

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/SP

Karina Clécia da Silva Guilherme

Educação Cívica: a história de um conceito no Brasil republicano

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2024

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/SP

Karina Clécia da Silva Guilherme

Educação Cívica: a história de um conceito no Brasil republicano

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Profº. Dr. Mauro Castilho Gonçalves.

SÃO PAULO

2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof. Dra. Leticia Mara de Meira
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Antonio Donizetti Sgarbi
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes)

Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof. Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.661915/2022-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 88887.661915/2022-00

Dedico este trabalho aos meus queridos pais. À minha mãe, Alba Venina, que sempre me incentivou, me apoiou e me mostrou o caminho a ser trilhado; e ao meu pai, Joel Batista (*in memoriam*), que, mesmo não acreditando no poder transformador da educação, sentia um imenso orgulho de sua "filha formada", pendurando minha foto de formatura na parede e mostrando-a com alegria a todos que visitavam nossa casa.

Em especial, dedico às minhas filhas, mulheres guerreiras, empoderadas e brilhantes, que me enchem de orgulho e iluminam minha vida com sua presença e seu amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou imensamente grata a uma força maior, que me colocou ao lado de pessoas incríveis, cuja energia e incentivo foram fundamentais à realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Mauro Castilho, que teve um impacto profundo em minha vida acadêmica e, como não poderia deixar de ser, me guiou nesta árdua jornada do doutorado. Sua paciência, seu companheirismo e sua excepcional orientação foram inestimáveis.

À minha banca de qualificação, composta pelo Prof. Dr. Donizetti Sgarbi e, em especial, pela Profa. Dra. Letícia Meira, que elucidou a complexa História Conceitual de Koselleck. Suas observações e sugestões foram brilhantes e indispensáveis.

Aos professores do EHPS, cujas disciplinas foram essenciais à minha formação acadêmica e à conclusão deste trabalho.

Aos amigos e colegas de jornada acadêmica, Raquel Carapello, Samuel Carvalho e Fabiana Soares, que contribuíram na localização de fontes, nas discussões de textos e trabalhos, ou simplesmente estiveram presentes, aliviando o peso da jornada.

À Betinha, uma luz constante em nossas vidas, sempre atenciosa e prestativa, fazendo a diferença em cada momento.

Ao meu marido, Luiz Carlos, por me incentivar a buscar novos horizontes e enxergar novas possibilidades.

Ao meu filho Luís, que me acompanhou em inúmeras visitas às bibliotecas, tirando fotos de livros tanto comigo quanto sozinho.

Às minhas filhas Ágata, Diana e Luma, que se envolveram neste trabalho, sacrificando passeios e atividades para ajudar na biblioteca. Ágata e Diana, nem sempre tão pacientes, e Luma, sempre interessada em ouvir e contribuir.

Por fim, agradeço a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada apoio, incentivo e gesto de carinho foram essenciais para que eu pudesse alcançar este momento.

Guilherme, Karina C. S. **Educação Cívica: a história de um conceito no Brasil republicano**. 2024. 263 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2024.

RESUMO

As discussões em torno da educação cívica, do nacionalismo e dos símbolos pátrios retornam ao ideário nacional e mobilizam pesquisadores e políticas públicas de tempos em tempos. Configuram-se como diálogos que abordam um conjunto de práticas que visam preparar os cidadãos para participarem ativamente na sociedade democrática, ensinando conhecimento político, direitos, valores éticos, morais e cívicos. O objetivo da pesquisa foi analisar e compreender o processo histórico de construção do conceito “educação cívica” em três períodos distintos: Primeira República: (1889-1930), Estado Novo (1937 - 1945) e Ditadura Civil-Militar (1964 - 1985), todos desencadeados pelos seguintes eventos respectivamente: Proclamação da República (1889), O Golpe do Estado Novo (1937) e Golpe da Ditadura Civil-Militar (1964). Para maior abrangência na análise, a investigação considerou temporalidades anteriores e posteriores aos respectivos eventos. A pesquisa se insere no [e apresenta contribuições ao] campo da História Conceitual. A respeito dos fundamentos teórico-metodológicos, serão utilizados os conceitos de “temporalidade”, “conceito” e “evento”, teorizados por Koselleck (1992; 2006; 2014). Além disso, para que seja possível analisar como o conceito “educação cívica” foi abordado ao longo do tempo, foram utilizados textos como livros didáticos e paradidáticos – disponíveis na Biblioteca do Livro Didático (BLD) da USP, no Centro de Documentação e Pesquisa História da (CDPH) da Unitaú e na Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM) – , assim como a imprensa periódica que se encontra na plataforma Hemeroteca Digital Brasileira, da Fundação Biblioteca Nacional. Nesse sentido, a análise dos textos publicados nas diversas fontes, por diversos personagens em diversos lugares, proporcionou a compreensão dos sentidos atribuídos ao conceito de educação cívica no Brasil, levando-se em conta o recorte temporal proposto. Os resultados indicam que o conceito de educação cívica passou por significativas mudanças e permanências ao longo dos períodos estudados. Durante a Primeira República, o conceito estava centrado em valores como patriotismo, direitos, deveres e ordem. No Estado Novo, esses valores foram reinterpretados para reforçar a ideologia nacionalista e autoritária do governo Vargas. Na Ditadura Civil-Militar, o conceito incorporou elementos de segurança nacional e anticomunismo, refletindo a repressão e o controle do Regime Militar. Cada período adaptou o conceito às suas necessidades políticas e sociais, demonstrando sua natureza dinâmica e contextual. Ainda assim, algumas ideias permearam todo o período estudado e, por assim dizer, toda a história do conceito de educação cívica brasileira. Esses valores constantes são: patriotismo; ordem; disciplina; valores morais, éticos e cívicos; e direitos e deveres do cidadão.

Palavras-chave: Educação Cívica, Conceito, História dos Conceitos, Livros Didáticos, Livro Paradidático, Imprensa Periódica.

Guilherme, Karina C. S. **Civic Education: the history of a concept in Republican Brazil.** 2024. 263 p. Doctoral Dissertation (PhD in Education: History, Politics, Society). Graduate Program in Education: History, Politics, Society. Pontifical Catholic University of São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2024.

ABSTRACT

Discussions around civic education, nationalism, and national symbols periodically return to the national agenda, mobilizing researchers and public policies. These dialogues address a set of practices aimed at preparing citizens to participate actively in democratic society, teaching political knowledge, rights, ethical, moral, and civic values. The research aimed to analyze and understand the historical process of constructing the concept of "civic education" in three distinct periods: First Republic (1889-1930), Estado Novo (1937-1945), and Civil-Military Dictatorship (1964-1985), each triggered by the following events respectively: Proclamation of the Republic (1889), Estado Novo Coup (1937), and Civil-Military Dictatorship Coup (1964). For a broader analysis, the investigation considered temporalities before and after these events. The research contributes to the field of Conceptual History. The theoretical-methodological foundations include the concepts of "temporality," "concept," and "event" as theorized by Koselleck (1992; 2006; 2014). Furthermore, to analyze how the concept of civic education was approached over time, texts such as textbooks and supplementary materials were used, available at the Textbook Library (BLD) of USP, the Center for Documentation and Historical Research (CDPH) of Unifesp, and the Brasileira Guita e José Mindlin Library (BBM), as well as periodicals from the Brazilian Digital Newspaper Library of the National Library. In this sense, the analysis of texts published in various sources by different authors in different places facilitated the understanding of the meanings attributed to the Concept of Civic Education in Brazil, considering the proposed temporal framework. The results indicate that the concept of civic education underwent significant changes and continuities over the periods studied. During the First Republic, the concept focused on values such as patriotism, rights, duties, and order. In the Estado Novo period, these values were reinterpreted to reinforce the nationalist and authoritarian ideology of the Vargas government. During the Civil-Military Dictatorship, the concept incorporated elements of national security and anti-communism, reflecting the repression and control of the military regime. Each period adapted the concept to its political and social needs, demonstrating its dynamic and contextual nature. Nevertheless, certain ideas persisted throughout the studied periods and throughout Brazilian civic education history. These enduring values include patriotism, order, discipline, moral, ethical, and civic values, and the rights and duties of citizens.

Keywords: civic education, concept, history of concepts, textbooks, supplementary textbooks, periodical press.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Excerto sobre educação cívica no <i>Jornal Publicador Maranhense</i> (1878)	79
Figura 2	Excerto sobre educação cívica no <i>Jornal do Recife</i> (1874)	81
Figura 3	Excerto sobre educação cívica no <i>Jornal do Comercio</i> (1884)	82
Figura 4	Excerto sobre educação cívica nos <i>Jornais de Ouro Preto: Órgão do Partido Conservador</i> (1885)	83
Figura 5	Excerto sobre educação cívica no <i>Jornal do Recife</i> (1900)	96
Figura 6	Excerto sobre educação cívica no <i>Correio Paulistano</i> , (1890)	97
Figura 7	Excerto sobre educação cívica em <i>O PAIZ</i> (1891)	98
Figura 8	Excerto sobre educação cívica em <i>O PAIZ</i> (1909)	100
Figura 9	Excerto sobre educação cívica em <i>O PAIZ</i> (1920)	101
Figura 10	Excerto sobre educação cívica no <i>Correio Paulistano</i> (1930)	109
Figura 11	Excerto sobre educação cívica no <i>Pequeno Jornal: Jornal Pequeno</i> (1932)	110
Figura 12	Excerto sobre educação cívica no <i>Jornal Pequeno: Pequeno Jornal</i> (1946)	113
Figura 13	Excerto sobre educação cívica no <i>Diario de Noticias</i> (1936)	114
Figura 14	Excerto sobre educação cívica – <i>Jornal Pequeno: Pequeno Jornal</i> (1940)	116
Figura 15	Excerto sobre educação cívica no <i>Diario de Noticias</i> (1940)	118
Figura 16	Excerto sobre educação cívica no <i>Diario de Noticias</i> (1940)	119
Figura 17	Excerto sobre educação cívica no <i>Diario de Noticias</i> (1940)	119

Figura 18	Excerto sobre educação cívica no <i>Diario de Noticias</i> (1940)	119
Figura 19	Excerto sobre educação cívica em <i>A Luta Democrática</i> (1968)	129
Figura 20	Excerto sobre educação cívica em <i>A Luta Democrática</i> (1962)	130
Figura 21	Excerto sobre educação cívica em <i>A Luta Democrática</i> (1961)	131
Figura 22	Excerto sobre educação cívica no <i>Diario de Pernambuco</i> (1962)	131
Figura 23	Excerto sobre educação cívica no <i>Diário de Pernambuco</i> (1967)	134
Figura 24	Excerto sobre educação cívica em <i>A Luta Democrática</i> (1970)	138
Figura 25	Excerto sobre educação cívica em <i>A Tribuna</i> (1972)	140
Figura 26	Excerto sobre educação cívica no <i>Diario de Pernambuco</i> (1974)	144
Figura 27	Excerto sobre educação cívica em <i>A Tribuna</i> (1976)	146
Figura 28	Excerto sobre educação cívica em <i>A Luta Democrática</i> (1976)	147
Figura 29	Excerto sobre educação cívica no <i>Jornal do Recife</i> (1915)	155
Figura 30	Excerto sobre educação cívica no <i>Jornal do Recife</i> (1924)	157
Figura 31	Excerto sobre educação cívica no <i>Correio Paulistano</i> (1938)	160
Figura 32	Excerto sobre educação cívica em <i>O Jornal</i> (1965)	170
Figura 33	Excerto de livro de Rubens Ribeiro dos Santos (s.d.)	182
Figura 34	Excerto sobre soberania da nação em Doria (1919)	191
Figura 35	Excerto sobre direitos cívicos em Carvalho (1912)	193
Figura 36	Excerto sobre soberania da nação em Doria (1919)	195
Figura 37	Excerto sobre exaltação da pátria em Doria (1919)	198
Figura 38	Excerto sobre educação cívica em Doria (1919)	202
Figura 39	Imagem de heróis pátrios em Cintra (1935)	206

Figura 40	Quadro de juramento à constituição em Cintra (1935)	207
Figura 41	Excerto sobre a importância dos feriados em Cintra (1935)	208
Figura 42	Excerto sobre coragem e honra em Cintra (1935)	209
Figura 43	Excerto sobre a bandeira brasileira (Diversos autores 1945)	210
Figura 44	Excerto sobre a bandeira brasileira (Diversos autores 1945)	211
Figura 45	Excerto sobre a defesa nacional (Alves 1939)	213
Figura 46	Excerto sobre valores morais e cívicos em Santos (s.d.)	225
Figura 47	Excerto sobre hábitos e virtudes em Matos (1945)	226
Figura 48	Excerto sobre direitos e deveres em Matos (1982)	229
Figura 49	Excerto sobre Tiradentes em Matos (1982)	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Primeiras citações na imprensa periódica nos estados brasileiros	77
Quadro 2	Sistematização da imprensa periódica nos três períodos	90
Quadro 3	Semântica que envolve o conceito de “educação cívica” na imprensa periódica dos três períodos históricos	124
Quadro 4	Os livros em análise: educação cívica nos livros didáticos	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de ocorrências por estado na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional	87
Gráfico 2	Incidência do termo “educação cívica” por décadas	89
Gráfico 3	Educação cívica vs. educação moral e cívica na imprensa periódica	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AERP	Assessoria Especial de Relações Públicas
BBM	Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin
BDL	Biblioteca do Livro Didático
CC	Centro Cívico
CCE	Centro Cívico Escolar
CDPH	Centro de Documentação e Pesquisa Histórica
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CSC	Centro Superior de Civismo
EMC	Educação Moral e Cívica
HDB	Hemeroteca Digital Brasileira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ME	Movimento Estudantil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNITAU	Universidade de Taubaté
USP	Universidade de São Paulo
PRP	Partido Republicano Paulista
PDT	Partido Democrático Trabalhista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	28
1. A História dos Conceitos como campo de pesquisa	28
1.1 A História dos Conceitos de Reinhart Koselleck	31
1.2 Principais conceitos	33
1.2.1 Considerações sobre temporalidade	34
1.2.2 Considerações sobre linguagem e conceito	39
CAPÍTULO II	48
2. Educação cívica e temporalidade	48
2.1 Educação cívica no Brasil	55
2.2 Primeiros tempos republicanos	56
2.3 Os tempos varguistas	61
2.4 Os tempos militares: Ditadura Civil-Militar	67
CAPÍTULO III	75
3. A educação cívica na imprensa periódica	75
3.1 O conceito de educação cívica nos impressos republicanos: primeiros tempos	86
3.2 Tempos republicanos: o conceito de educação cívica nos periódicos da Era Vargas	103
3.3 Outros tempos autoritários: o conceito de educação cívica nos periódicos da Ditadura Civil-Militar	120
3.4 A semântica da imprensa periódica: mudanças e permanências	151

CAPÍTULO IV	177
4. As páginas amarelas do tempo: educação cívica em livros didáticos republicanos	177
4.1 Educação cívica nos livros didáticos da Primeira República: uma análise conceitual	185
4.2 Estado Novo e educação cívica: uma perspectiva dos livros didáticos	204
4.3 A análise conceitual nos livros didáticos da Ditadura Civil-Militar: educação cívica	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
Fontes: Livros Didáticos	251
Fontes: Periódicos	252
REFERÊNCIAS	254

INTRODUÇÃO

A trajetória acadêmica de cada indivíduo é consolidada por uma sequência de questionamentos e descobertas que, por sua vez, podem se tornar um caminho de pesquisas posteriores. Nesse contexto, o interesse pelo objeto de estudo desta tese – a história do conceito de “educação cívica” ao longo do período republicano brasileiro – surge a partir de um estudo anterior, em nível de Mestrado. Na dissertação, a ênfase foi refletir sobre as nuances da disciplina “Educação Moral e Cívica”, ministrada em escolas públicas de primeiro e segundo graus do Vale do Paraíba Paulista. Nessa disciplina, eram ministrados conhecimentos atrelados à tradição, à família, à formação do caráter, aos símbolos pátrios, aos valores cívicos, entre outras questões caras ao governo da época.

A partir das análises preliminares, surgiu o interesse em analisar e discutir os Centros Cívicos Escolares (CCE), o funcionamento deles frente às unidades escolares e o modo como o governo ditatorial influenciava suas práticas. Assim, foi possível perceber os conteúdos prescritos na disciplina e colocados em prática no ambiente escolar, bem como os propósitos subjacentes às intenções políticas e às influências socioculturais que permeavam essa abordagem educacional, que, por consequência, moldou a educação cívica no país no período de ditadura.

Ao analisar essas facetas da área da história da educação no Brasil, a presente tese mostra-se como uma continuidade das indagações já manifestadas no passado, permitindo refletir sobre como a educação cívica contribuiu para a formação da identidade nacional, a participação cidadã e a construção do pensamento crítico em diferentes épocas.

Como forma de compreender a aplicabilidade e construção da educação cívica na sociedade brasileira, foi empreendida uma análise da história do conceito de educação cívica no Brasil republicano com o objetivo de entender as nuances das mudanças e permanências desse conceito e o modo como ele influenciou e foi influenciado pelo contexto histórico em períodos distintos. Para tanto, utilizou-se a abordagem metodológica da história conceitual elaborada por Reinhart Koselleck (1923-2006), que se dedica a estudar a história dos conceitos, especialmente no âmbito das ideias políticas e sociais.

Nesse cenário, observou-se a importância do estudo da construção e do desenvolvimento do conceito de educação cívica ao longo do tempo, uma vez que ele se modifica e se adapta de acordo com o contexto político-social e cultural em que é utilizado, de modo a influenciar a construção de uma identidade perante a sociedade. Com essa reflexão, foi possível notar que o conceito ora investigado apresentou diferentes sentidos, conformando-se aos cenários em que era aplicado, no caso: i) o cenário educacional, já que visava à formação de cidadãos, à exaltação dos símbolos pátrios, entre outras ações; ii) o cenário cultural, já que a educação cívica estava direcionada também às festividades, tanto nacionais quanto municipais; iii) o cenário econômico, já que se tratava de uma visão que tinha como foco o progresso da sociedade e do país de maneira geral; e iv) o cenário do culto à pátria, já que era uma prática que acontecia em diversos ambientes, não se limitando ao escolar.

Além disso, as discussões em torno da educação cívica, do nacionalismo e dos símbolos pátrios demonstram sua importância, pois retornam ao ideário nacional e mobilizam pesquisadores e políticas públicas de tempos em tempos. Elas correspondem a diálogos que abordam um conjunto de práticas que visam à preparação dos cidadãos para a participação ativa na sociedade democrática, disseminando conhecimento político, direitos e valores éticos, morais e cívicos.

Para que fosse possível reconstruir o processo histórico do conceito de educação cívica no panorama republicano brasileiro, analisou-se como ele foi utilizado em diferentes momentos da história do Brasil republicano. Assim, a seleção temporal levou em conta três períodos relevantes para a história nacional – Primeira República (1889 - 1930), Estado Novo (1937 - 1945) e Ditadura Civil-Militar (1964 - 1985) –; todos desencadeados, respectivamente, pelos seguintes eventos: Proclamação da República (1889), Golpe do Estado Novo (1937) e Golpe da Ditadura Civil-Militar (1964).

A abordagem desses três períodos específicos – a Primeira República, o Estado Novo e a Ditadura Civil-Militar – justifica-se pela necessidade de uma compreensão aprofundada não apenas da história do Brasil, mas também das identidades distintas que marcaram essas épocas. A reflexão sobre esses momentos históricos não apenas lança luz sobre o panorama nacional, como também permite

uma análise mais aprofundada de como a linguagem foi utilizada para manifestar as relações político-sociais, especialmente na aplicação de conceitos-chave como o de educação cívica.

O período após a Proclamação da República, ocorrida em 1889, por exemplo, é considerado um momento de intensa transformação em diversos âmbitos, uma vez que evidencia uma preocupação com a construção da identidade nacional brasileira que levou a política, a cultura, a economia e diversos outros setores a se modificarem. Assim, o exame de textos dessa época evidencia diversas questões acerca do modo como a sociedade funcionava, pensando em suas práticas e ideais.

Os demais períodos são igualmente importantes a essa investigação, visto serem essenciais à construção e organização da sociedade brasileira.

No Estado Novo, iniciado em 1937, foi instaurado um governo autoritário, comandado por Getúlio Vargas, que teve como principais características: a censura, a repressão política, os ideais de ordem, progresso e defesa nacional, e uma política anticomunista, que buscava influenciar e impactar diretamente no funcionamento da sociedade brasileira. O Golpe Civil-Militar de 1964, por sua vez, foi marcado por uma polarização de ideais, ou seja, foi um momento em que houve repressão, tortura e censura simultaneamente a diversos movimentos de resistência e luta. Além disso, se configura como um período histórico em que os direitos e deveres dos indivíduos eram reformulados com o objetivo de consolidar o pensamento ditatorial, fazendo com que o conceito de educação cívica circulasse sobremaneira nos meios acadêmicos, educacionais, sociais e políticos. Assim, identificar o papel deste conceito nesse período torna-se uma tarefa importante, já que era um debate em evidência.

Também é necessário ressaltar que os períodos selecionados são aqueles em que a educação cívica foi mais discutida e valorizada na história brasileira, cada qual com suas peculiaridades, o que sugere a importância atribuída a esse conceito enquanto reflexo e instrumento das dinâmicas políticas e sociais identificadas no decorrer do tempo. Portanto, a escolha desses três momentos estratégicos permite uma análise aprofundada do processo de formação desse conceito-chave em diferentes contextos históricos.

Em vista disso, optou-se pela adoção do aparato teórico-metodológico da História dos Conceitos formulado por Koselleck, historiador considerado referência no estudo dos conceitos, na medida em que esse ferramental teórico mostrou-se o mais adequado ao exame do processo histórico do conceito de educação cívica dentro do recorte temporal estabelecido nesta pesquisa. Em seu trabalho, Koselleck enfatiza a relação entre eventos históricos e conceitos, possibilitando a análise e compreensão do processo histórico de determinada palavra ou termo cujo sentido tenha sido moldado por eventos políticos, sociais e culturais em diferentes épocas e se transformado em um conceito.

Além disso, Koselleck destaca o valor da compreensão dos significados dos conceitos, que se encontram em constante mudança, o que é essencial para o entendimento das nuances e interpretações associadas ao conceito em questão. Sua abordagem multidisciplinar, combinando elementos da História, da Linguística e da Filosofia, proporciona uma análise abrangente da influência do conceito de educação cívica na formação de cidadãos conscientes e participativos de fato ou moldados por um discurso subjacente que demonstra uma realidade diferente da proposta. Essa teoria fornece, desse modo, uma base sólida para uma análise profunda e contextualizada do conceito, permitindo uma compreensão mais complexa e crítica da maneira como os significados de educação cívica e dos termos que lhe são correlatos são/foram construídos.

Essa metodologia enfatiza a investigação das mudanças de significados e da construção de significação dos conceitos e das estruturas conceituais que moldam o pensamento humano em diferentes contextos e épocas. Nesse sentido, uma pesquisa empreendida nos moldes das desenvolvidas por Koselleck equivale à realização de um estudo historiográfico, na medida em que a metodologia da historiografia concerne aos métodos, às abordagens e às técnicas que visam analisar e interpretar eventos passados, ou seja, é entendida como a prática de construir uma história acerca da história. Trata-se, portanto, do “[...] estudo da escrita da história e do estudo da historiografia científica, que tem como objeto de estudo a variedade de maneiras em

que o passado da ciência foi escrito” (Christie, 1990, p. 5 *apud* Videira, 2007, p. 120, tradução própria)¹.

A adoção de uma abordagem historiográfica na construção de pesquisas implica na realização de uma atividade crítica, pois envolve a defesa de um ponto de vista específico, conforme ressalta Videira (2007). Esse autor afirma que, a partir do momento em que a problemática é estabelecida – neste caso, abordar como o conceito de educação cívica foi utilizado e significado em diferentes momentos da história –, é necessário analisar e descrever diversas questões relacionadas ao objeto. Dessa forma,

O que a historiografia procura evidenciar é a origem dessas questões, ou quais são os seus pressupostos históricos, sociológicos e epistemológicos, aos quais cabe explicar por que essas, e não outras, questões são formuladas e por que são consideradas as questões importantes. (Videira, 2007, p. 121).

Diante dessa reflexão sobre a historiografia, vê-se que a História Conceitual tem também o propósito de construir uma narrativa da história da história, mas com a especificidade de pensar na construção e aplicação dos conceitos nos textos. Trata-se de “[...] uma pesquisa da consciência humana no seu enfrentamento com as condições de possibilidade da existência, daquilo que se é, e daquilo que se pode vir a ser” (Jasmin, 2006, p. 12 *in* Koselleck, 2006). Diante dessa afirmação, verifica-se que há um estudo das manifestações humanas que são textualizadas e que evidenciam experiências e expectativas da realidade. Percebe-se isso por meio do uso da linguagem e da escolha – consciente e inconsciente – dos conceitos, visto que pensar na sua semântica é fundamental para entender as identidades das pessoas que os utilizam.

Portanto, a História Conceitual é uma ferramenta valiosa na prática da historiografia, permitindo que os historiadores analisem e interpretem o passado de forma mais aprofundada e complexa, levando em consideração não apenas os eventos e as personalidades históricas, mas também as ideias e os conceitos que

¹ [...] the study of the writing of history, and the study of the historiography of science therefore takes as its subjects the variety of ways in which science’s past has been written about (Christie, 1990, p. 5 *apud* Videira, 2007, p. 120).

permeiam a trajetória da humanidade. Observa-se, por conseguinte, que refletir sobre essa questão

[...] não têm por objetivo primeiro um estudo de caráter lingüístico-histórico. Em vez disso, elas pretendem investigar a constituição lingüística das experiências temporais, ali onde elas se manifestaram. Assim, as análises ampliam-se cada vez mais, seja com o intuito de esclarecer o contexto histórico-social, seja para acompanhar o traçado da orientação lingüístico-pragmática ou lingüístico-política dos autores e oradores, ou ainda com o intuito de fazer deduções, a partir da semântica dos conceitos, sobre a dimensão histórica e antropológica inerente a toda conceitualidade e a todo ato de linguagem. (Koselleck, 2006, p. 17).

Logo, nota-se que estudar a história de um conceito é pensar também na caracterização de um contexto histórico-social que direciona as atitudes e os ideais de um indivíduo ou de grupos que fazem parte de uma sociedade, ou seja, configura-se como um modo de compreender como as relações político-sociais se dão. Em vista disso, é fundamental versar sobre o documento/monumento, teorizado por Le Goff (1978, n.p.) como “[...] um conjunto de palavras (provas, instrumentos, testemunhos etc.) que tentavam reunir os novos métodos da memória coletiva e da história”.

Isso quer dizer que o conjunto das escrituras deve ser examinado como uma relíquia do passado, carregando um significado de evidência, uma construção deliberada ou involuntária da narrativa, de um período histórico, de uma sociedade. De acordo com Le Goff (2003), a tarefa do historiador é selecionar, do registro, apenas as informações relevantes para ele em um contexto específico. Segundo esse estudioso, o registro representa algo que perdura, apresentando um depoimento, um ensinamento que requer desvendar o que não é perceptível. Desse modo,

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (Le Goff, 1978, n.p.).

Percebe-se, portanto, que analisar documentos, produtos das manifestações da sociedade que expressam as relações político-sociais, é o ato de contatar e refletir sobre uma memória coletiva que evidencia tanto os ideais de quem os produziu como as disputas de poder em torno dos conteúdos neles abordados e disseminados pela população. Desse modo, não se tratava apenas de recontar fatos históricos, mas de

compreender o pensamento e o contexto social da época em que foram criados. Assim, estudar esses produtos da sociedade é tratar da mentalidade e da visão de mundo das pessoas do passado. No caso da abordagem de Koselleck (2020), trata-se das experiências do passado e do presente, além das expectativas do futuro.

Nesse contexto, visando a realização de uma investigação abrangente, foram consultados dois tipos de fontes: a imprensa periódica e o livro didático. A escolha dessas fontes teve como objetivo não apenas identificar a presença do termo, mas também analisar como ele era empregado e interpretado em diferentes tipos de documentos e contextos específicos.

Salles (2011, p. 7) sublinha que “o livro didático, antes compreendido como um simples manual escolar tornou-se objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional”. As pesquisas que adotam o livro, destacadamente o didático, segundo o autor,

[...] vêm se preocupando não somente com o que está posto, o que está inscrito nas páginas do livro, mas também, e talvez sobretudo com as formas de recepção e as formas de leitura que dele se faz. Não só as diversas ideologias presentes nos conteúdos veiculados pelos livros são fontes de análise pelo pesquisador, mas também a própria forma de sua produção, circulação e recepção. Nesse contexto, não somente o autor e sua escrita passam a ser investigados, mas outros agentes que contribuíram para a produção do livro, como editores, ilustradores e até mesmo os próprios leitores. (Salles, 2011, p. 7)

Para Bittencourt (2003), o livro didático é uma fonte histórica que permite observar a uniformidade dos pensamentos da época, com ênfase nas crenças, nas normas, nas regras de procedimentos e nos valores disseminados; sendo assim, “estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural” (Bittencourt, 2008, p.15)

Em vista disso, as metodologias defendidas por Salles (2011) e Bittencourt (2008) oferecem um ponto de interseção com a História Conceitual, tendo em vista que reconhecem a multiplicidade de agentes e influências que contribuem para a história dos conceitos. A análise de livros didáticos não se limita ao autor; ela inclui editores, ilustradores e leitores como participantes ativos no processo. Isso se alinha à abordagem da História Conceitual, que considera uma variedade de influências na construção e mudança de significados, além das mudanças semânticas e discursivas associadas aos conceitos e ideias. Afinal, a linguagem utilizada nos livros didáticos e

o modo como ela se adapta aos diferentes contextos ao longo do tempo é peça-chave para se entender a História Conceitual, conforme busca identificar nuances e alterações nos significados ao longo dos períodos.

Logo, como forma de ter acesso aos livros didáticos e, conseqüentemente, ao modo como estes abordam o conceito de educação cívica, para a seleção das fontes da presente pesquisa, realizou-se uma busca no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH) da Universidade de Taubaté (UNITAU), localizado no *Campus* de Humanidades. Trata-se de um espaço reservado à reunião e conservação de documentos históricos de abrangência nacional e regional, na medida em que também possui, em seu acervo, documentos da cidade de Taubaté e do Cone Leste Paulista (Região Bragantina, Vale do Paraíba, Serra da Mantiqueira e Litoral Norte). Em vista disso, os materiais selecionados para a constituição das fontes foram fotografados e sistematizados levando em conta: datas de lançamento, autores, público-alvo e local de produção e circulação. Nesse repositório foram elencadas, em um primeiro momento, vinte e sete obras.

Adicionalmente, foram efetuadas buscas na Biblioteca do Livro Didático (BDL) da Universidade de São Paulo (USP). Esse acervo é rico em livros didáticos de múltiplas disciplinas – pedagogia, história, ciências políticas e econômicas, sociologia, educação cívica e linguística –, com obras que datam do século XIX à contemporaneidade. Essa busca inicial foi de natureza exploratória, focando em títulos que diretamente indicavam potencial para responder aos questionamentos desta pesquisa sobre a evolução do conceito de educação cívica nos limites dos períodos históricos estudados. Nessa análise exploratória foram localizadas dezenove obras que poderiam auxiliar no alcance dos objetivos deste trabalho.

Outro repositório que auxiliou na presente pesquisa foi a Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM) da USP que se revelou um recurso valioso, essencialmente para o estudo do período da Proclamação da República. Como parte da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP, a BBM proporciona acesso gratuito e aberto a um vasto acervo de documentos históricos brasileiros. Esse acervo inclui literatura brasileira, história do Brasil e relatos de viajantes, que datam do século XVI ao início do século XX. Além disso, disponibiliza mapas, iconografias,

obras de referência, folhetos e periódicos. É importante ressaltar que muitos desses materiais já estão digitalizados e foram acessados *on-line* para esta pesquisa. Nesse repositório, foram localizados três livros do primeiro período.

Sendo assim, o processo de escolha das fontes permitiu identificar uma série de publicações pertinentes a serem analisadas e discutidas. A seleção desses materiais considerou livros didáticos cujas publicações são destinadas a alunos e/ou professores de todos os níveis de ensino e fazem parte de coletâneas, compêndios, manuais, entendidos como pedagógicos, ou obras utilizadas, de alguma forma, no processo educacional.

Em conformidade com a metodologia de Koselleck (2020), que postula a multiplicidade das fontes para melhor entender o processo histórico de construção de um conceito, realizou-se a coleta de dados na Hemeroteca Digital Brasileira (HDB), em busca dos discursos constantes na imprensa periódica, que se trata de uma instância que desempenha um papel crucial na disseminação de informações, na formação de opinião pública e na promoção do debate e da discussão sobre diversos assuntos.

Para De Toledo e Junior (2012, p. 260) a imprensa periódica não é um conjunto de informações, mas sim “[...] uma peça documental que traz em si um amplo espectro de elementos socioculturais do momento em que foi produzido”. Segundo eles, nos primeiros estudos históricos/historiográficos, os jornais e as revistas, textos que fazem parte da imprensa periódica,

[...] pareciam aos pesquisadores fontes pouco adequadas para trazer luz aos fatos históricos. A ideia corrente era a de que a imprensa, por ser resultado da convergência de interesses, compromissos e paixões, implicaria na composição de uma realidade distorcida. Um quadro parcial e subjetivo do cotidiano. (De Toledo; Junior, 2012, p. 260).

No entanto, nos anos 1970, essas produções começaram a ser utilizadas como fontes de pesquisa, sobretudo na área da História da Educação, demonstrando que analisar esse “quadro subjetivo do cotidiano” é também identificar os diversos agentes sociais envolvidos e as conexões de interesses e ideologias que moldaram sua produção (De Toledo e Junior, 2012). Além disso, o uso de ferramentas provenientes da análise do discurso proporciona uma abordagem que ajuda a

questionar e examinar criticamente o texto em discussão. Assim, observar a forma como determinados conceitos são utilizados possibilita investigar a fundo as relações político-socioculturais de cada época.

Não bastasse isso, assim como os livros didáticos, os jornais e as revistas configuram-se como uma rica e dinâmica fonte para o estudo das palavras e dos conceitos de uma determinada época. A análise do vocabulário e dos termos utilizados possibilita a identificação das mudanças e permanências das concepções ao longo do tempo. A imprensa periódica, nesse sentido, funciona como um espelho da sociedade, sendo muitas vezes, um retrato dos valores, das reflexões e preocupações de determinados períodos históricos. Ela contribui, ainda, para a compreensão do impacto das mudanças sociais e políticas na história do termo em questão.

Portanto, a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional surge como uma plataforma que possibilita pesquisas na área da História Conceitual, pois apresenta um extenso acervo de jornais e periódicos que servem como testemunhas de debates e controvérsias que marcaram o período histórico de cada publicação, além de oferecerem informações sobre como o conceito de educação cívica era discutido, criticado e/ou contestado na sociedade.

Sendo assim, diante do que foi abordado nesta introdução, vê-se que muitos aspectos foram considerados para a construção de uma história do conceito de educação cívica, tendo em vista a consulta de fontes como livros didáticos e imprensa periódica, e a verificação de como esses textos foram produzidos dentro do recorte temporal estabelecido. Também cabe ressaltar que o contexto político e a natureza dos regimes variaram e essas diferenças e semelhanças impactaram na ênfase, no conteúdo, bem como nos valores transmitidos pela educação cívica em cada período histórico. Dessa forma, acredita-se ser necessário entender quais os princípios políticos, históricos e sociais que constituem o conceito de educação cívica nesses momentos da história, de modo a pensar sobre quais eram as ideias norteadoras para definir e conceituar a educação cívica, além de saber quem eram seus expositores. Para isso, é fundamental refletir acerca de quais foram os movimentos, eventos que justificaram uma mudança de perspectiva em relação à educação cívica, e ainda quais perspectivas podem ter contribuído para as mudanças e permanências do significado

do conceito de educação cívica no Brasil. Ademais, é essencial que se questione se a construção do seu sentido teve como premissa disputas teóricas e, ainda, de que forma o contexto histórico influenciou na sua concepção como conceito.

A tese está organizada em quatro capítulos. O Capítulo I dedicou-se à explanação da abordagem e metodologia da História Conceitual, ferramenta historiográfica que permite uma análise profunda e complexa do passado, levando em consideração não apenas os eventos e as personalidades históricas, mas também as ideias e os conceitos que permeiam a trajetória da humanidade. Nesse capítulo, foram discutidos os conceitos fundamentais de temporalidade, linguagem, conceito e evento, conforme delineados por Reinhart Koselleck (2020), que define um conceito como um elemento linguístico que sintetiza e condensa experiências históricas e expectativas futuras, refletindo e influenciando a realidade social, política e cultural. A ênfase recaiu sobre a maneira como essas categorias analíticas podem enriquecer a construção histórica de determinado conceito.

No Capítulo II, realizou-se a contextualização dos períodos históricos selecionados, abrangendo a Primeira República (1889-1930), o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Durante a Primeira República, a educação cívica foi fundamental para promover a nova identidade republicana, enfatizando os preceitos do regime político em vigor. No Estado Novo, a educação cívica foi utilizada como ferramenta de disseminação e validação do regime autoritário de Vargas, com forte ênfase no nacionalismo e no desenvolvimento nacional. Na Ditadura Civil-Militar, a educação cívica foi novamente transformada para reforçar o controle social e a repressão política.

No Capítulo III, a pesquisa se concentrou na análise do conceito de educação cívica tal como apresentado nos periódicos veiculados nos três períodos históricos compreendidos pelo recorte temporal desta tese. Utilizando a plataforma da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, o estudo investiga como os periódicos da época discutiram, promoveram e redefiniram o conceito de educação cívica em resposta às mudanças políticas e sociais. A análise dos textos dos periódicos revela como o discurso público e midiático contribuiu para moldar a percepção e a aplicação do conceito, destacando as continuidades e rupturas em sua semântica e uso. Através

da comparação dos diferentes períodos, o capítulo identifica as influências ideológicas e os contextos específicos que levaram à evolução do conceito, evidenciando o papel crucial da mídia na disseminação e consolidação das ideias sobre educação cívica.

O Capítulo IV é dedicado à análise dos livros didáticos como fontes primárias para a construção do conceito de educação cívica. Esse capítulo examinou como o conceito foi apresentado e transmitido em diferentes contextos históricos, com ênfase nas continuidades e rupturas observadas nos períodos históricos analisados. Utilizando a metodologia da História Conceitual, o capítulo ocupa-se da investigação da presença de termos e ideias relacionadas à educação cívica, como patriotismo, moralidade, civismo e nacionalismo, nos materiais didáticos de cada período.

Em suma, a análise histórica do conceito de educação cívica no Brasil, aplicada aos períodos da Primeira República, do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar, revelou a dinâmica complexa e multifacetada desse conceito. Observou-se que a educação cívica foi moldada por ideologias e necessidades de cada regime político, que a adaptavam às mudanças sociais e culturais de cada espaço de tempo. A metodologia da História Conceitual de Koselleck proporcionou uma visão aprofundada das continuidades e transformações semânticas, permitindo compreender como elementos como patriotismo, disciplina, obediência e moralidade religiosa foram reinterpretados em diferentes contextos históricos. Simultaneamente, a inserção de preocupações ambientais no final da Ditadura Civil-Militar destaca a evolução do conceito, que incorporou novas dimensões semânticas ao exprimir uma conscientização global emergente.

CAPÍTULO I

1. A História dos Conceitos como campo de pesquisa historiográfica

A História dos Conceitos é um campo de pesquisa que analisa a variação e construção dos conceitos políticos e sociais ao longo do tempo. Pensando em história, é um campo bastante recente e, mesmo assim, segundo Assis e Mata (2013, p. 9) “não há quem ignore a grandiosidade dos resultados obtidos e a virtual globalização desse gênero de pesquisa histórica e de historiografia”.

Segundo Jasmin e Feres Júnior (2006), a História Conceitual e as pesquisas envolvendo o estudo dos pensamentos políticos não eram comuns até meados do século XX; porém, observa-se uma mudança nesse cenário ao final da segunda guerra mundial, tendo em vista que começam a ser publicados trabalhos nos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha. O destaque fica por conta da Escola de Cambridge de Skinner, na Inglaterra, e da História Conceitual de Koselleck, na Alemanha. Ambas desenvolveram um importante debate e geraram vários trabalhos e discussões no sentido de contribuírem consideravelmente para este campo de pesquisa.

A Escola de Cambridge, de acordo com Villano e Torrano (2006), privilegia os atos de fala e sublinha o sentido pragmático dos textos. Nesse sentido, Skinner, seu maior expoente, no livro *The Foundations of Modern Political Thought*, publicado em 1978, apresenta uma referência, para não dizer um clássico, para a metodologia historiográfica voltada à história do pensamento político e filosófico inglês.

Para Jasmin e Feres Júnior (2006), Skinner, em suas obras, apresenta dois objetivos principais: (i) promover uma revisão das abordagens mais influentes do estudo da história do pensamento político que, em sua maioria, estavam imbuídas de expectativas do presente, que não correspondiam ao que os autores pensavam de fato; (ii) oferecer uma nova metodologia, que impossibilita o autor de desenvolver um estudo baseado na “mitologia do presentismo”, que seria a interpretação embasada somente no enunciado do ato de fala, desconsiderando a força agregada ao significado do discurso do agente.

De acordo com Vieira (2017, p. 35), a vertente da Escola de Cambridge “[...] gravita, fundamentalmente, em torno da filosofia da linguagem, da ciência política e

da história intelectual”. Ela propõe, ainda, uma importante crítica à história das ideias, principalmente ao historiador Arthur Lovejoy, já que suas obras não levavam em conta o contexto das produções intelectuais nem as especificidades de seus autores.

Para Skinner, o textualismo produziu uma concepção de história do pensamento filosófico, científico e literário fechada sobre si mesma e repleta de várias ordens de anacronismo. Em síntese, essa concepção da escrita da história supõe a investigação das ideias sem considerar seus contextos de produção. (Vieira, 2017, p. 37).

Segundo Jasmin e Feres (2006, p. 17),

O historicismo radical de Skinner, assim como o seu foco na intencionalidade autoral, o leva a concluir que, para ser válida, uma interpretação deve alcançar algo que o próprio autor aceitaria como uma descrição correta daquilo que ele quis dizer ou fazer.

Deve-se notar que essa forma de analisar os textos, as ideias e os discursos, seus pensadores e escritores, acabou por receber duras críticas. Segundo Vieira (2017, p. 40), alguns autores chamaram a metodologia proposta por Skinner, de “[...] aprisionamento das ideias aos seus contextos históricos de produção”. Contudo, observa-se que sua metodologia inovadora abriu um importante leque de possibilidades para o exercício do estudo das ideias em contexto, em contraponto ao estudo das ideias descontextualizadas e anacrônicas. Não se pode negar ainda que, a partir dessas concepções historiográficas surgiu um novo olhar em relação à história intelectual, favorecendo novos diálogos e disputas.

Em meio aos debates, diálogos e disputas existentes no campo da história intelectual, verifica-se o crescimento do interesse pela *Begriffsgeschichte* ou História Conceitual, que apresenta Reinhart Koselleck como seu maior expoente. Em 1972, Koselleck, juntamente com Otto Brunner e Werner Conze, publicaram *Geschichtliche Grundbegriffe*, ou *Conceitos Históricos Básicos*. Essa obra conta com oito volumes e levou vinte anos para ser publicada integralmente, podendo-se afirmar que representa a sistematização deste novo campo de pesquisa voltado à análise histórica dos conceitos. Além disso, nota-se, nesse trabalho, a importância do léxico, haja vista que possui mais de sete mil páginas, nas quais são abordados cento e vinte e dois conceitos de caráter político e social da língua alemã.

Esses teóricos inauguraram uma considerável crítica aos conceitos estruturantes das ideologias políticas e aos rumos tomados pelo mundo moderno, além de ser possível observar uma contundente reflexão sobre a modernidade e o progresso. Para autores como Bentivoglio (2010), essa discussão promove a superação das limitações conceituais da história das ideias e dos espíritos, sobretudo quando enfoca a historicidade dos conceitos e do pensamento sociopolítico vinculados à realidade social e à compreensão hermenêutica, estabelecendo uma crítica antagônica ao anacronismo. Seus escritos oportunizam uma discussão ampla, do ponto de vista da Filosofia da História, sobre o conceito de história e, sobretudo, sobre o tempo histórico e a consciência do mundo moderno.

A *Begriffsgeschichte* de Koselleck parte da premissa de que os conceitos políticos e sociais do passado devem ter seus significados descortinados e interpretados de forma mais precisa, e com a clareza das circunstâncias e das intencionalidades em que foram formulados, abrindo a possibilidade de uma aproximação entre a História Conceitual e a História Social. Explicitando melhor,

Em direção complementar, Koselleck reivindica a necessidade de estabelecer os conceitos que constituem vocabulários específicos – campos semânticos ou domínios linguísticos – da linguagem política e social, relacionando os conceitos usados na discussão política, social e econômica com os grupos que os sustentam ou os contestam. (Jasmin; Feres Júnior, 2006, p. 12).

Para Kirschner (2007, p. 49),

Koselleck chama a atenção para a importância da análise linguística e semântica na investigação das variadas dimensões do mundo social em diferentes épocas. Segundo o autor, o estudo dos conceitos e da variação dos seus significados ao longo do tempo é uma condição básica para o conhecimento histórico. Koselleck denomina História dos Conceitos o procedimento que permite apreender o complexo processo de ressignificações de alguns conceitos ao longo do tempo. Mais do que um método a ser aplicado ou uma disciplina autônoma, a História dos Conceitos seria um instrumento complementar e necessário para a interpretação histórica.

De acordo Jasmin e Feres Júnior (2006), trata-se de pensar as relações a partir das continuidades, mudanças e inovações, tendo em vista os significados dos conceitos, suas aplicações e as transformações econômicas, políticas e sociais ao

longo do tempo. Essas mudanças conceituais apresentam, em si, traços de um dinamismo histórico que antes não era considerado.

Existe, para Koselleck (2006), uma tensão constante entre as relações sociais, os conflitos, com suas soluções, e os pressupostos que coincidem com a linguagem que, por sua vez, modifica a sociedade que age, reage, interpreta, muda e se reconfigura, de modo a reforçar a existência de uma inter-relação entre a História Conceitual e a História Social.

A história não se esgota no modo pelo qual é apreendida conceitualmente, mas também não é pensável sem a apreensão conceitual. Tampouco pode a “história” ser simplesmente reduzida a suas relações sociais, ou seja, a nada mais do que relações interpessoais. (Koselleck, 2006, p. 20).

Para Koselleck (2006), existe uma relação de interdependência entre a História Social e a História Conceitual, uma vez que apresentam velocidades de mudanças diferentes e se baseiam em estruturas distintas; porém, a primeira depende da segunda para explicar e se apropriar de sua experiência linguística, e a segunda remete-se à primeira para se apropriar das realidades desaparecidas e dos testemunhos linguísticos para uma leitura da realidade. É nesse processo que se observa a reciprocidade entre ambas.

Para Pereira (2004), realizando uma análise primária, a História Conceitual pode parecer apenas uma parte da História Social, uma metodologia utilizada para analisar as fontes, visto tratar-se de um estudo sobre os conceitos que auxilia na elucidação dos conflitos e das tensões nos momentos de mudanças e nas projeções de futuro. No entanto, a abordagem proporcionada por essa área de pesquisa abre perspectivas novas, fornecendo indícios das tensões entre grupos sociais de maneira a indicar processos e transformações contidos na semântica das palavras que a análise da História Social não pôde detectar em suas fontes. Logo, entende-se que a História Conceitual possui domínio e método próprios, que rompem a barreira da simples interpretação das palavras e dos conceitos.

1.1 A História dos Conceitos de Reinhart Koselleck

Retomando um pouco os papéis da Escola de Cambridge e da História Conceitual, pode-se afirmar que ambas estão além de serem consideradas somente

propostas metodológicas, pois produziram inúmeras pesquisas que contribuíram sobremaneira para uma análise com intuito de descortinar significados, ideias e conceitos: a primeira, privilegiando os atos de fala e os sentidos pragmáticos dos textos; a segunda, priorizando a semântica histórica e suas modificações no decorrer do tempo. Assim, seguem inspirando novos estudiosos e intelectuais a se utilizarem de ambas para desvendarem o mundo moderno, as transformações sofridas e as ideias que circulam nos meios sociais e políticos.

Vale lembrar ainda que, no Brasil, essas discussões em torno do estudo da História dos Conceitos tiveram início a partir da década de 90 do século passado, com a tradução de algumas obras de Reinhart Koselleck. Dentre elas, podemos destacar: *Crítica e crise* (1999); *Futuro Passado* (2006), *Estratos do tempo* (2014) e *Histórias de conceitos* (2020).

Na primeira, sua tese de doutorado intitulada *Crítica e crise*, traduzida para o português em 1999, o autor defende a ideia de um mundo moderno mergulhado em uma crise política devido ao crescimento de uma nova consciência social. Segundo ele, os europeus, mais especificamente os burgueses do século XVIII, deram início a esse fenômeno histórico, posto que começaram a promover discussões acerca da moralidade e da política adotada pelo Estado absolutista da época.

A sociedade burguesa que se desenvolveu no século XVIII entendia-se como um mundo novo: reclamava intelectualmente o mundo inteiro e negava o mundo antigo. (Koselleck, 1999, p. 9).

Para Koselleck (1999, p. 9), a nova consciência social fez surgir o homem utópico, destinando-o a “[...] estar em casa em toda parte e em parte alguma”, e fazendo com que a história transbordasse todos os seus limites e fronteiras. Ele cita a tecnologia e os meios de comunicação que conduziram o ser humano à onipresença no tempo e espaço, que levaram os indivíduos a entrarem em crise com o Estado, pois entendiam a esfera política como uma ponte para a emancipação. Com essa perspectiva, os cidadãos teriam como objetivo principal o desenvolvimento da moral. “Assim, cada um torna-se um juiz que, em virtude do esclarecimento alcançado, considera-se autorizado a processar todas as determinações heterônomas que contradizem sua autonomia moral” (Koselleck, 1999, p.16).

No curso dessas reflexões, os cidadãos se viam aptos a criticar moralmente o governo absolutista e suas práticas, além disso, defendiam a necessidade de educar os indivíduos em relação à política e à esfera pública. A rejeição a uma autoridade imoral possibilitou o surgimento de outra, baseada em valores ideológicos iluministas, guiados pela razão, igualdade e moralidade.

Para os burgueses, era urgente a criação de um novo mundo, e para os filósofos das luzes, os iluministas, a ideia de progresso da Filosofia da História oferecia uma linha de ação política baseada em uma sociedade moralmente melhor. Sendo assim, era necessária a educação de indivíduos que diriam não ao Estado e à Igreja. É na esteira desses pensamentos que, segundo Koselleck (1999), a produção intelectual do século XVIII possibilitou e promoveu a ascensão da burguesia, bem como inaugurou uma nova percepção de mundo que vivencia uma constante crise.

Para Assis e Mata (2019),

Esse trabalho é muito mais do que uma erudita e desinteressada investigação do pensamento político moderno com foco no desenvolvimento da crítica iluminista à ordem absolutista. É também, na expressão do próprio Koselleck, uma tentativa de “explicar a formação da utopia com a qual a sociedade burguesa se rompe”. (Assis; Mata, 2019, p. 21).

Corroborando com a importância dessa produção, Magalhães (2001) afirma que essa obra oferece uma importante discussão acerca do iluminismo e do mundo burguês, propondo uma crítica à Filosofia da História e sua produção intelectual. Esse cenário discursivo se contrapõe à história das ideias e do espírito, tendo em vista que consideram “os filósofos das luzes”, seus pensamentos, seus atos e produções, algo que até então não era usual nas produções existentes.

Além disso, observa-se que esse autor busca discutir a sociedade europeia, suas peculiaridades e as mudanças que dão passagem à vida moderna. Com isso, apresenta, ainda de forma primária, um novo conceito de tempo histórico, no qual passado, presente e futuro se entrelaçam. Um tempo moderno que rompe com o passado e que apresenta expectativas de futuro.

1.2 Principais conceitos

1.2.1 Considerações sobre temporalidade

Falar sobre o tempo pode ter diferentes significados, visto ser um assunto complexo, que se apresenta como um objeto de discussão e reflexão ao longo de toda a existência humana. As mais variadas áreas de conhecimento, com destaque para a Filosofia, a Física, e a História, abordam esse tema. Alguns exemplos dessas discussões estão ligados às condições climáticas (tempo bom/ruim, ensolarado/chuvoso etc.), ao gerenciamento do tempo por parte das pessoas, normalmente ligado às tarefas profissionais, à passagem do tempo no sentido de dias, meses e anos. De outra maneira, o tempo também pode ser visto como um conceito abstrato que se apresenta em questões filosóficas e existenciais ligadas à natureza humana e às experiências dos indivíduos.

Outra consideração sobre a temporalidade, mas que, muitas vezes, exige uma análise mais complexa, é a relatividade do tempo, afinal, a percepção dos indivíduos sobre o tema é individual, depende da idade, do estado de espírito, das atividades desenvolvidas. Além disso, o tempo é frequentemente concebido como um fluxo contínuo e irreversível, no qual o passado está atrás de nós e o futuro está à nossa frente. O primeiro não pode ser modificado e o segundo não pode ser previsto.

Na maioria das vezes, o tempo está intrinsecamente ligado à ideia de mudança. É através da sua passagem que percebemos transformações em nosso ambiente, em nós mesmos e nos outros. A mudança é fundamental para o nosso senso de progresso, crescimento e evolução. Pode-se ainda considerar as percepções culturais e históricas sobre o tema, pois a concepção e a valorização do tempo podem variar entre culturas e ao longo da história. Diferentes sociedades têm suas próprias maneiras de medir, organizar e atribuir significado ao tempo.

Alguns importantes historiadores se debruçaram sobre esse tema, com destaque para Fernand Braudel (1953) e Koselleck (2006). Ambos os autores buscaram uma compreensão mais profunda das transformações históricas e da relação entre eventos, estruturas e mentalidades. Outrossim, enfatizaram o alto valor das estruturas sociais, culturais e econômicas enquanto fatores fundamentais na evolução da história. Suas abordagens são distintas, mas essenciais para a historiografia e os estudos históricos.

O primeiro deles desenvolveu uma noção de tempo histórico em sua obra *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II*, na qual defende a ideia de uma história dividida em diferentes escalas temporais. Seriam elas: a longa duração (estruturas de longo prazo), a média duração (instituições e sistemas sociais) e a curta duração (eventos e personalidades).

Ao incorporar esses níveis temporais, Braudel (1953) buscava uma compreensão mais profunda da história, reconhecendo que as mudanças históricas não acontecem apenas em eventos pontuais, mas sim, por meio de estruturas de longo prazo que moldam o curso da humanidade. Esse autor, segundo Rocha (1995),

[...] tinha em vista a reconstrução de uma "história total" do Mediterrâneo nos fins do século XVI. Mas Braudel foi mais longe: obteve da investigação elementos para edificar uma teoria sobre a decomposição do tempo histórico. Explicando melhor, a observação do conjunto da vida do Mediterrâneo e o método de exposição do objeto estudado possibilitaram a Fernand Braudel dividir o tempo histórico em três ritmos, no que diz respeito às mudanças que se processam dentro dele. Assim, ao analisar o Mediterrâneo, ou seja, as relações entre homens e meio ambiente, viu-se frente a uma "história quase imóvel", "história lenta no seu fluir e na sua transformação, feita não poucas vezes de constantes reiterações e ciclos incessantemente reiniciados", "situada quase fora do tempo". Depois disso, há uma outra história, marcada pelo "ritmo lento", a do mundo mediterrânico - economias, sociedades, estados e civilizações -, que se situa acima da "história imóvel". Por fim, ao tratar da época de Filipeli, encontra a "história tradicional", recortada não "na medida do homem, mas na medida do indivíduo, a história dos acontecimentos". (Rocha, 1995, p. 242).

Ainda em conformidade com Rocha (1995), Braudel elaborou uma teoria sobre os diferentes ritmos do tempo e a História, como ciência, deve considerar as diferentes durações e dar prioridade aos fenômenos de longa duração para dar conta de todos os aspectos de uma civilização, o que, para ele, possibilitaria a análise de todas as manifestações da vida e das atividades dos homens. Além disso, o desafio do historiador seria dar conta das mudanças, das modificações e das transformações da realidade que ocorrem simultaneamente.

Outra noção de tempo que se deve considerar é a de tempo histórico. Discutida por Koselleck (2006), refere-se ao tempo na história como uma construção única e específica, que, assim como em Braudel (1953) difere de uma concepção cronológica e linear, na medida em que se configura como desigual e fragmentada.

Nesse contexto, pode-se destacar também as ideias desenvolvidas por este autor sobre "espaços de experiência" (*Erfahrungsraum*) e "horizontes de expectativa" (*Erwartungshorizont*), usadas para descrever como as diferentes gerações vivem em diferentes contextos históricos e possuem perspectivas temporais distintas, separando definitivamente o tempo histórico da cronologia e linearidade.

A cronologia - como ciência auxiliar que é - responde às questões sobre datação à medida que anula as diferenças entre os inúmeros calendários e medidas de tempo empregados ao longo da história, reunindo-os em um único tempo, regido segundo o nosso sistema planetário e calculado segundo as leis da física e da astronomia. Esse tempo único, natural, passa a ter, então, o mesmo valor para todos os habitantes da Terra (se desconsiderarmos as diferenças nas estações do ano e nas variações na duração de um dia). Pode-se partir do mesmo princípio no que se refere ao tempo biológico do homem, o qual, a despeito dos recursos da medicina, varia de maneira bastante limitada. Mas esse pressuposto natural, contido em nossa divisão de tempo, será estranho à investigação da coincidência entre história e tempo, se é que se pode falar da existência de algo com um "tempo histórico". (Koselleck, 2006, p. 13).

Essa concepção traz uma ideia mais complexa e subjetiva, que pondera sobre a perspectiva humana, os eventos passados e suas interações e consequências. Ela não se limita a uma noção objetiva de passado-presente-futuro. Entende que o tempo é moldado pelas experiências, interpretações e memórias das pessoas e das sociedades.

Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve considerar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou ainda, deve evocar na memória a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casas; que observe também o diferente ritmo dos processos de modernização sofrido por diferentes meios de transporte, de, de tremó ao avião, mesclam-se, superpõem-se e assimilam-se uns aos outros, permitindo que se vislumbrem, nessa dinâmica, épocas inteiras (Koselleck, 2006, p. 13).

Ainda de acordo com Koselleck (2006), o tempo histórico está associado e refere-se à interação complexa entre as mudanças sociais, políticas, culturais e intelectuais que ocorrem no decorrer da história. Ele argumenta, que se deve utilizar as medidas e unidades de tempo natural característicos da Física e da Matemática, mas destaca que é importante mencionar que o tempo histórico não é simplesmente uma enumeração de datas e eventos, mas sim uma compreensão mais profunda das

relações de causa e efeito, desenvolvimento de culturas, sociedades e civilizações. É, portanto, “[...] um tipo de determinação temporal que, sem dúvida, é condicionada pela natureza, mas que também precisa ser definida especificamente sob o ponto de vista histórico” (Koselleck, 2006, p. 15).

Uma das teses que constituem meu ponto de partida é a de que os tempos históricos podem ser distinguidos claramente dos tempos naturais, embora ambos se influenciem reciprocamente. O percurso regular repetitivo do Sol, dos planetas, da Lua e das estrelas, assim como a rotação da Terra, remete a medidas temporais constantes - anos, meses, dias e “constelações” -, bem como à sucessão das estações do ano. Todos esses decursos de tempo foram impostos ao ser humano, mesmo que ele tenha aprendido a interpretá-los e, sobretudo, a calculá-los graças a realizações culturais e intelectuais. Calendários e cronologias, séries de dados e estatísticas se apoiam nessas medidas de tempos derivadas da natureza, que os seres humanos descobriram como usar, mas das quais não podem dispor ao seu bel prazer. Por isso a linguagem dos tempos naturais preestabelecidos conserva um sentido incontestável. (Koselleck, 2014, p. 10).

Dessa forma, na medida em que é incontestável, essa linguagem é também recorrente, pois existem fatores naturais (geográficos/climáticos/biológicos) que influenciam as vidas e as obras da humanidade, e se repetem na história.

Ritos ou dogmas dependem de repetibilidade para garantir sua constância. Costumes, regras e leis repousam na aplicabilidade repetida, sem a qual não pode haver ordem e justiça - qualquer que seja o risco a que estejam expostos. Cada constituição, instituição e organização no âmbito político, social ou econômico depende de um mínimo de repetição, sem a qual elas não seriam capazes de se adaptar nem de se renovar. (Koselleck, 2014, p. 14).

Porém, vale lembrar que Koselleck, em seus trabalhos, não explora a noção de que a história se repete em padrões recorrentes. Longe disso, observa alguma continuidade e repetição nas ações humanas. Estas promovem certa constância, observada em casos singulares e individuais.

As repetições na história identificadas por Koselleck (2014) ocorrem devido aos diferentes estratos de tempo que se sobrepõem ao longo da existência humana. Esses estratos possibilitam a formação de uma complexa teia de significados e experiências temporais que se formam por meio de diferentes estruturas de velocidades de mudanças, umas mais aceleradas, outras mais lentas, mas todas experienciadas à sua época, promovendo uma história sempre nova, em termos de

singularidade de eventos e experiências, mas que, simultaneamente, se repete em suas estruturas. Nessa perspectiva, o autor se contrapõe a uma história natural, linear e circular, apesar de admitir certa recorrência na história da humanidade. Para ele, “[...] os tempos históricos consistem em vários estratos que remetem uns aos outros, mas que não dependem completamente uns dos outros” (Koselleck, 2014, p. 19).

Para esse autor, assim como as montanhas, que se formam devido às ações climáticas e geológicas no decorrer do tempo, os estratos dos tempos se constituem mediante experiências humanas, que são a base da compreensão da história e de suas mudanças. Além disso, os próprios estratos seriam os “vestígios da experiência” que se dividem em: singularidade, estrutura de repetição e transcendência.

O primeiro estrato está relacionado às experiências e aos acontecimentos singulares e irreversíveis, tais como as batalhas, as revoluções, os tratados, as descobertas, os marcos, as inovações, as mudanças e acontecimentos que são importantes por afetarem a vida das pessoas que, por sua vez, moldam e transformam a história e a vida do homem, dando assim uma ideia de progresso. De acordo com Koselleck (2014, p. 21), “O tempo, ao transcorrer como sucessão de singularidades, também libera inovações que podem ser interpretadas progressivamente”, o que permite observar situações singulares que promovem constantes mudanças. Se considerada a perspectiva de Braudel (1953), esse seria um tempo de curta duração.

O segundo estrato do tempo demonstra que as mudanças ocorrem devido a uma estrutura de repetições que não se esgotam nas singularidades. Os transportes que funcionam todos os dias, o carteiro que entrega as cartas, os casamentos são exemplos utilizados pelo autor para explicar que, apesar das repetições que garantem sua durabilidade, se modificam, porém de forma mais lenta.

Na medida em que se mostram mutáveis, até mesmo estruturas de repetição duradouras adquirem um caráter singular. Aqui surge um fenômeno que torna tão interessante a história: não só acontecimentos súbitos e singulares produzem mudanças; as estruturas de maior duração - que possibilitam as mudanças - parecem estáticas, mas também mudam. (Koselleck, 2014, p. 22).

Se o primeiro estrato pode ser considerado um tempo de curta duração, o segundo está mais para média duração e, pela lógica, o terceiro estrato estaria relacionado à longa duração, que seriam as repetibilidades que duram além das gerações, que ultrapassam o cotidiano dos seres humanos e se modificam lentamente ao longo de séculos.

Ao analisar os estratos dos tempos, pode-se observar certa aproximação entre as concepções de tempo de Braudel (1953) e Koselleck (2014). Ambos reconhecem a importância da temporalidade para as estruturas sociais e econômicas, além de entenderem a história como um processo dinâmico e complexo no qual existem diferentes tempos com diferentes velocidades. Afinal, “[...] aquilo que na linguagem cotidiana podemos definir como longo, médio e curto prazos, exige uma complexa teoria dos tempos históricos” (Koselleck, 2014, p. 25).

Dessa forma, uma análise baseada em estratos de tempos permite uma compreensão mais profunda da história como um processo complexo e em constante transformação. Essa abordagem auxilia os historiadores no entendimento das intersecções entre as estruturas de longa duração, os eventos pontuais e as experiências singulares, e, para tal, a história dos conceitos entende que os conceitos e a linguagem devem ser analisados em diferentes épocas, pois são cruciais ao entendimento da mentalidade humana em qualquer época.

1.2.2 Considerações sobre linguagem e conceito

Diante das reflexões anteriores, vê-se que, do ponto de vista da História Conceitual e da prática historiográfica, é necessário considerar diversos aspectos complexos que compõem o funcionamento e o desenvolvimento da temporalidade em eventos que constroem as estruturas essenciais à compreensão da vida humana. Nesse sentido, é fundamental pensar sobre a questão da linguagem e a ideia de conceito, pois ambos os assuntos produzem sentido na consolidação da História.

Na elaboração dessa discussão, enfatiza-se os estudos de Reinhart Koselleck (2020), uma vez que este foi um pesquisador que destacou a importância da linguagem na construção da experiência histórica, assim como da realidade social e política. Desse modo, considerar a relação entre linguagem, tempo e evento é crucial,

já que, levando em conta presente, passado e futuro, é essa conexão que possibilita compreender as manifestações de uma sociedade que se revelam através de textos, da linguagem falada e do discurso efetivo (Koselleck, 2020, p. 22). Ao estudar a linguagem, Koselleck (2006, p. 267) afirma que

Os acontecimentos históricos não são possíveis sem atos de linguagem, e as experiências que adquirimos a partir deles não podem ser transmitidas sem uma linguagem. Mas nem os acontecimentos nem as experiências se reduzem à sua articulação linguística. Pois em cada acontecimento entram numerosos fatores que nada têm a ver com a linguagem, e existem extratos da experiência que se subtraem a toda comprovação linguística. Sem dúvida, para serem eficazes, quase todos os elementos extralinguísticos dos acontecimentos, os dados naturais e materiais, as instituições e os modos de comportamento, dependem da mediação da linguagem. Mas não se restringem a ela. As estruturas pré-linguísticas e a comunicação linguística, graças à qual os acontecimentos existem, permanecem entrelaçados, embora jamais coincidam inteiramente.

Nessa perspectiva, o autor afirma que existem “[...] elementos extralinguísticos, pré-linguísticos – e pós-linguísticos – em todas as ações que levam a uma história” (Koselleck, 2020, p. 22). Para ele, esses elementos podem ser de natureza ativa ou passiva, de maneira que, quando a fala termina, o saber linguístico que se tinha previamente ainda permanece e é o que possibilita a comunicação (Koselleck, 2020, p. 22-23). Isso significa, portanto, que

Koselleck chama a atenção para a importância da análise lingüística e semântica na investigação das variadas dimensões do mundo social em diferentes épocas. Segundo o autor, o estudo dos conceitos e da variação dos seus significados ao longo do tempo é uma condição básica para o conhecimento histórico. Koselleck denomina História dos Conceitos o procedimento que permite apreender o complexo processo de ressignificações de alguns conceitos ao longo do tempo. Mais do que um método a ser aplicado ou uma disciplina autônoma, a História dos Conceitos seria um instrumento complementar e necessário para a interpretação histórica. (Kirschner, 2007, p. 49-50).

Diante disso, o autor assevera que, para compreender a história, é fundamental pensar em como relacionar a fala e a linguagem com as mudanças sociais (Koselleck, 2020). Para isso, é essencial refletir sobre alguns pontos elencados pelo autor à medida que discute a inter-relação entre sincronia e diacronia na efetivação dos acontecimentos históricos.

Koselleck (2020) argumenta que esses dois conceitos, diacronia e sincronia, não podem ser empiricamente separados no curso dos eventos. Reitera ainda, que no curso dos acontecimentos, intervêm tanto condições como fatores determinantes, que, em diferentes níveis de profundidade temporal, se estendem do passado até o presente. Ele destaca que os agentes históricos, ao atuarem no presente, estão guiados por seus respectivos projetos de futuro, o que torna toda sincronia em diacrônica. Para ele, assim como fala e ação, sincronia e diacronia não podem ser empiricamente separadas na efetivação do acontecer.

Dessa forma, Koselleck (2020) revela que qualquer análise dos conceitos históricos deve considerar ambas as dimensões temporais, a diacrônica e a sincronica. A sincronia captura o estado dos conceitos em um momento específico, enquanto a diacronia explora como esses conceitos evoluíram ao longo do tempo. Ademais, argumenta que um conceito nunca é completamente novo, pois ele é sempre moldado pelo contexto histórico e linguístico anterior. Assim, a análise dos conceitos deve integrar as influências do passado e as expectativas futuras, reconhecendo a complexa teia de temporalidades que define a construção e a transformação dos conceitos. Essa abordagem proporciona uma compreensão mais rica e profunda das dinâmicas históricas, destacando a inseparabilidade da sincronia e da diacronia na formação dos conceitos.

Reinhart Koselleck (1992), ao elaborar seus estudos, destaca alguns pontos teóricos e metodológicos relacionados à história conceitual, dentre eles, pensa na definição do que é um conceito. Para esse autor, é fundamental a distinção entre conceito e palavra. Nem toda palavra se transforma em conceito e, para que isso ocorra, é necessário um tanto de teorização e abstração acerca do seu sentido e de sua utilização. Para a realização da análise de um conceito, é necessário um olhar que vá além do fenômeno linguístico, pois todo conceito é concomitantemente um fato e um indicador, ou seja, é algo que se situa para além da língua. Por isso, é necessário pensar o conceito a partir de uma relação entre conceito e quadro linguístico numa perspectiva mais abrangente, utilizando-se por exemplo, de um texto ou uma gama deles, entendendo que, para todo texto, existe um contexto.

Para esse pesquisador, importa menos tratar a palavra teoricamente do que pragmaticamente, da perspectiva do historiador em ofícios, pois a reivindicação do contexto mais amplo não tem como definir limites para a sua abrangência, o que torna a noção de contexto praticamente infinita: passa-se do conceito ao parágrafo, daí ao livro, ao debate político e social, à linguagem ordinária, à relação com os demais conceitos, e assim sucessivamente em um movimento infundável (Jasmin; Feres Júnior, 2006, p. 24).

Com o objetivo de pensar sobre o sentido e o valor das palavras, Koselleck (2006) defende que existem três tipos de pares de conceitos a serem estudados: (i) os assimétricos, a exemplo da oposição entre helenos e bárbaros; (ii) os antitéticos, como a oposição entre cristãos e pagãos –; e 3) o antitético assimétrico, ilustrado pela oposição entre homem e não homem.

