecimento escolar. Conhecer um pouco o discurso do professor sobre sua prática na escola é a proposta desse capítulo.

Primeiramente foi utilizado o anexo da tese de doutorado de Almeida Neto (2002), *Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memórias de professores*. Almeida Neto entrevistou para sua pesquisa 6 professoras de História, algumas delas também ministraram aulas de EMC. Em seguida foi possível obter entrevista com uma professora que ministrou aulas de 1978 até 1993. Três professoras, na impossibilidade de serem entrevistadas, responderam ao questionário que serviu de base para a entrevista. Por último, foram interpretados os vestígios deixados nos próprios livros didáticos, as intervenções dos alunos.

O ensino de Educação Moral e Cívica era considerado de extrema importância, para as professoras Vera e Lúcia, que ministravam a disciplina de “acordo com o programa oficial”. Vera lecionou até 1975 e Lúcia, de 1978 até a extinção da disciplina.

Lúcia seguia os assuntos do livro didático de EMC e Vera afirma que “cumpria o programa com muito amor”. Alguns dos assuntos abordados em sala de aula eram: a importância da família como célula principal dentro de uma sociedade, o que era nação, país, povo, os vários regimes políticos, as religiões existentes. Mas o principal aprendizado da Educação Moral e Cívica era realizado fora da sala de aula, nas atividades gerais da escola, as comemorações cívicas e os desfiles que, segundo Vera, deveriam ser respeitados por todos, alunos e professores, que participavam “com muita alegria”. As duas professoras foram coordenadoras de Educação Moral e Cívica e eram responsáveis pela organização das festas cívicas e outras atividades realizadas na escola. Segundo Lúcia, toda semana no horário do hasteamento da bandeira eram lidas poesias e realizavam-se jograis. Existia uma semana do folclore, em que os alunos realizavam pesquisas sobre outros Estados brasileiros. Durante a semana da criança os alunos montavam peças de teatro. Lúcia afirma que os alunos participavam das atividades e gostavam. A EMC era, de acordo com Vera e Lúcia, a disciplina que centralizava todas as atividades da escola. As demais disciplinas deveriam se articular com a EMC, principalmente na época das festas.

As duas professoras consideravam a disciplina importante. Para Vera o período de 1965 a 1975, durante a Ditadura Militar, tinha sido o mais patriótico, pois os soldados “espalharam esse patriotismo nas escolas”. Já para Lúcia, a disciplina não deveria ter sido retirada do currículo pois desenvolver o civismo era muito importante: aprender a cantar o hino nacional, a hastear a bandeira, conhecer as tradições do Brasil. O civismo não deveria ter sido imposto pela Ditadura, mas precisava existir por meio das escolas, deveria ser discutido dentro do novo contexto democrático. Exaltar o sentimento patriótico nos alunos era o objetivo da Educação Moral e Cívica. As atividades cívicas eram o ápice dessa exaltação.

Em oposição a prática destas professoras, que valorizavam a Educação Moral e Cívica, tem-se as posições de Inês, Cristina e Ana. Essas professoras procuraram subverter as intenções originais da disciplina. Inês, que lecionou durante a década de 1970, conta que além de ministrar as aulas de EMC tornou-se orientadora do Centro Cívico da escola. Nesse período utilizava as aulas de EMC, OSPB e o trabalho junto ao Centro Cívico para “fazer o jogo contrário do que os militares queriam”. De acordo com a professora:

nós professores, a gente fazia o seguinte, a gente usava essas aulas num sentido contrário, no sentido de conscientização, então o tempo todo eu dei “problemas brasileiros”, problemas econômicos, sociais, políticos, culturais, não é? Trabalhava com *Morte e Vida Severina*, do João Cabral de Melo Neto, inclusive a gente encenou *Morte e Vida Severina*.

Na coordenação do Centro Cívico ajudou a organizar o jornal da escola e a montar a biblioteca. Aconteciam ainda “festivals de música, concurso de poesia e prosa, concurso de artes com a colaboração da professora de Educação Artística, excursões esportivas, excursões culturais, idas ao teatro”.

Na pior fase da Ditadura a professora afirma que as discussões não eram colocadas diretamente em sala de aula, mas eram discutidas por meio do estudo da realidade econômica e social do país. Já durante o processo de abertura política, no final do governo Geisel, quando começou a haver eleições novamente, Inês organizou debates com representantes dos partidos políticos para seus alunos que poderiam votar. Segundo a professora, as eleições do Centro Cívico também eram uma experiência democrática.

“Educar para uma postura cívica, no melhor sentido da palavra civismo” eram as palavras de Inês. Não era educar para morrer pela pátria, como Tiradentes, mas para realizar todos os dias, as pequenas coisas cansativas que construía o país. As aulas de EMC e OSPB eram consideradas por Inês as melhores, as mais politizadas e interessantes.

Cristina e Ana começaram a lecionar EMC logo no início da redemocratização do país, em 1985 e em 1986. As duas professoras ministraram as aulas até a extinção da disciplina. A professora Ana abordava em aula a organização administrativa do Brasil, os três poderes, as diferenças culturais da sociedade brasileira, discutia os problemas sociais e econômicos e alguns conteúdos de História. Considerava importante conscientizar os estudantes sobre os problemas sociais, políticos e econômicos do Brasil. Cristina utilizava as aulas de EMC como complementação para as aulas de História. A aula de EMC servia para compor o programa da outra disciplina. Porém, nos diários de classe eram registrados os assuntos dos livros didáticos de EMC. Os dois autores que circulavam na escola eram Elian Alabi Lucci e Gilberto Cotrim.

A professora Luciana ilustra um caso bastante interessante. Mesmo com o fim da Ditadura Militar, ela, professora de escola particular - uma escola confessional -, não tinha liberdade para organizar seu próprio programa curricular. Segundo Luciana, as aulas baseavam-se no livro didático. O livro utilizado era *Educação Moral e Cívica*

para uma geração consciente, de Gilberto Cotrim. Dentre os conteúdos trabalhados discutia-se o que era uma nação, o patriotismo, etc. Tentando burlar o programa exigido pela escola, Luciana conversava com os alunos sobre a disciplina, procurando fazer a crítica a ela.

Em relação às metodologias de ensino é interessante perceber que as técnicas desenvolvidas na década de 1970, até mesmo sugeridas por diversos livros didáticos, foram, de fato, desenvolvidas em sala de aula. Inês utilizava em suas aulas dinâmicas de grupo, organizava debates, dramatizações, fazia estudos dirigidos e instruções programadas. Segundo a professora, as técnicas funcionavam bem. Vera trabalhava com o estudo em grupo. A professora Ana procurava mesclar as aulas expositivas com debates, dramatizações e filmes.

Por outro lado, o método de memorização ainda era utilizado. Lúcia, desde os anos 1970, escrevia o conteúdo do livro didático na lousa, segundo ela, porque os alunos eram muito carentes e não tinham condições de comprá-lo. Em seguida o assunto era explicado e realizavam-se exercícios, retirados novamente do livro. As aulas da professora Luciana também eram expositivas, seguida da realização de exercícios.

A avaliação, segundo Bittencourt, relaciona-se diretamente com o conceito de aprendizagem e com o “tipo determinado de compreensão de disciplina escolar” (2005, p. 44), se a disciplina era transmissora de conteúdos ou produtora de conhecimento. As formas de avaliações apresentadas pelas professoras Luciana e Lúcia eram de modo geral, provas de verificação de conteúdo. Cristina e Ana realizavam provas, mas também propunham produções de textos e trabalhos de pesquisa, incentivando a reflexão dos alunos.

O discurso das professoras sobre suas práticas na escola possibilitou perceber que o livro didático exercia diferentes funções em sala de aula. Servia como um instrumento de aprendizado do aluno, mas também auxiliava a organização do trabalho cotidiano do professor. Foi utilizado ainda somente para preencher os diários de classe.

Não existiu uma única prática de aula de EMC. Alguns professores saudaram a chegada da Educação Moral e Cívica, ela era considerada por natureza a disciplina que iria ensinar aos alunos os valores e sentimentos relacionados à Pátria. Esses professores não compreenderam a EMC como uma imposição da Ditadura Militar. Por outro lado, existiram professores que tentavam subverter as intenções da disciplina, procurando excluir as questões sobre a moral e a exaltação à Pátria. Buscando politizar as aulas, discutindo os problemas reais do Brasil, as questões políticas, sociais e econômicas.

O Centro Cívico, apesar de ser uma criação da Ditadura, não cumpriu precisamente as normas estabelecidas pela legislação oficial. Em muitos casos, como destaca a professora Inês, desempenhou papel contrário, tornando-se espaço de debates e discussões políticas sobre a realidade brasileira.

Os sinais de uso nos livros didáticos

Em alguns livros, os alunos marcavam o que deveria ser estudando em casa. Assinalavam também os capítulos que cairiam na prova, como é o caso do livro de Coutinho (s/d). Esses exemplos demonstram como o professor concebia a aula e a própria disciplina da EMC: o texto do livro deveria ser lido, para que os conteúdos fossem memorizados, decorados e reproduzidos na prova.

Alguns estudantes utilizavam as ilustrações dos livros para contar histórias, criando personagens e narrativas. Também não respondiam as questões solicitadas de acordo com o pretendido pelos autores. Um exemplo interessante é o livro de Correa (1979). O livro pede que o aluno responda sinceramente os testes solicitados. Os testes fazem perguntas subjetivas, como por exemplo: “Como você se comporta nas aulas?”, seguida de duas ou três possibilidades de respostas, sendo que somente uma é “moralmente” correta. O aluno não seguiu o padrão e assinalou as respostas correspondentes a atitudes incorretas.

