

VANESSA KERN DE ABREU

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: DISCIPLINA ESCOLAR E
DOCTRINA DISCIPLINAR - MINAS GERAIS (1969-1993)

Uberlândia
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VANESSA KERN DE ABREU

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: DISCIPLINA ESCOLAR E
DOCTRINA DISCIPLINAR - MINAS GERAIS (1969-1993)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Geraldo Inácio Filho.

Uberlândia
2008

VANESSA KERN DE ABREU

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: DISCIPLINA ESCOLAR E
DOCTRINA DISCIPLINAR - MINAS GERAIS (1969-1993)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Geraldo Inácio Filho.

Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
2008

Data da Aprovação: ____/____/ 2008.

Banca Examinadora:

Para Ilza, amiga querida.
Posso imaginar o quanto ela ficaria feliz ao ver
esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a DEUS que me deu vida e saúde para concluir mais uma etapa dos meus estudos.

Aos meus pais, que me apoiaram em todos os momentos, tristes e felizes, quando mais precisei.

À minha irmã, pois sem ela a vida não teria as mesmas cores alegres e vibrantes.

Ao meu orientador, Professor Geraldo Inácio Filho, por ter feito esta caminhada comigo e por ser, antes de tudo, um grande amigo.

Aos meus professores do PPGE/ UFU, por estarem sempre dispostos a ajudar.

Aos meus professores do Curso de Graduação em História, pois são hoje grandes amigos e incentivadores do meu trabalho. À Biblioteca do Centro Universitário de Patos de Minas, que disponibilizou o seu acervo para pesquisa, ainda quando eu era aluna da instituição.

Ao Arquivo Público de Patos de Minas e à Secretaria Municipal de Educação, que me receberam e assim possibilitaram a realização deste trabalho.

Aos meus amigos, em especial: Érika, Elisângela, Thiago, Aline, Katiane, Marina, Loiva e Rodrigo. Obrigada por serem simplesmente *amigos de verdade*.

Aos amigos *aluados* que estão longe, mas permanecem mais próximos do que qualquer um pode imaginar: Juliana, Flávio, André, Karol e Amanda. Eu não sei o que seria de mim sem vocês para lerem meus textos assim que ficavam prontos, no meio da madrugada. Muito obrigada por tudo.

Aos colegas da minha Turma de Mestrado, pois sem eles muitas coisas teriam sido difíceis de superar. Em especial: Leni, Manoel, Renata, Zilda, Carlos, Andréia, Ana Emília e Ângela.

Aos amigos do Mestrado em História, Ana Paula e Gilmar, pelo carinho, pela companhia e pelas leituras juntos.

SUMÁRIO

RESUMO	7
LISTA DE ABREVIATURAS	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
O Estado Militar e a Educação	17
CAPÍTULO 2	
A Educação Moral e Cívica: Disciplina e Prática Educativa	43
CAPÍTULO 3	
A Redefinição de Conceitos e Práticas na Educação	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	103

RESUMO

Esta pesquisa tem como problema central compreender qual o papel da Educação Moral e Cívica dentro do contexto da fragmentação do ensino de história, no período da ditadura militar no Brasil, tendo como referência o Estado de Minas Gerais, entre 1969 e 1993. Centralizamos nossos estudos na Educação Moral e Cívica pela continuidade que ela apresenta em relação a outros períodos da nossa história. Desde fins do Império, o debate acerca da importância da formação cívica e moral dos estudantes estava presente nos meios intelectuais, em especial entre os estudiosos do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, IHGB. No período republicano, a formação cívica foi relacionada ao valor do trabalho para o engrandecimento do cidadão e da Pátria. Durante a ditadura militar, a Educação Moral e Cívica esteve relacionada aos valores de Segurança Nacional, fortalecimento do Estado e desenvolvimento econômico do país. Através da análise da legislação educacional do período republicano, em especial da ditadura militar, e de documentos pesquisados no Arquivo Público de Patos de Minas, pretendemos traçar considerações de como o Estado militar procurou redefinir conceitos como “Educação”, “Trabalho” e “Pátria” dentro da lógica da busca pela Segurança Nacional, desenvolvimento econômico e disciplina. A partir da leitura de bibliografia relativa ao período militar e à História da Educação, bem como dos escritos de Antonio Gramsci, podemos refletir sobre como essa redefinição foi promovida a partir da obrigatoriedade de implantação da Educação Moral e Cívica nas escolas de todo o país, em 1969. No âmbito da disciplina e da prática educativa de EMC, solenidades cívicas eram realizadas e levadas à comunidade através da participação de pais e professores nos desfiles e homenagens, enfatizando o dever com a Segurança Nacional e o seu comprometimento com o progresso da Pátria. Os resultados da nossa pesquisa demonstram que a Educação Moral e Cívica tinha o papel de mobilizar o país em torno dos ideais da “Revolução”, de construção de um “Brasil Grande”, a partir das atividades cívicas escolares. As propagandas feitas na imprensa, assim como a censura aos meios de comunicação e organizações trabalhistas e estudantis, estavam relacionadas com a escola e suas atividades, centralizadas em órgãos federais, estaduais e municipais. A Educação Moral e Cívica foi revogada dos currículos escolares somente em 1993, porém as discussões acerca do papel da formação para a cidadania e prática democrática ainda são assuntos presentes na imprensa, nos meios políticos e nas universidades até os dias de hoje, fato que dá relevância social aos nossos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Moral e Cívica – Ditadura Militar – Segurança Nacional.

ABSTRACT

This workpaper have a essential problem, to understand how the discipline “Educação Moral e Cívica” was important to teach of History in the State of Minas Gerais, special in Brazil’s authorithary period (1964-1985). We choose this subject because this discipline have a special line with other times of our history. Even in D. Pedro II Reign (1840-1889), there are conferences and conversations about “Educação Moral e Cívica” of the students and children, in the “Instituto Histórico e Geográfico do Brasil” (IHGB). In the Republic (1889-1964), the civic education was close to idea of create in the citiziens patriotic feelings their country. In the authoritary times (1964-1985), the “Educação Moral e Cívica” was near to ideas of National Security and politic and economic development. Through the study about the Republic laws of National Education, specially between 1964-1985, and through documents found in the public archive of the city of Patos de Minas (Minas Gerais), we want to think about of how ideas of “Education”, “Work” and “County” were redefine in the logic of National Security and official control of the brazilian people life and politic and economic development. Also, we have readed books about the authoritary times in Brazil and about History of Education, as books of Antonio Gramsci, our principal theoric. The “Educação Moral e Cívica” was made obrigatory by the military State in 1969. With classes and educative pratics, the “Educação Moral e Cívica” has the responsibility of civic events at the school. This events envolved students, parents, families, all the community in the politic of National Security. The results of our studies show how the “Educação Moral e Cívica” was close of National Security for the military State.

Keywords: Educação Moral e Cívica.
 Military and authoritary Governement.
 National Security.

LISTA DE ABREVIATURAS

ADESG	Associação dos Diplomados na Escola Superior de Guerra.
AI	Ato Institucional
AID	Agency for International Development (referente aos Acordos MEC/USAID)
CAMDE	Campanha da Mulher pela Democracia
CCE	Centro Cívico Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNMC	Conselho Nacional de Moral e Cívica
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Didático
CSN	Conselho de Segurança Nacional
DEC	Departamento de Educação e Cultura (Prefeitura Municipal de Patos de Minas)
DSI	Divisão de Segurança e Informações (MEC – Ministério da Educação e Cultura)
EMC	Educação Moral e Cívica
ESG	Escola Superior de Guerra
EPB	Estudo dos Problemas Brasileiros
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
GT	Grupo de Trabalho
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHG/ MG	Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais
INL	Instituto Nacional do Livro
IPÊS	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo
UNE	União Nacional dos Estudantes

INTRODUÇÃO

A idéia de falar sobre a Educação idealizada pela ditadura militar no Brasil (1964-1985) nasceu de uma preocupação pessoal. Quando começamos o curso de História em 2002, percebemos que a História ensinada dentro do curso era muito diferente da História aprendida durante toda a nossa vida escolar. O interesse pela História foi despertado em nós não na escola, mas pela leitura de romances de época e de filmes. Quisemos entender o porquê dessa diferença, onde ela tinha começado. Encontramos a resposta para a nossa pergunta na ditadura militar iniciada em 1964.

Desde então, trabalhamos sobre a pesquisa que deu origem ao trabalho monográfico intitulado “A reestruturação educacional durante a ditadura militar no Brasil”, defendido em maio de 2005. O resultado final foi muito diferente ao do imaginado no início, pois tomou um caminho bem mais amplo. As fontes encontradas foram de caráter bem diverso, desde livros didáticos, calendários escolares, correspondências, até leis e discursos oficiais. As leituras feitas, no início, diziam respeito ao ensino de História, em específico. Mas, com o alargamento da documentação, as leituras se tornaram também amplas, dentro do contexto do período militar e da História da Educação, em especial nos seminários realizados no NUPHE – Núcleo de Pesquisa em História da Educação, do Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM. Foi um processo realmente enriquecedor.

Dentro das possibilidades de realização do trabalho monográfico, escolhemos falar sobre a reestruturação geral da Educação feita durante a ditadura. Fizemos essa escolha por que aquilo que era, inicialmente, apenas um “pano de fundo” para a pesquisa sobre o ensino de História, se revelou extremamente rico. As contradições do período - as tensões sociais e políticas - são reveladas na legislação e nos discursos e avisos oficiais de maneira provocadora. Ficam claras também as intenções do Estado militar em reformar a Educação, orientando-a para a manutenção do sistema autoritário e desenvolvimentista.

A pesquisa realizada dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGE/UFU, no mestrado em Educação, foi uma oportunidade de aprofundar as leituras sobre o tema trabalhado durante o curso de graduação. Muitas fontes pesquisadas, principalmente referentes ao Arquivo Público de Patos de Minas, foram analisadas somente na presente dissertação de mestrado, visto que as leituras que tínhamos a respeito do tema, embora ricas, eram limitadas.

A preocupação central da pesquisa desenvolvida no PPGE/ UFU foi, então, compreender como o ensino de história se fragmentou durante a ditadura militar no Brasil. Para isso, centralizamos a análise no papel que a Educação Moral e Cívica exerceu durante o regime militar nas escolas e na sociedade. No período militar, a História foi fragmentada em Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira – OSPB e Educação Moral e Cívica – EMC, que não se tornou uma disciplina acadêmica, mas foi estabelecida como uma habilitação do curso de Licenciatura em Estudos Sociais.

O ensino de história e geografia foi substituído por Estudos Sociais nas séries do ensino primário e no 1º Grau durante os anos 1970, com a vigência da Lei nº. 5692/71. Antes disso, em 1969, foi criado o curso de Licenciatura curta em Estudos Sociais que habilitava professores para lecionar as disciplinas das Ciências Sociais. A OSPB foi criada em 1962 pelo Conselho Federal de Educação – CFE, com o argumento de que não existia, à época, uma disciplina similar, ressaltando a necessidade de formação cívica dos estudantes. Já a Educação Moral e Cívica possuiu particularidades que chamaram a nossa atenção: foi uma disciplina criada desde as primeiras reformas estaduais de educação, no início da República; passou por várias reformulações curriculares ao longo dos anos, sendo que nem sempre foi de caráter obrigatório nas escolas; a discussão em torno de sua implantação envolvia intelectuais defensores de uma escola pública, religiosos e grupos privados. Além de tudo, sua natureza se confundia com os ideais de patriotismo, civismo, higiene, disciplina e progresso, conceitos próprios do final do Império e início da República no Brasil (FONSECA, 1993).

Assim sendo, definimos o tema de nossa pesquisa: A Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar no Brasil. Para isso, queríamos compreender a EMC não só como uma disciplina escolar, mas como uma disciplina escolar inserida em um contexto geral sócio-político, em que as transformações nas diretrizes da EMC acompanharam as mudanças ocorridas na história política brasileira, desde o final do Império e proclamação da República até o desenvolvimento do período republicano, com ênfase na ditadura militar (CHERVEL, 1990). Nossa **hipótese** é de que a EMC foi responsável pela aplicabilidade da doutrina de Segurança Nacional nas escolas e nas comunidades, sendo, portanto, o “braço” da Segurança Nacional e do regime militar nas salas de aulas e na educação dos estudantes brasileiros.

DELIMITAÇÃO DO TEMA

De acordo com a pesquisa bibliográfica e com as fontes, precisávamos delimitar o tema: espaço e cronologia. Identificada a preocupação central e definido o tema, delimitar o período a ser estudado foi o passo seguinte e mais importante, visto que o tema abria alternativas: poderíamos delimitar o período de acordo com a legislação e as fontes estudadas ou de acordo com a periodização mais frequentemente utilizada na história da educação brasileira, que se guia pelos acontecimentos políticos e divide a educação no período colonial, no Império e na República (SAVIANI, 2004). Optamos por uma periodização interna ao objeto estudado, delimitando-o de acordo com as fontes pesquisadas e leituras feitas.

A EMC se tornou obrigatória em todas as escolas do país a partir do Decreto - Lei nº. 869 de 12 de setembro de 1969. Foi a partir de 1968 que o regime militar se estruturou de forma a se consolidar; na educação isso se deu a partir de reformas amplas, como a Reforma Universitária e a Lei nº.5692/71, que normatizou o ensino de primeiro e segundo graus. Assim sendo, nossa pesquisa tem ênfase no período militar a partir de 1969, que foi quando a EMC foi implantada em caráter obrigatório em todo o país. Encerramos nossas análises no ano de 1993, quando a EMC foi revogada com a Lei nº. 8.663. Procuramos compreender, ao longo dos capítulos, o processo que levou ao estabelecimento da obrigatoriedade da EMC em 1969, bem como as transformações que culminaram em sua revogação, em 1993.

O sistema educacional brasileiro no período da ditadura militar tinha suas diretrizes centralizadas no Governo Federal. Assim sendo, as Leis outorgadas ou promulgadas eram direcionadas para todos os estados do país. Por residir e trabalhar em Patos de Minas, pesquisamos os documentos depositados no Arquivo Público dessa cidade, que nos permitiram refletir sobre como as Leis federais eram aplicadas dentro do Estado de Minas Gerais, tendo como referência Patos de Minas.

OBJETIVOS DO TRABALHO

Temos a proposta de alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender as transformações na História da Educação brasileira que levaram à reestruturação da educação durante a ditadura militar e conseqüente fragmentação do ensino de História;

- Refletir acerca do papel e da importância da educação cívica e moral no Brasil, com ênfase no período da ditadura militar;
- Analisar como a Educação Moral e Cívica esteve presente nos debates educacionais ao longo da história política brasileira, desde os anos finais do Império até o período republicano.
- Refletir sobre o alcance que a Educação Moral e Cívica possuiu, a partir da escola, em toda a sociedade, de maneira a ser em parte responsável pela aplicação da Doutrina de Segurança Nacional nas cidades, tendo como referência Patos de Minas, Minas Gerais.

FONTES E METODOLOGIA

Observe os quadros abaixo, que mostram quais foram as principais leis utilizadas em nossa pesquisa.

Legislação (Período: República, até 1964).

Documento	Descrição
Lei nº. 41 de 03 de agosto de 1893.	Reforma Afonso Pena.
Lei nº. 281 de 16 de setembro de 1899.	Reforma Silviano Brandão.
Decreto nº. 1947 de 30 de setembro de 1906.	Reforma João Pinheiro.
Decreto nº. 2.836 de 31 de maio de 1910.	Reforma Wenceslau Braz.
Decreto nº. 3.191 de 09 de junho de 1911.	Reforma Bueno Brandão.
Decreto nº. 6.758 de 01 de janeiro de 1925.	Reforma Melo Viana.
Decreto nº. 7.970-A de 15 de outubro de 1927.	Reforma Antônio Carlos.
Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931.	Reforma Francisco Campos – Ensino Secundário.
Decreto-Lei nº. 4.244 de 09 de abril de 1942.	Lei Orgânica do Ensino Secundário.
Decreto-Lei nº. 8.529 de 02 de janeiro de 1946.	Lei Orgânica do Ensino Primário.
Lei nº. 4.024 de 04 de agosto de 1961.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Legislação (Período: Regime militar)

Parecer nº. 117, de 30 de abril de 1964.	Sobre o ensino da Educação Moral e Cívica em estabelecimentos de ensino médio.
Parecer nº. 136 de 05 de junho de 1964.	Sobre a Educação Moral e Cívica.
Lei nº. 4.440 de 27 de outubro de 1964.	Institui o salário-educação.

Lei Suplicy de Lacerda nº. 4.464 de 09 de novembro de 1964.	Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências.
Decreto nº. 58.023 de 21 de março de 1966.	Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências.
Decreto nº. 59.355 de 04 de outubro de 1966.	Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).
Constituição do Brasil, de 24 de janeiro de 1967.	Constituição do Brasil.
Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968.	Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
Decreto-Lei nº. 477 de 26 de fevereiro de 1969.	Define infrações disciplinares.
Decreto-Lei nº. 547 de 18 de abril de 1969.	Autoriza a organização e funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.
Parecer nº. 466 de 09 de julho de 1969.	Sobre Ginásios e Colégios Comerciais.
Decreto-Lei nº. 869 de 12 de setembro de 1969.	Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.
Parecer nº. 793 de 14 de outubro de 1969.	Sobre as recomendações da IV Conferência Nacional de Educação.
Aviso nº. 3.723, de 15 de setembro de 1970.	Sobre o Ante-Projeto de Lei para a Reforma dos Ensinos de 1º e 2º Graus.
Exposição de Motivos nº. 273 de 30 de março de 1971.	Sobre o Projeto de Lei para a Reforma dos Ensinos de 1º e 2º Graus.
Decreto nº. 68.065 de 14 de janeiro de 1971.	Regulamenta o Decreto-Lei nº. 869 de 12 de setembro de 1969.
Parecer nº. 94/71 de 04 de fevereiro de 1971.	Sobre o Ensino de Educação Moral e Cívica – Considerações e Programa Curricular.
Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971.	Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Parecer nº. 554/72 de 08 de junho de 1972.	Considerações sobre o ensino de Educação Moral e Cívica.
Decreto-Lei nº. 71.771 de 29 de janeiro de 1973.	Altera o Decreto nº. 68.065, de 14 de janeiro de 1971, e dá outras providências.
Decreto-Lei nº. 77.107 de 04 de fevereiro de 1976.	Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências.
Decreto nº. 93.613 de 21 de novembro de	Extingue órgãos do Ministério da

1986.	Educação, e dá outras providências.
Lei nº. 8.663 de 14 de junho de 1993.	Revoga o Decreto-Lei nº. 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências.

Além dos documentos legais citados acima, utilizamos também:

- Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto nº. 65.189 de 18 de setembro de 1969.
- Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto nº. 66.600 de 20 de maio de 1970. MEC, Brasília, 1970.
- Os seguintes documentos legais foram citados na bibliografia pesquisada e são relevantes para o nosso estudo: Subsídios para Currículos e Programas Básicos da Educação Moral e Cívica, Comissão Nacional de Moral e Civismo, 1970, Parecer nº. 131 de 1962, Projeto de Lei nº. 770/67, Parecer nº. 893/68, Parecer nº. 03/69, Portaria 524 – BSB. No entanto não encontramos o texto completo desses documentos. Eles serão inseridos em nosso trabalho tendo como referência os autores que os citaram.
- Arquivo da Biblioteca do Centro Universitário de Patos de Minas: Coleções – 1. Informativo MAI de Ensino do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. 2. Revista DOCUMENTA, Ministério da Educação e da Cultura, Brasília.
- Arquivo Público de Patos de Minas e Arquivo Público da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas: documentos referentes à “Maratona Municipalista”, um concurso de redação realizado na cidade em 1977 com o tema “Símbolos Nacionais”; ofícios e comunicações trocados entre a Prefeitura de Patos de Minas e a Liga de Defesa Nacional de Belo Horizonte acerca da comemoração do Sesquicentenário do Marechal Deodoro da Fonseca e um calendário cívico-social e religioso elaborado pela 18ª Delegacia Regional de Ensino de Patos de Minas.

Através da leitura de bibliografia relacionada à temática da história política do Brasil, em especial da ditadura militar e da História da Educação brasileira, analisamos as Legislação e a documentação pesquisada, procurando atingir os objetivos propostos em nosso trabalho. O referencial teórico utilizado foram os escritos de Antonio Gramsci, intelectual italiano marxista nascido em 1891. Em nossos estudos, priorizamos a leitura de

três de suas obras: “A Concepção Dialética da História”, “Maquiavel, a Política e o Estado Moderno” e “Os intelectuais e a Organização da Cultura”.

Ao final do trabalho anexamos os seguintes documentos: Decreto-Lei nº. 869/69, Decreto nº. 68.065/71, “A Maratona Municipalista de 1977”, “O Sesquicentenário do Marechal Deodoro da Fonseca”, “Calendário Cívico-Social e Religioso de 1980”, “Hino Oficial do Centro Cívico Escolar Manuel de Abreu” e o “Anteprojeto do Código de Honra do aluno”.

O PLANO DE TRABALHO

O primeiro capítulo da nossa dissertação tem o objetivo de traçar uma breve análise da história do Brasil, do final do Império e início da República até alcançarmos a ditadura militar iniciada com o golpe de 1964. Procuramos dar ênfase ao processo político e às discussões que acompanharam os caminhos percorridos pela educação brasileira. Buscamos relacionar a construção da idéia da nação brasileira à educação e às reflexões acerca da moral e do civismo defendidos pelos vários grupos sociais e pelo Estado ao longo da nossa história, de maneira a compreender os motivos que levaram à reestruturação educacional empreendida durante a ditadura militar, em que se encontram a fragmentação do ensino de História e o estabelecimento da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica.

No segundo capítulo refletimos acerca da Educação Moral e Cívica na educação brasileira. Nossos estudos são divididos em duas partes: Primeiro, analisamos a idéia de moral e civismo até o ano de 1969 e, em segundo lugar, como o Estado militar estruturou a implantação obrigatória da Educação Moral e Cívica nas escolas de todo o país.

O terceiro e último capítulo tem o objetivo de refletir como vários conceitos foram redefinidos e reescritos pela legislação militar e pelas práticas diárias impostas às escolas através de resoluções e portarias. Foram analisados conceitos como: História e Pátria, Sujeito Histórico, Educação e Trabalho. Ao final do capítulo, estudamos acerca da importância da centralidade das decisões no Governo Federal e a relevância que este fato teve na implantação da Educação Moral e Cívica em caráter obrigatório no país, tendo como referência a cidade de Patos de Minas. Analisamos também o Calendário escolar de 1980, elaborado pela 18ª. Delegacia Regional de Ensino de Patos de Minas e, para concluir o estudo sobre o tema do nosso trabalho, refletimos sobre a Educação Moral e Cívica até 1993, ano em que foi revogada.

CAPÍTULO 1 – O ESTADO MILITAR E A EDUCAÇÃO

Nosso objetivo no presente capítulo é traçar uma reflexão que demonstre as continuidades e rupturas existentes desde o período Imperial no Brasil até a ditadura militar de 1964, principalmente em relação à Educação e à Moral e Cívica. Pretendemos analisar como a idéia de nação tornou-se cada vez mais ligada às atividades escolares e como o grupo fundamental à frente do Estado em cada período apropriou-se pouco a pouco das reivindicações da sociedade, formulando uma idéia de nação que parece aos olhos de todos algo “natural”. Ao final do capítulo refletiremos com maior atenção os passos dados pelo Estado pós-1964 na tentativa de concretização de um novo bloco histórico a partir da Educação.

O Estudo das Disciplinas escolares, dentro da área de História da Educação, pode revelar aspectos do ensino, da aprendizagem, da prática docente e da própria história da sociedade que nos surpreende. A leitura da obra “Brasil em Lições: A história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo” (2000), de Selma Rinaldi de Mattos, permite uma leitura ampla sobre como a sociedade imperial imaginou uma disciplina sobre a História do Brasil. É uma leitura instigante, pois permite diálogos com outros períodos da história do Brasil, e não só com o Império.

Selma Rinaldi de Mattos encerra seu livro com uma provocação: “Este livro se encerra aqui. Ele ganha certamente a dimensão de um capítulo de uma história mais ampla que somente há pouco começou a ser escrita: a História do ensino de História do Brasil” (p.119). Nós, ao contrário, começamos esse trabalho com uma provocação semelhante: Será a Educação Moral e Cívica mais um capítulo na História do ensino de História do Brasil? Quais são suas especificidades? Para desenvolvermos esta temática, propomos começar nossa reflexão com a construção da história – disciplina escolar – desde a época do Brasil Imperial.

Nosso retorno a um passado que parece tão distante não é em vão e logo poderemos ver por que. Na República no Brasil, em continuidade com o processo histórico iniciado no Império, temos três momentos, três blocos históricos claramente definidos até 1988: A chamada “Primeira República”, de 1889 a 1930, a “Era Vargas” e o Período democrático, de 1930 a 1964, e a ditadura militar, pós-1964. Durante a Primeira República, o grupo fundamental, que exercia a hegemonia, era a oligarquia cafeeira. A boa sociedade, herança direta do Império exercia o papel de “sociedade civil” entrelaçada à “sociedade política”, representada diretamente pela oligarquia rural de São Paulo, Minas Gerais e principais

centros nordestinos. Os seus intelectuais, geralmente filhos de fazendeiros que estudavam na Europa e retornavam ao país para ingressar nos quadros do IHGB, mantinham o bloco ideológico vivo com sua produção e discursos nas câmaras municipais espalhadas por todo o país. A ideologia era disseminada não só pelos jornais e folhetins, mas principalmente pelos monumentos construídos em centros urbanos: escolas, fóruns, sedes de prefeituras, praças, lojas, etc. Tudo disseminava os ideais de progresso e civilidade trazidos da Europa.

Os grupos sociais subalternos, trabalhadores rurais e urbanos de maneira geral, eram ignorados pelos sucessivos governos e destituídos do direito de participar do chamado Progresso, enquanto a administração dos Estados tentava, por reformas esparsas, dar-lhes alguma atenção, assim como policiava seus movimentos de reivindicação com apoio do governo federal. Assim foi com o “Cangaço” e com a marcha dos tenentes por todo o território brasileiro.

Em 1930 houve uma reorganização do poder político: Getúlio Vargas, representante das oligarquias do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Nordeste colocaram-se contra São Paulo pela tomada do poder. Estava em pleno desenvolvimento, a esta época, a política econômica denominada “substituição de importações”. Essa política só foi possível a partir da Primeira Guerra Mundial, pois os imigrantes que chegavam para o trabalho no campo e nas nascentes indústrias paulistas criaram bases para o futuro desenvolvimento industrial, em conjunto com o capital cafeeiro. Com a eclosão do conflito o Brasil foi obrigado a parar de importar produtos de necessidade básica para passar a produzi-los. A assim chamada substituição de importações somente foi efetivada após 1930, quando o grupo fundamental no poder, fazendeiros ligados ao capital industrial, começam a investir maciçamente nesse sentido.

Após a Segunda Guerra Mundial, os militares introduziram a Doutrina de Segurança Nacional, através da Escola Superior de Guerra, ESG. No entanto, a idéia de que os militares têm a missão de conduzir o destino do país vem desde fins do século XIX, dado que foram os próprios militares que proclamaram a República no Brasil.