Para que seja didático compreender do que se trata cada uma dessas oposições, surge a necessidade de explicar o que elas representam. Desse modo, quando o autor aborda os conceitos assimétricos, exemplificando com a diferença entre helenos e bárbaros, ele explora o modo como, por mais que haja um aspecto de clara oposição, existe uma assimetria nessa distinção. Essa relação acontece porque, de acordo com Koselleck,

O menosprezo aos estrangeiros, aos que balbuciava ao falar, ou cuja fala não se entendia, cristalizou-se em uma série de epítetos negativos que desclassificavam toda a humanidade que vivia fora da Grécia. Os bárbaros eram os não gregos, estrangeiros, e isto não apenas em sentido formal: como estrangeiros, eles carregavam consigo uma determinação negativa. (Koselleck, 2006, p. 198).

Assim, observa-se que o alemão retoma uma conclusão a que Heródoto chegou, a de que, por mais que sejam termos colocados como opostos, há um desequilíbrio conceitual, uma vez que o contrário de helenos eram todos aqueles que não eram gregos. Desse modo, os helenos eram aqueles tinham “[...] a criação da polis como uma organização dos cidadãos [...], a educação do corpo do espírito, a língua e a arte, os oráculos e os cultos festivos” (Koselleck, 2006, p. 198), ou seja, os bárbaros eram considerados inferiores nesse contexto e não apenas o oposto. Essa discussão também pode ser observada na oposição entre cultura e natureza, por exemplo, já que o primeiro termo se refere a algo que seria considerado superior,

àquilo que é construído e produzido por meio da ação humana. O segundo termo, por outro lado, é aquilo que é natural e que não foi modificado.

Os conceitos antitéticos, por sua vez, ao contrário dos assimétricos, não possuem uma desigualdade, já que são oposições diretas, como afirma Koselleck (2006), em que só existem os cristãos, porque existem os pagãos, e os primeiros são aqueles que, de acordo com o dualismo paulino trazido pelo pesquisador, vivem em Cristo, ou seja, buscam uma salvação nessa figura religiosa. Ser pagão, em contrapartida, é não possuir essa prática, não ter fé nessa divindade – ser o “não católico” –, seja pela falta completa de credo, ou pela crença politeísta (Koselleck, 2006). Isso se mostra de maneira geral, uma vez que a noção de cristão foi se modificando ao longo do tempo.

A partir desse tipo de oposição, vê-se que outras dualidades podem representar esse tipo de pares de termos, como se observa em liberdade e opressão, visto que um não existe sem o outro e também não existe nenhum tipo de assimetria, já que os valores dessas palavras são o extremo oposto e nenhum é superior ao outro.

Os termos antitéticos assimétricos, em compensação, mostram-se ser uma mistura dos pares de conceitos abordados anteriormente, já que, nesse caso, existe uma oposição direta entre os conceitos e, ao mesmo tempo, uma assimetria. O autor alemão, tão abordado neste trabalho, trata desse tipo de dupla de palavras ao falar sobre a diferença entre “homem e não-homem” (Koselleck, 2006, p. 219), em que há uma oposição direta, mas também uma assimetria entre eles. Diante dessa dualidade, ele apresenta uma discussão em torno da categoria semântica da humanidade, de como essa oposição, na verdade, quer significar a diferença entre humano e não-humano, sem distinção de sexo biológico.

As três oposições ora descritas engendram-se ao processo metodológico de Koselleck (2006), que estuda o modo como um conceito foi abordado em diferentes contextos e épocas, quando, ao tratar da humanidade, ele explana sobre como esse conceito também sofreu mudanças. No Iluminismo, por exemplo, falar sobre essa questão significava “questionar as instituições, religiões ou pessoas dominantes”, pois havia muitas disputas entre essas entidades (Koselleck, 2006, p. 222-223). Além disso, o pesquisador discute essa oposição no sentido político, de modo que o

contrário de homem seria príncipe, visto que, retomando as reflexões de Rousseau, quem nega a sua coroa se torna um homem.

Koselleck (2006) dá sequência à discussão explanando sobre as muitas variações do conceito de homem e humanidade, evidenciando como essa oposição, com o passar do tempo, foi oscilando entre valores positivos e negativos, desvelando a assimetria na significação. Como forma de compreender ainda mais essa categoria de oposições, mostra a diferença entre poder e submissão. O conceito de “poder”, para ele, é dominante e superior em relação ao de “submissão”, já que é a capacidade de influenciar ou controlar outros indivíduos ou grupos, enquanto a submissão é a aceitação dessa influência ou desse controle por parte dos subordinados. Assim, por mais que haja uma oposição direta, o poder é visto com um aspecto mais positivo e desejável, associado à liderança, à autoridade e ao controle. A submissão, por outro lado, está relacionada a uma posição de inferioridade e dependência.

Em concordância com os estudos de Koselleck, Vieira e Faria (2019, p. 107) afirmam que “[...] o uso desses conceitos binários na conversação pública é típico do debate político, que visa à exclusão, à impugnação, ao silenciamento e à derrota completa do adversário”. Logo, vê-se que esses conceitos representam uma relação de disputa não somente semântica e linguisticamente, como também de poder, já que, no âmbito político, a segregação é demasiadamente praticada. Diante disso, os observam que “[...] em contraste com o debate científico, que busca presumidamente a verdade, o debate político visa derrotar os seus adversários e conquistar o consentimento da sociedade para poder governar” (Vieira; Faria, 2019, p. 108).

Outro ponto a ser considerado em relação ao conceito, e que já foi abordado neste trabalho, é que ele muda ao longo do tempo e isso ocorre devido ao choque entre conceito e realidade. No entanto, faz-se necessário entender que a mudança ocorre de forma diversa para cada realidade e conceito. Pensando nisso, o significado e o uso de uma palavra nunca estabelecem, com a assim chamada realidade, uma relação de correspondência exata. Os conceitos e as realidades têm, cada qual, suas próprias histórias; eles, por certo, remetem uns aos outros, mas mudam de maneira distinta, sobretudo ao tratar de conceitos e de realidades que se modificam com

velocidades diferentes. Desse modo, ora a dianteira é tomada pela conceitualidade da realidade, ora pela realidade da conceitualidade (Koselleck, 2020, p. 74).

Por conter história, o conceito traz em si um registro de experiências que fazem dele um tesouro único e dinâmico, na medida em que apresenta diferentes graus de passado e um vir a ser de futuro. Assim, “[...] esses conceitos geram, por assim dizer, de forma imanentemente linguística e a despeito de seu conteúdo de realidade, potenciais temporais de movimento e mudança” (Koselleck, 2020, p. 76).

Um estudo diacrônico, por sua vez, refere-se a evoluções e mudanças linguísticas assimiladas pela língua no decorrer do tempo. Por isso, Koselleck (1992) analisa as transformações dos conceitos ao longo da história – tomando um aspecto diacrônico –, do mesmo jeito que reflete sobre como os conceitos são utilizados em determinados momentos – considerando uma evidência sincrônica.

No tipo de estudo construído por Koselleck com o aporte teórico a História Conceitual, é colocada como problemática, a indagação sobre quando determinados conceitos são resultado de um processo de teorização. Esse questionamento é possível de ser empiricamente tratado, objetivando essa constatação, por meio do trabalho com as fontes (Koselleck, 1992). Segundo o autor,

A história dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político e que analisa com particular empenho expressões fundamentais de conteúdo social e político. (Koselleck, 2006, p. 103).

Assim sendo, é importante pensar sobre a mensagem que a palavra possui em determinada época ou situação em que, de acordo com Jasmin e Feres Júnior (2006), para se explicar uma palavra que expresse uma mensagem única, é necessário que haja um sentido preexistente que garanta a continuidade semântica dos conceitos. As fontes, de sua parte, mostram-nos que todo movimento político e social está ligado a conceitos, e estes a palavras com muitos significados, porém o conceito ligado à palavra é sempre mais que a palavra em si. Por isso, “Uma palavra pode ser, em seu uso, ambígua, um conceito, não” (Jasmin e Feres Júnior, 2006, p. 24).

Para garantir uma análise mais acertada do conceito, pensa-se na relação entre presente e passado. Desse modo, é necessário haver a contextualização dos termos

em unidades maiores, um conjunto de textos dispostos em livros, panfletos, manifestos, cartas, jornais entre outros. Para Koselleck (1992, p. 137),

[...] esse texto maior, no qual o termo se insere, articula-se a um contexto ainda mais ampliado para além do próprio texto escrito ou falado. O que significa dizer que todo conceito está imbricado em um emaranhado de perguntas e respostas, textos/contextos.

Nesse sentido, o método da história conceitual possibilita várias perspectivas de análise do conceito, que pode ser por meio de textos comparáveis, ou pelo conjunto da língua. Em ambas, o objeto é o mesmo e o que se altera é a perspectiva do historiador acerca dele. Além disso, ao mesmo tempo que o conceito é único, dinâmico e expressa situações singulares, está ligado a uma semântica repetível, pré-existente e que nos é dada, ou seja, “Trata-se de estruturas lingüísticas que se repetem e cuja repetição é necessária para que o conteúdo seja compreensível, ainda que uma única vez” (Koselleck, 1992, p. 141).

Como esclarece o pesquisador, o conceito é, simultaneamente, sincrônico e diacrônico, pois retorna ao passado, mas também volta ao presente, e ainda permite vislumbrar o futuro, tudo isso em um mesmo movimento. Ou seja, a sincronia nunca se dissocia da diacronia, pois esta sempre está presente na semântica, indicando temporalidades diversas e, ao mesmo tempo, inalteráveis. É esse fato que possibilita a escrita de uma História dos Conceitos “[...] posto que em cada utilização específica de um conceito, estão contidas forças diacrônicas sobre as quais eu não tenho nenhum poder e que se expressam pela semântica” (Koselleck, 1992, p. 142).

Ao dizer que a diacronia está contida na sincronia, Koselleck (2020) destaca ainda que o historiador deve desenvolver a capacidade de mensurar essa diacronia/sincronia por meio das fontes selecionadas. É preciso analisar e descrever, de forma sistemática, as estruturas temporais das fontes, no sentido de garantir a apreensão das estruturas repetitivas que poderiam indicar forças diacrônicas. Em vista disso, nem sempre o significado do conceito permanece o mesmo ao longo do tempo e em situações diferentes, mas, linguisticamente, ele expressa mais ou menos aquilo que está contido na história.

Os seres humanos, ao longo da vida, vivem experiências que são integradas à sua existência por meio dos conceitos, estes, por outro lado independente de sua

formulação, carregam sentidos e significados ao longo da história que, por sua vez, pode ser escrita, reescrita e reinterpretada. Assim, refletir sobre a linguagem torna-se crucial do ponto de vista de que é através dela que a realidade se manifesta.

CAPÍTULO II

2. Educação cívica e temporalidade

As discussões em torno da educação cívica, do nacionalismo e dos símbolos pátrios retornam ao ideário nacional e mobilizam pesquisadores e políticas públicas de tempos em tempos. Atualmente, são inúmeras as indagações relacionadas a uma educação cívica para a formação de um cidadão e a onde deve ocorrer.

Nesse sentido, ao considerar o processo de aplicação e desenvolvimento da educação cívica, torna-se importante pensar nos espaços onde ela era é empregada, sobretudo, as escolas. Essa questão deve ser levada em conta porque é nesse local que se observa a preocupação do poder público, que dispensa grande atenção à garantia de uma formação que englobe tanto o ponto de vista econômico como, principalmente, o ponto de vista político-ideológico dos estudantes.

Outra questão que deve ser discutida ao pensar em como se construiu e se desenvolveu a educação cívica, seja no mundo ou em um país específico, é o conceito de temporalidade, visto que, para Koselleck (2014, p.9) “[...] as questões espaciais e temporais permanecem entrelaçadas”. Para o autor, “[...] todos os conflitos, compromissos e formações de consenso podem ser atribuídos a tensões e rupturas [...] contidas em diferentes estratos de tempo e [...] podem ser causadas por eles” (Koselleck, 2014, p. 9-10). Por conseguinte, considerar diferentes momentos da história para compreender como um fenômeno se deu é imprescindível, devido às transformações que ocorrem no objeto de estudo – neste caso, a educação cívica – ao longo do tempo. Além disso, é preciso ter em vista o modo como as circunstâncias e o cenário – político, social, econômico ou cultural –, influenciam na construção de acontecimentos, assim como de conceitos.

Levando em conta a reflexão sobre o espaço e o tempo da educação cívica, para demonstração e exemplificação dos investimentos educacionais nesse conceito para o cidadão dos dias atuais, pode-se citar a iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que, em 2022, realizou a avaliação do Estudo Internacional sobre Educação Cívica e Cidadania. Esse estudo

foi realizado por amostragem, em escolas públicas e privadas, utilizando um questionário eletrônico aplicado a adolescentes do 8º ano do ensino fundamental.

O objetivo da pesquisa do INEP era avaliar a forma como o jovem entendia e praticava o civismo, se estava preparado para vivenciá-lo em um mundo em constante mudança, considerando, também, seu nível de conhecimento cívico, suas atitudes e seu engajamento nas atividades cívicas, na justiça social, nos direitos humanos e no cenário político mais recente. Como resultado, pôde-se afirmar que a educação cívica, enquanto abordagem que busca desenvolver a consciência cidadã, a participação política e o entendimento dos princípios políticos e democráticos de uma sociedade, é uma preocupação nacional e atual.

A inquietação com a formação cívica dos cidadãos não é recente, afinal, como afirma Ames (2008, p.141), “[...] a educação possibilita moldar o comportamento dos indivíduos de tal modo que o curso das coisas se redirecione para uma ordem coerente com o bem coletivo”. Os humanistas renascentistas, por exemplo, já sentiam a necessidade de desenvolver, por meio da educação, o sentimento cívico nos indivíduos. No entendimento de Vieira (2008, p. 40),

A concepção humanista da educação preocupava-se sobretudo com a formação do homem. Por esta tradição, a virtude cívica dos cidadãos realizava-se pelo uso da palavra, pela ação e pelo discurso no âmbito coletivo. Não por outro motivo, apesar das divergências em relação ao caráter revolucionário do humanismo cívico.

Em estudo sobre Maquiavel, Ames (2008) analisa as concepções desse pensador em relação à educação, que afirma que somente por meio dela é possível desenvolver a virtude cívica nos indivíduos, e que esta é baseada não na moral religiosa, mas sim, nas concepções clássicas romanas, que visavam valorizar e desenvolver “[...] a simplicidade dos costumes, moderação, coragem, patriotismo, disponibilidade a sacrificar-se pelo bem comum” (Ames, 2008, p. 146). Essas qualidades seriam essenciais à formação de um bom cidadão. Dessa forma,

A virtude cívica está intrinsecamente vinculada à educação. Não são qualidades que o homem porta por nascimento, mas são cultivadas nele através de um processo formativo. A educação pode tanto formar homens dotados das virtudes imprescindíveis para ser um bom cidadão quanto pode fazer dele uma pessoa fraca e arrogante. De alguma maneira os homens são o que a educação fez deles. (Ames, 2008, p. 144).

Ainda segundo Ames (2008), Maquiavel defendia a ideia de uma educação pautada nos pressupostos dos antigos romanos, em que a virtude cívica era posta em prática com base em quatro pressupostos: (i) ter capacidade de servir à sua pátria a qualquer custo; (ii) ter coragem para defender seu território e expandi-lo; (iii) ser um bom cidadão, portanto, aquele que respeita os preceitos legais e Deus; (iv) abominar o ócio, pois “O ideal de homem está vinculado à vida ativa e produtiva e não à contemplação e meditação, como é para o pensamento medieval-cristão” (Ames, 2008, p.144). Além disso,

Eles [os pressupostos] se distinguem entre si unicamente através de qualidades cultivadas pela educação. A virtude pode tornar um povo grande, não o acaso (fortuna). A virtude é ensinada; a fortuna é fortuita. Consequentemente, qualquer povo que tiver o mesmo apreço que os romanos pela virtude cívica pode chegar ao ponto que eles chegaram. (Ames, 2008, p.144).

Ao comparar as concepções de Maquiavel sobre educação e virtude cívica, Ames (2008) destaca que a primeira está intimamente ligada às leis e à constituição das instituições estatais de interesses coletivos. Para ele, uma lei sem virtude cívica não representa efeito algum. Assim, elabora uma importante analogia entre educação, leis e tumultos. Em concordância com essa questão, Vieira (2008, p. 40) destaca que foram as lutas pelas liberdades políticas que despertaram o interesse na formação do homem cívico. Não bastasse isso, o humanismo cívico promoveu “[...] um verdadeiro giro na vida política”. Ele esclarece que

A concepção humanista de educação preocupava-se sobretudo com a formação do homem. Por esta tradição, a virtude cívica dos cidadãos realizava-se pelo uso da palavra, pela ação e pelo discurso no âmbito coletivo. Não por outro motivo, apesar das divergências em relação ao caráter revolucionário do humanismo cívico. (Vieira, 2008, p. 40).

Para Rodrigo (2002), em Maquiavel, a educação para o civismo era baseada em uma virtude cívica que estava mais pautada em produzir um comportamento desejável por parte dos cidadãos do que promover uma consciência cívica de fato. Logo, o comportamento político apropriado dos cidadãos estava intrinsecamente ligado à qualidade da educação recebida. Porém, preparar os indivíduos para vivenciar, praticar o civismo, implica em transmitir qualidades que os capacitem a participar dos debates e das deliberações coletivas. Dessa forma, o que se pode observar, como explica Vieira (2008), é que existe uma lacuna entre a aquisição de

valores e a aquisição da virtude cívica, pois existia certa tensão, inclusive, entre os conhecimentos essenciais à cidadania.

Diante do exposto, são inegáveis a existência de atenção, inclusive das esferas políticas, ao bem coletivo, ao desenvolvimento, e o anseio em incutir a consciência cívica nos indivíduos. Como observado por Vieira (2008), no contexto do republicanismo, isso seria alcançado por meio de uma educação fundamentada em valores coletivos, essenciais à defesa de suas cidades e à convivência em sociedade.

Em relação a convivência humana, Arendt (1999) destaca que,

[...] Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a << normalizar>> os seus membros, a fazê-los <<comportarem-se>>, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada. [...] O surgimento da sociedade de massas, pelo contrário, indica apenas que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, tal como as unidades familiares haviam sido absorvidas por grupos sociais; com o surgimento da sociedade de massas a esfera social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de determinada comunidade. (Arendt, 1999, p. 50).

Como evidencia a afirmativa acima, a sociedade moderna requer que as pessoas vivam em conjunto, como membros de uma grande família, supostamente compartilhando os mesmos desejos e interesses. No entanto, essa suposição, muitas vezes, não condiz com a realidade, pois “[...] a verdadeira cidadania somente se manifesta na ação dos indivíduos na esfera pública. Em uma palavra, a virtude cívica não existe como mero efeito da educação” (Vieira, 2008, p. 41).

Por outro lado, Andrade e Sahd (2009), lembram que, para Rousseau, as vontades particulares devem se submeter às vontades coletivas, transformando o indivíduo em um ser social. Essa transformação requer uma educação cívica que molde as paixões individuais e instaure a crença de que, ao promover os interesses coletivos, também se contribui para os interesses e objetivos individuais.

Essa é uma tarefa a ser realizada por meio de instituições políticas e da educação. Um bom legislador deve criar laços que unam os cidadãos à pátria e também uns aos outros. Esses vínculos são formados e mantidos a partir de determinados costumes, tais como festivais, cerimônias cívicas e religiosas de caráter nacional, jogos que mantenham os cidadãos reunidos por bastante tempo, espetáculos,

todos voltados à formação de um culto nacional. (Consani, 2018, p.110).

Consani (2018), por sua vez, apresenta um contraponto entre as ideias de Rousseau e as de Condorcet sobre a formação do cidadão. Enquanto o primeiro destaca a importância dos costumes e do patriotismo, o segundo acredita que a República deve assumir a responsabilidade pela instrução pública sem promover uma religião política nem tirar a liberdade do cidadão. Segundo a autora, para Condorcet, a educação seria mais liberal e promoveria a igualdade, a participação do povo nas decisões coletivas com um ensino cívico que se baseasse no respeito às leis e às instituições, mantendo claramente definidas as fronteiras entre o conhecimento religioso, cultural e político. Assim, Condorcet busca estabelecer um sistema de instrução que distinga claramente os interesses público e privado, além de permitir que ambos sejam objetos de discussão pública.

Na visão de Klein (2015), apesar de adotar uma perspectiva diferente, Rousseau também defende a ideia de uma educação pública baseada em uma educação cívica, como afirma na citação abaixo,

A educação cívica forma um cidadão para uma pátria, a educação privada forma Emílio, um selvagem capaz de viver em sociedade. A educação cívica busca transformar o homem concedendo-lhe uma nova unidade a ser alcançada na vida civil, na pátria. Não se trata de recuperar a unidade subjetiva perdida com a saída do estado de natureza, mas sim a criação de uma nova identidade que limita o amor-próprio e permite que o homem possa ser feliz de um modo que jamais poderia ter sido no estado natural. Enquanto patriota, o cidadão alcança uma unidade consigo mesmo na medida em que existe um amor pela igualdade. (Klein, 2015, p. 251).

O problema reside no fato de que o homem, mesmo que tenha uma educação cívica, baseada nas vontades públicas e coletivas, adota uma postura individual, pois “[...] quanto mais pessoas existem, maior é a possibilidade de que não se comportem e menor a possibilidade de que tolerem o não comportamento” (Arendt, 1999, p. 53). Sendo assim, existe a necessidade, por parte dos governantes, de controlar os pensamentos e as atitudes dos indivíduos por meio da disseminação de valores cívicos, visando à uniformidade dos comportamentos.

Com a Revolução Francesa, as discussões acerca do civismo e da formação do cidadão se intensificaram e ganharam nova roupagem. Conforme Chopin (1998),

É na segunda metade do século XVIII que surge, na França, a necessidade de oferecer uma instrução cívica à juventude. Desde 1752, o verbete "cidadão" da Encyclopédie, distinguindo com cuidado o status entre cidadão e sujeito, implica uma educação específica. Os inúmeros tratados de educação publicados no final do Antigo Regime insistem quanto à necessidade de preparar os cidadãos para servir ao Estado e certos documentos reivindicatórios redigidos na primavera de 1789 apresentam exigências similares: o do Terceiro de Riom solicita assim "que se redija e se coloque entre os livros clássicos aqueles que contêm os princípios elementares da moral e da constituição fundamental do reino". (Chopin, 1998, p.183).

A história do ensino cívico na França, como observa Chopin (1998), oscilou entre dois objetivos: de um lado, havia a necessidade de moldar os indivíduos de acordo com as normas sociais e, de outro lado, era preciso dar-lhes informações que lhes permitissem exercer livremente seu espírito crítico na sociedade. Ele esclarece que esses dois objetivos eram difíceis de conciliar, tendo em vista que moldar geralmente envolve a inculcação de valores, atitudes e comportamentos específicos, ao passo que promover o espírito crítico implica fornecer conhecimentos e incentivar a reflexão independente, o que pode levar o indivíduo a questionar ou desafiar as normas vigentes.

De acordo com Chopin (1998), em 1882 ocorreu um importante marco no ensino cívico francês: a introdução oficial da instrução moral e cívica nos programas de ensino primário, que substituiu o ensino moral e religioso. Esse fato refletiu sobremaneira na laicidade da educação no período e muitos foram os embates para que isso ocorresse, tanto políticos quanto ideológicos, levando mais de um ano para a aprovação do projeto. Ele explica que Jules Ferry, o então Ministro da Educação, era positivista, acreditava em uma educação laica e promoveu uma considerável mudança no sistema educacional francês, com destaque para a criação de manuais que desempenharam papel vital na estratégia republicana de ensino. Para este político, explica Chopin (1998), o controle dos livros determinaria quem teria o controle da educação.

Com essa iniciativa, cabia aos professores, de forma "vigiada", escolherem os materiais didáticos para ministrarem suas aulas de instrução cívica e moral. O intuito era incentivar as práticas pedagógicas que transmitissem os valores cívicos e morais. Segundo Chopin (1998), o que se observa nesse período é que a instrução cívica, em um primeiro momento, ganhou destaque no currículo francês, principalmente devido

à explosão na produção de manuais; mas, com o tempo, a produção diminuiu e passou-se a dar mais atenção à instrução moral.

A ênfase na instrução moral se intensificou após a Primeira Guerra Mundial. Isso ocorreu devido a uma diminuição nas convicções patrióticas dos professores e ao fato de o currículo francês ter determinado que a disciplina de história fosse a ferramenta principal para ministrar o ensino de cidadania. A instrução cívica, por sua vez, perdeu toda a importância no sistema educacional da França (Chopin, 1998).

Em resumo, a história da educação cívica na França ilustra a complexa interação entre a formação dos cidadãos em conformidade com as normas sociais e o estímulo ao pensamento crítico. As políticas educacionais e os debates em torno das virtudes cívicas se intensificaram à medida que as sociedades enfrentavam os desafios da diversidade de opiniões, especialmente, quando os valores individuais entraram em conflito com o bem coletivo.

As lições extraídas das experiências passadas, como as oscilações na abordagem da instrução cívica na França e as reflexões dos humanistas renascentistas, evidenciam a disputa política e ideológica nessa esfera, destacando o papel central da educação na construção da virtude cívica e na promoção dos valores democráticos. Nesse contexto, é fundamental compreender que a formação do cidadão supera o simples ensino de regras e normas, demandando uma análise cuidadosa do equilíbrio entre a orientação do comportamento cidadão e o estímulo à autonomia de pensamento. Para alcançar tal equilíbrio, é essencial examinar como o processo de formação cidadã tem se manifestado em diferentes contextos ao longo do tempo.

Como foi mostrado, diferentes momentos e contextos históricos compuseram esta discussão sobre a educação cívica, tendo sido citada uma variedade de pontos de vista, épocas e lugares citados, a exemplo da concepção de educação para Maquiavel e Rousseau, e da história da educação cívica no contexto francês, sobretudo durante a Revolução Francesa. Toda essa prática de retomada de conceitos e momentos históricos coloca em uso as teorias desenvolvidas por Koselleck, voltada aos estudos sobre os estratos do tempo e do espaço.

Diante disso, a seguir, busca-se traçar um percurso histórico sobre o que estava acontecendo no cenário brasileiro desde o momento em que a educação cívica começou a ser discutida até os dias atuais, bem como de que forma esses acontecimentos impactaram na construção, na mudança e no desenvolvimento desse conceito, visando pensar como ele era disseminado e aplicado em diferentes ambientes, seja na escola ou na sociedade como um todo.

2.1 A educação cívica no Brasil

Como visto até aqui, a história da educação cívica está intrinsecamente ligada à construção e evolução do sistema político republicano e, no Brasil, não foi diferente. Analisando a trajetória da República brasileira, torna-se patente o papel crucial desempenhado pelo civismo. Em um panorama geral, podemos identificar distintas fases ao longo desse período, com diferentes concepções cívicas a serem consideradas.

Nas primeiras décadas republicanas, período que pode ser chamado de Primeira República, a educação cívica adotava uma abordagem positivista, focada no impulso do progresso e na criação de uma ordem social coesa. Seu objetivo era promover valores cívicos e éticos, consolidando os princípios republicanos e unindo a população em torno desses ideais. Na Era Vargas, a educação cívica assumiu o papel de ferramenta para legitimação e controle de aspectos políticos e sociais, visando moldar a identidade nacional e fortalecer a lealdade ao Estado. Já durante o período da Ditadura Civil-Militar, a educação cívica foi usada como instrumento de controle e consolidação do sistema repressivo e ideológico, especialmente por meio da educação de crianças e jovens.

Essas diferentes fases da educação cívica no Brasil refletem as disputas políticas e ideológicas sobre o tema, além das evoluções sociais e culturais que moldaram o pensamento cívico no decorrer da história republicana. Nesse contexto, com a análise dessa trajetória, podemos enriquecer nosso entendimento ao considerar as concepções de temporalidade propostas por Reinhart Koselleck, que nos permitem explorar como as mudanças ao longo do tempo impactaram a formação da identidade nacional.

Nas próximas seções, visa-se explorar esse enfoque, examinando o contexto social e político das três fases da República brasileira selecionadas para a realização da presente pesquisa. Afinal, a categoria de análise da temporalidade de Koselleck (2006) sugere que as transformações históricas ocorrem em diferentes camadas temporais, e a compreensão do passado é influenciada pela relação passado, presente e futuro. Nesse sentido, a análise busca explorar os momentos de ruptura e continuidade, as mudanças políticas e sociais, as transições entre os regimes e governos, as narrativas oficiais, e as tensões existentes entre espaços de experiências e horizontes de expectativas.

Em resumo, o exame do conceito de educação cívica sob a ótica da temporalidade proposta por Koselleck (2006) é imprescindível para a compreensão dos eventos históricos, dos valores transmitidos, das rupturas e continuidades de ideias e personalidades que colaboraram para a formação da identidade nacional.

2.2 Primeiros tempos republicanos

A questão da educação cívica, especialmente das crianças e jovens, não se configura somente como uma questão contemporânea que exige investimentos por parte do setor público. Ela tem raízes profundas, que remontam ao final do período monárquico e ao início do republicano, momento em que surgia a necessidade de preservação da unidade territorial, do monopólio da terra, da construção de um projeto de nação – que tinha como premissa o desenvolvimento do civismo –, assim como da criação de um sentimento de amor à pátria, de compromisso com a identidade nacional, de sacrifício em benefício de um bem maior, por parte dos indivíduos. Nesse período, a legislação e os discursos políticos demonstravam diversos traços de representações da democracia, do liberalismo e do positivismo, que “[...] reivindicaram para si a primazia na escolarização de temas como pátria, nação e cidadania” (Vieira, 2008, p. 3). Assim, a sociedade imperial almejava um Brasil Nação, ou seja, um país unificado e forte, rumo ao desenvolvimento social e econômico, que estivesse à frente das nações americanas. Para alcançar esse intuito era necessário “Ordenar, Civilizar e Instruir” o povo brasileiro (Abreu, 2008, p.25) para, desse modo, fazer com que os temas ora valorizados – pátria, nação e cidadania – fossem mais intensamente trabalhados.

Como forma de moldar a sociedade brasileira para um Brasil Nação, existia, segundo Carvalho (2001), uma manipulação do imaginário nacional, essencial à redefinição da identidade coletiva verde e amarela. A virtude cívica promoveria a igualdade social, pois os heróis seriam os exemplos a serem seguidos devido ao seu amor e devoção ao país. Em vista disso, como reforça o pesquisador Armani (2010), existia uma tentativa de criação de identidade nacional com forças antagônicas agindo no país. Assim, se de um lado era preciso “[...] colocar um fim nas lutas que dilaceravam a nação, preservar a unidade territorial, o monopólio da terra e da violência” (Abreu, 2008, p. 25), de outro, os discursos divergiam em relação ao caminho a seguir. De acordo com Armani (2010),

Eduardo Prado fez o elogio do passado monárquico do Brasil e entendeu o presente republicano e mesmo, potencialmente, o futuro como sintomas de atraso e de dependência do Brasil frente às novas forças políticas emergentes (os Estados Unidos), o que implicaria a perda de autonomia da nação tropical. Araripe Júnior fez uma crítica forte ao passado monárquico e preconizou uma nova independência do Brasil – sobretudo dos valores europeus, arraigados na continuação dos ideais monárquicos portugueses –, cujas relações com os Estados Unidos implicariam um reforço dessa independência. Em comum, nos dois enfoques da questão da dependência e da independência havia um problema de ordem valorativa e moral que deveria resolver-se por meio de um retorno ao passado ou da ruptura com ele: o estabelecimento efetivo de uma autonomia da nacionalidade brasileira.

Ainda cabe mencionar as correntes que influenciavam os políticos e intelectuais nesse período – passagem da Monarquia para a Governo Republicano –, segundo Carvalho (2010), na medida em que havia

[...] pelo menos três modelos de republicanos brasileiros. Dois deles, o americano e o positivista, embora partindo de premissas totalmente distintas, acabavam dando ênfase a aspectos de organização do poder. O terceiro colocava a intervenção popular como fundamento do novo regime, desdenhando os aspectos de institucionalização. É verdade que a ideia de ditadura republicana era usada pelos dois modelos franceses, mas na versão jacobina ela permanecia vaga, ao passo que os positivistas datahavam o papel do ditador, do congresso, as normas eleitorais, a política educacional, etc. (Carvalho, 2001, p. 22).

Seja qual for a corrente que mais influenciou os brasileiros, o que se observa é que, no final da Monarquia e início da República, não havia o sentimento de comunidade, de pátria, nem de identidade coletiva. Além disso, o modelo de

democracia a ser seguido era difuso. Nesse sentido, sujeitos como Benjamin Constant, Eduardo Prado, Joaquim Nabuco, Alberto Salles, Floriano Peixoto e Rui Barbosa representavam um conflito político, simbólico e ideológico que acabou sendo reforçado com a Proclamação da República. Seus discursos divergiam quanto à direção a ser seguida, o que refletiu em batalhas ideológicas que permearam esse cenário político e social e, simultaneamente, corrobora com as análises de Koselleck sobre as lutas conceituais e a construção de significados ao longo do tempo, mostrando que diferentes grupos buscavam definir e promover suas visões específicas sobre determinado movimento social, político ou cultural.

Para Carvalho (2001),

No Brasil do início da República, inexistia tal sentimento. Havia, sem dúvida, alguns elementos que em geral fazem parte de uma identidade nacional, como a unidade da língua, da religião e mesmo da unidade política. A guerra contra o Paraguai na década de 1860 produzira, é certo, um início de sentimento nacional. Mas fora muito limitado pelas complicações impostas pela escravidão. (Carvalho, 2001, p.32).

Assim, a criação de uma identidade coletiva, aspecto fundamental à construção de uma nação, segundo Carvalho (2001, p. 33), tornou-se uma tarefa árdua para a geração de intelectuais da Primeira República, pois, para muitos, “Este estado não é uma nacionalidade; este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos”. Nesse cenário, em que as ideias liberais e positivistas permeavam a formação política, social e econômica brasileira, os conflitos e diálogos eram constantes e acalorados. No entanto, observava-se um consenso em relação à educação que levou a refletir se ela seria o instrumento fundamental para que o país alcançasse a modernidade, e se era necessário haver uma educação cívica, com o intuito de moralizar, instruir, disciplinar, civilizar e unificar a nação.

Desse modo, nas escolas, como afirma Souza (2000), a educação cívica passou a ser transmitida por meio dos conteúdos de Geografia, História e Música, e dos exercícios militares. O objetivo principal dessa aplicação era a formação do indivíduo necessário e integrado ao novo tipo de governo, que agora era a República. Assim, os rituais cívicos passaram a ser difundidos para promover e garantir a formação do “novo” cidadão republicano. Além disso, essa transição política também viu a introdução da educação cívica como forma de substituir o controle exercido pela

Igreja sobre o ensino e promover valores cívicos laicos. Anteriormente, de acordo com Vieira (2008), a educação estava fortemente ligada à moral religiosa, mas essa abordagem começou a ceder espaço para o ensino de princípios constitucionais, deveres cívicos, justiça, solidariedade e outros valores do Estado nacional moderno.

Vale lembrar ainda que a introdução da “Instrução Moral e Cívica” no currículo escolar, com a Reforma Benjamin Constant (1890), por exemplo, deixa claro que a medida se destinava a estabelecer um sistema educacional laico e a separar o Estado da Igreja. No entanto, mesmo com essa transição, parte da produção de materiais educacionais continuou nas mãos de escritores católicos e instituições cristãs.

A tendência se manteve irretocável durante todos os períodos em que a instrução cívica figurou nos currículos escolares. Seja como prática educativa, disciplina escolar, instrução ou educação cívica, a presença de religiosos na publicação de livros e nas instâncias públicas de controle escolar sempre foi notória. (Vieria, 2008, p. 46).

Não bastasse isso, apesar de majoritariamente escolar, essa educação cívica não acontecia apenas nesse espaço, visto que jornais, revistas e livros didáticos eram produzidos com o mesmo intuito. Segundo Gomes, Filho e Mesquita (2018, p. 612),

A expansão da imprensa periódica deriva tanto da constituição da esfera pública de poder quanto da difusão das Luzes. No Brasil, a multiplicação de folhas públicas acompanha e vincula-se às transformações dos espaços públicos, à modernização política e cultural das instituições, ao processo de Independência e de construção do Estado Nacional.

Para além das plataformas citadas, as agremiações e associações, como esclarece Santos (2017), também estavam preocupadas com a educação moral e cívica dos indivíduos, já que havia a promoção de vários eventos com atividades físicas, como marchas, todos registrados e lembrados em revistas, jornais e publicações diversas, bem como o incentivo aos valores morais.

Além das Ligas Cívicas, associações e grêmios, preocupados com a educação moral, cívica e física do país, visavam incutir nas sociedades esses sentimentos. A Associação Brasileira de Educação é um exemplo de preocupação com a instrução moral e cívica, pensando sobre moralização dos costumes e sobre a pregação e fortalecimento do sentimento nacionalista em todo o país. (Santos, 2017, n.p).

Vale lembrar também que, no final do período monárquico e início do período republicano, não se falava em *educação cívica*, mas sim em *instrução cívica*; e, apesar

de se observar todo um esforço político e ideológico para que esta fosse laica, a Igreja Católica influenciava sobremaneira as investidas educacionais, principalmente no campo da moral. Para complementar, destaca Vieira (2008), os acalorados discursos dos intelectuais da época reforçavam a ideia da relação entre educação cívica e religião, afirmando que o ato de ensinar era um verdadeiro ritual à religião cívica.

Dessa forma, pode-se afirmar que os primeiros anos do período republicano brasileiro, foi conturbado, havendo ideias que, muitas vezes, eram antagônicas em relação ao modelo democrático a seguir. No entanto, havia um consenso em relação à necessidade de criar, nos brasileiros, o sentimento de patriotismo e amor à nação que se formava. Para tanto, a escola e outras instituições, assim como os jornais e as revistas, poderiam colaborar com o novo projeto de país.

A escola, principalmente a primária, deveria ser o instrumento maior para se desenvolver tal projeto. Afinal, segundo Bittencourt (1990, p. 165), a escola do período republicano “[...] era a instituição fundamental criada pela ‘nação’ para formar o cidadão [...] transformar o caboclo, o imigrante e o operário em cidadãos brasileiros”. Nesse cenário, símbolos patrióticos e nacionalistas passaram a ser difundidos pelas unidades escolares existentes, visando à formação desse “novo” cidadão republicano por meio de uma educação cívica.

O que se observa é que a Primeira República foi marcada pela transição para um regime republicano. Contudo, a análise dessa mudança requer uma abordagem que leve em consideração tanto as rupturas quanto as continuidades, um aspecto central nas teorias de Reinhart Koselleck. Essa transição política representou uma verdadeira reconfiguração do cenário nacional, fazendo com que as lutas ideológicas de poder e as disputas por espaço político desempenhassem um papel crucial. Tais dinâmicas, permeadas por discussões em torno da educação cívica, não se limitaram à mera consolidação de um novo sistema de governo. Ao contrário, ganharam força e forma à medida que o país buscava modernizar suas estruturas sociais, econômicas e educacionais.

Nesse contexto, a construção de um sentimento cívico, laico e sólido enfrentava desafios consideráveis. A mudança política significava uma ruptura com o passado monárquico, mas também revelava a continuidade das disputas por influência

ideológica e poder político. As teorias de Koselleck sobre a relação entre as categorias de experiência e horizontes de expectativa ressoam fortemente aqui, visto que a nação estava no processo de redefinir suas narrativas históricas e seus projetos futuros. As discussões em torno da educação cívica refletiam essas tensões, uma vez que diferentes grupos buscavam definir o que significava ser um cidadão republicano em meio às transformações sociais e políticas em curso.

Em síntese, a consolidação do novo modelo de governo na Primeira República não marcou o término das controvérsias relacionadas à educação cívica. Pelo contrário, as lutas ideológicas em busca de espaço e influência persistiram, continuando a moldar as políticas educacionais e os discursos sobre cidadania. O processo de modernização nas estruturas sociais, econômicas e educacionais trouxe consigo novas oportunidades, mas também intensificou as competições por definições e direcionamentos à medida que as perspectivas distintas de diferentes grupos colidiam na esfera política. Nesse contexto, a análise das disputas pelo poder ideológico e das intrincadas relações entre rupturas e continuidades à luz das contribuições de Koselleck oferece uma compreensão aprofundada da história do conceito de educação cívica durante a Primeira República no Brasil.

Nos tempos varguistas, apresentados a seguir, observa-se um cenário de transformações substanciais que ecoam não apenas as influências da Primeira República, mas também inauguram novos paradigmas na trajetória da educação cívica no país.

2.3 Os tempos varguistas

Durante a Era Vargas (1930-1945), a premissa de uma educação mais voltada à formação do cidadão crítico está mais próxima de uma afirmação da imagem de um governo de caráter centralizador e autoritário, contrário às premissas de criticidade e autonomia. Foi durante esse período, a partir da década de 1930, que, segundo Medeiros (2020), houve grandes investimentos nas estruturas políticas, sociais e econômicas, principalmente em demandas trabalhistas, propagandas e educação. Em um primeiro momento, visavam à transformação de um país agroexportador em urbano e industrial. Em um segundo momento, levando-se em conta o forte caráter centralizador e autoritário do governo, era necessária a realização da disseminação

de uma visão de cunho nacionalista para a legitimação do poder e, mais uma vez, a educação passou a ser utilizada como solução para os problemas nacionais e a transformação social.

Assim, observa-se, no país,

A crescente industrialização e a grande necessidade de mão de obra provocaram o êxodo rural, contribuindo para a acentuação do processo de urbanização. Desde o crash da bolsa de Nova Iorque e a crise mundial de 1929, o preço do café, que era o principal produto de exportação brasileiro, despencou. Houve, portanto, uma reorganização das forças políticas nacionais, com forte apelo populista que perdurou até a década de 1960. (Medeiros, 2020, p. 839).

A disseminação de uma política populista, ou seja, de forte legitimação do poder, foi alcançada por meio das propagandas que, segundo Schmitz (2015, p. 63), tinha como principal objetivo “[...] o apoio necessário à legitimação do novo poder”. As mensagens transmitidas tinham um cunho de empolgação e envolvimento da coletividade nas atividades políticas. Seguindo tal perspectiva, o governo, em seu projeto nacionalista, se utiliza dos meios de comunicação como difusores dessa nacionalidade. Como consequência, o cinema, o teatro, a música e o rádio acabaram assumindo um papel de educador nesse período.

O próprio Ministério da Educação e Saúde advogava sobre a utilização da radiodifusão educativa para o desenvolvimento de tal projeto. A escola, por sua vez, para Schmitz (2015), se consagrava como a instituição primária à formação da juventude brasileira, pensando, justamente, na consolidação do nacionalismo. Afinal,

[...] os jovens concebidos como “espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos” passaram a ser depositários das esperanças para o desenvolvimento do projeto nacionalista que se ancorou na uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica. (Schmitz, 2015, p. 44).

Dessa forma, o que se observa é que o governo varguista se apodera dessas duas importantes ferramentas – educação e propaganda – para consolidar e se manter no poder. Para alcançar esse intento, deveria, antes de tudo, lidar com o alto índice de analfabetismo e abandono escolar. Pensando em solucionar esses problemas, como esclarecem Melo, Mormul e Machado (2012), o governo contava com o apoio de importantes intelectuais e a classe

[...] por solicitação do chefe de governo, Getúlio Vargas, apresentou, em março de 1932, um documento, expresso como manifesto, expondo propostas com vistas à solução dos problemas da educação do país. Na defesa da unidade da educação, propôs-se, sobretudo, a “reconstrução educacional no Brasil”, por meio da organização do ensino em seus diversos níveis, expressando a urgente necessidade da criação de um Sistema Nacional de Ensino no país. (Melo; Mormul; Machado, 2012, p. 91).

Esse documento, apresentado ao Governo Vargas, ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros, e defendia a ideia de uma educação nova, integral e natural do indivíduo, que trabalha para que o cidadão tivesse consciência de seus deveres junto à sociedade e à nação brasileira. Como colocam Melo, Mormul e Machado (2012, p. 91), “o trabalho, a disciplina, a cooperação e a solidariedade seriam elementos essenciais a serem cultivados”. Além disso, esses intelectuais defendiam uma escola laica, pública, obrigatória e de responsabilidade do governo. Por outro lado, em oposição a esse grupo de intelectuais, existiam os defensores de uma educação pública que segue os preceitos religiosos.

É possível observar aqui uma dualidade de pensamentos e uma disputa de espaço nas concepções educacionais, em que os católicos buscavam consolidar suas ideias voltadas à formação dos indivíduos. Isso não quer dizer que a Igreja não participava ativamente das tomadas das decisões educacionais. Na realidade, havia, de acordo com Vieira (2008), uma “aliança tácita” entre o movimento católico e o Estado. No governo varguista, muitos religiosos, que estavam engajados na política, participavam das discussões educacionais e pretendiam reavivar o ensino religioso, cuidando para que os “[...] princípios básicos da ordem social cristã voltassem a orientar a constituição política do país” (Horta, 1994, p. 98). Logo, não é de se espantar que a educação cívica e moral difundida nas escolas, nesse período, tenha perdido espaço para o ensino religioso que as substituiu.

Apesar das disputas existentes entre os diversos grupos, com concepções políticas e ideológicas divergentes, nota-se uma preocupação do governo com a mocidade brasileira, em vista de que se organize em torno do objetivo de cumprir uma missão baseada nos valores religiosos, no amor à pátria e à família. Segundo Horta (1994), para seus defensores, o ensino religioso proporcionaria “[...] uma verdadeira

revolução no terreno da educação”, sendo as reformas educacionais consideradas apenas mudanças nas técnicas, nos processos e nos métodos de ensino.

Nesse sentido, a educação cívica, tal qual defendida pelos primeiros republicanos, não atendia às necessidades do novo governo, uma vez que, segundo Horta (1994, p. 142) “[...] 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”; logo, contrária aos preceitos antiliberais e autoritários de Vargas. Dessa forma, com o Decreto-Lei 2.072 de 1940 os governantes criaram a entidade “Juventude Brasileira”, garantindo ao Estado a tutela da juventude rumo aos novos preceitos sociais, nos quais a educação cívica, moral e física seria a ferramenta para que cada jovem brasileiro pudesse ser conhecedor de seus deveres com a pátria e a nação.

A intenção desse decreto era garantir uma formação cívica, moral e física a todas as crianças de 7 a 11 anos e aos jovens de 11 a 18 anos. Seu texto, dizia que

[...] a educação cívica visará a formação da consciência patriótica [...] a educação moral visará a elevação espiritual da personalidade [...] a educação física, a ser ministrada de acordo com as condições físicas de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá como objetivo, não somente fortalecer a saúde das crianças e jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solides, agilidade e harmonia. (Brasil, 1940).

Contudo, apesar da obrigatoriedade de um ensino voltado a uma educação cívica, moral e física, a Constituição de 1934 havia retirado a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) dos currículos escolares.

Nesse mesmo cenário surge um terceiro viés político, seguido pelos militares, que colocava em pauta a questão da segurança nacional e destacava a necessidade de uma preparação moral e militar dos cidadãos para a defesa do país. Nesse período, segundo Horta (1994), a educação e a segurança nacional estavam diretamente ligadas ao fortalecimento da raça, à formação para o trabalho, à preocupação com a segurança nacional e à defesa dos valores nacionais.

Outrossim, o canto orfeônico e a educação física tornaram-se obrigatórios e eram fortemente estimulados nas escolas, visto serem considerados um “[...] meio de

renovação e de formação moral e intelectual”, bem como “[...] uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo” (Horta, 1994, p.27). A necessidade da aplicação do canto orfeônico e da educação física era reforçada por Gustavo Capanema, o então Ministro da Educação e Saúde. Ele também foi responsável pela inserção da educação moral, em âmbito nacional, com o intuito de minimizar as diferenças regionais em relação ao ensino brasileiro.

Segundo Schmitz (2015), as atividades escolares foram centralizadas em programas curriculares, da mesma maneira que os materiais didáticos e as festividades, afinal, a intenção era formar uma nação homogênea; buscava-se eliminar as diferenças não ofertando espaço para a inclusão e aceitação de grupos culturais diferentes. “Portanto, a intolerância com as diferenças era uma das características do Estado Novo” (Schmitz, 2015, p. 113).

Dessa forma, cabia à educação formar a personalidade integral de crianças e adolescentes, acentuar e elevar a formação espiritual e a consciência patriótica e humanística desses indivíduos. Aos educadores, era incumbida “[...] a missão da educação: a de moldar o ser brasileiro, o homem e o trabalhador nacional” (Abreu, 2008, p.30). Aos estudantes e trabalhadores competia marchar, desfilarem em datas cívicas, cultuar heróis e, ainda, cantar os hinos pátrios.

Nesse contexto, com relação aos meios de comunicação, pode-se citar o papel fundamental do rádio – instrumento que era cada vez mais presente na casa dos brasileiros –, na difusão do ideal de uma “[...] nação unida a uma só voz: a das notícias, discursos políticos, novelas e canções”, o que criava o sentimento de que a nação finalmente estaria se consolidando (Abreu, 2008, p.31).

Ainda sobre as práticas escolares que reforçavam esses ideais,

O modelo de nacionalismo imposto à escola aparentemente demonstrava a adesão de professores e alunos à causa nacional, mas reprimia as manifestações de resistência. O nacionalismo era apresentado como força aglutinadora de interesses e foi fundamental para a legitimação da política de dominação do Estado. (Schmitz, 2015, p.114).

Mesmo com o governo em busca da consolidação dessa política nacionalista, pode-se observar que, em suas bases, havia ideias conflitantes em relação à

organização da juventude brasileira. De um lado, havia os militares e Francisco Campos, que defendiam a ideia de uma educação semelhante ao escoteirismo, com a participação de um corpo docente militar, oferecendo uma capacitação para promover uma educação disciplinadora semelhante às oferecidas em quartéis. Divergente dessa perspectiva, do outro lado, tinha Gustavo Capanema, que pensava em um movimento ligado à escola regular e ao sistema de ensino (Horta, 1994).

Para explicar melhor as concepções de Capanema, pode-se citar a I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1941. Nesse encontro, o então ministro Capanema demonstrou seu objetivo de organizar a Juventude Brasileira como uma instituição escolar, afinal, para ele, a única instituição a educar deveria ser a escola. Por isso, propôs que, em cada estabelecimento de ensino primário, fossem criados Centros Cívicos (CC), os quais seriam presididos pelo diretor da escola ou por um professor. As atividades ali desenvolvidas seriam dirigidas e organizadas por inspetorias e, para que os CCs tivessem um funcionamento mais efetivo, deveriam promover a formação de professores especializados em educação física e canto orfeônico para as escolas primárias.

A ideia de Capanema era que todas as crianças e jovens matriculados em uma instituição educacional deveriam, obrigatoriamente, participar ativamente das atividades desenvolvidas nesses CCs. A proposta do ministro acabou por se consolidar e até mesmo as empresas particulares que mantinham alunos aprendizes deveriam contar com um CC para atender às necessidades dos jovens integrantes da Juventude Brasileira.

Segundo Schmitz (2015), o governo varguista se utilizou de diversas estratégias para a consolidação de seu projeto. A escolarização aparece como uma estratégia de poder demonstrada na articulação entre os discursos, as ideias e os materiais didáticos. Estes também se configuraram como uma estratégia de poder, na qual a educação cívica e moral era uma de suas faces, pois deveria habituar o homem ao sacrifício pelo bem comum, pelo bem de todos e, também, pelo bem da nação. Esses preceitos deveriam nortear o cidadão a acreditar "[...] que o cidadão de um Estado organizado e que as instituições desse Estado são boas e justas". (Schwartzman, 1984).

No final do período conhecido como Estado Novo, tem-se a redemocratização dos discursos, dos meios de comunicação e, até mesmo, da produção de materiais escolares e livros didáticos, que se tornaram elementos mais presentes no cotidiano da nação. De acordo com Filgueiras (2006, p. 30), "[...] a classe trabalhadora começou a ser incorporada à sociedade organizada, tanto em relação à participação política quanto à participação no mercado cultural". No entanto, esse momento democrático chegou ao fim com o golpe militar de março de 1964, que impôs uma ditadura fortemente autoritária e moralizadora, e trouxe consigo uma nova proposta para a política, a educação e a formação do cidadão.

No intervalo entre o término do Estado Novo e o início da Ditadura Civil-Militar, período analisado à luz das contribuições de Koselleck (2006) na próxima seção, existem nuances complexas e dinâmicas que moldaram as transformações sociais e políticas, assim como as continuidades e rupturas na temática do conceito educação cívica. Esse período intermediário revela-se crucial para a compreensão das raízes e dos desdobramentos das políticas educacionais que se seguiriam durante o Regime Militar. A influência das mudanças nas concepções e práticas educacionais, permeadas por ideologias políticas, pode ser percebida como um fator-chave nesse processo histórico, moldando o conceito de educação cívica no Brasil.

2.4 Os tempos militares: Ditadura Civil-Militar

Pode-se afirmar que o Brasil vivenciou um período democrático e de liberdade entre duas ditaduras, a varguista, alicerçada na figura do ditador Getúlio Vargas, e a civil-militar, possibilitada pelo golpe deflagrado em 31 de março de 1964, que contou com o apoio de grande parte da sociedade – setores como a Igreja Católica, a imprensa, os empresários, dentre outros –, que almejava a saída do chefe do executivo eleito, como declara Tamizari (2018, p.17):

[...] para além dos militares no poder do Estado, havia vários outros grupos organizados para este fim, setores da burguesia financeira, industrial e agrária, compuseram com os militares um bloco de poder.

Para Germano (2005), esse foi um período conturbado e marcado por fases de grande terror. Mesmo assim, havia um grau elevado de consenso e de legitimação social. Para o autor, existem duas motivações para isso: (i) o povo abominava as

ações armadas que estavam em uso; (ii) havia êxito na política econômica que o governo civil-militar pôs em prática. Logo, a nação vivia o conflito entre o medo da repressão e a euforia do crescimento econômico.

Em busca de analisar esse momento da história brasileira, pode-se observar algumas semelhanças com os dois períodos anteriores já discutidos: ressaltadas as suas especificidades, as questões políticas sempre foram voltadas ao desenvolvimento econômico do país, para que este alcançasse o patamar das grandes potências; a preocupação com as questões da segurança nacional como prioridade, usada como justificativa para toda e qualquer ação, também permaneceu; e, por fim, a educação se manteve como ferramenta de adestramento, disseminação de projetos e ideias, e controle da sociedade em formação.

Segundo Vale (2014, p. 40),

[...] a política educacional do período foi marcada por uma perspectiva “desenvolvimentista” aliada a ideia de segurança nacional. Os discursos e as políticas públicas eram marcados com a noção de que a educação constituía capital humano fundamental para o desenvolvimento do país ao mesmo tempo em que formava o cidadão comprometido com os valores da pátria, mantendo-o distante de atitudes consideradas subversivas.

Com o intuito de garantir o papel de “capital humano”, assim como a visão de uma nação em desenvolvimento, nada mais natural do que investir na educação dos indivíduos. Nesse aspecto, houve mudanças fundamentais promovidas pela Lei 5692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau. A reforma instituída fazia parte de um processo de reordenação do sistema educacional do país iniciado em 1968 com a reforma universitária (MARTINS, 2002, p. 51). A reforma educacional proposta, que pode ser vista na Lei 5692/71, segundo Saviani (1987) substituiu quase que na íntegra as diretrizes da Lei 4024/61.

A nova lei atendia aos ditames de um novo momento social que pedia uma “nova” escola e uma “nova” visão educacional. Assim, a Lei 5.692/71 foi saudada como a panacéia, como a redenção da educação brasileira, ironicamente, até mesmo entre os educadores no período militar. A reforma educacional implantada atendia ao chamado de construção de um “projeto nacional” que serviria como alavanca para o desenvolvimento do “Brasil – Potência” (Saviani, 1987, p. 127).

Ainda com o intuito de “forjar o ‘novo’ cidadão, obediente e pacífico que a ditadura militar almejava para a sociedade” (Jacomeli, 2010, p. 78), o governo civil-militar criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), um órgão normativo que contava com integrantes nomeados em cargos de confiança, e o Conselho Federal de Educação (CFE), que tinha como incumbência tomar as decisões referentes às atividades da EMC no país. Segundo Martins (2000), a criação de órgãos como esses e a reforma educacional demonstram um modelo de reestruturação da prática educacional conservadora, que não se baseou somente no tempo de permanência das crianças e jovens no ambiente escolar, mas principalmente no que iriam aprender e no que faziam em seu tempo livre. Logo, “O CFE foi responsável pela elaboração de uma série de documentos normatizadores da reforma, foi responsável por interpretar a lei básica [...]” (Martins, 2002, p. 54). Nota-se, portanto, que toda a trajetória do sistema educacional contou com uma série de medidas político-administrativas realizadas por órgãos estatais normatizadores que tinham como objetivo definir e normatizar as novas práticas do Estado, além de legitimar o discurso empreendido na época.

Nesse contexto, em que o governo buscava, por meio da educação, a formação de uma nova nação, com novos ideais, não se pode deixar de considerar o momento político associado às novas regras educacionais. O Estado depara-se com o Movimento Estudantil (ME), peça fundamental nessa discussão, posto que suas práticas reivindicatórias geraram diversas situações de conflito entre os militares e os estudantes secundaristas e universitários, afinal, como assevera Brito (2008), “Consolidada a vitória golpista, os verbos conjugados pelos militares foram reprimir e expurgar aqueles considerados ‘inimigos do regime’” (Martins, 2002, p. 114). Para este autor, quem mais sentiu os resultados do que chama de “fúria repressiva” foram os militantes sindicais, ativistas das ligas camponesas, funcionários públicos, juízes, assim como os estudantes e militares que tinham ideais e práticas que iam contra o que o governo disseminava.

O ME apresentava grande capacidade de mobilização popular e não se calou diante dos decretos e atos repressivos dos militares, posicionando-se nas mais diversas situações. Além disso, associou-se aos movimentos sindicais, de maneira a fazer com que se tornasse um dos maiores opositores ao Regime Militar. Como forma

de evidenciar as práticas dos estudantes secundaristas, Martin (2006) destaca a participação destes indivíduos em movimentos promovidos contra o arrocho salarial dos trabalhadores metalúrgicos de São Paulo e Osasco em 1966. Para Santana (2007), essa seria a mola propulsora para a repressão violenta que se abateu sobre esse grupo.

Segundo Martin (2006, p. 105), os estudantes se mobilizaram junto a movimentos sociais, assim como realizavam teatros de rua, faziam filmes, documentários, festivais, e muitas outras atividades, com o objetivo de transformar a realidade do Brasil por meio da “arte didática de conteúdo político”. Em todo o Brasil percebia-se as ações do ME, orientadas pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelos secundaristas. Os jovens se mobilizavam em resposta aos ditames repressivos, de modo a promoverem passeatas amordaçados e com vestimentas pretas. Como esclarece Santana (2007), muitos desses movimentos terminavam com jovens sendo espancados ou presos. A UNE, por sua vez, visando discutir a Reforma Universitária, no dia 28 de junho de 1966, realizou o 28º Congresso, no qual foram discutidos e aprovados dois importantes documentos: o Plano de Ação para o exercício de 1966/1967 e a Declaração de Princípios da UNE. No Plano de Ação constavam

As reivindicações universitárias educacionais que eram contra a reforma universitária, contra a intervenção norte-americana no ensino superior, contra a transformação das universidades públicas em particulares, lutam pela escola pública gratuita, pela alfabetização de todo o povo, pela revogação da lei Suplicy, por um ensino secundário voltado para a formação profissional etc. (Santana, 2007, p. 78).

O ministro Flávio Suplicy, assim como o presidente Castelo Branco, declaravam ser necessário controlar as instituições de ensino superior, bem como as atividades de alunos e professores. Esses políticos destacavam a urgência em combater as iniciativas anticomunistas, visto que o ambiente apresentava um comportamento subversivo por parte dos estudantes e docentes. Para Santana (2007), os militares buscaram formas de controlar, manipular e redefinir o ME por meio de prisões de alunos e professores, invasão de universidades, demissões de reitores e professores, fechamento dos Diretórios Acadêmicos, controle das eleições etc.

Com a saída de Castelo Branco da presidência, o discurso dos estudantes começou a se modificar, já que a luta educacional não era mais o foco do movimento, mas sim a situação da política nacional e a defesa de uma homogeneização das lutas com os demais setores e classes sociais. O ME começou a se aprofundar no estudo da realidade brasileira para poder traçar as estratégias de luta. Via-se, também, que os secundaristas e sindicalistas estreitaram suas relações e começaram a encabeçar as frentes de luta. Carneiro (2008) chama atenção para o fato de que o ME secundarista, ao contrário do que se acredita, assumiu a dianteira em muitas reivindicações, a exemplo do assassinato do estudante secundarista por parte da polícia do Rio de Janeiro em 1968, como destaca Santana (2007). Esse episódio desencadeou uma grande mobilização popular. Segundo Araújo (2006), milhares de pessoas testemunharam grande número de jovens proferirem palavras de repúdio ao governo militar, além de palavras de incentivo para iniciarem a luta contra a repressão.

Tendo em vista esse cenário, não é de se espantar que o governo golpista adote, como foco de atuação, a educação das crianças e dos jovens. A premissa empregada era a necessidade de um “[...] novo padrão de comportamento social, compatível com um patamar de desenvolvimento econômico” (Fico, 1997, p. 23). Logo, fala-se de modificar a forma de agir e pensar do indivíduo, e convencê-lo de sua importância para o alcance e a manutenção de um país em nível superior de desenvolvimento. Dessa forma, a escola deveria estar a serviço do Estado, de maneira a fazer com que os movimentos oposicionistas fossem detidos.

Diante do contexto apresentado, observa-se que o governo militar não poupou esforços para fazer valer seu projeto educacional. Em vista disso, criou leis, decretos e promoveu uma reestruturação do sistema de ensino, que, para Sampaio (1997, p. 204), “procurou alinhar o sistema de ensino aos objetivos econômicos e políticos do governo e à busca de modernização e racionalização de recursos”. O governo da época se utilizou da educação como forma de controle tanto político quanto ideológico, difundindo uma ideologia em que ser contrário ao governo era ser contra o país, como ilustra o *slogan* “Brasil: ame-o ou deixe-o”, criado durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, que durou de 1969 a 1974.

Assim, nota-se uma forte repressão aos grupos contrários, com destaque ao ME, e a adoção de novas práticas impostas por uma legislação repressora. Desse modo, considera-se importante destacar o papel fundamental dos Centros Cívicos Escolares (CCE), órgão criado pela CNMC a partir do Decreto nº 68.065/71. Essa legislação estimulava a criação de instituições que promovessem atividades extraclasse, sob o intuito de “pensar” os locais frequentados pelas crianças e jovens, onde pudessem entender e adquirir os novos hábitos jurídicos, disciplinares, comunitários, manualistas, artísticos, assistenciais e de recreações. Esses novos hábitos promoviam a visão de que a escola deveria representar uma sociedade em miniatura, em todas as suas características.

De acordo com Guilherme (2011), essas escolas deveriam promover a vivência dos objetivos propostos para o EMC, com o fortalecimento dos valores éticos e morais, da unidade nacional, do sentimento de solidariedade, do culto à pátria, dos símbolos pátrios e dos vultos pátrios. Outro ponto de destaque era a compreensão dos direitos e deveres dos cidadãos, bem como a compreensão e aceitação da nova organização política nacional. Nesses ambientes, as atividades cívicas e os fundamentos de moral e civismo eram amplamente estimulados e deveriam fazer parte integrante de todas as atividades que os jovens viessem a desenvolver. Entre eles podemos citar: bibliotecas, jornais, academias, centros diversos, fóruns de debates, núcleo escoteiro, centro cênico-musical, bancos, cooperativas, clube agrícolas, centro de saúde, grêmio esportivo e recreativo.

Os CCE deveriam funcionar em todos os estabelecimentos de ensino público ou privado, auxiliando na formação e no aperfeiçoamento do caráter do educando, bem como irradiando sua influência na comunidade local, tendo como base os preceitos da moral e do civismo. Nos níveis primário e médio, seria denominado Centro Cívico Escolar (CCE) e, no ensino superior, Centro Superior de Civismo (CSC). Logo, nota-se que esse órgão teve papel significativo na formação dos jovens durante o regime civil-militar, pois fazia parte de toda a formação dos sujeitos.

A importância creditada a esse órgão – o CCE – deve-se à ideologia apregoada por meio das atividades desenvolvidas em seu interior, além da influência de suas práticas na comunidade local. Esse órgão, juntamente com os ensinamentos

ministrados em sala de aula na disciplina de EMC, deveria desempenhar um papel determinante no projeto de organização da juventude brasileira, considerando, ainda, que uma educação moral e cívica estava no centro das atividades estimuladas e desenvolvidas.

E foi no interior dos embates políticos, sociais e econômicos, que a educação foi reformada para forjar o “novo” cidadão, obediente e pacífico e que a ditadura militar almejava para a sociedade. Nessa reforma educacional, os Estudos Sociais, que englobavam as disciplinas de História e Geografia e a disciplina de Educação Moral e Cívica, teriam a função de “inculcar” os valores sociais desejáveis para o governo militar. (Jacomeli, 2010, p.78).

Nesse contexto, a moral e o civismo eram essenciais pois,

Na medida em que toma consciência de si mesmo, e da sociedade de que faz parte, o homem desenvolve sua consciência crítica. Esta consciência ele a exercerá e a desenvolverá participando do desenrolar da própria história, cujo vir-a-ser é encarado como um processo permanente de aperfeiçoamento do próprio Homem e da Sociedade, em busca de sua plenitude. (Parecer 94/71).

Dessa forma, cabia ao cidadão fazer parte da construção de uma pátria engrandecida, “uma Pátria em que haja um lugar ao sol para todos, e que seja, cada dia mais, uma Democracia de homens livres, responsáveis e solidários”. (Parecer 94/71). Cabia, então, à educação moral e cívica, a formação desse cidadão consciente, solidário, patriota, e fundamental à construção da sociedade democrática brasileira.

Como pode ser observado, a Ditadura Civil-Militar, que teve início em 1964 e durou até 1985, foi um período de intensa repressão política, assim como de importantes mudanças sociais e consideráveis transformações no sistema educacional. Foi um momento em que vários órgãos de controle foram criados. Além disso, diversas práticas repressoras começaram a ser adotadas, a exemplo da censura às redes de comunicação, e da perseguição, prisão e tortura de pessoas. Todas as ações aconteceram por conta do controle ideológico que tomou conta do cenário educacional, ocorrido como consequência das propostas de controle do corpo e da mente das crianças e dos jovens. Foram várias as violações aos direitos humanos. No entanto, a resistência e a luta pela redemocratização permitiram que a nação voltasse a trilhar o caminho da democracia e dos direitos civis e políticos.

Diante das ideias expostas até agora, pode-se afirmar que os três períodos em evidência – Primeira República, Estado Novo e Ditadura Civil-Militar –, apesar de suas diferenças políticas, sociais, culturais e ideológicas, apresentam um ponto em comum, ou seja, todos destacavam a educação cívica como norteadora para a construção de uma nova nação, enfatizando os sentimentos de amor à pátria e de pertencimento. Nesses três momentos da história do Brasil, os indivíduos eram chamados a se atentarem aos símbolos pátrios, à história nacional, aos princípios e valores cívicos e, ainda, ao modo como se tornar um cidadão e adquirir responsabilidade cívica.

O tipo de responsabilidade cívica, evidentemente, dependeria do regime adotado e da ideologia política do governo vigente. Durante as ditaduras varguista e civi-militar, por exemplo, a educação cívica costumava enfatizar valores tradicionais, como respeito à autoridade, obediência e ordem social, visando criar uma sociedade disciplinada e estável, conforme a perspectiva desses governos. É importante ressaltar que essas semelhanças não significam que a educação cívica durante esses períodos foi igual ou teve os mesmos objetivos. Cada período histórico tinha suas características e motivações específicas, e a educação cívica era influenciada por contextos políticos e sociais particulares.

No próximo capítulo, será realizada uma análise dos periódicos elencados como fontes primárias, focando nos estados do Rio de Janeiro, de Pernambuco e de São Paulo. A investigação abrange três períodos históricos distintos: a Primeira República, o Estado Novo e a Ditadura Civil-Militar. Este estudo visa compreender como o Conceito de Educação Cívica foi discutido, representado e disseminado ao longo desses períodos históricos nos periódicos desses estados.

CAPÍTULO III

3. A educação cívica na imprensa periódica

Para Koselleck (2006), os conceitos não se apresentam como entidades estáticas. Eles possuem estruturas temporais internas que se desdobram no curso do tempo. Ele discute a relevância de uma abordagem temporal ao afirmar que

Existem, primeiramente, fontes caracterizadas pela singularidade temporal. Um bom exemplo disso são os jornais. Eles são produzidos para um período curto: as pessoas os leem porque desejam se informar sobre as novidades de hoje ou de ontem, ou seja, sobre a *histoire événementielle*. (Koselleck, 2006, p. 10).

Assim, com o intuito de compreender e analisar o processo de construção e as transformações do conceito de educação cívica no decorrer da história da República brasileira, neste capítulo, a imprensa periódica será utilizada como fonte primária de informações. A opção por essa abordagem deve-se ao fato de que jornais e revistas permitem uma observação das mudanças sociais, políticas e culturais que ocorreram ao longo do tempo. Conforme Koselleck (2006), jornais e revistas podem ser fontes valiosas para estudar a história dos conceitos, uma vez que possibilitam analisar como a linguagem e o uso das palavras se transformaram com o passar dos anos, rastreando assim as ideias em uma sociedade.

Nesse contexto, a imprensa periódica se revela como uma fonte rica e dinâmica para a pesquisa conceitual. Além disso, pode-se considerar que seja uma fonte direta para o estudo das palavras e dos conceitos que eram comuns em épocas específicas. Ao examinar o vocabulário e os termos utilizados em artigos e editoriais, torna-se possível identificar as mudanças na terminologia e nas concepções. Em vista disso, ao observar e analisar como a imprensa periódica tem retratado e influenciado o conceito de educação cívica diacronicamente e sincronicamente na história, será possível lançar luz sobre a evolução das percepções e práticas cívicas, bem como sobre a influência do contexto político e social nas narrativas educacionais.