Os sinais de usos nos livros didáticos demonstraram que os professores que utilizavam o livro seguindo sua seqüência não chegavam ao seu final. Alguns livros apresentam sinais apenas nos primeiros capítulos, reforçando a idéia de que somente os temas iniciais dos livros eram estudados. Um único livro encontrado foi utilizado até o fim. Outros livros foram usados fora de seqüência, principalmente os livros consumíveis. Nem todos os capítulos eram trabalhados e os exercícios não eram realizados em seqüência. Os professores selecionavam os conteúdos de ensino. Isso é de grande significado, pois mostra quais os assuntos eram de fato trabalhados, ou ao menos expostos em sala de aula.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA ATÉ 1993

A implantação da EMC como disciplina abriu nas escolas particulares, mas principalmente nas escolas públicas, uma nova vaga de emprego – a vaga de professor de Educação Moral e Cívica. De 1969 até 1972 não existia um currículo mínimo, reconhecido oficialmente, que permitisse o registro de habilitação em EMC para 1º e 2º graus. Até a oficialização da estrutura dessa habilitação, em 1972, os professores da disciplina eram escolhidos pelo diretor do estabelecimento e poderiam ser titulados para o ensino de outra matéria escolar. Ou seja, poderia dar as aulas de EMC professores de História, Geografia, Português, etc. Posteriormente, começaram a ser formados os professores de Estudos Sociais com habilitação em EMC, pelas inúmeras faculdades particulares que surgiam. Durante a década de 1970, houve uma verdadeira corrida em relação à atribuição dessas aulas. Em um primeiro momento os professores “não-especialistas” ministraram-na, mas aos poucos, professores “especialistas” começaram a se formar e a concorrer a essas vagas, retirando-as dos “professores pioneiros da disciplina”¹.

A formação dos professores de Estudos Sociais criou, aos poucos, um grupo de “especialistas” nas décadas de 1970 e 1980, que tinha a função de ministrar as aulas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Em fins dos anos 1970 e nos anos 1980, essas disciplinas, principalmente os Estudos Sociais, foram pauta de diversos debates realizados por associações científicas, como a ANPUH (Associação Nacional de História) e a AGB (Associação de Geógrafos do Brasil), que discutiam o fim dos Estudos Sociais e a volta da História e Geografia como disciplinas autônomas.

No estado de São Paulo não foram realizados concursos para a disciplina de EMC durante todo o período estudado, de 1969 a 1993. Os professores dessa disciplina eram contratados em regime precário. Em 1980, foi realizado em São Paulo concurso para as disciplinas de História e Geografia, mas somente podiam inscrever-se professores com licenciaturas plenas nessas disciplinas, isso impossibilitou a

¹ Em São Paulo, o jornal da APEOESP, noticiava em 1975, a crise na atribuição das aulas de EMC naquele Estado, decorrente da Resolução nº2/75, da Secretaria de Educação. Pela resolução, diversos professores “pioneiros da disciplina de EMC” foram retirados da sala de aula, para que os novos professores habilitados em EMC pudessem ministrá-las (*APEOESP em Notícias*, fev./1975, p. 3).

participação dos professores de Estudos Sociais. (Másculo, 2002, p. 42). De acordo com Másculo a exigência de licenciatura plena para o concurso de 1980, em São Paulo, gerou grande repercussão na imprensa, pois professores que ministravam aulas há anos em escolas públicas, perderiam seus empregos (2002, p. 44).

Por esses fatos, em fins dos anos 1970 e na década de 1980, professores de Estudos Sociais iniciaram manifestações em relação as suas aulas. Não existiam concursos para EMC e OSPB e os concursos que começavam a ser realizados, para Geografia e História, não permitiam que esses professores se inscrevessem. A situação se agravava pois os professores formados em Estudos Sociais começavam a perceber que seus diplomas não eram mais válidos. Em 1981, Estudos Sociais fazia parte do currículo das 5ª e 6ª séries e a História voltou como disciplina para a grade curricular de 7ª e 8ª séries. Para o concurso de 1980, muitos professores formados em Estudos Sociais conseguiram prestá-lo somente por meio de liminar. Mas as liminares foram posteriormente cassadas e os professores que passaram no concurso não puderam ser efetivados. Em 1982, o jornal da APEOESP publicou uma carta de um grupo de professores de Estudos Sociais que passavam pela situação descrita e exigiam uma atitude do sindicato (*APEOESP em Notícias*, agosto/1982).

Ao mesmo tempo em que esses professores procuravam defender seus empregos, outro grupo de profissionais, ligados à ANPUH e a AGB, realizava discussões sobre o fim efetivo dos Estudos Sociais, EMC e OSPB. Em 1983, foi realizado em Campinas o 1º Encontro Regional de Professores de História e Estudos Sociais, com grande participação de militantes da APEOESP. Neste encontro foram organizados debates sobre o retorno de História e Geografia e o fim de Estudos Sociais, OSPB e EMC.

As organizações sindicais de professores começaram a ficar num impasse. Segundo Másculo, em São Paulo, a APEOESP, “viu-se diante de uma situação delicada: defender os interesses de um grande segmento da categoria, ou as bandeiras que vinham assumindo com a ANPUH. Optou pelo primeiro” (2002, p. 45). A professora Circe Bittencourt se recorda que durante as greves realizadas pelos professores do ensino público de São Paulo, as propostas de alguns grupos de professores incluíam o fim dos Estudos Sociais e a exclusão das disciplinas de EMC e OSPB. Mas essas propostas não caminhavam dentro da APEOESP, sob a alegação de que eram problemas pedagógicos. Segundo Bittencourt, “extra-oficialmente era dito que não podiam terminar [as disciplinas de EMC e OSPB] porque não podiam mandar professores embora, porque

iriam ficar desempregados” (Entrevista concedida em 15/03/2006). A Apeoesp deu início então a uma discussão que se tornou bandeira de luta da categoria: eram contra as disciplinas de Estudos Sociais, EMC e OSPB que precisavam ser substituídas por outras, mas os professores dessas disciplinas teriam seus direitos assegurados. O Estado deveria auxiliar o pagamento de cursos de complementação, em História ou Geografia, para que esses professores pudessem prestar os concursos públicos.

É importante lembrar que foi na década de 1980 no Brasil que se intensificou todo um debate sobre a educação, que levou a formulação de várias propostas curriculares, como as formuladas pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de Educação do Estado de São Paulo). Em 1983 era eleito para governador de São Paulo o candidato da oposição Franco Montoro, pelo PMDB. Começava nesse ano, diversos debates sobre a questão educacional. No mesmo ano de 1983, a APEOESP reuniu os professores de Estudos Sociais para discutir nova resolução do Estado que estabelecia o retorno de História e Geografia nas 5ª e 6ª séries. Essa reunião resultou em um encontro com o assessor do Secretário da Educação Sílvio Satusanachi, para a entrega das seguintes reivindicações: 1. garantia de emprego para os professores de Estudos Sociais; 2. validação do concurso de 1980, para os professores de Estudos Sociais aprovados e que tivessem complementação; 3. transformação imediata dos cursos superiores de Estudos Sociais em História e Geografia (*APEOESP em Notícias*, nov. - dez./1983). Neste mesmo ano, o parecer nº 635/83 do CFE, autorizava os cursos superiores de formação de professores a reestruturarem os cursos de Estudos Sociais por meio de um ciclo básico, possibilitando aos concluintes desses cursos a obtenção de licenciatura de 1º grau e, pela via da plenificação, a possibilidade de prosseguimento dos estudos num leque de três opções para a obtenção de grau de licenciados em EMC, História e Geografia.

Em 1985, Dom Luciano José Cabral Duarte, membro do CFE e relator do parecer nº 94/71 que estabeleceu os programas básicos para a EMC em todos os níveis de ensino, propôs ao CFE por meio da Indicação nº 4, a realização de um Seminário de Avaliação do Ensino de Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros, durante os anos de 1971 a 1985. Segundo o conselheiro, as conclusões desse seminário serviriam de base à formulação de uma nova lei sobre a EMC, se desdobrando na elaboração de novos currículos mínimos.

Ao longo de todo o relatório sobre o seminário, vê-se uma preocupação com o novo momento político que o Brasil estava vivendo, de redemocratização. O relator,

Mauro Costa Rodrigues, descreveu todo o processo de implantação da disciplina para reforçar que a “preocupação geral do processo educativo” era o fundamental na discussão da EMC. E ressaltava a necessidade da prática da EMC, pois sua melhor aceitação e aproveitamento se dariam pela “ação orientada nas programações escolares”. Reiterando a importância desse ensino o relatório afirmava que os fundamentos conceituais norteadores da EMC estavam de acordo com os fins gerais da educação brasileira, que era o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania. Contudo, o relator criticou o decreto-lei nº 869/69 como uma medida que, procurando acabar com a omissão, acabou substituindo-a pelo excesso. A EMC implantada por esse decreto-lei nº 869/69 teria ficado vinculada a uma falsa imagem de arbítrio e imposição. Por outro lado, de fato ela teria sido deturpada intencionalmente, por pessoas que visavam outros interesses que o da educação e a exploraram de forma autoritária e direcionista. Concluindo o relatório sobre a Indicação nº 4, Mauro Costa Rodrigues considerou de suma importância à realização do seminário, principalmente pelo novo contexto político, de retomada do processo democrático. Na se sabe se o seminário foi de fato realizado, pois não foi encontrado nenhum documento sobre o assunto.