A aproximação com os Estados Unidos, em plena Guerra Fria, durante o governo Dutra (1946-1951), promoveu um desejo de desenvolvimento através do capital externo. Isso de fato acelerou o desenvolvimento, mas ao custo de serem poucos os beneficiados. Por outro lado, o modelo de substituição de importações era identificado com Getúlio Vargas e com certo nacionalismo, dado que foi entre 1930 e 1945 que o “ser brasileiro” tomou contornos mais nítidos.

Esse modelo vigorou no Brasil até 1964, com a queda do presidente João Goulart. Vemos, a partir de então, a formação de um novo bloco histórico dentro das mesmas relações capitalistas, modificadas, no entanto em sua essência: no lugar dos “discípulos” de Vargas, sobem ao poder seus opositores: o grupo fundamental no poder passou a ser representado pelos militares, empresários ligados ao capital externo e tecnocratas. Esses grupos sociais, aspirantes à hegemonia, apropriam-se do aparelho do Estado em busca dos seus objetivos. Seus intelectuais, responsáveis pela manutenção da hegemonia do regime, vieram dos quadros da ESG e tecnocratas norte-americanos. Os intelectuais dos grupos subalternos foram eliminados, não pela sua absorção pelo Estado, mas pela violência direta e coerção física e ideológica – foram destituídos de seus direitos políticos, presos ou exilados, quando não mortos.

Ao longo dos primeiros anos do regime, os militares exerceram a dominação direta sobre a sociedade civil e grupos subalternos. A hegemonia foi forjada a partir da escola, de propagandas e da coerção. A manutenção do regime visava, essencialmente, a construir uma mentalidade geral de que os militares não dominavam a sociedade, mas dirigiam todo o país para o desenvolvimento e progresso tão desejado por todos, esforçando-se para que o Estado mantivesse uma “máscara democrática”. Assim, o desenvolvimento parecia se dar de modo “natural” e para todos.

Mas esse plano não deu certo. Apoiar-se apenas na sociedade política e no aparelho do Estado fez do regime militar algo frágil. A sociedade civil, logo que conseguiu driblar as forças coercitivas do Estado, organizou-se de forma a mostrar a sua força, elegendo novos líderes e construindo, dentro de si mesma, uma nova sociedade política, que tomaria o lugar no poder após a Constituição de 1988. Essa nova liderança vinha, em parte, dos próprios quadros do regime militar que viam na queda da ditadura a oportunidade certa para alcançar finalmente a hegemonia que tanto perseguiam com violência.

Entretanto, é necessário questionar: O que é sociedade política? O que é sociedade civil? O que queremos dizer ao falar de Hegemonia e bloco histórico? Nosso referencial teórico, neste caso, é Antonio Gramsci. De forma simplificada, segundo ele, a sociedade é formada por uma estrutura sócio-econômica somada organicamente a uma superestrutura ideológica e política. Fazem parte dessa superestrutura a sociedade civil e a sociedade política. A sociedade civil é aquela sobre a qual é construído o consenso e a organização da sociedade – estrutura sócio-econômica e militar - e do Estado. A sociedade política, por sua vez, é aquela que detém o puro poder, é o aparelho do Estado propriamente dito.

A hegemonia, o consenso, tende a ser democrático, ou seja, tende a garantir a participação da maioria da sociedade nas decisões políticas, sempre que a sociedade civil é a base do aparelho do Estado. Quando a sociedade política, o poder puro, assume a direção da sociedade, esse governo deixa de dirigir a sociedade e passa a dominá-la diretamente. Este é o caso do período militar no Brasil. O bloco histórico, por sua vez, é o ponto de partida, é a análise de como um sistema de valores culturais impregna na sociedade em determinado período histórico, sob a direção ou dominação de determinado grupo social, chamado aqui de “grupo funcional”. A hegemonia de um bloco histórico, ou seja, seu “bloco ideológico” é garantido pelos intelectuais ligados ao grupo funcional. Como já foi brevemente observado, o quadro intelectual do período militar é dado significativamente pela ESG, enquanto os intelectuais que representavam o “nacionalismo” de Vargas ou a idéia de desenvolvimento interno do Brasil com restrições ao capital externo são expurgados da vida política do país.

A reformulação da Educação durante o regime militar e seus objetivos são evidentes nos textos das Leis, das Portarias, Pareceres, Decretos e os dados oficiais ligados a esses textos legais. Os Decretos-Lei, artifício autoritário de caráter legal, foram muito usados para que a reforma educacional se realizasse. Assim sendo, o fato de a ditadura tornar a Educação Moral e Cívica obrigatória nas escolas através de um Decreto-Lei – nº. 869 de 12 de setembro de 1969 - já é, em si, um dado relevante.

Mas temos por objetivo nesse trabalho refletir somente a reforma da Educação idealizada pelo Estado, ou seja, como ela foi direcionada, de cima para baixo, para as escolas e sistemas de ensino de todo o país. Não pretendemos analisar como as reformas foram recebidas pelas escolas, professores e estudantes do país. Sobre esse ponto, falamos apenas até onde as nossas fontes – a legislação e dados oficiais - revelam resistência ou sujeição ao sistema autoritário e centralizador imposto pelos militares.

É importante aqui refletir um pouco sobre o que pode representar a legislação e os dados oficiais a ela ligados, dentro do contexto educacional da época. As Leis possuem dois lados: ao mesmo tempo em que são uma imposição do Estado, são também uma criação da sociedade. Essa criação provém dos seus costumes, dos seus hábitos, das suas aspirações. Uma decisão legal é considerada autoritária quando o seu conteúdo vai contra essas aspirações. Observe que não é a forma como a decisão é tomada, mas aquilo que ela representa é que pode ou não provocar reações. Dessa forma, se o Estado impuser uma Lei unilateralmente, mas atender ao mesmo tempo às aspirações e costumes de uma camada

mais ampla da sociedade, provavelmente a reação popular será menor. Por outro lado, a resistência das elites pode ser grande (SOUZA, 2002, p. 118-125).

A promulgação de Leis são espaços de embates sociais. Se inseridas em seu contexto de elaboração, sanção (ou outorga) e publicação podem ser ricas fontes de estudo, pois refletem os conflitos travados entre os diversos grupos sociais. Revelam também o “clima” da época: se autoritário, populista ou democrático. Dessa maneira:

Ao concebermos a lei como prática social que representa um campo de luta entre segmentos sociais diferentes, estaremos contribuindo decisivamente para entendermos os embates que surgem cotidianamente em torno da legitimação dos costumes e das mudanças de direção nos interesses dos grupos organizados politicamente, que interferem decisivamente no andamento dos processos de escolarização (SOUZA, 2002, p.125).

No período estudado as Leis representavam os interesses de um pequeno grupo de militares e empresários interessados em efetivar a inserção do Brasil na modernização industrial dependente. Eram decisões que não atendiam às aspirações das camadas mais amplas, que desejavam melhores condições de vida, de trabalho e de estudo. Dessa forma, as reações às imposições legais vieram das camadas menos privilegiadas da sociedade: camponeses, trabalhadores urbanos, estudantes, intelectuais, artistas e militantes da esquerda e da ala progressista da Igreja Católica.

Os camponeses recebiam menos serviços sociais do que os habitantes marginalizados das cidades e centros urbanos. Isso devido às enormes crises que viviam áreas básicas como saúde, educação e infra-estrutura básica a essa época no Brasil.

A pobreza rural resultava em maior parte do sistema de propriedade no campo, onde grandes extensões de terras estavam completamente ociosas e pertenciam a proprietários privados e ao Governo. Dessa insatisfação surgiram movimentos organizados de trabalhadores rurais, denominados “Ligas Camponesas”, principalmente no Nordeste. A denominação “Liga” foi dada por setores conservadores da Assembléia Legislativa de Pernambuco, temerosos que o nome original do primeiro movimento dessa natureza, “Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco - SAPPP” incentivasse uma possível relação dessa organização com movimentos comunistas. Francisco Julião, advogado que defendeu na Justiça a SAPPP contra os proprietários do Engenho onde trabalhavam, aglutinou em torno do seu nome todos os movimentos que reivindicavam melhores condições de vida no meio rural e tornou-se referência em toda e qualquer organização que aspirasse à reforma agrária. Ele foi um dos primeiros prisioneiros políticos feitos pelo regime militar de 1964 (GASPARI, 2002).

Os objetivos das imposições legais eram, portanto, reordenar a política interna e externa do Brasil para o desenvolvimento e para a efetivação da segurança interna do país contra movimentos de reivindicação. Ocorreu, durante a presidência de João Goulart, a radicalização de uma polarização política que já vinha de outros tempos: entre a extrema direita organizada em instituições como o IPÊS (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), pelo IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) e pela ESG (Escola Superior de Guerra); e a extrema esquerda representada pelas Ligas Camponesas, pelos Sindicatos, pelos Estudantes organizados principalmente na UNE (União Nacional dos Estudantes) e na JUC (Juventude Universitária Católica).

A atribulada presidência de Vargas no período 1951-54 foi marcada pelo aprofundamento da polarização política [...] Além da grave crise econômica, ele também enfrentou uma conspiração militar, pois sua política de cunho nacionalista e populista provocara indignada reação entre os oficiais anticomunistas. Estes ficaram especialmente contrariados no início de 1954 com a proposta de um elevado aumento de salário mínimo, enquanto os proventos dos militares continuavam a encolher. O ministro do Trabalho que recomendara o aumento de salário fora João Goulart, um jovem político do PTB, protegido de Vargas [...] (SKIDMORE, 1998, p. 23-24).

O governo de Jango se caracterizou exatamente pela falta de “tato” em lidar com essa polarização, ora pendendo para a direita, ora para a esquerda (TOLEDO, 1982). Mas, como “discípulo” de Getúlio Vargas, esperava-se dele uma atitude efetiva em favor das massas e da nacionalização de capitais e investimentos. No entanto, a tendência do empresariado brasileiro da época era exatamente o contrário: abrir o mercado e a indústria do país para o capital estrangeiro.

Para os militares e empresários, “nacionalizar” a economia do país era o mesmo que optar por uma política interna comunista. Ora, o exemplo da Revolução Cubana ainda estava muito recente e vivo, principalmente na América Latina e isso causava temor nas elites. Quando Jango optou pela radicalização e começou a atender as reivindicações dos vários movimentos organizados da sociedade, mesclados em torno dos projetos das Reformas de Base, os militares e empresários, representantes dos interesses do capital estrangeiro sentiram seus interesses ainda mais ameaçados. As Reformas de Base eram várias reformas mescladas em um conjunto de propostas que visavam promover alterações nas estruturas econômicas, sociais e políticas que garantissem a superação do subdesenvolvimento e permitissem uma diminuição das desigualdades sociais no Brasil. Sob essa ampla denominação de "reformas de base" estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. (IANNI, 1994).

Quando, em 31 de março de 1964, as tropas do General Mourão Filho saíram de Juiz de Fora-MG e marcharam para o Rio de Janeiro, o golpe da direita tinha sido dado (GASPARI, 2002). A partir desse dia, aqueles que queriam democracia e maior participação nas decisões políticas do país viram suas reivindicações e esperanças irem embora, “varridas” pela “Operação Limpeza” promovida pelo governo golpista. O Ato Institucional publicado no dia 9 de abril de 1964 foi o primeiro de 17 e inaugurou um tempo em que nunca a legislação ocupou um lugar tão forte na vida de todos os cidadãos. O Ato Institucional nº. 1 concedia ao Comando Revolucionário as prerrogativas de cassar mandatos legislativos, suspender direitos políticos pelo prazo de dez anos e deliberar sobre a demissão, a disponibilidade ou a aposentadoria dos que tivessem "atentado" contra a segurança do país e do regime democrático. Era afirmado em seu preâmbulo que a Revolução não procuraria legitimar-se através do Congresso, mas, ao contrário, o Congresso é que receberia através daquele Ato a sua legitimação (SKIDMORE, 1998, p. 48-49).

A legislação passou a ser uma “arma” nas mãos do Estado contra os “subversivos”, ou seja, contra aqueles que de alguma forma não concordavam com as ações do Estado e resistiam. As Leis, tanto de modo geral como em específico na Educação, passam a refletir o jogo de interesses do capital externo e do Estado brasileiro em ter uma mão-de-obra disciplinada, anticomunista e um mercado consumidor receptivo. É toda essa contradição, entre uma população que luta e um governo que reprime, que a Legislação do período mostra. As decisões, tomadas de cima para baixo, idealizam um tipo de sociedade doutrinação, satisfeita e engajada com o desenvolvimento empreendido pelo governo, assim como com o expurgo dos “subversivos”. No entanto, esse ideal de sociedade exposto na legislação educacional não condiz com a realidade.

O Estado militar sabia muito bem disso e procurava, através de reformas que estão bem distantes das Reformas de Base, modernizar a economia via capital estrangeiro. Procurou também atender as reivindicações estudantis, reformando o Ensino Superior em 1968 e o Ensino Primário e Ginásial em 1971. Mas todas essas reformas tinham objetivos bem diferenciados daqueles pelos quais lutavam os estudantes: essas reformas não democratizavam a Educação e sim centralizavam-na ainda mais. Visando refletir sobre essa centralização e sobre essas reformas privilegiamos a legislação nesse trabalho.

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA – ORIGENS DE UMA IDÉIA DE NAÇÃO

Para a sociedade imperial era necessário escrever uma história do Brasil que ressaltasse a importância da Nação, de forma que o papel do Brasil e sua singularidade, como um país unificado e forte, fosse o diferencial entre as outras nações e entre a América Latina, marcada pelos regimes republicanos e por movimentos separatistas. Em meados do século XIX, os colonos e antigos colonizadores, exercendo funções políticas importantes na Corte do Rio de Janeiro, desejavam que a Monarquia brasileira fosse um exemplo entre as nações civilizadas, destacando as riquezas do café do Vale do Paraíba, trabalhados pela mão-de-obra escrava; desejavam apresentar o índio como um herói nacional romântico, mas que civilizado pelo europeu, alcançou a verdadeira dignidade de ser um exemplo para o país. (MATTOS, 2000).

Selma Rinaldi de Mattos (2000, p. 21,25) chama essa classe de "boa sociedade": são os políticos e intelectuais que vivem em torno da Corte Imperial, almejando a posição de serem chamados de "povo brasileiro" e de alcançar uma posição privilegiada - a de uma classe senhorial, os chamados "barões do café". O que diferencia a "boa sociedade" do restante da população – “povo mais ou menos miúdo” - são alguns atributos: o fenótipo, a liberdade, o direito de propriedade, a competência para governar e a capacidade eleitoral. Já nesse ponto é possível perceber continuidades e rupturas que se completam entre a formação do país feita a partir do Estado no Império e o projeto de nação da República: No Império a desigualdade era enfatizada, para que daí a igualdade fosse forjada; durante a ditadura militar acontecia o contrário - o discurso de uma determinada igualdade da nação em torno do desenvolvimento era a arma de luta contra as resistências que existiam contra o Estado.

Durante o Império também houve resistências: o projeto de nação do Estado não era o único. Segundo Selma Rinaldi (2000, p.30):

Aquele foi também o tempo da intermitente política inglesa de repressão ao tráfico negreiro intercontinental, uma política que ameaçava a continuidade da ordem escravista no Império do Brasil. Foi ainda o tempo da intensificação das insurreições negras, quase sempre hoje esquecidas, e que transformaram o escravo no 'inimigo inconciliável' da boa sociedade (...) Foi ademais o tempo de motins, rusgas, assassinatos e correrias nas ruas dos principais núcleos urbanos, provocados pelos batalhões mercenários, pelos capoeiras, pelos escravos e pelo ódio aos portugueses.

Havia, dessa forma, uma tarefa dupla para que os dirigentes imperiais cumprissem: manter a ORDEM e difundir a CIVILIZAÇÃO. O que seria para a sociedade imperial manter a ordem? Seria colocar um fim nas lutas que dilaceravam a nação, preservar a unidade territorial, garantir a continuidade do trabalho escravo, do monopólio da terra e da violência. Da mesma forma, difundir a civilização seria "limitar exagerações", colocar cada um dos membros da boa sociedade em contato com idéias, valores e costumes que caracterizavam as "nações civilizadas", como a publicação de jornais, folhetins, teatros, política médica e instrução pública; Dessa maneira, o conceito de Estado é ampliado, e atinge toda a população com o seu projeto civilizador. Um dos meios de difusão desse projeto foram as disciplinas ensinadas nas escolas, e o cuidado com a educação dos meninos e estudantes.

Para os dirigentes imperiais importava: Ordenar, Civilizar e Instruir. A atitude de colocar ordem estava estreitamente vinculada à manutenção da mão-de-obra escrava, em defesa dos interesses da chamada boa sociedade. Seguindo o exemplo das nações européias, ditas "civilizadas", o Império do Brasil deu importância particular à organização pública através da publicação de Leis. Esse fato é essencial para entendermos a formação da nação brasileira e sua relação com a escola e com as disciplinas escolares. *"O regime político, o nível e tipo de desenvolvimento de um país podem ter um grande peso no desenvolvimento de uma disciplina, tornando-a vulnerável aos fatores externos"* (SANTOS, 1990, p. 27).

Assim sendo, ao entendermos o projeto de nação que o Império procurava implantar, compreenderemos igualmente o porquê de determinado quadro curricular ser implementado, ao invés de outro. Na Reforma Couto Ferraz, de 1854, o quadro de disciplinas estabelecido para a instrução primária incluía, entre outras: instrução moral e religiosa, elementos da história e geografia do Brasil. Com a idéia de que a Instrução Pública pode formar um povo (MATTOS, 2000, p. 39-40), cabia ao professor encontrar métodos qualificados para ensinar a moral cristã através das leituras sobre a História do Brasil e a Carta Constitucional do Império.

Já "Civilizar", na concepção de Joaquim Manoel de Macedo, é "a instrução de um povo nas artes e ciências que podem fazer a sua prosperidade moral e material, isto é, que esclarecem o seu espírito, e fazem seu bem estar"; em outras palavras, "Tudo pelo Brasil e para o Brasil" (MATTOS, 2000, p.41). Ou seja, vários fatos se interligavam ao ato de civilizar a nação brasileira: a criação de um sentimento nacional, ao que a Guerra do Paraguai teve um papel importante; do movimento romântico, com uma nova visão do

"gentio", do índio; da fundação do Imperial Colégio de D. Pedro II, de onde o ideário imperial se difundia para as elites com o início do ensino de história na Corte; e da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, em 1838.

Criando instituições, difundindo novas idéias e valores, redigindo livros, imprimindo jornais, rindo com as comédias de Martins Pena, emocionando-se com os romances de folhetim, seguindo os cursos jurídicos e os das faculdades de medicina, entre muitas outras atividades, os dirigentes imperiais possibilitavam a civilização da boa sociedade, ao mesmo tempo em que eram conformados por sua própria obra (MATTOS, 2000, p.45).

Dessa forma, podemos estabelecer uma reflexão entre continuidades e rupturas que existem entre o Império do Brasil, quando uma disciplina voltada para a moral, para a religião e o civismo foi construída e o período da ditadura militar iniciada em 1964, quando a Educação Moral e Cívica foi implantada obrigatoriamente em todas as escolas do país através de um Decreto-Lei. A tarefa de construir um Estado, ao mesmo tempo em que o povo é construído por ele, foi um exemplo que permaneceu para os dirigentes brasileiros, do Império à República. A formação do Estado, as Leis, os movimentos sociais, enfim, a dinâmica da nação esteve relacionada com projetos do Estado desde o período imperial e esteve presente de maneira concreta durante a ditadura militar. Vejamos um exemplo, o papel do professor. Segundo Selma Rinaldi de Mattos:

As tarefas de instruir os cidadãos, difundir as Luzes, impor uma disciplina, fortalecer o sentimento patriótico e velar pelos preceitos morais - a tarefa de formar um povo, em suma - davam especial relevo aos professores, naqueles tempos de construção do Estado Imperial e de constituição de uma nova classe senhorial (MATTOS, 2000, p. 53-54).

Assim, visando os objetivos descritos acima, foram criadas as escolas normais em Niterói, em 1835, na Bahia, em 1836, no Ceará, em 1845 e em São Paulo, em 1846, destacando assim a importância da Instrução na formação da nação. Assim, também, os dirigentes militares do regime iniciado em 1964 tinham especial atenção aos professores na formação moral do país, voltada para o desenvolvimento e para a segurança nacional, contra a "subversão da ordem".

Tanto no Império, quando estava em relevo a manutenção do monopólio de terras, do trabalho escravo e da Monarquia, como durante a ditadura militar, quando os objetivos eram os ideais de desenvolvimento dependente e de segurança nacional, o papel do professor foi essencial para que o Estado pudesse fazer a tentativa de colocar seu projeto nação em prática, mesmo com resistências. O professor é aquele que, em sala de aula, dá vida aos manuais didáticos e aos métodos, estabelece o "lugar" que o aluno ocupará no

processo de ensino-aprendizagem, além de ter consciência de estar subordinado a um sistema escolar que deve ser uniforme e centralizado, e não autônomo.

Cabia ao professor repassar aos seus aprendizes a mesma hierarquia que caracterizava a sociedade, tanto no Império, quanto no regime implantado em 1964. Embora com papéis diferenciados, os professores de história do Brasil, de moral e religião ou de moral e cívica sempre tiveram em suas mãos a formação da Pátria e um discurso pronto, dado em suas mãos pelo Estado, de forma fiscalizadora e vigilante.

Em 1838, Bernardo Pereira de Vasconcelos, ministro do Império, ressaltava a urgência em se fiscalizar os compêndios em todas as academias, aulas e escolas públicas. Tal medida objetivava evitar a utilização de livros ultrapassados em relação aos avanços da ciência, [...] Por outro lado, o Estado precisava ter certeza de que os manuais adotados não corrompiam 'o espírito débil da juventude, imbuindo-o em doutrinas falsas ou perigosas ou por qualquer motivo prejudiciais a ela ou à sociedade (MATTOS, 2000, p. 56).

Dentro de todo esse contexto, tanto a obra "Lições de História do Brasil", de Joaquim Manoel de Macedo, quanto os livros didáticos de E.M.C. de uma forma geral, possuem semelhanças, apesar das rupturas representadas pelos dois períodos em estudo. Para os dirigentes imperiais, os "subversivos" eram os republicanos liberais; para o regime militar republicano, a resistência era representada por todos aqueles setores da sociedade que representassem oposição ao seu projeto político, econômico e cultural. No entanto, as duas disciplinas, História do Brasil e E.M.C. possuem semelhanças, como já destacamos, nos limites desse trabalho.

OS PRIMEIROS PROJETOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA NAÇÃO DA REPÚBLICA

Ouvir e pensar; refletir e ter a sensação de que tudo poderia ter sido diferente. É assim que por vezes nos sentimos ao som das músicas do cantor e compositor Chico Buarque de Holanda. Em sua canção "*Apesar de você*", de 1970, ouvimos: "*Você que inventou de inventar toda escuridão, você que inventou o pecado, esqueceu-se de inventar o perdão*". Chico está dirigindo a palavra diretamente ao Estado, acusado por ele de ter inventado certo pecado sem ter inventado, no entanto, seu perdão.

O pecado de que fala Chico Buarque vem diretamente da tentativa do Estado de impor a idéia de nação aos brasileiros, e não da construção da nação no meio dela mesma. A música tem relação direta com o problema da repressão durante a ditadura militar e com a construção de uma identidade nacional para o Brasil. Essa construção se deu ao longo da República, através de discursos, propagandas, violência e, sobretudo, da escola.

Desde o início do século XX, e mais fortemente a partir da década de 1920, vemos diversos grupos nacionalistas e cívicos se organizarem em torno de um projeto de Nação, que precisava ser gerida, inventada. Jorge Nagle nos fala, em seu estudo clássico intitulado “Educação e Sociedade na Primeira República” (2001), que havia diversos projetos de Nação proclamados por diferentes setores da sociedade civil na década de 1920: *A Liga de Defesa Nacional*, fundada graças à iniciativa, entre outros, de Olavo Bilac; as *Ligas Nacionalistas estaduais*, fundadas na euforia propagada pela *Liga de Defesa Nacional*; O grupo formado em torno da Revista “*Brazílea*”, *A Propaganda Nativista*, e a *Ação Social Nacionalista*, marcados por forte sentimento anti-lusitano e o movimento nacionalista católico, que levava ao público suas idéias através da revista “*A Ordem*”.

É instigante observar alguns objetivos que deveriam ser alcançados pela criação da Liga de Defesa Nacional:

Defender o trabalho nacional, difundir a instrução militar nas diversas instituições, desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, fundar associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos, avivar o estudo de história do Brasil e das tradições brasileiras, propagar a educação popular e profissional, difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo (NAGLE, 2001, p.66).

A Liga de Defesa Nacional foi a mais ampla e influente organização nacionalista do período e se declarava “*independente de qualquer credo político, religioso ou filosófico*” (NAGLE, 2001, p.66).

Interessante notar que, apesar das divergências entre si, os movimentos nacionalistas tinham um ponto em comum: *a educação cívica e para o trabalho*. O que temos a partir dessa época é o entrelaçamento vivo e desconcertante dos passos dados pelo homem ao mesmo tempo em sua história e em sua educação. Ao ligar o projeto de nação à educação, a sociedade representada nesses movimentos passava a proclamar as escolas como seu centro de civilidade e patriotismo. A disciplina rígida das filas, da ordem das carteiras em sala de aula, da marcação do tempo de ensino em horários partidos de 40 ou 50 minutos, o intervalo para recreação, a reverência diante dos símbolos da Pátria e das autoridades: eram exemplos que os alunos deveriam levar para a sua vida adulta de dedicação a sua Pátria.

A disciplina moral e cívica, presente nas instituições e casas educacionais do país desde a época do II Império, tomou um sentido definido, o de formação para a brasilidade, para o ser brasileiro.

Na década de 1930 começou efetivamente, então, a invenção da Nação pelo Estado, enquanto um projeto único, sem a tolerância de divergências: era o início da “invenção do

pecado”. Getúlio Vargas, apoiado pelos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, pôe fim ao período consagrado como Primeira República e se impõe como um líder carismático e ao mesmo tempo autoritário. Com um projeto político e social novo, Vargas dá ao nacionalismo um caráter único de valorização da Pátria através do trabalho, da educação e da conservação da família. O Estado se apropriou, então, dos principais pontos defendidos nos diversos movimentos nacionalistas, criando seu próprio programa para a construção da Nação.

Foi durante a Era Vargas que a Educação brasileira assistiu seus maiores avanços até então: o Ministério da Educação é criado logo após a tomada do poder, ainda em 1930. Em 1931, o Ministro da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos, efetivou uma reforma educacional que, entre outras decisões, criou o Conselho Nacional de Educação, organizou o ensino secundário, comercial e superior. Segundo Otaíza de Oliveira ROMANELLI (2002, p. 131), *“era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional”*. Até esse momento na história do país, a Educação era resultado de um engajamento dos Estados e de suas respectivas reformas.