Algumas dimensões fundamentais deste enfoque no conceito de educação cívica merecem destaque. Primeiramente, a imprensa periódica funciona como um espelho da sociedade e da política, refletindo os valores, as reflexões e as preocupações que circularam em determinados períodos históricos. Em segundo

lugar, de acordo com De Faria Cruz e Da Cunha Peixoto (2007) “[...] a imprensa, nas suas diversas formas contemporâneas, aparece como um artefato corriqueiro em nossa vida cotidiana”, sendo “um sujeito ativo e coletivo”. Assim, ao analisar os discursos sobre educação cívica presentes em jornais e revistas de diferentes épocas, pode-se compreender como o conceito em questão foi discutido, elaborado, disseminado, muitas vezes, em resposta a eventos históricos, como revoluções, conflitos e movimentos sociais. Essa análise contribui para a compreensão do impacto das mudanças sociais e políticas, no presente caso, no conceito de educação cívica.

Um elemento crucial, a ser considerado, ao analisar a imprensa periódica é a seleção apropriada das fontes, levando em consideração o recorte temporal, que deve ser flexível para evitar limitações na busca e seleção de materiais, conforme destacado por Arnaut Toledo e Júnior (2013). De acordo com esses autores, é essencial escolher documentos que abranjam o período antes e depois do intervalo de interesse, permitindo, assim, a identificação de continuidades e mudanças.

Nesse cenário, a metodologia empregada nesta pesquisa compreendeu a seleção de periódicos, que circularam em diversos estados brasileiros, na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional², utilizando a palavra-chave “educação cívica”. Em uma fase inicial do estudo, visou-se identificar o ponto de partida, ou seja, quando o conceito de “educação cívica” começou a ser abordado nas publicações brasileiras. Isso proporcionou uma base para criar o Quadro 1, que aponta o ano em que essa referência emergiu pela primeira vez nos periódicos de cada estado brasileiro.

É importante salientar que o levantamento se baseou exclusivamente na Hemeroteca, considerando seu acervo como fonte primária. Outras fontes que poderiam conter o termo em diferentes períodos não foram consideradas. Destaca-se, contudo, que os estados do Amapá e de Tocantins e o Distrito Federal não foram incluídos nesta fase da pesquisa devido à escassez de informações sobre os dois primeiros e à idade relativamente recente do terceiro.

Cumprе ressaltar que tal seleção se justifica à luz do entendimento de Koselleck (2006), que resalta a importância de delimitar um contexto expandido em

² Doravante denominada HDB.

pesquisas desse tipo. Conforme argumenta o autor, “[...] seria necessário pressupor um contexto alargado - mais precisamente, um texto completo ou até mesmo uma série de textos” (Koselleck, 2006, p. 95), enfatizando a necessidade de uma abordagem abrangente para uma análise contextualizada. Logo, a análise, apesar de se pautar no período republicano, baseia-se também em dados anteriores.

Quadro 1: Primeiras citações na imprensa periódica nos estados brasileiros

ESTADOS	ANO DA PRIMEIRA CITAÇÃO	PERIÓDICO CICLO DE EXISTÊNCIA
PA	1874	Jornal do Pará: Órgão Oficial (1867 - 1878).
PE	1874	Jornal do Recife (1858 - 1938)
SP	1874	Correio Paulistano (1870 - 1879)
MA	1878	Publicador Maranhense (1842 - 1885).
CE	1881	Gazeta do Norte: Órgão Liberal (1880 - 1890)
PR	1882	Dezenove de Dezembro (1854 - 1890)
RJ	1884	e Gazeta de Notícias (1880 - 1889)
RS	1884	A Federação: Órgão do Partido Republicano (1884 - 1937)
SC	1884	Jornal do Comercio (1880 - 1894)
MG	1885	Jornais de Ouro Preto: Órgão do Partido Conservador (1884 - 1947) e
ES	1886	O Espírito Santense (1870 - 1889)
BA	1889	Gazeta Médica da Bahia: Publicada por uma Associação de Facultativos (1867 - 1905)
PB	1889	Gazeta do Sertão: Órgão Democrata Publicação Semanal (1888 a 1891)
SE	1889	O Republicano : Órgão do partido republicano (1888 a 1893)
MT	1890	O Matto-Grosso (1890 - 1937)
RN	1891	O Povo

		(1889 - 1892)
AM	1892	Amasonas (1866 - 1900)
GO	1893	GOYAZ 1893
AL	1897	A Palavra: revista litteraria dedicada à instrucção e recreio da mulher (1889 - 1897)
PI	1901	Nortista: Publicação Semanal (1901 - 1902)
AC	1912	O Municipio (1910 - 1937)
RO	1917	O Municipio (1910 - 1937)
MS	1927	Tribuna (1925 - 1949)
RR	1954	O Atomo (1951 - 1956)

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis na HDB.

A listagem das datas de primeira citação revela a cronologia de introdução do termo “educação cívica” na mídia impressa em cada região. Alguns estados, como Pará, Pernambuco e São Paulo, apresentam uma introdução precoce no início da década de 1870, indicando um interesse inicial e possivelmente uma influência mútua nessas regiões. Até o ano da Proclamação da República, foram observados mais seis estados discutindo, por meio dos impressos periódicos, a educação cívica.

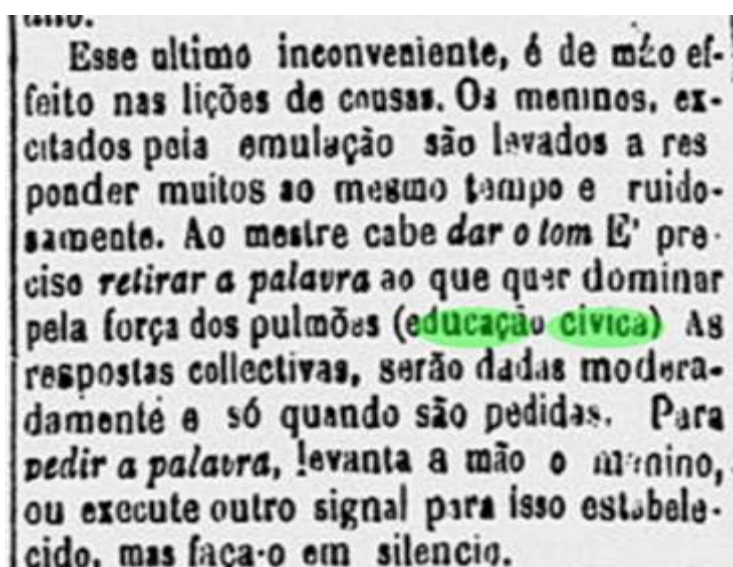
Outra informação relevante, do ponto de vista da pesquisa, é a diferença nas datas de introdução do termo entre os estados, destacando as disparidades temporais e regionais na adoção e discussão da educação cívica. Estados como Roraima, Mato Grosso do Sul e Acre apresentam datas mais tardias, sugerindo uma entrada mais lenta ou um interesse posterior na temática. Essa discrepância temporal destaca uma clara divergência no momento em que o termo “educação cívica” começou a ganhar relevância nesses estados, o que pode estar associado a fatores históricos, sociais e políticos específicos que influenciaram a introdução e discussão desse conceito em seus contextos regionais.

Também importa sublinhar a frequência com que o termo foi citado ao longo do período republicano nos estados brasileiros. Essas informações, coletadas na HDB, serviram como base para a elaboração do Gráfico 1, encontrado na página 86 desta

tese, proporcionando uma análise quantitativa que enriquece a compreensão da disseminação e do valor atribuído à educação cívica em diferentes regiões do país durante esse período. Essa abordagem mais abrangente contribui para uma visão mais completa e detalhada do papel desempenhado por esse conceito ao longo da história brasileira.

Seguindo proposta de Koselleck (2006), que preconiza uma análise desde o nível dos textos, parágrafos e frases para determinar o espaço lexical ocupado pelo conceito no documento, a pesquisa enfatiza a análise das citações identificadas nos textos examinados. Na Figura 1, retirada do periódico *Publicador Maranhense* observa-se o uso do conceito de educação cívica como meio de controlar a indisciplina. Considerando os indícios e pistas disponíveis, é possível inferir que o “menino que busca impor-se através da força vocal” (*Jornal Publicador Maranhense*, Maranhão, 13 de dezembro de 1878) carece de educação cívica. Portanto, a partir dessa análise, pode-se deduzir que o Conceito de Educação Cívica estava associado à conformidade, à ordem e à disciplina.

Figura 1: Excerto sobre educação cívica no *Jornal Publicador Maranhense* (1878)



Fonte: HDB - *Jornal Publicador Maranhense*, Maranhão, 13 de dezembro de 1878.

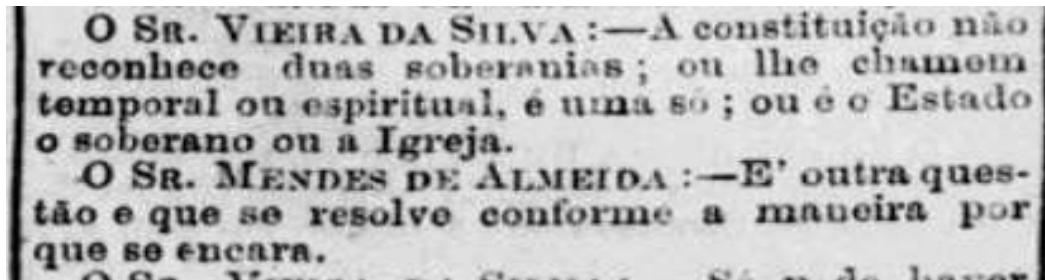
Essa abordagem do conceito de educação cívica é igualmente evidente em outra reportagem presente no jornal *Correio Paulistano* (1874) e no *Jornal do Pará: Orgão Official* (1874). No primeiro veículo de comunicação, observa-se que, embora

a citação em análise trate de um tópico diferente e incorpore termos como “liberdade”, “justiça”, e “direito da própria conservação”, ainda assim, enfatiza a importância da educação cívica como um meio de preservar continuamente as tradições e sugere que seja uma medida adequada para controlar o poder do povo. Conforme afirmado no próprio jornal *Correio Paulistano* em 1874, “O povo é também onipotente, e não obstante obedece ao freio da lei” (*Correio Paulistano*, São Paulo, 29 de agosto de 1874).

No *Jornal do Pará* (1874), são perceptíveis os adjetivos “justo e honesto” que são atribuídos como qualidades que reforçam a confiança do Império. Ao mesmo tempo, atribui-se ao governo a tarefa de “fazer calar a imprensa degenerada que, sem justos motivos, insulta estrangeiros amigos que procuram o país e contribuem para o seu desenvolvimento progressivo, do qual o país carece” (*Jornal do Pará*, Pará, 05 de dezembro de 1874). Além disso, salienta-se o dano que preceitos contrários à educação cívica podem causar ao povo. Apesar de não esclarecer quais são esses preceitos, reforça a ideia de controle por meio da lei.

Diferentemente das citações anteriores, a do *Jornal do Recife* (1874) corresponde a um discurso que ocorreu no Senado em agosto daquele ano, pronunciado pelo Deputado Vieira da Silva, que foi posteriormente publicado em dezembro do mesmo ano. O debate envolveu também as intervenções de outro colega, o Senador Mendes de Almeida. Durante as falas de ambos, foi possível observar uma intensa disputa de natureza teórica e ideológica, centrada na relação entre o Estado e a Igreja, que estava no cerne das posições defendidas por esses dois políticos daquela época. Enquanto Silva defendia a supremacia do Estado, apoiando-se nas concepções de “Hegel, que se opunha a todas as instituições defeituosas e imperfeitamente desenvolvidas, que demonstram os danos causados ao Estado pela ação arbitrária da contingência individual”, Almeida abraçava a soberania da Igreja como ponto fundamental de sua argumentação.

Figura 2: Excerto sobre educação cívica no *Jornal do Recife* (1874)



Fonte: HDB - *Jornal do Recife*, Recife, 08 de outubro de 1874.

Debates semelhantes foram uma característica constante ao longo do período pré-republicano, afinal, segundo Mota (2008, p. 37), “Entre as décadas de 70 e 80 uma série de fatores confluíram para minar as bases de apoio da monarquia, principalmente os conflitos entre o Exército e a Igreja”. Um aspecto notável das concepções de alguns políticos, a exemplo do artigo citado, foi a ênfase dada à valorização da história como uma ciência pura, um desenvolvimento que ecoou na Alemanha e que transformou o país em uma verdadeira fonte de inspiração para a educação cívica da população. No discurso de Vieira da Silva, no referido jornal, destaca-se que essa perspectiva alemã promoveria a valorização da nação, do cidadão e dos direitos civis como pilares para a construção de uma sociedade consciente de seus deveres e direitos para com o povo. Lembrando que esta não seria a perspectiva corrente no país, mas sim, em uma nação europeia.

Os periódicos representados no Quadro 1, referentes à década de 1880 do século XIX, período anterior à Proclamação da República, refletem uma notável transformação na utilização do termo “educação cívica” e nos tópicos abordados. *Gazeta do Norte: Orgão Liberal* (1881), *Dezenove de Dezembro* (1882) e *Gazeta de Notícias* (1884) direcionam sua atenção à instrução pública, revelando certa inquietação com essa temática, apesar de terem sido publicados em estados e anos diversos.

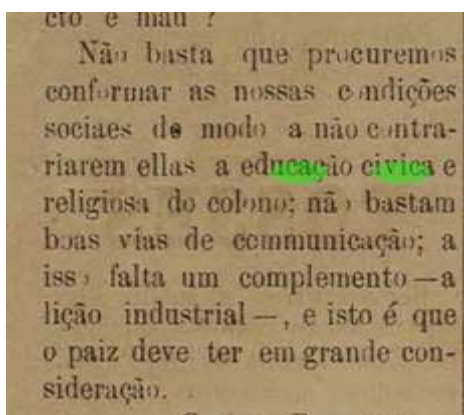
O primeiro entre eles, *Gazeta do Norte: Orgão Liberal* (1881), manifesta sua oposição à aplicação de técnicas de ensino estrangeiras, denunciando a carência de inspeção e fiscalização das instituições de ensino. O jornal argumenta que a tradição, os costumes, os hábitos de ensino e a educação cívica sofrem prejuízos com a “adoção desse systema de arremêdo, que consiste em transplantar para o nosso solo

as práticas e processos difficilmente conquistados por coevas civilisações" (Gazeta do Norte: Orgão Liberal, Ceará, 03 de junho de 1881).

Com uma diferença de três anos de publicação, a *Gazeta de Noticias* (1884) também se posiciona contra a adoção de métodos de ensino estrangeiros, enfatizando que a educação cívica é a questão central no campo pedagógico. Dentre esses três periódicos, *Dezenove de Dezembro* (1882) incorpora termos como "liberdade" – já observado em outras citações, mas utilizado de forma diversa – "amor pelo trabalho" e "desenvolvimento econômico" todos relacionados à educação cívica. Ao longo do seu texto, é possível inferir um certo apreço pelo progresso e pela influência do governo na economia e na moral do povo.

A questão do desenvolvimento econômico e industrial é possível de ser observada também nos jornais *Jornais de Ouro Preto : Orgão do Partido Conservador* (1885) e *Jornal do Comercio* (1884). Além de abordarem a comercialização de produtos, esses periódicos fazem referência à educação cívica, estabelecendo uma conexão entre este último aspecto e o contexto industrial e produtivo da época.

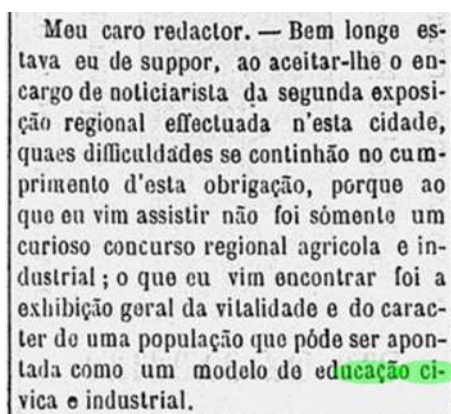
Figura 3: Excerto sobre educação cívica no *Jornal do Comercio* (1884)



Fonte: HDB - *Jornal do Comercio*, Santa Catarina, 18 de agosto de 1884.

Arelado ao mesmo assunto observa-se ainda a citação do periódico de Minas Gerais, em 1885:

Figura 4: Excerto sobre educação cívica nos *Jornais de Ouro Preto: Orgão do Partido Conservador* (1885)



Meu caro redactor. — Bem longe estava eu de suppor, ao aceitar-lhe o encargo de noticiarista da segunda exposição regional effectuada n'esta cidade, quaes dificuldades se continhão no cumprimento d'esta obrigação, porque ao que eu vim assistir não foi sómente um curioso concurso regional agricola e industrial; o que eu vim encontrar foi a exhibição geral da vitalidade e do caracter de uma população que póde ser apontada como um modelo de educação cívica e industrial.

Fonte: HDB - *Jornais de Ouro Preto: Orgão do Partido Conservador*, Ouro Preto, 10 de outubro de 1885.

Eles também exploram o papel da educação cívica, da religião e da industrialização como um fator-chave para o avanço da indústria e da produção, indicando que a formação do povo para o desenvolvimento é fundamental ao progresso econômico. Essa relação entre educação cívica e crescimento econômico era uma preocupação nos debates e nas discussões da época.

Para concluir a análise dos últimos periódicos que antecedem o período republicano, merecem destaque *O Espírito Santense* (1886) e *A Federação: Orgão do Partido Republicano* (1884), ambos apresentando reflexões vinculadas ao cenário eleitoral. É perceptível que esses jornais exploravam temas como corrupção, política e participação popular. Palavras como "dever", "patriotismo", "partidos" e "patriotas" emergem nos textos, elementos que não foram tão proeminentes nas publicações anteriores. De maneira particular, um deles retoma a importância de uma educação cívica embasada em fundamentos científicos.

Essa última observação aponta para a crescente complexidade e maturidade das discussões, indicando um amadurecimento do pensamento político na transição para o período republicano. A inclusão de termos como "ciência" na promoção da educação cívica reflete o desejo por uma abordagem mais embasada e informada, sinalizando o reconhecimento da importância do conhecimento científico na formação

do povo. As temáticas discutidas nos jornais pré-republicanos oferecem um quadro valioso sobre a dinâmica intelectual e política da época.

Esse período, que compreende as duas décadas anteriores à Proclamação da República, quando as primeiras aparições do termo "educação cívica" na imprensa periódica marcaram modificações nos cenários social, econômico, educacional e político, ilustra a perspectiva de Koselleck (2006) em relação ao processo pelo qual é possível identificar a aquisição de significado e relevância dos conceitos em diferentes momentos históricos. Os conceitos assumem diferentes matizes e contextos ao longo do tempo, moldados pelas condições históricas e culturais específicas de uma determinada época. Cada período histórico imprime suas próprias características e interpretações ao conceito, agindo na compreensão e nos diferentes usos sociais.

No caso específico do conceito educação cívica, observam-se mudanças semânticas relacionadas aos termos que o permeiam. Nos primeiros textos, estão associados termos como controle, disciplina e ordem. Posteriormente, surgem expressões como amor pelo trabalho e desenvolvimento econômico. Por fim, refletindo um cenário mais político, são encontrados termos como dever, patriotismo, partidos, eleições e patriotas. Essa semântica ilustra a dinâmica complexa e mutável do conceito ao longo do tempo.

Além disso, como o conceito é um reflexo da situação social, política, econômica e cultural de uma sociedade, pode-se destacar que essas duas décadas analisadas refletem modificações que justificam a aparição e utilização do termo em questão. Segundo Lynch (2018), pode-se destacar,

A partir do terceiro gabinete de Zacarias de Góis e Vasconcelos, em 1868, todos os acontecimentos políticos - a fundação do partido republicano (1870), a lei do ventre livre (1871), a questão religiosa (1872), a reforma eleitoral (1881), a questão militar (1887), a abolição da escravatura (1888), a campanha federalista (1889) - são arrolados, em monótono desfile, como causas que concorrem de modo cumulativo e linear para a queda do regime, precipitado afinal em um despenhadeiro por sucessivos empurrões. O regime é equiparado a um organismo biológico de idade avançada, cuja crescente decrepitude o incapacitaria de adequar-se ao mundo à sua volta, para afinal morrer de causas naturais. (Lynch, 2018, p. 90).

Não se pode afirmar categoricamente que o período imperial, como sugerido pelo autor, tenha se deteriorado de maneira mecânica devido aos eventos e

acontecimentos mencionados. No entanto, também não é possível ignorar as influências que esses eventos podem ter exercido, possivelmente contribuindo para eventos de maior magnitude, como a Proclamação da República. Nesta pesquisa, a questão dos eventos é fundamental, uma vez que, de acordo com Koselleck (2006),

Quando a delimitação flexível entre fora e dentro se acirra na oposição entre amigo e inimigo, quando a morte inevitável é antecipada pelo assassinato ou pelo autossacrifício, quando a relação entre em cima e embaixo leva à escravidão e à humilhação insuperável ou à exploração e à luta de classes, além mesmo quando a tensão entre os sexos é posta a serviço do aviltamento, criam-se eventos: sequências de eventos, cataratas de eventos que se esquivam da linguagem e às quais toda palavra, toda frase, todo discurso podem apenas reagir. (Koselleck, 2006, p. 43).

Tendo em vista essa concepção dos eventos, fica claro que, para realizar uma pesquisa embasada na História dos Conceitos, é essencial pensar, considerar e analisar os eventos, as crises e as rupturas que permeiam o surgimento e a consolidação do termo. Sendo assim, ao se considerar as publicações até aqui analisadas, percebe-se que este foi um período de intensas modificações, de conflitos ideológicos e políticos, o que acaba sendo muito importante do ponto de vista de uma contextualização do período.

Segundo Ribeiro (2015), o que, a princípio, se pode pensar do período monárquico, mais especificamente, do seu final, é que se trata de um regime fadado ao fracasso por sua composição arcaica, que não convergia para o progresso, tão necessário a um país agrário, ainda com profundas raízes escravocratas e com uma inegável centralização de poder. Para o autor, isso provoca uma naturalização do declínio do governo. No entanto, ao proceder a uma análise mais profunda, constata-se que, apesar dos conflitos de ideias, das disputas de poder, dos interesses particulares, o que se percebe é que,

Aquele contexto crítico, assoberbado por dissensos, projetos conflitantes e expectativas distintas para o país, parecia perder muito de sua complexidade ao não se reconhecer o fato de que os sujeitos históricos de então, em sua imensa maioria, não tinham no horizonte a superação ou subversão do regime. Pelo contrário, se digladiavam pelo destino do Império do Brasil, formulavam projetos para conduzi-lo por este ou aquele caminho, não ao precipício. (Ribeiro, 2015, p.3).

Na esteira desse pensamento, ao considerar as duas últimas décadas do período monárquico no Brasil, fica evidente um cenário marcado por eventos

significativos que moldaram as bases para a transição para a República. A fundação do Partido Republicano, a promulgação da Lei do Ventre Livre, a Questão Religiosa, a Reforma Eleitoral, a Questão Militar, a Abolição da Escravatura e a Campanha Federalista são marcos que refletem intensas transformações sociais, políticas e ideológicas. Esses eventos, permeados por conflitos e mudanças estruturais, contribuíram para a emergência de debates sobre civismo, participação política e, por consequência, o desenvolvimento do conceito de educação cívica.

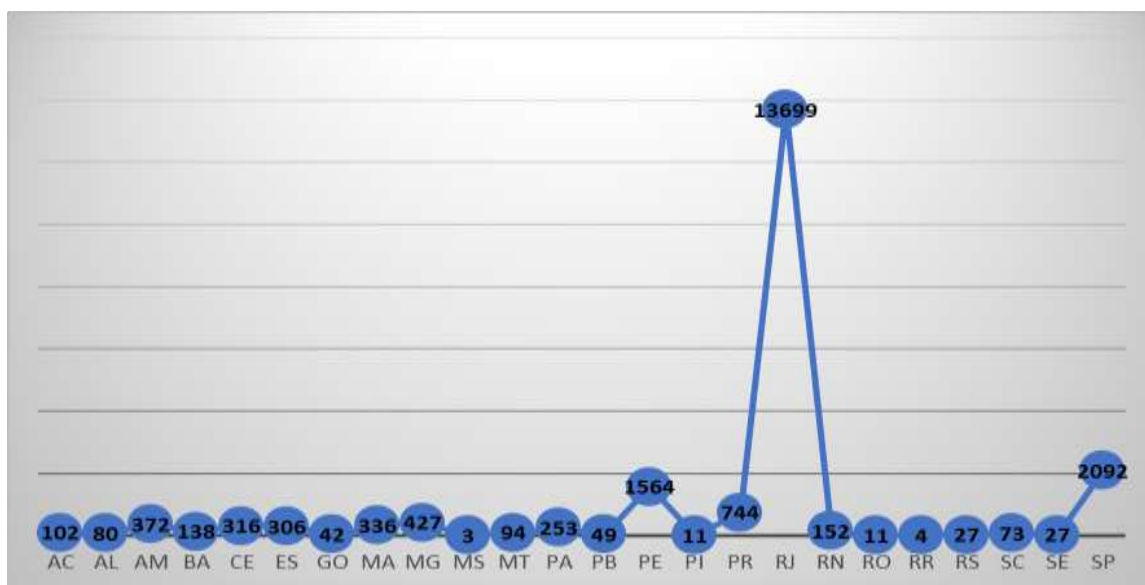
3.1 O conceito de educação cívica nos impressos republicanos: primeiros tempos

O período republicano no Brasil é um capítulo da história que se desenrolou sob a transformação política e social do povo brasileiro. Marcando o fim do regime monárquico em 1889, a República emergiu como um novo paradigma, trazendo consigo uma série de ideias, valores e desafios que moldaram a trajetória do país. Esse período foi caracterizado por um intenso debate sobre a construção de uma identidade nacional, refletido não apenas nas instituições políticas, mas também nas discussões sobre a educação cívica, um conceito essencial que permeou as esferas públicas e privadas.

No aprofundamento desse contexto, é necessário compreender como o conceito foi percebido e discutido pelos diferentes estados brasileiros durante a Primeira República. O Gráfico 1, que apresenta a quantidade de vezes que o termo “educação cívica” foi citado em jornais por estado, em todo o período republicano³, oferece informações importantes para a observação das nuances regionais dessa discussão. Esse exame oferece a perspectiva de desvelar padrões e contrastes valiosos sobre a educação cívica e as diferentes ênfases e prioridades de cada região.

³ A HDB organiza uma periodicidade específica para cada estado brasileiro, gerando quantitativos diferenciados, para mais ou para menos, dependendo das situações regionais e de novas publicações, bem como do que está disponível na plataforma.

Gráfico 1: Quantidade de ocorrências por estado na Hemeroteca Digital Brasileira



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis na HDB.

Ao analisar a incidência do termo “educação cívica” nos estados ao longo do período republicano, com base nos dados fornecidos pela HDB, podemos extrair algumas observações importantes, com destaque para a disparidade regional, visto ter sido notada uma discrepância na incidência do termo entre diferentes estados. Estados como Rio de Janeiro (RJ), Pernambuco (PE) e São Paulo (SP) se destacam com números expressivos, indicando maior atenção à educação cívica ou discussão sobre o tema nessas regiões. Por outro lado, estados como Roraima (RR), Acre (AC), Mato Grosso do Sul (MS) e Piauí (PI) apresentam números relativamente baixos, sugerindo menor ênfase ou discussão sobre o tema nesses locais.

Os estados de Minas Gerais (MG) e Paraná (PR) apresentam números significativos, sugerindo que a educação cívica foi um tema de destaque e discussão nessas regiões, possivelmente relacionado a movimentos sociais, eventos políticos ou políticas públicas específicas. Além disso, outro ponto que seria foco de atenção é a baixa incidência nos estados de Roraima, Acre e Mato Grosso do Sul, podendo indicar menor ênfase ou interesse local na discussão sobre educação cívica durante o período analisado.

A alta incidência do termo “educação cívica” no Rio de Janeiro pode ser explicada pelo fato de o estado ter sido a capital do país até 1960. Possivelmente,

havia a concentração de instituições governamentais, intelectuais, meios de comunicação e organizações educacionais que contribuíam para a promoção e discussão desse tema. A presença de uma atmosfera política intensa e a concentração de atividades culturais podem ter gerado maior atenção à educação cívica na região, refletindo-se na frequência das citações do termo.

A análise das disparidades de citações entre os estados, pode ser considerada uma importante ferramenta para a análise da História dos Conceitos, haja vista oferecer questionamentos em relação a fatores históricos, influências culturais, políticas e sociais das regiões em questão.

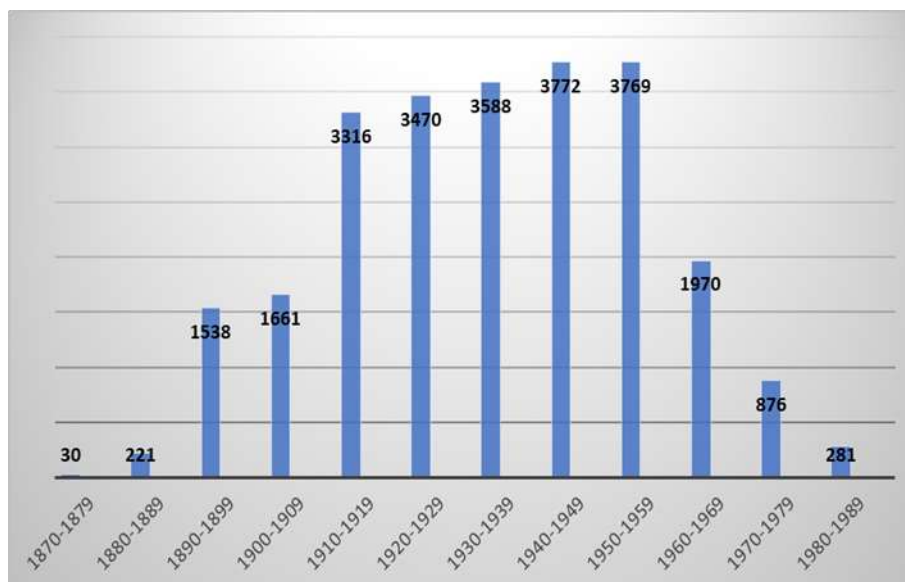
A partir das informações coletadas, a análise do conceito de educação cívica se revela ainda mais relevante, pois a transição política não apenas redimensionou as estruturas de governo, mas também impactou as ideias sobre civismo e participação na sociedade. A frequente utilização do termo “educação cívica” nos impressos periódicos disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional continua sendo uma importante ferramenta para compreender o processo histórico desse conceito na nova ordem política. O cenário republicano, inaugurado em 1889, abre espaço para debates sobre a construção de uma sociedade mais consciente e participativa, que almeja o progresso, a ordem, a disciplina; e a educação cívica emerge como elemento fundamental nesse processo.

A análise das páginas dos jornais da época confronta-se com as diversas perspectivas e interpretações sobre o papel da educação cívica na recém-formada República. Esses documentos não apenas refletem as mudanças políticas, mas também proporcionam valiosos relatos, cenários, sobre as expectativas, tensões e desafios enfrentados pela sociedade brasileira na construção de uma identidade cívica. O estudo aprofundado dessas fontes permite não apenas rastrear o uso recorrente do termo, mas também entender como a educação cívica foi percebida e discutida pelos contemporâneos, influenciando a maneira como ela foi incorporada às políticas e práticas ao longo do período republicano.

No Gráfico 2, pode-se observar a crescente incidência do termo “educação cívica” nos impressos periódicos da HDB. Ao explorar as décadas que abrangem o período de 1870 a 1990, houve ampliação do escopo temporal, proporcionando uma

visão mais abrangente da análise. Essa expansão temporal visa enriquecer a compreensão ao contemplar uma amostra mais extensa e contextualizada das transformações na abordagem e discussão sobre educação cívica durante esse extenso intervalo de tempo, sendo também, na década de 1870, a primeira vez que o termo é citado na plataforma.

Gráfico 2: Incidência do termo “educação cívica” por décadas



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis na HDB.

A crescente incidência do uso do conceito de educação cívica na imprensa periódica no curso das décadas revela um interesse e uma relevância cada vez maiores atribuídos a esse tema na sociedade brasileira. O salto notável de 30 ocorrências na década de 1870 para 221 na de 1880 já sinaliza uma intensificação nas discussões sobre a educação cívica no período final do Império. No entanto, é na década de 1890 que testemunhamos uma verdadeira explosão desse conceito, com 1538 ocorrências, indicando um envolvimento profundo da imprensa com as questões cívicas durante os primeiros anos da República.

O aumento constante nas décadas seguintes, demonstrado no Gráfico 2, reflete a consolidação do conceito como um tema central nas discussões públicas. Esse fenômeno pode ser atribuído a diversos fatores, incluindo as transformações políticas e sociais, as mudanças no sistema educacional e a busca por uma identidade nacional em formação. A análise detalhada dessas ocorrências na imprensa periódica

ao longo do período republicano promete oferecer uma compreensão mais profunda das nuances do conceito de educação cívica na trajetória histórica brasileira. Por outro lado, a diminuição da incidência, observada nas décadas de 1960 e 1970, também é um ponto a ser analisado, tendo em vista que outro termo “educação moral e cívica” passa a figurar de forma expressiva nos impressos periódicos.

Para a condução desta pesquisa, o aumento significativo na incidência do conceito de educação cívica nas décadas iniciais da República, especialmente em 1890, representa um elemento crucial. Esse fenômeno está intrinsecamente ligado à efervescência política e às intensas discussões sobre a construção de uma nova ordem no período pós-Proclamação da República. A busca pela definição dos rumos do país e a construção de uma identidade nacional se destacam como fatores impulsionadores dessas discussões. Para validar essa hipótese, a análise aprofundada dos textos publicados em diferentes jornais da imprensa periódica torna-se essencial.

Nesse contexto, recorre-se novamente ao Gráfico 1 para justificar a seleção dos jornais e estados que serão objeto de análise. Opta-se por focar nos três estados de maior incidência do termo “educação cívica” no período de 1880 a 1990: São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. Destes, foram ainda selecionados os três impressos de maior ocorrência no período delimitado. Essa escolha metodológica visa proporcionar uma compreensão mais abrangente e representativa das discussões sobre educação cívica ao longo das décadas, considerando o papel significativo desses estados na formação da opinião pública e nas transformações sociopolíticas do Brasil.

Quadro 2: Sistematização da imprensa periódica nos três períodos

ESTADO	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
PERNAMBUCO	Jornal do Recife	Pequeno Jornal : Jornal Pequeno	Diário de Pernambuco (1825 – 1996)
SÃO PAULO	Correio Paulistano	Correio Paulistano	A Tribuna
			O Jornal

RIO DE JANEIRO	O PAIZ	Diário de Notícias	Jornal do Brasil A Luta Democrática: Um Jornal de luta feito por homens que lutam pelos que não podem lutar
----------------	--------	--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis na HDB.

No contexto do primeiro período, conforme evidenciado no Quadro 2, destacam-se os três jornais com maior incidência do termo “educação cívica”: *O Jornal do Recife*, com 242 ocorrências; *Correio Paulistano*, com 704 ocorrências; e *O PAIZ*, com 990 ocorrências. Embora parte significativa dessas ocorrências possa ser atribuída a anúncios publicitários, abrangendo escolas, materiais didáticos, livros, festividades e comemorações, também se percebe uma considerável discussão em torno da relevância desse termo nos âmbitos político, econômico, social e cultural das regiões onde circulavam os impressos. Essa dualidade na abordagem do conceito reflete não apenas seu papel comercial, mas também sua importância nas esferas mais amplas da sociedade da época.

Com relação ao periódico *O Jornal do Recife*, de acordo artigo escrito por Bruno Brasil (2015) e arquivado na HDB, sabe-se que:

O *Jornal do Recife* foi inicialmente, de acordo com seu próprio subtítulo, uma "Revista semanal" de "Sciencias – Letras – Artes". Lançado no Recife (PE) em 1º de janeiro de 1859, seu fundador, primeiro proprietário e diretor-redator foi José de Vasconcellos, que o lançou em substituição ao então recentemente fechado *Jornal do Domingo*. Sua sede funcionava na Livraria Acadêmica, no nº 21 da Rua do Collegio (passando a partir da edição de 1º de janeiro de 1860 ao nº 79 da Rua do Imperador). No primeiro editorial do periódico, o editor expunha que suas intenções eram "Instruir sem pedantismo, deleitar sem mau gosto e moralisar sem aborrecimento". (Brasil, 2015, s/p).

Desde seu lançamento, este periódico passou por diversas modificações, o que permite perceber as variadas facetas dos textos e conteúdos publicados. De acordo com Brasil (2015), durante o período do primeiro recorte temporal desta pesquisa (1880-1930), o periódico *O Jornal do Recife* passou por várias transformações. Em 1880, por exemplo, abrigou uma coluna do Partido Liberal, defendendo o governo provincial e engajando-se em debates políticos acalorados com jornais conservadores

como *O Tempo*. Essa fase foi marcada por intensas disputas eleitorais e editoriais vigorosas que refletiam as tensões políticas da época. Outro exemplo dessas modificações, ressaltadas por Brasil (2015), foi a adoção de uma postura mais oposicionista pelo periódico, criticando governos e defendendo a liberdade de imprensa. Durante esse tempo, manteve uma linha editorial independente, criticando medidas governamentais e participando ativamente de debates sobre temas importantes como a abolição da escravidão e a crise açucareira.

Nos anos 1920, o jornal apoiou a Aliança Liberal e a campanha de Getúlio Vargas, alinhando-se aos movimentos que culminaram na Revolução de 1930. Esse período foi caracterizado por um forte engajamento político, com o jornal publicando editoriais e artigos que defendiam mudanças na estrutura política e econômica do país (Brasil, 2015). Nesse período, destacam-se alguns indivíduos de relevância na sociedade pernambucana que publicavam no jornal, entre eles: Tobias Barreto, Barbosa Lima Sobrinho, José Lins do Rego, Oscar Brandão, Assis Chateaubriand, entre outros. Seus campos de atuação variavam desde advogados e políticos até romancistas.

Quanto ao periódico de São Paulo selecionado para esta pesquisa, o *Correio Paulistano*, Brasil (2015) destaca:

Vindo a lume em 26 de junho de 1854, em São Paulo (SP), o *Correio Paulistano* foi inicialmente propriedade de Joaquim Roberto de Azevedo Marques, que o lançava diariamente através de sua *Typographia Imparcial* (não devendo, portanto, ser confundido com periódico homônimo lançado na mesma cidade em 1831). Tendo então Pedro Taques de Almeida Alvim como primeiro redator, o jornal iniciou sua trajetória politicamente situado na trincheira liberal, assim como o célebre *O Ypiranga*, para logo em seguida passar ao lado conservador e, depois, tornar-se novamente liberal. Tendo abrigado escritos de figuras como José Bonifácio e tendo sido, já durante a República, porta-voz do Partido Republicano Paulista (PRP), foi ainda um órgão de sustentação das oligarquias rurais e urbanas durante a República Velha e de oposição a Getúlio Vargas – além de repudiar, no contexto da Guerra Fria, aquilo que enxergava como “ameaça comunista”. Após diversas mudanças em sua propriedade e em seu formato, acabou sendo extinto em meados do segundo semestre de 1963, quando completava mais de cem anos de existência. (Brasil, 2015, s.p).

Sodré (1998) sublinha que esse jornal foi, inicialmente, um periódico de orientação liberal e independente, mas ao longo dos anos alternou entre posições

liberais e conservadoras devido a diversas pressões políticas e financeiras. Durante o período de 1880 a 1930, por exemplo, o jornal se destacou como um importante veículo de divulgação do Partido Republicano Paulista (PRP), refletindo as disputas e alianças políticas da época.

Segundo Brasil (2015), o jornal apoiava as reformas políticas nacionais e a abolição da escravidão, especialmente na década de 1880. O *Correio Paulistano* tornou-se um defensor fervoroso da instituição do sistema republicano no Brasil e, posteriormente, um sustentáculo das oligarquias rurais e urbanas durante a República Velha. A orientação política do periódico refletia as alianças e os interesses do PRP, com uma linha editorial que variava entre a defesa de políticas conservadoras e o apoio a figuras políticas de destaque como Manuel Ferraz de Campos Sales, Prudente de Moraes e Rodrigues Alves. Durante a década de 1920, o *Correio Paulistano* apoiou a Aliança Liberal e a candidatura de Getúlio Vargas, mas manteve uma postura crítica após a Revolução de 1930.

Para Sodré (1998), bem como para Brasil, (2015) esse periódico desempenhou um papel importante na formação da opinião pública e participou ativamente de debates importantes para a sociedade. Entre os colaboradores e as figuras destacadas que publicavam no *Correio Paulistano* durante esse período estavam Américo de Campos, Antônio da Silva Prado e Carlos Leôncio da Silva Carvalho. Esses indivíduos eram influentes políticos e intelectuais da época, que contribuíam com artigos e editoriais. O público-alvo do *Correio Paulistano* incluía principalmente a elite política e intelectual de São Paulo, bem como os membros do PRP e os leitores interessados nas questões políticas e sociais daquele momento (Brasil, 2015).

Quanto ao periódico *O PAIZ*, Bruno (2015) destaca que,

... lançado em 1º de outubro de 1884 no Rio de Janeiro por João José dos Reis Júnior, o conde de São Salvador de Matozinhos, era um jornal conservador de grande expressão e foi um dos maiores formadores de opinião na política e sociedade brasileiras entre o fim do século XIX e o começo do século XX. Fechado em 18 de novembro de 1934 pela Revolução de 1930, O Paiz desempenhou um papel significativo na vida política do Brasil, sendo considerado o mais robusto órgão governista dos primeiros anos da República. (Brasil, 2015. s.p)

De acordo com Bruno (2015), o jornal começou sua trajetória nos últimos anos da Monarquia no Brasil, com Rui Barbosa como seu primeiro redator-chefe, destacando-se por sua participação nas campanhas abolicionista e republicana. Quintino Bocaiúva, uma figura eminente na imprensa e um dos fundadores do Partido Republicano, substituiu Rui Barbosa e consolidou o tom editorial de *O Paiz*, apoiando os militares na Questão Militar de 1884 e promovendo artigos veementemente contrários à Monarquia.

Com a Proclamação da República, *O Paiz* se firmou como um dos periódicos mais vendidos na capital federal. Quintino Bocaiúva, nomeado o Primeiro-Ministro das Relações Exteriores do período republicano, manteve sua influência no jornal, que se tornava um defensor ardente do governo republicano. Além disso, de acordo com Brasil (2015), apoiou a candidatura de Hermes da Fonseca e se alinhou com o Senador Pinheiro Machado e o Partido Republicano Conservador.

De acordo com Brasil (2015), *O PAIZ* era um jornal voltado à elite política e intelectual do Rio de Janeiro, bem como para os membros do Partido Republicano e seus simpatizantes e contava com a colaboração de diversas personalidades da política, das letras e do jornalismo brasileiros, incluindo Joaquim Serra, Silva Jardim, Joaquim Nabuco, Arthur Azevedo, Aluizio Azevedo, Afonso Arinos, Coelho Netto, Corina de Vivaldi, Euclides da Cunha, e Gilberto Amado, entre outros.

No mandato de Arthur Bernardes, o periódico enfrentou dificuldades devido ao estado de sítio e à censura, o que comprometeu sua credibilidade e circulação. Com a vitória da Revolução de 1930, a sede de *O Paiz* foi invadida e incendiada, levando à suspensão de sua circulação até 1933. Apesar de uma tentativa de retorno sob nova direção, *O Paiz* foi fechado definitivamente em 1934 (Brasil, 2015, s.p.).

Por meio desse breve resumo da história e da orientação política, social e econômica dos periódicos selecionados para a pesquisa, sobretudo do primeiro recorte temporal, fica evidente que os jornais representavam determinadas ideias e concepções em relação ao que estavam publicando. Toledo (2012, p. 260) ressalta que

[...] a imprensa periódica como fonte primária para pesquisas históricas, entendendo-a não como um receptáculo de informação,

mas como uma peça documental que traz em si um amplo espectro de elementos socioculturais do momento em que foi produzida.

Dessa forma, é possível perceber como os periódicos não apenas registravam eventos, mas também moldavam e refletiam as opiniões e os valores de sua época, influenciando e sendo influenciados pelos contextos político e social em que estavam inseridos.

Sendo assim, pode-se afirmar, sobre as páginas desses periódicos, que nas primeiras décadas da República brasileira, há um enfático apelo pela validação da formação cívica do povo, sustentada pelos princípios científicos e como incumbência do Estado, em detrimento de uma moral religiosa. Para Cunha (2017), já em 1891 era possível observar uma comparação com a educação europeia que se afastou do ensino religioso, muitas vezes, católico e difundiu e preservou um ensino laico, junto a um ideal positivista. Segundo esse autor, no Brasil, “[...] pensava que as escolas normais, apesar de não estarem estruturadas numa visão moderna – em comparação com as escolas européias – eram redutos de uma instrução moderna” (Cunha, 2017, p. 26). Esse fenômeno pode ser interpretado como uma continuidade das discussões que permearam o período anterior à República, uma vez que a proposição de uma educação laica sob responsabilidade estatal já constituía uma pauta frequente entre políticos e intelectuais da época. Nesse contexto, as citações análogas às encontradas n’ *O Jornal do Recife* (1890), expressas a seguir, eram recorrentes nos periódicos da época.

Essa abordagem evidencia não apenas a persistência, mas também a intensificação da ênfase no ensino como atribuição do Estado e como agente formador da consciência cívica. A argumentação respalda-se na convicção de que uma instrução desvinculada de preceitos religiosos favoreceria a construção de uma sociedade mais progressista e fundamentada em princípios científicos, refletindo a preocupação contínua com a moldagem da identidade nacional durante o período republicano inicial.

Figura 5: Excerto sobre educação cívica no *Jornal do Recife* (1900)

Infelizmente ainda não entrou nas escolas publicas um programma de educação cívica, que deve ser parte integrante dos programas de instrução. E disso tem tirado habilitado as congregações religiosas, tornando-se em França as únicos educadores da infancia e mocidade.

Estão sosinhas nesse campo, estão sem a concorrência do Estado, e eis ahí todo o perigo.

Urgo que as escolas publicas ministrem aos filhos de familias, não só a luz da sciencia, como tambem uma boa e sã educação moral. E' o que os pais exigem para os seus filhos. E como não vem que as escolas publicas tratem tambem da moral dos alumnos, mandão os filhos para os collegios das congregações religiosas.

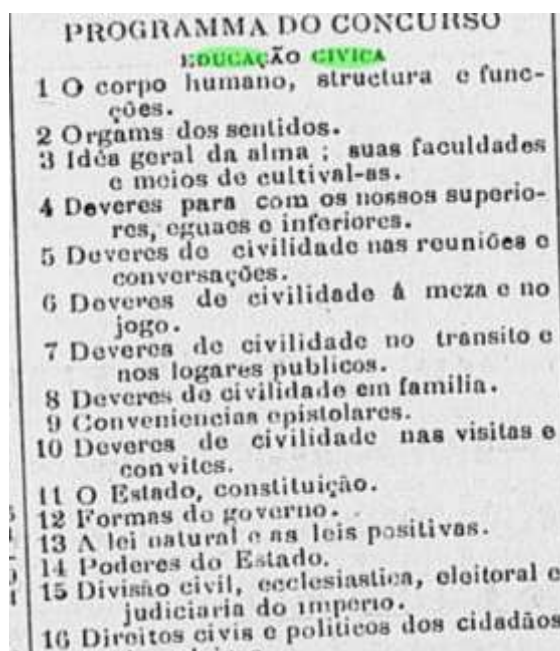
Mas tanto para o ensino das sciencias, como para a educação cívica da infancia e mocidade, o Estado não carece de internato. Estes são apenas indispensaveis á moral dogmatica, autoritaria e disciplinaria, ensinada nas congregações religiosas. A moral cívica, cujo ensino compete ao Estado é outra.

Fonte: HDB - *Jornal do Recife*, quinta-feira, 19 de abril de 1900.

A reportagem da Figura 5 evidencia um campo de disputa em torno do conceito de educação cívica, destacando a preocupação com uma atuação quase exclusivamente baseada em valores morais religiosos. A expressão "todo o perigo" enfatiza a inquietação com a predominância das congregações religiosas nesse âmbito, sem a participação ou supervisão do Estado. Isso sugere a visão de que a educação cívica deveria ser uma responsabilidade do Estado para evitar influências unicamente religiosas na formação dos cidadãos. Além disso, a reportagem sugere que a educação cívica de natureza religiosa poderia ser percebida como uma instrução autoritária, dogmática e disciplinadora.

Alinhando-se a esse contexto, pode-se identificar, em outra publicação, a valorização atribuída à formação cívica, à influência religiosa e à preocupação estatal com assegurar o comportamento apropriado dos cidadãos brasileiros em todas as esferas de suas vidas. Nota-se uma forte ênfase nas normas sociais, evidenciada pelos "deveres de civildade" em variadas situações cotidianas, denotando a importância conferida à manutenção das práticas de convivência como componente integral da vida cotidiana. Quanto aos deveres civis, destaca-se as responsabilidades em relação à sociedade em que se está inserido.

Figura 6: Excerto sobre educação cívica no *Correio Paulistano* (1890)



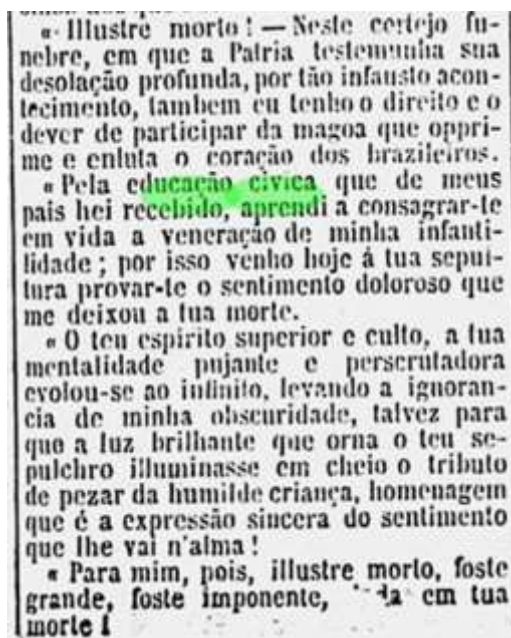
Fonte: HDB - *Correio Paulistano*, sexta-feira, 19 de setembro de 1890.

Na citação da Figura 6, que concerne aos aspectos políticos e jurídicos, há uma atenção específica à estrutura e organização política, conforme evidenciado em "Formas de governo" e "Poderes do Estado". Contudo, é válido observar que, dentre os 16 itens, somente cinco abordam essas questões, todas as outras eram voltadas a normas de conduta, com exceção das duas primeiras, que retratam a questão religiosa e biológica. Essa distribuição destaca uma preocupação com as normas sociais e a moralidade, revelando uma abordagem mais ampla e prescritiva sobre a educação cívica.

Reiterando a ênfase em uma educação cívica prescritiva, no que diz respeito ao comportamento social, no jornal *O PAIZ* (1891), há uma passagem que destaca como uma educação cívica eficaz previne que os "máos elementos" perturbem a ordem social. No trecho, é ressaltado que "Tal contacto é deshonroso para a mocidade brasileira, e o seu empenho deve ser o de afastar de si a suspeita, sequer da sua tolerância para com esses elementos" (*O PAIZ*, quinta-feira, 8 de outubro de 1891). Adicionalmente, a responsabilidade das autoridades incluiria a repressão à desordem pública e à vigilância sobre o cumprimento adequado dos deveres com a sociedade.

Outro aspecto a ser enfatizado são as manifestações de respeito e reverência em relação a figuras públicas relacionadas à educação cívica. Essa interação fortalece o cultivo de devoção e a expressão de um sentimento patriótico, conforme evidenciado na Figura 7, uma leitura realizada por uma criança de 11 anos, em luto pela morte de Benjamin Constant. A educação cívica recebida dos pais, não a escolar, permite que ela reconheça, honre e reverencie figuras públicas de importância.

Figura 7: Excerto sobre educação cívica em *O Paiz* (1891)



« Illustre morto! — Neste certo funebre, em que a Patria testemunha sua desolação profunda, por tão infausto acontecimento, tambem eu tenho o direito e o dever de participar da magoa que opprime e enluta o coração dos brasileiros.

« Pela educação cívica que de meus pais hei recebido, aprendi a consagrar-te em vida a veneração de minha infanti- lidade; por isso venho hoje á tua sepul- tura provar-te o sentimento doloroso que me deixou a tua morte.

« O teu espirito superior e culto, a tua mentalidade pujante e perscrutadora evolou-se ao infinito, levando a ignoran- cia de minha obscuridade, talvez para que a luz brilhante que orna o teu se- pulchro illuminasse em cheio o tributo de pezar da humilde criança, homenagem que é a expressão sincera do sentimento que lhe vai n'alma!

« Para mim, pois, illustre morto, foste grande, foste imponente, e em tua morte!

Fonte: HDB - *O PAIZ*, Rio de Janeiro, 29 de janeiro de 1891.

Como conceito, pode-se destacar que a educação cívica, conforme expressa no texto, não se restringe a aspectos políticos, mas se estende ao cultivo de valores, respeito por figuras públicas e suas ações que, muitas vezes, expressam seu compromisso com a sociedade. Percebe-se ainda, que a ideia de consagrar e venerar uma figura pública, pode influenciar a criação de uma narrativa heroica em torno de figuras como a de Benjamin Constant. Outras citações demonstram que a exaltação dessas figuras contribui com a visão do esforço e trabalho coletivo que deve ser realizado para o bem da pátria. Esses valores podem ser observados em citações como a que segue:

Applausos, elogios em casos taes são como incentivos para que os que, assim procedem, perseverem na senda por onde enveredaram, a estrada larga e reta da honra, por onde apenas andam os homens,

que se collocam acima dos interesses pequeninos, das questões de campanarios, visando apenas o bem da patria, cuja a imagem é o pharol que os guia em toda a sua vida. Dando exemplos desta natureza concorrem para a nossa educação cívica, despertam a emulação nos servidores da patria, bastando isso para que sejam cercados da maior estima, da maior consideração. (*Jornal do Recife*, 05 de fevereiro de 1892).

No trecho mencionado, destaca-se a associação do termo “educação cívica” com a busca da "estrada larga e reta da honra, por onde apenas andam os homens que se colocam acima dos interesses pequeninos". Isso ressalta a importância do comportamento cívico, indicando que, nesse período, a educação cívica estava intrinsecamente ligada à formação do caráter e à promoção de valores éticos. A expressão "bem da pátria" sugere que tais valores estavam vinculados a uma força norteadora, enfatizada pela expressão "cuja imagem é o farol que os guia em toda a sua vida". Essa visão ampla denota um compromisso com a prosperidade e o progresso da nação. Portanto, a "boa" educação cívica não apenas oferecia orientação, como também apresentava modelos inspiradores e grandes figuras a serem seguidas.

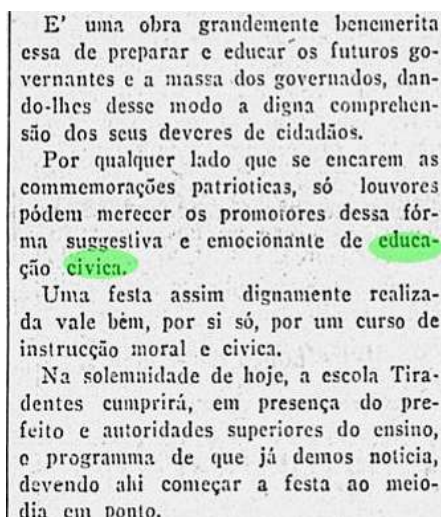
A questão da moral atrelada à educação cívica está constantemente presente no trecho “A educação moral, para mim, deve compreender a educação cívica, o culto dos maiores e o respeito pelos fatos da tradição que levam o homem ao absoluto amor, o amor da Pátria” (*O PAIZ*, sábado, 31 de dezembro de 1892). A ideia expressa é de que a educação moral abrange a educação cívica, indicando que valores e princípios éticos são fundamentais à formação do caráter do indivíduo como um cidadão responsável. O "culto dos maiores" sugere uma reverência ou admiração por aqueles que são considerados grandes ou exemplares na sociedade. Além disso, destaca-se o "respeito pelos fatos da tradição", indicando a importância de reconhecer e respeitar eventos históricos que moldaram a identidade cultural e nacional. A frase culmina no "amor da Pátria", sublinhando a ideia de que esses elementos, quando integrados à educação moral, contribuem para cultivar profundos amor e comprometimento com a nação.

As iniciativas governamentais e de outras instituições, incluindo os clubes de partidos políticos, tinham como objetivo o fortalecimento do regime republicano, tendo em vista a formação do caráter, o progresso e a ordem, princípios fundamentais do

lema positivista. A citação sugere uma nação unida por meio dos valores cívicos “A cultura e o engrandecimento de um povo estão na rasão directa da sua educação cívica. Ella é a educação do dever, o que vale affirmar, a educação do character e da honra” (*Jornal do Recife*, terça-feira, 26 de novembro de 1912).

O dever, o caráter e a honra são ressaltados no comportamento de grandes figuras e em datas comemorativas como 07 de setembro (Independência), 15 de novembro (Proclamação da República), 21 de abril (Tiradentes), indicando sua importância na construção da identidade nacional. Essa abordagem reflete uma perspectiva valorativa, ressaltando a relevância da educação cívica e da celebração de eventos históricos na qualidade de elementos essenciais ao fortalecimento do país, como se observa na citação da Figura 8.

Figura 8: Excerto sobre educação cívica em *O Paiz* (1909)



E' uma obra grandemente benemerita essa de preparar e educar os futuros governantes e a massa dos governados, dando-lhes desse modo a digna comprehensão dos seus deveres de cidadãos.

Por qualquer lado que se encarem as commemorações patrioticas, só louvores pôdem merecer os promotores dessa forma suggestiva e emocionante de educação cívica.

Uma festa assim dignamente realizada vale bêm, por si só, por um curso de instrucção moral e cívica.

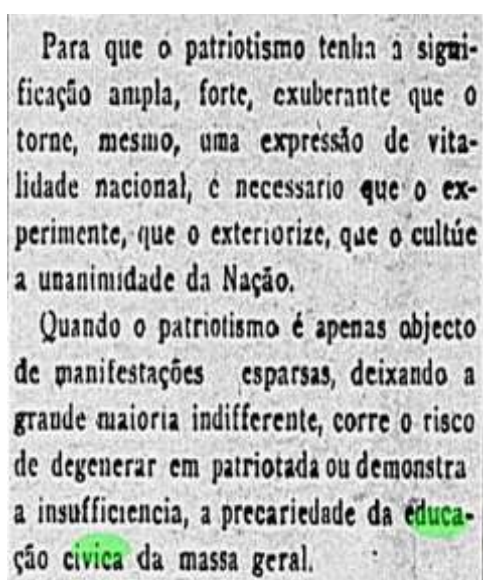
Na solemnidade de hoje, a escola Tiradentes cumprirá, em presença do prefeito e autoridades superiores do ensino, o programma de que já demos noticia, devendo ali começar a festa ao meio-dia em ponto.

Fonte: HDB - *O PAIZ*, Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1909.

Diversas iniciativas, como evidenciado na Figura 8, foram colocadas em prática com o intuito de garantir o sentimento cívico, a modernidade, o progresso e, simultaneamente, a construção de uma nação e de cidadãos republicanos. No entanto, de acordo com as informações coletadas nos impressos, ainda havia muito a ser feito, uma vez que eleições, debates e investimentos na educação e em projetos sociais não se mostravam suficientes, devido à carência de educação cívica refletida nas publicações. A partir de 1915, observa-se uma diminuição de publicações que associam a ordem social à educação cívica. Os destaques passam a enfatizar os

problemas decorrentes da "falta" de educação cívica, prejudicando a democracia, as eleições, o patriotismo, o nacionalismo, o civismo, a liberdade disciplinada e a liberdade organizada, termos que passaram a figurar com mais frequência nas publicações dos impressos. Isso evidencia uma mudança na semântica relacionada ao conceito de educação cívica. Contudo, permaneceram, ainda, o amor à pátria, o respeito às autoridades e o culto às figuras notáveis. Além disso, o patriotismo figurava, cada vez mais, como algo a ser alcançado a todo custo, como se pode observar na Figura 9.

Figura 9: Excerto sobre educação cívica em *O Paiz* (1920)



Para que o patriotismo tenha a significação ampla, forte, exuberante que o torne, mesmo, uma expressão de vitalidade nacional, é necessário que o experimente, que o exteriorize, que o cultue a unanimidade da Nação.

Quando o patriotismo é apenas objecto de manifestações esparsas, deixando a grande maioria indiferente, corre o risco de degenerar em patriotada ou demonstra a insuficiência, a precariedade da educação cívica da massa geral.

Fonte: HDB - *O PAIZ*, Rio de Janeiro, 02 de março de 1920.

O excerto acima destaca a necessidade de um patriotismo que fosse "amplo, forte e exuberante", enfatizado pela afirmação "que o torne, mesmo, uma expressão de vitalidade", indicando que o patriotismo deveria ser uma força vital e uma expressão da identidade nacional. Isso sugere que a educação cívica, neste contexto, era vista não apenas como um meio de informar os cidadãos sobre seus direitos e deveres, mas também como um veículo para incutir um profundo senso de amor e dedicação à nação. Além disso, ao utilizar as expressões "experimentar" e "exteriorizar", destaca-se uma educação cívica que deve ser vivida, vivenciada pelos cidadãos. No caso, provavelmente, por meio de práticas patrióticas, como cerimônias, festivais e outras manifestações públicas de patriotismo, já destacadas anteriormente.

A citação no excerto da Figura 9 ainda adverte que, quando o patriotismo não pode ser limitado a "manifestações esparsas", nas quais a maioria permaneceria indiferente, certamente pode "degenerar em patriotada" ou revelar a "insuficiência, a precariedade da educação cívica da massa geral". Esta análise sugere que uma educação cívica deve ser capaz de transcender a instrução e fomentar um compromisso emocional e prático com a nação, envolvendo todos os cidadãos na vida cívica. Portanto, o conceito de educação cívica aqui está intrinsecamente ligado à construção e manutenção da identidade nacional e à prevenção da fragmentação social, sendo visto como um pilar para o fortalecimento da coesão nacional e do desenvolvimento patriótico sustentável.

Como observado nas citações anteriores, era comum que a formação cívica dos indivíduos ocorresse no seio familiar, apoiada pelos pais e pelas escolas, sem colocar a escola e os professores como fontes primárias dessa formação. No entanto, como indica o texto de 1927, extraído do periódico *O Paiz*, houve uma mudança de discurso, que reconhece um papel mais proeminente e ativo da educação e dos educadores na sociedade brasileira. Esse texto destaca que, "num país novo, de grandes correntes imigratórias, verdadeiro cadinho onde se processa a fermentação abscôndita da alma da raça, a educação tem uma elevada função nacionalizadora, que o estado cumpre tornar coersitiva" (*O PAIZ*, 11 de fevereiro de 1927). A nova missão do "mestre-escola" era enfatizada como essencial para "acrysolar as virtudes elementares necessárias à formação do ser humano, como elemento integrador da sociedade e vincar-lhe o espírito na compreensão e na prática dos deveres de cidadão brasileiro". (*O PAIZ*, 11 de fevereiro de 1927) Essa mudança reflete a existência de expectativas sociais e políticas em relação ao papel da educação cívica, indicando uma crescente valorização do papel educacional do Estado e dos professores na construção da identidade nacional.

Encerrando as discussões sobre as publicações e o período da Primeira República no Brasil, é notável a relevância do conceito de educação cívica, revelando uma marcante inclinação para uma semântica que abarca valores fundamentais para a consolidação da ordem social. Nesse contexto, expressões como amor pela pátria, ordem, disciplina, progresso, patriotismo, abnegação, liberdade disciplinada, liberdade organizada, civismo, nacionalismo, caráter e honra emergem como elementos

intrínsecos à história do conceito nesse intervalo de tempo. Esses pilares éticos e morais foram essenciais na construção da identidade nacional, delineando um caminho de valores que guiaram a sociedade brasileira durante a Primeira República.

Na seção seguinte, tem-se a análise do período do Estado Novo, na qual é possível perceber que o governo autoritário liderado por Getúlio Vargas, instaurado em 1937, marcou uma mudança abrupta no panorama político e social do Brasil. Nesse contexto, a análise do conceito de educação cívica ganha novas nuances, uma vez que o Estado Novo promoveu reconfigurações substanciais nas estruturas sociais e nas práticas políticas do país. A compreensão dessas transformações é crucial para uma apreciação do pensamento cívico e dos valores que moldaram a sociedade brasileira ao longo do tempo.

3.2 Tempos republicanos: o conceito nos periódicos da Era Vargas

A transição do final da Primeira República para a Era Vargas no Brasil marcou um período de profundas transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, precipitando instabilidades e desafios multifacetados. Conforme observado por Parada (2009), as ruas das cidades brasileiras após 1930 tornaram-se cenários de acirrados conflitos e escassa regulação. Grupos organizados em torno de projetos ideológicos, alguns de natureza revolucionária, e distúrbios pontuais causados por insatisfações localizadas, embora igualmente perturbadores, converteram os espaços públicos em fontes de contínua instabilidade, dificultando a consolidação de um padrão de governabilidade (Parada, 2009, p. 404).

Assim, pode-se afirmar que o término da Primeira República propiciou um ambiente favorável ao surgimento de novas abordagens, não restritas ao âmbito político, mas também relacionadas à reestruturação dos princípios e das práticas governamentais. Nesse contexto, o Estado assumiu um papel central na disseminação de novos ideais, refletindo uma abordagem mais intervencionista em todos os setores da sociedade. Parada (2009, p. 404) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que a "pacificação da rua", como parte da reestruturação da ordem política, emergiu como uma prioridade do Estado Novo, associada à construção de um modelo de "civildade", que demandava não apenas controle policial, mas também a promoção de comportamentos pautados pela autocontenção e disciplina.

A repressão política e a censura despontaram como características marcantes desse período, evidenciadas pela perseguição a opositores e pela restrição das liberdades civis. A "pacificação da rua", como conceituada por Parada (2009), tornou-se imperativa para o Estado, visando estabelecer um controle social e político mais estrito em meio aos conflitos e às dissidências contrárias ao regime vigente.

Segundo Mistrelo (2015), um evento significativo desse período foi a Revolução Constitucionalista de 1932, movimento, liderado por membros da classe média paulista, estudantes universitários, profissionais liberais e militares dissidentes. Tinha como objetivo principal a restauração da ordem constitucional e a garantia de autonomia para São Paulo, em conformidade com os princípios estabelecidos na Constituição de 1891. A nomeação de interventores federais para o estado de São Paulo foi um dos principais motivadores desse movimento, visto como uma interferência direta na autonomia política e administrativa da região.

Apesar do apoio popular e da adesão de algumas unidades militares, a Revolução Paulista enfrentou dificuldades em obter o respaldo de outros estados brasileiros, o que comprometeu suas chances de sucesso. O governo federal, por sua vez, mobilizou tropas e recursos para reprimir o movimento, resultando em confrontos violentos e significativas perdas de vidas. Segundo Lopes (2009, p. 108),

A partir das diversas ações que aconteciam ligadas ao embarque das tropas para a guerra, é possível perceber o claro interesse dos articuladores da causa governista em unir a cidade com a força militar local para a defesa do Governo. Mesmo sem partir para o campo de batalhas, a população deveria estar em constante estado de mobilização para a defesa do Governo Provisório, pois o inimigo poderia estar mais próximo do que se imaginava. Durante a partida das tropas, as várias manifestações deixavam claro aos inimigos a força que eles enfrentariam, solidificando todo o apoio que o Governo de Getúlio tinha no Ceará.

Esse período revelou-se profundamente contraditório, caracterizado por uma multiplicidade de visões e interpretações da situação nacional. Enquanto alguns se opunham ao governo, como ilustrado anteriormente, outros segmentos da sociedade apoiavam tacitamente o regime, conforme Almeida (1999). Esse autor esclarece que a adesão à resistência ao governo autoritário estava enraizada em valores morais e na defesa da liberdade, embora ressalte que tal perspectiva, centrada nas elites, oferece uma narrativa incompleta e unidimensional do processo histórico,

negligenciando a heterogeneidade da sociedade e sua pluralidade de motivações (Almeida, 1999, p. 15).

Uma das características mais proeminentes desse período foi o estabelecimento de um regime autoritário, que se consolidou com o golpe de Estado em 1937, conhecido como Estado Novo. Esse evento representou uma mudança na história política do Brasil, introduzindo um governo centralizado, fortemente controlado por Vargas, e caracterizado por uma intensa repressão política, pela censura e pelo culto à personalidade do líder. O Estado passou a desempenhar um papel ainda mais central na economia, através de políticas intervencionistas que visavam promover o desenvolvimento industrial e a modernização do país.

Adicionalmente, como sublinha Amaral (2006), o governo de Vargas empreendeu uma série de reformas sociais, com destaque para a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943. Essa legislação, fulcral para a história trabalhista brasileira, estabeleceu direitos fundamentais aos trabalhadores e regulamentou as relações laborais em todo o país. Essas medidas foram concebidas visando não apenas fortalecer o poder governamental, mas também de aliviar as tensões sociais e conquistar apoio popular, com o objetivo último de legitimar a visão de um Brasil orientado ao progresso.

O Estado Novo assumiu como meta promover o desenvolvimento do país, para levá-lo a superar seu atraso em relação aos países mais avançados. Com esse propósito, ante o declínio do setor agropecuário, Vargas procurou incrementar os setores industrial e comercial. Criou o Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio. Começou a elaborar projetos de integração territorial, política e social, perseguindo a construção do progresso dentro da ordem e envidando esforços para legitimar-se. (Amaral, 2006, p. 124).

Para ampliar sua popularidade entre a classe trabalhadora, Vargas posicionava-se como um líder comprometido com os interesses gerais da sociedade brasileira, embora tenha favorecido oligarquias rurais e a burguesia industrial por meio de uma política econômica solidária. Nesse sentido, implementou uma série de medidas destinadas a beneficiar os trabalhadores, que há muito tempo reivindicavam certos direitos. Essas conquistas incluíram a instituição do salário-mínimo, a redução da jornada de trabalho para oito horas, a garantia de férias remuneradas, a estabilidade no emprego, a indenização por dispensa sem justa causa, a

regulamentação do trabalho feminino e infantil, além da criação de institutos de aposentadoria (Amaral, 2006, p. 26).

No entanto, é crucial salientar que o governo de Vargas encontrou forte oposição e resistência, tanto de setores da sociedade civil quanto de políticos e militares descontentes com suas políticas autoritárias. Parada (2009) aponta que uma série de motins e revoltas eclodiu em diversas partes do país, principalmente, entre os anos de 1931 e 1936. Esses eventos incluíram não apenas o movimento constitucionalista de São Paulo em 1932, mas também o levante comunista de 1935, a greve dos operários têxteis, as rebeliões de soldados em Niterói, Teresina, Recife e São Paulo, os expressivos comícios e greves que antecederam a insurreição paulista no ano seguinte, as manifestações integralistas e os debates durante o período eleitoral para a constituinte, os confrontos entre integralistas e comunistas, as greves dos funcionários públicos e, por fim, os comícios da Aliança Nacional Libertadora em 1935, que precederam a "Intentona".