A partir de 1985, com o fim da Ditadura Militar, diversas solicitações começavam a ser feitas ao CFE para que a EMC fosse retirada dos currículos. Neste ano, foi sugerida a mudança das disciplinas EMC, OSPB e EPB, pela disciplina “Educação para o Exercício da Cidadania”, pelo Ministro da Desburocratização – cargo criado pelo Programa Nacional de Desburocratização da Nova República. A proposta foi recusada pelo CFE entendendo que a mudança de uma disciplina para outra, não era a solução para a formação do cidadão consciente, mas que essa preocupação deveria fazer parte de todos os componentes do currículo. Em 1986, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) solicitou a exclusão da disciplina de EPB nos cursos de Pós-graduação do país. O pedido foi negado pelo CFE, com o argumento de que essa discussão deveria ser melhor debatida. Ainda em 1986, o CFE apresentou o Parecer nº 785/86 e a sua Resolução nº 6/86, com a reformulação do “núcleo comum” para o ensino de 1º e 2º graus. Nessa reformulação o ensino de EMC permanecia como disciplina obrigatória. Ao longo do ano de 1987 e 1988 o CFE recebeu diversas consultas sobre a extinção da disciplina de EPB, além de críticas ou agradecimentos relacionados à permanência das disciplinas EMC, OSPB e EPB nos currículos de 1º, 2º e 3º graus. Em todos os relatórios o CFE afirmou que eles não tinham o poder de eliminar a EMC, pois sua obrigatoriedade foi estabelecida por um

decreto-lei. Logo, somente poderia ser revogado por outra lei ou decreto-lei elaborado por via legislativa.

Em 1988, foi aprovada a nova Constituição da República. O texto da Constituição não fez nenhuma menção à obrigatoriedade da disciplina de EMC apesar de apresentar um inciso referente ao ensino religioso. A partir de 1988, intensificou-se uma ampla discussão nacional sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que só viria a ser aprovada em 1996. No bojo dessa discussão, Arnaldo Niskier, membro do CFE desde 1988, propôs novamente a extinção da EMC dos currículos sob a argumentação de que nenhum dos anteprojetos de lei para a nova LDB incluía a EMC como conteúdo curricular obrigatório. O relatório do CFE acolheu a proposta de Arnaldo Niskier, destacando que a aprovação da nova LDB incluísse em seu texto a revogação dos dispositivos que criaram as disciplinas de OSPB, EMC e EPB. Ressaltando a importância da formação cívica e moral dos jovens e o papel da escola nessa formação, o relatório indicava que o CFE deveria preparar estudos sobre como seria realizada, pelas atividades escolares, a formação cívica dos educandos. Por fim, o relatório recomendava também que fossem tomadas providências em relação aos professores com registro nas disciplinas extintas, visando seu aproveitamento.

O que se pode apreender na década de 1980 é que a disciplina da EMC começou a ser questionada abertamente, pelas organizações relacionadas à educação. No Estado de São Paulo o governo não abriu nenhum concurso para a disciplina, o que pode ser entendido como uma atitude de negação da sua legitimidade. Porém, ao mesmo tempo, professores eram contratados provisoriamente, gerando todo um grupo de docentes para a disciplina. Em fins dos anos 1980, as discussões em torno da EMC foram diminuindo, sendo somente mencionadas nas diversas deliberações dos Congressos de professores, como os da APEOESP, que mantiveram o posicionamento de extinção das disciplinas de EMC, OSPB e EPB, com a complementação para os professores, até a sua revogação em 1993.

As discussões sobre a disciplina também se mantiveram nas solicitações ao CFE, para que EMC e EPB fossem excluídas dos currículos. O CFE reiterava em todos os seus pareceres que somente o Congresso Nacional poderia revogar o Decreto-lei nº 896/69. O CFE teve um posicionamento interessante em relação à EMC. Em diversos pareceres chegou a concordar com a necessidade da extinção da disciplina da forma como estava colocada, mas reiterava em todos os pareceres que o ensino de moral e civismo era obrigação da escola e era fundamental para a formação dos estudantes. A

revogação aconteceu somente em 14 de junho de 1993, por meio da Lei nº 8.663. É importante ressaltar, todavia, que embora a EMC deixasse de ser discutida mais amplamente pelo CFE, pelos sindicatos dos professores e por outras organizações educacionais, a disciplina continuou a ser ministradas nas escolas brasileiras, públicas e particulares, até sua revogação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Moral e Cívica foi implantada em 1969, no auge do Regime Militar, com uma grande estrutura preparada. Todos os detalhes foram pensados: programa curricular para todas as séries, cursos de formação de professores e produção de livros didáticos. Ela foi a grande disciplina da “Revolução”. Entretanto, se pararmos para observar mais detalhadamente sua construção salta-nos aos olhos os inúmeros conflitos que envolveram sua implantação e o seu percurso até 1993.

A necessidade de uma Educação Moral e Cívica para a formação do cidadão era tema de debates educacionais em muitos países e em diferentes contextos. Na França, por exemplo, durante a Revolução Francesa e no Brasil desde o início da República. A Revolução Francesa pretendia criar o novo homem, da “pátria regenerada”. O centro da discussão era como seria essa formação. Condorcet acreditava que o conhecimento científico levaria ao aprimoramento da moral e formaria o cidadão. Já Lapeletier propunha um catecismo cívico que modelaria os novos cidadãos na mesma forma. No Brasil, a Educação Moral e Cívica do início da República era laica em oposição à moral religiosa da monarquia. O civismo republicano pretendia formar o cidadão para a vida racional, para o trabalho. Procurava homogeneizar o povo e nacionalizar o estrangeiro. Com a “Revolução de 1930” a instrução cívica foi retirada dos currículos e substituída pela educação religiosa católica. A Igreja se rearticulava e atuava na formação moral do cidadão. Com as Leis Orgânicas, a EMC era considerada prática educativa, que deveria permear todos os momentos e espaços da vida escolar. Os conteúdos cívicos estavam incorporados à Geografia, à História e ao Canto Orfeônico.

A disciplina da EMC foi re-introduzida no currículo das escolas durante o Regime Militar para conformar um novo público escolar. Na década de 1960, mas principalmente nos anos 1970, com a Reforma do Ensino, a escola se expandiu enormemente, tornando-se obrigatória dos sete aos quatorze anos. O ensino desta disciplina integrava-se a todo um movimento de reestruturação do sistema de ensino brasileiro.

A especificidade da implantação da Educação Moral e Cívica em 1969, como disciplina e prática educativa, relacionou-se diretamente com a luta contra a subversão comunista. Fazia-se necessário moralizar a sociedade a começar pela juventude que estava em perigo. Os jovens desde o início dos anos 1960 participavam ativamente da vida política do país. A UNE exercia neste contexto, papel centralizador. O comunismo

tomava conta dos jovens brasileiros. A principal forma de suprir as deficiências brasileiras e defender a população dos ataques comunistas era por meio da Educação. A formação técnica supriria as deficiências de especialização da mão-de-obra e a Educação Moral e Cívica protegeria o povo, a moral cristã e os bons costumes. Diversos saberes foram assim, retirados de outras disciplinas e transferidos para uma única disciplina encarregada de formar os jovens para a democracia, para o exercício da cidadania consciente e para a vida na “Nova República”.

Para o General Moacir de Araújo Lopes, membro da ESG, a Educação Moral e Cívica como disciplina e outras inúmeras intervenções realizadas desde o golpe de 1964, pretendiam conter a agitação estudantil, procurando devolvê-los a seu lugar - à escola e aos estudos. Era a escola que deveria formar o sentimento cívico nos jovens. E era principalmente a disciplina de EMC que exerceria essa função. Ela ressurgia assim, para disciplinar os novos estudantes, para criar uma moral do cidadão, conscientizar sobre o perigo do comunismo, mobilizar os jovens sobre sua responsabilidade de proteger a Pátria e para participar do seu progresso. A EMC foi re-inventada para reformular uma cultura nacional.

Como disciplina escolar, a Educação Moral e Cívica, foi implantada sem uma ciência de referência, nela estavam incluídos conhecimentos de diversas áreas. Segundo os documentos oficiais, a EMC incorporava grande parte das finalidades da escolarização – a formação dos jovens para a democracia e para o exercício consciente da cidadania, chamados a participar no esforço de desenvolvimento da Pátria. Essa formação seria realizada por meio do culto aos símbolos da Pátria, pelo conhecimento de suas tradições, de suas instituições e dos vultos de sua história. Os estudantes deveriam compreender os direitos e deveres dos brasileiros e conhecer a organização sócio-político-econômica do país. Deveriam preparar-se para exercer uma função na sociedade. A disciplina formaria o caráter dos jovens, fortalecendo os hábitos e valores morais. A aquisição dos hábitos éticos seria conseguida por meio das atividades educativas, que possibilitariam a prática da cidadania e a vivência da democracia. Seu conteúdo expunha, entre outros assuntos, a propaganda das realizações dos governos militares. Exibia o ideal de um povo que trabalhava pela Nação - “Pra frente Brasil” -, para tornar o Brasil um país desenvolvido, grande e forte. A relação entre educação, trabalho e desenvolvimento permeavam toda a proposta educacional.

Entretanto, a Educação Moral e Cívica não foi implantada sem resistências. O Conselho Federal de Educação impossibilitou a execução de praticamente todos os

projetos referentes à EMC até 1968. Somente em 1969, após as manifestações de 1968 e com o AI-5, os conselheiros não conseguiram mais impedir a sua implantação, mas modificaram seu programa curricular e incentivaram a prática educativa da Educação Moral e Cívica.

Posteriormente, foi possível observar a tensão presente entre os dois órgãos responsáveis diretos pela disciplina: o Conselho Federal de Educação e a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Estes dois órgãos entraram em diversos conflitos ao tentar afirmar o lugar que ocupavam no processo de decisão sobre a Educação Moral e Cívica. Essa correlação de forças tornou-se visível principalmente por meio dos diversos pareceres e decisões dos dois órgãos. O CFE defendia que a EMC fosse ensinada em todos os momentos da vida escolar, não necessariamente em uma disciplina específica. A CNMC reforçava a intenção da disciplina, com conteúdos, horários de aula, exercícios e avaliações.

A Educação Moral e Cívica implantada, em 1969, manteve algumas tradições da escola consideradas fundamentais para a formação do cidadão. Por exemplo, conhecer o hino e a bandeira nacionais e os grandes vultos da história do Brasil. A EMC implantada pelo Regime Militar se diferenciava de outros períodos da história brasileira, pois determinava que o ensino de moral e civismo fosse ministrado separadamente de outras disciplinas, com professores especializados e programa curricular específico, mas mantinha em seu conteúdo e em algumas práticas escolares, valores e normas de comportamento existentes em outros contextos históricos. Ritos como a comemoração das datas cívicas, com os desfiles e paradas foram reavivados, e outros ritos foram criados, como a comemoração de novas datas: o dia do folclore, da criança, da “Revolução de 1964”, etc. Práticas há muito tempo realizadas na escola juntaram-se a novas atividades.