Por outro lado, os pioneiros da Educação Nova, liderados pelo educador Fernando Azevedo, lançaram um Manifesto em 1932 por uma educação renovada, em que o ensino primário seria priorizado pelas ações do Estado, que deveria garantir educação pública, laica e gratuita a todos os brasileiros, homens e mulheres. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi resultado de um longo debate entre os Pioneiros, os defensores de um ensino religioso e excludente, que desejavam a manutenção da educação enquanto o privilégio de uma pequena elite, e o Estado, que assumiu uma atitude conciliadora, procurando mediar os debates. Além disso foi o marco da Escola Nova no Brasil.

Tratava-se de discussões e avanços importantes para a organização do ensino brasileiro, em todos os níveis. O embate entre a sociedade e o Estado era evidente, mas entrou em um período de hibernação após o golpe de 1937, responsável por manter Getúlio Vargas no poder até 1945. No entanto, entre 1942 e 1946, o projeto nacional para a Educação foi consagrado nas chamadas Leis Orgânicas do Ensino, sob iniciativa do então Ministro Gustavo Capanema e por continuidade, após 1945, de Raul Leitão da Cunha. Mesmo tratando-se de um projeto para a nação, as Leis Orgânicas foram reformas parciais, dadas por vários Decretos-Lei e não por uma Reforma única e imparcial.

Mas, por outro lado, as Leis Orgânicas organizaram o ensino primário e médio e traçaram diretrizes para o ensino profissional no país, o que já era um avanço, apesar do

caráter conservador que possuíam. Por exemplo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº. 4244 de 9 de abril de 1942, em seu artigo 1º, estabelecia como finalidades do ensino secundário: 1 – Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; 2 – Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; 3 – Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Voltamos, agora, novamente à função exercida pela disciplina moral e cívica: era ela quem deveria formar a personalidade e a consciência patriótica dos estudantes; era do professor de moral e civismo a maior e mais nobre missão da educação: a de moldar o ser brasileiro, o homem e o trabalhador nacional. O Estado varguista se dedicava ao seu projeto nacional convocando os estudantes e trabalhadores para participar, para marchar, para desfilar em dias cívicos, para cultuar os heróis nacionais e cantar os seus hinos. O rádio, elemento novo nas casas dos brasileiros, passou a exercer um papel aglutinador, unindo a nação em uma só voz: a das notícias, discursos políticos, novelas e canções.

O papel cumprido pela moral e cívica nas escolas era exercido em nível profissional pela conquista e concessão dos direitos trabalhistas que, durante anos negados aos brasileiros, tornava-se realidade. Essas conquistas, os desfiles e comemorações cívicas, o maior acesso ao ensino, a “voz do Brasil” nas rádios, tudo isso criava a sensação de que a Nação estava finalmente saindo do papel e tomando forma.

Após a queda de Getúlio Vargas em 1945, o país entrou em seu primeiro momento de tentativa de uma prática democrática. Na Educação, as discussões por uma escola pública e gratuita de um lado, e por um ensino privado e sob um modelo empresarial, de outro, marcaram a tensão que resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (ROMANELLI, 2002).

A nova LDB continha, em suas linhas, o reflexo do embate que havia ocorrido entre os renovadores da Educação e os representantes do empresariado: ao mesmo tempo em que previa o aumento de vagas na rede pública, previa a concessão de bolsas pelo Estado a estudantes que não encontrassem vagas em escolas públicas e não tivessem condições de pagar um ensino privado. Essa foi uma das formas de recursos públicos para a Educação serem repassados diretamente à rede privada; essa prática prevaleceu durante todo o período militar e continua até hoje, principalmente em nível do ensino superior.

O golpe de 31 de março de 1964 trouxe ao Brasil uma nova realidade, com promessas de tempos melhores. No entanto, os tempos que se aproximaram se tornaram

bem diferentes daqueles prometidos. Os militares assumiram o governo com o compromisso de entregá-lo de volta aos civis após um mandato. Mas permaneceram no poder durante 21 anos, utilizando para isso instrumentos de repressão e autoritarismo. Segundo SKIDMORE (1988), o Estado se armou de uma forte Doutrina de Segurança Nacional e de desenvolvimentismo econômico, e tinha como inimigo não qualquer ameaça externa, mas interna.

Dessa forma, os principais inimigos da Nação passaram a ser os sindicatos trabalhistas e organizações políticas e civis de esquerda, as organizações de trabalhadores rurais, o clero, os estudantes e professores universitários. Todas essas categorias receberam oficialmente o rótulo de “comunistas” e representavam forte ameaça ao novo projeto de Nação arquitetado pelo Estado. Precisavam, definitivamente, ser neutralizadas por ações decisivas, que envolvessem toda a sociedade, e a escola.

De acordo com SAVIANI (2004), a Reforma Educacional que veio substituir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, a Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, assim como a Reforma Universitária de 1968, manifestaram, com plena clareza, objetivos desenvolvimentistas – com a valorização do ensino técnico - e disciplinadores. Os Decretos que consagraram a Moral e Cívica como doutrina – Decreto-Lei nº. 869 de 12 de setembro de 1969 e Decreto nº. 68.065 de 14 de janeiro de 1971 - também continham esses mesmos objetivos, além de uma forte censura aos sindicatos e artistas.

Além dos instrumentos policiais de repressão, o governo militar lançou mão de artifícios de propaganda e marketing na imprensa escrita e falada. Cartazes enaltecendo o patriotismo, desfiles cívicos e o culto aos heróis retornaram ao dia a dia do brasileiro com força. Para melhor compreensão de todo esse processo, devemos antes entender como a Educação foi reorganizada a partir do Estado militar.

O ESTADO MILITAR E A EDUCAÇÃO

O Estado militar no Brasil, sob a bandeira do desenvolvimentismo e da segurança nacional, empreendeu reformas na estrutura educacional do país, tendo em vista a modificação de seu funcionamento e, em especial, de seu norteammento pedagógico: os sistemas de ensino deveriam cuidar, básica e essencialmente, do ajustamento de homem ao meio e ao tempo, em todos os seus atributos. A escola cuidaria, com especial atenção, da formação para a vida e para a sociedade, ou seja, dos valores morais e cívicos e das

técnicas de sobrevivência e produtividade. Foi nesse sentido que a legislação educacional, principalmente a partir de 1968, foi revista e reestruturada.

A moral e cívica (Deus, Pátria, Família) passou a determinar a conduta dos sistemas de ensino, da escola, do professor e do aluno. Desde os primeiros momentos após o golpe de 31 de março de 1964, o Estado se preocupou em redefinir a Educação do país dentro da perspectiva disciplinadora da Educação Moral e Cívica. Os objetivos autoritários e vigilantes estavam encobertos sob a justificativa de adequar a Educação ao otimismo econômico em que o país mergulhava, ou seja, a importância do campo educacional estava vinculada à *“delicada tessitura que constitui o desenvolvimento do país”* (BRASIL, 1971). Para transmitir às escolas a nova doutrina moral e condutas cívicas, o governo utilizou-se fartamente da outorga de leis e decretos, portarias, pareceres e resoluções, programas e relatórios, para exercer autoridade e impor modificações essenciais à Educação.

É importante ressaltar que a Educação deve ser analisada dentro da postura geral adotada pelo Estado Militar. Inicia-se, especialmente a partir de 1968, uma gestão extremamente autoritária, caracterizada pelo forte controle ideológico e pela repressão a movimentos organizados pela sociedade civil: estudantil e de professores, sindicatos, partidos políticos, imprensa e setores progressistas da Igreja Católica.

Dentro do Ideal de Segurança Nacional, que atingiu também a Educação, procurou-se exterminar toda manifestação de resistência ao regime autoritário. Segundo Selva Guimarães Fonseca (1993, p.25), *“o ideal do Conselho de Segurança Nacional – CSN agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário”*.

A política externa dos Estados Unidos, anticomunista, delineava a política interna brasileira de Segurança Nacional. O autoritarismo procurava manter a Ordem para garantir o Progresso e tentava, assim, impedir as pessoas de pensar e refletir livremente, para que não lutassem contra o sistema que se impunha. Professores, estudantes e artistas foram, então, duramente reprimidos. Segundo José Willigton Germano (1994, p.104),

O interesse do Estado brasileiro pela Educação se manifesta através da repressão a professores e alunos indesejáveis ao Regime através do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. A atuação do Estado na Educação – coerente com a ideologia de Segurança Nacional – reveste-se, assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à negação da razão e mesmo do terrorismo intelectual.

O ideal de Segurança Nacional ligava-se intimamente ao de desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a privatização do ensino, com maior ênfase em âmbito médio e superior, mas sendo promovida também em nível fundamental, fizeram parte da política de reestruturação educacional brasileira. O governo enfrentava, desde o momento de sua implantação, uma grave crise econômica, o que significava para a Educação um problema de escassez de verbas públicas que a ela deveriam ser destinadas. O Estado procurava empregar maiores recursos em setores vinculados diretamente à acumulação capitalista.

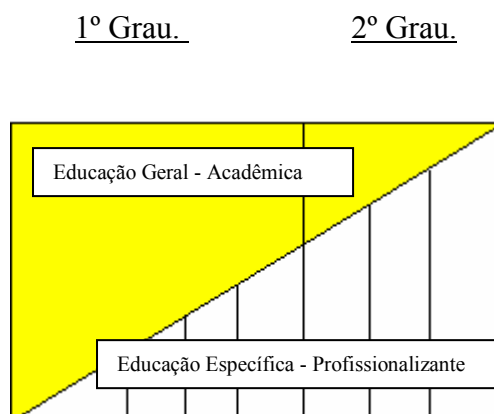
Tal postura aponta, evidentemente, para o aumento gradativo da privatização do ensino. No momento em que o Estado assumia as diretrizes propugnadas pelos técnicos norte-americanos, então ficou mais clara a relação direta de subordinação da Educação à produção: o setor educacional defrontou-se com o objetivo imediato de produzir capital humano para atender demandas diferenciadas de mercado e objetivos de crescimento econômico e afirmação política. Ou seja, o governo negou, na prática, o discurso de valorização do ensino, ao se descomprometer com o financiamento da Educação pública e ao entregá-la, dessa forma, ao sabor do capital estrangeiro. “*O Poder Público substituirá gradativamente o regime de gratuidade no ensino médio e superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos*” (cf. RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO instituído pelo Decreto nº. 65.189 de 18 de setembro de 1969. MEC, Guanabara, 1969). Esse princípio foi consagrado na Lei nº. 5692/71 nos artigos 44-46.

Ao lado das medidas de apoio prático à privatização do ensino, estabeleceu-se o ensino profissionalizante, a começar desde as primeiras séries do 1º Grau. A partir da lei 5.692/71 normatizou-se o currículo escolar de 1º grau dividido em duas partes: uma com o caráter de formação geral, estabelecida pelo Conselho Federal de Educação – CFE, e aplicada obrigatoriamente em todo o território nacional; e outra, com o caráter de formação específica (vocacional ou profissional), estabelecida pelos Conselhos Estaduais de Educação – CEE, e aplicada regionalmente, segundo as especificidades de cada estado ou região.

A Educação com ênfase na formação geral do aluno priorizava capacitá-lo com base no princípio de continuidade de estudos de teor acadêmico. No entanto, “*uma vez concluído o ensino de 1º grau, o educando já está em condições de ingressar na força de trabalho*” (ROMANELLI, 2002, p.239). E esse era um dos objetivos explicitados no relatório do primeiro Grupo de Trabalho – GT, instituído em 1969 para propor reforma ao Ensino de 1º e 2º Graus: com a prática da lei proposta, o aluno do ensino de 1º grau deveria

“desempenhar com eficiência as atividades ligadas à vida comum e aumentar o rendimento do trabalho que vier a desempenhar quando incorporado à mão-de-obra”.

A Educação específica era regida pelo princípio de terminalidade, ou seja, de preparação para o trabalho. O quadro exposto abaixo, explicitado pelo relator Padre José de Vasconcelos, no segundo relatório apresentado pelo segundo Grupo de Trabalho instituído em maio de 1970, mostra com clareza o caráter preparatório e profissionalizante das últimas séries do 1º Grau e das séries do 2º Grau:



Fonte: RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO instituído pelo Decreto nº. 66.600 de 20 de maio de 1970. Relator: Padre José de Vasconcelos. MEC, Brasília, 1970. In: *Ensino de 1º e 2º graus*. MEC, CFE, 1971.

Esse novo currículo nega o caráter humano do ensino e procura formar um aluno preparado para o mercado de trabalho. No Parecer nº 466/69, diz que “a tônica do novo sistema consiste em manter, nos currículos, as disciplinas tradicionais indispensáveis à formação intelectual e incorporar matérias de caráter vocacional”. Ora, o lado humano do aluno passa a se resumir ao “indispensável”, enquanto a vocação para o trabalho torna-se o objetivo proclamado pela Educação.

No Ensino Médio, principalmente, a carga horária de disciplinas sociais e humanas é extremamente reduzida em relação às disciplinas profissionalizantes. Essa tendência “terminal” e conclusiva do 2º Grau era intencional e tinha como objetivo desviar a demanda dos vestibulares diretamente para o mercado de trabalho.

A concretização da “atenção” do Estado em relação ao Ensino ocorreu também pelos chamados acordos MEC-USAID, que foram uma “série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID), para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro” (ROMANELLI, 2002, p.196). O primeiro acordo foi assinado em 26 de junho de 1964, ou

seja, pouco menos de três meses depois do golpe militar, e visava o aperfeiçoamento do Ensino Primário através do contrato de seis técnicos norte-americanos.

Ao total foram doze acordos, dos quais saliento o nono, assinado em 6 de janeiro de 1967, de cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Esse acordo norteou, juntamente com as designações de outras entidades, como o Conselho Nacional de Moral e Cívica - CNMC, e a Comissão do Livro Técnico e Didático – COLTED (posteriormente, Instituto Nacional do Livro – INL), todas as publicações didáticas direcionadas aos três níveis de ensino, durante todo o período militar. Vejamos o que Romanelli (2002, p.196) diz sobre esse acordo:

Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao Sindicato Nacional de Editores de Livros – SNEL, incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro, até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos.

Dessa forma, os manuais didáticos passaram a ser elaborados e distribuídos nas escolas pelos técnicos norte-americanos da USAID, e conteve, a partir desse momento, um caráter autoritário e metódico (positivista), desenvolvimentista. Esse caráter servia à manutenção de uma visão de mundo centrada no ideal de formação de um “BRASIL GRANDE” (MEC/ Departamento do Ensino Médio, 1971). Essa noção de progresso e desenvolvimento procura neutralizar a ação de resistência social, pois o país deixa de “fazer história” para seguir um “destino”, que lhe é supostamente inerente (CHAUI, 1984: p.29).

Todavia, mesmo antes de consolidado o nono acordo MEC-USAID (1967), o governo já expressava sua preocupação com o livro didático, como podemos ver na apresentação do Decreto nº 59.355 de 4 de outubro de 1966, que instituiu a COLTED:

Considerando que a produção e a distribuição do livro técnico e do livro didático interessam, sobretudo, aos poderes públicos, pela importância de sua influência na política de educação e de desenvolvimento econômico e social do país. Considerando que, na defesa desse interesse, deve o Estado manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante, cabendo-lhe participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição de livros dessa natureza.

Logo, o livro didático, já em 1966, era tratado como uma “arma” a serviço do desenvolvimento do país e da segurança nacional. O Estado se mantém “atuante e vigilante”, e utiliza o livro como instrumento de disciplinarização. Era preciso incutir no imaginário nacional, através da escola e da propaganda, um elemento que não lhe era

natural: o dever da defesa interna da nação como um papel a ser desempenhado por cada um. Cabe aqui destacar a Lei de Segurança Nacional, imposta pelo presidente Castelo Branco ao país, por decreto-lei, quatro dias antes de a faixa presidencial ser entregue ao general Costa e Silva, em 15 de março de 1967. O primeiro artigo trata da responsabilidade civil para com a segurança nacional: “Toda pessoa natural ou jurídica é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei”. Esse artigo foi incluído na Constituição de 1967, que entrou em vigor no mesmo dia em que o Presidente Costa e Silva tomou posse (SKIDMORE, 1988, p.120). Esse dever representou uma espécie de tentativa contraditória de construção de um patriotismo imposto nas escolas.

Com esses mesmos objetivos, o “Alto Comando do Governo Revolucionário”, através do CSN, CFE, dos CEE, da CNMC, da COLTED/ INL, do MEC, dentre outros, procurou instituir, desde os primeiros anos do regime, os cursos superiores de formação de professores de curta duração. A implantação das chamadas licenciaturas curtas, em maior escala a partir de 1969 com o Decreto-Lei nº 547, obedeceu ao mesmo princípio consagrado inicialmente na Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68): a plena utilização de recursos materiais e humanos, “*sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes*”. Ou seja, a formação de professores polivalentes nas licenciaturas curtas era um investimento lucrativo e de baixo custo para a política moderna e privatista do Estado.

Os cursos de licenciatura curta definidos pelo Estado Militar preparavam de forma mínima o profissional para as atividades docentes, o que acarretou a aceleração da crescente perda de autonomia do mesmo frente ao processo ensino-aprendizagem. A única saída desse professor passa a ser o livro didático, editado dentro das normas de dominação dos currículos e preceitos pedagógicos impostos. O saber ensinado é disciplinador, aquele limitado pelas ideologias de Segurança Nacional, de Desenvolvimentismo, dentro das concepções da Moral e do Civismo; um saber ligado ao exercício do respeito à Pátria, acima de tudo, acima do livre pensamento. “*Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas*” (FONSECA, 1993, p.27).

Portanto, a Educação durante o período militar foi reestruturada em todas as suas dimensões, de forma a se tornar tecnicista. Houve a repressão e a disciplinarização de professores e alunos, ocorreu um maior incentivo à privatização do ensino, ocorreram mudanças essenciais ao currículo, que acabou privilegiando a educação profissional e centralizando as decisões educativas e pedagógicas no Estado. Os acordos MEC-USAID

fizeram parte da política econômica do governo e nortearam, acima de tudo, a elaboração e a publicação de livros didáticos. As licenciaturas curtas procuraram enquadrar a docência nos moldes metódicos da Segurança Nacional e do patriotismo cego, de maneira a levar o professor a transmitir e não a produzir.

O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO EDUCACIONAL

A Educação no período militar foi marcada por dois momentos nitidamente definidos: o primeiro, de 1964 a 1968, correspondente à implantação política, econômica e social do regime, destacou-se pelas primeiras medidas legais para reestruturação do ensino; o segundo, a partir de 1968, diz respeito ao “endurecimento” do regime militar, que se configurou então abertamente como uma ditadura. Este momento foi marcado pelas reformas educacionais que definem todo o sistema de ensino, nos três níveis, fundamental, médio e superior (ROMANELLI, 2002, p.196).

A contenção de despesas, através de medidas de racionalização administrativa, o crescimento de movimentos de contestação ao regime e a repressão acentuada a esses movimentos, caracterizaram a primeira fase apontada. A crise no sistema educacional foi agravada pelo crescimento da demanda. Os acordos MEC-USAID foram justificados pela crise e evidenciaram a intervenção norte-americana na Educação e no gerenciamento econômico do Estado.

Foram tomadas as primeiras medidas legais, em geral repressivas e centralizadoras, para a organização e expansão do ensino e a criação de instrumentos para levantar recursos para essa expansão, como por exemplo, a instituição do salário-educação (CUNHA & GÓES, 2002, p. 42-45). No entanto, essas medidas não trouxeram soluções práticas ao fator agravante da crise: o problema dos excedentes, da demanda social e reivindicatória da Educação, que crescia mais a cada dia, e pressionava o Estado.

As medidas tomadas pelo governo, fragmentadas e esparsas, agravaram ainda mais a crise dentro das escolas, ao criar mecanismos centralizadores que atingiam a direção das escolas e os professores, que perdiam seu espaço de autonomia e resistência. O governo, então, a partir da configuração aguda da crise, especialmente na Educação, tomou medidas que visavam soluções em longo prazo: a instituição de Comissões e GT's para estudar os problemas relativos à crise educacional e propor soluções em forma de reformas globais em Lei.

O momento de redefinição da estrutura política, econômica e educacional é evidenciada no relatório do primeiro GT, estabelecido em 1969 para “*propor a reforma do 1º Grau*”:

Qualquer reforma em profundidade, como a que preconiza o GT, deve integrar-se nas linhas de uma política geral de prioridades; ora, o nosso governo, para estruturar o denominado Projeto Brasileiro de Desenvolvimento, estuda ainda as linhas desta política global e as prioridades de investimento.

Ou seja, a Educação, nesse momento, estava sendo incluída em um processo global de reestruturação do Estado. Temos em vista que essa reestruturação era política, econômica, social e ideológica. Política, por que esse foi o momento auge de “endurecimento” do regime; econômica, por que o Brasil vivia a ilusão da modernidade *via* capital estrangeiro; social, por que todos os brasileiros foram alcançados pela política econômica do governo e por sua disciplina e repressão, seja estando do lado que reprime, ou do lado que é reprimido; ou estando do lado que começava a colher os lucros do “milagre econômico”, ou do lado que via sua miséria cada dia mais aprofundada.

Era uma reestruturação ideológica por que buscava na Educação, na propaganda, nos esportes e na imprensa - legitimar, segundo Marilena Chauí (1984, p.21), “*um corpus de representações coerentes para explicar o real e um corpus de normas coerentes para orientar a prática*”. O discurso do Estado visava essencialmente a unificação social em torno da segurança interna contra o Comunismo e a favor do desenvolvimento moderno. A legislação educacional enviada para as escolas na época moldava as ações educativas nesse sentido: apresentavam justificativas para a sua aplicação e impunham normas para essa aplicação na prática.

As reformas globais da Educação, efetivadas a partir de 1968, estavam inseridas nessa realidade ideológica e compilaram todas as medidas fragmentadas tomadas anteriormente. Na Exposição de Motivos anexa ao Projeto de Lei para a reforma da Educação, em 1971, pode-se ler:

O Projeto filia-se aos mesmos princípios inspiradores daqueles diplomas legais baixados a partir de 1966, prolongando-lhes as linhas e formando com eles um todo homogêneo [...] no quadro de uma Educação erigida em grande projeto nacional.

A amplitude e a profundidade da Política Educacional do regime militar configuraram-se como uma verdadeira reforma de estruturas, pois atingiu globalmente todos os níveis, sistemas e setores do ensino, modernizando-o e expandindo-o.

A primeira das reformas concretizou-se na Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino universitário no país. A

Reforma foi feita tendo em vista a integração da Universidade com o 2º Grau profissionalizante, como um incentivo ao desvio de demanda social da escola superior:

Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior (ROMANELLI, 2002, p. 234).

Esse objetivo de desvio de demanda, relacionado de forma evidente à crise aguda, foi exposto também pelos relatores da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus.

A Reforma Universitária definiu um novo modelo de organização e administração escolar racional. Na organização do ensino, inaugurou-se uma política de aglutinação de esforços e recursos materiais e humanos; e na administração, houve um esforço de centralização de hierarquias, administrativa, didática e de pesquisas, de forma que a Universidade não tivesse controle sobre o saber e mão-de-obra que produzia. Reformulou-se os currículos, de maneira a lhes fornecer uma parte obrigatória e uma optativa ou específica e estabeleceu-se durações diferenciadas para os diversos cursos. Houve a extinção da cátedra e o incentivo formal à pesquisa. Ou seja, essa Reforma enquadrou a Universidade brasileira na lógica do desenvolvimento econômico empreendido no país.

Observe que a Reforma Universitária entrou em vigor quinze dias antes da promulgação do AI-5 – Ato Institucional nº 5, que tirou do brasileiro todas as garantias individuais e concedeu plenos poderes ao Presidente da República para atuar como executivo e legislativo; e três meses antes do Decreto-Lei nº 477/69, que proibiu a docentes e discentes toda e qualquer manifestação de caráter político e de protestos no âmbito das Universidades.

A necessidade de contenção das manifestações estudantis e da insatisfação de professores e alunos foi feita por um conjunto de medidas, que juntas, reestruturaram e definiram modelos de Educação e de repressão, como se ambas fossem inseparáveis. A Reforma Universitária não deixou de atender a reivindicações estudantis, mas o fez com garantias totais de controle da Reforma pelo Estado: *“Nos compromissos (currículos, ensino, avaliação), os grupos dominantes, para manter seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos”* (APPLE, 1999, p.25).

Existem diversas “brechas” na Lei nº 5540/68 que viabilizavam a repressão às manifestações estudantis e a invasão às universidades. No artigo nº 38, parágrafo 1º, diz: *“A representação estudantil terá por objetivo a cooperação entre administradores,*

professores e alunos, no trabalho universitário”. Tudo aquilo que não fosse considerado “cooperação” e sim “subversão”, estava sujeito a sanções.

É considerado subversiva toda palavra e toda a ação que atestem o óbvio, isto é, que a sociedade e a política existem, simplesmente. Admiti-las como existentes é o primeiro passo para admitir, em seguida, que possuem conflitos e problemas, de sorte que é preciso impedir esse segundo passo, condenando de antemão o primeiro (CHAUI, 1984, p. 52).

O artigo nº. 48, por sua vez, abre claramente espaço para a invasão de universidades:

O Conselho Federal de Educação [...] poderá suspender o funcionamento de qualquer estabelecimento isolado de ensino superior ou a autonomia de qualquer universidade, por infringência da legislação do ensino ou de preceito estatutário ou regimental, designando Diretor ou Reitor pro tempore.

Esse modelo repressor, administrativamente moderno, centralizador, inaugurado pela 5.540/68, foi aplicado também na reformulação do ensino de 1º e 2º graus, com a Lei 5.692/71. Os Ensinos Fundamental e Médio foram reestruturados a partir da constituição de dois GT's: o primeiro em 18 de setembro de 1969, “para propor a reforma do 1º Grau” e o segundo, em 20 de maio de 1970, confirma e reelabora algumas considerações feitas pelo primeiro GT, e encaminha a proposta da reforma em lei para a sua aprovação.

É interessante notar como a Educação é tratada pelo relator de ambos os GT's, Padre José de Vasconcelos, pois é nesse sentido que a lei 5692 de 1971, elaborada então a partir dessas análises, é regida e aplicada:

A Educação já não constitui tão somente o instrumento para viver mais digna e amplamente e para melhor compreender a vida, mas instrumento para assegurar a capacidade de trabalhar de maneira mais eficiente e mais útil (...), essa mudança – essencial ao desenvolvimento do País – terá de ser provocada, incentivada, apoiada e acompanhada pelo Governo Federal. Por que é tarefa de segurança e defesa nacional.

O relator é claro em suas afirmações: a Educação em nível fundamental e médio não é mais para capacitar o aluno para “viver mais digna e amplamente e para melhor compreender a vida” e sim para ser capacitado a “trabalhar de maneira mais eficiente e mais útil”. E o Governo Federal seguiu rigidamente as recomendações do relator, pois realmente provocou, incentivou, apoiou e acompanhou de perto todo o processo de reestruturação de ensino, fazendo deste um instrumento para a defesa e para o desenvolvimento nacional.