Considerando a resistência ora mencionada, Parada (2009) ressalta que, a partir de 1935, o Estado começou a intensificar as práticas comemorativas simultaneamente à criação de um calendário de festas cívicas nacionais. Segundo o pesquisador, essa iniciativa parecia visar à união da população em torno de símbolos e datas que fortaleciam a identidade nacional. No entanto, cabe questionar se tais práticas realmente buscavam promover a coesão social, ou se funcionavam como ferramentas de controle e manipulação da opinião pública, pois, concomitantemente ao aumento das celebrações, também se aprofundavam as tendências de repressão policial. Associado a isso,

O patrocínio de cerimônias cívicas pelo regime varguista procurava realizar uma síntese cultural em monumentais rituais comemorativos. Estes rituais, que serviram para o propósito múltiplo de unificar elites e massas, Estado e sociedade em um contexto de modernização, também simbolizaram um tempo e um espaço idílico no imaginário político brasileiro. Estes rituais procuravam reinventar uma harmonia nacional, que o regime varguista acusava ter sido destruída pela República Velha, assim como procurava construir uma nova cultura política que serviria de guia para a Nação na direção da modernidade, soberania e ordem. (Parada, 2009, p. 406)

Pode-se afirmar que, com as festas cívicas e celebrações, o Estado brasileiro procurava não apenas comemorar datas históricas, mas também transmitir uma

narrativa específica sobre a identidade nacional e os valores que a constituíam. Essas celebrações serviam como veículos de ensino e propaganda, promovendo a lealdade ao Estado e ao governo. Como o objetivo central deste trabalho é discutir o conceito de Educação Cívica, acredita-se que essas práticas comemorativas eram utilizadas como uma forma de moldar as percepções e atitudes dos cidadãos, valores, muitas vezes, associados ao patriotismo, à disciplina e ao respeito à autoridade vigente.

Os fatos, acontecimentos e eventos relacionados ao período do governo varguista até aqui abordados servem como contexto para a discussão do conceito de educação cívica. Este conceito foi examinado nos periódicos *Pequeno Jornal: Jornal Pequeno*, *Correio Paulistano* e *Diário de Notícias*, selecionados para análise no período que compreende 1930 a 1950, como indicado no Quadro 2.

O primeiro, *Pequeno Jornal: Jornal Pequeno*, de Pernambuco, registrou 67 ocorrências. Há pouca informação sobre a história desse periódico, mas sabe-se que sua primeira publicação ocorreu em 01/07/1898, tendo sido fundado por Thomé Gibson, que era advogado, jornalista e político. Além disso, ao fazer uma breve exploração em seu conteúdo, pôde-se observar que teve colaboradores como: Edwiges Sá Pereira, jornalista, poeta, feminista; Barbosa Lima Sobrinho, que além de jornalista, era advogado, político e historiador; Barros de Carvalho, redator do periódico durante o período do Estado Novo, além de ser um político influente no estado, assumindo vários cargos políticos e passeando por diversos governos, sendo Deputado Federal e Senador por Pernambuco pelo partido União Democrática Nacional (UDN), além de assessor do Ministro da Fazenda de 1934 a 1945.

O segundo periódico, *Correio Paulistano*, de São Paulo, que já teve sua trajetória de atuação discutida no período anterior, apresentou 308 ocorrências.

Quanto ao *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, o jornal teve 1068 ocorrências. É importante notar que o alto número de citações do terceiro periódico é devido, principalmente, à inclusão de um informativo diário em programa de rádio sobre educação cívica, explicando, assim, a grande disparidade no número de ocorrências desse termo. Em relação a esse periódico, Brasil (2015) relata que

O Diário de Notícias foi um matutino de tamanho standard lançado a 12 de junho de 1930 no Rio de Janeiro (RJ), por três jornalistas

egressos de O Jornal, dos Diários Associados: Orlando Ribeiro Dantas (o regente da iniciativa e diretor da nova folha), Nóbrega da Cunha e Alberto Figueiredo Pimentel Segundo. Inicialmente propriedade de uma sociedade anônima presidida por Manoel Magalhães Machado, com Aurélio Silva como secretário, o periódico surgiu moderno e arrojado, contextualizado na guinada que consolidou a estrutura empresarial na imprensa brasileira. Após se firmar como um dos mais importantes diários do jornalismo brasileiro, tendo apoiado e, sobretudo, combatido a política de diversos governos distintos, ocasião em que se mostrou ambivalente, circulou até novembro de 1976, após falhar em seu projeto de colher dividendos ao adotar uma linha favorável ao governo militar instaurado com o golpe de 1964. (Brasil, 2015, s.p.).

Segundo Brasil (2015), o *Diário de Notícias* defendia uma legislação que melhorasse a situação dos trabalhadores; além de disso, combatia a política de valorização do café e as tarifas aduaneiras, propondo diversificação na produção nacional. Durante o governo varguista, era favorável à convocação de uma Assembleia Constituinte, e, com a Revolução Constitucionalista de 1932, sofreu censura rígida. Em 1933, adotou uma postura fiscalizadora e se opôs à candidatura de Vargas, apoiando Borges de Medeiros.

Pode-se afirmar que, nesse período, foi um jornal de oposição e, de acordo com Bruno (2015), “[...] mesmo enfrentando censura, manteve sua linha liberal”. Com a redemocratização pós-Segunda Guerra Mundial, apoiou Eduardo Gomes, da UDN, nas eleições de 1945, e criticou a vitória de Eurico Gaspar Dutra, embora elogiasse algumas de suas medidas econômicas. Sempre foi um jornal com forte viés político, inclusive quando ocorreu o Golpe de 1964, que deu início a Ditadura Civil-Militar, ocasião em que se alinhou também aos oposicionistas. Por se mostrar contrário ao governo militar, encerrou suas atividades em 1976.

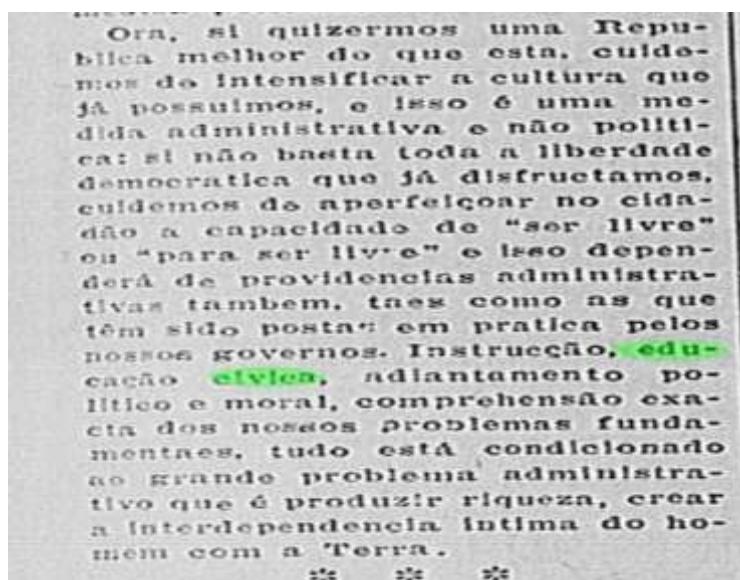
Esse periódico contava com alguns colaboradores notáveis, dentre eles: Cecília Meireles, que era jornalista, escritora, professora e poeta; Mário de Andrade, importante escritor brasileiro, que atuava como cronista, jornalista, poeta; Alceu Amoroso Lima, escritor, professor, jornalista, além de membro da Academia Brasileira de Letras em 1935, entre outros.

Feita essa breve explanação sobre os periódicos que serão analisados nesta fase da República brasileira, cabe frisar que o exame deste período torna possível também observar o desfecho do período anterior, revelando a continuidade de

determinadas expressões semânticas associadas ao conceito em questão na década de 1930, tais como "ordem, disciplina, progresso, patriotismo e sacrifício". Em contrapartida, nota-se a ausência de outras expressões, como "liberdade disciplinada" e "liberdade organizada", assim como dos ideais de "honra" e "caráter", embora estes últimos continuem a exercer influência como elementos subjacentes nos comportamentos dos heróis nacionais e dos militares brasileiros. Simultaneamente, há um aumento no uso de termos como "patriotismo", "nacionalismo", "amor pela pátria" e "civismo", refletindo possíveis mudanças nas ênfases conceituais e discursivas da época.

As discussões que circularam nos periódicos no início desse período estão relacionadas aos problemas administrativos e econômicos, dando uma visão bastante ampla do conceito e sugerindo uma preocupação com a formação integral dos indivíduos para que estes pudessem participar mais ativamente da vida política e social do país. Logo, o conceito de educação cívica estaria relacionado ao desenvolvimento político e moral, e intrinsecamente ligado à capacidade do Estado de gerar riqueza e promover maior interdependência entre os cidadãos e a terra. A educação cívica seria parte integrante do projeto de desenvolvimento nacional, que requer tanto ações políticas quanto administrativas para promover o avanço cultural, político e econômico do país, tal como expresso na citação da Figura 10.

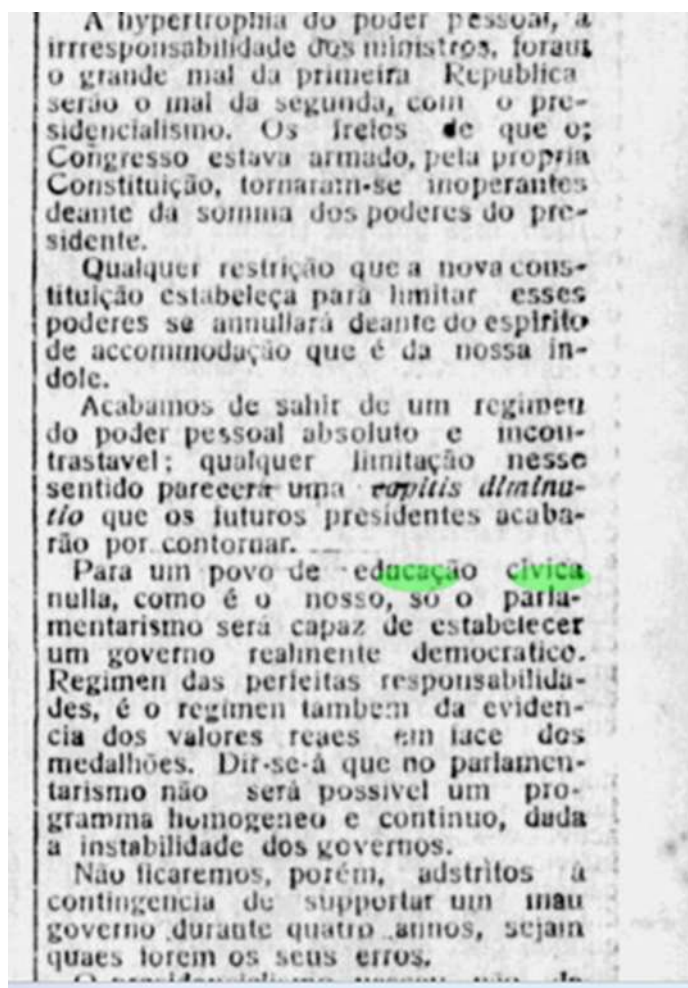
Figura 10: Excerto sobre educação cívica no *Correio Paulistano* (1930)



Fonte: HDB - *Correio Paulistano*, São Paulo, 10 de julho de 1930.

Como evidenciado no excerto acima, a insatisfação com a administração pública configurava-se como foco de discussão nos primeiros anos da Era Vargas. Não foram poucas as citações do termo “educação cívica”, que mencionavam tanto a necessidade de adequação dos sistemas de governo ao bom andamento da República quanto o prejuízo causado pela falta de educação cívica ao desenvolvimento do país, reforçando a ideia de que o conceito estaria, de alguma forma, ligado à instrução e formação dos cidadãos, aos seus direitos e deveres civis, bem como à sua participação ativa na vida política e social do país. Além disso, eram constantes as críticas ao sistema governamental da Primeira República, destacando as influências das políticas que estavam em prática, como evidenciado no excerto da Figura 11.

Figura 11: Excerto sobre educação cívica no *Jornal Pequeno: Pequeno Jornal* (1932)



Fonte: HDB - *Pequeno Jornal: Jornal Pequeno*, Recife, 11 de novembro de 1932.

Nesse excerto, a citação proporciona o entendimento de que o parlamentarismo seria a melhor forma de governo, a salvação para a nação, a resolução do problema da instabilidade governamental. Paralelamente a essas discussões, havia a questão da escolha dos representantes da nação, ou seja, do voto. No entanto, não se trata apenas do ato de votar em si, mas sim do voto consciente e responsável, considerado a mais elevada expressão de civismo, sendo de grande utilidade para a nação e para um povo educado civicamente. A preocupação com a construção do país e a formação de uma identidade cívica cede lugar ao cultivo do sentimento cívico, fundamental ao progresso e o desenvolvimento político e econômico. Os valores morais e cívicos eram constantemente exaltados, juntamente com a felicidade em participar ativamente da escolha dos melhores candidatos, como é possível observar a seguir:

Desejo ardentemente para a gloriosa terra a Escelsa Padroeira do Brasil, o maximo de engrandecimento e progresso e ao seu povo a mais completa felicidade e bem estar. Vou para as urnas com a consciencia de um homem que nunca mentiu e com a absoluta tranquilidade de quem sempre cumpriu com os seus deveres de cidadão. O meu programma é o meu passado e a minha bagagem política é constituída pelos meus annos de vida publica, inteiramente dedicada aos interesses de Aparecida.

Não peço votos para os candidatos P.R.P., porque o municipio inteiro a que partido deve tudo quanto é e porque, de sorte que, justo como sempre foi e é, dará o seu legítimo dono. Os cidadãos juntos e portadores de uma sã educação cívica, ficam contentes quando cumprem o seu dever.

Desse modo, só se póde esperar do brioso e altivo eleitorado apparecidense, aquillo que elle sempre fez - abraçar a causa mais justa! (*Correio Paulistano*, São Paulo, 10 de março de 1936)

No excerto acima, por meio da citação, o autor expressa o desejo pela prosperidade e felicidade de sua terra e seu povo. Afirma ainda que ir às urnas com consciência e tranquilidade é característica de integridade como cidadão e de compromisso com o bem-estar da comunidade. Ele também ressalta a importância de uma educação cívica sólida, sugerindo que cidadãos bem-educados e informados ficam satisfeitos ao cumprir seu dever de votar. Essa visão explica afirmações como: “A educação cívica ou o civismo, tende por conseguinte, a dar ao cidadão a clareza de conhecimentos necessários que o torna conscientemente útil e precioso à Pátria que lhe deu o berço” (*Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 01 de novembro de 1932).

Dessa forma, o conceito de educação cívica estava atrelado a um conjunto de valores, conhecimentos e habilidades destinados a capacitar os cidadãos a participarem ativamente na vida política e social de sua comunidade e seu país. A integridade, a consciência e a responsabilidade cívica dos indivíduos promoveriam o bem estar coletivo. Pode-se então afirmar que o conceito em questão envolvia a promoção da consciência cívica, da integridade, da participação política e o compromisso com o bem comum como fundamentos essenciais a uma sociedade democrática e saudável. Nesse período, observa-se ainda certa intensificação de citações relacionadas à ampliação do sistema de ensino, à importância da educação intelectual para a juventude brasileira e ao papel da educação cívica no combate às ideologias antidemocráticas. As palavras do então Secretário de Educação de Minas Gerais, Noraldino Lima, ilustram sobremaneira essa questão: “De educação que precisamos, educação social, educação política, educação cívica, educação intelectual, moral e physical - educação em todos os sentidos e em todas as proporções” (*Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1933).

Além da educação, é mencionado o dever de cuidar dos “destinos da nossa cultura, de nossa economia, de nossa raça”, assim, “abrindo para a derrota, de que nos preserve Deus, ou para o triumpho, que será nossa afirmação como povo.” (*Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 18 de julho de 1933). Essa tendência destacava a necessidade de mobilização de todos os setores da sociedade para alcance de tais objetivos. Nos impressos selecionados, havia aumentavam as alusões a iniciativas como esta:

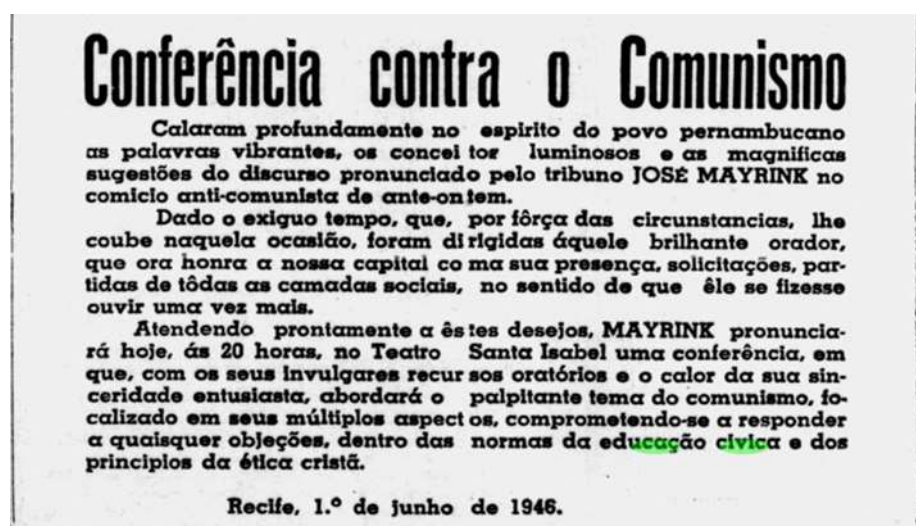
Congregados os esforços de ambos, isto é, de autoridades e particulares, o resultado satisfatório terá de vir fatalmente. Abrir escolas e mais escolas, difundir os princípios da nossa democracia, incentivar as realizações visando a unidade nacional, elevar a educação cívica do povo e combater cientificamente as ideologias contrárias à nossa civilização, tudo isso é um conjunto de iniciativas que o Estado e a sociedade têm que executar de commum accordo, com o auxilio precioso da imprensa, da mocidade estudiosa e das agremiações civicas e politicas. (*Correio Paulistano*, São Paulo, 10 de abril de 1936).

Vale lembrar que, até 1937, os brasileiros vivenciavam um período democrático e as publicações davam a ideia de um conceito de educação cívica atrelado às concepções de participação ativa na vida política nacional, situação que muda com o

golpe que deu início ao Estado Novo. No período que antecede a ditadura varguista, diversos eventos históricos justificam a produção de textos voltados ao combate ao comunismo, com destaque para a Intentona Comunista. A expressão "combate às ideologias contrárias à nossa civilização" pode ser interpretada como uma alusão velada ao comunismo, já que o governo Vargas e os setores conservadores, durante o Estado Novo, empreenderam vigorosa campanha anticomunista, retratando o comunismo como uma ameaça à ordem social e aos valores tradicionais brasileiros.

Nesse contexto, o conceito de educação cívica prevê uma postura de proteção e promoção dos valores vistos como essenciais à sociedade brasileira, sugerindo uma preocupação com a manutenção da estabilidade social e a resistência a ameaças, como o comunismo, por meio de argumentos embasados em fundamentos científicos. Ressalta-se ainda a necessidade de um esforço conjunto entre o Estado e a sociedade civil, incluindo a imprensa, a juventude estudiosa e as organizações cívicas e políticas, com vistas a alcançar tais objetivos. Essa abordagem reflete a mobilização de diversos setores da sociedade brasileira para a defesa dos interesses do Estado e a promoção de uma visão nacionalista, anticomunista e cristã, podendo-se afirmar também que as ocorrências do termo "comunismo" são observadas ao longo de todo o segundo período, inclusive em textos que chegavam a ocupar boa parte da página do periódico, como se observa na Figura 12.

Figura 12: Excerto sobre educação cívica no *Jornal Pequeno: Pequeno Jornal* (1946)

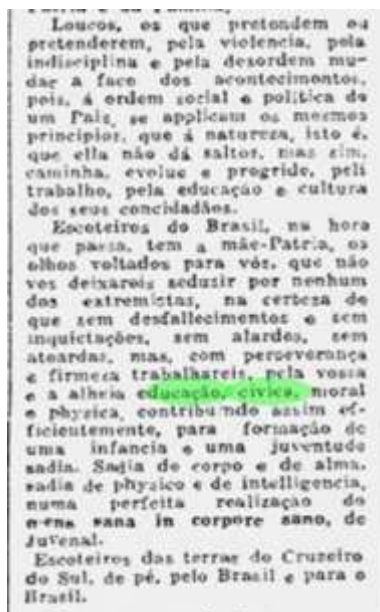


Fonte: HDB - *Jornal Pequeno: Pequeno Jornal*, Recife, 01 de junho de 1946.

Apesar de ser 1946, essa notícia é um exemplo de textos publicados ao longo de todo o Estado Novo. A citação do termo "educação cívica" nessa conferência contra o comunismo sugere uma visão específica desse conceito, moldada pelos interesses e pelas ideologias presentes na luta contra a disseminação dessa doutrina econômica e política. A menção a "normas da educação cívica e dos princípios cristãos" indica uma ênfase nos valores tradicionais e conservadores, buscando promover uma educação voltada à defesa da ordem social estabelecida e dos valores cristãos. Pode-se inferir, aqui, uma visão moralizante, que busca combater o comunismo não apenas como ideologia política, mas também como ameaça aos valores religiosos e éticos. Vale lembrar que essa preocupação com outras ideologias, destacadamente o comunismo, esteve presente em todo o segundo período, como evidenciam publicações semelhantes nas décadas de 1930 e 1940.

Ainda nessa linha de pensamento, visando combater o comunismo ou qualquer outra ideologia contrária ao governo, todas as instituições eram convocadas a promover a ordem social, o progresso, a disciplina, além da saúde física e mental, conforme expressa o conteúdo da Figura abaixo.

Figura 13: Excerto sobre educação cívica no *Diario de Noticias* (1936)



Fonte: HDB - *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1936.

O texto publicado no Diário de Notícias não faz menção direta a ideologias específicas que não sejam do governo vigente. No entanto, ao abordar a importância de resistir aos extremistas e promover a educação cívica, moral e física, pode-se inferir que há uma preocupação implícita com ideologias que possam representar uma ameaça à estabilidade social e política. Isso pode incluir ideologias extremistas de qualquer espectro político, que busquem minar a ordem estabelecida ou promover mudanças radicais na sociedade. A ênfase é na moderação, no compromisso cívico e no patriotismo, mais uma vez, demonstrando uma postura em defesa dos valores e princípios do governo vigente, embora não sejam mencionados explicitamente.

Ademais, as disciplinas escolares, as instituições sociais, entre outras, estariam envolvidas nessa construção da ordem social, não de maneira isolada, mas de forma coletiva. O conceito de educação cívica, como observado anteriormente e reafirmado na citação identificada no excerto a seguir, foi vinculado a outras áreas do conhecimento, com o objetivo de promover o desenvolvimento da nação.

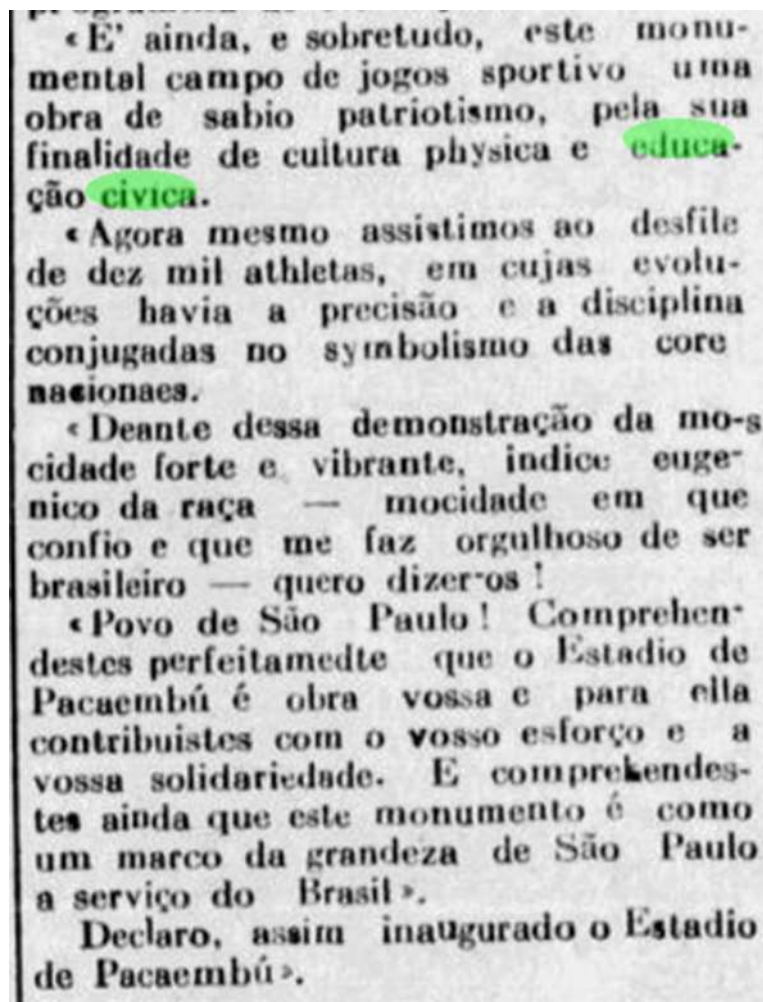
De facto, tão útil é a educação physica como a educação intelectual; tão valiosa é a educação cívica com a dos sentimentos mais íntimos. Cada um desses aspectos da Educação tem o seu valor próprio, mas, isolado, a influencia de cada um deles decresce, pro que nos domínios da Educação não se concebe senão o conjunto com capaz de preparar solidamente o homem para a conquista do futuro. (*Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 16 de outubro de 1937).

Com base nisso, percebe-se uma convergência de ideias em relação à importância da educação cívica como um dos pilares da manutenção da estabilidade social e política. Quanto ao conceito, pode-se observar o destaque dado à formação dos indivíduos, desde crianças até adultos, refletindo a preocupação com cultivar o sentimento de nacionalidade, patriotismo e sacrifício pela pátria na qualidade de elementos essenciais à coesão nacional. Logo, pode-se dizer que a semântica envolvendo o termo continua ligada a questões de nacionalismo, patriotismo e sacrifício, além do bem coletivo, não deixando de lado a unidade nacional.

Outro ponto que chama a atenção nesse período, ao se analisar o conceito de educação cívica, é que ele era associado a uma questão de cultura física, como se

observa no Decreto-Lei nº 2072/1940⁴ e nas palavras de Getúlio Vargas durante inauguração do Estádio do Pacaembu em São Paulo. O monumento era valorizado como um símbolo patriótico, mas era a força física, os corpos fortes e vibrantes, que dava orgulho e que garantiria o progresso da nação.

Figura 14: Excerto sobre educação cívica no *Jornal Pequeno: Pequeno Jornal* (1940)



Fonte: HDB - *Jornal Pequeno: Pequeno Jornal*, Recife, 29 de abril de 1940.

Na citação que se encontra no excerto presente na Figura 14, o conceito de educação cívica parece estar relacionado, mais uma vez, à promoção de valores patrióticos, disciplina, e identidade nacional, só que, agora, por meio de eventos

⁴ Para saber mais vide: <https://legis.senado.leg.br/norma/526752/publicacao/15693403> Acesso em: 20/04/2024

esportivos e manifestações públicas. A ideia de educação cívica abrange não apenas o ensino de princípios morais, mas também a participação ativa na construção e no fortalecimento da nação.

No caso específico do discurso atribuído a Getúlio Vargas durante a inauguração do Estádio do Pacaembu, a educação cívica é vista como parte integral do propósito do estádio, que vai além de servir apenas como um local para eventos esportivos. O estádio é enaltecido como uma "obra de sábio patriotismo", indicando que sua finalidade abrange a promoção da cultura física e de valores cívicos. A menção ao desfile de atletas com evoluções marcadas pela precisão e disciplina, simbolizando as cores nacionais, também sugere uma forma de educação cívica através do esporte, promovendo a unidade nacional e o patriotismo entre a juventude.

A questão da unidade nacional emerge como uma causa a ser defendida, exemplificada em citações como a seguinte, que aborda a importância da educação cívica nesse contexto.

A moça, evidentemente grosseira e mal educada, desconhece o elementar princípio de educação cívica, de que no Brasil todos somos brasileiros e de que não deve haver regionalismo nem críticas a este ou aquele Estado. (*Diário de notícias*, Rio de Janeiro, 18 de novembro de 1942).

O texto ressalta a ideia de unidade nacional e indica uma preocupação com a falta dela em certos indivíduos, além da necessidade de superar regionalismos e críticas injustas a diferentes estados brasileiros. Isso sugere uma tentativa de fortalecer os laços de identidade nacional e de construir uma consciência coletiva de pertencimento à nação. A citação ilustra a preocupação com a falta de entendimento dos princípios básicos da educação cívica por parte de alguns indivíduos, identificados como "grosseiros e mal educados", observação que ressalta a ideia de que, no Brasil, todos deveriam se considerar brasileiros antes de qualquer regionalismo ou crítica a estados. Trata-se de um apelo à solidariedade nacional e à importância de cultivar uma consciência de unidade e identidade nacional entre os cidadãos. O conceito, aqui, estaria relacionado à "unidade nacional" e à "identidade coletiva".

Sobre a importância do culto ao corpo forte, vibrante e saudável, cabe destacar o papel da Juventude Brasileira, instituição nacional, frequentemente associada ao

conceito de educação cívica nos periódicos da época. Nesses textos, observa-se a obrigatoriedade da educação cívica e da educação moral e física, bem como a integração entre essas disciplinas. A primeira buscava fomentar o patriotismo, destacando a necessidade do serviço militar para os homens e da enfermagem para as mulheres, como contribuições à segurança nacional. A segunda visava inculcar valores como disciplina, perseverança no trabalho e valorização da família, enfatizando, especialmente, os deveres das mulheres no lar e na criação dos filhos. Por fim, a educação física priorizava o fortalecimento da saúde corporal, promovendo agilidade e robustez, incentivando o interesse pelo esporte e ensinando práticas de higiene e alimentação saudável.

Figura 15: Excerto sobre educação cívica no *Diário de Notícias* (1940)



Fonte: HDB - *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 09 de março de 1940.

O texto da Figura 15 apresenta uma introdução à publicação do Decreto-Lei nº 2.072, de março de 1940, encontrado no Diário de Notícias (1940), na íntegra. Esse decreto instituiu a Juventude Brasileira, com o propósito de promover a educação cívica, moral e física da juventude, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Além disso, o documento menciona os Centros Cívicos, designados para sediar as atividades da Juventude Brasileira. Na mesma página em que o decreto é citado, são visíveis chamadas que enfatizam os serviços e as ações militares, contribuindo para o discurso predominante da época, como mostram as Figuras 16, 17 e 18:

Figura 16: Excerto sobre educação cívica no *Diario de Noticias* (1940)



Fonte: HDB - *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 09 de março de 1940.

Figuras 17 e 18: Excerto sobre educação cívica no *Diario de Noticias* (1940)



Fonte: HDB - *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 09 de março de 1940.

Voltando ao decreto mencionado, este delineava ações que promoviam a participação prática dos jovens e crianças, especialmente no que diz respeito ao amor e dever para com o serviço militar e à defesa nacional. No entanto, em termos explícitos, essa participação deixa de lado qualquer participação crítica. A ênfase está na formação da consciência patriótica e no entendimento das responsabilidades associadas aos deveres cívicos e militares, mas não necessariamente na promoção de uma participação crítica que questione ou desafie as estruturas estabelecidas. Portanto, enquanto encorajava a participação ativa, o decreto não aborda especificamente a importância da crítica ou da reflexão sobre esses deveres e responsabilidades. Quanto ao conceito de educação cívica aqui expresso, pode-se afirmar que o patriotismo, o dever cívico, o engrandecimento da pátria, consciência patriótica, nacionalismo, segurança nacional, são alguns dos termos que envolviam a construção desse conceito na presente discussão.

Sendo assim, encerrando a análise do conceito de educação cívica, nesse período, pode-se afirmar que ele sugere um conjunto de valores, conhecimentos e habilidades destinadas a capacitar os cidadãos para participarem ativamente na vida em sociedade. Inicialmente, relacionado à formação integral dos indivíduos, enfatizando princípios como patriotismo, disciplina e progresso. No entanto, ao longo do tempo, novos termos e ênfases conceituais surgem, como nacionalismo e amor pela pátria, refletindo mudanças nas necessidades políticas da época. Além disso, as ideias que envolviam a utilização do termo, eram vistas como uma ferramenta para enfrentar ideologias adversas, como o comunismo, promovendo valores fundamentais e resistindo a ameaças percebidas à estabilidade social e política. Essa abordagem sugere uma preocupação com a manutenção da unidade nacional e a promoção de uma identidade coletiva de pertencimento à nação, destacando a importância da solidariedade nacional e da superação de divisões regionais, conforme será apresentado nos próximos itens.

3.3 Outros tempos autoritários: o conceito de educação cívica nos periódicos da Ditadura Cívico-Militar

Dando continuidade às análises realizadas até o momento, a partir de agora, as discussões relacionadas ao conceito de educação cívica nos periódicos da HDB, terão como foco o período da Ditadura Civil-Militar. Para o bom andamento das análises, considera-se essencial avaliar o contexto pré-ditatorial, apesar do recorte temporal deste estudo excluir os anos de 1950 a 1960, haja vista a importância de conhecer eventos anteriores que possam ter moldado a concepção de educação cívica. Sendo assim, o presente exame concentra-se nos periódicos publicados de 1960 a 1990, adotando "um contexto alargado" para uma análise mais abrangente e contextualizada.

Os anos 1960 foram marcados por uma série de eventos cruciais, que culminaram no Golpe Civil-Militar de 1964, alterando o curso político e social do país. Segundo Delgado (2014) esse período, caracterizado por uma intensa efervescência política e social, teve seus antecedentes nos movimentos reformistas do governo João Goulart, que tentou implementar reformas estruturais profundas, como a Reforma

Agrária e a Reforma Urbana, provocando resistências das elites conservadoras e das forças armadas. Segundo a autora,

Na verdade, manifestações sociais mais autônomas, que sempre foram mal absorvidas pelo processo político brasileiro, no governo de João Goulart cresceram em número e diversidade e ganharam maior densidade e capacidade de pressão. Na esfera da sociedade civil, no campo do reformismo social, destacaram-se, por exemplo, a atuação cotidiana das ligas camponesas, do movimento estudantil e das organizações sindicais. Em uma conjuntura marcada pela guerra fria, o crescimento expressivo de manifestações organizadas por essas associações, reivindicando reformulações expressivas nas políticas públicas sociais e na relação governamental com os investidores estrangeiros, contribuiu para o adensamento de uma polarização política bastante peculiar àquele tempo de dicotomia internacional. (Delgado, 2014, p. 126).

Tal conjuntura fez com que a crise institucional e a polarização política se tornassem especialmente agudas, o que explica o entendimento de Motta (2014, p. 2) de que “Para compreender a ditadura, não é suficiente estudar as políticas repressivas e as ações de resistência que elas ensejaram”, uma vez que as questões que envolveram o Golpe de 1964 ultrapassam a ideia simplista, na qual havia uma parcela contra o regime e outra a favor. Nas palavras do pesquisador

Admitir a existência de apoio à ditadura e que era considerada legítima por segmentos da sociedade é operação analítica arriscada, devido à possibilidade de os argumentos acadêmicos serem manipulados nas disputas políticas pela representação do passado recente. Porém, uma compreensão mais adequada do significado da ditadura vale o risco, inclusive por razões políticas, ou seja, o conhecimento mais acurado poderá contribuir para a superação do autoritarismo, ao contrário da reiteração de representações simplificadoras, embora estas sejam mais confortáveis. (Motta, 2014, p. 2).

Motta (2014) sugere a necessidade de considerar as oscilações características desse período histórico, quando o apoio à presidência de João Goulart e às suas reformas de base era visível em certos setores da sociedade. Esses setores eram favoráveis às políticas progressistas propostas por aquele governo democrático. Em contrapartida, havia segmentos que mostravam apoio ao golpe militar, evidenciando uma divisão clara na sociedade brasileira. Apesar da popularidade e da aceitação consideráveis de Goulart entre boa parte da população, a oposição se armava com campanhas anticomunistas, que ganhavam força, a exemplo da realização de pesquisa que “[...] apontou notável repúdio ao comunismo e, mais ainda, registrou a

sensação de que o ‘perigo vermelho’ estava crescendo, exatamente o tema principal da campanha da direita” (Motta, 2014, p. 6). Essa polarização evidencia a complexidade do clima político antes do Golpe de 1964, quando o medo do comunismo era um poderoso mobilizador de apoio ao Regime Militar que se instauraria.

Delgado (2010) oferece uma perspectiva complementar, enfatizando as adversidades enfrentadas por Goulart:

Ao se tornar o principal depositário da tradição trabalhista de Vargas também herdou seus opositores. Além disso, as forças oposicionistas não lhe davam nenhuma trégua, pois Jango amalgamou ao trabalhismo varguista real preocupação com um reformismo social amplo e transformador da realidade. As condições excepcionais que predominaram durante todo o seu mandato presidencial. Sua posse aconteceu em um contexto de crise, deflagrada pela ação de seus adversários políticos. Sob a égide da crise, governou por três anos. A princípio, sob a vigência de um sistema de governo parlamentarista que limitava seus poderes. Em seguida, recuperada sua plena capacidade governamental, em um sistema de governo presidencialista, em um contexto, contudo, marcado por inegável polarização política, nacional e internacional. (Delgado, 2010, p.126).

Como esclarece Motta (2014), as mobilizações anticomunistas, que eram frequentes desde o início do século XX, intensificaram-se consideravelmente entre 1961 e 1964 devido a uma combinação de fatores internos, como o aumento das reivindicações sociais, e externos, como a tensão da Guerra Fria e as revoluções em países do Terceiro Mundo. Essas percepções foram evidenciadas em várias pesquisas de opinião da época, a exemplo de pesquisa realizada no Rio de Janeiro, em 1963, que mostrou que a grande maioria dos cariocas apoiou a decisão do então governador de proibir um Congresso de Solidariedade a Cuba, percebido como uma ameaça às instituições democráticas e à segurança nacional. Em outra pesquisa, realizada em São Paulo, em fevereiro de 1964, a maioria dos entrevistados acreditava que o comunismo estava aumentando e representava uma ameaça real. Essa sensibilidade anticomunista generalizada ajudou a moldar o clima de medo e incerteza que culminou no golpe militar.

As mulher, como se observará ao longo deste terceiro período, nesse cenário de instabilidade política, econômica e social, desempenhava papel fundamental, afinal, segundo Sestini (2008), a mobilização civil tornou-se uma estratégia crucial

para fortalecer o apoio ao Regime Militar iminente. Por meio de suas ações e mobilizações, as mulheres não apenas participaram ativamente na esfera pública, como foram encarregadas de construir e disseminar a narrativa de que somente a "mulher brasileira", com seu papel tradicional de mãe e dona-de-casa, poderia resgatar a nação da ameaça comunista. "Caberia a elas, então, sair do lar, de onde já eram protetoras da família, para agora proteger a nação" (Sestini, 2008, p. 16). Esse papel ampliado implicava que, além de suas responsabilidades domésticas, elas eram vistas como protetoras da nação.

De acordo com Sestini (2008), em propagandas, panfletos, revistas e jornais era veiculada a imagem da mulher feminina, delicada, dócil, sensível e, ao mesmo tempo, "[...] com a missão de agir diante da iminente ameaça comunista do governo Goulart", inclusive "[...] foram essas mesmas mulheres que clamaram não apenas por um intervenção momentânea, mas por um golpe militar propriamente dito e com todas as prerrogativas de violação de direitos humanos e sociais" (Sestini, 2008, p. 18). Esse apoio de parte significativa da população, incluindo os grupos organizados de mulheres que viam no Regime Militar uma garantia de estabilidade e conservação dos valores familiares e nacionais, acabou sendo, não somente uma resposta às políticas de Goulart, mas também uma manifestação das profundas divisões dentro da sociedade brasileira e dos medos que permeavam o imaginário coletivo da época.

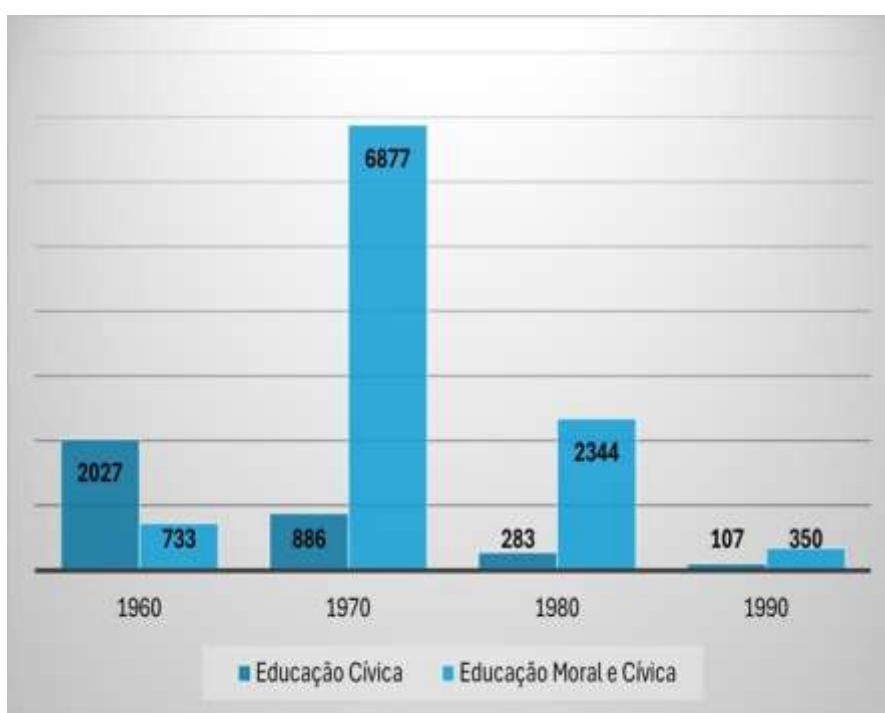
Além do apoio de diversos setores da sociedade à intervenção militar, o temor em relação ao comunismo, considerado uma ameaça real para justificar o Golpe de 1964, Sestini (2008) identifica outros eventos específicos que, segundo os militares, foram decisivos para o desencadeamento do golpe, devido ao seu impacto sobre a percepção de desrespeito à hierarquia e à disciplina.

Alguns eventos, segundo os militares, contribuíram de forma decisiva para a concretização do sentimento de desrespeito à hierarquia e à disciplina: a Revolta dos Sargentos, em setembro de 1963, que se posicionava contra a reafirmação da inelegibilidade dos sargentos e que provocou uma concentração e diversas prisões em Brasília; no ano seguinte acontece a Revolta dos Marinheiros, resistência à ordem de prisão expedida pelo ministro da Marinha em 25 de março de 1964, após a comemoração, considerada ilegal, dos marinheiros e fuzileiros navais pelo segundo aniversário de sua associação. (Sestini, 2008, 29).

Esses eventos, segundo a autora, foram interpretados pelos militares como uma quebra inaceitável na hierarquia e, somados ao apoio do então presidente João Goulart, reforçaram a percepção de suas inclinações comunistas. Tal contexto criou o cenário para o Golpe de 1964, visto como uma necessidade, pois visava proteger a nação de uma possível tomada comunista.

Após a consolidação do Golpe de 1964, impulsionado pela percepção de ameaças comunistas, pelo apoio de uma parcela da sociedade e por uma quebra na hierarquia militar, o Brasil entrou em um novo período de sua história política. Esse cenário político reconfigurado não apenas influenciou diretamente as políticas governamentais, mas também moldou a maneira como a educação cívica era abordada e discutida publicamente. Além disso, marcou a diminuição nas referências à "educação cívica" e o aumento e ênfase na referência à "educação moral e cívica". A mudança terminológica sugere uma adaptação dos conteúdos educacionais às novas diretrizes ideológicas impostas pelo regime, que buscava reforçar valores alinhados à ordem e à disciplina militar. A seguir, no Gráfico 3, observa-se como esta transição se manifestou nos periódicos da HDB, indicando tanto uma mudança de linguagem como de paradigma no tratamento da formação cívica no país.

Gráfico 3: Educação cívica vs. educação moral e cívica na imprensa periódica



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis na HDB.

Ao analisar o uso do termo "educação cívica" ao longo do terceiro recorte temporal da pesquisa, pode-se, inicialmente, supor que ele perdeu relevância, dada a sua diminuição nos periódicos em comparação com períodos anteriores. No entanto, essa suposição seria precipitada, pois embora tenha ocorrido uma ênfase maior no termo "educação moral e cívica", como se pode observar no Gráfico 3, isso não implicou na substituição do conceito de educação cívica pelo de educação moral e cívica. Na realidade, a análise mais profunda revela que "educação cívica" continuou sendo um termo utilizado, refletindo a persistência de sua relevância no discurso educacional e político do Brasil.

O Gráfico 3 fornece uma representação da terminologia no campo da educação cívica no Brasil durante as décadas de 1960 a 1990 na HDB. Inicialmente, "educação cívica" era o termo predominante e estava associado a um conjunto mais amplo de valores relacionados a uma participação mais ativa dos cidadãos, promovendo certo engajamento democrático. No entanto, a partir do Golpe de 1964 e com a instauração do Regime Militar, houve um esforço deliberado para redefinir e moldar a educação cívica de maneira a alinhar-se mais estreitamente aos valores autoritários e nacionalistas do governo. O termo "educação moral e cívica" emergiu, então, como uma ferramenta para enfatizar a moralidade, o patriotismo e a lealdade ao Estado, reconfigurando a educação cívica em uma direção que reforçava a obediência e a conformidade.

O aumento na frequência do termo "educação moral e cívica" nos periódicos pode ser interpretado como um indicativo de que o Regime Militar foi bem-sucedido em implementar sua visão de educação cívica, que incluiu uma dimensão moral explícita, destinada a consolidar os princípios do regime. Paradoxalmente, enquanto o termo "educação cívica" perdia espaço, isso não significava que os debates ou a relevância da educação cívica como conceito tivessem diminuído. Na verdade, a discussão ainda era vibrante, como se observará nas citações destacadas ao longo da análise desse recorte temporal.

Outro ponto de destaque nessa discussão é o fato do governo militar empreender esforço para utilizar a educação como meio de disseminação dos ideais autoritários. Uma das medidas tomadas foi a obrigatoriedade da Educação Moral e

Cívica, como disciplina e prática, em todas as escolas, de todos os níveis e modalidades. Essa exigência foi estabelecida inicialmente por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1968, e posteriormente, essa legislação foi modificada pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, reafirmando a obrigatoriedade da disciplina e estabelecendo seu propósito de formar o caráter dos cidadãos brasileiros e prepará-los para a vida em sociedade, fortalecendo os valores morais da nação.

Mesmo com a ênfase dada à educação moral e cívica e à educação como um todo, é fundamental continuar a análise concentrando-se nas citações relacionadas à educação cívica, principalmente devido ao fato de que o termo continuou a ser utilizado, o que ficará evidente na análise a seguir. Essa abordagem permite manter o foco no objetivo central de investigar a trajetória desse conceito no contexto brasileiro. Dessa forma, em conformidade com o Gráfico 2, os impressos periódicos analisados nesta seção incluirão o *Diário de Pernambuco*⁵, de Pernambuco, fundado por Antonio Joze Miranda Falcão, com 291 citações. Vale destacar os indivíduos que contribuíram com publicações neste jornal durante o período em questão, onde figuras proeminentes da época deixaram suas marcas, enriquecendo o debate sobre economia, política, educação e cultura. Entre eles, destacam-se: Oswaldo Lima Filho, que foi Deputado Federal por Pernambuco e Presidente da Frente Parlamentar Nacionalista; Arthur Lima Cavalcanti, também Deputado Federal pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), ofereceu perspectivas políticas e sociais relevantes para a discussão sobre economia e problemas sociais que envolviam o progresso do país; Abelardo Baltar da Rocha, autor do livro *Esquerda em Pernambuco - Acertos e Equívocos do Governo Arraes em (1991)*; além de Eugênio Guddin, economista liberal e Ministro da Fazenda durante o governo de Café Filho.

No contexto da análise do conceito em questão, é importante ampliar o escopo e incluir, além do *Diário de Pernambuco*, outro periódico relevante para nossa investigação: *A Tribuna*⁶, da cidade de Santos, no estado de São Paulo, que possui

⁵ Para saber mais vide: FREIRE, Flora Leite. **As transformações nas rotinas produtivas das redações: Diário de Pernambuco e Jornal do Commercio**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30442> Acesso em: 10/12/2023

⁶ CARVALHO, Rosimeri Maria de. Um imposto para a instrução pública: o alvitre de A Tribuna (1915) e a "municipalização" do ensino em Santos. 2006. Disponível em:

117 citações. Fundado em 1894, por Olímpio Lima, *A Tribuna* desempenhou um papel significativo ao longo das décadas, especialmente em Santos, onde se localizava sua sede. Nesse período, contou com a colaboração do jornalista Rubens Ewald Filho, que também era crítico de cinema, cineasta, apresentador e ator. Outro colaborador notável foi Paulo Zingg, jornalista e fundador da Academia Cristã de Letras. No periódico, havia uma coluna intitulada "Notícias Militares", escrita pelo Capitão Edmundo Cortês.

Para esse período da pesquisa, conta-se ainda com o periódico *O Jornal*⁷, fundado na cidade do Rio de Janeiro em 1919, que se destacou com 234 citações. Dentre os colaboradores deste jornal, encontramos figuras proeminentes que deixaram suas marcas no cenário político e cultural brasileiro. Um deles foi Jânio Quadros, advogado, escritor e político, cujas contribuições não só enriqueceram o conteúdo do jornal, como também influenciaram o debate público sobre diversos assuntos, principalmente a política. Além de Quadros, também participaram d' *O Jornal*: José Alberto Gueiros, renomado escritor, com diversos livros publicados pelas editoras Monterey e Record; Theófilo de Andrade, jornalista e diretor do jornal, desempenhando papel fundamental na orientação editorial e na promoção de debates neste periódico; João Calmon, jornalista, empresário e político, cuja atuação como Deputado Federal e Senador, filiado a diferentes partidos ao longo do tempo, trouxe uma perspectiva política valiosa para o jornal.

Outro periódico selecionado foi *O Jornal do Brasil*⁸, com 243 citações, que teve sua fundação em 1891 pelo jornalista e político Rodolfo Epifânio de Sousa Dantas. Assim como os periódicos mencionados anteriormente, este jornal também contava com contribuições de figuras proeminentes da imprensa nacional, como: Alceu Amoroso Lima, conhecido por assinar seus textos com o pseudônimo Tristão de Athayde. Além de ser escritor e crítico literário, Lima era uma figura de destaque no cenário católico e membro da Academia Brasileira de Letras. Outro colaborador relevante foi José Nêumanne Pinto, jornalista, escritor e poeta, autor de diversos

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_3b411fb46a2b15ea8ac410cf25c33cc1 Acesso em: 10/06/2024

⁷ Para saber mais vide: MORAIS, Fernando. *Chatô: o rei do Brasil, a vida de Assis Chateaubriand*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 734 p.

⁸ Para saber mais vide: LESSA, Washington Dias. **Dois estudos de comunicação visual: Amílcar de Castro e a reforma do Jornal do Brasil: a marca figurativa**. Editora UFRJ, 1995.

livros, e membro da Academia Paraibana de Letras e da Academia Paulista de História. Ambos os escritores contribuíram sobremaneira para o jornal com textos que citavam o termo educação cívica, enriquecendo ainda mais o conteúdo e o debate promovido pelo periódico.

Por último, no período considerado, temos o periódico *A Luta Democrática*: Um jornal de luta feito por homens que lutam pelos que não podem lutar⁹, com 63 citações. Este jornal foi fundado na cidade do Rio de Janeiro por Tenório Cavalcanti, advogado e político, que também serviu como Deputado Estadual e Federal pelo mesmo estado. Outro colaborador notável deste jornal durante o período analisado foi Carlos Alberto Oliveira dos Santos, mais conhecido como Caó, que era advogado, jornalista e político, e se destacou como militante na luta contra o racismo. Ele é especialmente reconhecido por ser o autor da Lei Caó¹⁰.

Considerando o discurso expresso durante este período no jornal *A Luta Democrática*, é evidente uma certa diferença em relação aos jornais analisados no mesmo período. A partir de aproximadamente 1960, há uma série de anúncios de reuniões sindicais e textos que abordam os direitos trabalhistas, manifestando oposição às demissões em massa, uma tendência que se mantém até meados de 1968. Paralelamente, há uma exaltação do Hino Nacional e da bandeira como símbolo de nacionalidade e dos heróis pátrios, muitos deles militares. A partir de 1968, há uma leve mudança no discurso, com as publicações sobre sindicalismo deixando de ser centrais no jornal. No entanto, ainda neste mesmo ano, é possível observar a menção ao termo "educação cívica", com o tema "lição de coragem e educação", como mostra a Figura 19.

⁹ Doravante denominado: *A Luta Democrática*; Para saber mais sobre o periódico vide: DE SOUZA, Claudio Araujo et al. O discurso populista e a representação do povo no Jornal Luta Democrática. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, v. 26, n. 1, 2017.

¹⁰ Para saber mais vide: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm Acesso em 12/12/2023

Figura 19: Excerto sobre educação cívica em *A Luta Democrática* (1968)

OS ESTUDANTES deram uma demonstração de virilidade e educação cívica. Foram à praça pública, onde se encontrava concentrada a mesma PM que os espancava, dias antes. Melhor prova de coragem não poderia ser dada. Mostraram raça. Demonstraram que cassetes e espadas não domam idéias e entusiasmo de jovens que lutam por mais justiça. Protestando dentro da ordem, evidenciaram propósitos pacíficos.

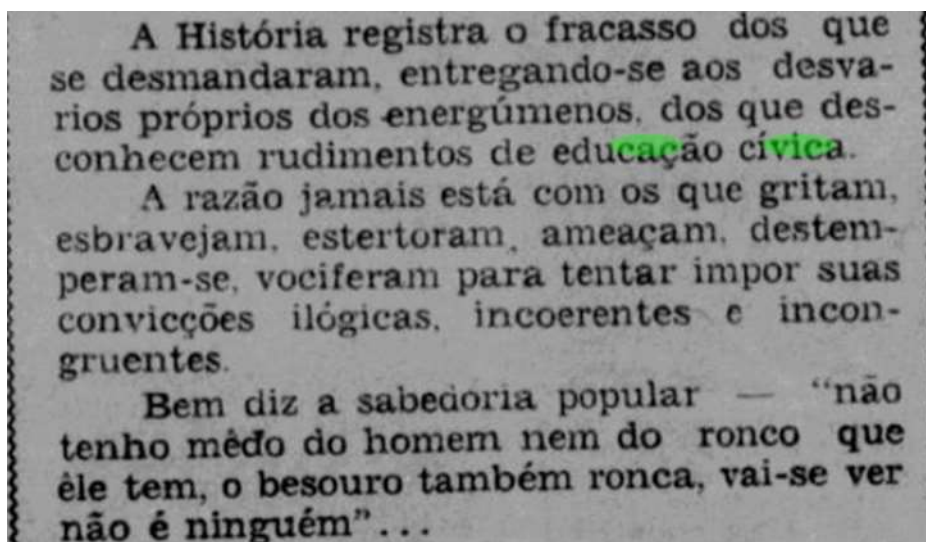
★ O ★

DAMOS parabéns aos estudantes. E, também, nossos parabéns à PM, que, em tão poucos dias, aprendeu a boa maneira de tratar com jovens, que, na liberdade, podem trazer subsídios a governos que desejam administrar com a consciência e com o coração, nunca malefícios, desgraça e sangue para sua Pátria.

Fonte: HDB - *A Luta Democrática*, Rio de Janeiro, 25 de abril de 1968.

Os jovens exibiram atributos como "virilidade", "força" e "garra", e as ações da PM e do governo, estavam atreladas às "boas maneiras", "consciência", "benefício da Pátria", termos que ecoam a semântica característica do período anterior, especialmente considerando o conceito de educação cívica, em análise. Porém, a conotação associada ao termo está mais vinculada à defesa das ideias da juventude, à ação em prol de causas justas e à manutenção da ordem e da legalidade. Em essência, pode-se interpretar essa manifestação como uma expressão de virtudes cívicas por parte dos estudantes, tais como coragem, respeito à ordem e participação cívica. Isso sugere que o conceito de educação cívica não se restringe, aqui, apenas ao conhecimento teórico, também abrange a prática de valores e comportamentos cívicos no cotidiano, afinal, conforme a citação a seguir, os homens que "desconhecem os rudimentos da educação cívica" não são coordenados pela razão.

Figura 20: Excerto sobre educação cívica em *A Luta Democrática* (1962)

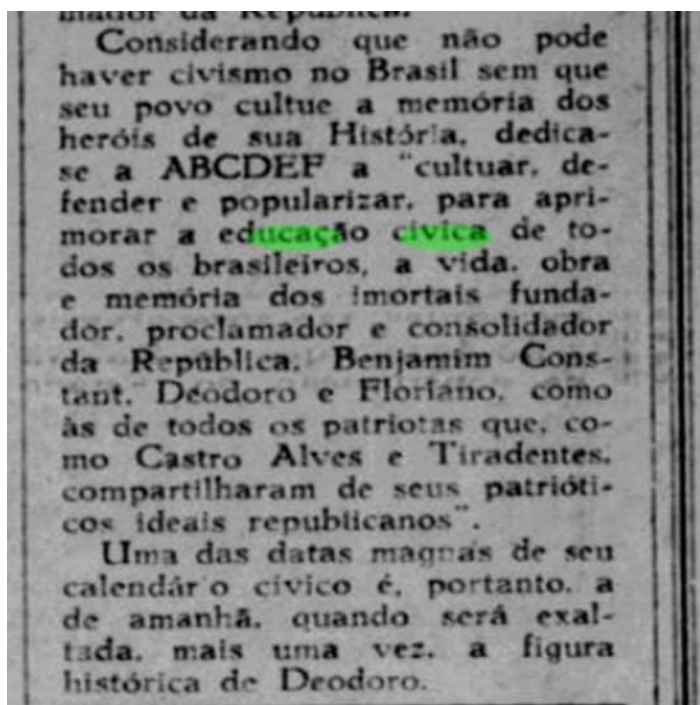


Fonte: HDB - *A Luta Democrática*, Rio de Janeiro, 02 de agosto de 1962.

Tendo em vista esta citação da Figura 20, é possível estabelecer a semântica que envolve o conceito de educação cívica a partir da ideia de conceito antitético defendida por Koselleck (2006), visto que os rudimentos da educação cívica estariam alicerçados em ações como: falar baixo, ao invés de gritar, ter calma e paciência, ao invés de esbravejar, sugerir ao invés de impor, tranquilizar ao invés de ameaçar e manter a calma ao invés de se destemperar. Todas elas vistas como atributos dos indivíduos educados civicamente.

Outro ponto que chama atenção no início da década de 1960, assim como nos períodos anteriores, é a importância creditada ao culto dos heróis pátrios, e uma crescente preocupação com o abandono das atividades cívicas nas escolas e outras instituições. Isso sugere um distanciamento em relação aos incentivos observados anteriormente, especialmente considerando que já havia se passado mais de uma década desde o término do governo Vargas. Vale ressaltar que durante o período varguista, como já observado anteriormente, houve uma intensificação na valorização das figuras pátrias e no culto aos heróis e aos símbolos patrióticos.

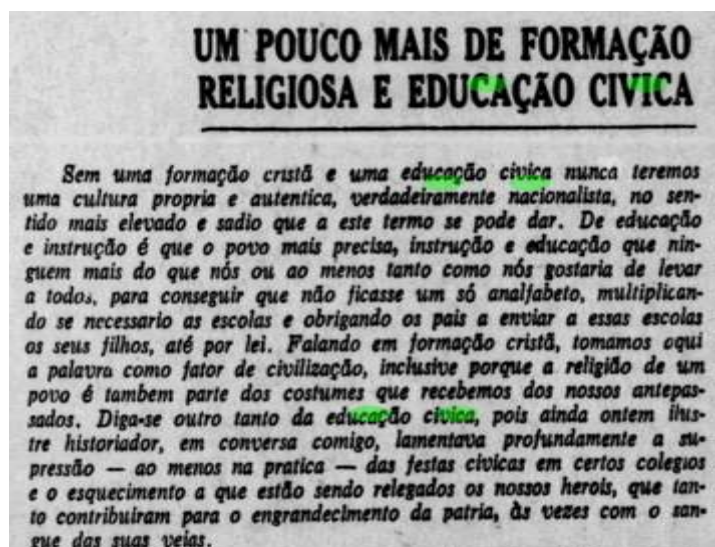
Figura 21: Excerto sobre educação cívica em *A Luta Democrática* (1961)



Fonte: HDB - *A Luta Democrática*, Rio de Janeiro, 02 de agosto de 1961.

Corroborando com essa visão, tem-se a citação no excerto da Figura 22, retirado do *Diário de Pernambuco*, em 1962.

Figura 22: Excerto sobre educação cívica em *Diário de Pernambuco* (1962)



Fonte: HDB - *Diário de Pernambuco*, Recife, 01 de junho de 1962.

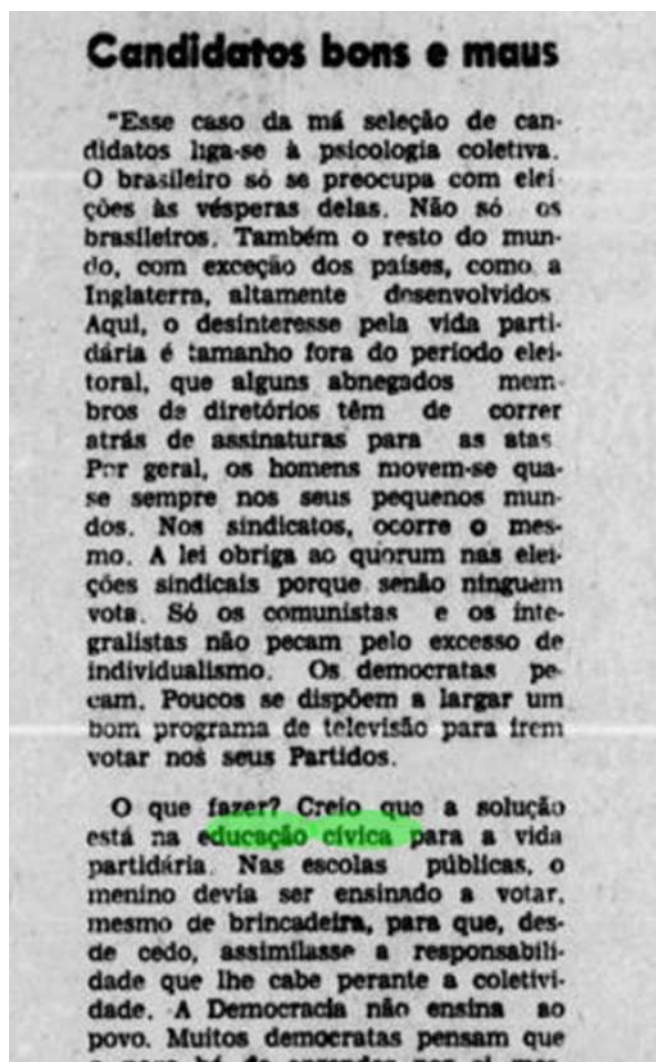
Assim como nos outros dois períodos, a valorização dos heróis e dos símbolos nacionais teve importante papel nas expressões cívicas no Brasil durante a década de 1960, refletindo o contexto histórico e o significado atribuído ao conceito de educação cívica. Embora possa ter havido uma redução nas atividades práticas, ainda era evidente um discurso que enaltecia os heróis nacionais e preservava as tradições patrióticas. Essa continuidade não se limitou apenas à transmissão do conhecimento histórico, mais característico na Primeira República, envolvia também as práticas destinadas a cultivar o reconhecimento e a gratidão pela contribuição dos heróis para o país. Durante a Primeira República os heróis eram ovacionados, a história da nação era intensificada, era necessário conhecer o país para amá-lo. Visando criar uma nação, um sentimento pátrio, toda a sociedade deveria ser instruída nesse sentido, sendo comuns as práticas cívicas para todo o povo das cidades e estados. No Estado Novo, a história era mais uma vez ressaltada, porém os heróis pátrios deveriam ser modelos de força, coragem e sacrifício pelo bem comum, havendo forte investimento da formação do corpo e do intelecto da juventude. Na Ditadura Civil-Militar os heróis deveriam ser estudados nas escolas, ser modelos de força e coragem, também com investimento na juventude, com o intuito de moldar uma identidade nacional forte. Como nos períodos anteriores, a exaltação dos heróis e símbolos nacionais na década de 1960 refletia um esforço contínuo de fortalecer o sentimento de pertencimento e o respeito pela nação, mesmo em meio a um contexto político conturbado. Essas expressões cívicas não apenas reforçaram a identidade nacional, mas também serviam como instrumento de coesão social e de legitimação do regime vigente.

Atrelado a essa discussão, outro ponto que merece destaque na citação acima, é a questão da formação moral cristã em conjunto com a educação cívica. A formação moral cristã é vista como tão relevante quanto a educação cívica, pois é “fator de civilização, inclusive porque a religião de um povo é também parte dos costumes que recebemos dos nossos antepassados” (*Diário de Pernambuco*, Recife, 01 de junho de 1962). Tendo em vista o discurso expresso nos periódicos, sobre essa aproximação entre valores morais e a educação cívica, é importante ressaltar que, na Primeira República os valores morais já se mostravam atrelados aos valores cívicos, porém sem cunho religioso, mais próximos da ciência. No período varguista, era possível ver certa aproximação, mas eles ainda não se confundiam com os valores morais

religiosos cristãos. Já na Ditadura Civil-Militar essa tendência de discurso se intensificou. Assim, percebe-se uma modificação no conceito, à medida que passou a ser associado a valores cristãos, com forte influência da Igreja Católica. Isso se reflete na publicação de textos, discursos de diversos indivíduos ligados a essa religião, mencionando e discutindo o termo, como Alceu Amoroso Lima e Paulo Zingg.

Também neste período, o conceito de educação cívica destaca-se como norteador na escolha dos dirigentes da nação. Na Primeira República havia associação do termo à falta de educação do povo no geral, preocupação que se refletia nas publicações daquele período. No Estado Novo, ao se falar em educação cívica nas eleições, o conceito estava atrelado à consciência do dever de votar, enquanto compromisso com a sociedade, com cumprimento do dever e com o progresso da nação. Na Ditadura Civil-Militar, está alicerçado a uma questão de condições de analisar o caráter do candidato adequado, saber escolher entre o bom ou mau político, visando à promoção da administração democrática e entendendo a educação cívica como “solução para a vida partidária” (*Diário de Pernambuco*, Recife, 06 de agosto de 1967), o que demonstra certa preocupação com consolidar, além dos valores cívicos e morais, os éticos. Isso fica expresso na citação presente no excerto da Figura 23.

Figura 23: Excerto sobre educação cívica em *Diário de Pernambuco* (1967)



Fonte: HDB - *Diário de Pernambuco*, Recife, 06 de agosto de 1967.

Ainda analisando a questão eleitoral, ao tratar da administração da nação Eugenio Gudín escreveu:

E se o acaso lhe põe nas mãos os destinos do país, procura entregá-lo a seus melhores homens, em vez de se apromitar da situação em causa própria. É o lema de Cyrano Bergerac: "c'est encore bien plus beau, lorsque c'est inutile" ou o lema de Kennedy: pergunte o que você pode fazer por seu país e não o que seu país pode fazer por você" Estes deveriam ser o fundamentos não só de nossa educação militar, mas também da nossa educação cívica, se de fato pretendemos construir um grande país, em futuro não indefinido. (*Diário de Pernambuco*, Recife, 16 de março de 1968).

A análise da citação acima pode ser abordada de várias maneiras. Em relação ao conceito de educação cívica do período em questão, observa-se que o texto

destaca conceitos como liderança altruísta e responsabilidade cívica, ilustrados pelas figuras de Cyrano de Bergerac e John F. Kennedy, que serviam como referências de comportamento e ideais cívicos. Cyrano de Bergerac, um personagem literário admirado por sua nobreza e altruísmo, foi mencionado por meio da citação de uma frase que celebra a beleza dos atos altruístas. Por outro lado, Kennedy foi evocado por seu incentivo ao engajamento público e à participação ativa na sociedade, encorajando os cidadãos a serem contribuintes ativos, não meros beneficiários passivos. Esse contexto levanta uma questão pertinente sobre o que se esperava do povo brasileiro em um período em que a participação política e social era frequentemente submetida a censura e repressão. Ademais, é crucial observar como o termo é associado a ideais democráticos em um contexto de repressão, sublinhando o contraste entre as aspirações cívicas e as realidades políticas do período.

Continuando a análise, a educação cívica se destacava como um pilar para o desenvolvimento de uma sociedade ativamente engajada. Por meio da educação, buscava-se fomentar, nos cidadãos, a habilidade e o desejo de contribuir para o bem comum ao mesmo tempo que entendiam e exerciam seus direitos e deveres. A ênfase era colocada no valor do altruísmo e nas qualidades de liderança. Essa perspectiva era frequentemente interpretada como uma crítica à corrupção e ao abuso de poder, sugerindo um modelo de liderança que privilegiava a integridade e o sacrifício pessoal como fundamentos para a construção de uma nação próspera e justa.

Assim, percebe-se que a utilização do conceito de educação cívica estava atrelada ao desenvolvimento de valores éticos, responsabilidade social e participação ativa na vida política e social do país, visando à formação de cidadãos comprometidos com o bem coletivo e a melhoria contínua da nação. Nesta análise, emergem palavras como responsabilidade cívica, altruísmo e desenvolvimento nacional, que articulam a necessidade de uma visão de futuro orientada pela educação ética e moral, evidenciando, mais uma vez, a dicotomia entre o bom *versus* o mau. Diante dessa visão, a utilização do conceito ia além do simples conhecimento dos processos políticos, pois exigia uma incorporação da ética, do serviço público e da participação cívica na identidade dos cidadãos.