A produção didática expôs diversas formas de conformação, mas também de resistência às prescrições oficiais. Existia todo um mecanismo de controle sobre a produção didática que era contornada das maneiras possíveis. Diversos autores escreveram livros para a disciplina de Educação Moral e Cívica de acordo com as orientações oficiais, mas alguns tentaram burlar, suprimir e modificar essas prescrições. Alguns autores de livros de EMC já publicavam obras que discutiam o civismo antes mesmo da promulgação da lei nº 869/69 e conservaram a suas concepções de civismo e cidadania. Ou mantiveram a concepção de civismo estabelecida em fins dos anos 1950 e início de 1960, de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, da primeira geração de

Conselheiros do CFE, dos defensores da Campanha em Defesa da escola pública. Alguns autores, como Dornelles e Penteado, baseavam-se em um civismo e uma moral vinculados ao Estado e não subordinados à religião ou a Igreja Católica.

Os programas oficiais, os livros didáticos e as práticas dos professores expuseram os métodos de ensino e processos avaliativos da disciplina. Os métodos de ensino variavam entre: as aulas expositivas, em que os alunos deveriam memorizar os conteúdos, até as novas técnicas de ensino, como o estudo dirigido, os trabalhos em grupo e as instruções programadas. Essas técnicas, divulgadas pelos livros didáticos, apesar de se apresentarem como métodos inovadores, expunham em muitos casos exercícios decorativos sob nova roupagem. Por outro lado, alguns professores utilizavam essas técnicas de modo crítico, para incentivar debates e atividades reflexivas, como teatro (a peça Morte e Vida Severina) e a elaboração de jornais. Realizavam ainda atividades fora da escola.

O Conselho Federal de Educação propôs critérios de avaliação da aprendizagem baseados nas práticas educativas – pontos cumpridos para a participação dos alunos em atividades extra-classe. No entanto, esses não foram os únicos tipos de avaliação. Participar das atividades cívicas da escola contava ponto, mas existiam as provas escritas em que os alunos deveriam expressar o que tinham apreendido dos conteúdos ensinados. Principalmente com o fim da Ditadura, alguns professores mesclavam avaliações que verificavam o aprendizado dos conteúdos e que incentivavam a elaboração de argumentos e a reflexão dos alunos, trabalhos e pesquisas.

Os discursos sobre a prática na escola permitiram compreender que a Educação Moral e Cívica foi aceita e até mesmo considerada de grande importância por alguns professores, pois exaltar o patriotismo e amar a Pátria era uma das grandes funções da escola. Porém, os discursos demonstram também a resistência dos professores às políticas educacionais impostas de forma autoritária. As aulas foram subvertidas e transformadas em espaço de questionamentos e reflexão sobre a realidade brasileira. As aulas de EMC foram até mesmo ignoradas e transformadas em aulas de História.

Os debates nos Centros Cívicos e as atividades extra-classe expunham a ação política de professores e alunos. Os sinais de usos nos livros didáticos demonstraram que os professores que utilizavam o livro seguindo sua seqüência não chegavam ao seu final, ou mesmo não utilizavam o livro em seqüência, estabelecendo uma seleção dos conteúdos. Os livros eram utilizados ainda somente como meio de burlar o controle

sobre a disciplina, seus temas não eram ensinados em aula, mas eram reproduzidos nos diários de classe.

As disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira fizeram surgir um novo profissional, o professor polivalente de Estudos Sociais. A inclusão da EMC como disciplina escolar obrigatória possibilitou a abertura de inúmeras vagas de emprego. Com o fim da Ditadura Militar em 1985, esses professores existiam e estavam dando aulas. Em fins dos anos 1970 e na década de 1980, professores de Estudos Sociais iniciaram manifestações em relação às suas aulas, pois essas disciplinas, principalmente os Estudos Sociais, começavam a ser questionadas por associações científicas como a ANPUH e a AGB e pelos próprios professores da 1º e 2º grau, que exigiam a volta da História e Geografia como disciplinas autônomas. Os professores de EMC, OSPB e Estudos Sociais começaram a exigir de seus sindicatos posicionamentos referentes a seus empregos. Ao longo da década de 1980 e início dos anos 1990, a EMC se manteve, entre outros motivos, por causa da discussão trabalhista.

A Educação Moral e Cívica foi retirada dos currículos somente em 1993, mas a discussão sobre a função da escola na formação política dos jovens se manteve. Como foi possível observar na introdução da pesquisa, diversos projetos de lei foram apresentados solicitando o retorno da disciplina desde o ano 2000. A necessidade da volta de uma Educação Moral e Cívica é discutida também por diversos grupos civis. A questão da formação do cidadão faz parte das discussões atuais. Contudo, por que a formação política, o preparo para o exercício da cidadania deve ser ensinado somente por uma disciplina com conteúdos pré-estabelecidos? Essa formação não se realiza na prática cotidiana da escola e fora dela? Segundo os PCNs, a cidadania é o eixo “vertebrador da educação escolar”, nesse sentido a escola deveria possibilitar o acesso a conhecimentos que “permitam desenvolver as capacidades para a participação efetiva” (PCN – Temas Transversais: Ética, 1997, p. 75). O tema ética apresentado pelos PCNs discute a importância da escola colaborar na formação moral dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de sua autonomia moral, condição para a reflexão ética. Na escola, os valores morais devem ser pensados, refletidos, e não somente impostos ou fruto do hábito. A educação para a cidadania não se realiza por meio de uma disciplina específica, com conteúdos normativos, ela é um dos objetivos da escola como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA NETO, Antônio S. 2002. Dimensões utópicas nas representações sobre o ensino de História: Memórias de professores. São Paulo. Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- APPLE, Michael. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado, Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. 2001. Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, Pablo, APPLE, Michael W. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- AZEVEDO, Fernando de. *Mais uma vez convocados. Manifesto dos Pioneiros da Educação*. 1959.
- BAÍÁ HORTA, José Silvério. 1994. *O Hino, o sermão e a ordem do dia*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- _____. 1975. O Conselho Federal de Educação e o planejamento educacional no Brasil. Rio de Janeiro. Doutorado, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. 2002. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU. Márcia. (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; Fapesp. pp. 529-575.
- BITTENCOURT, Circe. 1993. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese de doutorado, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.
- _____. 2003. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de, RANZI, Maria Fischer (Org). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf. pp. 09-38.
- _____. 2005. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- BOTO, Carlota. 1996. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- CARBONE, Graciela M. 2003. *Libros escolares: Una introducción a su análisis y evaluación*. Argentina. Foundo de Cultura Econômica.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. 1998. *Molde Nacional e Fôrma Cívica*. Bragança Paulista: EDUSF.
- CARVALHO, João do Prado F. de. 2003. *A Campanha de defesa da escola pública em São Paulo (1960-1961)*. Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. 2003. *Circulação do livro Didático: entre Práticas e Prescrições*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CERRI, Luis Fernando (org.). 2003. *Ensino de História e a Ditadura Militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos.
- CHARTIER, Roger. 1999. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução: Mary Del Priori. Brasília: Universidade de Brasília.
- _____. 1990. *A História Cultural. Entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil.
- CHERVEL, André. 1990. História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre Um Campo de Pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2. pp. 177-229.
- CHOPPIN, Alain. 1998a Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. *VERITAS*. Porto Alegre, v.43, n. especial, pp. 183-192.
- _____. 1998b. Las Políticas de Libros Escolares em el Mundo: Perspectiva comparativa e histórica. In, SILLER, Javier Pérez; GARCÍA, Verena Radkau (Org.). *Identidad em el imaginário Nacional: Reescritura y Ensenanza de la historia*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, pp. 169-180.
- _____. 2000. Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *História de La Educación, Interuniversitaria*, n. 19: Ediciones Universidad de Salamanca. pp. 13-37.

- CODATO, A. N.; Oliveira, M. R. de. 2004. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 24, n° 47, pp. 271-302.
- CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr de. 2002. *O golpe da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- DURKHEIM, Émile. 1965. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- FICO, Carlos. 2004. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 24, n° 47, pp. 29-60.
- GERMANO, José Wellington. 2000. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1995. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MÍNGUEZ, J.; BEAS MIRANDA, M. (Orgs). *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada. Proyecto Sur. pp. 75-125.
- GOODSON, Ivor, 1990. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2. pp. 230-254.
- _____. 2001. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1995. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. 1986. *O livro didático em Estudos Sociais*. Campinas: Unicamp.
- KILSZTAJN, Isabel Aurora Branco. 1987. *História e memória nos manuais escolares*. Campinas. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas.
- JOSGRILBERT, Maria de Fátima V. 1998. *A história da Educação Moral e Cívica: um álbum de fotografias da sociedade brasileira*. Campo Grande. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- LAJOLO, Marisa. 1996. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, ano 16, n° 69, jan./mar., pp. 3-9.
- LOPES, General Moacir Araújo. 1971. *Moral e Civismo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- MARTINS, Maria do Carmo. 2002. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF.