Os princípios de organização e modernização administrativas foram efetivados através da normatização de formação de professores, das mudanças curriculares, acima analisadas e na aglutinação de escolas, em convergência de pessoas e recursos. Todas essas

medidas responderam às necessidades de racionalização da escola, para que esta se adequasse ao desenvolvimento econômico levado a cabo pelo Estado militar.

Os objetivos dessa Educação voltada para o mercado de trabalho e para a disciplinarização de pensamentos, são assim definidos no Art. 1º da Lei 5.692/71:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A respeito das condições de realização real desses objetivos, são pertinentes as observações de Romanelli (2002, p. 236-237):

A auto-realização é resultado da interação que o homem mantém com o meio que o cerca [...] O educando interagirá tanto mais dinâmica e profundamente com a cultura, quanto mais esta se lhe apresentar sob forma de desafios à sua inteligência [...] O diálogo com a cultura e o diálogo com professores e colegas, eis aí as condições ideais de auto-realização do educando que a escola deve oferecer [...] Nenhuma qualificação para o trabalho ou exercício consciente da cidadania é possível sem essa base dialógica. Como o educando não vive só no meio escolar, decorre daí que os objetivos acima enunciados são dependentes da forma de vida da sociedade em geral, na qual se situa a escola. Em outros termos, assim como é impossível uma qualificação real para o trabalho, numa sociedade que não o promova, nem o dignifique, assim também é impossível uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania, num meio social onde não impere a forma de vida democrática.

As leis são redigidas tendo em vista a manipulação verbal e ideológica do sistema. Mesmo que o 1º Grau vise à auto-realização do aluno e uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania, na prática, não tem como o aluno ser consciente de sua cidadania em um momento não democrático e autoritário por excelência. Esses elementos mascaram o único objetivo para o qual a Reforma foi realizada: para a qualificação para o trabalho. Esse princípio é claro em toda a legislação educacional do período e é consagrado na Lei 5.692/71.

Não é possível ser cidadão consciente sob um governo que caça todos os seus direitos políticos e civis, e ainda proíbe legalmente a manifestação e o protesto. A única consciência desse cidadão é da necessidade de luta e de sobrevivência frente ao Estado autoritário. A democracia, na verdade, é uma das armas contra o regime militar, não sua prática.

Na escola, o “exercício da cidadania” é guiado por diretores vigilantes, por professores habilitados em licenciaturas curtas, por currículos reformulados dentro das novas normas autoritárias e centralizadores e por livros didáticos editados sob diretrizes manipuladoras, já discutidas. O aluno do 1º Grau – crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, normalmente -, recebem uma Educação totalmente voltada para a sua adequação ao

meio, às práticas cívicas, à obediência e ao respeito cego à Pátria e às suas autoridades, ao respeito inquestionável ao passado e às tradições.

O que as Forças Militares não conseguiram perceber é que, enquanto continuasse a prender e a matar violentamente os pais, tios, avós, amigos e vizinhos dessas crianças, priorizando a “defesa nacional”, a Educação na escola serviria apenas para aumentar a revolta e o desejo de luta e politização que cresceria com elas. E é nesse sentido que os Centros Cívicos Escolares, voltados prioritariamente para os alunos do 1º Grau, e criados para a prática da Educação Moral e Cívica – EMC, e como espaço de “vigilância” do Estado, funcionaram também como espaço de debates e resistência. No entanto, esta reação já tinha sido prevista pelos militares. Vejamos o que Gramsci (1980, p.19) diz a esse respeito:

Ao formar-se o dirigente, é fundamental a premissa: pretende-se que existam sempre governados e governantes, ou pretende-se criar as condições em que a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano, ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições?

A ESG, escola de onde saíram os principais dirigentes do regime militar, definitivamente partia da premissa de que existiam governantes e governados. Nos textos das Leis analisados neste estudo isto fica claro, além de autores como Skidmore (1988) já terem mostrado isso com evidência em sua obra. No entanto, os esforços da sociedade política, Estado militar, eram no sentido de “engolir” a sociedade civil, historicamente construída, para limitar o seu poder de reivindicação e resistência. A escola foi, de acordo com a reflexão que fizemos anteriormente, um desses elementos de limitação. Ou seja, a divisão entre governados e governantes deveria tornar-se algo “natural”, de forma que “desaparecesse” aos olhos da sociedade civil, depois de dominada pelo poder do Estado.

Dessa forma, consideramos, ao final desse capítulo, que a idéia de nação no Brasil foi paulatinamente construída, principalmente dentro das escolas, espaço onde os princípios defendidos pelo grupo funcional, detentor do poder do Estado, eram não só ensinados, mas impostos. Para essa imposição, Leis e Decretos não foram suficientes. Houve um processo orgânico que reformulou e reescreveu práticas diárias básicas, e suas idéias correspondentes, na mentalidade social. Em continuidade ao nosso estudo, veremos como isso aconteceu nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA – DISCIPLINA E PRÁTICA EDUCATIVA.

Este capítulo tem o objetivo de refletir sobre a Educação Moral e Cívica durante o período republicano no Brasil, apontando detalhes considerados relevantes para a análise nos programas curriculares, nas Leis, Decretos e Portarias publicadas pelos órgãos oficiais, pela pesquisa bibliográfica, e nos documentos pesquisados nos arquivos da cidade de Patos de Minas, no Estado de Minas Gerais.

INTRODUÇÃO – CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA ATÉ 1969.

A proposta de inclusão de uma disciplina voltada para a formação moral e cívica dos cidadãos é anterior ao período da ditadura militar no Brasil. Desde o início da República, a importância da instrução moral e cívica para a prática da cidadania e do patriotismo esteve presente nos debates educacionais. No entanto, ao contrário da educação religiosa valorizada durante o Império, a formação cívica priorizada pelas reformas educacionais do início da República era laica e voltada para a valorização da Pátria.

É importante ressaltar a relevância dos estudos de Juliana Miranda Filgueiras, que defendeu sua dissertação de mestrado no ano de 2006, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sua dissertação intitula-se “*A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*”; sua pesquisa contribuiu para algumas das análises feitas no presente capítulo, principalmente em relação ao papel do Conselho Federal de Educação - CFE e da Comissão Nacional de Moral e Civismo – CNMC, na estruturação dos programas curriculares de Educação Moral e Cívica e sua inserção e prática no sistema escolar brasileiro, durante o período da ditadura militar. As análises feitas acerca do papel da moral e do civismo durante a Primeira República também contam com amplo diálogo com o trabalho de FILGUEIRAS (2006).

Na Primeira República, a escola representava o lugar por excelência para o desenvolvimento do civismo e da civilidade. A educação idealizada para a formação do homem moderno deveria valorizar a educação moral e cívica, os ideais da Ciência e a preparação para o trabalho. Esses princípios foram estabelecidos pelos pensadores da

Revolução Francesa, que conceberam uma nova forma de educação, onde o amor à Pátria substituiria a moral religiosa. Segundo BOTO (1996), estudiosa do pensamento pedagógico dos séculos XVIII e XIX, as propostas educacionais de dois dos principais pensadores de uma educação laica moderna, Lepeletier e Condorcet, apontavam para a idealização da escola enquanto o lugar de formação de uma nova nacionalidade, de uma nova concepção de civismo e de cidadania.

Para Condorcet, a conduta ética e cívica do cidadão somente seria desenvolvida através do conhecimento científico e da racionalidade. Por outro lado, para Lepeletier, a moral e cívica deveria ser apreendida por meio da educação nacional, sistematizada na escola, de forma a instruir o cidadão moderno. Essas idéias pedagógicas revolucionárias levaram à implantação da Educação Moral e Cívica no ensino primário francês no final do século XIX, fato que influenciou o pensamento republicano e militar brasileiro, visto que a Terceira República Francesa foi o exemplo de modernidade para muitas nações. O modelo difundido a partir da França, através do trabalho de grandes pensadores, como Émile Durkheim (1858-1917), era o de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória. No Brasil, esse modelo tomou contornos próprios às contradições da realidade do nosso país.

Emergia a tendência a considerar a escola como chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à idéia da “escola redentora da humanidade”. Nesse clima parecia que, efetivada a Abolição da Escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional de ensino, em que o governo central assumiria a tarefa de instalar e manter escolas em todos os povoados seria uma consequência lógica. Mas não foi isso o que aconteceu. [...] O novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição Republicana. [...] Assim, foram os estados que enfrentaram a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias (SAVIANI, 2004, p. 18).

Nas reformas estaduais mineiras, a instrução moral e cívica esteve presente desde o primeiro momento. De acordo com os documentos sistematizados por Paulo Krüger Corrêa Mourão (1962, p.32), a Instrução Moral e Cívica era obrigatória nos programas da Escola Normal de acordo com a Reforma Afonso Pena, de 1892. Já no ensino primário, a “Educação Moral e Cívica e leitura da Constituição Federal e do Estado de Minas” fez parte do currículo previsto na Reforma Silviano Brandão, de 1899. Em 1906, o Decreto nº. 1.947 de 30 de setembro, também conhecido como Reforma João Pinheiro, explicitou os objetivos da Instrução Moral e Cívica para o ensino primário:

I - Destina a dirigir a conduta do menino, a inspirar-lhe bons hábitos e o cumprimento do dever, esta disciplina deve ser ministrada nas horas determinadas e em todas as ocasiões em que se oferecer oportunidade, aproveitando-se fatos e exemplos, de que se deduzem os preceitos de moral e

dever cívico, mais com exemplos do que com palavras. II – A discussão entre os alunos habilmente dirigida, produzirá excelentes resultados. III – Com muito proveito, serão recitados, de cor, pequenas poesias e trechos literários, que facilitem a retenção de boas ações. IV – Exemplos, exemplos e mais exemplos (MOURÃO, 1962, p.110).

A formação para a cidadania deveria ser conduzida através de exemplos, leitura e reflexão de temas cívicos e morais. Acreditava-se que os “bons hábitos” seriam mais facilmente apreendidos pelos alunos se estes tivessem exemplos concretos do que é o “bem servir” à família, à comunidade, à escola e à Pátria. Nesse contexto estava a relevância dos estudos dos heróis da história do nosso país, como podemos observar no quadro abaixo, que mostra o programa curricular da Instrução Moral e Cívica:

	Primeiro Semestre	Segundo Semestre
Primeiro Ano	Conversa, em estilo familiar, escolhendo assuntos e historietas que inspirem aos alunos amor à Pátria, aos pais, a caridade, a verdade, a obediência, procurando sempre despertar aversão à mentira e à deslealdade.	Narração de fatos históricos ou familiares que os habituem à prática de atos de dever, de virtude, de amizade, coleguismo e gratidão. Incutir-lhes a noção de respeito e de dedicação aos mestres, consideração pelos homens de bem, e veneração pelos defensores da Pátria. – A família e a escola – os deveres do menino, na escola, na rua, e em casa.
Segundo Ano	Da leitura de historietas morais, trechos de atos de civismo, tirar motivo para incutir aos alunos sentimentos nobres e patrióticos. Aconselhar assiduidade à escola, aversão aos jogos de azar e	Explicar a função de cada uma das autoridades locais. Lembrar a obediência que se deve às Leis e aos seus representantes. Ensinar a respeitar os monumentos, jardins e edifícios públicos. Condenar a selvageria de

	às diversões prejudiciais à saúde.	maltratar animais, destruir ninhos, plantas, etc. Aversão ao furto, ainda o mais leve, à embriaguez e ao fumo.
Terceiro Ano	O regime republicano na América. Constituição republicana. Habitantes nacionais, estrangeiros e naturalizados. Liberdade de pensamento. Culto dos antepassados e comemoração das datas célebres.	Recitar de memória o artigo 72 e parágrafos da Constituição Federal. Proteção à família. Auxílio aos pais. Igualdade e Fraternidade. Tolerância religiosa. Necessidade de ter o homem uma religião.
Quarto Ano	Autonomia dos estados. O cidadão, direitos do eleitor. Dever de defender a Pátria. Dias de festa nacional e estadual. Formas de governo. As leis, quem as faz.	Integridade da Pátria. Poderes de República. Principais autoridades do Estado. A Justiça, seus representantes da União, no Estado, na Comarca. Exército e Armada. Estado de sítio. Dever de hospitalidade.

O Programa curricular da Instrução Moral e Cívica da Reforma João Pinheiro evidencia os objetivos da disciplina, referentes aos *bons hábitos* e ao *amor à Pátria*. É interessante destacar que a metodologia sugerida no Programa curricular baseia-se na leitura e na recitação de versos de poesias, trechos de Leis importantes dentro do país e do Estado de Minas Gerais, além do culto aos heróis nacionais. O artigo 72 da Constituição Federal de 1891, que deveria ser recitado de memória pelos alunos do terceiro ano, diz respeito aos direitos fundamentais do homem e do cidadão. Todos os conteúdos e todas as atividades sugeridas convergem para a formação da consciência cívica do aluno diante da família, da comunidade, do estado e da Pátria, em um plano organicista da sociedade, em que cada um tem um dever a cumprir para o bem estar de todos.

Na Reforma Bueno Brandão, instituída pelo Decreto nº. 3.191 de 9 de junho de 1911, a Instrução Moral e Cívica e História do Brasil constavam como uma só disciplina. CHERVEL (1990), estudioso da História das disciplinas, aponta para um questionamento importante que deve ser feito quando uma disciplina é construída. Qual é a sua razão de ser, dentro da escola, dentro da sociedade? Tanto a Instrução Moral e Cívica quanto a História do Brasil estruturavam-se sobre os feitos dos grandes heróis do país. O objetivo de ambas as disciplinas, no contexto da Primeira República, era moldar o espírito dos alunos para os bons hábitos da civilidade e do civismo.

Uma disciplina escolar é importante conforme seu estudo revele a sua abrangência para além dos muros da escola e o sentido da ação dos atores históricos envolvidos em sua articulação, execução e divulgação por meio dos saberes transmitidos e construídos nos alunos (CHERVEL, 1990). As transformações ocorridas no ensino de moral e cívica no Brasil acompanham as mudanças, avanços e regressos na concepção de cidadania, no papel da escola na sociedade, nas relações entre Estado e a nação, como um todo.

No princípio da República, a Instrução Moral e Cívica estava relacionada à formação de hábitos e condutas que caracterizavam o homem moderno, de forma que as atividades realizadas na escola interferiam diretamente no cotidiano da vida pessoal do aluno, que levava para a família o saber aprendido na escola. Rosa de Fátima Souza (1998, p.171), em estudo sobre as escolas primárias de São Paulo nos primeiros anos da República, afirmou que o aumento da urbanização, da imigração, das iniciativas públicas e privadas de alfabetização de adultos tornou a escola cada vez mais valorizada frente à massa analfabeta que caracterizava a população brasileira. A escola, ao substituir a moral religiosa pelo civismo republicano, incentivou o processo de desenvolvimento do capitalismo, pois consistia em formar o cidadão e seus valores ligados à urbanização frente ao Estado moderno e à sociedade republicana.

A moral e a cidadania são conceitos relacionados pela noção de igualdade de deveres e direitos dentro de uma organização social, política e econômica. Por isso, de acordo com SOUZA (1998, p.175), os currículos escolares continham as recomendações de que a Educação Moral e Cívica deveria fazer parte de todos os momentos escolares e não ficar apenas restrita a uma disciplina. Tanto nas reformas do Estado de Minas Gerais quanto nas do Estado de São Paulo, os programas de Educação Moral e Cívica traziam recomendações de que, como base do cidadão da República, a sua instrução deveria acontecer nas narrativas sobre os feitos de grandes heróis, na exaltação das belezas naturais do nosso país, na prática de esportes, incentivando a higiene e o cultivo da coragem e do

patriotismo; na música, com hinos de louvor à pátria, e nos desenhos e trabalhos manuais, com o preparo técnico para a indústria. Ou seja, a idéia de moral e cívica abrangia as mais variadas áreas do conhecimento: História, Geografia, Educação Cívica, Música, Desenho e Artes.

Nos anos 1920 com a intensificação dos movimentos operários, das greves e das mobilizações sociais e políticas diante do Estado, a discussão sobre a escolarização e a instrução moral e cívica se tornou mais presente na sociedade. O estudo de José Silvério Baía Horta (1994) nos mostra que esse período foi marcado pela reação católica diante de um Estado laico e republicano. Desde a proclamação da república e da promulgação da primeira Carta Constitucional de 1891, que determinou a separação entre a Igreja e o Estado, grupos católicos organizaram sua atuação em diversos setores da sociedade, entre eles a educação. Nesse sentido, foi significativa a obra de Alceu Amoroso Lima, que participou ativamente das discussões educacionais defendendo o retorno dos princípios cristãos à política do país.

A questão do ensino religioso poderia ser considerada uma questão de ordem secundária na evolução do sistema educacional brasileiro, se não fossem as polêmicas que suscitou e as lutas ideológicas em que se envolveu. A proscrição do ensino religioso da 1ª Constituição da República e a sua instituição nas Constituições de 1934 e 1937 foram feitas à base de lutas de caráter ideológico. Essas lutas tiveram seu ponto culminante no início da década de 1930, quando foi retomada a questão, por causa do conteúdo das reformas educacionais que começavam a ser implantadas em alguns Estados e por causa dos princípios abraçados pelo movimento renovador da educação que tinham dado ênfase à necessidade de permanência da laicidade do ensino (ROMANELLI, 2002, p.143).

Dentro desse contexto, Francisco Campos, em 1931, determinou a introdução do ensino religioso nas escolas públicas de ensino primário, secundário e normal de todo o país, em lugar da Educação Moral e Cívica. De acordo com BAÍA HORTA (1994, p. 142), Francisco Campos acreditava que a educação cívica anterior a 1930 estava voltada para o incentivo da prática da cidadania e do patriotismo dentro de uma realidade política que Getúlio Vargas e a burguesia oligárquica e industrial estavam interessados em modificar. Por identificar, então, a moral cívica com a educação religiosa, a Constituição promulgada em 1934 retirou a Educação Moral e Cívica do programa curricular das escolas. A frequência às aulas de ensino religioso foi determinada como facultativa, porém a matéria deveria constar em todos os horários escolares, e o ensino de Canto Orfeônico e a Educação Física se tornaram obrigatórios em todos os estabelecimentos escolares.

Segundo BAÍA HORTA, o Canto Orfeônico teve a proposta de desenvolver o sentimento patriótico, justificado como importante para a formação moral e intelectual do

indivíduo. A idéia de segurança nacional, introduzida pelos militares no Estado nesse período, fez retornar aos meios educacionais a discussão sobre a Pátria, a moral e o civismo, agora relacionados à superioridade intelectual e racional do cidadão frente ao contexto europeu de desenvolvimento do totalitarismo. O golpe que instituiu o Estado Novo, em 1937, diminuiu significativamente o alcance do ensino religioso, pois a sua inclusão nos horários escolares foi tornada facultativa na Constituição outorgada após o golpe. No entanto, é importante considerar a seguinte observação que BAÍA HORTA faz em outro estudo intitulado “A Constituição de 1934: Comentários” (2005, p.150):

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

Procurando conciliar os diversos interesses envolvidos na estruturação do Estado burguês oligárquico, Getúlio Vargas buscou diminuir a atuação dos grupos radicais na sociedade e promover um contexto favorável à disciplina e ao patriotismo voltado para o engrandecimento do valor do trabalho e do líder carismático, ou seja, ele mesmo. A figura emblemática de Vargas personificava a própria idéia de nação, segurança e autoridade (PARANHOS, 1999).

Em 1942, por iniciativa do então ministro de Vargas, Gustavo Capanema, começaram a ser reformados alguns ramos de ensino. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tomaram o nome de “Leis Orgânicas do Ensino”. Capanema estava comprometido em orientar a escola para transformá-la em um novo centro de formação de cidadãos do Estado Novo (BAÍA HORTA, 1994, p.160-171). Ele voltou-se, então, para três questões importantes: a Educação Física, a Educação moral e o Canto Orfeônico. A Instrução Moral e Cívica continuou a abranger várias áreas da educação escolar, seguindo a orientação anterior: a formação do caráter e do patriotismo dos alunos voltados para a valorização da nação e do trabalho. A boa organização da sociedade e a Educação Moral e Cívica retornaram aos debates em lugar da idéia de “mobilização patriótica da juventude em torno do Estado forte” em 1945 (FILGUEIRAS, 2006, p. 28). O fim da Segunda Guerra Mundial, a derrota do totalitarismo e a emergência de uma sociedade urbana levaram ao questionamento do governo autoritário de Vargas, o que culminou com o fim do Estado Novo.

A sociedade brasileira passava, nesse período, por uma transição dualista, do caráter rural predominante até então para um caráter urbano e industrial. Novas atividades

começaram a ser realizadas nas artes, na educação e na imprensa. Os trabalhadores, participando mais ativamente da cultura e da política do país, marcaram a transformação do cenário brasileiro para uma sociedade de massa urbana e industrial caracterizada pela expansão dos meios de comunicação de massa e do crescimento das reivindicações sociais. As expectativas pela possibilidade de ascensão social pela educação aumentaram a necessidade de uma educação voltada para a alfabetização e para a formação profissional das massas populares, dentro do contexto de redemocratização do país (SKIDMORE, 1982).

A elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 18 de setembro de 1946, e a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram fatos importantes que marcaram este período. A Educação passou a ser um tema amplamente debatido: movimentos sociais, imprensa, Congresso Nacional, universidades, as mais diversas esferas da sociedade se envolveram na discussão de temas como “a adequação do currículo às peculiaridades regionais” e a “necessidade de combate ao analfabetismo”. Educação, Desenvolvimento Nacional e Democracia eram conceitos que permeavam esses debates, pois a modernização do país passou a ser vista como resultado do desenvolvimento econômico industrial, do respeito às instituições democráticas e da Educação voltada para a produtividade e competitividade do mercado (ROMANELLI, 2002, p. 183).

Em 1948, o Ministro da Educação Clemente Mariani apresentava ao Congresso Nacional o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este projeto passou por um longo processo de discussões no Congresso Nacional e na sociedade civil, até ser aprovado treze anos mais tarde (FILGUEIRAS, 2006, p.30).

Mais uma vez o conflito de interesses entre educadores católicos e intelectuais defensores de uma escola pública, gratuita e de qualidade voltava ao cenário político do país. De um lado, os educadores católicos e o interesse de escolas privadas, liderados pelo deputado Carlos Lacerda, lutavam a favor de que se convencionou chamar de “liberdade de ensino”, enquanto por outro lado, educadores e intelectuais liderados por Anísio Teixeira “proclamavam firmemente a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e garantir a sobrevivência da escola pública” (ROMANELLI, 2002, p. 176).

Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 12 de fevereiro de 1962, durante o governo de João Goulart, foi criado o Conselho Federal de Educação – CFE, conforme indicava a LDB do ano anterior, como órgão público colegiado de Educação.

A criação do Conselho e as escolhas de seus membros refletiam as discussões que permearam a tramitação e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Dentre essas discussões estava a luta pela centralização x descentralização e os defensores da escola pública em oposição aos defensores da iniciativa privada. Sua primeira composição incluiu nomes como Valnir Chagas, Newton Sucupira, Anísio Teixeira, Alceu Amoroso Lima, D. Hélder Câmara, Almeida Junior, Abgar Renault, Joaquim Faria de Góes Filho, Mauricio Rocha e Silva, Padre Vasconcellos, entre outros. Diversos desses conselheiros participaram da Campanha em defesa da escola pública e tinham assinado o “Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados” (FILGUEIRAS, 2006, p.36).

De acordo com as considerações de FILGUEIRAS, a primeira regulamentação do CFE em relação à Educação Moral e Cívica – EMC - foi a Indicação nº. 1 de 1962, que estabeleceu a EMC como prática educativa no sistema federal de ensino. A Indicação nº.1 dispunha sobre as normas para o 2º Grau e indicava as disciplinas obrigatórias e optativas dos sistemas de ensino. No contexto das discussões acerca dos objetivos da educação, foi criada ainda em 1962 a disciplina OSPB, Organização Social e Política do Brasil, por iniciativa do CFE. A OSPB deveria ser ministrada no ensino secundário e sua criação foi justificada pela necessidade de aprendizagem da prática de uma cidadania democrática (FILGUEIRAS, 2006, p.37).

A criação da disciplina OSPB foi justificada pelo conselheiro Newton Sucupira, ao afirmar que essa matéria não encontrava equivalência em nenhuma outra disciplina escolar. OSPB estudaria a realidade social e política brasileira com o objetivo de contribuir para a educação política do homem brasileiro dentro do espírito da democracia [...] a OSPB foi introduzida a princípio para exercer a função de ensinar sobre a defesa das instituições democráticas – parte de um projeto nacionalista mais amplo -, formar o estudante civicamente, preparando-o para a cidadania. Posteriormente, durante a ditadura militar, a OSPB foi utilizada no programa em defesa das instituições nacionais, juntamente com a disciplina Educação Moral e Cívica (FILGUEIRAS, 2006, p.38).

A proposta de grande parte dos membros do CFE considerava que era importante distinguir, dentro da organização curricular, “disciplina” e “prática educativa”. De acordo com o Parecer nº. 131/62, a disciplina estaria “voltada para a assimilação de conhecimentos, e as práticas educativas para o amadurecimento da personalidade por meio do despertar para o mundo dos valores e a integração de hábitos de vida” (FILGUEIRAS, 2006, p.38-39). Assim, seria de responsabilidade das escolas escolher e desenvolver as práticas educativas que atendessem à sua realidade. Para os conselheiros do CFE, a OSPB atendia aos objetivos de uma disciplina voltada para a formação cívica dos alunos, por isso entendiam que a EMC deveria ser trabalhada prioritariamente como prática educativa.

Com o golpe de abril de 1964, as portarias do CFE sobre a Educação Moral e Cívica sofreram revisões e são revogadas pelo novo governo, que pretendia

reformular o enfoque dado à formação moral e cívica dos estudantes. Disciplinar os estudantes e, principalmente, conter o movimento estudantil passava a ser um dos objetivos da política educacional do Regime Militar (FILGUEIRAS, 2006, p.38).

Entre 1964 e 1968 o regime militar reorganizou os sistemas de ensino através de medidas fragmentadas, visto que essas iniciativas compunham um todo com o quadro geral de consolidação do regime. A partir de 1968, entretanto, com o aprofundamento do movimento estudantil, uma reestruturação da educação que atendesse a necessidade de uniformidade no ensino se fez urgente. É nesse contexto que se encontra a reforma do ensino universitário, de 1968, os documentos oficiais que tornaram a Educação Moral e Cívica disciplina e prática educativa obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino do país e a reforma da educação de primeiro e segundo graus, de 1971.

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA APÓS 1969

O debate acerca da função da Educação Moral e Cívica começou a girar em torno da necessidade de atender o desenvolvimento industrial do país, calar as vozes estudantis e sindicais que lutavam por abertura democrática e garantir a aplicabilidade da Lei de Segurança Nacional. Várias medidas foram tomadas dentro do contexto educacional para centralizar cada vez mais as decisões escolares nas recomendações do governo militar. Dentre essas medidas, destacou-se o Decreto - Lei nº. 869 de 12 de setembro de 1969, *que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País*; e o Decreto que o regulamentou, nº. 68.065 de 14 de janeiro de 1971, e que criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo - CNMC. Foi através dessas medidas, que a Educação Moral e Cívica passou a ser tratada como uma doutrina disseminada a partir do Estado; nas escolas passou a ser disciplina e prática educativa, e recomendou-se a essa causa uma preocupação particular de todos os professores e de todo o corpo escolar.