A questão do progresso, do desenvolvimento do país, permeou todo o terceiro período da pesquisa, destacando de forma contundente a participação de todos os indivíduos nesse processo. O bem comum e a prosperidade são expressões cada vez mais constantes nas citações. Atrelado a isso, “família” e “trabalho” passam a também integrar o cenário enquanto palavras que envolviam e estavam ligadas ao conceito de educação cívica:

[...] se o homem não parte da compreensão do seu meio para constituir progressivamente a família, o núcleo de trabalho, a comunidade e a Pátria, falta-lhe e faltar-lhe-á sempre a base de educação cívica, cujos objetivos serão em última análise a felicidade pessoal, o bem-estar comum e a prosperidade nacional. (*O Jornal*, Rio de Janeiro, 19 de janeiro de 1969).

Nesse sentido, era essencial que o indivíduo constituísse uma família, onde, segundo a visão apresentada, "A mulher é o centro da educação cívica familiar, como mãe, esposa e irmã, inspiram valores éticos, responsabilidade, lealdade e sentimento de dever, autoconfiança e iniciativa, amor e respeito" (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 01 de agosto de 1970). Essas palavras foram proferidas pelo coronel Otávio Costa¹¹, então assessor-chefe da Assessoria Especial das Relações Públicas (AERP), durante palestra intitulada “A mulher e a comunidade”, dirigida às mulheres envolvidas na Campanha da Erradicação das Invasões no Distrito Federal. De acordo com o militar, caberia à mulher a responsabilidade pela formação cívica do cidadão e pela educação do homem para a cidadania. Em suas palavras, a família, a comunidade e, por fim, a nação inteira eram vistas como os principais domínios da educação cívica, e a difusão dessa educação exigia a presença ativa das mulheres como "educadoras dos lares que compreendem a sua importância para o fortalecimento do caráter nacional" (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 01 de agosto de 1970). O coronel Otávio Costa ainda recorreu à citação de Fernando Pessoa, “Tudo vale a pena quando a alma não é pequena”, para enfatizar que os sacrifícios feitos pelas mulheres em prol do engrandecimento da nação eram justificados e valiosos.

Em outra palestra, que inaugurou uma série de conferências sobre educação moral e cívica, o coronel afirmou que a educação cívica visava aperfeiçoar as criaturas, sendo os fins da vida humana “Formar o homem ou alimentar o dinamismo,

¹¹ Para saber mais vide: FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Editora FGV, 2024.

através do qual o homem se faz mais homem, os fins são a própria realização da criatura humana, à imagem e semelhança de Deus” (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 de março de 1970). Além disso, para ampliar o escopo da educação cívica para além do simples conhecimento de deveres e direitos, ele enfatizou que esta deve capacitar o homem a ser um cidadão apto a conviver em sociedade, promovendo uma convivência harmoniosa e enriquecida por uma "boa dose de espírito comunitário e tolerância com os outros". Dessa forma, pode-se afirmar que, para o coronel, a educação cívica não se limitava apenas ao conhecimento de leis, direitos e deveres, mas visava ao desenvolvimento integral do ser humano. Isso mostra que o conceito de educação cívica delineado na palestra de Costa é multifacetado, integrando dimensões éticas, espirituais e transformadoras, na medida em que propõe que a educação cívica seja um caminho não só para a construção de um cidadão consciente e participativo, mas também para a formação de uma pessoa plenamente realizada e alinhada aos valores cívicos, éticos e morais elevados.

Passando à década de 1970, observa-se que foi marcada por algumas mudanças no entendimento do conceito, que passou a ser percebido como essencial ao desenvolvimento integral de todos os segmentos da população, incluindo homens, mulheres, jovens e crianças. Essa expansão reflete um esforço intenso para promover atividades cívicas em diversos ambientes sociais, evidenciando um movimento para integrar a educação cívica com a educação moral religiosa. Uma citação em um texto que divulga a palestra sobre a independência nacional é ilustra bem o pensamento dessa época e sugere a amplitude dessa integração:

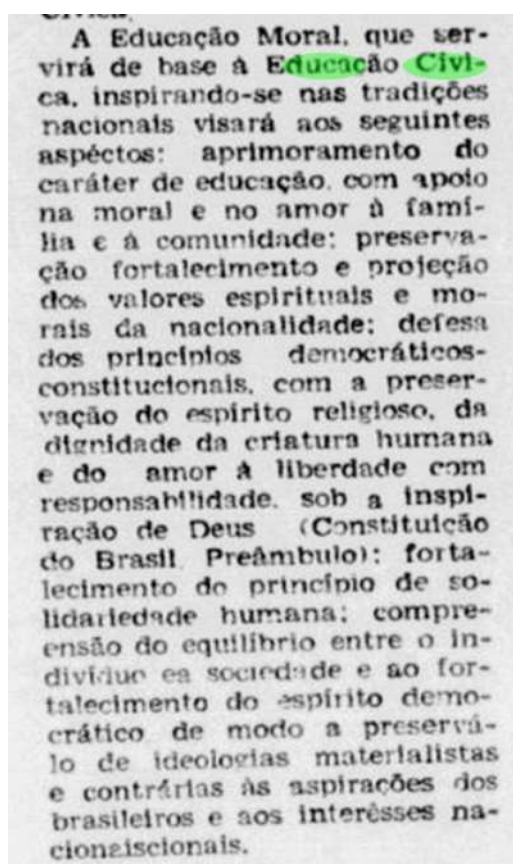
[...] a educação cívica do homem está no mesmo plano que a religiosa e moral, e se ela se cultua na igreja, nos quartéis e na escola, além do lar, deve também ser cultuada e vivida na fábrica, para uma comunhão comum de sentimentos na exaltação da Pátria que é o homem. (*Diário de Pernambuco*, Recife, 06 de setembro de 1970).

Na citação identificada no excerto acima, a perspectiva ampliada reforça a ideia de que a educação cívica não se limita a conhecimentos e práticas isoladas. Ela é uma prática abrangente, que busca harmonizar os valores cívicos, morais e religiosos em todos os espaços da vida pública e privada, ou seja, a ideia difundida era praticar o civismo, a educação cívica em todos os âmbitos da vida cotidiana. Apoiando essa perspectiva, a citação presente na Figura 24 exemplifica a semântica

que circunda o conceito na época, enfatizando novamente elementos como “família”, “caráter” e “comunidade”, e revisitando o “amor à liberdade com responsabilidade”, que se assemelha à ideia de uma “liberdade organizada e disciplinada”, ou até mesmo à ideia de liberdade delineada pela obediência. Além disso, são introduzidos temas como “princípios democráticos” e “constitucionais”, que começam a aparecer recorrentemente nos textos dos periódicos da época.

No trecho a seguir, observamos o discurso de Moacir do Carmo, prefeito da cidade de Duque de Caxias, que entrelaça excertos do Decreto-Lei nº 869/69 em sua fala. Ele enfatiza o papel essencial da educação cívica, que é guiada e sustentada pelos princípios da educação moral e da educação familiar, democrática e espiritual:

Figura 24: Excerto sobre educação cívica em *A Luta Democrática* (1970)



A Educação Moral, que servirá de base à Educação Cívica, inspirando-se nas tradições nacionais visará aos seguintes aspectos: aprimoramento do caráter de educação, com apoio na moral e no amor à família e à comunidade; preservação, fortalecimento e projeção dos valores espirituais e morais da nacionalidade; defesa dos princípios democrático-constitucionais, com a preservação do espírito religioso, da dignidade da criatura humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus (Constituição do Brasil, Preâmbulo); fortalecimento do princípio de solidariedade humana; compreensão do equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade e ao fortalecimento do espírito democrático de modo a preservá-lo de ideologias materialistas e contrárias às aspirações dos brasileiros e aos interesses nacionais.

Fonte: HDB - *A Luta Democrática*, Rio de Janeiro, 13 de outubro de 1970.

Nesta citação, é possível observar que o conceito de educação cívica incorporava elementos que refletiam valores morais, sociais e ideológicos. A ênfase no aprimoramento do caráter sugere que a educação cívica moldava a pessoa como

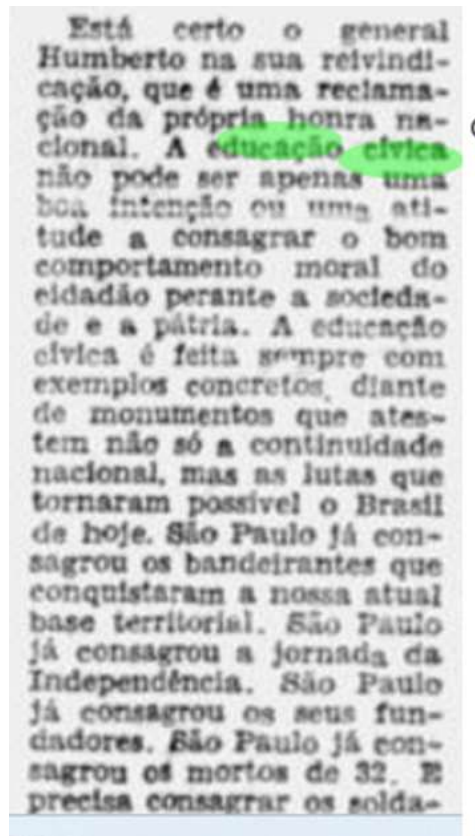
um todo, o que seria essencial à participação efetiva e responsável na sociedade. A menção à família e à comunidade indica que a educação cívica era vista como um processo que começava em casa e se estendia ao espaço mais amplo da comunidade, sugerindo um modelo de aprendizado e de valores que é integral e enraizado na vida cotidiana das pessoas.

O foco nos valores espirituais e morais da nacionalidade refletia, como objetivo da educação cívica, preservar a identidade cultural e espiritual da nação ao mesmo tempo que preparava os cidadãos para defenderem e perpetuarem esses valores. A inclusão de princípios democráticos e constitucionais ressaltava o seu papel de promover o entendimento e o respeito pelo sistema político e legal do país, visto como crucial à garantia de que os sujeitos estivessem informados sobre seus direitos e deveres e pudessem participar da vida social, o que poderia enfatizar a responsabilidade social.

Dessa forma, o conceito apresentado é integrativo e normativo, propondo uma educação cívica ao mesmo tempo formadora de caráter e guardiã de valores coletivos. De acordo com esse modelo, a educação cívica era essencial tanto à formação de indivíduos capacitados e responsáveis como à manutenção e à promoção da coesão social e da identidade nacional, o que sugere certa consonância com os objetivos do governo vigente.

Em outra citação no periódico *A Tribuna* (1972), Paulo Zingg reforça a importância dos monumentos como forma de cultuar os mortos que se dedicaram a construir o país. Para ele, consagrar feitos históricos e culturais seria fundamental à valorização dos que construíram o país: “A independência está consagrada no Ipiranga, às margens plácidas... As Bandeiras estão lembradas na entrada do Ibirapuera, onde também está o monumento aos mortos na revolução de 1932, ambos de estatura grandiosa” (*A Tribuna*, São Paulo, 13 de maio de 1972). No texto, o autor, concorda com o general Humberto, como é possível observar na citação da Figura 25:

Figura 25: Excerto sobre educação cívica em *A Tribuna* (1972)

A rectangular image showing a scanned newspaper clipping. The text is in Portuguese and discusses civic education. The phrase 'A educação cívica' is highlighted in green. The text is set in a serif font and is aligned to the left. A vertical line with a small circle at the top is visible on the right side of the clipping.

Está certo o general Humberto na sua reivindicação, que é uma reclamação da própria honra nacional. A educação cívica não pode ser apenas uma boa intenção ou uma atitude a consagrar o bom comportamento moral do cidadão perante a sociedade e a pátria. A educação cívica é feita sempre com exemplos concretos, diante de monumentos que atestem não só a continuidade nacional, mas as lutas que tornaram possível o Brasil de hoje. São Paulo já consagrou os bandeirantes que conquistaram a nossa atual base territorial. São Paulo já consagrou a jornada da Independência. São Paulo já consagrou os seus fundadores. São Paulo já consagrou os mortos de 32. E precisa consagrar os solda-

Fonte: HDB - *A Tribuna*, Santos, 13 de maio de 1972.

Além disso, é salientada no texto, a importância de exemplos tangíveis na educação cívica, que defende uma prática enraizada não apenas em intenções, mas em ações concretas, que refletem e honram a história nacional: “Está certo o general Humberto na sua reivindicação, que é uma reclamação da própria honra nacional” (*A Tribuna*, Santos, 13 de maio de 1972). Essa perspectiva destaca a necessidade de ensinar educação cívica por meio de exemplos históricos e monumentos que personificam os sacrifícios e as conquistas que moldaram a nação. A referência aos Bandeirantes, por exemplo, serve como um ponto de conexão entre o passado e as lições cívicas da época, ilustrando como os eventos históricos são essenciais à compreensão da identidade e dos valores nacionais. Nessa perspectiva, o conceito de educação cívica aponta para a internalização dos valores cívicos, na medida em que os monumentos e os locais históricos serviram não apenas como lembranças físicas das lutas e conquistas do passado, mas também como pontos de partida para

discussões sobre valores cívicos que contribuiriam para a construção da identidade nacional, fortalecendo o senso de pertencimento e a responsabilidade com a nação.

Em outro momento, Paulo Zingg discute a questão do pertencimento e das conquistas nacionais da época, argumentando que apenas naquele tempo a juventude começou a receber uma educação cívica adequada, ao se afastar da "bajulação dos poderosos" e da "degradação corruptora", características que, segundo ele, marcavam os períodos anteriores, quando os mais velhos "desprezavam a educação cívica ou a formação política" (*A Tribuna*, Santos, 01 de outubro de 1972). Os mais jovens, por sua vez,

[...] recebem o impacto da formação cívica e o impacto da transformação nacional. Sentem a personalidade brasileira ganhando força no mundo inteiro, estão orgulhosos disso e com as oportunidades educacionais abertas estão participando de tudo que se faz para promover o Brasil e os brasileiros. Vitórias esportivas, conquistas intelectuais, crescimento econômico, afirmações revolucionárias, tudo capitaliza em termos do Brasil e isso cresce globalmente, forma opinião pública e cria uma atmosfera de confiança, segurança e intenso patriotismo. (*A Tribuna*, Santos, 01 de outubro de 1972).

A abordagem expressa nos textos do periódico sugere que a educação cívica foi utilizada como um meio para consolidar uma identidade nacional que apoia a legitimidade do regime. A citação de *A Tribuna* (1972) discursa sobre os jovens que, supostamente, estavam recebendo uma educação cívica que os afastava da bajulação dos poderosos e da corrupção. Essa descrição pode ser interpretada como uma tentativa de favorecer o regime, que queria se distanciar das práticas corruptas associadas a regimes anteriores. Existe aqui um contraste entre teoria e prática, em relação ao conceito de educação cívica, tendo em vista que se apresenta um ideal de formação cívica que inclui participação ativa, formação ética, e consciência política. No entanto, dado o contexto autoritário e as práticas repressivas do Regime Militar, há um contraste evidente entre o conceito teórico de educação cívica e sua aplicação prática, que muitas vezes visava mais à conformidade e ao controle do que ao fomento de uma participação ativa e questionadora.

Ademais, o conceito de educação cívica pode ser percebido como prescritivo quando adentra o campo do comportamento social detalhado e regulamentado. Um exemplo claro dessa prescrição é evidenciado em uma citação de 1973, no periódico

A Tribuna, que descreve a educação cívica não apenas como uma formação de caráter, mas como uma campanha para inculcar hábitos específicos que melhoram a convivência urbana:

É uma necessidade urgente o trabalho da educação cívica de todos nós. É uma espécie de campanha que nós, bandeirantes, podemos lançar. A finalidade é criar hábitos sociais que contribuam para melhorar a vida em relação ao próximo. Por exemplo: habitue-se a andar a pé, nas calçadas, à direita e nas estradas à esquerda. Em geral reina uma confusão nas nossas cidades, gerando nervosos, irritados, mal-humorados. Atrasam-se as pessoas que estão apressadas, pela dificuldade de andar na rua em ziguezague. (*A Tribuna*, Santos, 25 de março de 1973).

Nesse excerto, a citação destaca como a educação cívica era usada para estabelecer normas de conduta no espaço público, refletindo uma visão que equilibrava a melhoria do bem-estar coletivo com a imposição de ordem e conformidade, e levantando questões sobre o alcance do Estado no comportamento diário dos cidadãos.

Durante o Regime Civil-Militar, as crianças e os jovens foram alvos frequentes de mensagens educativas, como exemplifica a seção "A Tribuninha" do periódico *A Tribuna*. Desde 1960, essa seção semanal era dedicada ao público infantil, apresentando notícias escolares, fotos de atividades nas escolas, desenhos de alunos, e jogos educativos que incluíam cruzadinhas e charadas. Em uma edição de 1973, observa-se a exaltação da figura do prefeito de Santos, descrito como um defensor do bem-estar infantil, apesar de "possíveis falhas que, se existissem, não seriam atribuídas ao seu esforço administrativo". (*A Tribuna*, Santos, 13 de agosto de 1973). Uma fotografia acompanhava o texto, mostrando crianças concentradas, talvez em um ambiente escolar, destacando a importância de "crianças bem orientadas que serão o maior patrimônio da Humanidade" (*A Tribuna*, Santos, 13 de agosto de 1973). Além disso, uma publicação subsequente revela a percepção de uma criança de 12 anos sobre educação, diferenciando "Educação Moral e Cívica", que visava a formação de caráter e bons cidadãos, de "Educação" em geral, que desenvolvia capacidades individuais e adaptação social. A criança também definia "Educação Moral" como orientadora de comportamentos em contextos familiares e escolares, e "Educação Cívica" como promotora dos deveres e direitos patrióticos, incluindo o amor à pátria e aos símbolos nacionais.

Corroborando com essa visão de que as crianças deveriam ser o futuro da nação, e orientadas para que fossem o futuro da humanidade, vale ressaltar a publicação no *Diario de Pernambuco* (1972) que diz que “é educação cívica, porque é democracia. Para poder haver verdadeira democracia, é preciso haver um povo a altura” (*Diario de Pernambuco*, Recife, 07 de maio de 1972). Além disso, existia uma ênfase na participação dos sujeitos que criavam, que construía, que cresciam como “ser humano inteligente numa homenagem a Deus que tal nos deu esta condição” (*Diario de Pernambuco*, Recife, 07 de maio de 1972). Para tanto, seria necessária a comunicação; afinal, era ela que possibilitaria “a compreensão, a harmonia, a aceitação mútua, a abertura, a fraternidade, o amor” (*Diario de Pernambuco*, Recife, 07 de maio de 1972). Os seres humanos deveriam criar, ser caridosos e pensar nos seus irmãos para, assim, construírem o reino de Deus. Deveriam, ainda, construir uma história na qual os indivíduos fossem conscientes de seu papel na sociedade e na evolução da humanidade. Esse enfoque fornece indícios de uma educação cívica que prepararia os cidadãos para participarem ativamente de um sistema democrático idealizado, mesmo sob um regime autoritário que limitava a prática democrática.

Esse aspecto é reforçado pela ênfase na comunicação e nas interações sociais, vistas como essenciais à coesão comunitária e ao desenvolvimento humano. A publicação prossegue destacando a importância do desenvolvimento de habilidades comunicativas e fraternais: “é ela que possibilitaria a compreensão, a harmonia, a aceitação mútua, a abertura, a fraternidade, o amor.” (*Diario de Pernambuco*, Recife, 07 de maio de 1972). Assim, a educação cívica era apresentada como uma ferramenta para fomentar uma sociedade mais harmoniosa e integrada, refletindo valores considerados divinos e transcendentais. A análise do conceito, nessa perspectiva, permite entender a instrumentalização da educação cívica como um meio de legitimação do regime e como preparação para um futuro idealizado de ordem e democracia.

Ainda na esteira da participação ativa na sociedade, no esforço individual para o crescimento coletivo, na formação dos jovens, responsáveis pelo futuro da nação, tem-se a publicação de 1974, no *Diario de Pernambuco*, com o título “Colégio Nóbrega empossa diretoria seu Centro Cívico”. Nesse texto é possível observar as iniciativas para garantir a formação das crianças e jovens, que “vivenciavam” as práticas cívicas,

bem como as ideias que compunham o conceito de educação cívica difundido e veiculado no período. Nessa publicação, é possível observar a transcrição da fala do professor orientador do Centro Cívico, Floriano Pessoa Albuquerque Melo.

Figura 26: Excerto sobre educação cívica no *Diário de Pernambuco* (1974)

Ainda: «Não se admite o cidadão desencarnado da realidade, alheio aos problemas de sua comunidade, da sua sociedade, do seu país. Sua atitude cívica se caracteriza por um interesse e participação nos problemas da sociedade. Não é o gozo pacífico dos direitos assegurados por lei e a aceitação resignada dos deveres impostos também por lei, que definem o verdadeiro cidadão. Algo mais se exige dele — sentir com a Pátria — identificar os seus sentimentos, o seu entusiasmo, o seu trabalho e a sua vida com os interesses e aspirações da sociedade onde ele vive e onde recebe os benefícios deste relacionamento e dependência mútuas».

Continuando: «Jacques Maritain afirma que «o fim do indivíduo é o Estado, mas o fim do Estado é a pessoa». Encontramos nesta afirmação o sentido profundo da **Educação Cívica**, enquanto ela se dirige ao respeito, à liberdade e à formação democrática do povo. Os centros cívicos, cuja fundação é imposta por lei federal, têm como objetivo a formação de cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, chamados a participar no imenso esforço de desenvolvimento, que nossa Pátria empreende atualmente para a construção de uma sociedade democrática, que realiza o seu próprio progresso, mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem».

Finalizando: «Os centros cívicos atingem muitos objetivos, todos eles, procurando desfrutar nos alunos o amor a sua terra, o respeito às instituições, a valorização dos vultos nacionais, a celebração das datas históricas importantes. Ocupam-se eles também de educar os jovens para a sensibilidade, a fim de que sintam-se responsáveis pelas necessidades da comunidade, onde são engajados e olhem todos os cidadãos como iguais perante a lei e irmãos diante de Deus. Ainda mais partindo do princípio de que sem formação moral o homem não pode compreender e aceitar os valores da mocidade cristã e democrática, os centros cívicos, através dos Códigos de Honra educam os alunos a responsabilidade dos compromissos que devem assumir para um maior engajamento na sociedade».

Fonte: HDB - *Diário de Pernambuco*, Recife, 18 de julho de 1974.

A perspectiva do orientador do Centro Cívico da Escola Nóbrega, apresentada na Figura 26, oferece uma leitura ampliada do conceito de educação cívica. A partir dela, pode-se conceber que o conceito transcende as normas legais e inclui uma conexão emocional e prática com a sociedade. Para ele, o verdadeiro cidadão deveria "sentir com a Pátria", indicando que a educação cívica incluía uma "conexão emocional" com o país. Essa expressão sugere uma dimensão afetiva, por meio da qual os indivíduos identificariam seus sentimentos, seu entusiasmo, seu trabalho e sua vida com os interesses e aspirações da sociedade. Tal conceito de educação cívica vai além do ensino de fatos ou leis; ele envolve cultivar um senso de pertencimento e responsabilidade pessoal em relação à coletividade.

Além disso, o termo "dependência mútua" aponta para uma compreensão da sociedade como interconectada, onde cada cidadão era tanto beneficiário quanto contribuidor. Esse aspecto reforça a ideia de que a educação cívica estabelecia a complexidade das relações sociais e a importância da cooperação e do compromisso mútuo para o bem-estar coletivo. Essa visão ligava a educação cívica à formação de cidadãos em um contexto que valorizava tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo por meio de valores democráticos e cristãos.

Quanto aos Centros Cívicos, que eram descritos como instituições legalmente instituídas e destinados a formar cidadãos "conscientes, solidários, responsáveis e livres", engajados no desenvolvimento nacional em vários aspectos, incluindo o humano, moral, econômico e cultural, pode-se afirmar que sugeriam um conceito de educação cívica que, mais uma vez, estava além das práticas cívicas, na medida em que promovia uma integração completa do indivíduo social e político do país. Não se pode ignorar também o cunho moral desses centros, que poderiam favorecer uma "formação moral" em um contexto cristão e democrático. Isso era essencial para que os alunos pudessem "compreender e aceitar os valores da mocidade cristã e democrática". A menção aos "códigos de horas" pode implicar uma estrutura organizada onde os valores eram ensinados por intermédio de atividades programadas, sugerindo um esforço para inculcar um senso de responsabilidade e engajamento com a sociedade.

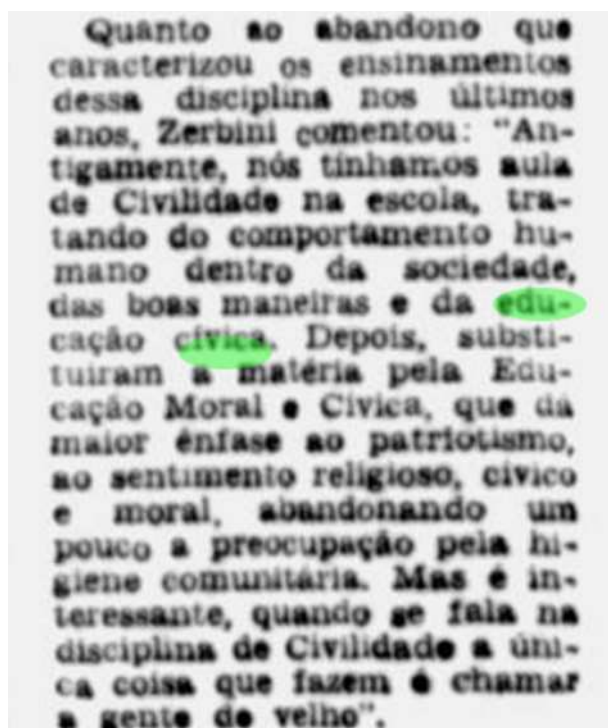
Durante a década de 1970, o conceito de educação cívica deu mostras de mudança, particularmente em torno da importância das eleições. Uma manifestação clara dessa mudança pode ser vista no texto "O dever cristão nas eleições", de Dom Eugênio de Araújo Sales¹², Cardeal Arcebispo do Rio de Janeiro. Ele argumentava que, assim como os indivíduos tinham deveres com a igreja e Deus, eles também possuíam responsabilidades cívicas como membros da nação, incluindo o dever de votar. Além disso, ele destacava o valor dos indivíduos que optavam por seguir carreiras na política e no serviço público. O Cardeal Sales escreveu que "A igreja considera digno de louvor e veneração o esforço daqueles que se dedicam ao bem da coisa pública, a serviço dos homens, assumem os trabalhos desse cargo" (*Jornal do*

¹² Para saber mais vide: <https://www.cnbb.org.br/dom-eugenio-de-araujo-cardeal-sales/> Acesso em 15/01/2024

Brasil, Rio de Janeiro, 1974). Ele defendia ainda a importância de estabelecer uma educação cívica robusta e eficaz, essencial para garantir "o conveniente exercício do voto livre, eficaz, com real e benéfica influência na sociedade" (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1974).

Tendo em vista o que foi abordado, a análise das citações revela que, a partir da segunda metade da década de 1970, ocorre uma transformação perceptível no discurso sobre a educação cívica. Essa alteração sugere uma possível variação no conceito em questão. Além disso, nota-se uma redução considerável na frequência de menções ao termo "educação cívica" durante esse período, como já observado anteriormente, porém, especialmente na segunda metade da década até o final da década de 1980. Essa diminuição pode indicar um declínio no interesse ou na priorização da educação cívica nas discussões públicas e educacionais, refletindo, possivelmente, uma mudança conceitual ou a importância do termo. Inclusive, pode-se observar que as citações do termo educação moral e cívica passaram a figurar com maior frequência nos periódicos, como se constata nas citações presentes nas Figuras 27 e 28.

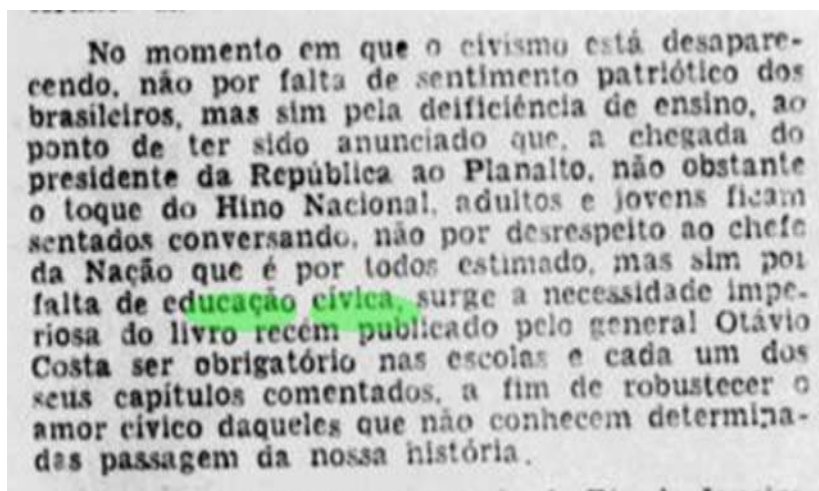
Figura 27: Excerto sobre educação cívica em *A Tribuna* (1976)



Quanto ao abandono que caracterizou os ensinamentos dessa disciplina nos últimos anos, Zerbini comentou: "Antigamente, nós tínhamos aula de Civilidade na escola, tratando do comportamento humano dentro da sociedade, das boas maneiras e da educação cívica. Depois, substituíram a matéria pela Educação Moral e Cívica, que dá maior ênfase ao patriotismo, ao sentimento religioso, cívico e moral, abandonando um pouco a preocupação pela higiene comunitária. Mas é interessante, quando se fala na disciplina de Civilidade a única coisa que fazem é chamar a gente de velho".

Fonte: HDB - *A Tribuna*, São Paulo, 19 de março de 1976.

Figura 28: Excerto sobre educação cívica em *A Luta Democrática* (1976)



No momento em que o civismo está desaparecendo, não por falta de sentimento patriótico dos brasileiros, mas sim pela deficiência de ensino, ao ponto de ter sido anunciado que, a chegada do presidente da República ao Planalto, não obstante o toque do Hino Nacional, adultos e jovens ficam sentados conversando, não por desrespeito ao chefe da Nação que é por todos estimado, mas sim por falta de educação cívica, surge a necessidade imperiosa do livro recém publicado pelo general Otávio Costa ser obrigatório nas escolas e cada um dos seus capítulos comentados, a fim de robustecer o amor cívico daqueles que não conhecem determinadas passagens da nossa história.

Fonte: HDB - *A Luta Democrática*, Rio de Janeiro, 16 de janeiro de 1976.

Ao analisar os discursos expressos nas citações presentes nos excertos acima, percebe-se que, na segunda metade da década de 1970, as publicações começam a trazer à tona um certo descontentamento em relação ao entendimento da educação cívica. Mesmo abordando assuntos diferentes, as críticas refletem preocupações com o impacto dos conhecimentos difundidos na disciplina escolar e o reflexo disso na vida cotidiana dos sujeitos. Zerbin, por exemplo, comenta sobre a mudança de foco de aulas que tratavam do comportamento humano para uma educação que dá maior ênfase ao patriotismo e ao sentimento religioso, moral, abandonando aspectos como a higiene comunitária. Da mesma forma, a necessidade de reforçar o ensino da educação cívica era destacada como uma resposta ao comportamento inadequado durante eventos nacionais importantes, não por desrespeito, mas por falta de educação cívica adequada, como ilustra a Figura 28. Tais observações sugerem uma mudança emergente no conceito de educação cívica, destacando a necessidade de uma abordagem que fortalecesse efetivamente o conhecimento cívico e o engajamento na sociedade. Embora o conceito em si pareça manter seu caráter prescritivo e comportamental, as referências revelam crescentes insatisfação e questionamento das ideias anteriormente aceitas sem contestação.

As insatisfações descritas acima permeiam toda a década de 1980, marcada por profundas transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil. Esse período

também reforçou um declínio significativo na frequência de menções ao termo "educação cívica". Dos cinco periódicos selecionados para análise, apenas o *Jornal do Brasil* e o *Diário de Pernambuco* forneceram material suficiente para continuar explorando o conceito. Contudo, muitos textos, nos dois jornais, circulam em torno do mesmo tema. Um tema comum a esses veículos de comunicação é a questão da poluição – incluindo a poluição sonora, os impactos dos agrotóxicos e o acúmulo de resíduos –, que, de acordo com os periódicos, era causada pelo avanço das indústrias e da tecnologia: “Procurar melhorar individualmente, pelo bem próprio e da coletividade é algo que se refere à luta contra o barulho, trata-se, ‘também’, de uma questão de bom senso e de educação cívica” (*Diário de Pernambuco*, Pernambuco, 30 de agosto de 1981), ou então,

[...] não se trata [...] de apenas melhorar o nível de educação cívica e restaurar as liberdades públicas do homem latino-americano, para que ele possa compreender o seu papel na determinação do futuro do nosso planeta na era nuclear. Este, em última instância, depende da manutenção do equilíbrio do terror, de cuja quebra nenhum continente ou sub-região pode escapar. (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 15 de setembro de 1982).

O conceito de educação cívica, como explorado na década de 1980, ultrapassa as fronteiras do desenvolvimento pessoal e abarca dimensões globais críticas. A citação no *Jornal do Brasil* (1982) ilustra esse ponto expansivo: “[...] para que ele possa compreender o seu papel na determinação do futuro do nosso planeta na era nuclear”. Aqui o conceito deveria envolver o entendimento dos impactos globais da tecnologia e das políticas, particularmente no que se refere à energia nuclear e à sua gestão. A preocupação não era apenas com o bem comum ou a coletividade em uma escala local, mas com as responsabilidades globais que cada cidadão carrega. A educação cívica, portanto, visa incluir uma conscientização crítica sobre como as práticas de produção, os avanços tecnológicos e as questões ambientais podiam afetar a humanidade em uma escala global. Dessa forma, a análise desse termo na pesquisa ressalta uma ênfase nacional para questões de relevância internacional.

O debate sobre o conceito de educação cívica, vinculado ao comportamento considerado socialmente adequado, persiste diante das frequentes manifestações e eventos públicos envolvendo figuras governamentais, onde as "vaias" frequentemente evidenciam descontentamentos políticos, econômicos e sociais. Um exemplo pode ser

encontrado no artigo “Presidente condena os que berram e utilizam 'slogans' ultrapassados”, que destaca como essas expressões de insatisfação são percebidas e criticadas no discurso político:

O Presidente continuou então a dizer em tom grave que “se não sabem exercer a democracia, que saibam pelo menos mostrar que se não tem educação cívica, que tenham pelo menos aquela educação de base que devem ter recebido no lar. (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 de novembro de 1982).

Nesse excerto, além do comportamento considerado adequado, pode-se identificar, na citação, a certa associação do conceito educação cívica ao conceito de democracia. Em outro texto, com o título “Democracia e associações de moradores”, existe novamente essa associação entre os conceitos:

Na escola, no sindicato, no bairro, ao discutir se os problemas concretos da vida quotidiana, é onde serão colhidos os primeiros resultados reais da educação cívica adquirida pela participação. Participando a nível local aprende-se a praticar a democracia. Não aprendemos a ler ou escrever, montar a cavalo ou nadar, escreve Stuart Mill, simplesmente porque nos ensinam, mas praticando, e, assim, somente, pela prática do Governo popular numa escala limitada e que as pessoas aprenderão como exercê-lo numa escala maior. (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 de abril de 1981).

As duas citações destacam aspectos interessantes do conceito e sua relação com a prática democrática. Elas sugerem que a educação cívica envolve a inculcação de valores e comportamentos que são essenciais ao funcionamento efetivo da democracia. No primeiro excerto, de 1982, o conceito aparece na citação da fala do presidente expressa uma crítica à falta de habilidades democráticas básicas entre os cidadãos, enfatizando que, além da educação cívica formal, é necessário ter um fundamento de educação básica que começa no lar. Aqui, a "educação de base" é vista como precursora e necessária a uma compreensão mais profunda da prática. Isso sugere que a democracia requer um nível de maturidade e responsabilidade que deveria ser inculcado desde cedo, refletindo a ideia de que a educação cívica começava com valores e comportamentos aprendidos em casa.

Na citação do segundo excerto, aparece a afirmação de que educação cívica ocorreria por meio da participação ativa na vida comunitária e local. A ideia é de que a democracia seria apreendida de forma mais adequada pela prática, não apenas teoricamente. Assim, ao participarem ativamente nas decisões sobre problemas

locais, os cidadãos praticariam habilidades democráticas em pequena escala, o que os prepararia para envolvimento mais significativos em escalas maiores. Ambas as citações articulam um conceito de educação cívica que estava intrinsecamente ligado à capacidade de participar de maneira eficaz e responsável em uma sociedade democrática. Aprofundando um pouco mais essa discussão,

[...] temos, de começar a tratar de nossa educação cívica, fazendo com que nossas instituições se democratizem, se descentalizem, fazendo com que o cidadão seja mais respeitado, diminuindo o poder do Estado sobre o cidadão” (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 10 de junho de 1984).

Essa ideia de prática da descentralização e democratização nas decisões e problemas locais deveria permitir aos cidadãos o exercício das habilidades democráticas em pequena escala, preparando-os para engajamentos mais significativos, e reforçando os conceitos de democracia e de educação cívica que seriam aprendidos com maior eficiência por meio da prática ativa e engajada.

Outras citações do conceito envolvem questões de corrupção dos políticos, eleições, moralidade cristã e sua importância nas tomadas de decisões, falta de educação cívica do povo, de políticos e até das massas, entre outras já discutidas ao longo desse terceiro período. Sendo assim, ao finalizar a análise dos periódicos da Ditadura Civil-Militar, observa-se que o conceito de educação cívica se transformou e foi instrumentalizado ao longo das três décadas analisadas. Foram observadas mudanças na semântica que envolvia o conceito, ora apresentando certa ênfase nos valores cívicos, que refletiam um esforço do regime para moldar o caráter cívico e moral dos cidadãos de acordo com os valores autoritários, ora enfatizando a obediência, o patriotismo e a moralidade alinhada aos interesses do Estado.

Ressalta-se que o conceito de educação cívica, apesar da diminuição de citações, continuou a aparecer nos periódicos como um termo relevante, o que demonstra que ainda era valorizado e utilizado para discutir questões de engajamento e participação social. Ademais, o conceito foi expandido para incluir uma dimensão moral intensamente vinculada aos valores do Estado autoritário, sugerindo uma fusão entre o civismo e a moralidade que transcendia a simples conscientização sobre direitos e deveres cívicos para abranger uma formação ética e moral mais ampla. Assim, concluída a análise dos três períodos-chave desta pesquisa, a seguir, é

apresentado um resumo da semântica que envolveu o conceito de educação cívica nos três períodos, trazendo uma maior compreensão dos termos utilizados junto ao conceito e que auxiliaram sobremaneira o entendimento da sua história.

3.4 A semântica da imprensa periódica: mudanças e permanências

Após análise das citações envolvendo o conceito de educação cívica, que eram reflexos das experiências passadas, vivenciadas, protagonizadas ou influenciadas pelos indivíduos que discutiram, publicaram e/ou leram as matérias dos periódicos analisados, é possível observar os momentos, as mudanças e as permanências que envolveram a história do conceito nos periódicos analisados, corroborando com Koselleck, quando diz que:

Conceitualizar algo, conceber algo significa, de um modo muito especial, que o ser humano é um ser que domina a linguagem e se serve dela. Ele se serve dela quando se movimenta, quando vê ou ouve algo, quando lembra ou espera algo, quando, por conseguinte, age e, com isso, ao mesmo tempo, também pensa. No mesmo momento em que deslocamos nossa atenção nessa disposição humana geral para os conteúdos dos conceitos e linguisticamente integradas a eles - nesse momento já se inicia a mudança. É possível que nos sintamos motivados a iniciar a narração de histórias, pois alguma coisa mudou. Mas a mudança só pode ser concebida se suas condições gerais e estruturais se repetem. Mudanças só podem ser registradas e apreendidas contra o pano de fundo de condições que se repetem. (Koselleck, 2020, p. 66).

Koselleck (2020) enfatiza que conceitualizar algo implica uma mudança que só pode ser apreendida contra o fundo de condições que se repetem. Ele sugere que a mudança nos significados dos conceitos é percebida mais claramente quando observada contra a continuidade de certas condições ou práticas. Isso significa que as mudanças nos termos usados para descrever a educação cívica são mais evidentes quando vistos em relação aos termos que se mantêm ao longo dos períodos. A aparição e persistência dos termos "patriotismo" e "respeito pelas autoridades" em todos os períodos investigados, por exemplo, serve como um fundo constante que ajuda a iluminar de que modo novas adições, como "responsabilidade ambiental", ou mudanças no entendimento de "ordem" e "disciplina" refletem as novas demandas e contextos de cada período. Assim, a mudança nos conceitos reflete não apenas uma mudança linguística, mas uma resposta às transformações sociais, políticas e culturais mais amplas.

Afinal, ainda de acordo com Koselleck (2020),

[...] só podemos articular a (s) história (s) dos conceitos como mudanças no terreno dos significados e da pragmática se soubermos que muitas outras coisas permanecem iguais e, portanto, são repetitivas. Somente contra o pano de fundo das estruturas semanticamente e pragmaticamente repetitivas é possível pensar, perceber e aferir a inovação e a mudança histórica no âmbito da semântica e da pragmática. (Koselleck, 2020, p. 67).

Com essas palavras, Koselleck (2020) destaca a importância de se compreender as mudanças nos significados e usos dos conceitos, considerando essencial reconhecer as estruturas que permanecem constantes. Isto é, algumas características dos conceitos, dos termos adjacentes e dos contextos em que são utilizados não mudam, ou mudam muito lentamente, proporcionando um pano de fundo estável que facilita a identificação das verdadeiras inovações e mudanças. Essas estruturas repetitivas incluem certas práticas sociais, políticas, normas legais ou expectativas culturais que moldam e limitam como os conceitos podem ser compreendidos e aplicados.

Sendo assim, contra este pano de fundo de repetição e estabilidade, as mudanças nos conceitos tornam-se mais perceptíveis e mensuráveis. Isso significa que as inovações e as alterações nos significados e práticas associadas a um conceito só podem ser plenamente apreciadas e entendidas quando contrastadas com aquilo que permaneceu igual. Esse contraste ajuda a destacar como novas interpretações ou aplicações de um conceito surgem em resposta a novos desafios ou mudanças nas condições sociais e políticas.

Dessa forma, para dar andamento à análise da semântica que envolve o conceito em estudo, acredita-se que o Quadro 3 esboça sobremaneira as ideias que mudaram, permaneceram ou desapareceram ao longo dos três períodos históricos, tendo como base os textos publicados nos periódicos selecionados.

Quadro 3: Semântica que envolve o conceito de “educação cívica” na imprensa periódica dos três períodos históricos

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
* Amor à Pátria	Amor à Pátria	* Desenvolvimento
* Direitos e deveres	* Desenvolvimento	* Direitos e deveres
* Disciplina	* Direitos e deveres	* Disciplina
* Identidade nacional	* Disciplina	* Ordem
* Ordem	* Identidade nacional	* Patriotismo
* Participação civil e política	* Ordem	* Sacrifício pela Pátria
* Patriotismo	* Participação civil e política	* Segurança nacional
* Progresso	* Patriotismo	* Valores democráticos
* Respeito às autoridades	* Respeito às autoridades	* Lealdade e respeito às Autoridades
* Tradição	* Tradição	* Responsabilidade ambiental
* Valores Morais	* Valores morais	* Valores cívicos, éticos e morais

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis na HDB.

Ao analisar o quadro acima, nota-se que, na semântica em torno do conceito de educação cívica nos três períodos históricos estudados, destacam-se as camadas de significados que o conceito adquiriu em diferentes contextos políticos e sociais do Brasil República. No primeiro período, percebe-se um balanço entre novos ideais republicanos e práticas conservadoras. A inclusão de termos como "participação civil e política", juntamente com "tradição" e "respeito às autoridades", ilustra uma fase de

transição em que a emergente República brasileira tentava se firmar mantendo aspectos do antigo regime monárquico.

No periódico *O PAIZ* (1890), é possível observar o seguinte excerto:

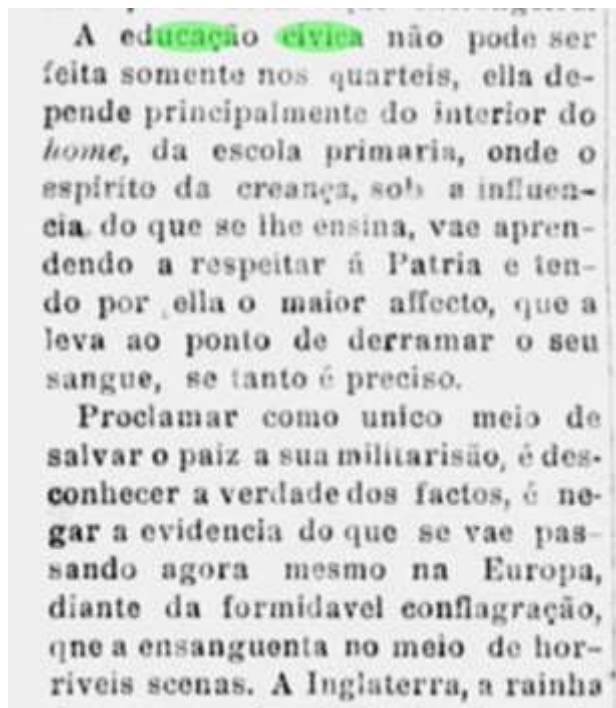
As escolas do 2º gráo terão programmas para o ensino de portuguez, francez, geometria, trigonometria, rudimentos de sciencias naturaes, educação phyfica, pelos exercicios militares (nas escolas do sexo masculino), e educação cívica pelo ensino dos direitos civis e politicos. (*O PAIZ*, Rio de Janeiro, 24 de janeiro de 1890).

No excerto acima, a menção do termo educação cívica está diretamente ligada à formação do cidadão, enfatizando seu papel na construção de conhecimento sobre os direitos e deveres civis e políticos. No trecho "pelo ensino dos direitos civis e políticos", é abordada explicitamente a educação dos alunos em seus direitos e responsabilidades enquanto cidadãos. Isso reflete a preocupação com conscientizar os jovens sobre suas obrigações legais e suas liberdades com a nação. Essa preocupação não se restringia apenas às crianças e jovens; aos adultos também cabia o dever de amar e cuidar da nação, contribuindo com a força de seu trabalho para o crescimento do país. Essa responsabilidade é articulada nas palavras do Senador Ribeiro Britto: "Tendo cumprido o que penso ser o meu dever de cidadão e político, sempre pronto para o trabalho fecundo e construtor da felicidade da Pátria e da República" (*Jornal do Recife*, Recife, 27 de junho de 1914).

As palavras do Senador demonstram a ideia de participação civil e política relacionada à prática dos "direitos e deveres civis e políticos"; assim, a citação sugere um incentivo à participação civil e política. Essa formação cívica visa preparar os indivíduos para serem participantes ativos e conscientes nos processos da vida pública. Com esse exemplo podemos destacar os termos demonstrados no Quadro 3: "direitos e deveres" e "participação política".

No excerto da Figura 29, o *Jornal do Recife*, em 1915, destacava justamente que o conceito de educação cívica estava atrelado à participação política, social e familiar dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento do amor pela nação.

Figura 29: Excerto sobre educação cívica no *Jornal do Recife* (1915)



A educação cívica não pode ser feita somente nos quartéis, ella depende principalmente do interior do home, da escola primaria, onde o espirito da creança, sob a influencia do que se lhe ensina, vae aprendendo a respeitar á Patria e tendo por ella o maior affecto, que a leva ao ponto de derramar o seu sangue, se tanto é preciso.

Proclamar como unico meio de salvar o paiz a sua militarisação, é desconhecer a verdade dos factos, é negar a evidencia do que se vae passando agora mesmo na Europa, diante da formidavel conflagração, que a ensanguenta no meio de horriveis scenas. A Inglaterra, a rainha

Fonte: HDB - *Jornal do Recife*, Recife, 28 de outubro de 1915.

No texto acima, a citação ressalta a importância creditada ao amor pela nação, enfatizando que a educação cívica deveria inspirar um afeto profundo pela pátria desde a juventude, a ponto de alguém estar disposto a sacrificar a própria vida, se necessário. Este era um reflexo claro do patriotismo. O respeito pela pátria poderia também ser visto como um respeito pelas autoridades e pela ordem estabelecida, sugerindo que aos jovens cabia a responsabilidade de honrar e valorizar seu país e suas leis, elementos essenciais à manutenção da ordem social. No trecho a seguir, observa-se o "absoluto amor, o amor da Pátria", que era apontado como um dos objetivos finais da educação cívica, corroborando com o termo "Amor à Pátria", presente na semântica que envolvia e dava sentido ao conceito de educação cívica, e demonstrando que esse profundo sentimento de conexão e lealdade ao país era um resultado esperado da educação cívica. Inclusive, de acordo com a citação do *Jornal do Recife* (1891) "[...] por entender criteriosamente, impulsionado por são princípios de educação cívica e moral, que acima do amor da família está o amor da pátria"

(*Jornal do Recife*, Recife, 23 de outubro de 1891). Isso demonstra que o conceito de educação cívica estava atrelado ao amor incondicional pela Pátria, e que, além disso, a moral também era uma das ideias que permeavam a utilização e o entendimento do conceito analisado, conforme demonstrado no jornal *O PAIZ* (1892): “A educação moral, para mim, deve compreender a educação cívica, o culto dos maiores e o respeito pelos fatos da tradição que levam o homem ao absoluto amor, o amor da Pátria” (*O PAIZ*, Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1892).

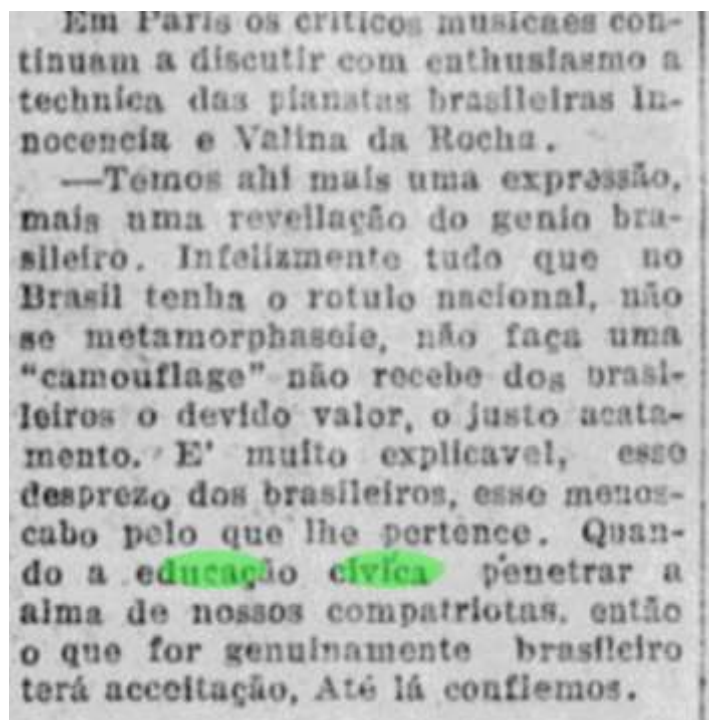
Nessa citação, observa-se ainda a ênfase na educação moral, que deveria englobar a educação cívica, sugerindo que os valores morais eram considerados fundamentais à formação cívica dos indivíduos. Essa conexão reforçava a importância desses valores, associados à “[...] estrada larga e reta da honra, por onde apenas andam os homens, que se colocam acima dos interesses pequeninos”, demonstrando que não se tratava da moral religiosa, pois

[...] tanto para o ensino das sciencias como para a educação cívica da infancia e mocidade, o Estado não carece de internato. Estes são apenas indispensáveis à moral dogmática, autoritária e disciplinaria, ensinada nas congregações religiosas. A moral civica cujo ensino compete ao Estado é outra. (*Jornal do Recife*, Recife, 19 de abril de 1900).

Quanto ao termo “tradição”, que também é mencionado na citação acima – “respeito pelos fatos da tradição” –, relaciona a educação cívica ao ensino e valorização das tradições nacionais. Isso mostra como a tradição é utilizada para cultivar um sentido de continuidade e respeito pelo passado histórico e cultural, o que é crucial para a formação de uma identidade nacional, que também pode ser percebida nesse contexto, tendo em vista que o aprendizado para “respeitar à Pátria” e desenvolver um “maior afeto” por ela também estaria atrelado à educação cívica como um meio de fortalecer a identidade nacional, ajudando as crianças a entenderem e a valorizarem sua herança e cultura desde cedo.

Com relação ao respeito às autoridades, à lei e à ordem, pode-se observar a citação abaixo, que expressa sobremaneira a semântica destacada no Quadro 3.

Figura 30: Excerto sobre educação cívica no *Jornal do Recife* (1924)



EM PARIS OS CRITICOS MÚSICAES CONTINUAM A discutir com entusiasmo a técnica das pianistas brasileiras Inocência e Valina da Rocha.

—Temos ahí mais uma expressão, mais uma revelação do genio brasileiro. Infelizmente tudo que no Brasil tenha o rotulo nacional, não se metamorphaseie, não faça uma "camoufflage" não recebe dos brasileiros o devido valor, o justo acatamento. E' muito explicavel, esse desprezo dos brasileiros, esse menosprezo pelo que lhe pertence. Quando a educação cívica penetrar a alma de nossos compatriotas, então o que for genuinamente brasileiro terá acceitação, Até lá conflremos.

Fonte: HDB - *Jornal do Recife*, Recife, 29 de junho de 1924.

Embora a citação acima não destaque explicitamente a ideia de democracia, ela ensaia a ideia de justiça e igualdade na valorização de todos os aspectos da nação. Nesse contexto, o termo educação cívica estaria relacionado à promoção de valores democráticos de valorização do país ao qual o indivíduo pertence. A menção a "justo acatamento" pode ser interpretada como um apelo ao respeito pelas instituições e criações nacionais, que é uma forma de respeitar as autoridades e a ordem estabelecida. Ao mesmo tempo, a educação cívica remete à questão da tradição, pois o "menosprezo pelo que lhe pertence" pode ser visto como um abandono de tradições, devendo ser substituído pelo apreço às tradições nacionais, afinal, "quando a educação cívica penetrar a alma dos nosso patriotas, então o que for genuinamente brasileiro terá acceitação", o que pode ser entendido como um incentivo a uma conexão mais profunda com o passado e com os valores históricos.

Em suma, a semântica elaborada para o primeiro período, como ilustrado no Quadro 3, demonstra as ideias que dão sentido ao conceito de educação cívica durante a Primeira República, refletindo claramente elementos como patriotismo, direitos e deveres, amor pela pátria, ordem, tradição, entre outros, já mencionados.

Esses componentes não apenas moldaram a concepção cívica da época como também lançaram as bases para as transformações subseqüentes. À medida que se avança para a Era Vargas e se constata a transição entre um governo e outro, observa-se como os conceitos de ordem e valores morais adaptam-se a um contexto de centralização e autoritarismo. A análise do próximo período permitirá uma compreensão mais profunda de como as mudanças políticas influenciam diretamente a educação cívica, preparando o terreno para explorar a manipulação de conceitos cívicos em prol de agendas políticas específicas.

A análise mostra que a transição da Primeira República para o governo Vargas marca uma releitura do conceito de educação cívica, como refletido nas respectivas listas semânticas de cada período. Durante a Primeira República, o conceito de educação cívica era fundamentado em valores como “patriotismo”, “direitos e deveres”, e “participação civil e política”, que enfatizavam a liberdade individual e a participação ativa na vida pública. A formação de uma identidade nacional e o “amor pela Pátria” eram cultivados pela “tradição”, pelo “respeito as autoridades” e pela “ordem”, promovendo um sentido de continuidade cultural, com o culto e a exaltação aos heróis pátrios, aos seus feitos, à sua honra e caráter, como exemplos de grandes cidadãos. Dessa forma, conforme Schueler e Magaldi (2008), era travado “um verdadeiro combate cívico”, com o intuito de promover a formação do caráter, o desenvolvimento das virtudes morais e o sentimento de patriotismo nas crianças, jovens e adultos.

Com a ascensão de Getúlio Vargas, nota-se uma reinterpretação desses conceitos, em que “nacionalismo” e “autoritarismo” começam a dominar o discurso, intensificando uma forma mais centralizadora de governo. A “centralização do poder” reflete a mudança para uma educação cívica que não apenas instrui, mas também molda cidadãos para servirem especificamente aos interesses do Estado. Nesse contexto, o excerto extraído da Figura 10 – “[...] se não basta toda a liberdade democrática que já disfrutamos, cuidemos de aperfeiçoar no cidadão a capacidade de ser livre” (*Correio Paulistano*, São Paulo, 10 de abril de 1936) – sublinha a necessidade de adaptação às práticas administrativas para fortalecimento da educação cívica em linha com a nova ordem política. Outro exemplo que ilustra a

semântica do conceito de educação cívica durante este governo pode ser encontrado no texto previamente citado, que se alinha perfeitamente a esta discussão:

Congregados os esforços de ambos, isto é, de autoridades e particulares, o resultado satisfatório terá de vir fatalmente. Abrir escolas e mais escolas, difundir os princípios da nossa democracia, incentivar as realizações visando a unidade nacional, elevar a educação cívica do povo e combater cientificamente as ideologias contrárias à nossa civilização, tudo isso é um conjunto de iniciativas que o Estado e a sociedade têm que executar de *commum accordo*, com o auxílio precioso da imprensa, da mocidade estudiosa e das agremiações cívicas e políticas. (*Correio Paulistano*, São Paulo, 10 de abril de 1936).

De acordo com o excerto acima, as escolas deveriam ser construídas para difundir a “nossa” democracia, sugerindo uma interpretação particular de democracia alinhada ao governo vigente, que inclusive deveria combater outras iniciativas. Além disso, o cunho centralizador fica evidente quando se destaca o esforço em garantir a “unidade nacional”, como se identifica em: “Estado e a sociedade têm que executar de comum acordo, com o auxílio precioso da imprensa, da mocidade estudiosa e das agremiações cívicas e políticas” (*Correio Paulistano*, São Paulo, 10 de abril de 1936). Isso teria o objetivo de garantir a união de todos em prol da nação e mostra-se um exemplo da semântica nacionalista, autoritária e centralizadora, que envolvia o conceito analisado.

Dando continuidade à análise da lista semântica proposta, destaca-se a citação da Figura 13, que reflete conceitos de “disciplina”, “ordem” e “cultura física”. A citação inicia com uma rejeição a mudanças sociais e políticas abruptas, enfatizando que mudanças válidas devem ocorrer através da educação, do trabalho e da cultura. Isso sublinha a importância da ordem e da disciplina como pilares para assegurar o progresso e a estabilidade da nação. Contrapõe-se a isso a desordem e a indisciplina, frequentemente associadas aos extremistas e às manifestações ruidosas. Sugere-se, implicitamente, que a disciplina e a ordem estão alinhadas à adesão consistente às normas sociais e políticas estabelecidas.

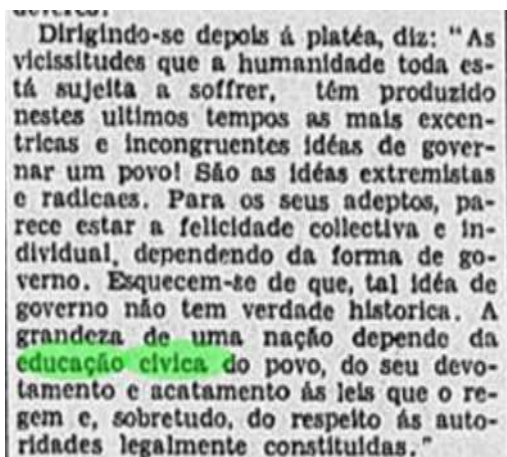
Ainda analisando a Figura 13, destaca-se a ênfase no conceito de “Cultura Física”, expresso no seguinte trecho: “[...] contribuindo assim eficientemente, para a formação de uma infância e uma juventude sadia. Sadia de corpo e alma. Sadia de physico e de inteligência”. Esse excerto sublinha a noção de que cidadãos saudáveis

e fisicamente capazes são mais aptos a contribuir para a defesa e o progresso da nação. Esse conceito não apenas enfatiza a saúde física, mas também simboliza uma preparação abrangente, que inclui resistência, disciplina e capacidade de enfrentar desafios físicos.

Quanto ao termo "ordem", é importante destacar que já se encontrava vinculado ao conceito de educação cívica na Primeira República, porém com uma conotação distinta. Naquela época, a "ordem" estava relacionada ao respeito às tradições, à valorização dos heróis nacionais e ao respeito à República e suas instituições. Essencialmente, a "ordem" estava ligada à manutenção da estabilidade e da harmonia social, cultivada através do respeito às normas republicanas e ao patriotismo. Em contraste, durante o governo de Getúlio Vargas, o termo "ordem" adquiriu uma nova dimensão, associando-se à ideia de liberdade controlada, de obediência estrita às leis e às autoridades. Os parágrafos a seguir abordarão a questão do respeito pelas autoridades, explorando como a noção de "ordem" nesse período se distingue substancialmente daquela da Primeira República.

No texto publicado no *Correio Paulistano* (1938), intitulado: "Grande sessão cívico-nacionalista, em homenagem ao Sr. Presidente da República", é possível observar a ideia de "respeito às autoridades", e pode-se ainda acrescentar o respeito às leis, conforme Figura 31.

Figura 31: Excerto sobre educação cívica em *Correio Paulistano* (1938)



Dirigindo-se depois á platéa, diz: "As vicissitudes que a humanidade toda está sujeita a soffrer, têm produzido nestes ultimos tempos as mais excéntricas e incongruentes idéas de governar um povo! São as idéas extremistas e radicaes. Para os seus adeptos, parece estar a felicidade collectiva e individual, dependendo da forma de governo. Esquecem-se de que, tal idéa de governo não tem verdade historica. A grandeza de uma nação depende da educação cívica do povo, do seu devotamento e acatamento ás leis que o regem e, sobretudo, do respeito ás autoridades legalmente constituídas."

Fonte: HDB - *Correio Paulistano*, São Paulo, 1º de junho de 1938.

Ao considerar a citação acima, dentro do contexto de 1938, é possível ver como o conceito de educação cívica e o respeito às autoridades não apresentavam conotações somente teóricas, ao contrário, estavam enraizados nas realidades políticas e sociais da época. O apelo ao respeito às leis e às autoridades pode ser entendido como uma estratégia para assegurar a estabilidade e a ordem, além da lealdade às autoridades, ou seja, ao governo vigente. Isso fica claro no excerto: “A grandeza de uma nação depende da educação cívica do povo, do seu devotamento às leis que o regem e, sobretudo, do respeito às autoridades legalmente constituídas” (*Correio Paulistano*, São Paulo, 1º de junho de 1938). A partir dessa citação, pode-se inclusive, retomar a questão nacionalista e autoritária do governo do período. Essa ênfase pode ainda sugerir um endosso à ordem estabelecida, o que pode ser validado em outro trecho da mesma reportagem:

A sessão cívica que se realizava, constituía o julgamento da altivez, serenidade e critério com o que o Sr. Presidente da República defendeu o brio nacional no momento em que os assassinos o julgavam adormecido. Depois explicou que o Estado novo brasileiro era uma necessidade que se impunha. (*Correio Paulistano*, São Paulo, 1º de junho de 1938).

E ainda:

Usou mais uma vez a palavra o sr. Caetano Munhoz, para agradecer o concurso que o povo de Itapira acabava de emprestar à homenagem ao sr. Presidente da República. Aproveitava o ensejo para homenagear, igualmente, o sr. dr. Adhemar de Barros, ilustre interventor Federal neste Estado. (*Correio Paulistano*, São Paulo, 1º de junho de 1938).

Os trechos extraídos da reportagem destacam o regime como uma "necessidade que se impunha", um discurso que justifica a autoridade do regime autoritário, a ordem estabelecida pelos dirigentes, refletindo um conceito de educação cívica que vai além da mera obediência e respeito às leis, pois exige que o cidadão demonstre gratidão e apoio ao "presidente", ao "interventor federal" e a outras figuras governamentais. Esse tipo de homenagem não se limita apenas ao respeito a cargos oficiais, mas avança para o culto à personalidade, em que as autoridades políticas eram frequentemente elevadas ao *status* de heróis. Essa exaltação sublinha uma lealdade profunda não só à nação, mas também aos seus líderes.

Evidentemente, era essencial que a ordem pública fosse estabelecida e respeitada, o que estava intrinsecamente relacionado à obediência às regras, às leis, inclusive, para que o povo tivesse “liberdade”, deveria “prestigiar e obedecer” às autoridades, como se pode identificar na citação a seguir:

A ordem publica e o exercício normal das actividades se exercem tanto melhor quanto maior for o prestígio da autoridade do governo e quanto mais respeito houver ao limite das liberdades. Dahi a necessidade imprescindível da função correlata do povo prestigiar a autoridade constituída para que essa respeite as suas liberdades. (*Correio Paulistano*, São Paulo, 21 de abril de 1940).

O excerto acima integra a reportagem intitulada “O princípio da autoridade”, na qual é possível detectar a controvérsia existente nesse período, tendo em vista que a liberdade estaria diretamente relacionada à obediência. O conceito de educação cívica, por sua vez, estava imbuído de uma boa dose de acatamento e cumprimento das normas estabelecidas, afinal, “[...] um dos maiores defeitos e de graves consequências da educação cívica nacional, tem sido a falta de noção específica do que seja o princípio da autoridade pública” (*Correio Paulistano*, São Paulo, 21 de abril de 1940). Nesse sentido, remete à questão dos “direitos e deveres” dos cidadãos brasileiros. Tratando-se do conceito de educação cívica, se na Primeira República esse termo estava atrelado ao direito de participar da vida civil e política, ao dever de amar sua nação, de respeitar os heróis, as leis e a ordem social, durante o governo Vargas, os sujeitos tinham o direito à liberdade, mas, para garanti-la, deveriam obedecer às regras impostas, tinham a obrigação de seguir os ditames governamentais.

Quanto ao "sacrifício pela Pátria" o trecho a seguir, extraído da Figura 13, exemplifica bem a ideia de sacrifício que envolve o conceito de educação cívica: “Escoteiros das terras do Cruzeiro do Sul, de pé, pelo Brasil e para o Brasil” (*Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1936). Associado a esse conceito, nota-se um claro incentivo ao altruísmo e à lealdade ao país, sugerindo que há uma expectativa de que os indivíduos priorizem os interesses do estado acima dos pessoais. Isso demonstra uma forte tendência à ideologia nacionalista e à valorização de um compromisso cívico que vai além dos desejos individuais. O "sacrifício pela Pátria" é frequentemente relacionado à "defesa nacional", que é contra ameaças externas ou ideologias adversas, como o comunismo. A ênfase no sacrifício pessoal

é apresentada como uma extensão da disciplina e da ordem, em que a obediência e a dedicação ao bem comum são vistas como virtudes fundamentais.

Ao retomar a lista semântica que envolve o conceito em análise, tem-se também os “valores morais”, termo que, assim como “ordem” e “direitos e deveres”, já permeavam o conceito de educação cívica na Primeira República, e assim como os outros, esse termo se modificou consideravelmente. No primeiro período, a moral enfatizava o respeito pelas tradições, pela história nacional, o culto aos heróis e o amor à pátria, uma moral baseada em valores compartilhados historicamente. Já na Era Vargas, a moral estava relacionada à formação do caráter individual, pois “a educação moral tem por objetivo a elevação espiritual da personalidade” e, para tal, deveria inculcar nas crianças e nos jovens “[...] a confiança no próprio esforço, o hábito da disciplina, o gosto da iniciativa, a perseverança no trabalho e a mais alta dignidade em todas as ações e circunstâncias.” (Decreto-Lei nº 2072/40). no Decreto-Lei nº 2072/40, que tornou a educação cívica, moral e física obrigatória nas escolas, é possível ver ainda:

Parágrafo único. A educação moral procurará ainda formar nas crianças e nos jovens de um e outro sexo os sentimentos e os conhecimentos que os tornem capazes da missão de pais e de mães de família. As mulheres dará de modo especial a consciência dos deveres que as vinculam ao lar, assim como o gosto dos serviços domésticos, principalmente dos que se referem à criação e à educação dos filhos. (Decreto-Lei nº 2072/40).

Dessa forma, pode-se afirmar que a moral expressa nesse período destacava valores e conhecimentos considerados necessários para as crianças e os jovens assumirem futuramente seus papéis como pais e mães de família. Esse aspecto da educação moral no Estado Novo visa reforçar os papéis de gênero tradicionais, em que as mulheres são particularmente encorajadas a valorizar e dedicar-se aos deveres domésticos e à educação dos filhos. Essa orientação não apenas transmite uma visão específica do papel das mulheres na sociedade, mas também enfatiza a família como uma unidade fundamental da sociedade que deve ser protegida e promovida como parte da ordem social mais ampla.

Encerrando a análise da lista semântica do segundo período, tem-se o termo “patriotismo”, que também girava em torno do conceito de educação cívica no primeiro período, e no qual estava atrelado aos direitos e deveres civis e políticos, bem como

à liberdade e participação cívica, dentro de um contexto republicano de patriotismo. No segundo período, destacava-se um patriotismo que valorizava a obediência e lealdade ao líder governamental e às suas diretrizes. Afinal, as diretrizes governamentais eram uma “necessidade que se impunha”. Além disso, a importância creditada à preparação do corpo e da mente dos jovens indica um foco em organizar os cidadãos para defenderem a nação tanto física quanto ideologicamente. Logo, na Primeira República, o patriotismo estava relacionado à participação e valorização dos ideais republicanos, enquanto, no Estado Novo, foi redefinido para enfatizar a unidade, a ordem e a lealdade ao Estado.

À medida em que se avança para a análise do conceito de educação cívica durante a Ditadura Civil-Militar, é fundamental reconhecer ao período intermediário de democracia, entre o fim do Estado Novo em 1945 e o início da ditadura em 1964. Esse período foi marcado por uma relativa estabilidade política e por esforços para consolidar práticas democráticas. Porém, vale lembrar que esse intervalo de tempo, apesar de sua importância histórica, não faz parte do recorte temporal da pesquisa. Nesta seção, explora-se como a educação cívica, sob a ditadura militar, refletiu uma continuidade com o Estado Novo, em termos de controle autoritário, enquanto adaptava e intensificava certos aspectos para atender às necessidades de um regime focado em segurança e repressão política e social.

Durante esse período, a educação cívica foi novamente instrumentalizada, com uma ênfase reforçada na disciplina, no autoritarismo e na segurança nacional. A lista semântica reflete essa mudança com termos como "segurança nacional", e permanência dos termos "ordem" e "disciplina", sugerindo uma orientação que valorizava a lealdade ao regime e a conformidade ideológica. Além dos elementos de repressão e controle, a semântica desse período também engloba conceitos como "responsabilidade ambiental" e "valores cívicos, éticos, morais", indicando uma tentativa de alinhar a educação cívica a uma narrativa mais abrangente de dever global e conservadorismo moral. Esse vocabulário sugere um esforço para legitimar o regime sob o pretexto de proteger a moralidade e a ordem ao mesmo tempo que expande o escopo da educação cívica para incluir preocupações globais em um contexto de crescente consciência sobre questões ambientais e éticas.