-
- _____. 2003a. Currículo, Cultura e ideologia na Ditadura Militar Brasileira: Demarcação do espaço e atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando. (org.). *Ensino de História e a Ditadura Militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos.
-
- _____. 2003b. As humanidades em debate: A reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de, RANZI, Maria Fischer (Org). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf.
- MÁSCULO, José Cássio. 2002. *Concurso de professores de história da rede pública frente às práticas e ao conhecimento histórico (São Paulo: 1970-1998)*. São Paulo. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- MECHI, Patrícia Sposito. 2002. *O Poder da educação: ideologia e dominação no Projeto educacional da ditadura militar*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em História, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MUNAKATA, Kazumi. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
-
- _____. 2003. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: *Historia de las ideas, actores y instituciones educativas*. Memória del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí. ISBN 998-7727-87-X. CD-ROM.
- NAGLE, Jorge. 2001. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- OLIVEIRA, Maria Aparecida de Freitas B. de. 1982. *A implantação da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA, J. B. A; GUIMARÃES, S. D. P; BOUMÉNY, H. M. B. 1984. *A Política do Livro Didático*. Campinas: Unicamp.
- OSSENBACH, Gabriela; e SOMOZA, Miguel (ed.). 2001. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación em América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. 2003. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto.

- PRADO, Eliane Mimesse. 2004. *As práticas dos professores de história nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1997. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: Educ, Fapesp.
- SOUZA, Rosa Fátima de. 1998a. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)*. São Paulo: UNESP.
- _____. 1998b. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas: Unicamp/CMU Publicações.
- SPOSITO, Marília Pontes. 1992. *O Povo vai à Escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola.
- TOLEDO, Caio Navarro de. 2004. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 24, nº 47, pp. 13-28.
- VAIDERGORN, José. 1987. *As moedas falsas: Educação, moral e cívica*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp.
- XAVIER, Libânia Nacif. 1999. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista: Edusf.

FONTES

Periódicos

APEOESP em Notícias. De 1975 a 1993.

Entrevistas

Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, em 15 de março de 2006.

Professora Vera Lúcia Camargo, em 16 de março de 2006.

Professora Heloísa Dupas Penteado, em 28 de março de 2006.

Respostas ao roteiro da entrevista

Professora Luciana Calissi, em maio de 2006.

Professora Cristina Aparecida Reis Figueira, em maio de 2006.

Professora Ana Lúzia Magalhães Carneiro, em maio de 2006.

Legislação

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. 1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Comissão Estadual de Moral e Civismo. s.d. *Educação Moral e Cívica*. Legislação Federal e Estadual. Brasília.

Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969.

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

Parecer nº. 94, do CFE, de 4 de fevereiro de 1971, Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica.

Resolução nº. 6 – CNMC, de 18/10/1971.

Aprova parecer nº. 26/71, de 6/10/1971.

Portaria Ministerial nº. 505, de 22 de agosto de 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional de Moral e Civismo. 1970. Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica. *Prescrições sobre currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica nos três níveis de ensino: (Artigo 4º do Decreto-lei nº. 869/69)*. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*.

BRASIL. Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 853/71, aprovado em 12 de novembro de 1971 – *Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º grau, definindo-lhes os objetivos e a amplitude*.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional de Moral e Civismo. 1976. *Nota oficial nº. 01/76*. Que torna pública a relação dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica, Estudos de Problemas Brasileiros e Organização Social e Política Brasileira, aprovados pela CNMC e homologados pelo Exmo.sr. Ministro da Educação e Cultura.

BRASIL. Revista *Documenta*. Nº 45 a 312, 1996 a 1993.

Revista *Acta*. 1965 a 1993

BRASIL. Revista *Lex*. 1966 a 1991.

Livros didáticos

ALENCAR, Ricardo. 1983. *Educação Moral e Cívica: O homem e a Pátria*. 1º grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- ANDRADE, Benedito de. 1974. *Educação Moral e Cívica*. Curso médio. São Paulo: Editora Atlas.
- _____. 1978. *Educação Moral e Cívica*. Curso médio. São Paulo: Editora Atlas.
- ÁVILA, Fernando B. de. 1972. *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. 2ª edição. Rio de Janeiro: MEC, Fename.
- _____. 1971a. *Educação moral e cívica*. São Paulo: Editora Itamaraty. Livro 1.
- _____. 1971b. *Educação moral e cívica*. São Paulo: Editora Itamaraty. Livro 2.
- _____. 1971c. *Educação moral e cívica*. São Paulo: Editora Itamaraty. Livro 3.
- _____. 1971d. *Educação moral e cívica*. São Paulo: Editora Itamaraty. Livro 4.
- BERTOLIN, Rafael; SIQUEIRA e SILVA, Antônio de. 1981. *Atividades de Educação Moral e Cívica*. 1º grau. Livro do Mestre. São Paulo: IBEP.
- _____. 1984. *Atividades de Educação Moral e Cívica*. IBEP. 1º grau.
- BORTOLI, Lurdes de. 1979. *Educação Moral e Cívica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 3ª edição.
- _____. 1980. *Educação Moral e Cívica*. 2º grau. Adaptado aos objetivos profissionalizantes. Exemplar do Professor. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2ª edição.
- _____. (s/d). *Novo horizonte: Educação Moral e Cívica, com Estudos de Problemas Brasileiros*. 2º grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Edição econômica.
- BRAZ, Maira; COSTA, João Ribas da; e NASCIMENTO, José Camarinha. (s/d). *Moral e Civismo*. Livro I. São Paulo: FTD. Orientação sugerida ao professor.
- _____. (s/d). *Moral e Civismo*. Livro II. São Paulo: FTD. Orientação sugerida ao professor.
- _____. (s/d). *Moral e Civismo*. Livro III. São Paulo: FTD.
- _____. 1971. *Moral e Civismo*. Livro IV. São Paulo: FTD.

- BRITO, Jorge G.; GOMES, Almir. 1974. *Educação moral e cívica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2ª edição. Edição do Professor.
- _____. 1975. *Educação moral e cívica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2ª edição. Caderno de exercícios.
- CORREA, Avelino Antônio. 1976a. *Estudos dirigidos de Educação Moral e Cívica*. 1º volume. 1º grau. São Paulo: Ática. Livro do professor.
- _____. 1976b. *Estudos dirigidos de Educação Moral e Cívica*. 1º volume. 1º grau. Sugestão de planejamento de curso. São Paulo: Ática.
- _____. 1979. *Estudos dirigidos de Educação Moral e Cívica*. 2º volume. 1º grau (6ª à 8ª série). São Paulo: Ática. 6ª edição.
- _____. 1983. *Educação Moral e Cívica*. 2º vol. Livro do Professor. São Paulo: Ática. 8ª edição.
- _____. 1990. *Educação Moral e Cívica*. 1º vol. 1º grau. São Paulo: Ática. 30ª edição. Livro não consumível.
- _____. 1991. *Educação Moral e Cívica*. 2º vol. 1º grau. São Paulo: Ática. 24ª edição. Livro não consumível.
- COSTA, Otto; MOSCHINI, Felipe N.; e PAIXÃO, José C. (s/d). *Educação Moral e Cívica*. Curso Ginásial. São Paulo: Editora do Brasil. 19ª edição, Exemplar nº. 2319.
- COSTA, Otto; MOSCHINI, Felipe N.; MUSSUMECI, Victor. (s/d). *Moral e Civismo*. 2º vol. São Paulo: Editora do Brasil. 5ª edição. Exemplar nº. 1175.
- _____. (s/d). *Moral e Civismo*. 3º vol. São Paulo: Editora do Brasil. 5ª edição. Exemplar nº. 1196.
- _____. (s/d). *Moral e Civismo*. 4º vol. São Paulo: Editora do Brasil. 2ª edição. Exemplar nº. 4865.
- COTRIM, Gilberto. 1990. *Educação Moral e Cívica, para uma Geração Consciente*. 2º grau. Exemplar do professor. São Paulo: Saraiva. 11ª edição. (Nova Constituição Atualizada).
- _____. 1991. *Educação Moral e Cívica, para uma Geração Consciente*. 1º grau. São Paulo: Saraiva. 12ª edição. (Nova Constituição Atualizada).
- COUTINHO, Oswaldo. (s/d). *Estudos do moral e civismo*. 1º grau. São Paulo: Editora do Brasil. 7ª edição.
- DORNELLES, Leny Werneck. 1971. *Pátria e Cidadania: EMC*. 4º ano. Guia do Professor. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

- DUARTE, Gleuso Damasceno. 1982a. *Educação Moral e Cívica*. 1º vol. Manual do Professor. Belo Horizonte: Editora Lê.
- _____. 1982b. *Educação Moral e Cívica*. 2º vol. Manual do Professor. Belo Horizonte: Editora Lê.
- _____. 1993. *Educação Moral e Cívica*. 2º vol. Manual do Professor. Belo Horizonte: Editora Lê. 11ª edição, atualizada.
- GARCIA, Edilia Coelho. 1971. *Educação Moral e Cívica, na escola média*. São Paulo: Editora Didática Irradiante. 3ª edição.
- GALACHE, G; PIMENTEL, Maria T.; ZANUY, F. 1971. *Construindo o Brasil. Educação moral, cívica e política*. 1º ciclo e colegial. São Paulo: Edições Loyola. 2ª edição revisada.
- _____. 1981. *Construindo o Brasil. Educação moral, cívica e política*. 1º ciclo e colegial. São Paulo: Edições Loyola. 19ª edição revisada.
- LEIRAS, Heloísa Maria; PEREIRA, Heliette Covas; e SARAIVA, Terezinha. 1973. *Brasil de Todos Nós*. 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª, séries do Ensino de 1º grau. Manual do Professor. São Paulo: Editora Abril Cultural.
- LUCCI, Elian Alabi. 1984a. *Educação Moral e Cívica*. 2º vol. 1º grau. Livro do Professor. São Paulo: Saraiva.
- _____. 1984b. *Educação Moral e Cívica*. 2º vol. 1º grau. Livro do Professor. São Paulo: Saraiva. Caderno de exercícios.
- _____. 1985. *TDMC. Trabalho dirigido de moral e civismo*. 2º grau. São Paulo: Saraiva. 10ª edição.
- _____. 1988. *Educação Moral e Cívica*. 1º vol. 1º grau. Livro do Professor. São Paulo: Saraiva.
- MARIANI, Marília. 1970. *Guia de Civismo*. Nível Médio. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. Editora Paulo de Azevedo. 2ª edição.
- MICHALANY, Douglas; RAMOS, Ciro de Moura. 1971. *Educação moral, cívica e política*. Ensino Médio. São Paulo: Gráfica-Editôra Michalany. 2ª edição.
- NERI, José Costa. (s/d). *Lições de Moral e Civismo*. Ensino de 1º grau. São Paulo: Editora do Brasil. 2ª edição. Exemplar nº. 4382.
- OLIVEIRA, Profa. Carolina Rennó Ribeiro de. 1970. *Educação moral e cívica*. 1as. Séries do curso médio. São Paulo: Editora do Mestre. 3ª edição.