Todas as séries do 1º Grau foram reestruturadas de acordo a atender as recomendações legais: da 1ª a 7ª séries, a EMC foi implantada sob a forma de atividades; e na 8ª série, sob a forma de conhecimentos sistematizados, podendo coexistir as duas formas. Era importante que, em pelo menos uma série, houvesse o ensino moral e cívico. Enquanto disciplina e atividade de 1ª a 7ª séries, a Educação Moral e Cívica era destinada “à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos (...), fundamentalmente

visando a transmissão de conhecimentos” (PARECER nº. 94/71). Dessa forma, esvaziava-se o ensino, na prática, de atitudes de construção da própria realidade.

Como prática educativa, procurava abranger “*as necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa (...), com a formação de hábitos correspondentes, embora necessitem também de assimilação de certos conhecimentos*” (DECRETO-LEI nº. 869/69). Para a concretização da prática educativa, que significava na prática a procura de construção de hábitos, visando a criação de uma tradição e de uma ideologia inerente à vida social, previu-se a formação do CNMC, cuja doutrina seria disseminada nas escolas e nas comunidades através da criação, em cada escola, do Centro Cívico Escolar – CCE, que rearticularia os grêmios estudantis dentro das novas diretrizes educacionais. As escolas deveriam se igualar a uma sociedade “democrática” em miniatura, e irradiar suas atividades para as comunidades.

Podemos observar isso na exigência de que a “assimilação de certos conhecimentos”, necessários à prática educativa da Educação Moral e Cívica, deveria ser cumprida pela reformulação dos currículos e de seus objetivos, considerando três aspectos fundamentais (INFORMATIVO MAI, 1975):

- a) Caráter com base na moral tendo por fonte Deus;
- b) Amor à Pátria e às suas tradições com capacidade de renúncia;
- c) Ação intensa e permanente em benefício do Brasil.

Esses tópicos eram ensinados dentro da disciplina EMC, de acordo com a doutrina consagrada em lei, e a sua prática educativa deveria se dar nos CCE’s e irradiar para toda a comunidade. Se analisarmos com atenção os aspectos acima, veremos que a tentativa de doutrinação e de construção forçada de uma forma de patriotismo exagerado, são explícitas. Essas premissas não condizem com os princípios democráticos, o que leva a ditadura à ambigüidade dentro de sua própria ideologia. Sobre isso, Selva Guimarães Fonseca (1993, p.39) nos diz:

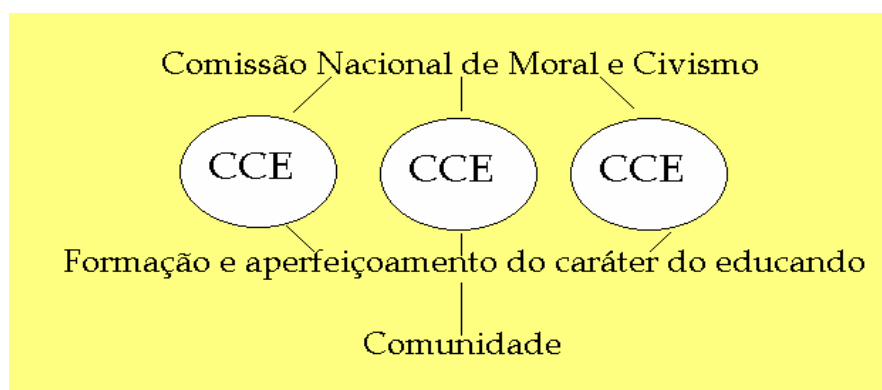
Se a ordem e a moral transmitidas visavam fundamentalmente eliminar as divergências e tornar hegemônico o poder dos grupos dominantes no país representados pelos militares, a dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo.

A doutrina moral e cívica levada à escola pela disciplina e pela prática educativa, tinha, portanto, o objetivo de controlar as atividades estudantis, disciplinar os pensamentos e os atos de alunos, pais e professores ao patriotismo e civismo cegos e não “subversivos”.

Essas medidas procuravam garantir a centralização do controle das ações escolares, através das recomendações de vigilância aos diretores e supervisores.

As práticas desenvolvidas deveriam *“influenciar significativamente na consecução dos objetivos fundamentais da Escola – formação e aperfeiçoamento do caráter do aluno e preparo vivencial para as atividades cívicas de Democracia”* (INFORMATIVO MAI, 1975). Nota-se que os CCE’s foram estruturados para envolver toda a escola e para traçar os seus objetivos, que foram esvaziados da reflexão sobre as contradições e conflitos que ocorrem dentro da sociedade, dada como homogênea.

As atividades nos CCE’s procuravam desenvolver a personalidade do aluno e *integrá-lo* mais eficientemente na sociedade, através do enaltecimento do *“civismo como decorrência da Moral, e dos atos cívicos, como atos morais relacionados com a grandeza espiritual e material da Pátria”* (INFORMATIVO MAI, 1975). A propagação do “civismo” deveria ocorrer dos CCE’s diretamente para toda a sociedade, da seguinte forma:



Fonte: INFORMATIVO MAI de Ensino do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, n.17, maio/ 1975.

Os traços disciplinadores da Educação ministrada nos CCE’s ficam mais evidentes quando observamos alguns artigos do modelo de Código de Honra do aluno, recomendado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, para as escolas do estado (INFORMATIVO MAI, 1975):

Item 2: “Farei dos estudos um meio de aprimoramento cultural, de aperfeiçoamento do caráter e de formação de minha personalidade”

Item 4: “Respeitarei as instituições democráticas e as autoridades constituídas”

Item 5: “Desenvolverei o amor à Pátria, o respeito aos símbolos e às tradições, e a lembrança dos grandes vultos nacionais”

Item 8: “Acatarei as decisões, participarei das programações e serei flexível às orientações do Centro Cívico”

Item 9: “Divulgarei o nome e a imagem do Centro Cívico dentro da escola e junto à comunidade”

Em nenhum momento, as recomendações ou textos das leis utilizam verbos que denotem ação de “transformação”, apenas de “adequação”, como os acima observados: “aprimorar”, “aperfeiçoar”, “formar”, “respeitar”, “acatar”, “divulgar”. Ao jurar no código de honra “respeitar as autoridades constituídas”, o aluno do CCE estava, na verdade, se comprometendo a não lutar contra a ditadura militar e a aceitar a sua “democracia” imposta. Ser “flexível” às orientações do CCE significava aceitar a centralização de decisões imposta pelo Estado à escola e à sociedade. Ou seja, todos os objetivos citados acima levavam à manutenção da Ordem que estava sendo implantada, e que precisava ser legitimada para que o ideal de desenvolvimento e progresso fosse viável e “autorizado” pela sociedade.

É relevante notar como o Hino Oficial do CCE “Manuel de Abreu” expressa o vazio crítico das práticas de moral e civismo: *“Mensagem otimista vem um quadro aprimorar, vontade de vencer faz a turma então vibrar. Cantando, sorrindo, amando e construindo”* (INFORMATIVO MAI, 1975).

Era, antes de tudo, necessário que os alunos fossem educados de forma a não questionar que “quadro” seria esse a aprimorar (note: *aprimorar*, não *transformar*), nem que vontade de vencer seria essa, para quem cantar, sorrir, a quem ou o quê amar, e o quê, afinal, eles estavam construindo e por que. Eles deveriam ser levados a “defender”, “acatar”, “respeitar”... Somente isso.

Para refletirmos sobre como essas recomendações atingiam toda a população através da escola e da imprensa, devemos analisar alguns itens relacionados ao papel atribuído à Comissão Nacional de Moral e Civismo (DECRETO nº. 68.065/71):

- d) Estimular a realização de solenidades cívicas ou promovê-las, sempre que necessário;
- e) Colaborar com as organizações sindicais de todos os graus para desenvolver e intensificar as suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- f) Influenciar e convocar à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as instituições e órgãos formadores da opinião e de difusão cultural, inclusive

jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, entidades esportivas de recreação de classe e de órgãos profissionais;

i) Articular-se com as autoridades responsáveis pela censura no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da educação assistemática sobre a formação moral e cívica;

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

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

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

Essas atribuições procuraram articular toda a sociedade em um projeto único de moral e civismo. Não se tratava somente de uma matéria no currículo escolar, e sim de uma doutrina propagada pelo Estado. Os sindicatos, esvaziados de sua militância e de seu significado, foram convocados a colaborar com os ideais da EMC, assim como “*jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, entidades esportivas de recreação de classe e de órgãos profissionais*”. A estrutura legal trabalhista (Consolidação das Leis do trabalho – CLT) codificada durante o Estado Novo (1937-1945), foi uma construção em que os sindicatos ficaram estreitamente ligados ao controle do governo federal. A redemocratização do Brasil em 1945-64 deixou intacta essa estrutura de relações corporativistas de trabalho. Apesar das reivindicações trabalhistas durante vários governos sucessivos, o presidente Castelo Branco, em 1964, encontrou uma estrutura corporativista sindical ideal para os objetivos centralizadores da “Revolução”, que foram concretizados com uma “vassourada” nos líderes sindicais (SKIDMORE, 1988, pp. 79-80).

A censura a órgãos de comunicação e cultura estava articulada com a Educação Moral e Cívica ensinada em sala de aula, assim como a propaganda da “Revolução”, constantemente repetida pela imprensa falada e escrita. Os pareceres e resoluções enviados às escolas com “recomendações”, estavam dentro dessa mesma lógica de disciplina e enquadramento de pensamentos, hábitos e atitudes.

As solenidades cívicas deveriam ser estimuladas ou diretamente promovidas, *se necessário*. Ora, que motivo levaria o governo a promover uma solenidade cívica? Os atos de reivindicação por justiça social, os movimentos da sociedade pela abertura democrática, com certeza eram motivos sérios que de fato levaram à promoção dessas solenidades. Segundo a professora Selva (1993, p.38):

Dentre as inúmeras atividades previstas em lei, os atos cívicos tornam-se presentes no cotidiano escolar. Nestes atos, as crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais através de homenagens ao Hino, à Bandeira, aos heróis já tradicionais e aos novos heróis e comemorações, tais como a do 150º ano de Independência do Brasil e a da conquista do tricampeonato de futebol.

Assim sendo, as solenidades eram realizadas a partir do ambiente escolar e levadas à comunidade através da participação dos pais e professores nos desfiles e homenagens. Comemorações como a do tricampeonato de futebol, por outro lado, contagiaram toda a sociedade com a divulgação realizada pela imprensa: “*Pra frente Brasil, salve a seleção!*” Esse “hino”, cantado e lembrado por muitos, demonstra como o ideal de desenvolvimento estava presente nas campanhas da época – “*Pra frente Brasil*”, assim como a necessidade de desviar a atenção da população da violência e da repressão praticados pelo Estado, atraindo-a para o esporte – “*Salve a seleção!*”.

Em longo prazo, o Estado acreditava que suas medidas de disciplinarização dentro das escolas fossem suficientes para a concretização dos CCE’s e dos grêmios estudantis *apenas* como espaços de controle e vigilância. Na prática do cotidiano escolar, entretanto, esses espaços muitas vezes se configuraram em atitudes de resistência e politização, o que contribuiu, em parte, para que o governo acelerasse a efetivação de medidas concretas para a total redefinição da Política Educacional Brasileira.

Se, por um lado, a implantação do ensino da Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, em todos os níveis de ensino do País, parece anunciar um horizonte saudável, para o futuro, por outro lado é preciso ter bem claro diante dos olhos o fato de que uma Educação Moral e Cívica mal ministrada gera efeitos negativos e contraproducentes. [...] Juntamente com ecos positivos, têm chegado ao Conselho Federal de Educação rumores de reações negativas, que geram sérias apreensões (Parecer nº. 94/71).

Além disso, o regime percebeu que a crise não era o único motivo para reformar o sistema educacional, pois, a partir da assistência técnica dada pela AID, se intensificou a urgência de adoção, em definitivo, de medidas que adequassem a Educação ao modelo de desenvolvimento dependente que então se intensificava no país. O resultado foi a Reforma de primeiro e segundo graus, com a Lei nº. 5692/71.

O CFE E A CNMC – PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

A implantação obrigatória da EMC em todas as escolas não foi, no entanto, uma decisão homogênea dentro do regime militar. As contradições e diferenças de opinião dos conselheiros do CFE a respeito da Educação Moral e Cívica vinham desde os primeiros dias do golpe militar em 1964. Existia um grupo favorável à implantação obrigatória da EMC em todo o país, e um outro grupo que insistia que a OSPB era suficiente para a formação cívica dos alunos, indicando a EMC apenas como prática educativa nas escolas.

Nesse momento, começava a ocorrer mudanças nos membros do CFE. D. Hélder Câmara exonerou-se do cargo, pois iria assumir a Diocese de Olinda [...] Anísio Teixeira e Alceu Amoroso Lima solicitaram licença. O posicionamento do CFE contrário à disciplina de EMC começava a ser questionado (FILGUEIRAS, 2006, p.40).

Várias mudanças ao longo dos anos 1964, 1965 e 1966 demonstraram a mudança gradativa do CFE em relação à Educação Moral e Cívica: a publicação do Parecer nº. 136/64, que apresentou sugestões a serem realizadas acerca da EMC, como a importância de uma presença maior da formação moral e cívica na sociedade e a relevância dos meios de comunicação de massa na divulgação de mensagens de conteúdo ético e cívico; a posição favorável de alguns conselheiros em relação à implantação da disciplina “Estudos dos Problemas Brasileiros” no ensino superior, em abril de 1965; e a realização da III Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, em 1966, cujo relatório final considerou a necessidade de incorporação da educação cívica em disciplinas, principalmente na História, na Geografia, nas Línguas, na Literatura e em OSPB (FILGUEIRAS, 2006, p. 40-42).

O Conselho Federal de Educação mantinha, em 1966, seu posicionamento de oposição à criação de uma disciplina de EMC. Com a defesa da OSPB, como disciplina que desenvolveria os conteúdos sobre a educação cívica, o Conselho desvinculava o condicionamento do civismo à moral e ao ensino religioso. Em 1967, foi lançada pela Campanha Nacional de Material de Ensino, por meio da FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar), a “Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo”, organizada pelo Padre Fernando Bastos de Ávila. A publicação dessa obra mostrava a tendência para a disciplinarização dos conhecimentos que viriam a ser utilizados no ensino de moral e cívica (FILGUEIRAS, 2006, p.42).

Em outubro de 1968, no calor dos conflitos estudantis na Rua Maria Antônia em São Paulo e da realização clandestina do 30º Congresso da UNE, também em São Paulo, o CFE apresentou parecer contrário ao Projeto de Lei nº. 770/67, do deputado Jaime Câmara,

que defendeu a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica em todas as escolas do país. De acordo com FILGUEIRAS, esse foi o primeiro documento a utilizar conceitos da ESG – Escola Superior de Guerra – em defesa da EMC, além de ter sido acompanhado por um Grupo de Trabalho da ADESG – Associação dos Diplomados na Escola Superior de Guerra. A presença da ESG no MEC – Ministério de Educação e Cultura – fazia-se sentir de maneira mais sensível desde a indicação do General Moacir Araújo Lopes para a diretoria da Divisão de Segurança e Informações – DSI – criada pelo Decreto-Lei nº. 348/64. “O General Moacir Araújo Lopes era um dos maiores defensores do ensino de Educação Moral e Cívica, vinculado aos valores religiosos, visando a Doutrina de Segurança Nacional, de forma a proteger a população contra a propaganda subversiva” (FILGUEIRAS, 2006, p.43).

O debate acerca da obrigatoriedade e da forma de aplicabilidade da Educação Moral e Cívica prosseguiu internamente ao CFE em 1968, mas o assunto não foi abordado nos primeiros meses de 1969. Isso se deveu principalmente ao agravamento das disputas entre estudantes, setores trabalhistas e os militares. Para o regime, os acontecimentos de 1968 deixaram clara a infiltração subversiva comunista nos movimentos estudantis (FILGUEIRAS, 2006, p.49). Data de fevereiro de 1969 o Decreto nº. 477, já citado no primeiro capítulo do presente trabalho, que “definia infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular e estabelecer penalidades”. Em setembro de 1969 foi aprovado o Decreto-Lei nº.869, que tornou obrigatória a Educação Moral e Cívica nas escolas e previu a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo – CNMC.

Um conjunto de fatores provocou a mudança de posicionamento do CFE frente à implantação e obrigatoriedade da EMC: o endurecimento do regime militar, a ascensão da Junta Militar ao poder após a morte do presidente Costa e Silva em 1969, a exoneração de alguns membros do próprio CFE, como de Anísio Teixeira em 1968, e a intervenção direta do General Moacir Araújo Lopes no MEC (FILGUEIRAS, 2006, p.49). A partir de 1971, com a aprovação do regimento interno da CNMC e a determinação de sua atuação junto ao governo e à sociedade, o CFE passou a disputar o controle das disposições sobre a Educação Moral e Cívica com a CNMC.

De acordo com FILGUEIRAS, a CNMC apresentava uma visão mais ideológica da EMC, se aproximando mais dos valores da ESG do que o CFE. A CNMC reforçava a idéia de que era função da Educação Moral e Cívica alertar e combater o perigo subversivo comunista.

O CFE manteve o posicionamento defendido desde as discussões sobre a implantação da EMC como disciplina – ela deveria ser principalmente atividade, prática educativa – deveria fazer parte de todos os momentos da vida escolar, pois a moral e o civismo precisavam ser praticados no Centro Cívico, nas festas, no jornal, etc. A CNMC também afirmava a necessidade dessas atividades para o aprendizado do aluno no seu programa curricular, mas reforçava a importância maior do caráter informativo da disciplina, com conteúdos definidos e provas que avaliassem a memorização desses conhecimentos (FILGUEIRAS, 2006, p.87).

A EMC teve dois programas curriculares: um elaborado pela CNMC, em 1970, intitulado “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica”, e outro, definitivo, elaborado pelo CFE, o Parecer nº. 94/71. De acordo com FILGUEIRAS, as diretrizes do Parecer nº. 94/71 foram mais utilizadas na elaboração e publicação dos livros didáticos de EMC do que os “Subsídios” de 1970. O Parecer nº. 94/71 apresentava uma visão orgânica da sociedade, sem deixar explícita a idéia de que a EMC tinha o objetivo principal de defender o país do perigo subversivo a que estava sujeito. No entanto, todos os livros didáticos, antes de serem enviados às escolas e ficarem disponíveis para utilização do aluno, passavam pela análise e aprovação da CNMC.

A MARATONA MUNICIPALISTA DE 1977.

Dentre os documentos pesquisados no Arquivo Público de Patos de Minas, foram encontradas fontes importantes acerca da 1ª Maratona Municipalista, um concurso de redação realizado em 1977 na cidade pelo Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal - DEC, com o tema “Símbolos Nacionais”. Após pesquisa realizada no Arquivo Público da cidade, foram encontrados os seguintes documentos:

- 1 – Três fichas individuais de inscrição no concurso, contendo em anexo a redação de cada candidato.
- 2 – Um ofício do DEC, que informava uma professora de português sobre a sua escolha como elemento da Comissão Julgadora da Maratona Municipalista.
- 3 – Três ofícios de convite aos professores de Educação Moral e Cívica de três instituições educacionais para a Cerimônia de entrega dos prêmios aos vencedores da Maratona Municipalista.
- 4 – Sete ofícios de agradecimento pela colaboração dos professores de Português e Educação Moral e Cívica de cinco instituições escolares, sendo duas delas colaboradoras também na correção das redações inscritas.

A primeira ficha de inscrição, de número noventa e quatro, data do dia 04.05.1977 e pertenceu a uma aluna da 8ª série do 1º Grau de uma escola pública. A proposta do concurso era que os alunos desenvolvessem um texto dissertativo acerca do tema “Símbolos Nacionais”. No primeiro parágrafo da dissertação referente à inscrição de número noventa e quatro podemos ler: *“O Hino Nacional é uma síntese de nossa formação política, social, histórica, geográfica e o chamado ideal de amor e o engrandecimento do Brasil”*.

Podemos perceber já neste primeiro parágrafo o valor dado à Pátria e o louvor aos símbolos nacionais. O conteúdo das redações da Maratona Municipalista reflete o ensino de EMC lecionado aos alunos em sala de aula, sob a orientação pedagógica dos currículos da Comissão Nacional de Moral e Civismo e do Conselho Federal de Educação e dos livros didáticos editados sob esses mesmos parâmetros. Ao escrever que o Hino Nacional é “o chamado ideal de amor e o engrandecimento do Brasil”, a aluna interpreta em seu texto a idéia de harmonia da sociedade brasileira, que deveria ser alcançada através do desenvolvimento industrial e da segurança nacional.

A segunda dissertação analisada, anexa à ficha de inscrição número noventa e dois, de mesma data da anterior, pertenceu a uma aluna do segundo ano do Curso Normal de uma instituição pública de ensino. Ao explicar sobre as Armas Nacionais, ela diz:

O Exército deve defender as agressões externas e internas. As externas já fazem parte do passado brasileiro. Hoje já não existem mais interesses em invadir outras terras, isto não faz parte da índole do Brasil. As internas são as guerrilhas, os terroristas, que não deixam de existir dentro de uma nação. O exército deve defender dos ataques terrestres.

O conteúdo dessas dissertações está inserido na totalidade de um contexto social autoritário, em que o poder instituído busca legitimidade em instituições sociais, como a escola. A interpretação dada pela normalista ao papel do Exército dentro da sociedade em seu texto demonstra a importância e o alcance que a idéia de segurança nacional tomou dentro das escolas e no ensino. Além disso, possui implícita a compreensão de que o Brasil é um país vocacionado para o “bem”, e que cabe ao Exército defender o nosso país de agressões internas – entendam-se subversivas – que ameacem a harmonia social.

A terceira e última dissertação está anexa à ficha de inscrição número sessenta, de 28.04.1977, pertencente a um aluno do primeiro ano do 2º Grau de uma instituição particular e confessional de ensino. Ao argumentar sobre a importância do Hino à Bandeira Nacional, de autoria de Olavo Bilac, ele escreve: *“O dever, pois dos brasileiros é seguir*

avante com a Pátria nas mãos, para assim poder louvá-la devidamente”. O louvor à Pátria e aos seus símbolos era o resultado esperado pelos militares ao inserir nas escolas a obrigatoriedade de uma disciplina de moral e civismo voltada para o entendimento da sociedade e de suas instituições dentro de uma interpretação orgânica: a sociedade é vista como um todo, em que cada parte deste todo, cada cidadão, deve contribuir com o seu trabalho, sua disciplina e obediência para o desenvolvimento da nação, dado como “natural” e progressivo.

O respeito às leis, ao poder instituído e a aversão à subversão estão explícitos nos textos das três dissertações analisadas. Todos os três alunos citam diversas leis e argumentam a *sacralidade* dos símbolos nacionais – a Bandeira, o Hino, as Armas e o Selo nacionais. Através da descrição minuciosa da origem de cada um dos símbolos, os alunos citam heróis nacionais e a datas comemorativas.

Cada uma das dissertações contém a descrição e a funcionalidade de cada símbolo, a forma como cada um deve ser apresentado e em quais situações, além da importância específica do conhecimento e respeito que deve ser dado aos símbolos nacionais dentro das escolas.

FILGUEIRAS (2006, p.131), ao analisar livros didáticos de Educação Moral e Cívica para o 2º grau, verifica que o tema “Símbolos Nacionais” aparece em todos os livros, sempre nos capítulos finais, seguidos pelos seguintes assuntos: Segurança Nacional, Forças Armadas e Serviço militar. O fato de comporem os últimos capítulos dos livros é relevante, visto que nem sempre os professores alcançavam o livro até o seu final durante o ano letivo. Isto pode ter motivado a realização da Maratona Municipalista com o tema “Símbolos Nacionais”, principalmente se considerarmos que o tema foi aprofundado pelos alunos que escreveram as três dissertações analisadas.

Dessa forma, podemos considerar ao final do presente capítulo que a Educação Moral e Cívica foi, no período republicano no Brasil, resultado da ação do Estado e dos debates realizados em torno da Educação por vários segmentos sociais. A reflexão sobre como esses debates se desenvolveram em conjunto, mas dificilmente em harmonia, com as diretrizes do Estado são relevantes para a compreensão orgânica da Educação Moral e Cívica, entendida como uma disciplina escolar que possuía uma função complementar e aglutinadora com a Segurança Nacional, durante a ditadura militar no Brasil

CAPÍTULO 3 – A REDEFINIÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é traçar as linhas através das quais o regime militar procurou redefinir conceitos e práticas do dia a dia da população brasileira a partir do poder das Leis e do alcance que a escola possui. Analisaremos conceitos como História, Trabalho e Profissão docente a partir da análise dos principais trechos da legislação utilizada como fonte de pesquisa para esse trabalho e da documentação pesquisada no Arquivo Público de Patos de Minas, Minas Gerais. Ao final do capítulo, faremos um breve estudo sobre as transformações ocorridas na sociedade e na educação nos anos 1980. Neste contexto, veremos as principais discussões no meio educacional que culminaram com revogação da EMC em 1993.

INTRODUÇÃO

O modelo de desenvolvimento econômico dependente seguido pelo Brasil nos anos 1960/ 1970 estava vinculado a uma articulação política com raízes dentro e fora do país, e com uma máquina de repressão social. O Estado surgido do Golpe de 31 de março de 1964 emergiu da Escola Superior de Guerra - ESG, do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPÊS¹, e do Instituto Brasileiro de Ação democrática – IBAD.

A ESG começou a funcionar em 1948, mas foi oficialmente inaugurada em 1949 com a ajuda de oficiais norte-americanos que a idealizaram como um equivalente da *National War College* norte-americana. Até os anos 1970, os EUA mantiveram oficiais e técnicos na ESG, que propagavam a idéia de uma colaboração mútua entre os dois países contra o comunismo e a favor do crescimento industrial brasileiro (DREIFUSS, 2006, p.87). No entanto, a ESG não foi apenas a equivalente brasileira da escola militar norte-americana. De acordo com INÁCIO FILHO (1997, p.199):

A ESG não significou um transplante puro e simples da experiência americana do National War College, com o qual a ESG manteve uma inspiração inicial correspondente à expansão da hegemonia global dos Estados Unidos, mas promoveu uma adaptação diferenciadora ao procurar as “elites civis”

¹ Documentários produzidos pelo IPÊS e exibidos pela Rede Cultura de São Paulo nos anos 1960 mostram que esta instituição referia-se a si própria como “IPÊS”, constando em sua grafia o acento circunflexo na letra “E”. Por esse motivo, em nosso trabalho, nós optamos por utilizar esta mesma grafia.

(tivessem ou não postos no Estado) para participar da ESG como estagiários ou membros do Corpo Permanente.