As ideias de “lealdade e respeito às autoridades”, “ordem”, “disciplina”, “sacrifício pela Pátria”, “deveres e direitos e “patriotismo” já permeavam o conceito de educação cívica desde o Estado Novo. O que resta saber é o contexto em que eram utilizados e se apresentam o mesmo significado. Quanto à ordem e à disciplina, pode-se afirmar que, assim como no Estado Novo, estava atrelada à questão da ordem pública, que deveria ser estabelecida e respeitada, estando intrinsecamente relacionada à obediência às regras, às leis, como se pode verificar no Decreto nº 68.065/71, que destacava a necessidade de formar o “caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade”. O decreto ainda utilizava expressões como “implantar e manter a doutrina”, fixar medidas específicas”, e “articular-se com as autoridades responsáveis pela censura no âmbito federal e estadual”. Corroborando com o tema, em 1963, um ano antes do golpe, há um prelúdio dessa questão na matéria intitulada “Diaria em defesa da ordem e da lei”, publicada no *Jornal do Brasil*, na qual se destacavam Roberto Marinho, Nascimento Brito e João Calmon salientando o perigo da infiltração comunista e a necessidade de convocar os cidadãos responsáveis para uma campanha de esclarecimento de educação cívica. Na reportagem, declaravam ainda que

Durante uma hora e meia - entre 22h30 e 24h -, a Rede da Democracia estará no ar, diariamente, - Estaremos em vigília cívica com a mentalidade de guerra, com espírito de sacrifício, inspirados pela decisão de defendermos o regime, procurando entretanto, aprimora-lo e humanizá-lo - declarou o Deputado João Calmon. Centenas de emissoras brasileiras integrarão a Rede da Democracia. (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 de outubro de 1963).

Apesar da citação acima ser de 1963, a ideia de "vigília cívica com a mentalidade de guerra" e a "decisão de defendermos o regime", indica claramente uma chamada para a disciplina rigorosa e a ordem estrita dentro do contexto de uma sociedade que o novo Regime Militar buscava moldar. Esses termos evocavam uma organização e um alinhamento de comportamento e pensamento às metas, características típicas de um sistema que valoriza a ordem e a disciplina acima da

diversidade de opiniões e liberdade individual. Junto a isso, observa-se as intenções dos indivíduos apoiadores da criação da Rede da Democracia¹³ que,

[...] reagiu às forças que incentivavam a maior participação popular na vida política e, sobretudo, amadureceu mudanças que deveriam ser efetivadas na natureza do regime democrático. Com base no diagnóstico de que estava em andamento a subversão das estruturas da sociedade brasileira, os representantes da imprensa do Rio de Janeiro construíram propósitos comuns, com relação aos temas políticos que precederam o golpe de 1964. (Carvalho, 2010, p. 17).

Segundo Carvalho (2010), Roberto Marinho, Nascimento Brito e João Calmon se articularam e apoiaram o Golpe de 1964; logo, suas colocações estariam em consonância com o governo que estaria por vir. A ordem e a disciplina, por sua vez, eram frequentemente evocadas pelo Regime Militar e refletia uma abordagem rigorosa e autoritária, o que se pode observar no excerto a seguir:

[...] precisamos de homens que governem com decisão e controle, mas isso terá que ser o fruto de sua formação, de sua consciência de seu respeito às leis de Deus e às normas do Direito. A revolução não foi feita para derroga-las, mas para cumprí-las. (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1965).

O excerto do *Jornal do Brasil*, de 1965 exemplifica claramente a retórica de disciplina e ordem promovida durante o Regime Militar no Brasil. Ela destaca a necessidade de líderes decisivos e autoritários, mas fundamenta essa exigência na formação e educação desses líderes, de acordo com princípios legais e morais. Esse discurso sugere que a disciplina transcende a mera força ou autoridade, abrangendo também a legitimidade e a aderência às leis divinas e humanas. Esse ponto reforça uma das ideias da lista semântica proposta, a da "lealdade e respeito às autoridades". O ideal de "homens que governem com decisão e controle" reflete uma liderança firme e focada, essencial para assegurar o controle por meio de um governo autoritário e centralizador. Ao contrário do período anterior, que enfatizava a admiração por feitos heroicos, esse controle é justificado pela necessidade de garantir a eficácia e a estabilidade do país, que tinha também o "respeito às leis de Deus e às normas do

¹³ Para saber mais vide: CARVALHO, Aloysio Castelo de. A Rede da Democracia: O Globo, O Jornal e o Jornal do Brasil na queda do governo Goulart (1961-1964) / Aloysio Castelo de Carvalho – Niterói: Editora da UFF, Editora NitPress, 2010, 233 p.

Direito". A menção ao respeito pelas leis divinas e humanas indica uma tentativa de validar o regime e suas ações como moralmente justos e legalmente fundamentados.

A semântica também ressalta os “valores cívicos, éticos e morais” que foram essenciais na conformação do conceito de educação cívica durante a Ditadura Civil-Militar, integrando uma dimensão cívica abrangente, na qual ética e moral, frequentemente vestidas de religiosidade cristã, se amalgamam ao civismo. Isso é evidenciado pelo excerto extraído do *Diário de Pernambuco* de 1968: “E se o acaso lhe põe nas mãos os destinos de país, procura entregá-los a seus melhores homens, em de se apromitar situação em causa própria” (*Diário de Pernambuco*, Recife, 16 de março de 1968). Esse princípio sugere que os valores éticos dos governantes devem impedir a exploração do cargo para interesses pessoais, dando o sentido de doação, altruísmo e sacrifício para sua liderança, tendo em vista que “Estes deveriam ser o fundamentos não só de nossa educação militar, mas também da nossa educação cívica, se de fato pretendemos construir um grande país, em futuro não indefinido” (*Diário de Pernambuco*, Recife, 16 de março de 1968).

Outro exemplo dos valores éticos e morais que passaram a permear o conceito está descrito no Decreto nº 58.023/66, assinado por Castelo Branco, que foi amplamente discutido no *Jornal do Brasil*. Algumas matérias destacavam parte da legislação e sua importância para a formação do cidadão brasileiro. De acordo com o decreto,

A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de aprêço 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 se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres. (Decreto nº 58.023/66).

Assim, o conceito pode ser identificado através de um conjunto de valores cívicos, morais e éticos que visavam fortalecer a identidade nacional, o respeito às instituições e a promoção de comportamentos adequados, vinculados à obediência à lei e à dedicação ao trabalho. A educação cívica era apresentada como o meio pelo qual se desenvolve o caráter do indivíduo, transformando-o em um cidadão produtivo, responsável, obediente e comprometido com o bem comum. É importante destacar que vários desses atributos já eram reconhecidos como parte do conceito de

educação cívica na Era Vargas. Os valores éticos e morais eram enfatizados para assegurar que os cidadãos não apenas compreendessem seus direitos e deveres, mas também agissem de acordo com princípios morais e éticos fundamentais à sustentação da sociedade. Além disso, o conceito de educação cívica, conforme delineado pelo decreto, incorporava um forte componente de socialização, ensinando os cidadãos a aderirem às normas sociais e legais estabelecidas, com vistas, novamente, à manutenção da ordem e da estabilidade social.

Embora não haja muitas citações explicitamente ligadas aos "direitos e deveres" dentro do conceito de educação cívica, uma análise mais fina revela que essa noção ainda permeia o conceito de maneira indireta. Lendo as entrelinhas, percebe-se que o indivíduo é impelido ao dever de respeitar as autoridades, as leis e a ordem estabelecida, além de trabalhar em prol da democracia e da cidadania. Há também a expectativa de solidariedade e de sacrifício pelo bem coletivo. Essa relação é concebida como uma via de mão dupla, na qual o cidadão que cumpre com seus deveres e responsabilidades recebe a recíproca da comunidade, criando um ciclo de apoio mútuo: “[...] os cidadãos brasileiros estão sendo chamados hoje a exercer um direito e a cumprir um dever; o direito de eleger pelo voto livre mandatários políticos e o dever de fazê-lo, comparecendo às urnas como ordena a lei” (*O Jornal*, Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1970). Assim, votar seria um direito e “[...] ao mesmo tempo um dever, também sagrado, pois a abstenção causada pela displicência das instituições põe em risco a segurança da democracia” (*O Jornal*, Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1970). No final, todos contribuem para o engrandecimento da nação, colaborando coletivamente para o progresso do país. Esse era o sentimento que devia ser gerado nos cidadãos brasileiros durante o Regime Militar: de que todo e qualquer sacrifício seria em prol de comunidade, da nação e de si mesmo.

Essa discussão abre espaço para a exploração da ideia de “sacrifício pela Pátria” atrelada ao conceito de educação cívica, tendo em vista que, no Estado Novo, o sacrifício envolvia uma mobilização direta e palpável, frequentemente associada ao preparo militar, à cultura física e à prontidão para defender a nação, refletindo o nacionalismo e o autoritarismo do período, como demonstra citação no excerto abaixo:

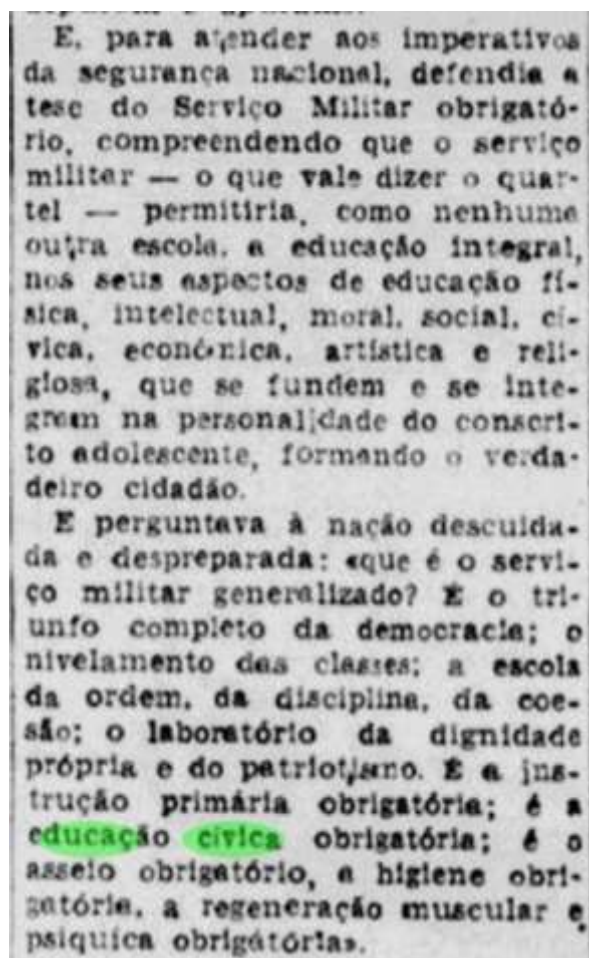
A escola dos escoteiros, uma das células primeiras do organismo da educação cívica e da defesa nacional, tem um objectivo que se resume

em breves linha. É a educação completa dos adolescentes. O escoteiro, desde que inicia o tirocinio, anda, corre, salta, nada, monte a cavallo, luta, defende-se, maneja armas; mantém-se num constante cuidado e asseio do corpo e da alma. (*Correio Paulistano*, São Paulo, 16 de março de 1939).

Diferentemente do Estado Novo, durante a Ditadura Civil-Militar, o sacrifício assumiu uma forma mais ideológica, focando não em lutas armadas, mas em uma batalha cultural e ideológica contra percebidas ameaças comunista e subversiva. A essência desse sacrifício estava alicerçada em valores de conformidade ideológica e apoio ao regime, como expresso nas palavras de Otávio Costa, publicadas no *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro, em 15 de agosto de 1970: "A mulher é o centro da educação cívica familiar, como mãe, esposa e irmã, inspiram valores éticos, responsabilidade, lealdade e sentimento de dever, autoconfiança e iniciativa, amor e respeito"; "educadoras dos lares que compreendem a sua importância para o fortalecimento do caráter nacional"; "Tudo vale a pena quando a alma não é pequena" e "Formar o homem ou alimentar o dinamismo, através do qual o homem se faz mais homem, os fins são a própria realização da criatura humana, à imagem e semelhança de Deus". Ambos os períodos usavam a ameaça comunista como uma retórica comum, porém, o sacrifício durante a Ditadura Militar estava mais centrado no progresso, no avanço político, social e econômico da nação, por isso todos os cidadãos eram incentivados a contribuir para a formação do caráter nacional e a promoção de um futuro rumo ao progresso.

Quanto à "segurança nacional", ao "patriotismo" e à "democracia", esses termos também se destacaram na pesquisa, uma vez que a semântica que envolvia o conceito de educação cívica foi retomada em citações relacionadas ao serviço militar obrigatório e a uma formação dada nos quartéis, que tinham a incumbência de preparar melhor o cidadão com uma educação integral, ou seja, ao mesmo tempo intelectual, moral, física e psíquica. Isso se comprova no excerto abaixo:

Figura 32: Excerto sobre educação cívica em *O Jornal* (1965)



E, para atender aos imperativos da segurança nacional, defendia a tese do Serviço Militar obrigatório, compreendendo que o serviço militar — o que vale dizer o quartel — permitiria, como nenhuma outra escola, a educação integral, nos seus aspectos de educação física, intelectual, moral, social, cívica, econômica, artística e religiosa, que se fundem e se integram na personalidade do conscripto adolescente, formando o verdadeiro cidadão.

E perguntava à nação descuidada e despreparada: «que é o serviço militar generalizado? É o triunfo completo da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e psíquica obrigatória».

Fonte: HDB - *O Jornal*, Rio de Janeiro, 17 de junho de 1965.

Essa abordagem de educação era vista como essencial ao atendimento aos "imperativos da segurança nacional", com foco particular no serviço militar obrigatório. A referência a esta instituição como forma de educação sugere que a preparação para a defesa do país era um componente significativo da educação cívica nesse período. Valorizar a ordem, a disciplina e o patriotismo, de maneira contraditória, "seria o triunfo da democracia". A conexão entre o conceito de educação cívica e a "segurança nacional" estaria ligada à ideia de que os cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres, estariam prontos para defender sua nação das ameaças externas e internas. O quartel, portanto, era apresentado como um local onde esses diversos aspectos da educação são integrados para moldar a personalidade do indivíduo e prepará-lo para cumprir suas obrigações cívicas e militares.

A citação a seguir, extraída do periódico *O Jornal*, de 27 de julho de 1969, reflete uma preocupação com a degradação do ensino de educação cívica nas escolas durante a Ditadura Militar no Brasil, apontando que "Um dos fatos mais estranhos ocorridos nos últimos trinta anos no Brasil foi o abandono progressivo da educação cívica nas escolas". Esse abandono é ilustrado pela falta de práticas como o hasteamento da Bandeira Nacional nas escolas, e uma aparente negligência em instruir os alunos sobre suas obrigações cívicas, como destacado na crítica que diz que "Nem sequer a Bandeira Nacional é hasteada nos estabelecimentos de ensino. Nada é ministrado aos alunos para esclarecê-los a respeito das obrigações cívicas". Adicionalmente, a citação sugere que essa lacuna na formação cívica levou a uma "[...] sutil infiltração das ideias desmoralizadoras do sentimento do patriotismo, que hoje parecem dominar no espírito da juventude".

As citações acima, apesar de serem de anos distintos, uma de 1965 e outra de 1969, possibilitam observar a defesa de um patriotismo atrelado à ideia de segurança nacional, ordenado, disciplinado e fundamentado em práticas cívicas, intimamente ligadas ao dever de defender o país, seja de ameaças externas ou internas, reforçando a lealdade e o compromisso nacional com o regime ditatorial. Esse paralelo entre as deficiências na educação cívica nas escolas e a ênfase na educação militar revela uma estratégica manipulação do conceito de educação cívica: enquanto um falha em sustentar um patriotismo tradicional, o outro reforça um patriotismo que serve diretamente aos interesses do regime, demonstrando como o conceito de educação cívica foi adaptado para atender às necessidades políticas do governo militar de garantir que os princípios de defesa da Pátria fossem mantidos e reforçados nas futuras gerações.

A "democracia" ou a construção de uma sociedade democrática era frequentemente invocada como parte essencial da semântica que circundava o conceito de educação cívica. Predominantemente, a retórica empregada sugeria a necessidade de proteger o país contra ameaças subversivas, fomentando um patriotismo baseado na ordem, na disciplina, na obediência e no sacrifício pela Pátria. Esses valores eram apresentados como fundamentais à promoção do bem comum e à abnegação, elementos vistos como essenciais para orientar o país rumo à democracia. Como afirmado na época, "Realmente nunca tivemos democracia, nem

a teremos no período de uma ou duas gerações. É que a democracia não é um <status> político, mas um ideal a atingir" (*O Jornal*, Rio de Janeiro, 05 de março de 1970). Essa perspectiva sugeria que a concretização de um governo democrático dependeria sobremaneira do "grau de educação cívica da sociedade" (*O Jornal*, Rio de Janeiro, 05 de março de 1970).

Em 1966, a legislação estabeleceu que a educação cívica deveria ser fundamentada no "apreço à pátria, respeito às instituições, fortalecimento da família, obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade". Esses preceitos buscavam promover um ambiente que valorizasse a liberdade, responsabilidade, cooperação e solidariedade, criando condições propícias ao cumprimento dos deveres cívicos (Decreto nº 58.023/66). Avançando para 1969, uma nova legislação que abordava não apenas a educação cívica, mas a moral e cívica, introduziu um reforço aos valores democráticos, apesar de reiterar vários elementos da legislação anterior. O decreto detalha que a Educação Moral e Cívica deveria apoiar-se nas tradições nacionais com a finalidade de "[...] defender o 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", entre outros objetivos que incluem o fortalecimento da unidade nacional, o culto à Pátria e a preparação dos cidadãos para o exercício das atividades cívicas baseadas na moral e no patriotismo (Decreto nº 68.065/71).

Dessa forma, a democracia, embora frequentemente apresentada como um objetivo a longo prazo, estava intrinsecamente ligada à semântica do conceito de educação cívica nesse período. As políticas e o discurso em torno do conceito em questão refletiam uma transformação na maneira como os valores democráticos eram ensinados e vivenciados, inclusive no currículo escolar e nas práticas sociais. A legislação progressiva evidencia um esforço deliberado para integrar a democracia ao coração da educação cívica, buscando equipar os cidadãos não apenas com uma noção de lealdade e dever, mas também com uma compreensão profunda e prática dos princípios democráticos. Encontra-se mais uma vez, aqui a dicotomia entre teoria e prática, que reflete a tensão vivida pelos brasileiros na época: por um lado, a legislação previa uma educação cívica que fomentava uma sociedade ativa e participativa, essencial ao sustento e progresso de uma sociedade democrática; por

outro lado, a realidade prática era marcada por uma ditadura repressiva, comprometida com ideais governistas e valores conservadores. Essa contradição destaca os desafios e as complexidades de compreender os significados dos conceitos que estão imbricados nas práticas subjacentes. Em última análise, o conceito de educação cívica era pensado e utilizado não apenas como uma ferramenta de inculcação de normas e valores estatais, mas também como um campo de tensão onde o significado e sua aplicação eram constantemente negociados e redefinidos, evidenciando a dinâmica e a mudança do entendimento cívico em meio às realidades políticas do Brasil.

Ao final da Ditadura Civil-Militar, no início da década de 1980, observou-se uma notável diminuição nas referências ao termo "educação cívica" nos periódicos analisados. Paralelamente, uma nova semântica envolvendo o conceito de educação cívica começou a emergir no cenário nacional. Esse conceito deixou de ser associado apenas à preocupação com o espaço nacional — o lugar onde se vive e que se deve proteger e zelar —, e passou a se ocupar da responsabilidade com o planeta que ocupamos como cidadãos conscientes. Uma reflexão sobre essa transformação pode ser vista na citação presente no seguinte excerto:

Não se trata de passar ao outro extremo, que é o 'terror ecológico'. O mesmo progresso que criou a poluição pode indicar as formas de superá-la ou contorná-la. O 'terror ecológico', entretanto, será eficaz se não se evitar com rigor o que pode ser evitado. Há um tipo de poluição que exige sofisticados antídotos, aparelhagens custosas. Há outras que derivam exclusivamente da inconsciência, da falta de um mínimo de educação cívica. É esta educação que deve ser incentivada — e até exigida — desde agora. Acidentes como o do Paraibuna mostram que já estamos, até, atrasados em relação a essa política. (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 24 de outubro de 1980).

Com o objetivo de discutir a nova semântica que envolve o conceito de educação cívica e sua relação com a responsabilidade ambiental, além dos efeitos nocivos causados pelo progresso, destaca-se também a seguinte afirmação:

Não se trata, porém, de apenas melhorar o nível de educação cívica e restaurar as liberdades públicas do homem latino-americano, para que ele possa compreender o seu papel na determinação do futuro do nosso planeta na era nuclear. Este, em última instância, depende da manutenção do equilíbrio do terror, de cuja quebra nenhum continente ou sub-região poderia escapar. (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 15 de setembro de 1982)

Ambas as citações abordam a questão ambiental, uma em nível nacional e outra em nível internacional, destacando uma nova leitura do conceito de educação cívica que, embora continuasse atrelado ao bem comum e à preocupação coletiva, passou a abranger uma escala global. Anteriormente, essa preocupação estava centrada exclusivamente no território e no povo brasileiro. A partir dessas publicações, infere-se uma expansão dessa preocupação para incluir não apenas a nação, mas o planeta como um todo, refletindo uma conscientização ampliada que transcende as fronteiras nacionais e abraça uma perspectiva global.

Ao encerrar a discussão sobre a semântica envolvendo o conceito de educação cívica, é crucial destacar uma observação comum nos três períodos republicanos analisados. Independentemente de serem momentos de transição ou consolidação, frequentemente emergem expressões como “a falta de educação cívica do povo”, “a pouca educação cívica do cidadão” e “pouca ou nenhuma educação cívica”. Tais frases, recorrentes nos debates e documentos examinados, sugerem que o conceito de educação cívica, como vinha sendo utilizado e promovido, muitas vezes não estava alinhado às novas demandas políticas, sociais e culturais emergentes. Portanto, para compreender adequadamente a semântica e o significado do conceito em cada período, é essencial analisar não apenas os inícios ou finais dessas eras, ou somente as crises e rupturas, mas também o auge das políticas e das discussões, quando se manifestam os principais desafios e evoluções. Isso revela que, embora o termo “educação cívica” tenha sido frequentemente invocado, sua implementação prática e relevância efetiva estavam em constante mudança e adaptação às circunstâncias contemporâneas de cada período histórico.

Na Primeira República (1889 – 1930), a educação cívica incluía, enquanto conceito, a promoção da liberdade e da participação cívica, mas também o reforço de valores tradicionais e a manutenção da “ordem social”, refletindo um equilíbrio entre os ideais republicanos emergentes e as práticas conservadoras existentes. Para exemplificar, o trecho da citação no *Jornal do Recife* de 1914 que expressa “Tendo cumprido o que penso ser o meu dever de cidadão e político, sempre pronto para o trabalho fecundo e construtor da felicidade da Pátria e da República”, enquanto prática, ilustrava a integração de responsabilidades cívicas e pessoais dentro da

esfera pública e privada, destacando a importância do engajamento cívico responsável.

Durante o Estado Novo (1930 – 1950), o conceito de educação cívica se adapta para refletir a consolidação do Estado autoritário, com a prevalência de termos como "autoritarismo" e "centralização do poder". O conceito, então, é estrategicamente empregado para promover a conformidade e a lealdade ao regime, evidenciado pela intensificação do ensino da "cultura física". Essa disciplina, que visava cultivar tanto a saúde física quanto a disciplina, torna-se um instrumento para reforçar a ideologia estatal, moldando tanto a capacidade física quanto os valores morais dos cidadãos. Esse uso do conceito é claramente ilustrado pelo *Correio Paulistano* em 1936, que relata como os princípios democráticos são reinterpretados para atender às exigências do regime autoritário.

No período da Ditadura Militar (1964-1985), a inclusão de novos termos como "segurança nacional" e "anticomunismo" na semântica do conceito reflete uma era de repressão e controle, em que a educação cívica foi novamente adaptada para reforçar a lealdade ao regime. A introdução de preocupações ambientais e globais, como indicado pelas citações de responsabilidade com o planeta, mostra um alargamento do conceito para incluir uma consciência mais abrangente e uma responsabilidade global, o que é uma novidade comparada às preocupações mais nacionalistas dos períodos anteriores.

Essas transições mostram que, apesar de certos termos serem consistentemente usados ao longo dos períodos, seus significados e contextos de aplicação frequentemente mudaram, respondendo às necessidades e desafios de cada era. Esta análise evidencia a complexidade e a dinâmica da educação cívica como um conceito que não é estático, mas que se adaptou em resposta às circunstâncias históricas e sociais, sublinhando a necessidade de uma compreensão crítica e contextualizada para apreciar plenamente seu impacto e significado em qualquer análise histórica. Este exame detalhado da semântica do conceito de educação cívica nos prepara, por fim, para o próximo capítulo, cuja análise se voltará para os livros didáticos de educação cívica. Nele, a investigação focará em como esse

conceito é apresentado e elaborado nesse material de apoio escolar, oferecendo uma visão concreta de sua manifestação prática e teórica no contexto educacional.

CAPÍTULO IV

4. As páginas amarelas do tempo: educação cívica em livros didáticos republicanos

Até o momento, esta pesquisa explorou a construção histórica do conceito de educação cívica por meio de periódicos da Era Republicana. A próxima etapa aprofundará essa análise ao incorporar livros didáticos como fontes primárias, reforçando a ideia de que o conceito de educação cívica é dinâmico e moldado por contextos sociais, políticos e econômicos. Este capítulo visa também investigar as continuidades e rupturas nas abordagens sobre a educação cívica. Essa análise permitirá avaliar se as mudanças na terminologia refletiram uma transformação substancial na concepção da educação cívica ou se, por outro lado, os princípios fundamentais se mantiveram constantes apesar das mudanças políticas e sociais.

Utilizar o livro didático como fonte "[...] é ampliar os horizontes da pesquisa histórica, pois nos permite compreender a maneira de produção do conhecimento", pois "O livro didático, antes compreendido como um simples manual escolar tornou-se objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional" (Salles, 2011, p. 7). Este enfoque destaca a multifuncionalidade dos livros didáticos, que abrangem a função curricular, a função instrumental e a função ideológica e cultural, como explicado por Salles (2011). Essas funções refletem como os livros didáticos atuam tanto no plano pedagógico quanto no plano da inculcação de valores e ideologias de uma época, carregando consigo valores, ideias, concepções, conceitos e preconceitos (Salles, 2011, p. 10). Nesse sentido, as pesquisas relacionadas a esse tipo de fonte:

[...] vêm se preocupando não somente com o que está posto, o que está inscrito nas páginas do livro, mas também, e talvez sobretudo com as formas de recepção e as formas de leitura que dele se faz. Não só as diversas ideologias presentes nos conteúdos veiculados pelos livros são fontes de análise pelo pesquisador, mas também a própria forma de sua produção, circulação e recepção. Nesse contexto, não somente o autor e sua escrita passam a ser investigados, mas outros agentes que contribuíram para a produção do livro, como editores, ilustradores e até mesmo os próprios leitores. (Salles, 2011, p. 7).

Para Bittencourt (2003), o livro didático é uma fonte histórica que permite observar a uniformidade dos pensamentos existentes da época. Ele destaca as crenças, as normas, as regras de procedimentos e os valores disseminados, sendo

assim, “[...] estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural” (Bittencourt, 2008, p.15).

Ao trabalhar com a perspectiva de que os conceitos e seu contextos podem ser analisados no livro didático, esta pesquisa concorda com Bittencourt (2008) que, apesar de não se utilizar das análises de Koselleck e dos pressupostos da História Conceitual, apresentou uma discussão interessante sobre os conceitos expressos nos livros didáticos de história. Para essa autora, os docentes com o objetivo de ensinar história apropriam-se de conceitos e categorias, algumas vezes, de outras áreas de conhecimento ou até mesmo do senso comum, sendo assim,

[...] noções e conceitos precisam ser explicitados para que sejam empregados corretamente. Revoluções, burguesia, povo, rei, monarquia, sindicato, clero, cidade, família, termos usados normalmente, parecem muitas vezes ter sempre existido em todos os lugares e em todos os tempos. (Bittencourt, 2008, p.16).

Dessa perspectiva, as metodologias defendidas por Salles (2011) e Bittencourt (2008) oferecem um ponto de interseção com a História Conceitual, tendo em vista que reconhecem a multiplicidade de agentes e influências que contribuem para a formação e transformação dos conceitos. Para esses pesquisadores, a análise de livros didáticos não se limita ao autor, inclui editores, ilustradores e leitores como participantes ativos no processo, ponto de vista que se alinha à abordagem da História Conceitual, que considera uma variedade de influências na construção e mudança de significados, bem como as mudanças semânticas e discursivas associadas aos conceitos e ideias. Afinal, a linguagem utilizada nos livros didáticos e como ela se adaptou aos diversos contextos ao longo do tempo é peça-chave para esta pesquisa, que busca identificar nuances e alterações nos significados dos conceitos ao longo dos períodos.

O primeiro passo foi analisar as obras a serem selecionadas com vistas a elencá-las como livros didáticos. Para fazer esse exercício, foi considerado o trabalho de Bittencourt (2021) que relata o processo de formação do acervo da Biblioteca do Livro Didático (BLD) e assevera:

Trata-se de um acervo que tem se constituído com base na concepção sobre as especificidades da obra didática, sendo fundamental considerar suas diferentes funções e modo de integração no processo de ensino e aprendizagem. (Bittencourt, 2021, p. 4).

Além disso, para seleção das obras do acervo, Bittencourt (2021) trabalha com a seguinte definição de livro didático:

[...] livros escolares (ou livros didáticos) são todas as obras cuja intenção original, manifestada pelo autor ou pelo editor, é explicitamente o uso pedagógico. Nesta concepção se inserem, além dos livros didáticos mais comuns utilizados em escolas públicas e particulares, também denominados de compêndios ou manuais escolares, as obras conhecidas como paradidáticas, coletâneas de literatura produzidas e editadas especialmente para uso escolar e, ainda, atlas dicionários e enciclopédias editados para uso pedagógico. Assim temos como categorias didáticas/escolares, as obras elaboradas de acordo com uma progressão sistemática baseadas em currículos assim como obras de consulta e de referência utilizadas no processo educacional, sob diversos suportes de comunicação. Considerando a intenção do autor ou editor na publicação da obra, inclui-se como livro didático, obras que, embora inicialmente não tenham sido concebidas tendo em vista o público escolar, adquiriram status pedagógico, com adequações de vocabulário e uso constante em sala de aula. (Bittencourt, 2021, p. 4).

Considerando a definição de livros didáticos de Bittencourt (2021), que abrange publicações destinadas a alunos e/ou professores de todos os níveis de ensino, que façam parte de coletâneas, compêndios ou manuais, entendidos como pedagógicos, bem como obras utilizadas de alguma forma no processo educacional, o processo de escolha das fontes pôde identificar uma série de publicações pertinentes a serem analisadas e discutidas. Os livros foram selecionados segundo o recorte temporal proposto pela pesquisa (1880 a 1990) com ênfase nos períodos da Primeira República, do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar, para refletir as variações semânticas, políticas e sociais que pudessem demonstrar as ideias relacionadas ao conceito de educação cívica de cada época.

Dentre os critérios de seleção destacam-se: o título, que deve conter o termo "educação cívica" ou termos relacionados; os sumários e as introduções, para identificação de capítulos ou seções relevantes, garantindo a identificação de conteúdo substancial relacionado ao conceito. Priorizou-se obras de autores reconhecidos como intelectuais influentes em suas épocas, ou seja, cujas obras tenham sido citadas em periódicos ou destacadas nas discussões acadêmicas do período. Isso inclui autores com contribuições que foram amplamente reconhecidas por sua relevância na configuração dos discursos educacionais e/ou cívicos.

Durante a seleção dos livros, foi observado que nem todos os textos abordavam explicitamente a educação cívica. Isso exigiu a definição de critérios mais específicos para a escolha dos materiais, baseados no tratamento da formação cívica, ou em uma concepção ampla do que isso significaria, com ênfase na história do conceito de educação cívica. Nesse processo, foi dada prioridade aos livros que incorporavam termos e ideias vinculados à educação cívica, tais como educação, instrução cívica, moral cívica, direitos, deveres, ordem, progresso, desenvolvimento, trabalho, disciplina, símbolos pátrios, heróis pátrios, patriotismo e nacionalismo. Esta ênfase semântica orientou a seleção, garantindo a relevância dos textos à análise proposta.

As buscas por livros que se enquadram nessa perspectiva foram realizadas em três repositórios principais. No Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH) da UNITAU, localizado no *Campus* das Humanidades, inicialmente foram identificadas vinte e sete obras. Outro repositório consultado foi a Biblioteca do Livro Didático (BLD) da Universidade de São Paulo (USP), onde foram localizadas dezenove obras em uma análise exploratória. Além disso, na Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM) da Universidade de São Paulo (USP), foram localizados três livros do primeiro período. Após avaliação, os títulos selecionados de acordo com os critérios previamente estabelecidos estão listados no Quadro 4.

Quadro 4: Os livros em análise: educação cívica nos livros didáticos

1º Período	2º Período	3º Período
<p>Título: <i>A terra fluminense</i></p> <p>Autor: Olavo Bilac e Coelho Neto</p> <p>Ano: 1898</p> <p>Repositório: BBM</p>	<p>Título: <i>Educação</i></p> <p>Autor: Antonio Sampaio Doria</p> <p>Ano: 1933</p> <p>Repositório: BLD</p>	<p>Título: <i>Educação cívica e trabalho</i></p> <p>Autor: Humberto Grande</p> <p>Ano: 19--?</p> <p>Repositório: BLD</p>

<p>Título: <i>A instrução moral e cívica</i></p> <p>Autor: Felisberto de Carvalho¹⁴</p> <p>Ano: 1912</p> <p>Repositório: BLD</p>	<p>Título: <i>A alma brasileira</i></p> <p>Autor: Assis Cintra</p> <p>Ano:1935</p> <p>Repositório: BLD</p>	<p>Título: <i>Educação moral, cívica e política</i></p> <p>Autor: Rubens Ribeiro dos Santos</p> <p>Ano: s.d.</p> <p>Repositório: CDPH e BLD</p>
<p>Título: <i>O que o cidadão deve saber: manual de instrução cívica</i></p> <p>Autor: Antonio Sampaio Doria</p> <p>¹⁵Ano: 1919</p> <p>Repositório: BLD</p>	<p>Título: <i>Educação e brasilidade: ideias forças do estado novo</i></p> <p>Autor: Isaias Alves¹⁶</p> <p>Ano: 1939</p> <p>Repositório: CDPH</p>	<p>Título: <i>Educação cívica e as instituições extraclasse</i></p> <p>Autor: Álvaro Neiva</p> <p>Ano: 1972</p> <p>Repositório: CDPH</p>
<p>Título: <i>Instrução moral e cívica</i></p> <p>Autor: Araujo Castro</p> <p>Ano: 1928</p> <p>Repositório: BLD</p>	<p>Título: <i>A bandeira do Brasil: educação cívica escolar</i></p> <p>Autor: Antologia</p> <p>Ano: 1945</p> <p>Repositório: BLD</p>	<p>Título: <i>Educação moral e cívica</i></p> <p>Autor: Alexandre Matos</p> <p>Ano: 1982</p> <p>Repositório: BLD</p>
<p>Título: <i>Compêndio de instrução moral e cívica</i></p> <p>Autor: Alexandre Chiarini e A. Lemos</p> <p>Data: 1928</p> <p>Repositório: BLD</p>		

Fonte: Elaborado pela autora.

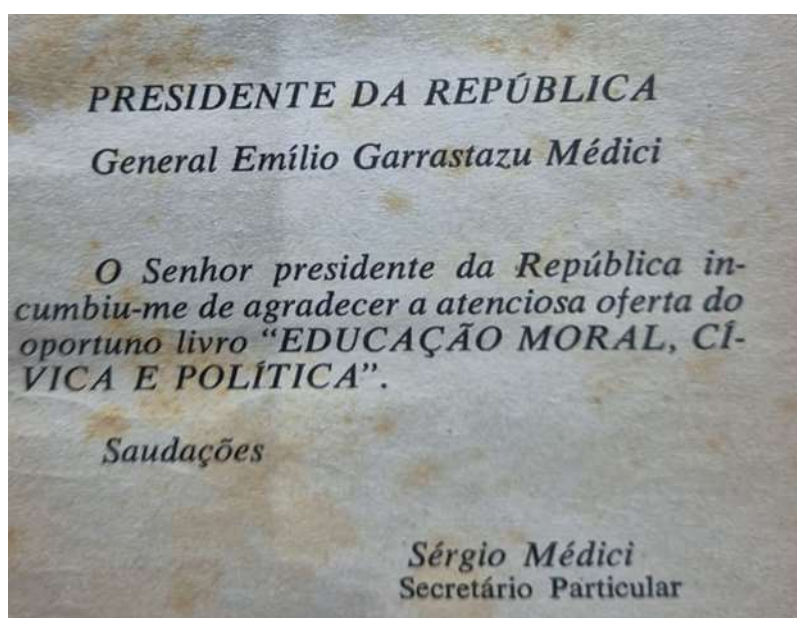
¹⁴ Para saber mais sobre o autor vide: DO NASCIMENTO, Luiz Augusto. O design dos livros de leitura da editora Francisco Alves (1900-1938): Felisberto de Carvalho e seus contemporâneos. 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_7887a975876bec715bbdf12d26031bdd Acesso em: 03/05/2024

¹⁵ Para saber mais sobre o autor vide: HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **educação & realidade**, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkqPgRH4ZQFRXH5CyCpszPN/?lang=pt> Acesso em: 03/05/2024

¹⁶ Para saber mais sobre o autor: ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Isaias Alves através de seu arquivo pessoal: possibilidades de leitura. **Mosaico**, v. 3, pág. 76-93, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/62789> Acesso em: 03/05/2024

No trabalho de seleção das obras, buscou-se atender a todos os critérios elencados, porém vale lembrar que, algumas vezes, a exemplo do terceiro período da pesquisa, não foi possível relatar com exatidão a data de publicação dos livros, como acontece com a obra *Educação moral, cívica e política*, de Rubens Ribeiro dos Santos (s.d.). Supõe-se que o problema esteja relacionado às práticas político-acadêmicas do período em questão, como mostra a Figura 33.

Figura 33: Excerto de livro de Rubens Ribeiro dos Santos (s.d.)



Fonte: Livro *Educação moral, cívica e política* (Santos, s.d.).

Embora o livro mencionado não especifique a data de sua publicação, é possível estimar o período em que foi publicado com base no contexto histórico referenciado no texto. A obra cita o presidente Garrastazu Médici, cujo mandato no Brasil se estendeu de 1969 a 1974, sugerindo que o livro foi provavelmente publicado durante esses anos. Esse intervalo temporal corresponde ao terceiro período analisado nesta pesquisa. Portanto, essa inferência ajuda a situar o material dentro do contexto histórico apropriado, utilizando pistas contextuais para suprir a falta de informações explícitas sobre a data de publicação.

Outro aspecto relevante observado nesta parte da pesquisa é a presença constante de autores como Olavo Bilac e Coelho Neto ao longo de todos os períodos estudados. Suas obras não só são frequentemente citadas nos periódicos analisados,

como também aparecem em edições subsequentes. Isso ressalta a continuidade e a influência duradoura de suas ideias. Embora essas obras tenham sido reeditadas várias vezes, tentou-se priorizar a utilização das primeiras edições para melhor capturar o contexto e os significados associados ao período inicial de sua publicação. Essa escolha metodológica permite uma análise mais precisa do discurso e do conceitos de educação cívica, uma vez que leva em conta o período em que foram originalmente concebidos e discutidos por esses influentes autores.

Humberto Grande foi outro autor bastante citado nos periódicos do segundo período em análise, destacando-se por suas publicações influentes como *As diretrizes das novas gerações*, publicado pela primeira vez em 1949, e *Luta pela Cultura*, publicado inicialmente em 1940. Ambos os trabalhos refletem as discussões e o pensamento educacional da época. No entanto, para este estudo, utilizou-se *A educação cívica e o trabalho*, livro que, em sua introdução, cita o Decreto nº 58.023/66, que apresenta as disposições necessárias à preparação da obra, fazendo com que o livro integre o terceiro período.

Mais uma vez, pode-se recorrer a Koselleck (2020, p. 66), quando enfatiza que “[...] a mudança só pode ser concebida se suas condições gerais e estruturais se repetem. Mudanças só podem ser registradas e apreendidas contra o pano de fundo de condições que se repetem”. Seguindo essa premissa, a pesquisa utilizar-se de autores como Humberto Grande, Olavo Bilac e Coelho Neto, além de Sampaio Doria, que publicaram ou foram reeditados em diversos períodos históricos, demonstrando ideias que se repetem e, ao mesmo tempo, destacando as mudanças e permanências de certas ideias e conceitos. Essa perspectiva demonstra que muitas das concepções entendidas e divulgadas nos diferentes períodos continuam a circular em livros, periódicos, discursos, ou seja, nas diversas formas de comunicação, principalmente pela proximidade dos períodos e da atuação dos intelectuais de sua época.

Um exemplo disso é *A terra fluminense*, de Olavo Bilac e Coelho Neto (1898), obra aprovada pelo Conselho Superior de Instrução do Estado do Rio de Janeiro, conforme expresso em sua contracapa. Neste livro, diferentemente dos demais, é possível observar uma semântica mais poética atrelada ao conceito de educação cívica, como mostra o excerto abaixo:

Para bem amar a Pátria, é preciso conhecê-la bem. Só quem já estudou todos os seus recursos, só quem já admirou todas as suas belezas é que pôde ter o coração cheio da sua imagem e ser capaz de por ella dar a própria vida. A Patria é mais do que a família, porque a felicidade de todas as familias depende da bondade com que a terra alimenta os seus filhos, e do sua segurança que é a segurança de todos, e da sua paz que permite o trabalho calmo e productivo de cada um. (Bilac; Neto, 1898, p. 5).

Nesse trecho, os autores utilizam uma linguagem que buscava incutir um senso de orgulho e identidade nacional, retratando a paisagem e o patrimônio do Brasil em termos quase românticos. Inclusive, deve-se considerar a análise de Vieira (2010), que destaca a importância dessa obra para a formação cívica na Primeira República:

[...] os livros de Bilac e Coelho Neto projetam-se como desdobramento da produção nacional destinada ao ensino elementar que, iniciada no Império, ganhou impulso decisivo no projeto educacional republicano. (Vieira, 2010, p. 81 e 82)

Diante disso, a questão imposta à pesquisa foi: Por que elencar o livro didático como fonte para o estudo da História Conceitual? Segundo Vieira (2010, p. 82), é devido ao fato dessas obras possibilitarem evidenciar “[...] elementos do discurso cívico que, com sutis mudanças, transfiguraram o foco narrativo”. Ademais, no caso dessa obra, especificamente, “[...] o prefácio, os textos e os temas desenvolvidos por Bilac e Coelho Neto em A Terra Fluminense constituem o discurso cívico preliminar do conjunto da produção didática da dupla”. Esse livro, conforme Vieira (2010), era utilizado para a formação cívica dos estudantes, principalmente pela sua linguagem, tendo em vista que, para esses autores,

[...] o sentimento nacional não pode ser despertado apenas pelo caminho da razão, mas principalmente pelo coração. Afirma e reafirma também que a intenção do livro não é compor uma obra de arte, mas contribuir, por meio da literatura, para a educação cívica e moral das crianças brasileiras. (Vieira, 2010, p. 83).

Diante dessa compreensão das ideias que circulavam nos livros didáticos, e de como conceitos podem transitar e se adaptar às diversas influências intelectuais e dos tempos históricos, este capítulo avança para a análise específica dos livros didáticos do primeiro período republicano. Essa fase da pesquisa aprofunda a exploração da História Conceitual da educação cívica, conforme delineado por Reinhart Koselleck (2006), utilizando livros didáticos como lentes para observar como as ideias de educação cívica foram moldadas, transmitidas e recebidas em diferentes contextos.

Ao mergulhar nos textos que foram destinados à formação das crianças, dos jovens e dos professores da Primeira República, do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar, busca-se identificar os elementos que compõem o conceito, as variações de sua interpretação e a sua relevância no contexto de cada época.

4.1 Educação cívica nos livros didáticos da Primeira República: uma análise conceitual

Na Primeira República, o conceito de educação cívica começou a ser utilizado de forma contundente nos periódicos. Acredita-se que isso foi um reflexo das transformações políticas e sociais desse período, marcado pela consolidação das instituições democráticas, e o livro didático emergiu como uma ferramenta para a educação da juventude brasileira, haja vista que, nas palavras de Nicareta (2023, p. 34-35),

Nesse período, impulsionado pelo crescimento do sistema educacional, testemunhamos a proliferação de tipografias e livrarias por todo o Brasil, gerando um florescente mercado editorial. Essa expansão do acesso a novas ideologias e tecnologias provenientes da Europa e da América do Norte, juntamente com as diversas abordagens para estruturar o conhecimento escolarizado, com ênfase no livro didático como depositário dos saberes, proporcionou o surgimento de uma cultura escolar.

Atrelado a isso, Nicareta (2023), destaca que o livro didático, na Primeira República, possuía características editoriais únicas, que definiam sua produção e distribuição. Ele apresentava aspectos que iam além do processo de produção, como a qualidade material e gráfica e a sua aprovação oficial pelos estados, por meio de comissões ou pareceres específicos, sendo fundamental a influência do autor dentro das redes de poder vigentes na sociedade. Dessa forma, acredita-se que as obras selecionadas, portanto, que constam no Quadro 6, marcadamente as do primeiro período, que está agora em análise, enquadram-se nesses critérios editoriais. Assim, por estarem alinhadas às recomendações oficiais, refletem a relevância dos temas abordados e destacam a influência de seus autores enquanto intelectuais ou políticos conceituados que contribuíram para a formação de uma identidade nacional.

O livro *A terra fluminense*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, publicado em 1898, apresenta uma semântica que enfatiza a identidade nacional por meio de uma linguagem que celebra o patriotismo e a responsabilidade cívica. A obra enaltece as

belezas naturais do Brasil e sua história desde a chegada dos portugueses, abordando o progresso do país, seu povo, a cultura indígena, os desafios dos colonos, o crescimento agrícola e industrial, os avanços nos meios de transporte, a valorização das tradições e de figuras importantes, as campanhas militares, a defesa nacional, a consolidação da República e os marcos da civilização brasileira.

A obra é dividida em textos que abordam os assuntos destacados acima, porém eles se imbricam, pois, ao falar de civilização, por exemplo, destacam-se questões de tradição e progresso, como revela a seguinte citação:

A civilização, que é a diffusão das riquezas materiaes, intellectuaes e moraes, não pôde nunca, sem transições, sem um longo trabalho de reforma paciente, tomar conta de um paiz. Para que ella floresça, é preciso que o moroso passar dos séculos vá apurando as gerações; e se hoje a terra fluminense prospera, civilisada e forte, foi necessário para isso o esforço coliectivo e anonymo das gerações que passaram. Tu, que nasceste em plena civilização, gozando dos benefícios que o trabalho dos teus antepassados preparou, concentra o teu espirito, e, contemplando o presente e rememorando o passado, compara-os, coteja-os, admirando'o que foi esse lento progresso. (Bilac; Neto, 1898, p. 55).

Na obra, a civilização é apresentada não apenas como um acúmulo de avanços técnicos ou econômicos, mas como o resultado de um esforço contínuo, que é transmitido de geração em geração. Isso enfatiza a responsabilidade dos cidadãos com a manutenção e continuação de um legado. A ligação entre o progresso e o trabalho coletivo do passado e do presente é simbolizada pela expansão das redes ferroviárias e telegráficas: “Trinta e trez linhas, servindo mais de duzentas estações, levam a vida e o progresso do littoral ao centro, e voltam, carregando os produtos do trabalho” (Bilac; Neto, 1898, p. 56). Essa infraestrutura nacional era necessária para garantir a vida civilizada dos cidadãos brasileiros. Ao realizar uma análise semântica do conceito em questão, observa-se que, embora o termo “educação cívica” não seja explicitamente mencionado, o progresso e a vida civilizada são apresentados como componentes integrantes das ideias que circundavam o conceito, como já explorado nos periódicos no capítulo anterior.

Nesse mesmo texto, é possível identificar outros termos que estavam atrelados ao conceito de educação cívica, como “ordem”, “disciplina” e “respeito às autoridades”,

afinal, cidadão civilizado deve ser ordeiro, disciplinado e obediente às normas e regras impostas pelo governo, como evidencia o texto a seguir:

E nota agora como, acompanhando passo a passo as locomotivas que voam sobre os trilhos, se estendem os fios telegraphicos, vibrando constantemente, conduzindo a electricidade invisivel e poderosa, que transmite o pensamento, que congrega num mesmo ideal da ordem, de disciplina, de submissão ao governo da lei, todos os cérebros. Observa agora o conforto da gente trabalhadora. (Bilac; Neto, 1898, p. 57).

A referência à "ordem", à "disciplina" e ao "respeito às autoridades" nesse contexto funciona como um chamado ao alinhamento social e político, em que cada indivíduo é uma parte de um mecanismo maior. A civilidade, nesse sentido, é apresentada não só como uma condição de progresso, mas como um requisito para a manutenção da estabilidade e prosperidade nacional.

Os autores exaltam o advento da Proclamação da República, com atos heroicos de Benjamin Constant e Deodoro da Fonseca, sendo este um ato de libertação e de celebração da vontade popular. O diálogo entre o pai e o filho serve como uma ferramenta para inculcar esses valores nos jovens, destacando a importância de compreender e valorizar o sistema político que representa a liberdade e a igualdade, princípios fundamentais da educação cívica. Além disso, o uso de expressões como "a República é a felicidade do povo" e "a República é o governo do povo pelo povo" vincula diretamente o conceito de patriotismo à responsabilidade cívica de participar e sustentar o regime republicano. Nesse sentido, o trecho em exame ilustra como os livros didáticos da época utilizavam eventos históricos e diálogos emocionais para propagar o conceito de educação cívica, reforçando a ideia de que o patriotismo não se tratava apenas de amor pelo país, mas também de uma compreensão ativa e engajada dos seus princípios republicanos.

Esse livro de Bilac e Neto (1898) apresenta-se como uma obra valorosa para a instrução cívica dos estudantes, principalmente por ser "unanimemente aprovado pelo Conselho Superior de instrução do Estado do Rio de Janeiro". Além de contar com uma nota para os professores – "O professor chamará a atenção dos alumnos para as palavras em grypho, explicando-as" –, oferece uma boa perspectiva do conceito de educação cívica que circulava nos primeiros anos da Primeira República. Como já discutido nos capítulos anteriores, o intuito dos governantes era criar uma

identidade nacional, elevar o país a um patamar de nação em progresso, o que se concretizava por intermédio de frases como “Lá em cima, no vértice da serra, já a vida civilisada se expandia” e “Mas bem depressa a locomotiva, heroicamente trepando a serra, suprimiu a fadiga da ascensão a pé ou a cavallo” (Bilac; Neto, 1898, p. 22), ou ainda, pela menção ao progresso e à abundância pela força do trabalho, como mostra o trecho a seguir:

Levei-os commigo á casa e, cavando com.as minhas mãos, á falta de ferramenta, dei-os á terra que m'os devolveu multiplicados; plantando os que vieram, consegui um canteiro, deu-me o canteiro uma roça, deu-me a roça um campo, e fui sempre trocando os lucros por novos benefícios: primeiro em sementes, depois em gado, depois em machinas, e hoje já com elles adquiro as terras de onde sahiu o precioso capital com que comecei a vida. (Bilac; Neto, 1898, p. 34).

Essa obra, pode-se dizer, enfatiza uma visão idealizada do Brasil, focada no progresso, na unidade e na harmonia nacional, promovendo valores como ordem, disciplina e obediência às leis. Esses elementos eram considerados centrais para a construção de uma identidade nacional forte e são frequentemente atrelados ao conceito de educação cívica, embora não cubram toda a sua amplitude. Nos textos dessa obra ora examinados, o patriotismo é apresentado através de uma celebração das conquistas do país e de suas características naturais e culturais, formando uma base para o amor e o orgulho nacional, como se pode observar na descrição do sentimento de um soldado:

Mas, no Rio de Janeiro, no quartel, no meio dos outros, ouvindo as historias das guerras que elles contavam, já foi desaparecendo o medo, já foi morrendo a saudade: e, quando embarcámos, já todos nós pensávamos somente na gloria de ir honrar aquella bandeira que levávamos, fluctuando, saudada pelas musicas. (Bilac; Neto, 1898, p. 51).

Essa citação mostra que o patriotismo e o amor à pátria foram assuntos constantes nessa obra, contudo, há ênfase menor em temas como direitos civis, deveres específicos e participação política ativa, presentes nas obras analisadas mais adiante. A semântica dessa obra parece ser mais inclinada a formar um sentimento geral de pertencimento e responsabilidade coletiva com a nação, focando mais no "ser brasileiro" e menos no papel ativo do cidadão dentro de estruturas políticas e sociais. Isso indica que o conceito estaria mais atrelado a um sentido de identidade nacional

e menos ao de engajamento político direto, visando à unificação e ao fortalecimento da nação.

Quanto às outras obras elencadas para esse período, é crucial destacar que elas não incluíam o termo "educação cívica" em seus títulos, sendo mais comum encontrar referências à "instrução cívica". Além disso, observa-se uma notável proximidade entre a educação moral e a educação cívica. Por exemplo, no livro de Carvalho (1912), há uma citação que ilustra claramente a conexão entre ambas:

É certo que o germen da moral existe em todas as crianças; mas é necessário despertá-lo, cultivá-lo, desenvolvê-lo de modo conveniente; e é a esse fim que se destina o nosso livro, assim como a instruir meninos e meninas acerca da educação cívica, que se prende à educação moral por um laço íntimo e indissolúvel porquanto, como diz J. Sleeg: - Enganam-se completamente aqueles que ordinariamente querem separar a moral da política. Essa prática, sem dúvida alguma, convinha aos regimens decahidos: a arte de dominar os homens podia ser constituída exclusivamente de habilidade. Na democracia, em que cada um tem sua parte de soberania e de responsabilidade, trata-se antes de tudo de se governar a si mesmo: ora o verdadeiro nome do governo de si mesmo, é a moral. (Carvalho, 1912, p. 5).

Essa citação de Felisberto de Carvalho (1912) oferece uma visão do conceito de educação cívica intrinsecamente ligado à educação moral. O autor destaca a importância de cultivar o senso moral desde a infância como base para uma participação cívica responsável, especialmente em um contexto democrático. Analisando essa citação à luz da história conceitual, pode-se observar que o autor utiliza uma semântica que ressalta a inseparabilidade entre moralidade pessoal e responsabilidade cívica. Isso indica uma tentativa de moldar tanto indivíduos éticos como cidadãos ativos e conscientes de seus deveres políticos, sugerindo que um governo democrático começa com o autogoverno, que é, essencialmente, uma questão moral.

Nessa citação de 1912, a moral e o civismo estão conectados por um "laço íntimo e indissolúvel", indicando que são vistos como complementares e interdependentes dentro do contexto da época. A educação moral era apresentada como base para a autorregulação e o autogoverno, que eram essenciais para um cidadão ativo em uma democracia. Isso implicava numa educação cívica que incluía o entendimento e a prática dos deveres cívicos e políticos, dependendo de uma sólida

base moral para ser eficaz. Corroborando com essa visão Castro (1928) e Chiarini e Lemos (1928, p. 8) defendem a ideia de uma moral cívica. Para eles, o bom cidadão é conhecedor dos seus deveres com a pátria, por isso necessita ser virtuoso na vida particular e social, destacando que “mister se torna que pratique a moral cívica”.

Portanto, as concepções desses autores refletem a visão de que a moralidade era fundamental para a política. Para Carvalho (1912, p. 7), “Enganam-se completamente aquelles que ordianariamente querem separar a moral da política”, e, por extensão, para a educação cívica. Reforçando essa ideia, Chiarini e Lemos (1928, p. 4) defendem que “A moral é a sciencia, que tem por fim dirigir a vontade na pratica do bem; é a sciencia dos deveres”. De acordo os esses autores, essa perspectiva não diminui a importância da educação cívica; ao contrário, eleva a educação moral como essencial para o sucesso da primeira. Essa abordagem está alinhada à ideia de que uma nação bem formada moralmente seria crucial para o funcionamento saudável de uma sociedade democrática.

Além disso, cabe destacar as distinções entre as obras subsequentes e *A terra fluminense*. As publicações de Carvalho (1912), Chiarini e Lemos (1928), Araujo (1928) e Doria (1919) enfocam mais diretamente a educação cívica vinculada aos aspectos políticos, sociais, organizacionais e ativos da cidadania. Essas obras, embora variem em suas abordagens, enfatizam a relação entre condutas moralmente apropriadas e obrigações cívicas. Em *Moral prática*, de Carvalho (1912), por exemplo, a educação cívica é apresentada como um alicerce para a “instrução cívica”, sugerindo que a compreensão e o cumprimento dos deveres morais, tanto individuais quanto sociais, são essenciais à participação cívica efetiva. Adicionalmente, a obra de Doria (1919) se destaca por sua abordagem mais técnica, explorando detalhadamente os elementos que compõem a identidade nacional e o potencial de progresso do país.

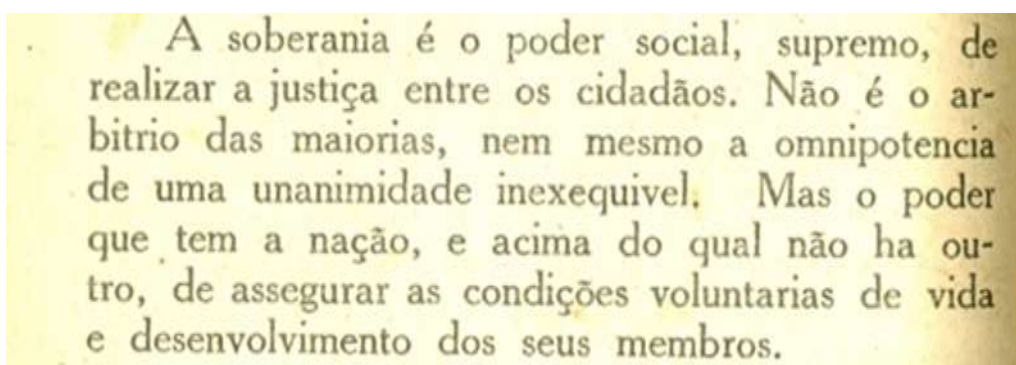
A seção “Moral prática”, do livro de Carvalho (1912), aborda capítulos dedicados aos deveres individuais e sociais, destacando os deveres de justiça, profissionais e, em particular, os deveres familiares, que incluem as relações entre pais e filhos, entre irmãos e, crucialmente, o papel da “mãe de família”. O texto sublinha a importância desta figura no âmbito doméstico, afirmando que “Tão notável é a sua influencia no lar doméstico, o qual prosperará na razão directa do cuidado, da

ordem e da economia que souber ter a dona de casa, que se póde dizer: - boa mãe, boa casa” (Carvalho, 1912, p. 91). Além dos deveres familiares, o dever cívico é discutido extensivamente, não somente por Carvalho, mas também por Sampaio Doria (1919), ambos enfatizando o patriotismo e a responsabilidade com a nação. As obras utilizam uma linguagem evocativa para fortalecer o senso coletivo de identidade e obrigação nacional:

Quaes serão, pois os nossos deveres para com a nossa patria? Devemos-lhe reconhecimento, devemos respeitá-la, e fazê-la respeitar em toda parte; nós a devemos amar, servir, defender, devotamos-nos à sua salvação, preferil-a a nós mesmos, a nossos interesses, à nossa propria familia, por ella, emfim, devemos dar a nossa vida. (Carvalho, 1912, p. 96).

Essa citação revela uma ideia patriótica do dever cívico, sugerindo uma relação que pode ser interpretada como doação total dos cidadãos à sua nação. Os termos "reconhecer", "respeitar", "amar", "servir", "defender" e a ideia de "dar a nossa vida", amplificam a noção de que a lealdade ao país supera até mesmo os laços familiares e pessoais. Essa representação alinha-se a um entendimento do conceito de educação cívica vinculado a uma dimensão na qual o cidadão é visto como um guardião e propagador dos valores e da soberania nacional. A Figura 36 ilustra o ponto de vista de Doria (1919) sobre este último tema.

Figura 36: Excerto sobre soberania da nação em Doria (1919)

A imagem mostra um trecho de texto em português, provavelmente de um livro didático. O texto discute o conceito de soberania nacional, afirmando que ela é o poder social supremo para realizar a justiça entre os cidadãos, não sendo o arbítrio das maiorias ou a onipotência de uma unanimidade inexecutável. O texto enfatiza que o poder da nação está acima de qualquer outro e serve para assegurar as condições voluntárias de vida e desenvolvimento de seus membros.

A soberania é o poder social, supremo, de realizar a justiça entre os cidadãos. Não é o arbitrio das maiorias, nem mesmo a onipotencia de uma unanimidade inexecutável. Mas o poder que tem a nação, e acima do qual não ha outro, de assegurar as condições voluntarias de vida e desenvolvimento dos seus membros.

Fonte: Livro didático *O que o cidadão deve saber (Manual de instrução cívica)* (Doria, 1919, p. 116).

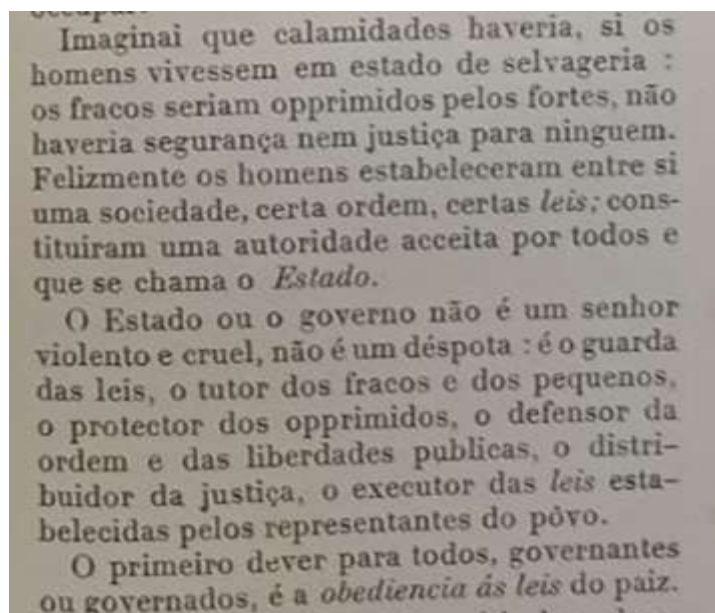
A ênfase na soberania da nação, na ordem, na disciplina, no sacrifício, na obediência às leis, pode ser interpretada como um mecanismo para fortalecer a unidade nacional em um período de transformações sociais e políticas do início do

período republicano brasileiro, afinal “A existencia prospera da sociedade requer limites à onipotência da ação individual. Pode cada um fazer o que todos puderem, sem destruir a vida colectiva” (Doria, 1919, p. 103). Assim, para Doria (1919), a lei e a ordem são necessárias à garantia das necessidades humanas, pois cada um desenvolvendo suas atividades e respeitando as normas vigentes, “sem destruir, ou entravar a sociedade na sua existencia e progresso” (Doria, 1919, p. 102) colabora para a amplitude do poder máximo da nação e para a liberdade e igualdade.

A obra de Felisberto de Carvalho (1912) reflete a influência da família na divulgação da concepção do conceito de educação cívica ao abordar o papel fundamental dos pais na educação dos filhos. Ele destaca que “[...] o pai e a mãe que bem educam seus filhos, servem à pátria, como um professor que instrui bem seus alunos, ou como um soldado que se submete à disciplina” (Carvalho, 1912, p. 96). Essa comparação ilustra que o civismo transcende o ambiente formal de ensino e se manifesta também no âmbito familiar, onde a formação de valores e deveres cívicos é vista como essencial. Esse trecho sugere que todos os membros da sociedade, independentemente de sua posição ou profissão, desempenham um papel crucial na sustentação e no fortalecimento da estrutura cívica do país. Dessa forma, o autor entrelaça os conceitos de moral, educação e patriotismo, demonstrando que a condução das responsabilidades familiares é, em si, um ato de serviço nacional. A citação ressalta a ideia de que a educação cívica não é uma responsabilidade isolada de educadores, mas uma prática integrada que envolve todos os cidadãos em suas atividades diárias, contribuindo para a construção contínua de uma sociedade mais ordenada e civicamente engajada.

No contexto de uma sociedade ordenada, Carvalho (1912) ressalta a importância da ordem, da obediência às autoridades e da civilização dos indivíduos como deveres cívicos básicos. Esses aspectos, já destacados anteriormente por Olavo Bilac e Coelho Neto (1898), são complementados pela função do Estado como defensor da ordem, dos fracos, dos oprimidos, e como promotor da justiça. Carvalho (1912) enfatiza o papel do Estado não apenas como uma autoridade, mas como um ente essencial para a manutenção da ordem e da justiça social, como se observa na Figura 35.

Figura 35: Excerto sobre direitos cívicos em Carvalho (1912)



Fonte: Livro didático *Instrucção moral e cívica* (Carvalho, 1912, p. 97).

Na citação acima, o autor explica a transformação de um estado de "selvageria" em uma sociedade organizada sob leis e um Estado regulador, refletindo uma educação cívica centrada na formação de indivíduos responsáveis e conscientes dos seus deveres com a comunidade e o Estado. Nessa passagem, a função do Estado como guardião da ordem e das leis, e defensor dos direitos dos indivíduos ressalta a necessidade de uma autoridade aceita coletivamente, que não seja tirânica, mas sim protetora e justa, garantindo a segurança e a justiça para todos. Além disso, ao afirmar que o "[...] primeiro dever de todos, governantes e governados, é a obediência às leis do país", Carvalho (1912) sublinha a reciprocidade de responsabilidades entre os indivíduos e seus governantes. Esse aspecto reflete uma visão de compromisso cívico e demonstra como a ideia de educação cívica era utilizada para moldar a percepção e o comportamento dos indivíduos em relação ao Estado e à sociedade.

Araujo (1928), por sua vez, em relação ao governo, enfatiza o papel do Estado como entidade reguladora essencial à sociedade ao mesmo tempo que critica a Monarquia. Ele argumenta a favor de um sistema de governo republicano, pois considera que "[...] a republica é a forma de governo em que não existe privilégio de nascimento, podendo qualquer cidadão ascender às mais elevadas posições" (Araújo, 1928, p. 71). Além disso, destaca a natureza democrática da República, descrevendo-

a como “[...] o governo do povo, pelo povo, para o povo” (Araújo, 1928, p. 71) e sublinhando que a participação popular e a igualdade de oportunidades são fundamentais para esse sistema de governo. Assim como Carvalho (1912), Araujo (1928) enfatiza a responsabilidade coletiva entre governantes e governados. Ele destaca que a República é uma forma de administração que permite aos cidadãos escolherem seus representantes, e, reciprocamente, esses representantes têm a responsabilidade de auxiliar o povo e de cumprir com seus deveres com a nação.

Outro ponto salientado como dever cívico, considerado sagrado por Carvalho (1912), é o pagamento dos impostos, que são fundamentais à criação e manutenção da estrutura nacional, incluindo a defesa do país. Carvalho (1912, p. 98) reforça essa ideia ao afirmar que “[...] para defender o país contra as agressões do estrangeiro, devemos ter exército e armada”. Da mesma forma, Sampaio Doria aponta a importância dos impostos para a sustentação nacional e defende que “[...] nada mais justo, que uma parte seja destinada ao sustento dos defensores, que, para o bem geral se absorveram nos perigos das lutas contra as feras” (Doria, 1919, p. 164). Inclusive, deixa claro, mais uma vez, o papel do governo na organização e no bem-estar da nação, destacando a necessidade de o povo contribuir com os impostos para que o Estado possa cumprir suas funções de maneira eficaz, afinal,

É analogo o que acontece nas sociedades constituídas em estado. Ha numerosas funções organizadas, governadores, legisladores, soldados, diplomatas, funcionários numerosos, de cuja actividade conjugada resultam a paz e prosperidade internas, a independencia e o prestigio do paiz no estrangeiro. Sem a organização destas funões, ninguém poderia viver em paz, e muito menos em prosperidade, com independencia e prestigio. Graças, porém, á organização do estado, o povo, que o constitue, pode entregar-se em paz aos labores productivos. Nada mais razoavel, pois, que contribuir o povo, para o sustento do estado com uma parcella dos beneficios, que elle lhe proporciona. (Doria, 1919, p. 164 e 165).

Ainda do ponto de vista de Carvalho (1912), enquanto dever cívico, o direito ao voto é considerado um “privilégio para países livres”, do qual o cidadão não deve se abster.

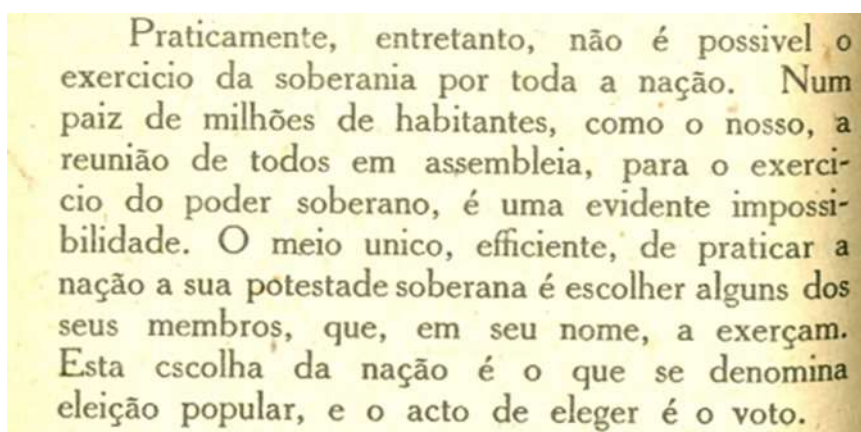
[...] seu dever é não abster-se jamais de votar, mas fazel-o com intelligencia, consciente e livremente. Uma das faltas mais graves que o cidadão póde cometer é votar ao acaso, ou por fraqueza ou por mêdo, com o risco de entregar o governo de seu município, ou de seu paiz, a pessoas indignas dessa missão. Mas ainda ha

desgraçadamente possibilidade de uma falta masi grave ainda: é a vender seu vóto por favôres ou por dinheiro. O exercício do voto é sagrado. (Carvalho, 1912, p. 100).