- PENTEADO, Heloísa Dupas. 1984. *O homem, os lugares, os tempos. Educação Moral e Cívica*. 6ª série, 1º grau. São Paulo: Loyola.
- SALGADO, Plínio. (s/d). *Compêndio de instrução moral e cívica*. FTD. 4ª edição.
- SANTOS, Rubens Ribeiro dos. 1970. *Educação Moral, Cívica e Política*. São Paulo: Editora Monumentos. 2ª edição.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. 1974. *Educação Moral e Cívica*. Curso ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- SCHIMIDT, Maria Junqueira. 1971. *Curso de Educação Moral e Cívica*. 3. 3º e 4º ano ginásial. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora. 2ª edição. (De acordo com o Programa aprovado pela CNMC do MEC).
- TELES, Antônio Xavier. 1971. *Educação Moral e Cívica. Em nova metodologia didática: dinâmica de grupo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 3ª edição revista e atualizada.
- _____. 1973. *Educação Moral e Cívica. Em nova metodologia didática: dinâmica de grupo, estudo dirigido e estudo de caso*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 4ª edição revista, atualizada e aumentada.

ANEXOS

Anexo 1. Programas curriculares para 1º e 2º graus, da CNMC e do CFE.

Programas curriculares – CNMC/1970

Ensino primário

I.

Deveres do ser humano para com Deus e o próximo.

Necessidade de uma Religião para situar o homem no Universo e para o estabelecimento de uma correta escala de valores.

O valor da oração como contato entre a criatura e o Criador.

Espírito e matéria. O princípio da identidade do ser humano, apesar da mutabilidade física.

Hierarquia de valores. Valores permanentes e valores transitórios. A construção de uma escala de valores, como uma das melhores conquistas do homem.

As tradições religiosas da Nação brasileira, na herança dos seus três grupos étnicos.

II.

A formação do caráter – estabelecimento de princípios e fortalecimento da vontade.

O civismo como caráter, patriotismo e ação.

O homem moral e o homem cívico. As virtudes morais e cívicas.

O valor da renúncia na construção da civilização.

III.

A família como instituição. Os valores permanentes que permitem sua existência: amor e renúncia.

O papel da família na formação do caráter.

A dignidade da criatura humana; o respeito e obediência aos pais e mestre; o respeito aos colegas; a boa vizinhança.

Autoridade na família e na escola.

Ordem e higiene.

IV.

O sentido de comunidade. A interdependência no lar, na escola e no ambiente comunitário.

O trabalho como fator necessário à estruturação da dignidade humana e à construção do bem comum.

Vantagens morais e físicas da solidariedade e da cooperação.

O papel da escola na comunidade.

Contribuição, individual e coletiva, para a felicidade pessoal e para o progresso da comunidade.

V.

Relação entre comunidades. Comunidade urbana.

Necessidade de leis. Necessidade de governo.

Pátria, comunidade nacional – ambiente físico, história, problemas, ideais e anseios.

Símbolos da Pátria. Tradições. Episódios e grandes vultos da história brasileira. Valores criados pelos heróis brasileiros.

Conjuntura e anseios nacionais – causas, interligações, soluções.

Noções preliminares da organização-político-econômica do País.

VI.

Responsabilidade do cidadão pela defesa da propriedade pública. O bem comum.

Responsabilidade do brasileiro para com a Segurança Nacional.

Direitos e deveres do cidadão.

O trabalho como um direito do homem e um dever social.

Dever do cidadão de trabalhar para o desenvolvimento pátrio e participar da solução dos problemas ao seu alcance.

Características de um sistema democrático de governo; fundo e forma.

VII.

Deveres e direitos fundamentais do homem.

Ensino ginasial

I.

A harmonia do Universo (Unidade na diversidade). Deus e o mundo.

Conceito de Homem – espírito e matéria

Conceito de Religião – religião da criatura ao Criador. Respeito a todas as formas de religião, como diferentes caminhos. O significado da oração.

Religiosidade, dignidade da criatura humana, direito à liberdade.

A Religião como base da Moral.

Liberdade com responsabilidade. Liberdade com Deus.

II.

O caráter. Sentido moral: firmeza de convicções e fortalecimento de vontade. A formação do caráter.

O homem moral e o homem cívico. O bom cidadão.

Noções de Axiologia, Valores subjetivos e valores objetivos; permanentes e efêmeros.

Escala e hierarquia de valores.

Virtudes morais e virtudes cívicas. O hábito.

Deveres e direitos morais, deveres e direitos cívicos.

III.

Elementos básicos da nacionalidade.

A terra: características e peculiaridades de ordem econômica e social.

O homem. Os grupos étnicos formadores.

As Instituições, caracterizadas por valores permanentes. Família, Igrejas, Forças Armadas, Estado. Instituições culturais.

IV.

A Constituição do Brasil. Suas bases filosófico-teístas, aconfessionais. Consequências na Educação.

Características jurídicas. Os Três Poderes.

Segurança Nacional. Forças Armadas. Direitos e garantias individuais.

A ordem econômica e social. O trabalho e a propriedade, pressupostos jurídicos de desenvolvimento nacional.

A família, a educação e a cultura.

A democracia brasileira, como filosofia e estilo de vida e como regime político.

V.

A Pátria Brasileira: ideais, características físicas e históricas.

Vultos nacionais; valores criados que inspiram a ação construtiva.

Os Símbolos Nacionais; conhecimento e uso.

O voto e o Serviço Militar.

O Civismo como caráter, patriotismo e ação.

VI.

Síntese da organização sócio-político-econômica do Brasil.

Principais problemas brasileiros e da comunidade. Possibilidades de participação do educando.

Relação entre pessoa, família e comunidade.

VII.

O Brasil e o mundo. Integração no mundo ocidental. Relações internacionais.

VIII.

Noções das principais estruturas sociais contemporâneas. A democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu.

A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais, para o uso da liberdade responsável.

Ensino colegial

I.

A harmonia do universo (unidade na diversidade). Deus e o mundo. Autoridade e Liberdade.

Conceito de homem. Espírito e matéria. A pessoa humana

Conceito de religião – religação da criatura ao criador

Deus, ética, moral.

Religiosidade, dignidade humana, liberdade.

Fundamentos da liberdade – responsabilidade com base em valores espirituais e morais

Necessidade da Religião na dignificação do homem e para as bases da Moral.

II.

Noções de axiologia. Valores subjetivos e valores objetivos; valores permanentes e valores efêmeros.

Escala e hierarquia de valores

Atos humanos, seus fins e moralidade.

As virtudes morais e as virtudes cívicas. O hábito

Deveres e direitos morais. Deveres e direitos cívicos

III.

Elementos básicos da nacionalidade

A Terra; principais características.

O Homem. Os grupos étnicos formadores e as suas contribuições. Raízes culturais.

Características do homem brasileiro

As instituições, caracterizadas por valores permanentes.

Família, Igrejas, Escola, Trabalho, justiça, Forças Armadas, Estado; instituições culturais.

O espírito religioso do brasileiro; origem e evolução.

A estrutura social brasileira. Características da população; crescimento.

IV.

A Constituição do Brasil: síntese das aspirações dos brasileiros e dos interesses nacionais

As bases filosófico-teísta, aconfessionais, da Constituição; conseqüências. As bases da educação nacional.

Características jurídicas da Constituição. Federação e regime representativo. Os Três Poderes, Forças Armadas, Segurança Nacional, a nacionalidade, os direitos políticos, direitos e garantias individuais; suspensão ocasional. Ordem econômica e social, o trabalho e a propriedade, pressupostos jurídicos do desenvolvimento nacional. A família, a educação e a cultura.

As responsabilidades dos homens na sociedade. Atos ilícitos; crime e contravenção.

A democracia brasileira, como filosofia de vida e regime político.

V.

A Pátria brasileira: ideais, características físicas e históricas.

Vultos nacionais; qualidades de caráter que inspiram a ação construtiva.

Os símbolos nacionais; seu uso.

Segurança nacional. As Forças Armadas

O voto e o serviço militar – expressões de civismo

O civismo como caráter, patriotismo e ação.

VI.

Síntese da organização sócio-político-econômica do Brasil.

Principais problemas brasileiros e da comunidade. Possibilidades de participação do educando.

Estrutura social brasileira – seus aspectos religiosos, éticos e morais.

O trabalho e a justiça social no Brasil

A necessidade de acelerar o desenvolvimento econômico no quadro do desenvolvimento integral-espiritual, moral e material.

Interdependência de educação e desenvolvimento; perspectivas da juventude.

VII.

O Brasil e o mundo. A realidade atual: o extraordinário incremento populacional e a melhoria dos meios de comunicação.

Integração no mundo ocidental.

VIII.

As principais estruturas sociais contemporâneas: a democracia, espiritualista; o comunismo, ateu.

A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais para o uso da liberdade responsável.

A falácia do comunismo: negação da liberdade social.

IX.

Deveres e direitos fundamentais do homem.

A Declaração universal dos Direitos do homem (ONU) e a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (OEA); bases filosóficas respectivas.

Programas curriculares - CFE/1971

Ensino primário

UNIDADE I

Enfoque: Família – suas relações com a escola e a comunidade local.

Conteúdo programático:

Noção de Deus e de religião, partindo da natureza que cerca a criança.