As idéias anticomunistas presentes na política exercida pelo Estado militar foram desenvolvidas dentro da ESG, de onde saiu grande parte dos intelectuais e políticos que se tornaram responsáveis pelo comando político e econômico do Brasil por duas décadas. A teoria de “guerra interna”, introduzida pelos militares, era ensinada nos cursos oferecidos pela ESG:

Segundo essa teoria, a principal ameaça vinha não da invasão externa, mas dos sindicatos trabalhistas de esquerda, dos intelectuais, das organizações de trabalhadores rurais, do clero e dos estudantes e professores universitários. Todas essas categorias representavam séria ameaça para o país e por isso teriam que ser todas elas neutralizadas ou extirpadas através de ações decisivas (SKIDMORE, 1988, p.22).

A “guerra interna” começou em nosso país quando os nossos políticos – então militares - começaram a olhar para as alas da nossa sociedade que mais lutavam por melhorias sociais não como aliadas, mas como inimigas. Procurava-se estudar e traçar os destinos dos Brasil sem ouvir a sociedade, ou melhor, procurando calá-la deliberadamente. A repressão causada por essa “guerra” procurou silenciar as vozes que pediam democracia e liberdade, como grupos de teatro, músicos e organizações de esquerda e estudantil (GASPARI, 2002, p.211).

Até mesmo uma ala mais moderada da ESG, chamada grupo da “Sorbonne” ou castelitas (por terem em Castelo Branco um de seus principais representantes), acreditava que um governo arbitrário, porém curto, era uma necessidade para o país naquela época. Essa “necessidade” era devida, principalmente, à explosão de movimentos sociais que ocorreu durante o governo do presidente João Goulart, interrompido pelo golpe de 1964 (TOLEDO, 1982).

Um “corpo” está saudável quando todos os “membros” trabalham em harmonia. Esta analogia é usada em comparação às condições de ordem de uma sociedade, dentro de uma análise feita a partir da leitura de Durkheim. Quando a mobilização social em amplos setores começa a ameaçar a ordem de um país, então é hora de a “cabeça” deste corpo, ou seja, os grupos à frente do Estado, usar da autoridade a eles concedida pelo povo em consenso para garantir que esta ordem não seja ameaçada em sua essência, e que as condições para o progresso sejam garantidas.

Para os militares da ESG o Brasil já mostrava sinais de “doenças” há mais de uma década, e a necessidade de uma atitude autoritária fazia-se, então, urgente. Desde o final do Império e início da República os jovens militares tinham a sua formação teórica dada em

coerência com pressupostos positivistas, principalmente na Escola Militar da Praia Vermelha, onde Benjamin Constant ingressou como docente em 1872 (CARVALHO, 2005, p.25). Posteriormente esta escola foi fechada, em 1904, voltando a funcionar em Realengo, em 1911. A ESG seguiu a linha tradicional positivista do Exército e esta prática marcou intensamente a vida política brasileira, principalmente no pós-1964.

A convergência de interesses entre os setores empresariais e os militares prevenia contra a possibilidade de uma transformação estrutural – em outras palavras, uma revolução socialista – e permitia a construção de uma modernização conservadora (DREIFUSS, 2006, p.87). Tecnoempresários e industriais recebiam e transmitiam treinamento em administração política e planejamento industrial nos cursos oferecidos pela ESG. Muitos desses empresários compartilhavam a idéia de que a disciplina e a hierarquia são componentes essenciais de um sistema industrial. Esse conhecimento desenvolvido nos cursos ministrados pela ESG era aplicado no planejamento econômico estruturado nos altos cargos tecnoindustriais exercidos na burocracia estatal e em institutos e associações empresariais como o IPÊS e o IBAD (DREIFUSS, 2006, p.88).

O IPÊS, fundado em 1962, foi outra instituição importante para a articulação do golpe e do Estado militar. Publicava estatísticas e estudos sobre economia, educação, controle da população, reformas legislativas e desenvolvimento social através de filmes, textos e seminários. Sua postura, profundamente conservadora, refletia as intenções de seus fundadores, empresários, advogados, tecnocratas e oficiais das forças armadas, interessados em controlar a economia e a política do país de modo a beneficiá-los (SKIDMORE, 1988, p.40).

O IPÊS trabalhava em conjunto com uma grupo de alunos formados na ESG e também com a Campanha da Mulher pela Democracia - CAMDE, que tinham os mesmos interesses de “preservação da democracia”. O aumento da inflação, a urgência de planejamento econômico voltado para a indústria e o temor de uma influência comunista no país uniram esses setores contra o governo de João Goulart e contra os movimentos de reivindicação social.

Os princípios defendidos pelo IPÊS encontram-se explicitados nos vários documentos doutrinários que a entidade publicou durante a sua existência em seu *Boletim Informativo*, publicação mensal responsável pela divulgação de entrevistas dos dirigentes, resumos de trabalhos editados pela instituição e conferências. Todos os números traziam um editorial através do qual se propunham diretrizes de ação e a política do Instituto.

A oposição à política populista do presidente João Goulart e a opção por um regime

político autoritário que conduzissem a modernização industrial do país ficam evidentes no Boletim Informativo de fevereiro de 1963, citado por Maria Inez Salgado de Souza (1981, p.42):

Os homens que compõem o IPÊS julgam-se patrioticamente obrigados, aqui, a um ato de fé na superioridade do regime que se alicerça na liberdade de iniciativa e proclamar o imperativo de nossos maiores que, por preço algum, é possível alienar. Não assumem uma posição imobilista. Entretanto, de vez que repudiam a conservação de uma democracia meramente política e formal, privilégio de poucos que a podem desfrutar. São por todas as reformas que concorram para torná-la uma realidade viva também em outros planos, por uma democracia que guarde correspondência com o estágio atingido pela evolução do País e com grau de politização de seu povo, isto é, por uma democracia social verdadeiramente digna desse nome na qual o Estado tem a função de agente catalítico.

O Estado, imbuído de um planejamento econômico estruturado pelos técnicos de setores empresariais das multinacionais e capital associado, de um lado, e pela garantia de modernização conservadora da pelo desenvolvimento social da Segurança Nacional, de outro, exerceu a função de convergir os interesses a favor do crescimento industrial defendido pelos empresários reunidos nos quadros do IPÊS.

O IBAD, por sua vez, foi criado em 1959 com apoio de empresários brasileiros e estrangeiros, e possuía as mesmas intenções políticas e econômicas recuperadas posteriormente pelo IPÊS. Sua campanha anticomunista, realizada nas eleições de 1962, contribuiu para o desgaste do governo Goulart e para acirrar os conflitos entre setores radicais da sociedade.

O IBAD teve sua atuação suspensa em 1963 por uma determinação do Poder Judiciário, após uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI confirmar que os recursos do Instituto vinham de empresas estrangeiras, principalmente norte-americanas. Sua atuação foi mais forte em âmbito político, enquanto o IPÊS se destacou pelas atividades panfletárias e pelo apoio com recursos e pessoal em movimentos de contestação social de direita, como a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, realizada em São Paulo em 19 de março de 1964 (CHIAVENATO, 1994, p.30-34).

Muitos dos princípios dessas instituições nortearam as linhas de política e economia colocadas em prática pelo governo militar. Um exemplo prático que podemos citar é a ligação das idéias e dos economistas do governo Castelo Branco com o IPÊS/ RJ: Roberto Campos, ministro do Planejamento deste governo e um dos mentores do PAEG – Plano de Ação Econômica do Governo, era intimamente ligado ao grupo carioca de empresários do Instituto. Além disso, inúmeros militares e empresários que tiveram ação nos governos da ditadura eram ligados, pelo menos, a uma dessas entidades, o que revela a

importância de suas teorias e práticas para o entendimento das políticas e economias tornadas realidades pelos governos militares (SKIDMORE, 1988, p.69).

O modelo de desenvolvimento que o Brasil seguia no período estava, então, relacionado com essas teorias, principalmente com a do anticomunismo: era necessário ao país fazer uma opção internacional de “alinhamento” político e econômico, devido ao “clima” de conflito internacional eminente proporcionado pela Guerra Fria (BARROS, 1984). Os empresários e militares brasileiros fizeram a opção pelo alinhamento com os EUA, ou seja, contra o comunismo emanado da URSS e de Cuba.

Desde o início, o Estado militar procurou uma aproximação com investidores estrangeiros, com o governo dos Estados Unidos e com agências econômicas internacionais: Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Em um discurso em julho de 1964, Castelo Branco anunciou que o crescimento viria da “*restauração dos ingressos de capital estrangeiro e do retorno a entendimentos sérios com as organizações financeiras internacionais.*” (Discurso citado por SKIDMORE, 1988).

No plano educacional, essa aproximação foi com a AID, através dos acordos MEC/USAID. Tanto na economia propriamente dita, quanto na Educação, o desenvolvimentismo dependente funcionava como um argumento que tinha um fim em si mesmo e que dava sentido a todos os atos praticados pelo governo. Isso é percebido claramente em vários trechos da legislação educacional, nos discursos dos presidentes militares e na propaganda do Estado. Um exemplo está na exposição de motivos do Ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, que acompanhou o projeto de lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus enviado ao presidente Médici e ao Congresso Nacional:

Agora, Vossa Excelência não proporá ao Congresso nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades de Desenvolvimento [...], preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública [...]. Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: A Revolução pela Educação.

A Reforma do ensino de 1º e 2º graus tinha sua razão de ser, de acordo com o Estado militar, no momento de desenvolvimento econômico vivido pelo país. Era necessário formar profissionais capazes de atender à demanda do mercado dentro do ideal de democracia diferenciado, ou seja, dentro do exercício democrático controlado pelo governo, posto que emana dele, e proporcionado pela livre competitividade.

Marilena Chauí nos diz que “*a democracia reduzida à dimensão de um sistema estritamente político não é percebida como forma da própria vida social*” (CHAUI, 1984, p.89). No discurso do Estado militar, a democracia é um conceito presente e reforçado de maneira contraditória, com ênfase em sua relação com o desenvolvimento empreendido pelo país, dentro do sistema autoritário ditatorial. Essa é uma maneira de reafirmar as formas e as relações capitalistas de produção, assim como o próprio poder do Estado, visto que a democracia era por ele dirigida e reestruturada.

Assim, a escola, como parte desse “desenvolvimento”, passou a ser baseada não em compromissos políticos democráticos, mas no ideal de ajustamento do aluno ao mercado competitivo e à sociedade autoritária, como ressalta, por outro lado, Michael W. Apple (1999, p.169):

Liberdade numa democracia não é mais definida pela participação na construção do bem comum, mas como viver num mercado comercial inteiramente livre, no qual o sistema educacional é visto como necessitando integrar-se aos mecanismos de tal mercado.

Durante as décadas de vigência do regime, a sociedade foi convocada constantemente a participar dessa “democracia”, através da construção de atividades de solidariedade e fraternidade humanas. Essas práticas deveriam ser articuladas para a sociedade através da escola, da disciplina e da prática da Educação Moral e Cívica. Esse chamamento moral e cívico era também vinculado na imprensa, nos livros didáticos, e está presente nos registros do governo destinados à população: nas propagandas, nos Pareceres, nos discursos e nas leis. Mas, sobretudo, a interligação que existia entre a disciplina, dentro da sala de aula, a prática da E.M.C. nos Centros Cívicos Escolares, e a escola e comunidade envolvidas no processo do Ensino é que proporcionaram ao governo militar a chance de ter o controle sobre os pensamentos e atos dos pais, professores e alunos, redimensionando, assim, o conceito de democracia. A propaganda enaltecedora da Pátria e de seus símbolos, que era assistida na televisão e ouvida no rádio, começava na escola.

Podemos afirmar que isto foi uma tentativa de formação de uma vontade coletiva nacional? Não uma vontade nacional-popular, como nos escritos de Gramsci, mas uma vontade coletiva nacional-democrática, sendo que o conceito de democracia nesse caso está claramente modificado?

Quando é possível dizer que existem as condições para que possa surgir e desenvolver-se uma vontade coletiva nacional-popular? É preciso fazer uma análise histórica (econômica) da estrutura social do país e uma representação dramática das tentativas feitas através dos séculos para suscitar esta vontade e as razões dos sucessivos fracassos (GRAMSCI, 1980, p.7).

Assim sendo, no caso específico do Brasil, teremos que retornar a uma breve análise de alguns pontos essenciais para verificar se é possível ou não afirmar se houve em nosso país uma tentativa de formação de uma vontade coletiva nacional. Mas antes observemos como Gramsci define o conceito de vontade coletiva nacional.

É preciso também definir a vontade coletiva e a vontade política em geral no sentido moderno; a vontade como consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo (GRAMSCI, 1980, p.7).

A “vontade coletiva nacional” é este impulso que carrega a história, que faz o motor da história, a transformação das forças produtivas, fazer sentido dentro de um determinado contexto histórico. A vontade coletiva se confunde com a vontade política, pois “desenha” a estrutura e a forma que determinadas forças produtivas podem tomar em um país, em uma época.

O primeiro ponto que iremos analisar diz respeito à formação de grupos sociais, principalmente daqueles que refletem a função internacional do país, e configuram a situação interna. A implantação da República no Brasil foi fruto do fortalecimento da oligarquia ligada ao grande latifúndio, e à acumulação de capital propiciada pela produção de café em São Paulo, que se interessava em substituir mão-de-obra escrava por imigrante, em uma tentativa de modernizar o Brasil. Em conjunto com o Exército, esta oligarquia derrubou a monarquia e implantou a República no Brasil, em um arranjo de poder onde as elites paulista, mineira e nordestina detiveram o poder político e direcionaram ao poder civil repressão contra diversas revoltas camponesas e urbanas que explodiram em diversos pontos do país, como Canudos, na Bahia, e a Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro (FAUSTO, 2006, pp. 139-183).

Esta mesma oligarquia, abalada pelas sucessivas crises no preço do café, pela crise internacional de 1929 e pelas incursões do movimento tenentista, se reorganizou no poder após 1930, mais uma vez em conjunto com os militares. No entanto, desta vez, a economia do país estava mais voltada para o mercado interno. Esse processo vinha se intensificando desde a deflagração da Primeira Guerra Mundial, quando o país se viu frente à necessidade de produzir aquilo que precisava, desde o mínimo necessário até à matéria-prima para a indústria.

Após a Segunda Guerra Mundial, a antiga oligarquia rural, “seduzida” pelo poder norte-americano, se alinhou aos Estados Unidos na “caça as bruxas” anticomunista e abriu o mercado interno ao capital externo de maneira cada vez mais agressiva aos pequenos investidores brasileiros. Aquele grupo que defendeu o desenvolvimento do mercado

nacional entre 1930 e 1945 foi colocado na “oposição” por insistir que o Brasil deveria crescer voltado para si mesmo, e não para o exterior. Empresários e militares, gradativamente, tomaram à frente do poder político, até haver um contexto favorável à tomada do poder, o que ocorreu em 1964.

Entretanto, em que sentido a oligarquia rural, militares e empresários tentaram acender uma determinada vontade coletiva nacional? Mais uma vez devemos voltar à relação entre poder político e poder civil, dentro da concepção de Gramsci: Estes grupos à frente do Estado que, portanto, detinham o poder político, procuravam “impor” o consenso ao poder civil, e não “construí-lo”. A primeira tentativa de construção efetiva de consenso, e consequentemente conciliação entre o poder político e o poder civil, ocorreu durante a Era Vargas, principalmente na relação mais estreita entre o Estado e os trabalhadores.

Entre 1946 e 1964 as forças que se opunham aos grupos sociais no poder cresceram ao mesmo tempo em que crescia também o nível de escolarização da população. Foi o momento em que a massa da população mais se envolveu na vida política da nação. Após o golpe de 1964 e até 1968, estudantes, sindicatos, movimentos da juventude católica, estiveram presentes de forma ativa e desconcertante na vida política do nosso país, lutando pela construção de uma verdadeira democracia.

Contudo, e este é o nosso segundo ponto de análise, empresários e militares no poder, já após 1964, vêem a necessidade de continuar de maneira efetiva a reforma intelectual e moral iniciada no governo Vargas. Que reforma intelectual foi essa? Foi quando, entre 1930 e 1945, o Brasil tomou consciência do que era “ser o Brasil”. Houve, a partir do Estado, a formação de uma concepção de mundo, dada à população através do rádio, do trabalho e da escola. A ditadura militar de 1964 continuou esta obra, deixada de lado pelos governos populistas do período democrático. A tradução prática desta reforma intelectual, ou como queria o Coronel Jarbas Passarinho, a “Revolução pela Educação”, foi a Educação Moral e Cívica.

Se confrontarmos o discurso militar com a realidade vivida pelos brasileiros durante a ditadura, pode-se perceber claramente a contradição que existia entre a democracia que se pregava e a política e o autoritarismo que se praticava. Ou seja, o convite à democracia funcionava como uma máscara ao regime, que se impunha de forma repressiva à sociedade como um todo, a partir do redimensionamento da escola dentro da doutrina moral e cívica.

A “Revolução pela Educação” pode ser entendida, assim, como um redimensionamento de vários conceitos e práticas, tendo como pressuposto a transposição

do ideal de desenvolvimento dependente do Estado em relação ao mercado internacional para a escola: a dependência do seu saber em relação ao Estado. Ou seja, da mesma forma que a economia e as práticas políticas e culturais brasileiras passaram a depender do Estado e da conjuntura do mercado internacional, posto que é um desenvolvimento dependente, a escola teria o seu saber vinculado ao controle centralizador do Governo Federal.

Esses conceitos são reestruturados e colocados em prática pelas escolas a partir do esvaziamento crítico levado a cabo pela doutrinação moral e cívica, sua disciplina e prática educativa (CCE's):

A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis: esses conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica, como também deviam “marcar” o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas (FONSECA, 1993, p.37-38).

Os conceitos que iremos analisar são: o de Educação e Trabalho, de Regime Escolar, de 1º Grau e 2º Grau, de profissão docente, de História e Pátria, de sujeito histórico, de Educação Moral e de liberdade. Todos eles são tratados pelos relatores dentro da legislação educacional do período estudado.

EDUCAÇÃO E TRABALHO

A Educação buscada pela ditadura militar se enquadrava em seus ideais de segurança nacional, de desenvolvimento e de disciplina. Segundo o relator Padre José de Vasconcelos, no relatório do GT criado pelo Decreto nº. 65.189/ 69 para reformar o Ensino de 1º e 2º graus:

A formação básica proposta inspira-se na filosofia político-social do País. O Brasil insere-se no mundo democrático e, tendo em vista o princípio da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população [...] uma educação fundamental [...] em face da Constituição “Toda pessoa, natural ou jurídica, é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei (art. 86)”. Tal responsabilidade pressupõe uma base de formação moral e de educação para a cidadania, condições vivificantes da democracia. Do ponto de vista social, essa educação básica é indispensável, pois tem em mira integrar o educando ao seu meio e época. Pela funcionalidade com que operar poderá ainda permitir ao povo uma tomada de consciência do verdadeiro conceito de educação, que será encarada não como um instrumento de ascensão na escala social, mas como um processo de amadurecimento individual e integração interna e externa [...]. Uma adequada formação básica amplia a rentabilidade do trabalho e acelera o desenvolvimento. [...] Por que valoriza a dimensão humana do educando.

O ideal de Educação presente neste relatório possui dois objetivos claros: primeiro, “integrar o educando em seu meio e época”; e segundo, educar para o trabalho. Ao pretender oferecer um ensino baseado no artigo 86 da Carta Constitucional vigente no período, o Estado já deixava claro que o objetivo de “integrar” – disciplinar - o aluno deveria ser alcançado, nem que fosse sob o uso da força. O dever de segurança interna da nação – da delação de colegas “subversivos” - deveria ser aprendido na escola e cumprido por cada brasileiro.

Os princípios de “mundo democrático”, “unidade nacional”, “ideais de liberdade e solidariedade humana”, citados pelo relator e que compõe a “filosofia político-social do país” em que se insere a formação básica, devem ser entendidos como argumentos que estão no texto do relatório somente para “disfarçar” os fins disciplinadores dessa Educação. A “unidade nacional” era aquela que deveria ser mantida através da “guerra interna”, dos conflitos contra os setores de esquerda da sociedade; a liberdade e a solidariedade humana eram aquelas praticadas nos porões do DOPS e pregadas pela imprensa nas campanhas de disciplina cívica. Era esse o quadro que definia a “filosofia político-social” e o “mundo democrático” em que o ensino se inseria.

O sucesso do segundo objetivo da Educação, o ensino para o trabalho, dependia da aplicação do primeiro. Pense bem: somente uma população disciplinada começaria a encarar a Educação apenas como um fator de “amadurecimento individual e integração interna e externa”, e não como uma oportunidade de subir na “escala social”. Dentro da cultura burguesa em que nos encontramos, pensamos sempre que a dedicação aos estudos leva a uma ascensão financeira e social, além de ser, obviamente, um fator de amadurecimento. Mas na Educação técnica idealizada pelo Estado o aluno deveria amadurecer apenas em um sentido: da *rentabilidade* do trabalho e do *desenvolvimento* econômico do país.

Nesse sentido, o futuro operário ou técnico não deveria aprender jamais a reivindicar melhores salários, por exemplo. Sobre a relação entre Educação e Trabalho, encontramos um outro trecho relevante no Parecer nº. 793/69:

Ante o automatismo que se avoluma aos nossos olhos, urgente se torna reivindicar o retorno do homem à sua condição de um ser que sente, pensa, age e atua com lucidez, sabendo utilizar-se das horas de lazer, em progressão à proporção que a técnica e a automação libertam a criatura do peso, até hoje, absorvente do trabalho. Diante de tais perspectivas, as responsabilidades da educação fundamental sobem de ponto, e exigem mesmo a mais larga compreensão de seus deveres.

A Educação fundamental deveria ensinar, em suas perspectivas, que o trabalho

técnico liberta. E para compreender isso o homem deveria retornar “à sua condição de um ser que sente, pensa, age e atua com *lucidez*”, visto que a tecnologia implantada pelo desenvolvimento poderia conceder ao trabalhador maiores horas de lazer. Observe que ser *lúcido* é diferente de ser *crítico*. Lúcido é aquele que sabe o que está acontecendo; crítico é aquele que além de saber, entende o que está acontecendo, e é capaz de modificar a sua situação. Essa dimensão de trabalho atende ao ideal desenvolvimentista do período, ao procurar disciplinar o trabalhador e moldar sua capacidade de ação política.

E por mais contraditório que isso possa parecer, esse tipo de Educação acaba sim “valorizando a dimensão humana do educando”, mas não da forma como quis o Estado: a dimensão valorizada é aquela em que o ser humano se vê coagido a tal ponto de querer reagir, organizando movimentos de contestação ao regime e à Educação implantada.

REGIME ESCOLAR

No mesmo relatório citado acima, criado pelo Decreto nº. 65.189/ 69, lemos o seguinte acerca da importância do Regime escolar: *As necessidades educacionais inspirarão criatividade na busca de soluções reclamadas por um país em desenvolvimento, que precisa vitalmente aproveitar com racionalidade os investimentos feitos em Educação.* Ora, quais eram essas “soluções”? O que significava “aproveitar com racionalidade os investimentos feitos em Educação”?

Durante toda a ditadura militar, foram banidos do país, por razões políticas, cerca de 80 brasileiros. Cerca de 400 pessoas foram mortas ou se encontram, até hoje, desaparecidas. Aproximadamente 10.000 brasileiros deixaram o país devido a ameaças e perseguições de caráter político-ideológico. Entre todas essas pessoas se encontravam professores e outros diversos profissionais da Educação (CUNHA & GÓES, 2002, p.36). Muitos deles foram demitidos, retirados de seus cargos, aposentados ou exilados, pois defendiam uma Educação baseada na reflexão crítica ou lutavam por um ensino público e gratuito. Vários membros de Conselhos Estaduais de Educação, do CFE – Conselho Federal de Educação, e do MEC foram demitidos ou aposentados e seus cargos dados a representantes de grupos privados de Ensino.

Após o golpe militar aumentou-se a transferência de verbas públicas para o setor privado: “O Plano Nacional de Educação, elaborado pelo CFE em 1962, foi revisto em 1965, pelo mesmo Conselho, já reorientado pela presença de grupos privados no governo

golpista” (CUNHA & GÓES, 2002, p. 41). Essa transferência se dava em forma de concessão de bolsas e auxílios. Segundo Fonseca (1993, p.23):

As escolas públicas passam a ministrar, em condições precárias, um ensino de baixo nível técnico, sem condições mínimas para promover a habilitação profissional, e as escolas privadas voltam-se predominantemente para cursos noturnos que não exigiam grandes investimentos financeiros em laboratórios e materiais. [...] A rede privada, em decorrência das deficiências e do dismantelamento progressivo do ensino de 2º grau público, expande suas atividades para os cursos preparatórios para o vestibular, cada vez mais disputados pelos jovens de classe média e alta.

O pouco investimento econômico que passou a ser feito na rede pública de ensino deveria ainda ser “racional”, ou seja, seguir o modelo da Lei nº. 5.540/68 – Reforma Universitária: utilizar plenamente os recursos materiais e humanos destinados ao Ensino, oferecido de maneira precária e com professores mal remunerados. Enquanto, por outro lado, a rede privada expandia sua estrutura física e de corpo docente, atendendo a uma maior demanda de estudantes, podendo oferecer melhores salários aos professores. A Educação privada crescia em detrimento do Ensino público e gratuito.

Além disso o salário-educação também foi um meio de desviar verbas públicas, pois estava previsto na lei nº. 4.440/64 que as empresas que instituísssem convênios de sistemas de bolsas de estudo com escolas particulares ficariam isentas do pagamento do salário-educação. Está claro nos textos legais analisados que o Regime escolar deveria, então, crescer no sentido de buscar a pacificação dos alunos e professores, seguir as recomendações feitas pelos órgãos de Educação do Estado e incentivar o ensino privado.

Portanto, as soluções que eram necessárias para o devido investimento racional na Educação diziam respeito ao afastamento de profissionais que lutassem pelo Ensino público, gratuito e reflexivo. Esse afastamento e a conseqüente centralização da Educação nas mãos do Estado, através dos grupos privados, Ministério e Conselhos de Educação, deveria ser feita de forma “criativa”, de maneira a não alimentar conflitos dentro da sociedade. Dessa maneira, há o redimensionamento do ideal de Educação pública de qualidade, para o ideal de que educação de qualidade só é possível em escolas particulares.

ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

De acordo ainda com o relator Padre José de Vasconcelos, no relatório do primeiro GT, pode-se ler os objetivos da Educação de 1º Grau:

- 1 - Integrar-se ao meio em que vive;
- 2 - Participar da solução de problemas a seu alcance;

- 3 - Agir em decorrência de uma adequada formação moral e cívica;
- 4 - Desempenhar com eficiência as atividades ligadas à vida comum e aumentar o rendimento do trabalho que vier a desempenhar quando incorporado à mão-de-obra;
- 5 - Ver o mundo em que vive com curiosidade e interesse.