O excerto destaca a responsabilidade do cidadão no exercício do voto, e a ênfase em votar de maneira consciente, inteligente e livre reflete o ideal de um cidadão informado e ativo, fundamental à saúde e ao funcionamento de uma democracia. A crítica ao voto ao acaso, por medo ou fraqueza, e ainda mais severamente ao voto vendido por favores ou dinheiro, sublinha a importância de integridade e ética cívica. Mais uma vez observa-se a utilização do termo “dever sagrado”, agora em relação ao voto, podendo-se constatar que um dos princípios básicos associados ao conceito de educação cívica eram os direitos e deveres com a democracia, visto que o voto era apresentado não apenas como um direito, mas como um dever cívico crucial, cujo descuido pode levar à governança por indivíduos não qualificados ou indignos.

Outro autor que aborda a questão do voto como dever cívico e credita o mesmo grau de importância é Sampaio Doria, em *O que o cidadão deve saber (Manual de instrução cívica)* de 1919, apesar de não usar o termo sagrado para demonstrar a importância da escolha dos representantes do povo, este diz que a soberania da nação somente pode ser praticada por meio do voto, como refletem suas palavras na Figura 36.

Figura 36: Excerto sobre soberania da nação em Doria (1919)



Praticamente, entretanto, não é possível o exercício da soberania por toda a nação. Num paiz de milhões de habitantes, como o nosso, a reunião de todos em assembleia, para o exercício do poder soberano, é uma evidente impossibilidade. O meio unico, eficiente, de praticar a nação a sua potestade soberana é escolher alguns dos seus membros, que, em seu nome, a exerçam. Esta ccolha da nação é o que se denomina eleição popular, e o acto de eleger é o voto.

Fonte: Livro didático *O que o cidadão deve saber (Manual de instrução cívica)* (Doria, 1919, p. 100).

Além disso, ambos, Carvalho (1912) e Doria (1919), destacam as consequências negativas de uma conduta cívica irresponsável, sublinhando o perigo que isso representa para a governança eficaz do município ou do país.

Ora, a escolha dos mais capazes, para dar conta desta missão não pode ser feita senão com discernimento claro e liberdade moral...Doutra forma, salvo milagre, com o que não se deve contar, se criaria e se perpetuaria, para maior desgraça publica, o regimen da incompetencia e da irresponsabilidade. E o governo da incompetencia e da irresponsabilidade é o naufrágio das liberdades individuais. (Doria, 1919, p. 118 e 119).

A afirmação de Sampaio Doria de 1919 reforça a importância de uma escolha criteriosa e consciente dos líderes políticos, enfatizando que essa seleção deve ser baseada em discernimento e liberdade moral. A referência à "liberdade moral" realça a ideia de que a educação cívica deve incluir uma dimensão ética. Isso envolve a capacitação dos cidadãos para agir com integridade e ética, não apenas no contexto eleitoral, mas em todas as dimensões da vida cívica. Sendo assim, pode-se perceber que Doria (1919), do mesmo modo que Carvalho (1912), articula uma crítica direta às consequências de escolhas políticas mal fundamentadas, que é a perpetuação da "incompetência e da irresponsabilidade". A educação cívica, portanto, é vista como uma ferramenta crucial para prevenir o "naufrágio das liberdades individuais", sugerindo que um governo ineficaz pode prejudicar sobremaneira as liberdades civis.

Como já explicado, Doria (1919) ressalta o voto como um dever cívico fundamental e expande essa concepção para incluir a participação em tribunais, como membros de júri, e no serviço militar. Quanto à função dos jurados, ele argumenta que

[...] é das mais nobres na vida social. Jurado não deverá ser quem não tiver o entendimento claro e o coração limpo de toda a maldade. A Missão do jurado não é nem condenar, absolver. É verificar, examinar os factos arguidos. Não tem que inquirir si da sua resposta o acusado é condemnado, ou sae livre. Isto é da lei. O dever do jurado é afirmar os factos, como lhe parecerem provados. (Doria, 1919, p. 175 e 176).

Doria (1919) enfatiza a importância de que os indivíduos selecionados para participar de júris sejam pessoas de caráter íntegro, possuidoras de elevados padrões morais e éticos, e que sigam rigorosamente a lei. Essencialmente, eles devem agir com imparcialidade, não permitindo que amizades influenciem suas decisões de condenar ou absolver, afinal, quem absolve ou condena é a lei. Ele adverte ainda, que

"[...] antes absolver um culpado, que condenar um inocente. A condenação do inocente é mal maior que a absolvição de um culpado" (Doria, 1919, p. 176). Assim, ele define o serviço de júri como uma "missão quase divina", que deve ser realizada por homens aptos a servirem e que possuam "consciência e responsabilidade".

Quanto ao dever cívico de servir às forças armadas, Doria (1919) sublinha a importância do compromisso patriótico, enfatizando que "[...] o exército e a marinha se impõe o dever patriótico, o dever preventivo dos seus deveres, a hygiene da sua saúde moral, não se immiscuir nas lutas de partidos políticos" (Doria, 1919, p. 183). Adicionalmente, ressalta que os membros das forças armadas devem "[...] cultivar, com amor, o heroísmo e o desinteresse na defesa da pátria e da lei" (Doria, 1919, p. 183), defendendo ainda a obrigatoriedade do serviço militar como uma garantia para a defesa da pátria e das leis brasileiras.

Ademais, as crianças (meninos), desde pequenas, segundo ele, devem seguir "Já na idade escolar, as virtudes da disciplina e da lealdade, da iniciativa e da resistência, das honradez e do desinteresse, que se consubstanciam na honra militar, se vão firmando com a prática inteligente do escotismo" (Doria, 1919, p. 183). Ao alcançarem a idade apta para servirem às forças armadas, estas crianças já estariam preparadas para adquirirem os conhecimentos necessários para armar a nação e defendê-la de ameaças externas. Neste contexto, o dever de servir ao bem coletivo é reiterado nas discussões propostas por Doria, salientando que, desde jovens, os indivíduos deveriam aprender a servir e amar a sua Pátria, ao ponto de garantirem sua defesa, protegendo tanto seu território quanto as pessoas que nele residem.

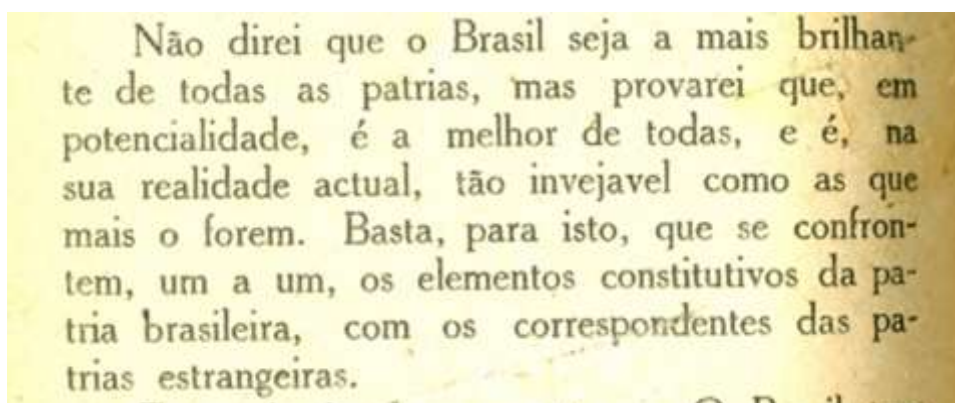
Chiarini e Lemos (1928) compartilhavam o mesmo pensamento de Doria (1919) e destacam que o país deveria preparar o cidadão para sua defesa, inclusive, obrigá-lo a servirem à sua nação; não deveria de forma alguma, considerar o despotismo, mas sim, auxiliar o sujeito a cumprir com seu necessário patriotismo. Aos indivíduos, por outro lado, caberia não se eximirem de suas obrigações militares, pois "Querer furtar-se a esse dever, sem as razões justas e reconhecidas, é ser um máo cidadão, um máo filho, ao qual a Patria não deveria dar as garantias a que, como cidadão tem direito" (Chiarini e Lemos, 1928, p. 122). Tendo em vista esse pensamento, mais uma vez, pode-se afirmar que o conceito de educação cívica estava, na Primeira República,

associado à ideia de participação ativa nas funções sociais, políticas e econômicas e particularmente na defesa do país. Dessa forma, o conceito engloba não apenas o conhecimento sobre os direitos e deveres dos cidadãos, mas também a inculcação de valores como o patriotismo, a lealdade e o sacrifício pelo bem comum.

Portanto, o argumento de Chiarini e Lemos (1928) sobre o serviço militar não como despotismo, mas como auxílio para que os cidadãos cumpram seu dever, reflete a visão de que a educação cívica deve envolver a preparação para a defesa da Pátria. Isso ressalta a ideia de que um "bom cidadão" é aquele que reconhece e aceita suas responsabilidades com a nação, incluindo a disposição para defendê-la quando necessário. Essa perspectiva enfatiza uma componente da educação cívica focada na formação de indivíduos dispostos a contribuir ativamente para a segurança e bem-estar do país.

Outro aspecto notável na obra de Doria (1919) que contribui para a compreensão do conceito de educação cívica é a sua abordagem das riquezas do Brasil, semelhante a Olavo Bilac e Coelho Neto (1898), mas com uma retórica mais técnica. Doria começa por esclarecer o conceito de Pátria vigente na época, argumentando que o Brasil se alinha a essa definição. Para enaltecer a nação, o autor emprega uma linguagem que exalta a Pátria, proclamando que o Brasil "é a melhor de todas" devido às suas potencialidades.

Figura 36: Excerto sobre exaltação da pátria em Doria (1919)



Fonte: Livro didático *O que o cidadão deve saber (Manual de instrução cívica)* (Doria, 1919, p. 230).

Na Figura 36, Doria (1919) apresenta uma visão otimista do potencial do Brasil, equilibrando realismo sobre o estado atual do país com otimismo sobre seu futuro. O autor não afirma, de fato, que o Brasil seja superior a todas as outras nações, mas ressalta suas potencialidades, sugerindo que, embora ainda não seja a "mais brilhante" das pátrias, possui o potencial para ser excepcional. Ele propõe um confronto entre os "elementos constitutivos" do país e os de outras nações, utilizando uma semântica que visa elevar a posição da nação no cenário mundial. Ele sugere que uma análise comparativa revelaria uma posição invejável, não apenas em termos de recursos naturais, mas também em outros aspectos fundamentais à constituição de uma "pátria". Dentre eles, destacam-se a grande extensão de terras; o povo, exemplificado por grandes homens como Rui Barbosa; as tradições nacionais, pois "o valor das nossas tradições não pede licença para luzir e fulgurar" (Doria, 1919, p. 235), ou "O Brasil, pois, quanto às tradições, é pátria que não inveja a nenhuma outra" (Doria, 1919, p. 235); as instituições políticas, visto que "O Brasil, em instituições políticas, iguala aos Estados Unidos, e supera aos demais países" (Doria, 1919, p. 235); e a língua nacional, destacada pelo autor como o idioma de grandes homens e oriunda do Latim, que é "[...] o mais nobre, o mais severo, o mais puro, e o mais bello da antiguidade" (Doria, 1919, p. 235).

Além disso, este autor ressalta o futuro, as chamadas "aspirações nacionais", vislumbrando um cenário onde:

O Brasil com cem milhões de habitantes; exploradas as riquezas inesgotáveis do seu subsolo; aproveitadas a navegabilidade e a força motora dos seus rios; aperfeiçoados os seus portos e a baía de incomparável prestimo e formosura; cultivadas as suas terras férteis; cortado, em todas as direções, por estradas de rodagem e vias férreas; desenvolvidas todas suas indústrias e comércio; sem nenhum analfabeto em todo o seu vastíssimo território, e, em cada brasileiro, a consciência do cidadão e do homem... futuro grandioso e possível... se tivermos juízo... Futuro grandioso, a que nenhum país, hoje, pode aspirar com melhores probabilidades de êxito. (Doria, 1919, p. 239 e 240).

Chiarini e Lemos (1928), por sua vez, compartilham essa visão, salientando que para alcançar tal êxito, seria necessário o esforço do povo, a contribuição do povo para a nação; pois, como

Membros de uma pátria querida, os cidadãos deveriam dedicar a ela o melhor de suas energias. Trabalhando sempre, no ramo de sua

atividade; com denodo e com honradez, seja seu trabalho do molde que fôr, o cidadão concorre para o engrandecimento da Pátria. Perante a Pátria o cidadão é um eterno devedor” (Chiarini e Lemos, 1928, p. 119).

Ressalta ainda, com argumentos semelhantes ao de Doria (1919), as riquezas do Brasil:

O seu tamanho territorial, o caudal de suas aguas, a riqueza immensa de sua flora, de sua fauna e do seu sub-solo podem torná-lo um dos mais ricos estados do mundo. Relativamente muito jovem no gremio das nações, si seus filhos o souberem reconhecer, avaliar e secundar tem no futuro uma trajetoria bellissima. (Chiarini; Lemos, 1928, p. 127).

Com base nos autores ora citados, os indivíduos deveriam estar em constante saldo devedor, reconhecendo que a nação já lhes proporciona orgulho suficiente para torná-los felizes e prósperos. Essa visão realça o conceito de educação cívica como um compromisso contínuo e abrangente que vai além da instrução formal, abarcando, mais uma vez, uma dedicação ao progresso coletivo e ao orgulho nacional.

Outro ponto a se destacar é a questão religiosa, que é mais discutida nos livros de Chiarini e Lemos (1928), Araújo (1928) e Doria (1919), que dedicam um capítulo ao assunto, sendo que Araújo (1928) atrela os valores morais à religião e à convivência entre os homens, inclusive com citações do tipo: “A religião constitui elemento indispensável á vida das nações, porque concorre para estreitar os laços de solidariedade social” (Araujo, 1928, p. 46). Esses autores defendem ainda, a liberdade religiosa, porém tanto Araujo quanto Chiarini e Lemos reforçam a superioridade da religião católica, pois “O bem que dinamiza de todas as instituições provenientes do catolicismo no Brasil, é incalculável” (Chiarini; Lemos, 1928, p. 166).

Doria (1919), apesar de reforçar a importância da religião, alerta para os perigos da idolatria, característica das pessoas que se interessam mais pelos rituais e ao culto externo, não se apegando às leis de Deus. Refere-se às pessoas que não seguem os mandamentos, aqueles que somente “[...] rezam, confessam, assistem a missas, e julgam estar, só com isso, nas boas graças de Deus” (Doria, 1919, p. 242). Para ele a educação religiosa seria cumprir a vontade de Deus, “O ideal do homem de fé sincera é reverenciar o Senhor nas homenagens do culto, e consagrar-lhe o espírito na prática da moral religiosa” (Doria, 1919, p. 242). Observa-se assim, que mesmo

não citando a Igreja Católica, os preceitos, os rituais expressos na ideia desse autor, retomam sobremaneira os cultos e a fé católica. Essa ideia, mesmo não estando presente em todas obras analisadas, mostra uma possível mudança de perspectiva em relação aos valores morais atrelados ao conceito de educação cívica, tendo em vista, certo distanciamento, entre Igreja e Estado, característico da época, como demonstram Aquino (2012), Leite (2011) e Cunha (2010). Eles destacam várias facetas da suposta separação entre religião e estado, o que deixa lacunas na interpretação do fato em relação ao conceito de educação cívica associado a uma suposta fé religiosa, com ênfase no Catolicismo, tendo em vista a análise dos livros didáticos.

Apesar de dar indícios, mas não deixar claro sua predileção pela religião católica e sua influência nos valores morais religiosos, Doria (1919) destaca outro tipo de religião, a religião da Pátria, como ele explica seguir: “Pois, sem tirar nem pôr, é, precisamente, isto o que se dá na religião Pátria. Também ha, nella, tres elementos organicos: a concepção de Pátria, o ritual do civismo, e a moral civica.” (Doria, 1919, p. 243). A concepção de Pátria para o autor estaria relacionada ao entendimento do que é a nação, suas regras, o sentido de fazer parte, a Pátria como “comunidade da terra e da gente das instituições, das tradições e do futuro)” (Doria, 1919, p. 243). Quanto ao ritual cívico, estaria atrelado ao sentimento de nação que faz o indivíduo vibrar. Sentimento de pertencimento a uma terra ou lugar, segundo o autor, é o sentimento de orgulho, gerado no cidadão que ama sua nação ao ouvir o Hino Nacional, ao ver o tremeluzir da bandeira nacional.

O terceiro elemento, segundo Doria (1919), estaria relacionado à moral cívica, alicerçada nos dez deveres do cidadão: amar a liberdade; defender a Pátria; pagar impostos; votar; cooperar, na política; servir no júri, respeitar a lei; fiscalizar a execução da lei; falar bem a sua língua; e não desdenhar da civilidade. Destaca-se que esta, dentre as obras selecionadas, é a única que aborda o conceito de educação cívica, inclusive, propondo uma reflexão com a pergunta: “O que é, então, educação cívica?”. Ao analisar a obra, observa-se um conceito de educação cívica enraizado na moral e na formação cidadã. O autor enfatiza que a educação cívica não se limita ao conhecimento superficial ou ao cumprimento de rituais cívicos. Ele critica a tendência de reduzir a educação cívica a um mero formalismo, destacando que a verdadeira

educação cívica envolve a formação de cidadãos comprometidos e responsáveis, com uma moral cívica profunda, pois “[...] um homem pode saber tudo isto, tudo isto, proclamar nas mais bellas palavras deste mundo, e comtudo, trais miseravelmente, sua Patria” (Doria, 1919, p. 255).

Figura 37: Excerto sobre educação cívica em Doria (1919)

Tambem não é ter educação civica habituar-se exclusivamente ao ritual civico, como solennisar os dias feriados, homenagear os heroes, orar á bandeira, cantar hymnos e canções, louvar a terra e a gente. Como certas ceremonias religiosas, que commovem a criatura humilde e piedosa, todas estas praticas de culto externo são aconselháveis pelo effeito suggestivo e exaltativo na alma em flor da mocidade. Mas, no terreno da formação civica, este culto, sobre poder vir a ser um mal, pela sua exclusividade, pela sua diuturnidade e pela insinceridade a que obriga, não é nem sequer a parte mais importante.

Fonte: Livro didático *O que o cidadão deve saber (Manual de instrução cívica)* (Doria, 1919, p. 255).

O argumento do autor na Figura 37 mostra que, para ele, a educação cívica deve estar fundamentada na vida real e nas grandes realidades cívicas, propondo que o ensino deve encorajar os estudantes a observarem e participarem ativamente na sociedade. Sugere que a escola deve ser um local de formação rigorosa, onde se cultiva não apenas o intelecto, mas também o carácter dos alunos, preparando-os para a vida pública e a participação democrática efetiva. Ele vê a educação cívica, enquanto prática, como um pilar para o progresso da nação, incentivando uma participação que seja informada, ética e engajada nos assuntos nacionais, pois transcende o mero aprendizado formal e se manifesta na prática diária de virtudes democráticas e políticas. Isso implica que a educação cívica, segundo Doria, deve cultivar uma moral cívica intrínseca, que guie o comportamento cidadão não apenas nas grandes decisões ou eventos nacionais, mas também nas pequenas ações do dia a dia. Dessa forma, o conceito de educação cívica aqui está vinculado ao desenvolvimento do espírito e do carácter cívico, que deve ser praticado

constantemente, não apenas entendido ou memorizado, mas enraizado na democracia e na moralidade cívica em todas as esferas da vida, contribuindo assim para o fortalecimento da coesão social, do bem comum.

Encerrando a análise dos livros didáticos na Primeira República, pode-se afirmar que, como demonstrado, as obras eram profundamente imbuídas de conteúdos que promoviam a educação cívica, com ênfase na construção de um sentimento de nacionalismo, patriotismo e dever cívico. Os autores desses textos utilizaram uma mistura de narrativa histórica e valores morais que enfatizavam a participação cívica, a ordem, a disciplina e o respeito pelas leis e autoridades. O engajamento cívico foi apresentado não apenas como um dever, mas como uma expressão de virtude moral e patriotismo, essenciais à sustentação da República e à promoção do bem comum.

Quanto ao patriotismo, pode-se dizer que o Conceito estava fortemente atrelado à construção de um sentimento de pertencimento a uma nação inigualável em comparação às outras, sendo superior em vários aspectos, demarcando sua superioridade em território, em valores, em sujeitos dedicados e comprometidos com o avanço, o progresso e a honradez, destacando ainda, o orgulho nacional, buscando consolidar uma identidade nacional unificada num país recém-republicano. O patriotismo estaria mais ligado à lealdade à nação, sendo visto como um dever cívico primordial, principalmente nas considerações de Carvalho (1912) e Doria (1919).

Sobre a ordem e a disciplina, mais vez, vê-se a importância creditada ao respeito e à obediência às leis e às regras impostas pelas autoridades constituídas, visando à manutenção da estabilidade social numa época de transformações políticas, sendo essencial para o progresso da nação a manutenção da ordem e da disciplina, alicerçadas, principalmente, no Estado republicano para garantir o progresso nacional. Nessa esteira, pode-se abordar os direitos e deveres cívicos, que por sua vez, estavam alinhados à perspectiva da ordem, da disciplina e do progresso em prol do desenvolvimento social, econômico e político da nação, sendo possível justamente por meio da participação do povo no cumprimento dos seus deveres, pois o país já lhe garantia seus direitos.

Nessa análise dos valores morais, não poderiam estar desvinculados dos valores cívicos, e por conseguinte, não estariam também do conceito de educação cívica. Porém, a dúvida que ainda permanece é a dos valores morais religiosos ou laicos relacionados ao conceito, pois, apesar de algumas obras analisadas fazerem menção à fé católica, também não descartam a existência e nem a influência de outras religiões contribuindo com os valores morais. Esses valores morais, por sua vez, estavam atrelados à convivência pacífica entre seus conterrâneos, entre governantes e governados, ao cumprimento dos deveres cívicos e ao engrandecimento da Pátria por meio da valorização dos cultos pátrios., enfatizando assim o engajamento cívico dos cidadãos, dos quais era esperado o envolvimento na vida política, não apenas como eleitores, mas como participantes ativos na vida pública, refletindo a ideologia republicana de participação popular no governo.

Avançando na análise do conceito de educação cívica, o próximo foco será a investigação dos livros didáticos utilizados no Estado Novo.

4.2 Estado Novo e educação cívica: uma perspectiva dos livros didáticos

Ao concluir a análise do conceito de educação cívica nos livros didáticos da Primeira República, percebeu-se que foi um período marcado por uma diversidade de abordagens e perspectivas que refletiam as tensões e aspirações de uma nação em formação. Ao virar a página dessa fase inicial, encontra-se o período do Estado Novo, uma era distinta em relação aos acontecimentos e conflitos, sociais, políticos e econômicos, por isso acredita-se ser possível observar um conceito de educação cívica ganhando novos contornos específicos no regime autoritário de Getúlio Vargas.

Ressalta-se que a análise das obras do Estado Novo em relação ao conceito revela contrastes interessantes, especialmente quando se verifica a escassez de materiais específicos sobre o tema nos repositórios consultados, lembrando que busca se ateve a três repositórios, pode ser que se encontre algo em outros. Apesar de "educação cívica" ser um termo amplamente promovido e valorizado durante o Estado Novo, o período foi marcado por uma intensa nacionalização e instrumentalização da educação como ferramenta de propaganda do regime, assim, a quantidade limitada de livros didáticos com o termo explícito em suas capas sugere uma discrepância entre o discurso oficial e a implementação prática.

A seleção de materiais para esta análise compreende quatro obras distintas, começando por *Educação* de Sampaio Doria (1933), um livro orientado para a formação de professores. O prefácio do livro esclarece a ênfase nas diversas dimensões da educação, dedicando capítulos separados para a educação moral, intelectual e para a educação cívica. Também foi selecionado *A alma brasileira* (1935) de Assis Cintra, uma obra que, segundo informações de sua capa, foi adotada em todos os estados do país, e aborda temas como: os heróis nacionais, as festividades cívicas e os líderes do Brasil.

O terceiro livro, *Educação e brasilidade: idéias fôrças do Estado Novo* (1939), é dirigido aos educadores e contém discursos sobre uma variedade de tópicos para orientação dos professores, enfatizando o papel educacional alinhado ao projeto desenvolvimentista do Estado Novo. Como explicitado por Alves (1939, p. 6), “Destas e daquelas atividades muito adveio ao conhecimento do sentido do Estado Novo”; logo, pode-se dizer que buscava promover o entendimento do regime. Por último, *A bandeira do Brasil: educação cívica escolar* (1945) reúne contribuições de figuras notáveis como Olavo Bilac e Coelho Neto, entre outros, focando nos símbolos pátrios e em heróis nacionais. Além de apresentar uma versão dos “Mandamentos Cívicos”¹⁷ de Olavo Bilac, que mostra importantes diferenças em relação aos “Mandamentos Cívicos” encontrados no livro *O que o cidadão deve saber: manual de instrução cívica*, de Sampaio Doria (1919), examinado no período da Primeira República.

Outro ponto de destaque em relação aos livros já analisados, a obra *A alma brasileira* é a primeira a apresentar imagens retratando alguns eventos, personalidades, lugares ou monumentos. Nele é possível observar os retratos dos considerados “heróis pátrios”, como se pode observar na Figura 38.

¹⁷ Texto extraído de: COELHO NETTO, Henrique. Breviário Cívico. Rio de Janeiro: Ed. “O Norte”, 1921, 170 p.

Figura 38: Imagem de heróis pátrios em Cintra (1935)



Fonte: Livro didático *A alma brasileira* (Cintra, 1935, p. 44).

Outro exemplo de imagens disponibilizadas, são os eventos.

Figura 39: Quadro de Juramento à Constituição em Cintra (1935)

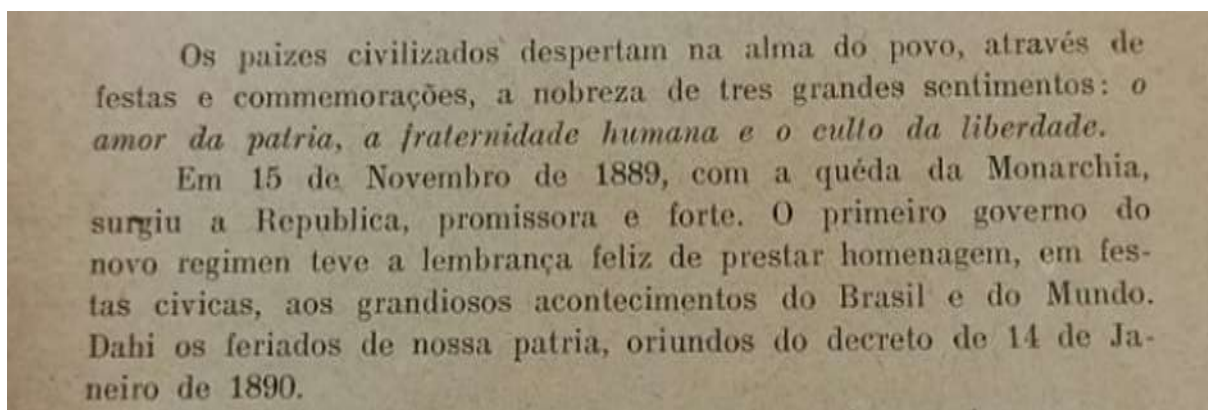


Fonte: Livro didático *A alma brasileira* (Cintra, 1935, p. 20).

A imagem destacada ilustra a sessão solene do Congresso Nacional Constituinte que celebrou a promulgação da primeira Constituição Republicana do Brasil. No contexto que antecede essa imagem, o governo monárquico é discutido, ressaltando-se uma clara aversão a esse modelo de governo. Cintra (1935, p. 20) critica a Monarquia dizendo: “Para os poderosos, todos os prazeres da terra; para os humildes, todos os sofrimentos. Havia pois, desigualdade de direitos para criaturas

éguas perante Deus”. Essa declaração apoia a ideia de que o regime republicano seria uma forma de assegurar direitos iguais para todos os cidadãos, promovendo a igualdade. Essa perspectiva é reforçada pelo excerto presente na Figura 40, que enfatiza a valorização das datas comemorativas e dos atos cívicos na nova República.

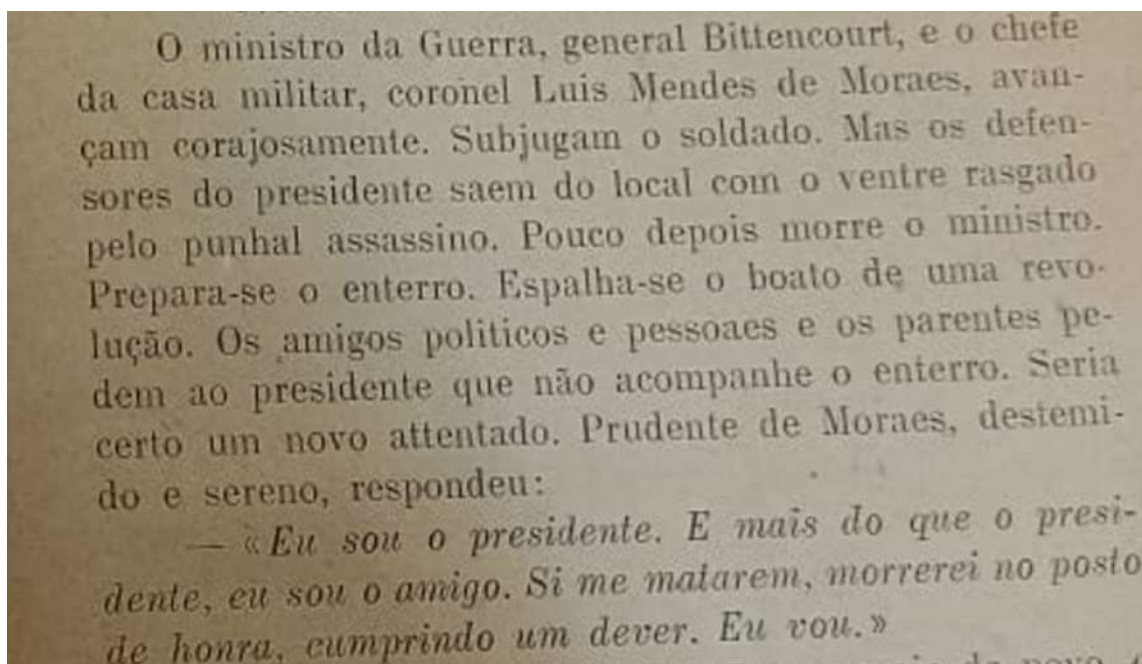
Figura 40: Excerto sobre a importância dos feriados em Cintra (1935)



Fonte: Livro didático *A alma brasileira* (Cintra, 1935, p. 5).

O excerto sublinha a relevância dos feriados nacionais e eventos cívicos como manifestações de patriotismo e identidade nacional na era republicana. Reforçando essa ideia, a obra *A bandeira do Brasil: educação cívica escola* (1945) reúne textos de vários autores que louvam a bandeira nacional, ilustrando a importância atribuída a eventos cívicos, heróis e símbolos nacionais. Esse foco já era observado anteriormente, mas no contexto do governo Vargas, após mais de trinta anos da Proclamação da República, a exaltação de figuras como Olavo Bilac e Rui Barbosa, celebradas por sua inteligência e contribuições à nação, amplia-se para incluir personalidades que também são reconhecidas por seus sacrifícios, coragem e dedicação aos valores nacionais e ao cumprimento do dever, muitas vezes, adotando atitudes heroicas de sacrifício, como evidencia o excerto na Figura 41.

Figura 41: Excerto sobre coragem e honra em Cintra (1935)



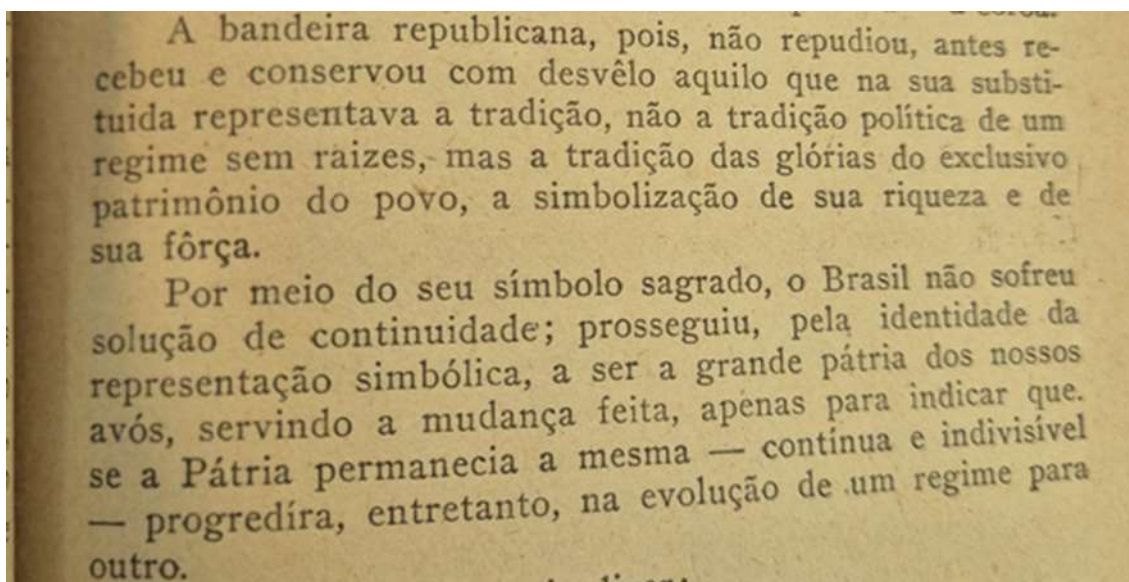
Fonte: Livro didático *A alma brasileira* (Cintra, 1935, p. 5).

Não há como ignorar o cunho político e patriótico expresso na Figura 41, tendo em vista o discurso de um líder que ressalta o sacrifício pessoal e o cumprimento do dever como elementos fundamentais de sua função. Tal postura reflete o ideal cívico de dedicação ao bem comum, servindo como um modelo de liderança, responsabilidade e compromisso com a nação. Estes eram considerados componentes vitais para o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com uma sociedade democrática naquele período. Assim, fica evidente a conexão com o conceito de educação cívica, uma vez que os deveres tanto dos governantes quanto dos governados estão intrinsecamente ligados ao compromisso com a nação acima de interesses individuais.

O que se pode inferir, em relação ao livro *A alma brasileira* (1935), publicado antes do início oficial do Estado Novo, é que, além de trazer ideias que refletem os primeiros anos republicanos do Brasil, evidencia também uma transição para o próximo período por meio da forma como os símbolos e heróis nacionais são tratados, antecipando alguns dos temas que seriam enfatizados no regime de Vargas. Essa antecipação indica uma gradual construção do nacionalismo e do patriotismo que seria amplamente cultivado e institucionalizado no Estado Novo. Dessa forma, o conceito

de educação cívica, com uma ênfase crescente nos heróis nacionais e nos símbolos patrióticos, mesmo antes do Estado Novo, sugere que já havia um esforço em moldar uma educação para que alinhasse os cidadãos a uma visão mais centralizada e glorificada do Estado, à medida que cultivava o senso de lealdade e devoção ao Estado e suas representações simbólicas, como se pode observar na exaltação da bandeira nacional no trecho destacado na Figura 42.

Figura 42: Excerto sobre a bandeira brasileira em *Diversos Autores* (1945)



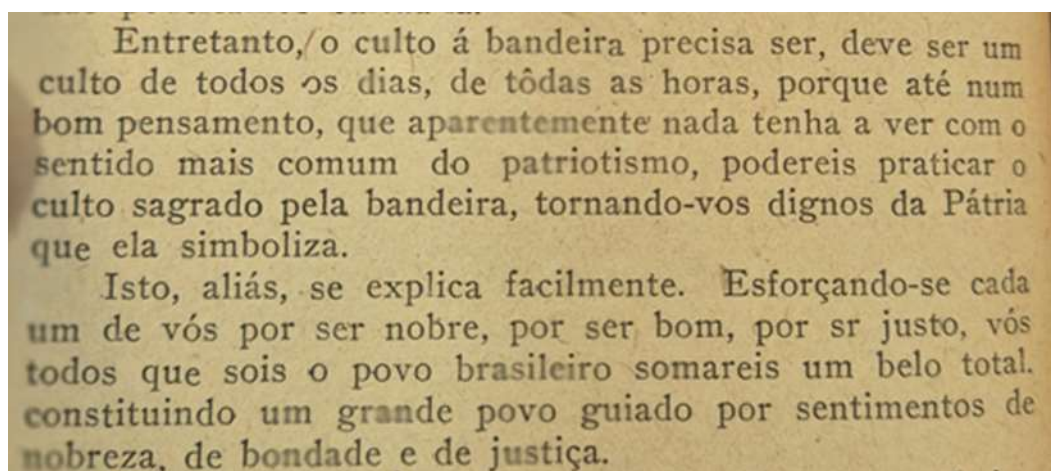
Fonte: Livro didático *A bandeira do Brasil: educação cívica escolar* (Diversos Autores, 1945, p. 25).

Nesse excerto, pode-se observar a ideia de que, apesar das mudanças de regime no Brasil, a essência simbólica e a identidade da nação, representada pelo "símbolo sagrado", no caso, a bandeira nacional, permaneceram contínuas e consistentes. Ela sugere que este símbolo age como um pilar de continuidade, preservando a herança e a tradição dos antepassados do país. A frase "[...] a mudança feita, apenas para indicar que se a Pátria permanecia a mesma — continua e indivisível" enfatiza que, embora os regimes possam mudar, a identidade nacional do Brasil e o que ela representa permanecem os mesmos, intactos e fortes. Essa semântica simbólica fortaleceria o sentimento de uma nação unida, independente das transições políticas. Ao vincular a identidade nacional a símbolos duradouros e sagrados, provavelmente inspirou um sentimento de orgulho e estabilidade contínua entre os brasileiros, enfatizando que a essência da nação não é alterada pela

mudança política superficial. Isso pode ser visto como uma tentativa de legitimar o regime em vigor na época, ao associá-lo a uma continuidade histórica e cultural que transcende as circunstâncias políticas.

O patriotismo, dada a sua importância, deveria ser cultivado todos os dias, como expressão de amor incondicional à Pátria.

Figura 43: Excerto sobre a bandeira brasileira em *Diversos Autores* (1945)



Fonte: Livro didático *A bandeira do Brasil: educação cívica escolar* (Diversos Autores, 1945, p. 26).

A citação acima apresenta um discurso que ressaltava ações para a reverência nacional, reforçando o sentimento de orgulho e de pertencimento à nação. Além disso, o texto vincula o respeito à bandeira a valores como nobreza, bondade e justiça, sugerindo que a adesão a esses princípios por parte de cada indivíduo contribuiria para a construção de um povo grandioso e moralmente elevado, buscando uma coesão nacional. Nesse contexto, o conceito de educação cívica, estaria atrelado a uma concepção que se manifestava por meio de ações simbólicas e concretas, que demonstravam amor e respeito pelo país.

Para Rocha (2022), antes mesmo do Estado Novo, Getúlio Vargas

[...] pretendia tornar o Brasil uma nação forte, unida e com ideais de engrandecimento do patriotismo na população brasileira; um dos artifícios para a consolidação do seu projeto político de cunho autoritário. Conseqüentemente, a partir de 1930, estruturas jurídicas, burocráticas, executivas e de cerceamento das liberdades intelectuais foram sendo construídas pelos seus aliados, aparelhando o Estado Nacional em 18 torno da figura de Vargas. Mediante a intensa

propaganda realizada pelos departamentos responsáveis, a figura do Presidente da República começa a ser alicerçada, transformando-o em herói nacional, como símbolo máximo de patriotismo e de civismo. (Rocha, 2022, p. 18).

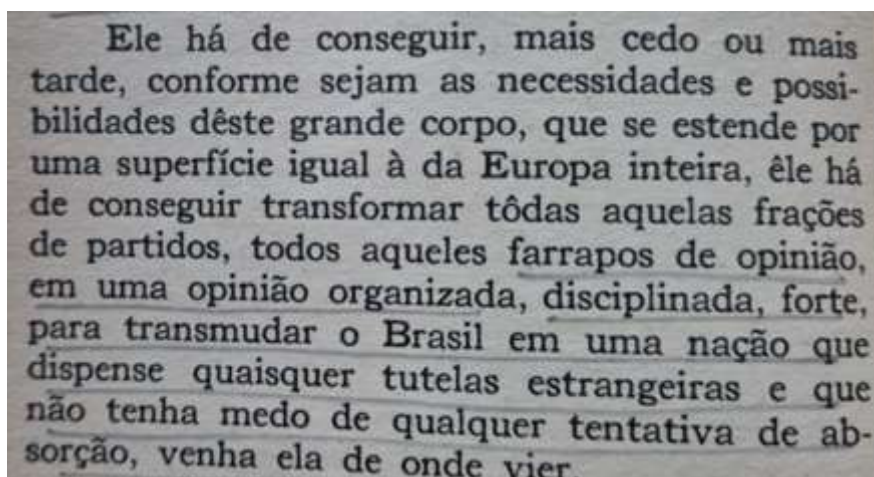
Dessa forma, pode-se afirmar que a revolução de 1930, que elevou Vargas ao poder, marcou o início de uma era de mudanças na política e na sociedade brasileira. Com Vargas, há um interesse crescente em moldar a educação para reforçar os princípios de um Brasil renovado, tanto em termos de moral quanto de civismo, além da exaltação da figura do presidente. Para Rocha (2022) o culto à bandeira nacional, aos vultos pátrios e, principalmente, à figura do presidente faziam parte da nova identidade nacional.

O livro didático *Educação e brasilidade* (1939), que reúne diversos discursos educacionais, expressa sobremaneira essa perspectiva, tendo em vista que foi um livro indicado para a formação de professores e que exalta de forma contundente a figura do presidente e suas intenções para a nação.

Eu me sinto perfeitamente a gôsto para dizer que o sr. Presidente Getúlio Vargas transformou o caos liberal do Brasil num novo cosmos que se está criando a fim de absorver o estrangeiro, de nacionalizar as escolas das zonas de imigração que visitei e examinei pessoalmente, com o interesse e dedicação; afim de disciplinar o serviço das estradas de ferro, de reorganizar o exército, de modificar o novo regimen político, de engrandecer o ensino, de metodizar a educação superior, de firmar os princípios de unidade e garantir a integridade nacional, enfim, para fazer do Brasil, em vez de um conjunto de retalhos estaduais, uma nação forte e respeitada pelas outras nações. (Alves, 1939, p. 12 e 13).

Ressalta ainda, o trabalho que precisará ser desenvolvido pelo então presidente, para que a nação possa seguir para o desenvolvimento, conforme excerto presente na Figura 44.

Figura 44: Excerto sobre defesa nacional em Alves (1939)



Ele há de conseguir, mais cedo ou mais tarde, conforme sejam as necessidades e possibilidades dêste grande corpo, que se estende por uma superfície igual à da Europa inteira, êle há de conseguir transformar tôdas aquelas frações de partidos, todos aqueles farrapos de opinião, em uma opinião organizada, disciplinada, forte, para transmudar o Brasil em uma nação que dispense quaisquer tutelas estrangeiras e que não tenha medo de qualquer tentativa de absorção, venha ela de onde vier.

Fonte: Livro didático *Educação e brasilidade* (Alves, 1939, p. 14).

O excerto sugere a necessidade da conformação das elites políticas, visando a coesão e o alinhamento ideológico necessário à manutenção do poder e da ordem política desejada pelo governo. Ao organizar e disciplinar as opiniões e crenças do público, Vargas visava criar uma base social estável que apoiasse suas políticas e visão para o país, fortalecendo assim o Estado Novo contra possíveis ameaças subversivas externas. Ademais, reforça o nacionalismo e o autoritarismo, enfatizando a necessidade de unificar e disciplinar as opiniões divergentes dos partidos políticos existentes. O texto destaca a intenção de transformar "frações de partidos" e "farrapos de opinião" em uma opinião organizada, disciplinada e forte. Isso reflete o desejo de fortalecer a nação contra influências estrangeiras e de resistir a qualquer tentativa de subversão, o que pode ser interpretado como uma promoção da soberania nacional e da autonomia política, como se observa em outra citação de Alves (1939),

O governo da República, havendo assumido gravíssimas responsabilidades, tem coordenado, criteriosa e prudentemente as medidas indispensáveis ao desenvolvimento cadenciado da nossa vida econômica e política, criando novas instituições, remodelando organismos envelhecidos, retirando embaraços à nossa prosperidade, despertando a consciencia nacionalista contra as possibilidades de absorção do estrangeiro, que nas plagas meridionais do País representou, por muitas dezenas de anos, um perigo real de infiltração, e uma dolorosa fonte de descrença e de perplexidade, para o brasileiro sertanejo e para o nortista trabalhador e corajoso. (Alves, 1939, p. 118).

Essa interpretação sugere que o conceito de educação cívica, nesse contexto, poderia estar mais atrelado a valores que promovessem a unidade nacional e o apoio ao Estado, ao invés de uma educação cívica voltada ao público em geral. Isso estaria alinhado aos esforços de Vargas para controlar os discursos políticos e assegurar que as ideologias dentro dos partidos e entre os políticos fossem compatíveis com os objetivos do Estado Novo.

Essa citação pode indicar uma orientação para uma educação que não somente transmita conhecimentos específicos, mas também moldasse os cidadãos de uma maneira que alinhasse seus valores e crenças aos objetivos do Estado. Isso incluiria a formação de um cidadão que fosse resiliente a influências externas e comprometido com a ideologia do governo, algo que é bastante característico dos regimes autoritários, em que a educação cívica frequentemente serve como ferramenta de controle social e política.

Dessa maneira, a educação surgia como a ferramenta ideal de consolidação do plano governamental, e caberia aos professores e pais seguirem as orientações de Vargas. Para que o país se tornasse uma potência mundial, era fundamental:

[...] orientar as crianças brasileiras, as crianças baianas, as crianças santantonienses, areienses, cachoeiranas, caetiteenses, enfim preparar cada ser, dentro da sua unidade mental, dentro de sua resistência espiritual, dentro da sua capacidade social, afim de que não estejamos criando no coração da juventude e na alma da humanidade, êsse clima de dissolução e de desordem que leva para o desespero, para a luta de classes, para a desorganização social, para o cataclisma das guerras. (Alves, 1939, p. 22).

A citação de Isaias Alves (1939) destaca a necessidade de educar crianças de diferentes localidades da Bahia (Santo Antônio, Areia, Cachoeira, Caetité etc.), personalizando a educação para se adequar às capacidades e circunstâncias individuais, o que revela uma abordagem bastante consciente da diversidade dentro de um único estado. Essa personalização da educação provavelmente tinha como objetivo prevenir um "clima de dissolução e de desordem", que o autor associa ao desespero, à luta de classes, à desorganização social e ao cataclismo das guerras. Ele sugere que uma educação alicerçada no civismo poderia contribuir para o cultivo de uma juventude ordeira e harmoniosa.

Os textos de Alves (1939) refletem uma visão da educação como um pilar na construção da nação e no preparo da juventude para servir à Pátria, conforme a ideologia do Estado Novo. Ele enfatiza a necessidade de uma juventude bem-preparada em termos sociais, físicos e espirituais, destacando que "A Pátria é a síntese dos que sabem fazer sacrifício" (Alves, 1939, p. 22). Os professores eram vistos como peças-chave neste processo, com a responsabilidade de moldar um novo tipo de cidadão, versado nos aspectos técnicos e obediente às diretivas do governo. Alves descreve a missão dos professores como transformar indivíduos

[...] deshabitua[s] de trabalho técnico, em um povo de homens que saibam ler os dispositivos de uma máquina, as instruções de um trabalho agrícola ou industrial, as ordens do governo, os esclarecimentos da propaganda higiênica, sem o que não se consegue organizar a Nação, não se consegue preparar o País. (Alves, 1939, p. 41).

Nessa perspectiva, os indivíduos seriam "células que compunham um organismo maior" e se "educadas no liberalismo não são capazes de realizar obra de coesão nacional"; em contrapartida, o Estado Novo, por meio da educação, "destruiu o liberalismo, isto é, estabeleceu as possibilidades da liberdade, num regime democrático", em que a moral seja o fundamento do governo (Alves, 1939, p. 53). Esse discurso sugere uma redefinição do conceito de liberdade, subordinando-a às necessidades do Estado e à visão coletiva de uma nação unida e forte. Dessa forma, pode-se inferir que o conceito de educação cívica no governo Vargas era profundamente atrelado ao desenvolvimento de um patriotismo disciplinado. O foco estava na criação de cidadãos que não apenas compreendiam suas responsabilidades dentro de uma ordem social e política rígida, mas que também eram capazes de contribuir ativamente para os objetivos nacionais estabelecidos pelo governo. Essa visão de educação cívica era menos sobre o desenvolvimento individual e mais sobre a inserção do indivíduo como uma "célula" funcional dentro do "organismo maior" que era o Estado.

Tendo em vista o desenvolvimento nacional, as tradições eram um elemento crucial durante este período histórico, evidenciando a importância das festividades patrióticas para o fortalecimento do espírito cívico do povo brasileiro. No contexto do Estado Novo, essas celebrações não apenas reverenciavam a história, mas também

reforçaram a necessidade de deveres e responsabilidades cívicas. Como exemplificado nas palavras de Alves (1939):

[...] quando comemoramos o primeiro aniversário da fundação do Estado Novo, regimen de autoridade, de ordem, de responsabilidade e pundonor, em que os homens são apelam somente para os seus direitos e regalias, mas adquirem a noção profunda do dever, e comprem, conscientemente, as suas obrigações para com a sociedade, para com a Pátria, para com as crianças, para com os operários, para com os pobres [...] (Alves, 1939, p. 117).

Esse sentimento é ecoado nos eventos marcantes da história nacional, onde "a independência foi um sacrifício dos homens de ontem pela Pátria Brasileira" da época, um movimento que "[...] une a nação de hoje, coesa, preparada para os supremos sacrifícios, honrando os antepassados, afim de guardar os lares dos seus filhos e os berços dos seus porvindouros" (Alves, 1939, p. 117). Essa conexão entre passado e presente enfatiza a contínua reverência aos heróis nacionais e ao compromisso e dever para com a nação.

O livro de Alves (1939) se encerra com destaque nos deveres da juventude com a pátria, que são apresentados com um forte apelo moral e espiritual, baseados na ideia de uma fundação espiritual como alicerce da vida cívica. A disciplina, a honra e o dever são enfatizados como essenciais para a formação de um indivíduo útil à sociedade. O autor sugere que acima dos caprichos dos governos e dos interesses individuais, existe um "mundo espiritual" onde Deus domina e onde as almas dos jovens devem ser fortalecidas por uma "força invencível" de conhecimento revelado, destacando assim, uma influência da moral religiosa cristã, em que a referência a uma "base espiritual e moral robusta" como fundamento para os deveres cívicos e a menção de valores como honra e dever alinhados a um "espírito em que Deus domina" são indicativos de uma integração entre princípios religiosos cristãos e o conceito de educação cívica proposto no período.

Além disso, a juventude era chamada a fortalecer-se fisicamente e espiritualmente para estar preparada para defender a Pátria, não apenas em tempos de guerra, mas também para contribuir para o desenvolvimento nacional através da indústria e da produção de alimentos, pois a responsabilidade não se limita ao próprio espaço ou às conveniências individuais, mas estende-se ao bem-estar coletivo e à prosperidade da nação como um todo, como se pode observar na citação abaixo:

[...] poderemos assim executar tranquilamente, com a decisão das nossas almas, com a energia dos nossos músculos, com a clareza da nossa inteligência, a preparação de uma vasta colmeia de trabalhadores, em que o sentimento da Pátria se baseará na santidade do dever e na pureza da solidariedade dos irmãos...dentro desse quadro social e histórico a preparação militar da mocidade, tão necessária como sua orientação nas ciências e nas letras, nas indústrias fabris e rurais, constitui uma sistematização das energias morais e físicas do povo em benefício da unidade nacional. (Alves, 1939, p. 199).

Nesse excerto, os deveres da juventude com a Pátria apresentam uma forte ênfase no conceito de sacrifício e dedicação ao desenvolvimento nacional, bem como à defesa da pátria. O texto ressalta a importância de a juventude se preparar para todos os aspectos da vida, não apenas para a guerra, mas também para a paz. Destaca-se a necessidade de uma juventude forte e preparada para enfrentar tanto as adversidades internas quanto externas, promovendo o desenvolvimento e a segurança nacional, tendo em vista, segundo Alves (1939) que a “juventude hoje se adentra para a guerra e para a paz”, além de que “sua força muscular e anímica estará à disposição da Pátria e da humanidade, na construção silenciosa da riqueza e da cultura. (Alves, 1939, p. 205) .

A juventude é incentivada a cultivar uma forte consciência de dever cívico, que inclui o sacrifício pessoal e o compromisso com o progresso e a defesa da nação. Essa orientação é projetada para preparar os jovens para contribuírem ativamente para a sociedade, seja por meio do trabalho físico na construção e na agricultura, seja por meio do engajamento em atividades cívicas e na defesa do país. Seriam eles, “corajosos soldados, combatentes na guerra e trabalhadores na paz”. Percebe-se assim, uma forte consciência do dever cívico, que inclui o sacrifício pessoal e o compromisso com o progresso e a defesa da nação.

Além disso, a formação dos jovens não se limita ao desenvolvimento físico ou à preparação para o trabalho, mas estende-se à formação moral e cívica. Há uma clara valorização do trabalho, do esforço e da persistência como qualidades essenciais ao sucesso e à integridade do país, destacando-se a necessidade de uma juventude que não apenas trabalhe pela própria sobrevivência, mas que contribua substancialmente para o bem-estar e o avanço da nação como um todo. Essa

perspectiva é enfatizada como fundamental à continuidade do progresso e da estabilidade nacional.

No livro *A bandeira brasileira: educação cívica escolar* (1945), destaca-se um texto de Coelho Neto intitulado "Mandamentos Cívicos". Embora escrito em 1921, sua inclusão nesta obra didática de 1945 sugere que ele já refletia algumas concepções de educação cívica do Estado Novo. Em "Mandamentos Cívicos", Coelho Neto ressalta uma série de valores e deveres que são consistentes com a visão de educação cívica expressa nos textos que discutem os deveres da juventude no Brasil durante o Estado Novo. Esses mandamentos enfatizam o amor e o respeito à Pátria, o cumprimento do dever, a honradez e a obediência, que são todos aspectos presentes na retórica da educação cívica do período.

Destacadamente pode-se observar que o mandamento que instrui a "Honrar a Deus amando a Pátria sobre todas as coisas" e "Considerar a Bandeira como a imagem viva da Pátria" ressoa com a ideia de que os cidadãos devem ter um profundo amor e respeito pelos símbolos nacionais e pela nação, que são frequentemente exaltados nos discursos dos livros didáticos do Estado Novo analisados, sendo essas atitudes fundamentais para a formação do caráter cívico.

Além disso, os mandamentos que apelam à honra pelo passado, à valorização do presente através do trabalho e à preparação para o futuro com dedicação ecoam a ênfase nos textos sobre a necessidade de a juventude estar preparada para servir à nação, abraçando os valores de sacrifício, diligência e lealdade. Essa integração entre os "Mandamentos Cívicos" e os discursos expressos nos livros didáticos destaca uma coerência na promoção de um ideário cívico voltado ao fortalecimento do sentimento de nacionalismo e à construção de um cidadão ideal, alinhado aos objetivos e valores do governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo.

Dessa forma, o conceito de educação cívica, expresso nos livros didáticos, estaria atrelado ao desenvolvimento de um senso de dever, sacrifício e compromisso com a nação, incluindo várias dimensões, dentre elas: o patriotismo; o nacionalismo; o sacrifício pessoal e coletivo; a responsabilidade social e cívica; o desenvolvimento moral; e a preparação para a defesa nacional.

Tratando-se de patriotismo e nacionalismo, o conceito de educação cívica estava vinculado à inculcação de um amor profundo pela pátria. Isso se manifesta na valorização dos símbolos nacionais, heróis do país e eventos históricos significativos, com vistas a despertar o orgulho nacional e o compromisso com a preservação e a defesa dos valores e territórios nacionais, incorporando a questão da defesa nacional, já que os jovens eram ensinados a se prepararem para suas responsabilidades em potenciais contextos de conflito, refletindo a importância da segurança nacional no discurso cívico.

Quanto ao sacrifício pessoal e coletivo, pode-se afirmar que se consolida com base no dever de estar pronto para sacrificar interesses pessoais em favor do bem maior da comunidade e do país. Englobando assim a responsabilidade social e cívica, pois a juventude era vista como a guardiã do futuro da nação, responsável por sustentar e avançar as conquistas sociais e políticas. Essas conquistas e essa participação ativa no desenvolvimento da nação deveriam estar atreladas à moral, tendo em vista as inúmeras citações de termos como honradez, justiça, integridade, honestidade, que eram considerados fundamentais ao comportamento cívico adequado. Essas dimensões da educação cívica estavam intrinsecamente ligadas ao contexto autoritário e nacionalista da época, visando à formação de um cidadão alinhado aos ideais e objetivos do Estado, e enfatizando a unidade, o desenvolvimento nacional e a homogeneidade cultural e ideológica.

A análise seguinte explora como os ideais cívicos foram representados nesses materiais educacionais em um período distinto e autoritário, iniciado com o Golpe de 1964, que perdurou por vinte e cinco anos.

4.3 A análise conceitual nos livros didáticos da Ditadura Civil-Militar: educação cívica

À medida em que se avança do Estado Novo para a Ditadura Civil-Militar, passando por um período democrático entre 1945 e 1964, observa-se uma continuidade e intensificação de certos valores cívicos, embora adaptados aos diferentes contextos políticos. O Estado Novo de Getúlio Vargas estabeleceu as bases para um nacionalismo autoritário focado na formação de um cidadão ideal, enquanto o período democrático seguinte tentou, em certa medida, equilibrar essas ideias com

princípios de liberdade e pluralidade. No entanto, com a chegada da Ditadura Civil-Militar de 1964-1985, houve uma retomada e amplificação das ideias nacionalistas e autoritárias, agora moldadas pela lógica de segurança nacional, influenciada pela Guerra Fria. A transição entre esses períodos evidencia uma persistente ênfase na valorização dos símbolos nacionais, no patriotismo e na obediência à autoridade, adaptada às necessidades políticas de cada regime. Assim, a análise dos livros didáticos de cada período revela como os ideais cívicos foram continuamente ajustados para servir aos objetivos políticos, destacando uma trajetória de controle e direcionamento da formação dos jovens brasileiros.

Os livros elencados para a análise do período da Ditadura Civil-Militar foram: *Educação cívica e trabalho*, de Humberto Grande, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, Setor de Educação Cívica. A obra aborda, como o próprio nome diz, a educação cívica e o trabalho, ambos essenciais, segundo o autor, para estabelecer “a grandeza da pátria”. O objetivo expresso na introdução do livro seria “[...] analisar aspecto novo da nossa política nacional de educação, no que diz respeito à educação e ao trabalho, voltados ambos para a realização das virtudes cívicas do nosso povo” (Grande, s.d., p. 8). Além disso, este livro, conforme informado em sua contracapa, integrava a Coleção de Educação Cívica.

Outro livro elencado foi *Educação moral, cívica e política*, de Rubens Ribeiro dos Santos, indivíduo que conta com vasta lista de atuações, sendo oficial do exército, administrador de empresas, bacharel em ciências jurídicas e professor. Sua obra foi apreciada por Jarbas Passarinho, que era o então Ministro da Educação e Cultura. Além disso, recebeu elogios do Comandante do Exército: “Agradeço sensibilizado sua gentileza em oferecer-me o livro, Educação Moral, Cívica e Política, que contém apreciável subsídio para aqueles que têm a incumbência de ministrar Educação Moral e Cívica” (Santos, s.d., p. 7).

A obra *Educação cívica e as instituições extraclasse*, de 1972, foi outro livro selecionado para compor o rol das fontes desse trabalho. Seu autor é Álvaro Moitinho Neiva, que desde a juventude, segundo Costa (2014), atuou como professor de Educação Moral e Cívica, além de ser o fundador do Instituto Cruzeiro, instalado na Cidade de Cruzeiro, em São Paulo. Este livro, assim como o de Humberto Grande,

também foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura e compunha a Coleção de Educação Cívica.

Por fim, o último livro elencado foi *Educação moral e cívica*, de 1982, de Alexandre Matos. A obra, aprovada pela CNMC, conforme informações constantes em sua capa, era indicada para alunos do 1º Grau e tinha por finalidade o desenvolvimento de atividades que promovessem o conhecimento dos conceitos básicos para o exercício responsável na sociedade (Matos,1982).

Além disso, nesta obra, não é possível observar a definição de educação cívica de forma literal, mas percebe-se uma semântica relacionada ao conceito, tendo em vista seu sumário: “O caráter”; “Os hábitos e as virtudes morais e cívicas”; “Os direitos e deveres fundamentais do homem”; “O trabalho como um direito e um dever do homem”; “As tradições”; “Os sistemas de governo e segurança nacional”.

Vale ressaltar que, na Primeira República, observa o termo "defesa nacional" enfatizava a necessidade de manter a integridade territorial e a segurança interna diante de possíveis ameaças regionais. No Estado Novo, o termo foi moldado para sustentar o governo autoritário, enfatizando a necessidade de uma defesa interna robusta para combater ameaças tanto internas quanto externas, reforçando a ideologia nacionalista e a centralização do poder. Na Ditadura Civil-Militar essa terminologia reflete uma adaptação ao contexto político e social da época, tendo em vista que se observa a utilização do termo “segurança nacional” enfatizando não apenas na proteção contra ameaças externas, mas também na repressão de supostas ameaças internas, como movimentos de oposição política e sociedade civil organizada. Assim, "segurança nacional" tornou-se um termo mais abrangente que englobava não apenas a defesa militar tradicional, mas também a vigilância e controle interno exercidos pelo regime.

No livro de Santos (s.d., p. 31), pode-se observar um capítulo intitulado “Subversão Ideológica”, no qual se discute “atos de insubordinação contra a Democracia praticados por agentes do comunismo”. Esse trecho é um reflexo direto

das preocupações da época com a Guerra Fria¹⁸ e a ameaça comunista. O texto aborda como a Rússia se engajou na propagação do comunismo globalmente e como utilizou a subversão ideológica para influenciar outros países.

Não eram possíveis outros atos porque a humanidade, como na expectativa dos dias melhores, estava distribuída nas quadras de ideologias políticas principais e já em exercício na maioria das nações: o comunismo, o nacionalismo, o neo-corporativismo e a democracia. (Santos, s.d., p. 31).

Isso reforça a ideia de que o conceito de educação cívica durante esse período não se restringia à inculcação de valores e deveres cívicos, mas também se relacionava à proteção contra influências ideológicas consideradas ameaçadoras. A abordagem da segurança nacional, nesse contexto, enfatiza a importância de uma sociedade educada e vigilante, capaz de identificar e resistir a ideologias que poderiam desestabilizar o regime vigente e comprometer a soberania nacional. Isso se alinha à estratégia de “combater a subversão ideológica” mencionada no texto, que afirma que a Rússia, após a Segunda Guerra Mundial, procurou implantar o comunismo em várias nações da Europa e, por último, em Cuba, na América Central (Santos, s.d.).

Ao aprofundar-se nessa questão, Simões (1978) diz que

Em síntese podemos conceber a Defesa Nacional como uma actividade ou função onde se conjugam com um sector ou componente militar vários ou todos os outros sectores da vida política nacional. É a partir da maior ou menor relevância dada à componente militar, da sua conjugação com as restantes, da extensão e da influência destas, da forma como todas acções e actividades a que dão lugar se articulam que podemos definir e caracterizar os possíveis conceitos de Defesa Nacional. (Simões, 1978, p. 29).

Simões (1978), acredita que este conceito, de defesa nacional, é restrito ou limitado, tendo em vista que consiste na influência exclusiva ou preponderante da componente militar na doutrina, estruturação e ação da defesa. Essa abordagem vê a defesa como uma responsabilidade eminentemente militar, que admite ou exige um

¹⁸ Para saber mais sobre a Guerra Fria vide: BARBOSA, Caio Fernandes et al. Fazendo-os obedecer: moralidade, educação e trabalho nas políticas do IPES para a juventude brasileira durante a Guerra Fria. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35963> Acesso: 20/05/2024

certo grau de coordenação com outros setores da política geral da Nação, normalmente de natureza casual e reativa aos acontecimentos.

Para o autor, esse conceito é ultrapassado por diversas razões, entre as quais se destacam: a) análises históricas que demonstram a inadequação dessa abordagem ao longo do tempo; b) uma reação contra a exclusividade ou domínio dos militares no setor de defesa no passado, sugerindo que estes deveriam se concentrar apenas em suas funções específicas e permanecer à margem dos assuntos nacionais e seus problemas. Nessa perspectiva, Simões (1978) argumenta que a Defesa Nacional não pode mais ser vista como exclusividade dos militares, defendendo que estes devem colaborar e ter voz ativa nos demais setores envolvidos na Defesa Nacional. Isso representa, para o autor, uma ampliação do conceito de defesa, promovendo uma maior colaboração entre o poder militar e civil.

Dessa forma, Simões (1978) acredita que o conceito de segurança nacional, se alinha às necessidades do período:

Não encontrei melhor do que esta frase tão elegante e de sentido tão profundo para definir o conceito de segurança que podíamos resumir a isto: criação e garantia de uma condição de Paz, Liberdade e Bem-estar. Enfim uma sociedade em que viver não seja um risco e muito menos um pesadelo. A segurança é uma dupla atitude instintiva de preservação em primeiro lugar e de progresso ou aperfeiçoamento em segundo. No plano individual a segurança envolve todos os campos de ação do homem, inclusive espirituais, e podemos distinguir-lhe duas naturezas: - endógena: resolução dos seus problemas, de saúde, educação, habitação meios de subsistência, eliminação das desigualdades, oportunidade social, justiça, lazer;- exógena: garantia dos seus direitos incluindo a segurança das suas vidas e bens e a proteção contra o crime, em todas as suas formas.

O autor enfatiza ainda que, o objetivo de uma nação é viver em paz, é garantir a liberdade e o bem-estar de seu povo, protegida contra ameaças internas e externas, com capacidade de reagir a interferências, antagonismos e pressões. Ao poder político cabe a responsabilidade de garantir a segurança individual e do Estado como um todo. Dessa forma, pode-se afirmar que a noção de segurança é mais ampla do que a de defesa. Enquanto a defesa é uma ação específica e definida, a segurança é uma condição ou estado que pode influenciar a execução da defesa. A segurança nacional é frequentemente identificada com a defesa nacional, absorvendo algumas

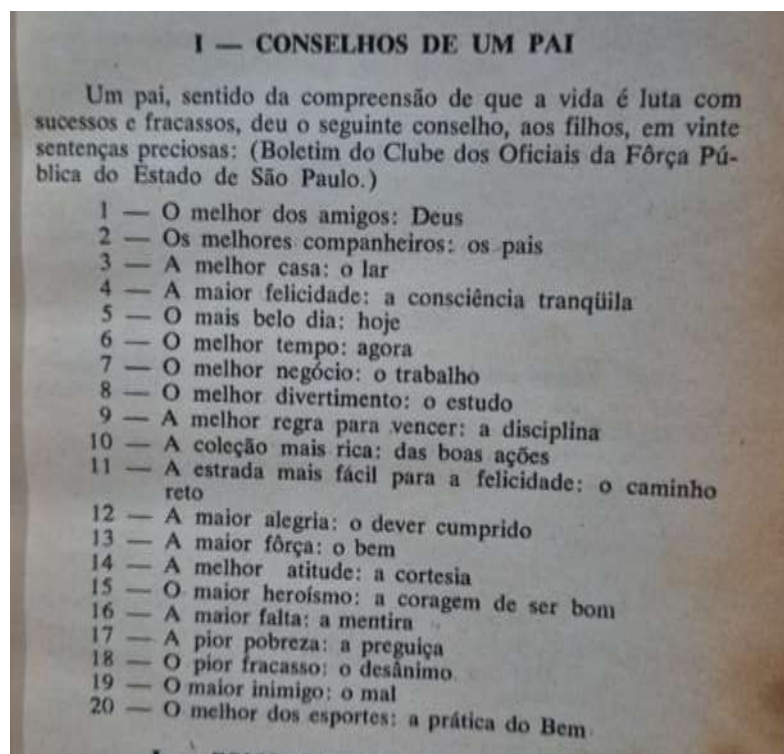
de suas responsabilidades, como segurança individual, comunitária e coletiva, deixando a defesa nacional com características mais específicas e militares.

Essa concepção de defesa e segurança nacional, coaduna com a conjuntura vivida durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, principalmente tendo em vista as ideias disseminadas no período, como se pode observar na obra de Santos (s.d.) que compõe essa análise:

Terminada a guerra em 1945, saíram vitoriosos o Comunismo e a Democracia. A Rússia, por esse acontecimento conseguiu, desde logo, implantar o Comunismo em várias nações da Europa e, por último, em Cuba, na América Central. Aumentou assim consideravelmente a sua força política e militar. Compreendendo porém que não mais havia a necessária receptividade para doutrinas Totalitárias nas Democracias...resolveu lançar-se a todas as nações pelos objetivos e pelos métodos de uma ativa subversão ideológica que, segundo imaginou, permitiria a rápida expansão do seu domínio. (Santos, s.d., p. 31).

Ao mesmo tempo, nas obras, bem como nos periódicos analisados no capítulo anterior, pode-se observar a importância da família nesse panorama e na disseminação do que é ser um cidadão, e, por assim dizer, na concepção do conceito de educação cívica. Para Santos (s.d.), os jovens, os estudantes, em protesto contra a autoridade, contra seus pais, estão à mercê das ideologias subversivas, cabendo às famílias, aos pais, protegê-los dessas forças e orientá-los a partir de valores morais e cívicos.

Figura 45: Excerto sobre valores morais e cívicos em Santos (s.d.)



Fonte: Livro didático *Educação moral, cívica e política* (Santos, s.d., p. 35).

Verifica-se que a semântica envolvendo o conceito de educação cívica nesse período destaca como era interligado à segurança nacional, enfatizando a responsabilidade da família e a necessidade de proteção contra influências subversivas. O excerto na Figura 45 fornece um contexto claro para entender a ênfase em valores morais e cívicos. Nele, entende-se como moral: (i) "O melhor dos amigos: Deus", que reflete um valor moral ligado à fé e à espiritualidade ou (ii) "A maior felicidade: a consciência tranqüila", que se refere ao bem-estar moral resultante de agir corretamente.