A família do aluno: papel social de cada membro.

Distribuição eqüitativa de tarefas, com igualdade de oportunidades para todos, e atribuição justa de recompensa.

O papel da escola na comunidade.

Valorização das diferentes formas de trabalho humano.

Noções de autoridade e liderança. Oportunidades democráticas de desempenho de vários papéis sociais.

Responsabilidade de todos na defesa da propriedade pública – o bem comum.

Símbolos da Pátria:

Reconhecimento da Bandeira e atitude que se deve ter no momento do seu hasteamento ou descida.

Cores da Bandeira e cores nacionais.

Hino Nacional.

UNIDADE II

Enfoque: Escola – suas relações com a comunidade.

Conteúdo programático:

Noção de caráter, através de exemplos retirados da História da vida do homem comum brasileiro.

Identificação e estudo dos recursos da comunidade, objetivando desenvolver o espírito comunitário.

Serviços públicos da comunidade. Identificação de recursos necessários à manutenção desses serviços: noção de imposto.

Sistematização das regras de boa conduta. Elaboração de códigos pelos próprios alunos.

Noção de Lei.

Símbolos da Pátria:

Bandeira Nacional – legenda e seu significado. Disposição e significado das estrelas. O Cruzeiro do Sul.

Hino Nacional – primeiras noções sobre o significado. Autores, letra e música.

Hino à Bandeira.

Ensino ginasial

UNIDADE I

Enfoque: Comunidade – suas relações com a comunidade nacional - o País.

Conteúdo programático:

Dimensão ética do homem. Construção de escalas de valores como uma necessidade fundamental perante a vida.

Deveres e direitos fundamentais do homem.

O trabalho como um direito do homem e um dever social.

A Terra e o Homem brasileiro, através da História.

Tradições religiosas do povo brasileiro.

Conceito de Pátria como comunidade nacional.

Principais características do sistema de governo brasileiro.

A defesa das instituições, bens e tradições culturais como forma de preservar a unidade nacional.

A realidade brasileira: causas, conseqüências e soluções para os problemas.

Responsabilidade do cidadão para com a segurança nacional.

Símbolos da Pátria:

Hino Nacional – interpretação da letra;

Estudos dos demais hinos;

Bandeira Nacional – movimentação e posição quando em deslocamento ou hasteamento em conjunto com outras bandeiras;

Reconhecimento da bandeira Estadual e do Brasão de Armas do Estado.

UNIDADE II.

Subunidade I – O Homem

Pessoa Humana.

Significado ontológico de Homem, animal racional. Sua consciência refletida e espiritual. Personalidade e atributos sociais. Personalidade como dinâmica organizada de valores e atributos individuais. Relações entre pessoa-família-comunidade. Deveres e direitos morais e cívicos.

Noção de valor moral.

Dimensão ética do homem. Construção de escalas de valores como uma necessidade fundamental perante a vida.

Caráter.

Sua formação e mecanismos. Importância da Família e da Escola como agentes de formação e de fortalecimento do caráter.

Moral.

Fortalecimento dos princípios morais.

Religião.

A Religião como base da moral.

Tradições religiosas do Homem brasileiro.

Herança de seus grupos étnicos.

Subunidade II – A Pátria.

A Terra: características e peculiaridades.

Características físicas, históricas e sócio-econômicas.

O Homem: peculiaridades, prerrogativas e responsabilidades.

Atuação – vultos nacionais da vida do país: defendendo e cultivando a terra; defendendo ou aperfeiçoando as Instituições e a estrutura do País, influenciando na cultura.

A organização sócio-político-econômica.

As instituições: Família, Nação, Estado.

O Estado.

Características: a Democracia como filosofia.

Estrutura: A Democracia como regime político. A República Federativa. Os Três Poderes.

Dinâmica: A Democracia como estilo de vida. A Constituição: suas bases. Vinculação da nossa educação ao espírito da Constituição. As Leis. A Justiça. O serviço militar. O serviço público.

O Trabalho e a propriedade, pressupostos jurídicos do desenvolvimento nacional.

Unidade nacional.

Língua: sua unidade.

Usos e costumes nacionais. Folclore.

As Forças Armadas – seus deveres constitucionais.

A defesa Civil.

Aspirações e objetivos nacionais.

Integridade territorial

Integração nacional

Soberania nacional

Democracia representativa

Paz social

Símbolos nacionais

Conhecimento e uso.

Ensino colegial

Unidade I – O Brasil e o mundo

A comunicação – Intercâmbio de civilizações e culturas

Integração do Brasil na Civilização Ibero-Americana e no contexto mundial

Arte, literatura e folclore como formas de integração.

A ciência – seu poder atual na criação do progresso e na influência das grandes potências
Relações internacionais

Unidade II – Problemática brasileira

Problemas brasileiros

1. O Homem brasileiro: formação étnica e cultural
 2. Regiões brasileiras: disparidades regionais
 3. Educação: diagnóstico e solução
 4. Ciência e Tecnologia
 5. Saúde: prevenção, assistência médica e reabilitação. Saneamento básico
 6. Política habitacional
 7. Trabalho e Previdência Social
 8. Mercado de Trabalho – Estrutura de Recursos Humanos necessária ao desenvolvimento do país
 9. Comunicação. A Embratel
 10. Os transportes e a economia brasileira
 11. Política Energética
 12. Agricultura – Reforma Agrária – Desenvolvimento agropecuário
 13. Desenvolvimento industrial
 14. Comércio interno e externo
 15. O Planejamento na administração brasileira
- Símbolos nacionais

Anexo 2. Livros didáticos de Moral e Civismo

Livros de Moral e Civismo						
Título da obra	autor	Editora	Nível	lugar de edição	ano de edição	Edição
Educação Moral e Cívica	Otto Costa, Felipe N. Moschini, José C. Paixão	Editora do Brasil	Ginásio (5a a 8a séries)	São Paulo	0	19
Lições de moral e civismo	José Costa Neri	Editora do Brasil	1o grau	São Paulo	0	2
Novo Horizonte: Educação Moral e Cívica, com Estudos de Problemas Brasileiros	Lurdes de Bortoli	Companhia Editora Nacional	2o grau (3o colegial)	São Paulo	0	
Moral e civismo - Livro I Orientação sugerida ao professor.	Maria Braz, José Camarinha Nascimento, João Ribas da Costa	FTD	Primário (1a a 4a séries)	São Paulo	0	
Moral e civismo - 3o volume	Felipe N. Moschini, Otto Costa, Víctor Mussumeci	Editora do Brasil	Ginásio	São Paulo	0	2
Moral e civismo - 2o volume	Felipe N. Moschini, Otto Costa, Víctor Mussumeci	Editora do Brasil	Ginásio	São Paulo	0	
Iniciação ao Civismo	Víctor Mussumeci	Editora do Brasil	1o grau	São Paulo	0	91
Educação Moral e Cívica	Felipe N. Moschini, Otto Costa, Víctor Mussumeci	Editora do Brasil	2o grau	São Paulo	0	8
Moral e civismo - 4o volume	Felipe N. Moschini, Otto Costa, Víctor Mussumeci	editora do Brasil	Ginásio	São Paulo	0	
Educação Moral e Cívica - Livro Slide	Ciro Pontes	Editora Formar		São Paulo	0	

Livros de Moral e Civismo						
Título da obra	autor	Editora	Nível	lugar de edição	ano de edição	Edição
Moral e civismo - Livro II Orientação sugerida ao professor.	Maria Braz, José Camarinha Nascimento, João Ribas da Costa	FTD	Primário (1a a 4a séries)	São Paulo	0	
Moral e civismo - volume 2	Felipe n. Moschini, Otto Costa, Victor Mussumeci	Editora do Brasil	6a série - 1o grau	São Paulo	0	19
Estudos de Moral e Civismo	Oswaldo Coutinho	Editora do Brasil	1o grau (5a série)	São Paulo	0	7
Educação Moral, Cívica e Política	Rubens Ribeiro dos Santos	Monumento	2º grau	São Paulo	1970	2
Guia de Civismo	Marília Mariani	Livraria Francisco Alves/Editora Paulo de Azevedo	médio (ginásio e colegial)	Rio de Janeiro	1970	2
Educação Moral e Cívica	Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira	Editora do Mestre	1as séries do curso médio (5a a 8a série)	São Paulo	1970	3
Moral e civismo - Livro IV	Maria Braz, José Camarinha Nascimento, João Ribas da Costa	FTD	Primário	São Paulo	1971	
Educação Moral, Cívica e Política.	Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos	Gráfica Editora Michalany	Ensino Médio - Ginásio (5a a 8a séries)	São Paulo	1971	2
Educação Moral e Cívica. Organização Social e Política	Nélson Barbosa	Itamaraty	Ginásio (8a série) e colegial	São Paulo	1971	1
Educação Moral e Cívica - 2	Nélson Barbosa	Itamaraty	Ginásio (6a série)	São Paulo	1971	1
Construindo o Brasil. Educação Moral, Cívica e Política.	G. Galache, F. Zanuy, Maria T. Pimentel	Loyola	Ginásio (7a e 8a séries) e Colegial (1o e 2o ano)	São Paulo	1971/1981	2 e 19
Educação Moral e Cívica. Em nova metodologia didática: Dinâmica de grupo	Antônio Xavier Teles	Companhia Editora Nacional	Secundário	São Paulo	1971	3
Ética e Civismo	Pe. Afonso Rodrigues	Livraria José Olympio Editora	Curso fundamental	Rio de Janeiro	1971	1
Educação Moral e Cívica - 1	Nélson Barbosa	Itamaraty	Ginásio (5a série)	São Paulo	1971	1
Educação Moral e Cívica - 3	Nélson Barbosa	Itamaraty	Ginásio (7a série)	São Paulo	1971	1
Educação Moral e Cívica na escola média	Edilia Coelho Garcia	Editora Didática Irradiante	Ginásio e Colegial (5a série a 3o ano colegial)	São Paulo	1971	
Curso de Educação Moral e Cívica 3	Maria Junqueira Schmidt	Livraria AGIR Editora	Ginásio (7a e 8a séries)	Rio de Janeiro	1971	2