Ora, esses objetivos deixam claro que o 1º Grau não deveria dar ao aluno nenhuma consciência crítica de sua realidade, apenas capacitando-o para a realização satisfatória do trabalho. Além disso, a “integração” ao meio e a subserviência a “uma adequada formação moral e cívica”, deveria levar o estudante a ver o mundo com “curiosidade e interesse”, e apenas isso. A partir do momento que ele pensasse ser capaz de “mudar” o mundo, vendo-o além de uma simples curiosidade, se tornaria subversivo e inimigo da nação.

Por outro lado, o Ensino de 2º grau é idealizado como aquele que concede a formação final para o trabalho: “ao curso de ensino médio não cabe, em nenhuma hipótese, dar aquele preparo especializado na medida exigível por cada curso superior”, disse mais uma vez Padre José de Vasconcelos. Dessa forma, ficava consagrado o caráter terminal do 2º Grau.

PROFISSÃO DOCENTE

Para falarmos sobre a importância do professor no processo ensino/ aprendizagem, e de como esse processo foi redimensionado a partir da reestruturação do papel do professor, recorremos mais uma vez a Selva Guimarães Fonseca (1993, p.25):

Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho no nível do planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da nova política educacional chocam-se com o princípio de autonomia do professor e o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação dos profissionais da educação.

Esse investimento do Estado na desqualificação do professor se traduziu principalmente na instituição do sistema de licenciaturas curtas de formação superior. Em nível médio, o curso de Magistério ou curso Normal também se adequou aos princípios disciplinadores impostos pela ditadura. Esses cursos se realizavam, pode-se dizer, de maneira ainda mais precária, pois o ensino técnico público dava-se em condições de estrutura física e de aprendizagem que não contribuíam muito para um bom rendimento

escolar, devido à falta de verbas do Estado.

Os dirigentes militares sabiam do quanto o professor poderia contribuir ou para a manutenção do regime ditatorial, ou para que o seu fim chegasse mais rápido. De acordo com o Parecer nº. 94/71: *“O magistério representa a peça mais importante da obra educativa; dele depende o aumento da produtividade, da escola e a implantação de qualquer reforma”*. Para que os estudantes fossem adequadamente inseridos no planejamento cívico e técnico de Educação, o professor deveria também ter sido moldado para ensinar dessa forma. A rentabilidade no trabalho almejada pela doutrinação de milhares futuros trabalhadores dependia diretamente da ação do professor; e o Estado efetivamente sabia disso. Veja o que nos diz o relator Dom Luciano José Cabral Duarte, ainda no mesmo Parecer nº. 94/71:

O que, no Antigo Testamento, no Livro dos Salmos, o salmista diz a Deus, num gesto de abandono e de confiança: “Nas tuas mãos está a minha sorte”, a Educação Moral e Cívica poderia dizer àquele que vai ensiná-la. [...] Não será exagero concluir-se que, em qualquer situação de aprendizagem, a imagem do professor é importante para o sucesso ou insucesso do ensino. No caso de Educação Moral e Cívica, será o professor a grande razão de ser desse sucesso ou desse insucesso. Daí a gravidade da missão de formá-lo. E a preferência em formá-lo bem dentro de um contexto mais amplo de Estudos Sociais, ficando abandonada a idéia empobrecedora de uma licenciatura em faixa própria, e, portanto, muito mais limitada.

Os objetivos doutrinadores do Estado sobre a profissão docente e consequentemente sobre os alunos ficam evidentes na citação acima. O Parecer está tratando especificamente sobre o professor de EMC, e reconhece que depende da sua formação o “sucesso ou insucesso do ensino”. Para que a EMC, claramente enquanto missão e doutrina, seja ministrada satisfatoriamente em seus fins disciplinadores importa, segundo o Parecer, que o seu professor seja formado dentro do programa de Licenciatura curta em Estudos Sociais. Ora, já sabemos que essa formação proposta limita a autonomia do professor e controla sua aprendizagem e sua docência, fazendo-o ficar dependente do livro didático editado dentro das normas do Estado. Mas era essa a condição necessária para que a EMC se entregasse ao professor em total confiança de que os seus objetivos seriam alcançados: “Nas tuas mãos está a minha sorte”.

Por outro lado, no Parecer nº. 554/72, da Comissão Especial de Educação Moral e Cívica, fica definido que, enquanto não houvessem professores formados em Estudos Sociais para lecionar EMC, esta deveria ser ministrada por profissionais formados em História, Geografia ou Ciências Sociais. Mas o relator Paulo Nathanael Pereira de Souza adverte que a Licenciatura curta em Estudos Sociais é muito melhor para a formação do

professor de EMC, por que:

É mister ter sempre o princípio de economicidade que preside muitas das disposições das Leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71, e que inspirou a norma pela qual fica vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.[...] Depois, o professor de Educação Moral e Cívica, mais do que todos, dada a condição especial que cerca a matéria, há de ser muitíssimo bem preparado [...] principalmente no que concerne aos conteúdos específicos de que se deve apropriar, a fim de bem conduzir a sua difícil tarefa.

Está claro que, além de estar inserida na lógica racional de poupança de recursos, a formação do professor de EMC é tratada como questão de Segurança Nacional. A disciplina é envolvida por certa “condição especial” e o seu ensino é dado como uma “difícil tarefa”. Trata-se da condição de doutrinar corretamente, primeiro o professor, e depois, através deste, o aluno; o que se torna realmente uma difícil tarefa em um país polarizado por lutas políticas e ideológicas divergentes, entre setores da extrema esquerda (estudantes, sindicatos, ligas operárias) – embora nesse momento, início dos anos 1970, em sua grande parte silenciada - e da extrema direita (militares e empresários).

A partir dessa nova dimensão de profissão docente como uma missão doutrinadora, os outros campos das Ciências Sociais também foram redimensionados. O professor de História e Geografia passou a ser formado igualmente em Licenciatura curta em Estudos Sociais; o ensino de História foi substituído pelo de Estudos Sociais no 1º Grau: o estudante passou a tomar contato com a História somente no 2º grau, e mesmo assim de maneira resumida devido à formação técnica obrigatória e ao limite imposto por outra matéria, a “Organização Social e Política Brasileira” - OSPB.

Na aprendizagem de história, o controle sobre o livro didático e a docência foi evidente, e alvo de discussões em Seminários e Congressos discentes e docentes durante toda os anos 1970 e 1980. Essas discussões foram ricas, não só pelo valor de resistência ao regime, como pelo fator de união, de convergência, entre profissionais da Educação, todos igualmente insatisfeitos com as “distorções democráticas” criadas pela ditadura (FONSECA, 1993, p.86).

HISTÓRIA E PÁTRIA

No Parecer nº. 94/71 do CFE, dentro do tópico que aborda a Educação Cívica, os conceitos de História e Pátria são também discutidos:

Ao mesmo tempo em que o homem se descobre, descobre a história, que o conduz, e da qual ele também é autor. [...] O chão do mundo de cada homem é a sua Pátria. E uma Pátria é, em última análise, uma personalidade moral. Ela

tem um corpo e uma alma. [...] O homem, cidadão do mundo, é, entretanto, filho de um país. Sua nação é esta espécie de “família amplificada”, a que ele deverá, primeiro, seu amor, sua lealdade, sua vida. [...] O civismo brasileiro, no momento, é comprometer-se com a fase histórica de desenvolvimento do País e trabalhar na construção de 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.

A História passa a ser vista dentro da lógica do desenvolvimento industrial pelo qual o país passa. O texto legal não nega que o homem seja o autor da História de seu país, mas deixa claro que a História é construída não em função do homem, mas da Pátria. Se necessário ele deve morrer pela Pátria, deve se comprometer com o desenvolvimento empreendido pela nação, e esse será o seu civismo. Ou seja, o conceito de História é reestruturado de forma a ser confundido com os conceitos de civismo, de Pátria e de desenvolvimento (Progresso). Veja o que está escrito no edital de abertura de um livro didático distribuído pelo MEC, de 1971:

O que desejamos é mostrar a complexidade do assunto e a necessidade imperiosa de elaborar cientificamente o material histórico, dar-lhe carência e unidade, interpretar os fatos com o máximo rigor e objetividade, a fim de perceber a significação dos acontecimentos, as suas causas e efeitos e buscar a orientação segura para a conduta nas mais variadas esferas da atividade. [...] Tais devem ser os fundamentos do BRASIL GRANDE.

Sabemos o quanto a subjetividade é cara ao ensino de História, que deve ser considerada antes de tudo em sua dimensão de realização de experiências humanas. O objetivo era esvaziar a História de seu sentido reflexivo de construção, a partir da aprendizagem de uma História já pronta e acabada, pois os grandes heróis passam a fazer parte do contexto criado pelos militares, mascarando os conflitos próprios da sociedade humana e em específico da sociedade brasileira. A substituição da História por Estudos Sociais e OSPB também tinham esse mesmo objetivo. A atenção e o cuidado com que se lidava com a educação cívica, moral e religiosa passou a inundar todo o ensino de História, transformando-o em um elenco de fatos, datas, nomes e lugares, linearmente dispostos e desprendidos de significados, a serviço da construção do “BRASIL GRANDE”.

O ensino de história, assim confundido com a educação cívica e moral e de disciplinarização do homem, ganha um aspecto sagrado, messiânico. O professor passa a ter uma missão, os hinos nacional, da bandeira e dos estados passam a ser entoados com reverência e rigor religiosos, os personagens da história começam a ser respeitados como o são os santos católicos, suas obras são lembradas e comemoradas, como acontecimentos singulares e divinos, inalcançáveis aos homens, que de sujeitos passam a seguidores. A história consagra-se, assim, como uma verdade inquestionável. Esse era o objetivo prático

da reestruturação educacional do Estado militar para a história e, infelizmente, constata-se na prática o seu alcance, até os dias de hoje.

SUJEITO HISTÓRICO

Segundo o relator Dom Luciano José Cabral Duarte, no Parecer nº. 94/71:

O homem, ser aberto à Comunidade dos outros homens é, essencialmente um ser social. E sua tarefa primeira e fundamental será a construção de uma sociedade humana, alicerçada, moralmente, na Justiça e no Amor. Sociedade onde todos tenham, de fato, a oportunidade de uma vida humana digna e fraterna. Sociedade donde sejam banidas a violência e a injustiça, e onde estruturas sociais desumanas cedam lugar a novas formas de organização e de convivência baseadas na igualdade democrática.

Para que o homem inserido no Brasil dos anos 1970 saiba que o seu papel histórico e social é o da construção de uma sociedade “digna e fraterna”, “donde sejam banidas a violência e a injustiça”, deve, antes de tudo, lutar contra o próprio Estado. Ora, obviamente não era isso que o Estado pretendia dizer nem realizar, pois pressupõe que a Educação e o ensino de História ministrados estavam bem distantes da realidade vivida pelos professores e estudantes.

Sobre isso nos fala Otaíza de Oliveira Romanelli (2002, p.23): “*A Educação processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso*”. O que se ensinava na escola durante a ditadura militar estava, no entanto, distante da realidade que o estudante e também o professor viviam. A escola não dava ingredientes teóricos para que a criança pudesse julgar as propagandas que ela via na televisão, ou entender por que os jornais traziam de vez em quando receitas de bolo nas primeiras páginas e previsões de tempo contraditórias, ou compreender o que tudo isso tinha a ver com a prisão ou sumiço de alguém querido ou conhecido. Essa “malícia” era aprendida mais na família e no convívio com pessoas mais esclarecidas e maduras, que se revoltavam com a situação política do país. Não seria na escola que as crianças pequenas e os adolescentes aprenderiam a resistir ao sistema, ou melhor, era exatamente contra essa possibilidade que o Estado lutava (FONSECA, 1997).

Os textos legais mostram que a Educação estava muito distante da realidade, a ponto de o CFE se atrever a escrever em Pareceres enviados a todas as escolas do País, que a tarefa dos homens é lutar pela construção de uma sociedade sem violência e injustiças, quando o próprio Estado representado pelo Conselho praticava violência e repressão contra a sociedade.

EDUCAÇÃO MORAL

Ainda no mesmo Parecer nº. 94/71 encontramos a definição de Educação Moral preconizada pelo Estado:

Chamado a escolher entre praticar uma injustiça ou sofrer uma injustiça eu preferiria uma coisa nem outra. Se, entretanto, fosse absolutamente necessário optar por uma das pontas do dilema, eu preferiria sofrer uma injustiça a praticá-la” (Sócrates). [...] A imantação da vontade humana para o Bem, para a justiça, para o Direito, sua subordinação livre ao Dever é a face visível que torna o Instinto Moral, a mais profunda, mais grave e mais específica de nossas tendências essenciais.

Ao citar um texto atribuído a Sócrates, o relator pretende legitimar a sua definição de moral como implicitamente crítica e reflexiva. Mas se levarmos em conta a realidade a que esse texto deve ser aplicado, veremos mais claramente o quanto essa citação foi adicionada ao texto do Parecer de forma proposital: Se fosse chamado a denunciar uma atividade subversiva, o cidadão deveria optar pela denúncia, pois não delatar era uma atitude antipatriótica, portanto uma injustiça. A essa injustiça ele sofreria outra, a tortura, mas que deveria ser aceita livremente como punição por não ter cumprido seu valoroso “Dever” com a Segurança Nacional.

Esse redimensionamento político do conceito de moral está relacionado com o outro conceito que foi redimensionado: a Liberdade. Sobre ela, o mesmo Parecer nos diz:

Importa não confundir liberdade com independência. O homem, ao mesmo tempo em que é um ser livre, é um ser essencialmente dependente. Dependente para com Deus, para com a Pátria, para com os outros homens, para com os valores morais que o solicitam e que se lhe impõe como um imperativo. Desta forma, sua liberdade será, freqüentemente, a aceitação consciente desta dependência e a submissão voluntária a ela.

Liberdade para a ditadura militar era, então, aceitação e submissão à Educação moral e cívica imposta na escola, pela propaganda e pela ação do Estado. Assim como a História passava a ser escrita em função da Pátria e do Progresso, a Liberdade também se tornava limitada pelos deveres de Segurança Nacional devidos à nação e ao desenvolvimento.

Deve-se lembrar que este Parecer, e os outros documentos legais estudados neste capítulo, foram escritos em um momento em que os direitos humanos essenciais para o respeito à vida tinham sido suprimidos pelo AI-5 e por todos os outros Atos Institucionais e Complementares subsequentes. O AI-14 de 5 de setembro de 1969, por exemplo, admitia a aplicação da pena de morte ou prisão perpétua em casos de "guerra externa, psicológica

adversa, revolucionária ou subversiva". Por isso os argumentos oficiais que se utilizam de termos como "mundo democrático", "solidariedade humana", "luta para que a violência seja banida", soam tão hipócritas e contraditórios.

Entretanto, a ditadura militar no Brasil quis criar um modelo de sociedade que tivesse tão alta voz que não fosse apenas "ouvida" nos hábitos das pessoas, mas literalmente ouvida, nas vozes dos professores, na marcha dos alunos, nos tanques de guerra nas ruas, na televisão, no rádio, etc. Enfim, um modelo de sociedade construído sem a participação efetiva desta mesma sociedade, ou seja, sem o seu consenso.

O PAPEL DE LIGA DE DEFESA NACIONAL: A CENTRALIZAÇÃO DAS DECISÕES NO ESTADO

Em pesquisa no Arquivo Público de Patos de Minas, encontramos alguns ofícios e comunicações que demonstram como a centralização das decisões na Educação e no ensino cívico e moral eram garantidas pelo Estado. Segundo a maneira como os sistemas de ensino estavam organizados, a mesma ordem repassada para Patos de Minas, era também repassada a todos os municípios de Minas de Gerais, todos devendo, igualmente, obediência às diretrizes propostas. Isso ficou claro durante as comemorações do sesquicentenário de Marechal Deodoro da Fonseca, em 1977, através da análise de duas correspondências enviadas pelo prefeito de Patos de Minas, Sr. Dácio Pereira da Fonseca, a diferentes autoridades.

A prefeitura recebeu uma solicitação (Ofício 121/77, de 21 de junho de 1977) do presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais – IHG/MG, Professor José Geraldo de Faria e do delegado da Liga de Defesa Nacional, Professor Nelson de Figueiredo, que dizia respeito aos "movimentos festivos de comemoração do Sesquicentenário do proclamador da República, Marechal Deodoro da Fonseca". O Sr. Dácio, prefeito de Patos de Minas, atendeu também à solicitação de enviar correspondências a diversas autoridades, como os ministros do Exército e da Educação, confirmando o compromisso do município com as mesmas. Vejamos um trecho da comunicação enviada ao General Sílvio Frota, ministro do Exército:

Pelo presente, comunicamos a V.Ex^a. que recebemos (...) solicitação para que o Município de Patos de Minas participe das festividades comemorativas do sesquicentenário do eminente proclamador da República, Marechal Deodoro da Fonseca. Com verdadeiro espírito de civismo, queremos nos integrar neste movimento de âmbito nacional. Por isso já tomamos providências junto às autoridades educacionais, militares e civis da nossa cidade para que tão importante data seja condignamente celebrada. Na oportunidade,

respeitosamente, solicitamos de V.Ex^a. que nos sejam enviadas, para estudo, publicações sobre a vida de tão notável brasileiro (Ofício 114/77, de 20 de junho de 1977).

É importante destacar que a comunicação é assinada primeiramente pela Diretora do Departamento de Educação e Cultura, seguida da assinatura do prefeito.

A partir desse trecho podemos tecer três reflexões. Primeiro, a maneira com que as atividades cívicas eram autorizadas e, em seguida, colocadas em prática nos municípios. O IHG/MG cumpre, claramente, uma ordem centralizada em Brasília de fazer divulgar e cumprir as comemorações acerca do Marechal Deodoro da Fonseca nas cidades do Estado de Minas Gerais. Além disso, solicita que as cidades dêem conta de suas atividades e do cumprimento das festividades a autoridades militares. Ou seja, não eram só os municípios que se viam envolvidos pelas amarras do Estado, pois os órgãos estaduais também possuíam a preocupação de deixar claro que as ordens eram cumpridas. Solicitar que as cidades dessem avisos aos ministérios é uma forma de fazer isso.

Em segundo lugar, o envolvimento de um órgão como a Liga de Defesa Nacional na realização das festividades. A Liga de Defesa Nacional foi criada em 7 de setembro de 1916, idealizada por Olavo Bilac. A Liga recebeu desde o início o apoio do Exército, sendo que diversas autoridades militares estavam presentes na sessão de instalação do diretório central, como o Ministro da Guerra, General Caetano de Faria. Esse apoio era devido aos objetivos que a Liga se propunha a alcançar, como a idéia da formação do “soldado-cidadão”, do serviço militar como escola de cidadania:

O paiz já sabe, pela rama, o que esta Liga pretende fazer: estimular o patriotismo consciente e cohesivo; propagar a instrução primaria, profissional-militar e civica; e defender: com a disciplina o trabalho; com a força - a paz; com a consciência - a liberdade; e com o culto do heroísmo, a dignificação da nossa história e a preparação do nosso porvir (Acta Primeira” – Sessão de Instalação do Diretório Central da Liga de Defesa Nacional, 7 de setembro de 1916. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/05Notici/paineis/ldn.htm>).

Ora, os objetivos da Liga de Defesa Nacional, quando da sua criação, convergem para os objetivos buscados pela ditadura militar, os ideais de Defesa Nacional, Desenvolvimento, Serviço cívico e formação moral. Sendo que Defesa Nacional significa envolvimento de todos os cidadãos na defesa da pátria. Já a idéia de Segurança Nacional significa Segurança do Estado, em detrimento de Segurança da Nação. A idéia de Segurança Nacional foi difundida pela ESG, criada em 1949, como vimos anteriormente.

A Doutrina de Segurança Nacional, base da pregação ideológica do regime militar, tinha como fundamento a idéia muito simplista de que o mundo se divide em dois pólos: o comunista e o democrático. Neste segundo poderíamos

incluir Estados Unidos, Europa Ocidental (de Portugal de Salazar e Espanha de Franco aos países escandinavos) a racista África do Sul, etc. O comunismo estando em guerra contra a democracia não deixaria a esta outra alternativa senão defender-se. Mas como se supõe que os comunistas estão infiltrados por toda a parte, sua guerra envolve permanentemente toda a sociedade, é necessário um sistema especial de governo para que haja segurança. (INÁCIO FILHO, 1997, p.199-200).

A consciência de que o serviço militar tem a missão de defender o Brasil, de comandar o destino do país é exclusivamente militar. Na população em geral, essa consciência não existia, e era preciso, então, formá-la. A ditadura buscou essa formação através do esforço de cumprimento dos outros objetivos, quais sejam, o estímulo do patriotismo, do culto do heroísmo e da dignificação da nossa história. Entretanto, esse “estímulo” se deu de forma coercitiva, centralizada no Estado, e não construída no meio da população. O próprio Positivismo, doutrina-base da formação militar no Brasil, defende que o Estado deve ser dirigido por uma coalisão de militares e industriais.

Dessa forma, as escolas militares defendiam, desde o início do século XX, a sua missão de comandante do destino do país, de que a cidadania somente seria alcançada com intervenção militar. Isso ficou bastante evidente com a presença militar durante a “Era Vargas” e, posteriormente, com as tentativas de intervenção no Poder Executivo, no período do governo de Juscelino Kubitschek e no golpe de 1964. Além disso, o modelo da Liga de Defesa Nacional, de que o presidente da instituição é o próprio presidente da República, foi seguido por outras instituições organizadas durante a ditadura, como o CNMC. O modelo militar estruturado pela Liga de Defesa Nacional em 1916 representou, à época, modernização e, conseqüentemente, aplicação dos princípios positivistas à estrutura das Forças Armadas (INÁCIO FILHO, 1997, p.77-80).

Em terceiro e último lugar, e mais importante para os fins desse trabalho, o papel central que a educação exerce durante as festividades cívicas, para que o objetivo de formação de uma consciência patriótica seja alcançado. A solicitação de que publicações sobre a vida do Marechal Deodoro da Fonseca fossem enviadas aos municípios serviriam como embasamento para que as “autoridades educacionais” preparassem devidamente as atividades comemorativas; ou seja, sem contradizer as diretrizes traçadas pelo Estado.

Sem a intervenção educacional a realização de comemorações festivas como a proposta pela Liga de Defesa Nacional e IHG/MG era estruturalmente inviável. Isso por que é a escola o aglutinador social por excelência do período; era na escola que a formação cívica mais sólida se realizava: que a comunidade se reunia para cultuar os heróis nacionais, que as crianças aprendiam a cantar o hino nacional e os hinos cívicos, que os

trabalhos de fraternidade eram centralizados, com a atuação dos professores, principalmente os de moral e cívica.

A escola era o centro das atividades cívicas, dela o civismo deveria irradiar para toda a comunidade; assim planejava o Estado. No entanto, não deixava essa missão somente para a escola, mobilizando também a imprensa e órgãos de movimentos sociais, como associações de bairros e sindicatos, esses dois últimos por ação mais violenta do que coercitiva.

Era de responsabilidade da escola se certificar que no dia da comemoração do sesquicentenário do Marechal Deodoro da Fonseca as crianças colorissem gravuras do referido Marechal, aprendesse mais sobre a vida e importância dele para a história do Brasil e de como ele contribuiu para o desenvolvimento atual do Brasil, levado a cabo pela “Revolução”. Que no final do dia letivo, os pais fossem convidados para uma ação solene em que as crianças apresentassem algum trabalho sobre o Marechal Deodoro da Fonseca e levassem para casa um marcador de livros com o rosto dele. Se a Prefeitura se articulasse antecipadamente com autoridades municipais, um desfile poderia ser organizado, com banda de música e discursos políticos. Tudo isso era impensado sem a escola e aí estava a sua importância primordial para que o plano da ditadura militar para a nação fosse cumprido: realização e eficiência.

Portanto, ao final deste capítulo podemos concluir que o Estado militar procurou utilizar a escola para a construção de uma nova mentalidade sobre democracia e, a partir disso então, justificar o novo modo de ver o mundo através de conceitos como História, Pátria e Trabalho, vistos por um prisma voltado para a segurança nacional e desenvolvimento econômico do país. Para alcançar estes objetivos, o papel do trabalho feito pelo IPÊS e IBAD, bem como a formação positivista dos militares na ESG, foram fundamentais.

O início dos anos 1980 foi marcado por transformações sociais e políticas. O Brasil passava por uma forte crise financeira decorrente da política econômica implantada durante o regime militar e a sociedade, como um todo, lutava por abertura democrática. Entretanto, apesar do grande movimento social, a formação cívica e moral direcionada para as escolas ainda permanecia com a mesma estrutura prática.

No dia 20 de março de 1980, a 18ª Delegacia Regional de Ensino de Patos de Minas enviou em anexo ao Ofício nº. 44/80, um exemplar do Calendário Cívico-Social e Religioso, elaborado pela equipe do Núcleo de Programas Culturais e Especiais, ao Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal. O Calendário é composto

por dez folhas referentes a cada mês do ano letivo escolar. Cada folha contém um desenho acima, o calendário no lado esquerdo inferior e o destaque das datas comemorativas do mês ao lado direito, com versos.

A Educação Moral e Cívica implantada em 1969 manteve algumas tradições da escola consideradas fundamentais para a formação do cidadão. Por exemplo, conhecer o hino e a bandeira nacionais e os grandes vultos da história do Brasil. A EMC implantada pelo Regime Militar se diferenciava de outros períodos da história brasileira, pois determinava que o ensino de moral e civismo fosse ministrado separadamente de outras disciplinas, com professores especializados e programa curricular específico, mas mantinha em seu conteúdo e em algumas práticas escolares, valores e normas de comportamento existentes em outros contextos históricos. Ritos como a comemoração de datas cívicas, com os desfiles e paradas, foram reavivados, e outros ritos foram criados, como a comemoração de novas datas: o dia do folclore, da criança, da “Revolução de 1964”, etc. Práticas há muito tempo realizadas na escola, juntaram-se a novas atividades (FILGUEIRAS, 2006, p.199).

Este calendário nos permite visualizar como os conceitos referentes às reformas educacionais e à mentalidade moral e cívica do regime militar ainda estavam presentes nos meios educacionais, apesar do clima de restabelecimento democrático que o país vivia. Observe o quadro a seguir:

Mês	Datas comemorativas destacadas	Descrição do desenho
Fevereiro	No início deste ano Unindo os corações Vamos ver no Calendário Nossas comemorações.	Várias crianças fantasiadas em um bloco de carnaval levando um estandarte “Bloco do Atleta”.
Março	Vamos começar por março Na busca da Integração Em 31 festejando A nossa Revolução.	Duas crianças, um menino e uma menina, felizes e sorrindo com as mãos no peito.
Abril	No dia seis com amor A Cristo vamos saudar Revivendo as esperanças Para a Páscoa relembrar. *** Ao índio do Brasil Em dezenove, a homenagem Simplicidade e pureza É o que guarda a sua imagem. *** Dia vinte e um de abril Sonho dos jovens ardentes Inconfidência Mineira E do Mártir Tiradentes.	Várias pessoas deitadas no chão na rua, tristes. Ao fundo prédios e uma placa “não temos vagas”.
Maio	Dia primeiro é uma data Que homenageia o valor Daquele que se enobrece Trabalhando com amor. *** Dia onze, que ternura, Que amor e emoção!	Um buquê de flores e um presente com um bilhete “para a mamãe”.