Quanto ao valor cívico, pode-se destacar: (i) "O melhor negócio: o trabalho", que reflete a ética do trabalho como um dever cívico e uma contribuição para a sociedade, bem como (2) "A melhor regra para vencer: a disciplina", sendo a disciplina um valor cívico necessário à convivência social e ao cumprimento das leis e normas. Corroborando de forma diferente, mas adotando o mesmo sentido na orientação dos jovens, Matos (1982) discursa sobre os hábitos e as virtudes morais e cívicas, como mostra a Figura 46.

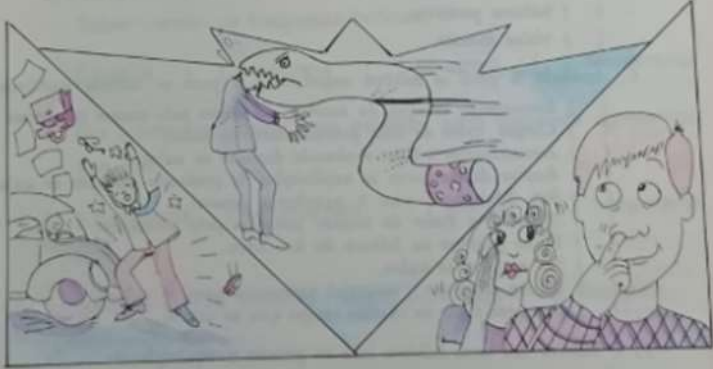
Figura 46: Excerto sobre hábitos e virtudes em Matos (1982)

4 OS HABITOS E AS VIRTUDES MORAIS E CIVICAS

O uso do cachimbo faz a boca torta

Vocês já devem conhecer o ditado popular: "O uso do cachimbo faz a boca torta". Ele se refere às pessoas que demonstram maus hábitos. Significa que repetindo-se sempre os mesmos gestos e atitudes negativas, eles se tornam uma norma de conduta:

- se a pessoa se acostuma a fumar, contrai um hábito do qual somente com muita força de vontade se libertará;
- se a pessoa se acostuma a colocar o dedo no nariz, fará isso na frente de todos, sem perceber;
- se a pessoa se acostuma a atravessar a rua fora da faixa de pedestres, no mínimo poderá ser vítima de um atropelamento.



Os hábitos acima são negativos e podem levar as pessoas a "vícios morais". Devem-se eliminar hábitos negativos e cultivar hábitos positivos. Como formá-los? Através do treino da vontade, do esforço e da paciência.

Fonte: Livro didático *Educação moral e cívica* (Matos, 1982, p. 35).

A Figura 46 reforça a importância dos hábitos e virtudes morais e cívicas. Os exemplos fornecidos, como evitar hábitos negativos e promover virtudes positivas através do treino da vontade, esforço e paciência, demonstram a tentativa de moldar indivíduos para que se comportem de maneira apropriada onde quer que estejam. Essa ênfase na formação de um caráter sólido e na adoção de comportamentos positivos se alinha à visão de uma educação cívica que integra valores morais e cívicos, buscando formar cidadãos comprometidos com a ordem e a disciplina. Isso é evidenciado pela definição de virtudes cívicas: "A pessoa que desenvolve em si as virtudes morais abre caminho para a aquisição das virtudes cívicas. De certa maneira, as virtudes morais confundem-se com as virtudes cívicas" (Matos, 1982). Portanto, é

evidente que o conceito de educação cívica durante a Ditadura Civil-Militar estava atrelado a uma visão de estabilidade do país, promovendo um ideal de cidadão que incorporasse esses valores e contribuísse para a coesão social e a segurança nacional.

Para garantir a coesão e segurança nacional era preciso que os homens conhecessem, por assim dizer, seus direitos e deveres que, muitas vezes, estavam vinculados à ordem, à disciplina, à lealdade e à obediência às autoridades. Segundo Santos (s.d.) “os deveres do homem”, por ser este um ser social, englobam os deveres individuais, os sociais e os cívicos. O primeiro deles, o individual, estaria, de acordo com esse autor, atrelado à obrigação de respeitar e cumprir as leis, à necessidade de trabalhar para o bem comum, à importância de manter a ordem e a segurança, e ao dever de participar ativamente na vida cívica, incluindo o voto. É enfatizado que “toda pessoa tem o dever de obedecer aos mandamentos legítimos das autoridades a que estiver subordinada” (Santos, s.d., p. 82). Esses deveres individuais são vistos como fundamentais à coesão social, garantindo a preservação dos direitos e das liberdades, desde que não interfiram nos direitos alheios. Contudo, essa ênfase na liberdade individual pode parecer contraditória no contexto da ditadura, quando a liberdade era frequentemente limitada em nome da segurança nacional e da ordem. A semântica utilizada no texto, com termos como “obedecer”, “subordinada” e “obrigada a cooperar com o Estado” pode dar uma ideia de repressão, refletindo a tensão entre o ideal de liberdade e a realidade política repressiva do período.

Os deveres sociais apresentados por Santos (s.d.), estão enraizados na ideia de que o ser humano, devido às suas habilidades e aptidões, é naturalmente social e destinado a viver em mútua interdependência com os outros. Esses deveres se dividem em três principais esferas: a família, que é considerada a unidade básica da sociedade; a Pátria, que é o conjunto de todas as famílias; e a sociedade humana, que engloba todos os indivíduos como uma comunidade mais ampla. Valores como solidariedade, igualdade e responsabilidade são enfatizados como essenciais à convivência social. Essa perspectiva carrega um viés moral, refletindo valores que são considerados fundamentais à comportamento moral e ético na sociedade. A solidariedade, por exemplo, é vista como um ideal coletivo que fomenta a cooperação e a ajuda mútua, promovendo um senso de comunidade e apoio entre os indivíduos.

A igualdade é considerada necessária à justiça social, assegurando que todos sejam tratados com equidade. A responsabilidade, por sua vez, é entendida como um compromisso que cada indivíduo deve assumir em relação às suas ações e ao bem-estar da comunidade, promovendo um comportamento ético e consciente.

Santos (s.d.) aborda ainda os deveres cívicos.

Os deveres cívicos resultam do amor à pátria que é sentimento acima de todos os que se relacionam com interesses ou conveniência de ordem privada. Na prática os deveres cívicos de governantes e governados são orientados pela obediência às leis, respeito às autoridades, eleição de governos capazes, patriotismo, disciplina, colaboração com o bem público e serviço militar que é dever cívico de alta importância. (Santos, s.d., p. 85)”

Matos (1982, p. 49), sobre os “deveres e direitos do homem” afirma que “Já dizia um sábio: ‘Nenhum homem é uma ilha’. Engana-se aquele que diz não precisar de ninguém. Em nossa vida recebemos muito mais do que damos. A todo direito, então, corresponde uma obrigação, um dever”.

Figura 47: Excerto sobre direitos e deveres em Matos (1982)

Direitos	Deveres
A lei nos protege.	Temos o dever de não <u>transgredir</u> a lei, tendo uma boa conduta em nossa vida social, respeitando nosso semelhante, defendendo o <u>patri-mônio</u> público, obedecendo às normas do trânsito, etc.
A natureza nos fornece os meios de sobrevivência.	Temos o dever de <u>preservar</u> a natureza (deveres ecológicos), conservando a flora e a fauna.
A pátria nos concede o solo no qual viveram nossos pais, vivemos nós e viverão nossos filhos.	Temos o dever de engrandecer a pátria pelo nosso trabalho e nosso esforço, a fim de criarmos melhores condições de vida para nossos filhos (patriotismo).

Fonte: Livro didático *Educação moral e cívica* (Matos, 1982, p. 49).

Na perspectiva de Matos (1982), a cada direito conferido ao cidadão, cabe um dever correspondente. Essa relação seria fundamental para a coesão social e a manutenção da ordem. Por exemplo, enquanto a lei protege o indivíduo, este tem o dever de não a transgredir e de manter uma boa conduta social. A natureza fornece os meios de subsistência e, em contrapartida, o homem deve preservá-la. A Pátria concede o solo para viver e, como dever, cabe ao cidadão engrandecê-la por meio do trabalho e esforço. Essa relação entre direitos e deveres reforça a ideia de que a vida em sociedade envolve não apenas a reivindicação de direitos, mas também o cumprimento de responsabilidades, contribuindo assim para o bem-estar coletivo e a estabilidade da sociedade. Mais uma vez, pode-se observar certa semelhança com as obras selecionadas no primeiro período, pois, segundo Chiarini e Lemos (1928, p. 119), ao ressaltar que a pátria proporcionava orgulho suficiente para tornar os cidadãos felizes e prósperos, “Perante a Pátria o cidadão é um eterno devedor” .

O orgulho que o cidadão deve sentir por sua nação, o compromisso que ele assume com a pátria, de ser ordeiro e disciplinado e de colaborar com a força de seu trabalho para o engrandecimento da nação, seria o “sentimento de patriotismo [, que] é uma virtude cívica que inspira o amor à pátria, honrá-la e servi-la sem medir

sacrifícios”, conforme Santos (s.d., p. 113). Além disso, para ser um patriota, o indivíduo “[...] ama com dedicação o país de nascimento e tudo faz para torná-lo forte, respeitado, feliz, próspero, mesmo que para tanto tenha que sacrificar legítimos interesses ou a própria vida na guerra para defendê-la” (Santos, s.d., p. 113). Esse excerto reflete claramente o conceito de educação cívica da época, que enfatizava a lealdade à Pátria, a obediência às autoridades e a disposição para o sacrifício pessoal em prol do bem coletivo. A educação cívica, enquanto prática, durante a Ditadura Civil-Militar, visava criar cidadãos que internalizassem valores de patriotismo, disciplina e responsabilidade social, preparando-os para contribuir ativamente para a estabilidade e prosperidade da nação.

Contribuir para a prosperidade, entre outras coisas, significaria trabalhar, pois “O trabalho é o esforço dirigido para conquistar e produzir quanto se faz necessário o bem estar. Assim, quem não trabalha é ocioso e quem trabalha pouco ou de má vontade é preguiçoso” (Santos, s.d., p. 21). Além disso, segundo Matos (1982), o trabalho é um direito e um dever social do homem, do cidadão que tem responsabilidade social, que se preocupa com contribuir para o engrandecimento e desenvolvimento da nação.

Além do patriotismo e da responsabilidade social, o conceito de educação cívica difundido nos livros didáticos, durante a Ditadura Civil-Militar também enfatizava a importância da preservação das tradições e instituições nacionais. A unidade nacional era vista como um sentimento que ligava todos os brasileiros e que precisava ser constantemente reforçado. Conforme destacado no texto de Matos (1982), “A Nação é o sentimento de unidade” que se caracteriza pela “existência de um governo e de um território onde o povo habita” e pela “existência de tradições comuns (língua, literatura, arte, usos e costumes comuns)”. A preservação dessas instituições (família, governo etc.) e de bens e tradições culturais (folclore, língua pátria, literatura, arte etc.) era considerada essencial para manter essa unidade. A família, descrita como a “instituição básica de qualquer povo”, desempenhava um papel fundamental na formação do cidadão moral e cívico. A língua pátria, “[...] outra instituição básica de uma nação”, era vista como o elo de ligação entre todos os habitantes, com suas peculiaridades regionais sendo importantes para a identidade nacional. Santos (s.d.) reforça essa ideia ao afirmar que “a preservação das tradições culturais e das

instituições nacionais é um dever cívico de todos os brasileiros, fundamental para manter a coesão e a identidade da nação". Assim, o conceito estaria relacionado à promoção do respeito e à preservação dessas instituições e tradições.

Outra tradição é a religiosa, que ao se associar ao conceito de educação cívica, vincula-se também à construção da identidade nacional e à formação de cidadãos. Na obra de Matos (1982), na frase "A maior parte da população brasileira declara-se seguidora da religião católica", descrevendo depois a evolução do catolicismo na história brasileira, é demonstrada a influência católica nos hábitos, costumes e, por extensão, na educação cívica. O conceito, nesse contexto, incluía a transmissão de valores morais e éticos derivados da religião, como o respeito à autoridade, a disciplina e a solidariedade comunitária.

Tendo em vista que a presente análise consiste em investigar a história do conceito nos livros didáticos, pode-se erroneamente pensar que a educação cívica se dava de forma organizada, apenas no ambiente educacional. No entanto, vale ressaltar que a obra de Neiva (1972) demonstra justamente o contrário, destacando a importância das instituições extraclasse. De acordo com o Decreto nº 68.065, de 1971,

[...] deve ser estimulada a criação de instituições extraclasse para atender a finalidades de natureza cultural, jurídica, disciplinar, comunitária, manualista, artística, assistencial, recreativa, entre outras, assemelhando, tanto quanto possível, a escola a uma sociedade democrática em miniatura.

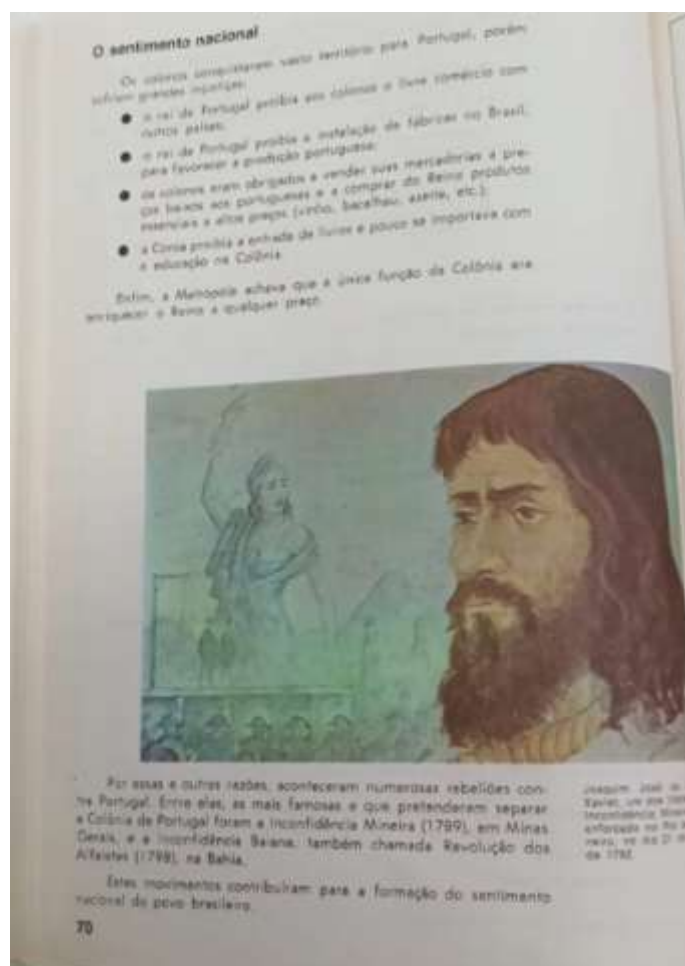
Essas instituições, como bibliotecas, jornais acadêmicos, núcleos escoteiros, centros de formação de líderes comunitários, clubes agrícolas, grêmios cênico-musicais e esportivos foram essenciais para a formação integral do aluno, preparando-o não apenas academicamente, mas também como cidadão ativo e consciente. Os Centros Cívicos, por exemplo, centralizavam e irradiavam suas atividades, promovendo civismo, amor à pátria e ação em benefício do Brasil, sob a supervisão de um orientador e com uma diretoria eleita pelos alunos (Guilherme, 2011).

Neiva (1972) reforça a visão de que a educação cívica transcendia os ambientes, principalmente o escolar, incorporando elementos que preparavam os jovens para serem cidadãos engajados e comprometidos com a sociedade. Para ele, as instituições extraclasse seriam "uma escola para a Democracia", destacando

inclusive que estariam preparando os jovens para o “futuro da nacionalidade e o sentido democrático”. Ele enfatiza que o indivíduo não se tornará um democrata somente pelo discurso, mas sim pela vivência dos preceitos democráticos, sendo necessário de fato vivenciar a democracia e a cidadania. Nesses locais também ocorreriam os cultos aos heróis e a exaltação aos símbolos pátrios, a exemplo do Núcleo dos Escoteiros, que possibilita a “autodisciplina” por meio de seu Código, enquanto o Centro Cívico Escolar redefine o patriotismo em função de princípios e de práticas de civismo (Neiva, 1972, p. 47). Essa perspectiva demonstra que o conceito de educação cívica não comportava, nesse período, os valores de democracia e cidadania, sendo que era algo a ser alcançado.

Sobre os eventos cívicos, os trechos de livros e jornais onde se podia observar o assunto sendo abordado, nada mais eram do que a preparação para o futuro democrático. Tanto Matos (1982) quanto Santos (s.d.) enfatizam que os cultos aos heróis pátrios, bem como a exaltação dos símbolos nacionais, eram a preparação de modelos de virtudes cívicas pelas contribuições para com a nação. Além disso, era preciso conhecer o Hino Nacional e seus significados, o Hino da Bandeira, a Oração à Bandeira etc. Esse aspecto é exemplificado na Figura 48, que exalta personalidades como Tiradentes, pelas suas contribuições e por seus sacrifícios em prol da nação.

Figura 48: Excerto sobre Tiradentes em Matos (1982)



Fonte: Livro didático *Educação moral e cívica* (Matos, 1982, p. 70).

A imagem fornecida mostra Tiradentes ao lado de uma figura feminina, símbolo de liberdade e independência. Essa figura sugere uma conexão entre os ideais de liberdade e sacrifício pessoal, valores fundamentais na construção do sentimento nacional. Tiradentes é retratado como um mártir da liberdade, alguém que sacrificou a própria vida pela causa da independência do Brasil. Além disso, a legenda da imagem aponta para o papel das Inconfidências Mineira e Baiana na formação do sentimento nacional do povo brasileiro. Esses movimentos são apresentados como exemplos de rebelião contra a injustiça colonial e de luta pela autonomia e dignidade nacional. Assim, os heróis desses movimentos são cultuados como figuras que personificam as virtudes cívicas de coragem, patriotismo e sacrifício. Essa perspectiva demonstra que a semântica utilizada nos livros didáticos durante a Ditadura Civil-

Militar parece ter um duplo propósito: enaltecer a história e os símbolos nacionais para fortalecer a identidade nacional e, ao mesmo tempo, promover a obediência, a disciplina e o sacrifício em prol da pátria, buscando assim, moldar cidadãos que fossem leais ao Estado e dispostos a defender os interesses nacionais, mesmo que isso significasse renunciar a interesses pessoais ou enfrentar adversidades.

Outro fator que merece reflexão em relação aos preceitos que circundam o conceito de educação cívica é a utilização do texto de Coelho Neto (1921), presente nos livros didáticos desde a Primeira República. Esse texto demonstra uma continuidade semântica e ideológica ao longo da história do conceito. Os "Mandamentos Cívicos" de Coelho Neto, especificamente, sintetizam a discussão desses períodos, funcionando como um resumo dos valores e princípios abordados, a exemplo do mandamento "Honra a Deus amando a Pátria sobre todas as coisas", que enfatiza a lealdade, o respeito às autoridades e a responsabilidade cívica, valores essenciais que foram constantemente reforçados nos três períodos históricos analisados.

Ao examinar os "Mandamentos Cívicos", observa-se que eles parecem atuais para o período, tendo em vista que englobam diversos aspectos do conceito, como o respeito à pátria, a importância da educação, a disciplina e a obediência às leis. Para ilustrar, o mandamento "Considera a Bandeira como imagem viva da Pátria" exalta o culto aos símbolos nacionais, reforçando a ideia de patriotismo. Da mesma forma, "Instruí-te, para que possas andar pelo teu passo na vida" destaca a importância da educação e da instrução como meios de formar cidadãos conscientes e preparados para contribuir para a sociedade.

Essa continuidade e consistência no uso desses mandamentos refletem uma tentativa deliberada de manter certos valores e princípios centrais na formação cívica ao longo das décadas. Isso se alinha às definições de educação cívica encontradas nos livros didáticos analisados. Para Santos (s.d.),

O que é Educação Cívica? É a educação para a cidadania, para habilitar a criatura a ser cidadão, a ter qualidade de verdadeiro cidadão. Quais são os fins da Educação Cívica? Tornar o cidadão capaz de conhecer as Leis do seu país, os direitos e os deveres que elas asseguram ou impõem e habilitá-lo a prestar melhores serviços a seus concidadãos e à pátria. (Santos, s.d., p. 105)

Santos (s.d.), ao definir o conceito de educação cívica, destacou a existência de cinco áreas atreladas ao conceito: a familiar; a escolar; a militar; a comunitária e a popular. De acordo com o autor, essas áreas são essenciais à compreensão e internalização dos valores cívicos, bem como à formação de cidadãos comprometidos com a nação:

- A **Educação Cívica Familiar** tem a responsabilidade de interiorizar "[...] valores ético-morais, valores espirituais, a verdade e a lealdade, a honestidade e o amor ao próximo, a paciência, a autodisciplina, e a autoconfiança" (Santos, s.d., p. 107). O papel dos pais é fundamental, pois eles devem ser "modelos de virtude" e garantir que os filhos sejam "preparados para a vida em sociedade".
- A **Educação Cívica Escolar** foca em valores como a "tolerância, a fraternidade, a humildade, a imaginação e a independência", além de reforçar a importância da responsabilidade cívica e da liturgia cívica com o uso de "símbolos e celebrações patrióticas" (Santos, s.d., p. 107-108).
- A **Educação Cívica Militar** enfatiza a "inter-relação com a comunidade civil", promovendo "o amor à Pátria e aos seus símbolos" e a disciplina como valores fundamentais, além de participar ativamente de atividades comunitárias, propiciando a vivência cívica. (Santos, s.d., p. 108).
- A **Educação Cívica Comunitária** aborda a "responsabilidade comunitária, a solidariedade, o debate e a ação social", incentivando a integração do indivíduo na comunidade local, seja ela religiosa, recreativa, sindical ou outra (Santos, s.d., p. 109).
- Por fim, a **Educação Cívica Popular** visa à "educação cívica do povo", promovendo "[...] valores cívicos que devem ser atingidos através da conscientização nacional", aperfeiçoamento do caráter e da moral. (Santos, s.d., p. 109).

A partir da análise das definições fornecidas por Santos (s.d.), pode-se buscar uma intersecção com as concepções de Grande (s.d.), em relação ao conceito de educação cívica. Ambos, destacam a importância de formar cidadãos conscientes de

seus direitos e deveres, comprometidos com a pátria. Santos (s.d., p. 105) menciona que a educação cívica visa "[...] habilitar a criatura a ser cidadão, a ter qualidade de verdadeiro cidadão" e enfatiza o conhecimento das leis e a prestação de serviços à Pátria. Grande (s.d.), por sua vez, reforça a necessidade de uma educação cívica que prepare o indivíduo para "assumir um papel na vida comunitária" e que esta preparação inclui "prestar serviços à coletividade", o que envolve um forte sentimento patriótico.

Quanto aos valores morais, ambos colocaram a moral e os valores no centro da educação cívica. Santos (s.d.) discursa sobre a importância de prestar serviços com "nobreza de princípios e dignidade de caráter". Grande (s.d.) complementa esta visão ao ressaltar que a educação cívica deve "cultivar o amor e a dedicação à pátria" e que o patriotismo deve ser um sentimento consciente e culturalmente enriquecido. Além disso, destacam o caráter prático da educação cívica, que não se limita aos muros escolares, abrange várias esferas da sociedade e inclusive deve se dar por meio de vivência, de prática. Grande (s.d.), destaca ainda a necessidade do patriotismo se manifestar no discurso e na prática cívica cotidiana.

Observa-se ainda, alguns pontos de divergência em relação às concepções de educação cívica defendida por esses autores. Santos (s.d.), destaca a obediência às leis, à ordem estabelecida, o respeito às autoridades como parte fundamental da educação cívica, refletindo uma perspectiva mais alinhada ao controle e à disciplina promovidos pelo Regime Militar. Enquanto Grande (s.d.), apresenta, embora não contradiga essa visão, maior ênfase na formação de um patriotismo consciente e crítico, que vai além da mera obediência, promovendo uma visão mais idealista e menos repressiva da educação cívica.

Ambos os autores fornecem uma visão abrangente da educação cívica, enfatizando a formação de cidadãos patrióticos e éticos. No entanto, enquanto Santos (s.d.) adota uma abordagem mais normativa e alinhada aos princípios de controle e disciplina do Regime Militar, Grande (s.d.) oferece uma perspectiva que, mesmo não contraditória, coloca maior ênfase na vivência prática e na internalização consciente dos valores cívicos.

Essa abordagem do conceito de educação cívica revela uma tentativa abrangente de formar cidadãos que não apenas compreendessem suas responsabilidades em diferentes esferas da vida social, mas também estivessem profundamente comprometidos com os ideais de patriotismo, lealdade e sacrifício pelo bem coletivo. Entretanto, é fundamental reconhecer que, sob a Ditadura Civil-Militar, essas definições do conceito de educação cívica foram instrumentalizados para servir aos interesses do regime autoritário. Assim, a educação cívica durante este período não apenas promovia valores cívicos, mas também buscava criar uma barreira ideológica contra influências consideradas subversivas, como o comunismo, e qualquer forma de dissidência política. A ênfase em valores como a obediência às autoridades, a disciplina e o patriotismo foi utilizada para promover a coesão social alinhada aos objetivos do Regime Militar, muitas vezes à custa da liberdade individual e do pluralismo político. A repressão estava presente na vigilância e controle sobre o conteúdo educacional, na perseguição de educadores, estudantes, trabalhadores, qualquer um que fosse considerado subversivo, e na imposição de um discurso único que negava a diversidade de opiniões e o debate crítico. Portanto, enquanto o conceito de educação cívica estava atrelado a valores positivos, acabava por se consolidar por meio de um mecanismo de controle social e repressão política.

Vale ressaltar que a obediência às leis, o respeito às autoridades, o dever de votar, patriotismo, serviço militar, colaboração com o bem público e coletivo já faziam parte do ideário nacional desde os primeiros anos da República, tendo em vista os textos já discutidos e apresentados nos livros de Carvalho (1912) e Araújo (1928). Essa continuidade histórica destaca como o conceito de educação cívica foi sendo moldado para atender às necessidades de coesão social e estabilidade política, reforçando valores que promovem a integridade e o funcionamento harmonioso da sociedade. Portanto, observa-se que os deveres cívicos durante a Ditadura Civil-Militar eram vistos como uma extensão natural dos valores e responsabilidades que deveriam ser cultivados desde cedo. O amor à pátria era colocado acima de interesses privados, e os cidadãos eram incentivados a agir em prol do bem comum. A obediência às leis, o respeito às autoridades, e a participação ativa na eleição de governos eram considerados fundamentais para a manutenção da ordem, do progresso e do desenvolvimento nacional. Essa visão está alinhada ao discurso de

outros períodos históricos, evidenciando uma continuidade na forma como o conceito foi entendido e disseminado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese analisou o processo histórico de construção do conceito de educação cívica no Brasil Republicano. A pesquisa se concentrou em três períodos históricos distintos: a Primeira República (1889-1930), o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Esses períodos foram selecionados devido aos eventos significativos que os marcaram – a Proclamação da República, o Golpe do Estado Novo e o Golpe da Ditadura Civil-Militar, respectivamente – que desencadearam profundas transformações na sociedade brasileira, influenciando a concepção e a implementação da educação cívica.

Para investigar como o conceito de educação cívica foi desenvolvido e reinterpretado ao longo do tempo, utilizou-se a metodologia da História Conceitual, conforme proposta por Reinhart Koselleck (2006), que apresenta uma abordagem teórica que enfatiza a importância de analisar conceitos em seus contextos históricos específicos, levando em consideração a temporalidade, os eventos e as transformações semânticas. Os conceitos-chaves, utilizados foram: "temporalidade", "conceito" e "evento", portanto centrais para essa análise. A adoção da História Conceitual de Koselleck permitiu capturar a dinâmica e a contextualidade do conceito de educação cívica, evidenciando como ele foi moldado pelas necessidades e ideologias dos diferentes regimes políticos.

Analisar um conceito, especialmente no campo da pesquisa acadêmica, é de extrema importância, pois permite uma compreensão crítica das ideias e dos valores que moldam uma sociedade. Conceitos não são estáticos; eles mudam, se transformam, se adaptam, em resposta a mudanças sociais, políticas e culturais. Ao analisar um conceito ao longo do tempo, os pesquisadores podem identificar continuidades e rupturas, revelando como as ideias se ajustam e respondem a diferentes contextos históricos. Isso não só enriquece o entendimento sobre o passado, mas também oferece reflexões valiosas para entender o presente e planejar o futuro.

Nessa perspectiva é que se utilizou a noção de temporalidade de Koselleck como uma ferramenta crucial para a análise histórica, destacando que o tempo não é apenas uma sequência cronológica, mas uma construção complexa que reflete as

experiências passadas, as do presente e as expectativas de futuro. O conceito, por sua vez, contém história, que se constitui por meio dessas experiências e expectativas, se adapta e se transforma para atender ou não às expectativas de futuro.

Parte-se do princípio de que os jornais e os livros didáticos desempenharam um papel importante no processo de construção e disseminação do conceito, na Primeira República, pois os espaços de experiências incluíam a recente transição da Monarquia para a República, uma mudança que ainda ressoava na memória coletiva da população. Essa transição histórica representava um rompimento com o passado imperial e a inauguração de um novo sistema político com maior participação popular e liberdade. Os horizontes de expectativa, por sua vez, estavam centrados na consolidação das instituições republicanas e na formação de cidadãos republicanos leais e conscientes de seus deveres cívicos. Os jornais frequentemente exaltavam a importância de educar a juventude nos valores republicanos, como patriotismo, ordem e responsabilidade cívica, refletindo uma visão de futuro no qual a República seria fortalecida por cidadãos bem-informados e comprometidos com o progresso da nação.

Os artigos de periódicos exaltavam a importância de formar cidadãos leais à República, enfatizando valores de patriotismo, ordem e dever cívico, essa perspectiva foi reforçada pelos livros didáticos, que apresentam a educação cívica como a força motriz para reforçar os valores republicanos, promovendo a história nacional, os heróis pátrios e ressaltando a importância dos símbolos nacionais. A categoria da temporalidade, tanto nos livros didáticos, quanto nos periódicos, permite estabelecer o vínculo entre o passado recente e o desejo de progresso, numa tentativa de consolidar a história da nação com um passado heroico e ao mesmo tempo comprometido com a nova ordem política e social republicana.

Ao se utilizar uma semântica que enfatiza a identidade nacional através de uma linguagem que celebra o patriotismo e a responsabilidade cívica e, ao mesmo tempo, destacar a história do Brasil, desde a chegada dos portugueses até a consolidação da República, promove-se um senso de continuidade e progresso. Ao enaltecer as belezas naturais da nação e a importância de figuras históricas, reforça a ideia de que a civilização é o resultado de um esforço contínuo e coletivo, transmitido de geração

em geração. Isso cria uma conexão entre o passado e o presente, destacando a responsabilidade dos cidadãos em manter e continuar esse legado.

Os horizontes de expectativa nos livros didáticos estavam voltados à construção de um futuro no qual o Brasil seria uma nação forte, unida e progressista. A ênfase na educação cívica como um meio de inculcar ordem, disciplina e respeito às autoridades revela a visão de futuro dos autores, em que cidadãos bem-educados seriam a base para uma República estável e próspera. O destaque atribuído à infraestrutura nacional, como as linhas ferroviárias e telegráficas, para garantir a vida civilizada dos cidadãos brasileiros, simbolizam o progresso e a modernização.

Nesse sentido, a análise da temporalidade segundo Koselleck permite uma compreensão mais profunda de como o conceito de educação cívica foi moldado pelas experiências históricas e expectativas futuras durante a Primeira República. Tanto os jornais quanto os livros didáticos da época refletem essa interação complexa, utilizando a educação cívica como uma ferramenta para promover uma identidade nacional coesa e preparar os cidadãos para um futuro republicano progressista. A temporalidade revelou-se uma ferramenta essencial para entender as transformações e continuidades no conceito de educação cívica, proporcionando uma visão mais rica e contextualizada dos fenômenos históricos.

Durante o Estado Novo, os jornais refletiam um espaço de experiência marcado pela instabilidade política e econômica das décadas anteriores e a instalação do regime autoritário de Vargas representavam um rompimento com o passado instável e a tentativa de criar uma nova ordem. Os periódicos frequentemente exaltavam a figura de Vargas, promovendo a unidade nacional e a lealdade ao Estado como meios de alcançar estabilidade e progresso.

Os horizontes de expectativa estavam centrados na construção de uma nação forte e centralizada, com um governo autoritário que garantiria ordem e progresso. A propaganda governamental utilizava os jornais para disseminar essa visão de futuro, enfatizando a necessidade de um cidadão disciplinado e obediente. Termos como "unidade nacional", "ordem", "disciplina", e "obediência" foram centrais na narrativa dos jornais, refletindo a expectativa de que os cidadãos seguiriam as diretrizes do governo para garantir a estabilidade e o progresso da nação.

Nos livros didáticos do período, a temporalidade também era evidente. Os espaços de experiência incluíam a glorificação do passado nacional e a necessidade de superar a instabilidade anterior. As obras destacavam eventos históricos e figuras importantes para promover a identidade nacional e a lealdade ao regime.

Os horizontes de expectativa nos livros didáticos estavam voltados à criação de uma sociedade unida e disciplinada sob a liderança de Vargas. Os textos enfatizavam a importância da ordem, da disciplina e da obediência às autoridades como condições essenciais ao progresso do país. Termos como "autoridade", "nacionalismo", "unidade", e "patriotismo" foram integrados ao conceito de educação cívica, refletindo a visão de futuro do Estado Novo.

Durante a Ditadura Civil-Militar, os jornais refletiam um espaço de experiência marcado pela percepção de ameaça comunista e a instabilidade política anterior. O Golpe de 1964 e a instalação do Regime Militar foram justificados como necessários para proteger o país dessas ameaças. Os periódicos, controlados pelo governo, promoviam a lealdade ao Estado e justificavam a repressão como meio de garantir a segurança nacional. Os horizontes de expectativa estavam centrados na manutenção da ordem e da segurança nacional. A propaganda governamental utilizava os jornais para disseminar essa visão de futuro, enfatizando a necessidade de um cidadão leal e disciplinado. Termos como "segurança nacional", "anticomunismo", "ordem", e "disciplina" eram centrais na narrativa dos jornais, refletindo a expectativa de que os cidadãos seguiriam as diretrizes do governo para garantir a estabilidade e a segurança da nação. Nos livros didáticos do período, a temporalidade também era evidente. Os espaços de experiência incluíam a glorificação do passado militar e a necessidade de superar as ameaças internas e externas. As obras destacavam a importância da defesa nacional e da lealdade ao Regime Militar.

Os horizontes de expectativa nos livros didáticos estavam interessados na criação de uma sociedade segura e disciplinada sob a liderança militar. A ênfase estava centrada na preparação para vivenciar a democracia e a cidadania, os jovens, os cidadãos estariam sendo preparados para que, no momento ideal, vivenciassem os preceitos democráticos. Os textos enfatizavam a importância da ordem, da disciplina e da obediência às autoridades como condições essenciais à segurança do

país. Termos como "segurança nacional", "anticomunismo", "ordem", "disciplina" e "patriotismo" foram integrados ao conceito de educação cívica, refletindo a visão de futuro do Regime Militar.

A análise da categoria de temporalidade segundo Koselleck, aplicada ao estudo do conceito de educação cívica durante o Estado Novo e a Ditadura Civil-Militar revela como as experiências passadas e as expectativas futuras moldaram o conceito de educação cívica. Tanto os jornais quanto os livros didáticos desses períodos refletiam essa interação complexa, utilizando a educação cívica como uma ferramenta para construir uma identidade nacional coesa e preparar os cidadãos para uma sociedade disciplinada e segura. Assim, a temporalidade proporciona uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos históricos, destacando a importância de estudar os conceitos no seu contexto histórico específico.

Para entender o contexto histórico específico, é necessário considerar outra categoria de análise: o evento. Segundo Koselleck (2020), um evento é algo singular que interrompe a continuidade do tempo, com um caráter transformador da realidade política, econômica, social e cultural. Esses acontecimentos são marcos que redefinem as trajetórias históricas. Nesse sentido, a Proclamação da República, o Golpe do Estado Novo e o Golpe da Ditadura Civil-Militar são considerados momentos históricos que não apenas transformaram a história da nação, mas também redefiniram o conceito de educação cívica.

Esses eventos criam rupturas no fluxo do tempo, marcando um antes e um depois, e alteram a percepção temporal dos fatos, dos indivíduos e da sociedade como um todo. Para exemplificar, o governo monárquico, antes da Proclamação da República, é um claro ponto de contraste. A transição de uma Monarquia para uma República foi uma ruptura significativa no tempo histórico brasileiro, interpretada ao longo do tempo como um símbolo de modernidade e progresso. Esse movimento integrou ao cotidiano político e social os ideais republicanos, moldando a educação cívica e a identidade nacional.

Por outro lado, o Golpe de 1937, que deu início ao Estado Novo, interrompeu o período democrático republicano e consolidou o poder de Getúlio Vargas, centralizando o controle político e transformando as relações de poder entre o Estado

e a sociedade. De forma semelhante, o Golpe de 1964 também causou uma ruptura significativa na realidade nacional, interrompendo a democracia e instaurando um governo ditatorial. A ditadura impôs um regime repressivo que perseguiu opositores e censurou a liberdade de expressão.

Esses três eventos, cada um de forma singular, redefiniram a realidade da nação, transformando as estruturas sociais, políticas e culturais. Eles foram interpretados de maneiras diversas em suas respectivas épocas. Era possível observar grupos contrários e favoráveis às mudanças impostas. A título de ilustração, durante a Ditadura Civil-Militar, houve movimentos estudantis, operários, grupos de políticos e intelectuais que se posicionaram contra os ditames ditatoriais, resultando em repressão. Ao mesmo tempo, também existiam grupos que apoiavam o regime. Esses eventos, portanto, possuem um cunho transformador, demonstrando a capacidade de reconfigurar profundamente a sociedade brasileira.

Os eventos históricos, segundo Koselleck (2020), ao criarem rupturas significativas no fluxo do tempo e reconfigurarem as estruturas sociais, políticas e culturais, desempenham um papel crucial na transformação e redefinição de conceitos. Cada evento, ao alterar a percepção coletiva e individual, influenciou diretamente a forma como determinados conceitos são compreendidos e aplicados. A Proclamação da República, o Golpe de 1937 e o Golpe de 1964, por exemplo, não apenas mudaram a realidade política do Brasil, mas também redefiniram o conceito de educação cívica, ajustando-o às novas demandas e ideologias de cada período. Dessa forma, a análise de eventos é fundamental para entender a evolução dos conceitos ao longo da história, refletindo as mudanças nas expectativas e experiências da sociedade.

Reinhart Koselleck (2020) define o conceito como um elemento linguístico que sintetiza e condensa experiências históricas e expectativas futuras. Um conceito não apenas reflete a realidade social, política e cultural, mas também a influencia, moldando práticas e comportamentos. No contexto da Primeira República, do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar no Brasil, o conceito de educação cívica evoluiu significativamente, refletindo as transformações políticas e sociais de cada período, mas também mostrando algumas permanências essenciais que tornam essas

mudanças perceptíveis. A redefinição do conceito de educação cívica envolveu a separação da moralidade religiosa, promovendo valores laicos como ética, honestidade e responsabilidade. Este aspecto semântico era parte do esforço para criar uma sociedade republicana, na qual a moralidade cívica estava desvinculada da religião e centrada em princípios republicanos. A família, por sua vez, tinha papel principal nessa construção, tendo em vista que envolvia a inculcação de valores tradicionais, mostrando que a modernidade não precisava excluir as raízes culturais e históricas da nação. Termos como "tradição" e "família" eram frequentemente utilizados para reforçar a importância dessas instituições na formação do cidadão.

Nessa perspectiva, os direitos e deveres do cidadão figuram como aspecto central do conceito. O discurso semântico enfatizava que a educação cívica envolvia não apenas os direitos, mas também o cumprimento de deveres com a nação. Termos como "responsabilidade", "obediência" e "compromisso" eram fundamentais para definir o que se esperava de um bom cidadão republicano.

Diferentemente do primeiro período pesquisado, o Estado Novo marcou uma reaproximação com preceitos morais religiosos, além de uma ênfase no nacionalismo, no desenvolvimento e na valorização do trabalho. A análise semântica revela uma série de elementos que circundavam e definiam o conceito de educação cívica, destacando suas particularidades em relação ao período anterior.

A reaproximação com a moral religiosa fez com que o conceito incorporasse valores religiosos, enfatizando a ética cristã e os princípios morais associados à religião católica. Termos como "moralidade", "virtude" e "ética cristã" foram centrais, refletindo a tentativa do regime de consolidar uma base moral unificada para a nação.

O nacionalismo foi um elemento central no conceito de educação cívica durante o Estado Novo. A semântica nacionalista destacava o amor à pátria, a lealdade ao Estado e a figura de Vargas como líder supremo. Termos como "nacionalismo", "patriotismo" e "desenvolvimento nacional" foram amplamente utilizados. A ênfase no desenvolvimento econômico e social também se consolidou, frequentemente associado ao progresso e à modernização do país sob a liderança de Vargas.

A educação cívica no Estado Novo integrou de forma indissociável os conceitos de trabalho e desenvolvimento. A valorização do trabalho como elemento fundamental para o progresso da nação foi central. Termos como "trabalho", "desenvolvimento", "progresso" e "produção" foram recorrentes, destacando a ideia de que o esforço coletivo no trabalho era essencial para a construção de uma nação forte e próspera.

O conceito de educação cívica durante o Estado Novo também estava atrelado à política anticomunista do regime e incorporou a retórica de defesa contra a ameaça comunista, tanto interna quanto externa. Termos como "anticomunismo", "segurança nacional" e "defesa da pátria" foram integrados ao discurso, refletindo a ideologia do regime de combater qualquer forma de oposição política. A figura de Getúlio Vargas como líder supremo e benevolente foi primordial para o conceito de educação cívica. A semântica do regime destacava a liderança forte e centralizada de Vargas, promovendo a ideia de um governo ditatorial necessário para garantir a ordem e o desenvolvimento da nação. Termos como "liderança", "presidência" e "autoridade" reforçavam a centralização do poder.

A Ditadura Civil-Militar trouxe novas perspectivas em relação ao Conceito, pois inaugurou um período marcado pela ênfase na segurança nacional, no anticomunismo e no controle social, que se diferenciam claramente em relação aos períodos anteriores. Os termos como "segurança nacional", "ordem" e "disciplina" foram centrais, refletindo a justificativa do regime para a censura e repressão. A centralização do poder foi intensificada e a figura do presidente, muitas vezes um militar, foi exaltada como guardião da nação. O nacionalismo continuou a ser uma parte central do conceito de educação cívica, agora com uma forte ênfase na lealdade ao Regime Militar. Termos como "patriotismo", "nacionalismo" e "amor à pátria" foram usados para promover a ideia de um Brasil forte e unificado sob o Regime Militar. A retórica anticomunista foi ainda mais intensificada durante a Ditadura Civil-Militar. Já termos como "anticomunismo" e "defesa da democracia" foram amplamente utilizados para justificar a repressão e a perseguição de opositores. A ameaça comunista era utilizada para justificar a necessidade de um regime forte e repressivo, legitimando ações severas contra dissidentes.

Assim como no Estado Novo, a valorização do trabalho e o desenvolvimento econômico foram centrais. Termos como "desenvolvimento", "modernização" e "progresso" continuaram a ser fundamentais, com ênfase no crescimento econômico como justificativa para a manutenção do regime. A ideia de que o desenvolvimento econômico era essencial para a segurança nacional e a estabilidade política foi amplamente promovida.

A moralidade e a tradição também foram importantes, com destaque para valores familiares e religiosos. Termos como "moralidade", "família" e "tradição" e desenvolvimento do caráter foram usados para promover uma visão conservadora da sociedade brasileira. A educação cívica promovia uma visão de cidadania que incluía não apenas a lealdade ao estado, mas também o cumprimento de deveres morais e religiosos. Ressalta-se que, tanto a democracia quanto a cidadania eram ideais a serem alcançados num futuro próximo, reforçando ainda mais as concepções de espaços de experiências e expectativas de futuro de Koselleck.

As mudanças no conceito de educação cívica durante a Ditadura Civil-Militar tornam-se perceptíveis quando se observam as permanências em relação aos períodos anteriores. A Ditadura manteve a ênfase no nacionalismo, no anticomunismo e na necessidade de controle social, mas intensificou a repressão e a censura. A moralidade e a tradição, que haviam sido reintroduzidas no Estado Novo, continuaram a ser importantes, enquanto a valorização do trabalho e o desenvolvimento econômico permaneceram centrais. No entanto, a centralização do poder e a figura autoritária de líderes militares refletiam uma continuidade da liderança forte vista no Estado Novo, adaptada às novas circunstâncias políticas. A manutenção de certos valores, como patriotismo e progresso, ao longo dos três períodos, demonstra a adaptabilidade e a persistência de elementos conceituais, enquanto as mudanças refletem as necessidades e expectativas específicas de cada regime.

Ao final desse período ditatorial, especialmente na década de 1980, o conceito de educação cívica começou a incorporar preocupações globais e ambientais, refletindo uma crescente conscientização internacional sobre as questões ecológicas. Este período viu o surgimento de uma retórica que associava a responsabilidade cívica à proteção do meio ambiente, introduzindo termos como "sustentabilidade",

"preservação ambiental" e "responsabilidade ecológica" no discurso educacional. A educação cívica, então, passou a incluir a ideia de que os cidadãos tinham um dever não apenas com a nação, mas também com o planeta, integrando princípios de conservação e cuidado ambiental como parte de uma cidadania responsável e informada. Essa mudança semântica não só expandiu o escopo da educação cívica, como também alinhou o Brasil a movimentos globais que enfatizavam a importância de um desenvolvimento sustentável e a proteção dos recursos naturais para as futuras gerações.

A análise diacrônica e sincrônica, conforme defendida por Koselleck (2020), revela como o conceito de educação cívica se transformou ao longo do tempo e como ele é compreendido em diferentes momentos históricos. A perspectiva diacrônica, que integra a sincronia, possibilitou o entendimento das continuidades e rupturas na evolução do conceito de educação cívica, evidenciando como ele se ajusta às necessidades e ideologias de cada regime. Durante a Primeira República, o conceito foi moldado pela transição da Monarquia para a República, incorporando valores laicos, a modernidade e a construção de uma identidade nacional. No Estado Novo, ele foi reconfigurado para apoiar o regime autoritário de Vargas, com uma moralidade religiosa renovada e forte ênfase no nacionalismo e no trabalho. Na Ditadura Civil-Militar, o conceito foi adaptado para reforçar o controle social, a repressão política e a luta contra a ameaça comunista, mantendo alguns elementos dos períodos anteriores, mas intensificando a centralização do poder e a repressão.

A análise sincrônica do conceito de educação cívica em cada período específico revela as múltiplas dimensões semânticas e ideológicas que coexistem e interagem em um dado momento histórico. Na Primeira República, o conceito abarcava simultaneamente a construção do regime republicano, a promoção do progresso e a valorização dos direitos e deveres dos cidadãos. No Estado Novo, ele combinava a moralidade religiosa, o nacionalismo autoritário e a valorização do trabalho como elementos primordiais à formação de uma identidade nacional coesa e disciplinada. Durante a Ditadura Civil-Militar, o conceito foi utilizado para justificar a repressão política, o anticomunismo e a necessidade de segurança nacional, ao mesmo tempo que mantinha a ênfase no patriotismo e no desenvolvimento econômico, e incorporava preocupações ambientais na década de 1980. Essa

perspectiva sincrônica revela a complexidade e a natureza multifacetada do conceito de educação cívica, destacando como diferentes elementos semânticos se articulam para servir aos objetivos políticos e sociais de cada período.

Este estudo, ao investigar a história do conceito de educação cívica no Brasil durante três períodos históricos distintos – a Primeira República, o Estado Novo e a Ditadura Civil-Militar – oferece várias contribuições significativas para a história conceitual e a historiografia brasileira. Primeiramente, ao utilizar a metodologia de Koselleck, que enfatiza a análise dos conceitos como sínteses de experiências históricas e expectativas futuras, este trabalho evidencia como o conceito de educação cívica não é estático, mas dinâmico e mutável, refletindo e moldando as transformações sociais, políticas e culturais.

A pesquisa detalhou como o conceito de educação cívica foi moldado em resposta às demandas e ideologias de diferentes regimes políticos, mostrando a flexibilidade dos conceitos fundamentais em se ajustarem aos contextos. A análise das mudanças e permanências no conceito de educação cívica forneceu uma compreensão mais profunda de como os conceitos podem persistir e transformar-se ao longo do tempo, mesmo em contextos políticos e sociais diversos. Além disso, este estudo exemplifica a utilidade da história conceitual para revelar as complexas relações entre linguagem, poder e prática social, destacando como os conceitos podem ser instrumentos de controle social e, ao mesmo tempo, de resistência.

Para expandir a compreensão do conceito de educação cívica, seria essencial considerar uma expansão temporal e geográfica das investigações. Analisar outros períodos históricos no Brasil, como o período pós-redemocratização a partir de 1985 ou o impacto das políticas educacionais contemporâneas, pode oferecer reflexões valiosas sobre as continuidades e rupturas no conceito de educação cívica ao longo do tempo. Além disso, comparações com o desenvolvimento do conceito em outros países, especialmente em contextos latino-americanos e de outras democracias emergentes, podem revelar padrões globais e especificidades locais, contribuindo para uma compreensão mais holística e contextualizada. Explorar essas variações pode enriquecer a análise ao identificar influências globais e adaptar os conceitos de educação cívica a diferentes contextos culturais e políticos.

Outra importante direção para futuras pesquisas é a diversificação das fontes utilizadas. A inclusão de novas fontes primárias, como registros oficiais, atas de reuniões governamentais e materiais pedagógicos de diferentes níveis de ensino, pode enriquecer a análise conceitual ao fornecer uma visão mais detalhada e abrangente das práticas e discursos educacionais. Além disso, a utilização de fontes audiovisuais, como documentários, programas educativos e entrevistas orais, pode capturar as percepções e experiências dos atores envolvidos na implementação e vivência da educação cívica. Essa abordagem interdisciplinar não só ampliará o escopo da pesquisa, mas também permitirá uma análise mais rica e nuançada das transformações e permanências no conceito de educação cívica. No contexto atual, a emergência de debates sobre a implementação de colégios cívico-militares e a possível reintrodução da disciplina de educação moral e cívica nas escolas refletem uma continuidade e uma adaptação das preocupações históricas com a formação cívica e a disciplina, destacando a relevância contínua da educação cívica como instrumento de formação da identidade nacional.

Concluindo, a pesquisa sobre o conceito de educação cívica no Brasil, através da análise diacrônica e sincrônica, revelou a complexidade e a dinamicidade desse conceito ao longo de diferentes períodos históricos. Desde a Primeira República até a Ditadura Civil-Militar, o conceito de educação cívica mostrou-se adaptável às necessidades e ideologias de cada regime político, integrando elementos como identidade nacional, moralidade religiosa, nacionalismo, repressão política e preocupações ambientais. Esta investigação destacou a importância de compreender o conceito como um reflexo e um molde das transformações políticas, sociais e culturais, ao mesmo tempo que evidenciou suas nuances e permanências em diferentes contextos históricos. Ao final, as contribuições deste estudo para a História Conceitual e a historiografia brasileira abrem novas perspectivas para futuras pesquisas, enriquecendo o entendimento de como os conceitos se formam, se transformam e influenciam a sociedade ao longo do tempo.

FONTES

Livros:

A BANDEIRA DO BRASIL: educação cívica escolar. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais; Revista dos Tribunaes, 1945.

ALVES, I. **Educação e brasilidade** (idéias fôrças do Estado novo). Salvador, BA. Livraria José Olympio, 1939.

CARVALHO, F. R. P. **Instrução moral e cívica**: destinada aos alunos das escolas normaes do Brazil, lyceus e collegios. 8.ed. Paris, FR: Francisco Alves; Aillaud, Alves & Cia; Typ. Aillaud, Alves & Cia, 1912.

CASTRO, A. **Instrução moral e cívica**. 7.ed. Rio de Janeiro, RJ: Leite Ribeiro; Oficina Industrial Graphica, 1928.

CHIARINI, A.; LEMOS, A. **Compendio de instrução moral e cívica**: segundo o programma do Collegio "Pedro II". São Paulo, SP: São Paulo Editora, 1927.

CINTRA, A. **A alma brasileira**. São Paulo, SP. Melhoramento, 1935.

DORIA, A. S.; STEIDEL, F. V. **O que o cidadão deve saber: manual de instrução cívica**. São Paulo, SP: Olegario Ribeiro & C.; Typ. Olegario Ribeiro, Lobato & Cia., 1919.

DORIA, S. **Educação**: curso realizado na escola normal de S. Paulo. São Paulo, SP. Nacional, 1933.

GRANDE, H. **Educação cívica e o trabalho**. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Cultura. 19--.

MATOS, A. **Educação moral e cívica**: 1º grau. São Paulo, SP: IBEP, 1982.

NEIVA, Á. **Educação cívica e as instituições extraclasse**. Rio de Janeiro, RJ. Reper Editora, 1972.

NETTO, C; BILAC, O. **A terra fluminense**: educação cívica. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

SANTOS, R. R. **Educação moral, cívica e política**. 2.ed. s.l.; São Paulo, SP: Monumento; Gomes de Souza, 1970.

Periódicos:

Jornal do Recife: - Disponível: -

<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=705110&pasta=ano%20189&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22> Acesso em: 28 set. 2023.

Correio Paulistano: - Disponível: -

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_05&pasta=ano%20189&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22 Acesso em: 30 mai. 2023.

O Paiz: - Disponível: -

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=178691_02&pasta=ano%20189&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22 Acesso em: 22 set. 2023.

Pequeno Jornal: Jornal Pequeno: - Disponível: -

<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=800643&pasta=ano%20193&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22&pagfis=47005>
Acesso em: 7 abr. 2023.

Correio Paulistano: - Disponível:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22&pagfis=3
Acesso em: 19 jun. 2023.

Diário de Notícias: - Disponível: -

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22&pagfis=69
Acesso em: 23 jul. 2023.

Diário de Pernambuco: - Disponível: -

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029033_14&pasta=ano%20196&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22&pagfis=134
2 Acesso em: 23 ago. 2023.

A Tribuna: - Disponível: -

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=153931_04&pasta=ano%20196&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22&pagfis=113
0 Acesso em: 05 ago. 2023.

O Jornal: - Disponível: -

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_06&pasta=ano%20196&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22 Acesso em: 23 set. 2023.

Jornal do Brasil: - Disponível: -

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_08&pasta=ano%20196&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22 Acesso em: 26 out. 2023.

A Luta Democrática : Um jornal de luta feito por homens que lutam pelos que não podem lutar: Disponível: -

<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030678&pasta=ano%20196&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica%22&pagfis=15873> Acesso em: 17 set. 2023.

REFERÊNCIAS

- ABREU, V. K. **A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993)**. 2008. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia - Programa de Pós-graduação em Educação. Uberlândia - Minas Gerais. 2008.
- ALBUQUERQUE, W. R. Santos, deuses e heróis nas ruas da Bahia: identidade cultural na Primeira República. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 18, p. 103-124, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20902/13520>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- ALMEIDA, I. B. S. **O olhar de quem faz: o paulistismo sob a ótica do operariado paulista durante a revolução constitucionalista de 1932**. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia Letras Ciências Humanas, História Social. São Paulo – SP, 1999.
- AMARAL, K. Getúlio Vargas: a propaganda ideológica na construção do líder e do mito. In: QUEIROZ, A. (Org.) **Na arena do marketing político: ideologia e propaganda nas campanhas presidenciais brasileiras**. São Paulo: Summus, p. 123-146, 2006.
- ANDRADE, L. F. N.; SAHD, S. Rousseau e a educação pública: uma solução? **Princípios: Revista de Filosofia**, v. 16, n. 25, p. 187-202, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/447> . Acesso em 22 jun. 2023.
- AQUINO, M. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). **Revista Brasileira de História**, v. 32, p. 143-170, 2012. Disponível em: Acesso em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/DN3RqRM77qTpMtnfLwtLqyb/?lang=pt> 12 abr. 2023.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ARMANI, C. H. O Brasil e a sombra dos Estados Unidos: discursos sobre a autodeterminação nacional em Eduardo Prado e Araripe Júnior. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 40, nº 84, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472020v40n84-11>. Acesso em 19 maio 2023.
- ASSIS, A. A.; MATA, S. O conceito de história e o lugar dos Geschichtliche Grundbegriffe na história da história dos conceitos. In: KOSELLECK, R; MEIER, C; GÜNTHER, H; ENGELS, O. **O Conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- ARRUDA, L. R. V. **Elites políticas de Mato Grosso: trajetórias, práticas políticas e mudanças institucionais 1930-1964**. 2019. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. São Carlos - São Paulo, 2019.
- BARBOSA, C. F. **Fazendo-os obedecer: moralidade, educação e trabalho nas políticas do IPES para a juventude brasileira durante a Guerra Fria**. 2021. Tese de

Doutorado, Universidade Federal da Bahia - Programa de Pós-Graduação em História. Salvador - Bahia, 2021.

BENTIVOGLIO, J. A história conceitual de Reinhart Koselleck. **Dimensões**, vol. 24, p. 114-134, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2526> Acesso em: 20 mai. 2022.

BEZERRA, D. M. A história se repete? Uma análise comparativa do conceito de repetição na historiografia através de Koselleck e Lacan. **Sinais**, n. 16, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/9012>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BITTENCOURT, C. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Edições Loyola. 1990.
_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____.; SILVA, C. M. N.; BOTO, C. A Faculdade de Educação pela clivagem dos livros: Biblioteca do Livro Didático e Biblioteca Paulo Bourroul. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 7, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/16060/10879>. Acesso em 15 mar. 2024.

BRASIL, B. Jornal do Recife. **Hemeroteca Digital Brasileira**, 2015. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/jornal-do-recife/> Acesso em: 19 mar. 2024.

_____. O PAIZ. **Hemeroteca Digital Brasileira**, 2015. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/o-paiz/> Acesso em: 19 mar. 2024.

_____. Correio Paulistano. **Hemeroteca Digital Brasileira**, 2015. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/correio-paulistano/> Acesso em : 19 mar. 2024.

_____. Diário de Notícias. **Hemeroteca Digital Brasileira**, 2015. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/diario-de-noticias-rio-de-janeiro-1930/> Acesso em : 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Iniciado estudo de educação cívica e cidadania: Cerca de 10 mil estudantes do 8º ano do ensino fundamental farão os testes eletrônicos até 30 de setembro. É a primeira aplicação do estudo no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/iniciado-estudo-de-educacao-civica-e-cidadania>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DE CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. Companhia das letras, 2001.

CARVALHO, A. C.. **A Rede da Democracia: O Globo, O Jornal e o Jornal do Brasil na queda do governo Goulart (1961-1964)** / Aloysio Castelo de Carvalho – Niterói: Editora da UFF, Editora NitPress, 2010.

CARVALHO, R. M. **Um imposto para a instrução pública: o alvitre de A Tribuna (1915) e a "municipalização" do ensino em Santos.** 2006. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade. 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_3b411fb46a2b15ea8ac410cf25c33cc1
Acesso em: 10 jun. 2024.

CASTRO, T. B. Repressão aos intelectuais e estudantes: aproximações entre Ato Institucional nº 2 e Lei Suplicy de Lacerda (1965-1968). **Sociedade e Cultura**, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/53072>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CHOPPIN, A. Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. **Veritas (Porto Alegre)**, v. 43, n. 5, p. 183-192, 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/35594>. Acesso em 14 fev. 2023.

CONSANI, C. F. O conceito de vontade na filosofia política de Rousseau e Condorcet. **Trans/Form/Ação**, v. 41, p. 99-140, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/7890>. Acesso em: 24 mai. 2023.

COSTA, M. T. F. *et al.* Civismo, religião e trabalho: o Instituto Cruzeiro e a experiência da Escola Nova no Vale do Paraíba Paulista (1932-1944). **11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. São João Del Rei/MG: ANPESudeste/UFSJ**, 2014.

CUNHA FILHO, C. M. Do nacional-desenvolvimentismo ao neoliberalismo: o Partido Republicano, o Estado nacional e os impostos. **Revista de Sociologia e Política**, v. 20, p. 93-108, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/HxNJ4PHC5vLLpvzXdwXG6mh/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

CUNHA, L. A. **A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República.** Rio de Janeiro: edição do autor, 2017.

DELGADO, L. A. N. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, v. 14, p. 123-143, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/chVC9tPDyBD3DwK86Ykb49L/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 20 abr. 2022.

FERNANDES, G. **Livros de redação no Brasil: o começo de uma história.** 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. 2001.

FICO, C. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil.** Editora FGV, 1997.

FREDERICO, D. E. Y. **O trapézio ficou balançando: teatro de Alvaro Moreyra**. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem. 1999.

FREIRE, F. L. **As transformações nas rotinas produtivas das redações: Diário de Pernambuco e Jornal do Commercio**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30442> Acesso em: 10 dez. 2023.

FREITAS, L. B.; SAMPAIO, C. N. **ZAMA, CÉSAR**. Verbetes. [s.d.] Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/1%20Verbetes%20letra%20Z.pdf>. Acesso em: 10 out 2023.

GIL, A. C. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

DE FARIA CRUZ, H.; DA CUNHA PEIXOTO, M. R. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 35, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221>. Acesso em 14 fev. 2023.

HONORATO, T. A Reforma Sampaio Doria: professores, poder e figurações. **educação & realidade**, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkqPgRH4ZQFRXH5CyCpszPN/?lang=pt> Acesso em: 03 mai. 2024.

DO NASCIMENTO, Luiz Augusto. **O design dos livros de leitura da editora Francisco Alves (1900-1938)**: Felisberto de Carvalho e seus contemporâneos. 2017. Disponível: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_7887a975876bec715bbdf12d26031bdd Acesso em: 03 mai. 2024.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. Rio de Janeiro. UFRJ. 1994.

JASMIN, M. G.; FERES JÚNIOR, J. Dois momentos de um encontro intelectual. In: JASMIN, M. G.; FERES JÚNIOR, J. (Orgs.). **História dos conceitos: debates e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Edições Loyola, Iuperj, 2006.

_____. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 20, p. 27-38, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/4dYpr4yn8SwrGcxRsZm6g7r/abstract/?lang=pt> Acesso em 26 fev. 2022.

KIRSCHNER, T. C. A reflexão conceitual na prática historiográfica. **Textos de História**, v.15, n.1/2, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27982> Acesso em: 18 abr. 2023.

KLEIN, J. T. Considerações críticas acerca da educação cívica na filosofia política de Rousseau. **Revista Dissertatio de Filosofia**, v. 41, p. 249-291, 2015. Disponível em:

Acesso em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/8510> 17 jun. 2022.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1945> Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. Resenha de: MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl de. **Revista Brasileira História**, São Paulo, v.21, n.42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/PpJtGDx3VWL7kKZxmCf7zSG/?format=pdf> Acesso em: 12 fev. 2022.

_____. **Histórias de Conceitos. Estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

_____. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, J. **Documento/monumento**. G. Einaudi, 1978.

LEITE, F. C. O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. **Religião & Sociedade**, v. 31, p. 32-60, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/vdzqCGYZXCg6sKZPM6t9M5N> Acesso em 19 mai. 2023.

LESSA, W. D. **Dois estudos de comunicação visual: Amílcar de Castro e a reforma do Jornal do Brasil: a marca figurativa**. Editora UFRJ, 1995.

LYNCH, C. E. C. **Da monarquia à oligarquia: história institucional e pensamento político brasileiro (1822-1930)**. Alameda, 2014.

_____. **Necessidade, contingência e contrafactualidade. A queda do Império reconsiderada**. Topoi (Rio de Janeiro), v. 19, p. 190-216, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/topoi/a/qGr6x8GDhLCd8KM7vLmfngs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 nov. 2023.

MATHIESON, L. C. **O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Doria: a formação do cidadão republicano**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Educação. 2012.

MEDEIROS, G. S. L. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político/Vargas Era: the Education as a Political Instrument. **Revista de psicologia**, v. 14, n. 50, p. 835-853, 2020. Disponível em: <https://urx1.com/DPL9G> . Acesso em: 10 mai. 2023.

MISTRELLO, L. P. **A revolução e a guerra: discursos da imprensa paulista no movimento constitucionalista de 1932**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - Poder Cultura de Saberes. 2015.

MELO, C. S.; MORMUL, N. M.; MACHADO, M. Cristina Gomes. Educação e cidadania: um olhar sobre o Manifesto de 1932. **UEPG: Ciências Humanas**,

Linguística, Letras e Artes. p. 91-101. 2012. Disponível em: <https://ury1.com/nWkLd>. Acesso em: 05 mai. 2023.

MORAIS, F. **Chatô: o rei do Brasil, a vida de Assis Chateaubriand**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOTTA, R. P. S. **Introdução à história dos partidos políticos brasileiros**. Editora UFMG, 2008.

_____. **O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião**. Tempo, v. 20, p. 01-21, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/4mzxk86nwdQfYdJfHpKmJNt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 29 nov. 2023.

_____. **Passados presentes: o golpe de 1964 e a ditadura militar**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

NICARETA, S. E. Percorrendo alguns dos circuitos do livro escolar no Brasil: elucidando aspectos da mulher na Primeira República à Era Vargas. **Cadernos de InterPesquisas**, v. 1, p. 30-49, 2023. Disponível em: <https://esabere.com/index.php/cadips/article/view/7>. Acesso em 13 fev. 2024.

PARADA, M. B. A. Cultura cívica e memória no Estado Novo brasileiro. **Diálogos**, v. 13, n. 2, p. 401-412, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36737>. Acesso: 15 fev. 2024.

PEREIRA, L. R. **A História e “o Diálogo que Somos”**: A Historiografia de Reinhart Koselleck e a Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura. 93 f. PUCRIO. 2004.

QUEIROZ, A. (Ed.). **Na arena do marketing político**: ideologia e propaganda nas campanhas presidenciais brasileiras. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

REDAÇÃO/GUIA TAUBATÉ. Curso de Pedagogia da Unitau volta ao departamento de Letras. **Guia Taubaté**, 2019. Disponível em: <https://guiataubate.com.br/noticias/2019/2/curso-de-pedagogia-da-unitau-volta-ao-departamento-de-letras>. Acesso em: 03 fev. 2023.

RIBEIRO, F. N. **Império das incertezas: política e partidos nas décadas finais da monarquia brasileira (1868-1889)**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo - Programa de Pós Graduação em História Social. São Paulo, São Paulo. 2015.

ROCHA, A. P. F. Braudel: tempo histórico e civilização material. Um ensaio bibliográfico. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 3, p. 239-249, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5324>. Acesso em: 20 junho 2023

ROCHA, A. C. S. M. Isaiás Alves através de seu arquivo pessoal: possibilidades de leitura. **Mosaico**, v. 3, pág. 76-93, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/62789>. Acesso em: 03 mai. 2024.

ROCHA, D. T. O. **Moldando a nova Pátria: o ensino primário na construção do patriotismo e civismo em Angatuba/SP (1930-1945)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Educação. Sorocaba - São Paulo. 2022.

RODRIGO, L. M. **Maquiavel: educação e cidadania**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALLES, A. M. **O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional**. Revista Semina, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2011. Disponível em: 12 dez. 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/4387> Acesso em: 20 jun 2023

SANTOS, V. S. M. **“Todo artista tem de ir aonde o povo está”. O movimento político das Diretas Já no Brasil-1983-1984**. Antíteses, v. 8, n. 15 esp., p. 294-315, 2015. Disponível em: Acesso em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/21060> 15 mar. 2022.

SARAIVA, E. S. V. **A polissemia do conceito fracasso escolar em uma fonte histórica digital (1980-2009)**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017.

SCHMITZ, Z. I. **“É preciso plasmar na cera virgem, que é a alma da criança, a alma da própria pátria”: cartilhas escolares e doutrinação infantil no contexto da Era Vargas (1937- 1945)**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Programa de Pós-graduação em Educação. Chapecó - Santa Catarina, 2015.

SCHWARTZMAN, S. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/EDUSP. 1984.

SESTINI, D. P. R. **A "mulher brasileira" em ação: motivações e imperativos para o golpe militar de 1964**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, R. T. C. **Entre a legalidade e a subversão da ordem: Eduardo Carigé e a campanha abolicionista na Bahia (1883-1888)**. VIII Encontro Estadual de História. UEFS. 2016. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/49/1477882561_ARQUIVO_SILVA_RicardoTadeuCairesEntrealegalidadeeaordem.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

SIMÕES, F. M. **Defesa nacional e segurança nacional**. Nação e Defesa, 1978.

SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil**. Mauad Editora Ltda, 1998.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 20, p. 9-28, 2000. Disponível em: Acesso em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv6jMtPLJ/abstract/?lang=pt> 05 fev. 2023.

_____. R. F. **Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DE SOUZA, C. A. *et al.* O discurso populista e a representação do povo no Jornal Luta Democrática. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, v. 26, n. 1, 2017. Disponível em:

<https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/559> Acesso em: 08 mar. 2023.

TOLEDO, C. A. A.; JUNIOR, O. S.. A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 48, p. 255-268, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640020> Acesso em: 02 abr. 2023.

VIDEIRA, A. A. P. Historiografia e história da ciência. **Rubi**, 2007. Disponível em: <https://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/20.500.11997/17984>. Acesso em 04 out. 2023.

VIEIRA, C. E.; FARIA, M. C. N. Formação de professores nos debates da I Conferência Nacional de Educação (ICNE-1927). **Educação & Formação**, v. 4, n. 10, p. 95-111, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/391> Acesso em: 30 maio 2023

VIEIRA, C. S. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano**. 2008. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo - História da Educação e Historiografia. São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Transfigurações cívicas: A terra fluminense, Contos pátrios e A pátria Brasileira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 50, p. 79-102, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/34650/37388> Acesso em: 09 mar. 2023.

Legislação:

BRASIL. Decreto 58.023 de 21 de março de 1966 - Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58023-21-marco-1966-398553-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20c%C3%ADvica,pa%C3%ADs%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.072 de 08 de março de 1940 - Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=2072&ano=1940&ato=3ff0TTE1keJRkT122>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 68.065 de 14 janeiro de 1971 - Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1971/d68065.html. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Lei CaÓ de 5 de janeiro de 1989 - Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-jan-05/35-anos-da-lei-cao/#:~:text=Autor&text=H%C3%A1%2035%20anos%20foi%20promulgada,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.464 de 9 de novembro de 1964 - Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 - Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.452 de 1 de maio de 1943 - Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 - Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989 - Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 - Disponível em. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm#:~:text=Del0869&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%20869%2C%20DE%2012%20DE%20SETEMBRO%20DE%201969.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20inclus%C3%A3o%20da,Pa%C3%ADs%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.