Livros de Moral e Civismo						
Título da obra	autor	Editora	Nível	lugar de edição	ano de edição	Edição
Moral e Civismo - Livro III	Maria Braz, José Camarinha Nascimento, João Ribas da Costa	FTD	Primário (1a a 4a séries)	São Paulo	1971	
Pátria e Cidadania: EMC - 4o ano	Leny Werneck Dornelles	Ao Livro Técnico	1o grau - 4o ano.	Rio de Janeiro	1971	1
Educação Moral e Cívica	Nélson Barbosa	LISA - Livros Irradiantes	1o grau, 5a e 6a séries	São Paulo	1972	
Compêndio de Instrução Moral e Cívica	Plínio Salgado	FTD	1o grau	São Paulo	1973	4
Educação Moral e Cívica. Com novas metodologias didáticas: Dinâmica de grupo, estudo dirigido e estudo de caso.	Antônio Xavier Teles	Companhia Editora Nacional	Ginásio (8a série)	São Paulo	1973	4
Brasil de todos nós	Heloísa Maria Leiras, Heliette Covas Pereira, Terezinha Saraiva	Abril Cultural	1o grau - 1a a 4a séries	São Paulo	1973	
Educação Moral e Cívica - volume II			2o colegial		1973	
Curso de Educação Moral e Cívica	Pinto Ferreira	José Konfino	Colegial	Rio de Janeiro	1974	2
Educação Moral e Cívica	General Prof. Benedicto de Andrade	Atlas	ginásio e colegial	São Paulo	1974/1978	4 e 5
Educação moral e cívica	Theobaldo Miranda Santos	Companhia Editora Nacional	Ginásio - 5a /8a séries	São Paulo	1974	6
Educação Moral e Cívica	Jorge G. Brito, Almir Gomes (desenhos)	Companhia Editora Nacional	1o grau	São Paulo	1974	2
Educação Moral e Cívica. Caderno de exercícios	Jorge Geraldo Brito	Companhia Editora Nacional	1o grau	São Paulo	1975	2
Caderno de Educação Moral e Cívica	Milton dos Santos		2o grau		1976	
Estudos dirigidos de educação Moral e Cívica - volume I – Sugestão de planejamento de curso	Avelino Antônio Correa	Ática	1o grau (5a séries)	São Paulo	1976	
Estudos dirigidos de educação Moral e Cívica - volume I	Avelino Antônio Correa	Ática	1o grau (5a série)	São Paulo	1976	
Estudos dirigidos de educação Moral e Cívica - volume II – Sugestão de planejamento de curso	Avelino Antônio Correa	Ática	1o grau (6a a 8a série)	São Paulo	1976	
Atividades de Educação Moral e Cívica - supletivo	Antônio de Siqueira e Silva, Rafael Bertolin	IBEP	1o grau	São Paulo	1978	
Educação Moral e Cívica	Lurdes de Bortoli	Companhia Editora Nacional	Ginásio - 1o grau (6a série)	São Paulo	1979	3
Estudos dirigidos de educação Moral e Cívica	Avelino Antônio Correa	Ática	1o grau (6a a 8a série)	São Paulo	1979	6

Livros de Moral e Civismo						
Título da obra	autor	Editora	Nível	lugar de edição	ano de edição	Edição
- volume II						
Educação Moral e Cívica	Lurdes de Bortoli	Companhia Editora Nacional	2o grau	São Paulo	1980	2
Educação Moral e Cívica- 2o volume	Gleuso Damasceno Duarte	Lê	1o grau	Belo Horizonte	1982	
Educação Moral e Cívica- 1o volume	Gleuso Damasceno Duarte	Lê	1o grau	Belo Horizonte	1982	
Educação Moral e Cívica - 2o volume	Avelino Antônio Correa	Ática	1o grau	São Paulo	1983	8
Educação Moral e Cívica - O homem e a Pátria	Ricardo Alencar	Companhia Editora Nacional	1o grau	São Paulo	1983	
Atividades de Educação Moral e Cívica	Rafael Bertolin, Antônio de Siqueira e Silva	IBEP	1o grau (6a série)	São Paulo	1981/1984	
Educação Moral e Cívica - 1o volume	Elían Alabi Lucci	Saraiva	1o grau	São Paulo	1984	3
Educação Moral e Cívica - 2o volume	Elían Alabi Lucci	Saraiva	1o grau	São Paulo	1984	
Educação Moral e Cívica - 2o volume – caderno de exercícios	Elían Alabi Lucci	Saraiva	1o grau	São Paulo	1984	
O Homem, os lugares, os tempos. Educação Moral e Cívica	Heloísa Dupas Penteado	Loyola	1o grau - 6a série	São Paulo	1984	
TDMC. Trabalho dirigido de moral e civismo	Elían Alabi Lucci	Saraiva	2o grau	São Paulo	1985	10
Novo Telecurso - 2o grau. OSPB-EMC supletivo	Fundação Roberto Marinho em convênio com a Fundação Bradesco.	Editora Rio Gráfica	2o grau	Rio de Janeiro	1985	
OSPB-EMC supletivo	Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco	Editora Globo	2o grau	Rio de Janeiro	1985	
Educação Moral e Cívica - 1o volume	Elían Alabi Lucci	Saraiva	1o grau	São Paulo	1988	6
OSPB-EMC - 3a fase supletivo	Convênio com o MEC e Fundação Roberto Marinho. Fundação Universidade de Brasília.	Editora Globo	1o grau	São Paulo	1990	14
Educação Moral e Cívica - 1o volume	Avelino Antônio Correa	Ática	1o grau	São Paulo	1990	30
Educação Moral e Cívica para uma Geração Consciente	Gilberto Cotrim	Saraiva	2o grau	São Paulo	1990	11
Educação Moral e Cívica - 2o volume	Avelino Antônio Correa	Ática	1o grau	São Paulo	1991	24
Educação Moral e Cívica para uma Geração Consciente	Gilberto Cotrim	Saraiva	1o grau	São Paulo	1991	12
Educação Moral e Cívica - 2o volume	Gleuso Damasceno Duarte	Lê	1o grau	Belo Horizonte	1993	11

Anexo 3. Principais obras citadas nas Bibliografias dos livros didáticos.

- * Vicente Remer - *Teologia moral*
- * Carlos Boyer - *Curso de filosofia*
- * P. Berbard - *La fin justifie les moyens*
- * G. M. Bertin - *Il pensiero ético contemporâneo*
- * P. G. López - *La democracia como forma de gobierno*
- * M. Liberatore - *Ethica e Jus naturae*
- * J. Maritain - *Primacia de lo espiritual*
- * P. Roth - *De conceptu moralitatis*
- * Roldán - *Valor y valoración*
- * Garrigou - *Lagrange Dieu*
- * Visconde de Eza - *Régimen representativo o parlamentário*
- * Jacques Bivort de LA Saudée – *Deus, o homem e o Universo*
- * Boulenger, A. *Manual de apologética* – 1950
- * Asch, Solomon – *Psicologia Social*. 1960
- * Cousinet, Roger – *Leciones de Pedagogia*, 1955
- * Cuvillier, Armand – *La dissertation philosophique*, 1963
- * Cuvillier, Armand – *Manuel de Sociologie*, 1954
- * Cuvillier, Armand – *Precis de Philosophie*, 1960
- * Devivier, W. – *Apologética Cristã*, 1925
- * Dupréel, Eugène – *Sociologie Générale*, 1948
- * Foulquié, Paul – *Traité Elementaire de philosophie*
- * Jolivet, Régis – *Traité de Philosophie*
- * Jolivet, Régis – *Curso de Filosofia*, 1953
- * Kriekemans, Albert – *Príncipes de l'éducation religieuse, morale et sociale*, 1955
- * Lahr, C. *Manual de Filosofia*, 1941
- * Leclerq, Jacques – *Introduction à la sociologie*
- * Leclerq, Jacques – *Las grandes lineas de la filosofia moral*
- * Meunier, André – *Manuel de philosophie*, 1954
- * Roberti, Francesco – *Dizionario di Teologia Morale*, 1957
- * Fromn, Erich – *O dogma de Cristo*, 1964
- * Celso Kelly. *Introdução à Educação moral e cívica*. Reper editora, e editora Renes, RJ, 1970.
- * Álvaro Neiva. *Educação moral e cívica e as instituições extra-classe*. 2ª edição. RJ, Livraria José Olympio. 1972.
- * Prof. Humberto Grande. *Educação cívica e o trabalho*. Ministério da Educação e Cultura.
- * Fernando Bastos de Ávila, S. J. *Pequena enciclopédia de moral e civismo*. Companhia Nacional de Material de Ensino, MEC, 1967.
- * Quoist, Michel. *Construir o Homem e o Mundo*. Livraria Duas cidades, SP, 17ª edição. 1960.
- * Fontoura, Amaral – *Princípios de educação moral e cívica*. 2ª edição. RJ. Ed. Aurora, 1970.
- * Saint-Exupéry, Antoine. *O pequeno príncipe*, 1976.
- * Lopes, Gen. Moacir Araújo. *Moral e civismo*. Companhia Editora Nacional. SP, 1971.
- * Machado Paupério – *Teoria geral do Estado*

- * Pedro Calmon – *História Social do Brasil; O Rei cavaleiro; O Rei filósofo; A Redentora*
- * Coelho Neto – *Breviário cívico*
- * Nina Rodrigues – *Os africanos no Brasil*
- * Theobaldo Miranda Santos – *Noções de História da educação*
- * Sampaio Dória – *O que o cidadão deve saber*
- * Gilberto Freyre – *Casa grande e Senzala*
- * Coelho Neto e Olavo Bilac – *A Pátria brasileira*
- * Monteiro Lobato – *Cidades mortas*