	Nossas mães são festejadas Com carinho e gratidão. *** No dia treze A princesa, com bondade, Assinando a Lei Áurea Deu ao negro a liberdade.	
Junho	Humildade e saber Plantados com devoção No dia nove Anchieta Tem a nossa gratidão *** Durante as festas juninas Oh! Que grande curtição! Fogueiras, danças e troças, A São Pedro, Antônio e João.	Um menino e uma menina caracterizados para uma festa junina.
Agosto	Comemora-se dia onze, A razão da escola ser É o nosso Estudante Que a vida aprende a viver. *** Renovamos nosso amor, Com carinho e emoção No dia 10, ao papai, Nosso orgulho e gratidão. *** Vinte e cinco é o dia Do Soldado do Brasil Valoroso, forte e bravo, A paz sempre garantiu.	Dois soldados em formação, sorrindo.
Setembro	Dia sete de setembro D. Pedro, num brado forte, Declarou a Pátria livre Alterando nossa sorte *** Uma florida chegada Dia vinte e três espera É a alegria trazida Pela bela Primavera. *** Dia vinte e oito de setembro Respeito e devoção A Bíblia, que é o Norte Da vida de um cristão.	Duas crianças felizes, uma menina e um menino, sobrepostos à imagem do Brasil com a frase “Brasil de todos nós”.
Outubro	É dia doze de outubro Com a alma enternecida Pedimos paz ao Brasil À Senhora Aparecida *** Neste mesmo dia doze, Que não saia da lembrança A ternura e o amor O amor da terna criança. *** E no dia quinze de outubro Ao artista e condutor Homenagem nós rendemos Caro amigo Professor.	Uma criança pequena correndo em um jardim atrás de uma borboleta.
Novembro	Dia quatorze lembramos A exemplo do Bandeirante	Um menino sorrindo e segurando a Bandeira Nacional.

	Desbravando novas terras Tornou o Brasil gigante. *** Dia quinze de novembro A nação foi libertada: Nesta data a República No Brasil foi proclamada. *** Dezenove de novembro É o dia da Bandeira Que flutua pelos ares Guardando a nação inteira.	
Dezembro	No dia três, enfim, Reúne-se o povo, em massa, De joelhos, frente a Deus, A render Ação de Graças. *** E no dia de Natal, Abra a alma ao Salvador Renovando as esperanças Para viver com mais amor.	Sinos de natal.

Temos duas observações a respeito deste calendário. Primeiro, acerca da valorização da religião católica. A Educação Moral e Cívica lecionada nas escolas valorizava a ética católica e isto fica claro nas datas destacadas e nos versos, principalmente referentes à Páscoa e ao Natal. É interessante notar que o único mês que traz uma imagem negativa em sua folha é o mês de abril, em que se comemora a Páscoa, o dia do Índio e a Inconfidência Mineira. Ou seja, a imagem do desemprego, colocada juntos aos versos, traz implícita a idéia de que somente pela religião e pela valorização dos heróis da Pátria que os problemas brasileiros poderão ser solucionados.

Em segundo lugar, sobre as datas cívicas comemorativas. O dia da abolição da escravatura, da proclamação da independência e da proclamação da República, por exemplo, são tomados de um vazio crítico em relação aos acontecimentos históricos referentes a cada data. Tem-se a idéia implícita de que: a princesa Isabel concedeu, por sua bondade, a liberdade aos negros; D. Pedro I declarou o Brasil livre e foi responsável pelo nosso destino; e que a República significou libertação da nação brasileira, em relação ao período monárquico anterior, identificado como um resquício do passado colonial. O mês de março, por sua vez, traz somente um verso, que lembra a comemoração do aniversário da Revolução de 1964. Além do mês de fevereiro, que tem um verso introdutório, apenas o mês de março traz um verso único.

Este foi o modelo de calendário cívico seguido pelas escolas municipais de Patos de Minas no ano de 1980, em que o país passava por um turbilhão de mudanças e transformações políticas, econômicas e sociais. Portanto, para transformar também a

realidade das escolas, vários profissionais da Educação e do ensino de História se mobilizaram em torno do fim da EMC, dos Estudos Sociais e da OSPB.

As primeiras mudanças na legislação educacional ocorreram no final dos anos 1970, no final do governo do General Ernesto Geisel e no governo do General João Figueiredo, em relação a três pontos:

- a) Os professores licenciados em História e Geografia voltam a lecionar Estudos Sociais e E.M.C. no 1º Grau – Parecer nº. 7.676 de 14 de dezembro de 1978, Resolução nº. 3 de 25 de junho de 1979 e Resolução nº. 7 de 8 de outubro de 1979.
- b) As atividades da Comissão Nacional de Moral e Civismo passam a ser fixadas por Regimento Interno, a ser aprovado pelo MEC – Decreto nº. 87.801, de 16 de novembro de 1982.
- c) Revisão da Lei nº. 5.692/ 71 – Parecer nº. 860 de 3 de dezembro de 1981 e Lei nº. 7.044 de 18 de outubro de 1982.

Primeiro, em relação aos professores de História e Geografia poderem voltar a lecionar Estudos Sociais e EMC no 1º Grau: essa abertura foi resultado de constante resistência organizada dos profissionais dessas áreas. O relator Paulo Nathanael, no Parecer n.º. 7.676/78, reconhece isso:

Os professores de Geografia e História, através de suas respectivas associações, dirigiram vários memoriais a este Conselho, expondo suas preocupações quanto ao que consideravam um desacerto da introdução, no currículo, de Estudos Sociais a cargo de um só docente e em prejuízo do ensino da História e da Geografia.

Entretanto, apesar de reconhecer o peso da resistência dos professores, o CFE manteve os Estudos Sociais nos currículos. Utilizando-se de argumentos aparentemente democráticos, pois que atende às pressões da sociedade, o governo revê alguns pontos, mas mantém os princípios do projeto reestruturador da Educação inalterados (FONSECA, 1993, p.30-31).

Demonstra isso o fato do mesmo Parecer prever a revisão dos currículos mínimos da formação dos professores, tendo por base a licenciatura curta voltada para os Estudos Sociais. Em decorrência dessa disposição, em 1980, o mesmo relator conselheiro publica um projeto de um novo currículo mínimo para a Licenciatura curta em Estudos Sociais, propondo a transformação da História e da Geografia em habilitações do curso unificado de Estudos Sociais. Esse projeto foi grandemente rejeitado pela ANPUH, pela AGB, e por

alunos e professores de História e Geografia, que publicaram documentos, cartas e protestos em todo o país (FONSECA, 1993, p.30-31). Isso mostra o momento de instabilidade e transição que o Estado estava vivendo frente à resistência mostrada pelos profissionais da Educação, da História e de toda a sociedade.

Por outro lado, é importante considerar que a implantação da EMC como disciplina obrigatória em 1969 abriu espaço para a formação de vários professores formados em Licenciatura curta em Estudos Sociais, com especialização em EMC. O início das discussões de abertura democrática e extinção da EMC, dos Estudos Sociais e da OSPB enquanto disciplinas escolares, representou um problema para esses profissionais.

Em fins dos anos 1970 e na década de 1980, professores de Estudos Sociais iniciaram manifestações em relação às suas aulas. Não existiam concursos para EMC e OSPB e os concursos que começavam a ser realizados, para Geografia e História, não permitiam que esses professores se inscrevessem. A situação se agravava, pois os professores formados em Estudos Sociais começavam a perceber que seus diplomas não eram mais válidos. Em 1981, Estudos Sociais fazia parte do currículo das 5ª e 6ª séries e a História voltou como disciplina para a grade curricular de 7ª e 8ª séries. Para o concurso realizado em São Paulo em 1980, muitos professores formados em Estudos Sociais conseguiram presta-lo somente por meio de liminar. Mas as liminares foram posteriormente cassadas e os professores que passaram no concurso não puderam ser efetivados (FILGUEIRAS, 2006, p.181).

A partir disso, as organizações sindicais de professores se viram em um impasse. De um lado, os profissionais licenciados em História e Geografia reivindicavam o fim definitivo da EMC, dos Estudos Sociais e da OSPB; de outro, os profissionais licenciados em Estudos Sociais lutavam pela defesa de seus direitos. Em 1985, após o fim do regime militar, o Programa Nacional de Desburocratização da Nova República sugeriu ao CFE a mudança das disciplinas EMC, Estudos Sociais, OSPB e EPB para “Educação para o exercício da Cidadania”. A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - solicitou ao CFE em 1986 a exclusão da EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros, dos cursos de Pós-Graduação de todo o país. Todos os dois pedidos foram negados pelo CFE, que publicou em 1986 o Parecer nº. 785 e a sua Resolução nº.6, reformulando o “núcleo comum” para o ensino de 1º e 2º graus, onde a EMC permaneceu como disciplina obrigatória (FILGUEIRAS, 2006, p. 181-183).

O CFE reiterava em todos os seus pareceres que somente o Congresso Nacional poderia revogar o Decreto-Lei nº. 869/69. O CFE teve um posicionamento interessante em relação à EMC. Em diversos pareceres chegou a concordar com a necessidade de extinção da disciplina da forma como estava colocada, mas reiterava em todos os pareceres que o ensino de moral e civismo era obrigação da escola e era fundamental para a formação dos estudantes (FILGUEIRAS, 2006, p.184).

As organizações sindicais e de professores continuaram defendendo a idéia de que Estudos Sociais, EMC e OSPB deveriam ser extintas dos currículos escolares, mas agora problematizando a questão dos professores licenciados em Estudos Sociais: o Estado deveria garantir os direitos desses profissionais e auxiliar o pagamento de cursos de complementação, em História ou Geografia, para que esses professores pudessem prestar os concursos públicos (FILGUEIRAS, 2006, p.182).

Em segundo lugar, a revisão das atribuições da Comissão Nacional de Moral e Civismo. O Decreto nº. 68.065 de 14 de janeiro de 1971, ao regulamentar o Decreto-Lei nº. 869 de 12 de setembro de 1969, fixa todas as atribuições da CNMC e a submete diretamente ao Ministro da Educação e Cultura e ao Presidente da República. No entanto, o Decreto nº. 87.801, de 16 de novembro de 1982 vem modificar isso, pois propõe a elaboração de um regimento interno da CNMC a ser aprovado pelo MEC.

Mesmo não modificando os princípios da CNMC, a fixação de um Regimento interno é um caminho que apontava para mudanças. É importante notar como essa modificação veio tardiamente, em 1982, em relação a outras que já vinham ocorrendo desde 1978. Isso se deve à importância da EMC como base para toda a estrutura da Educação e da mentalidade construída pelo regime militar. As mudanças ocorreram de forma centralizada pelo Estado, mas os caminhos apontados surgiram como em um turbilhão, em resultado da luta que estava sendo empreendida pelos profissionais da Educação contra a autoridade do Estado.

O terceiro e último ponto é o mais importante. O Parecer nº. 860 de 3 de dezembro de 1981 fala sobre a necessidade de se alterar alguns dispositivos da LDB em vigor, a Lei nº. 5.692/71. O relator Paulo Nathanael recomenda a criação de um grupo de trabalho que elabore um anteprojeto de Lei, onde se altere a redação do artigo 5º da referida Lei, no sentido de:

- a) Extinguir-se a predominância da parte de formação geral no currículo do ensino de 2º Grau, preservando-se a presença da educação para o trabalho nesse mesmo currículo;
- b) Cancelar a exigência da habilitação profissional obrigatória e universal para que o aluno de 2º Grau possa obter o diploma de conclusão de curso;

O relator também ressalta que os sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal podem adotar estratégias próprias para implantação do ensino de 2º Grau, dentro do disposto na Lei nº. 5.692/71.

Essas aberturas ainda não eram as mudanças concretas buscadas, mas foram caminhos importantes que apontaram para essas mudanças. Por outro lado, os estabelecimentos de ensino seguiram uma tendência de se voltarem para a organização de cursos de 2º Grau direcionados para o exame vestibular massificado. Afinal, as modificações na LDB de 1971 não deixaram de estimular a preparação do aluno para o trabalho dentro da escola, apesar de eliminar a obrigatoriedade da profissionalização no 2º Grau.

Os números de matrículas, desde o 1º Grau até o Ensino Superior, aumentaram de 1970 para 1980. Isso mostra como os significados da Lei nº. 5.692/71 ainda estão presentes na Educação e no pensamento brasileiro até hoje. Mas, como ressalta Selva Guimarães Fonseca, *“o acesso ao saber foi restringido, uma vez que a formação geral do educando foi preterida em função da concepção que vincula preparação para o trabalho com formação específica. O elitismo tão presente na educação brasileira permaneceu”*. (FONSECA, 1993, p.24).

Por outro lado, este foi o recomeço de uma forte discussão sobre o papel das políticas sociais e públicas na edificação da Democracia e da cidadania na Educação. A anistia, a volta de vários brasileiros do exílio, a criação de novos partidos políticos, e a realização das primeiras eleições diretas para governadores - com conquistas expressivas da oposição, são pontos altos nesse momento vivido pela sociedade. A Educação, incluída nesses momentos, passa a ter um tom mais político, que contribuiu muito para a abertura de novos caminhos em direção à conquista da cidadania. (NAKAMURA, 2002).

Em 1979 é criada a União dos Trabalhadores do Ensino – UTE, dentro da greve dos professores mineiros. Havia um desejo por novos rumos dentro das instituições escolares, que se traduzia em busca por maior participação de todos os segmentos presentes no processo educativo. Os debates ocorridos na Educação no início dos anos 1980 representaram o repensar da função política e social da escola pública, as possibilidades de democratização do ensino e de reformulação de currículos, dentro do contexto de abertura política.

O Congresso Mineiro de Educação, realizado entre agosto e outubro de 1983, fez parte da Reforma Educacional do Estado de Minas Gerais, realizada no governo de Tancredo Neves (1982-1984). Foi um movimento em que todas as Delegacias de Ensino Regionais e a Secretaria de Educação tiveram direito a voz e vez em propor mudanças para a Educação do Estado. O Congresso Mineiro foi parte do início desses novos tempos na Educação:

Na ação coletiva empreendida no âmbito escolar, se insere o Congresso Mineiro de Educação, em 1983, de um projeto de reforma educacional com base na mobilização de professores, técnicos e das comunidades locais, onde o programa da secretaria de educação buscava fortalecer os colegiados existentes nas escolas. (NAKAMURA, 2002).

Entretanto, segundo Fonseca, o Congresso Mineiro recebeu muitas críticas, apesar do momento que representou. Entre elas, o pouco espaço de tempo que os professores tinham em discutir e propor propostas, a convocação de poucos professores que, de acordo com a Secretaria e as Delegacias de Ensino, já desenvolviam projetos em sua área, e à falta de divulgação do processo. A aparência democrática ainda tentava ocultar a forma burocrática e centralizada de resolver os problemas ligados à Educação e ao Ensino. Apesar da participação dos profissionais de vários municípios e de várias áreas, o debate educacional não tinha se desvinculado dos métodos próprios de controle técnico militar: “Em Minas Gerais, dentro de seis meses, as propostas chegaram às escolas para serem implementadas. [...] Porém, a condição de meros implementadores de programas era para muitos um passado localizado nos anos 70” (FONSECA, 1993, p.87). No entanto, todos esses movimentos tiveram o mérito de unir os profissionais em torno de objetivos comuns de verdadeira democratização da Educação, apesar de não representar mudanças estruturais, ou seja, de princípios.

O momento de efervescência cultural e social, o desejo de participar, vividos pela sociedade brasileira no início dos anos 1980, desembocaram na Praça da Sé, em São Paulo, no dia 25 de janeiro de 1984. Mais de duzentos mil participantes, aos gritos de “Diretas Já!” e “O povo quer votar!”, exigiam que o Congresso Nacional aprovasse a Emenda constitucional proposta pelo deputado Dante de Oliveira (PMDB-MS), que restabelecia as eleições diretas para Presidente da República. O deputado Ulysses Guimarães, por estar percorrendo todo o país e dedicando-se intensamente à campanha “Diretas Já!”, passou a ser chamado de “o senhor das Diretas” (SILVEIRA, 1998, p.13-17).

A Imprensa escrita e falada noticiava e passou a incentivar as manifestações. O futebol se tornou também palco para manifestações: Em São Paulo surgiu a “Democracia Corinthiana”. Placares foram instalados em vários pontos do país, com o nome dos deputados e sua posição em relação à emenda Dante de Oliveira. Ou seja, o espaço antes dominado pela Educação Moral e Cívica e pela propaganda da “Revolução”, se tornou palco de manifestações em favor de maior participação política.

O verde-amarelo, um dos símbolos da ditadura, se uniu ao laranja e ao vermelho, cores do PMDB e do PT, partidos que apoiavam abertamente as Diretas. A bandeira

nacional passou a ser símbolo de luta pela Democracia, vestida em manifestações e comícios, ao contrário da idéia de defesa nacional ligada a ela durante a ditadura. Foi o momento em que a sociedade procurava reverter a reestruturação simbólica e conceitual empreendida pelos militares.

Em 1988 uma nova Constituição foi promulgada, com a promessa de tempos melhores para todos os cidadãos, trabalhadores e estudantes. No Congresso Nacional, na imprensa e nos meios universitários começaram as discussões acerca da necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que atendesse aos ideais de formação para a cidadania e para a prática democrática. No entanto, somente em 1996 o país conheceu uma nova LDB. A Lei nº. 8.663 de 14 de julho de 1993 revogou a EMC. Esta Lei fez parte do processo de redemocratização do país que levou às transformações ocorridas ao longo de todos os anos 1980.

Ao longo da década de 1980 e o início dos anos 1990, a EMC se manteve, entre outros motivos, por causa da discussão trabalhista. A Educação Moral e Cívica foi retirada dos currículos somente em 1993, mas a discussão sobre a função da escola na formação política dos jovens se manteve (FILGUEIRAS, 2006, P.190).

A formação dos cidadãos, a educação voltada para a prática democrática e reflexiva em sociedade, a participação consciente de todos os cidadãos na política do país, são questões atuais, colocadas todos os dias na Imprensa, nos meios intelectuais e na própria comunidade escolar. No entanto, uma disciplina escolar, com conteúdos pré-definidos, com o objetivo exclusivo de formação cívica e moral é amplamente questionada, pois a aprendizagem para a cidadania deve fazer parte da vida escolar do aluno e do seu cotidiano em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando compreender como o ensino de história se fragmentou durante a ditadura militar no Brasil, centralizamos nossos estudos no papel que a EMC exerceu durante este período nas escolas e na sociedade. A EMC possuiu particularidades em relação aos Estudos Sociais e a OSPB, pois sua natureza convergia para os ideais de patriotismo, civismo, higiene, disciplina e progresso, presentes nas discussões educacionais no Brasil muitos anos antes de 1964.

A importância de uma educação cívica e moral voltada para a valorização dos bons costumes e do amor à Pátria já era destacada nos debates sobre a educação brasileira no final do Segundo Império, em que o ensino de história do Brasil era relacionado aos valores cívicos e morais. Isso se dava principalmente pelas diretrizes propostas pelo IHGB, que relacionava o estudo de história do Brasil ao elenco dos fatos realizados pelos grandes heróis da nossa história. Nesse sentido, a moral católica, voltada para a formação dos bons costumes e a formação cívica, voltada para a valorização da Pátria, deveria estar presente em todos os momentos da vida escolar, em especial no exemplo dos feitos dos heróis nacionais.

No início da República as reformas estaduais de Educação valorizaram também a Instrução Moral e Cívica, estruturada como disciplina escolar e também como prática educativa que deveria alcançar as várias áreas do saber, como Educação Física, Geografia, Línguas e História. A Reforma João Pinheiro para o ensino primário de Minas Gerais, proposta pelo Decreto-Lei nº. 1.947 de 30 de setembro de 1906, recomendava aos professores de Instrução Moral e Cívica a ensinar através de exemplos, da leitura, da memorização e da recitação de versos as principais Leis e os princípios de bons costumes na família, na comunidade e o amor à Pátria.

Vários movimentos organizados da sociedade civil, como grupos católicos e organizações de caráter militar, passaram a discutir a importância do ensino cívico e moral de forma a concretizar o desejo de formação da idéia de uma “nação brasileira”, em torno do respeito à Pátria e às suas instituições, da valorização do trabalho e da preservação de bons hábitos em sociedade. A partir de 1930, por sua vez, o amor à Pátria, o civismo, a busca pelo progresso do país, passaram a ser conceitos relacionados à valorização do

trabalho voltado para o desenvolvimento econômico e fortalecimento do Estado. Destacou-se nesse período a figura do líder carismático e autoritário de Getúlio Vargas.

Com um projeto político e social novo em relação ao período histórico anterior, Vargas procurou combater o Liberalismo apropriando-se dos principais pontos defendidos pelos movimentos nacionalistas que tinham se desenvolvido em meio aos debates da sociedade. Dessa forma, as Leis Orgânicas de Ensino voltaram-se para a formação do cidadão pela valorização do trabalho, da disciplina e dos bons costumes, buscando em especial o fortalecimento do Estado e o enfraquecimento das idéias democráticas. No entanto, o fim da Segunda Guerra Mundial e o desenvolvimento urbano e industrial da sociedade levaram ao fim do Estado Novo.

Entre 1946 e 1964 o país foi marcado pela transição de uma sociedade predominantemente rural para uma sociedade industrial, movimentada pela dinâmica dos movimentos sociais, como sindicatos, organizações estudantis e de intelectuais. Na Educação, as discussões por uma escola pública e gratuita, por um lado, e por um ensino privado e de caráter empresarial, de outro, marcaram os debates que levaram à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 4.024/61.

O desenvolvimento da organização da sociedade em torno da defesa da democracia, de melhores condições de trabalho, por uma melhor educação pública foi acompanhado pela organização dos intelectuais conservadores, empresários e militares, que identificavam a defesa da democracia com o movimento comunista, dentro do contexto da Guerra Fria. Assim, houve a criação de diversas entidades conservadoras, como o IPÊS, o IBAD, além do fortalecimento da ESG dentro da estrutura do Estado e nos meios empresariais, onde os movimentos sindicais e estudantis eram vistos como uma ameaça à Segurança Nacional do país. A Educação retornou à pauta dos debates na imprensa, nos meios estudantis e empresariais, predominantemente como um instrumento que deveria ser estruturado pelo Estado para garantir o desenvolvimento industrial do país, a disciplina da sociedade e a Segurança Nacional.

O golpe de 1964 marcou o início de um período de duas décadas da nossa história onde se destacaram a violência e a repressão utilizadas pelo Estado para calar as vozes que pediam por um verdadeiro exercício da cidadania, pela reestruturação de toda a sociedade, voltada agora para a disciplina e para a Segurança Nacional, pelo desenvolvimento econômico dependente de investimentos estrangeiros e, o mais importante para os nossos estudos, pela reorganização da estrutura educacional do país.

Entre 1964 e 1968, a Educação passou por debates que discutiam principalmente os objetivos que o ensino deveria ter na nova realidade em que o país se inseria, ou seja, uma realidade onde o desenvolvimento econômico e a Segurança Nacional eram fins que se justificavam em si mesmos. O ensino de história era um assunto amplamente debatido, visto que as aulas de história poderiam proporcionar um ambiente favorável à crítica e ao pensamento reflexivo dos estudantes. Após 1968, houve ainda maior urgência de uma reforma ampla, não só da estrutura educacional, mas do ensino de história em específico.

Assim, após a formação de Grupos de Trabalho e de debates nos meios militares e institucionais do governo, houve a reforma do ensino superior, com a Lei nº. 5.540/68 e a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, com a Lei nº.5.692/71. Insere-se, nesse contexto, o Decreto-Lei nº869/69 e o Decreto nº. 68.065/71, que o regulamentou. Com esses documentos legais, a Educação Moral e Cívica tornou-se obrigatória em todas as escolas do país e foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo, CNMC. Com as reformas, somente os alunos de segundo grau tinham a disciplina de história em seus programas curriculares, junto a OSPB e a prática educativa da EMC nos grêmios e nos Centros Cívicos Educacionais, os CCE's. Os alunos de primeiro grau não tinham o ensino de história nem geografia, que foi substituído pelos Estudos Sociais. A EMC era obrigatória no ensino de primeiro grau, como disciplina e prática educativa.

A EMC e os princípios da CNMC abrangiam não só as salas de aula, mas a família e toda a comunidade, por meio das comemorações cívicas, do envolvimento dos pais nos festejos e desfiles escolares e na propaganda da “Revolução” presente na imprensa. O Decreto nº. 68.065/71 previa que sindicatos e organizações comunitárias, estudantis e religiosas deveriam contribuir com os ideais da EMC trabalhados prioritariamente nas escolas, através dos livros didáticos publicados dentro dos parâmetros do CFE e da CNMC e de professores formados em Licenciatura curta em Estudos Sociais.

As regulamentações para os desfiles e comemorações cívicas eram centralizadas no Estado militar e repassadas para os estados, que deveriam garantir que todas elas seriam cumpridas da mesma forma que foram recomendadas. Isso ficou claro pelos estudos dos documentos referentes às comemorações do sesquicentenário do Marechal Deodoro da Fonseca, quando a Prefeitura de Patos de Minas recebeu da Liga de Defesa Nacional, com sede em Belo Horizonte, as recomendações sobre como deveriam ser as festividades cívicas. A Prefeitura de Patos de Minas, através do Departamento de Educação e Cultura, enviou comunicações a vários Departamentos do Governo militar, incluindo o Ministério do Exército, onde dizia como as festividades estavam sendo preparadas e como iriam ser

realizadas. Isso demonstra a centralidade a que as decisões a respeito da Educação Moral e Cívica estavam submetidas ao Governo Federal, sob a liderança dos militares.

A nossa hipótese de trabalho foi confirmada com as pesquisas e estudos apresentados ao longo dos capítulos, ou seja, a Educação Moral e Cívica foi uma disciplina escolar implantada em caráter obrigatório em todas as escolas do país durante a ditadura militar no Brasil, com o objetivo de garantir o sucesso da Doutrina de Segurança Nacional. A fragmentação do ensino de História fez parte deste processo de reestruturação da educação, de maneira a atingir os interesses dos militares, tecnoempresários e industriais no poder. Por outro lado, a EMC estabelecida nas escolas durante o regime militar possuiu um caráter de continuidade com as discussões sobre moral, civismo e cidadania que já existiam na sociedade brasileira em outros períodos da nossa história.

As transformações ocorridas no final dos anos 1970 e nos anos 1980 no Brasil levaram à crescente abertura democrática na sociedade e na política, de maneira que os profissionais de História e Geografia e educadores se organizaram para exigir o fim dos Estudos Sociais, da EMC e da OSPB e o retorno do ensino de história e geografia em todas as escolas do país. Por outro lado, os professores formados em Licenciatura em Estudos Sociais perceberam que os seus diplomas seriam invalidados na prática, pois eles estavam sendo impedidos de prestar os concursos públicos que estavam sendo abertos em alguns estados, como em São Paulo. Assim sendo, as organizações trabalhistas representantes de professores começaram a se posicionar a favor do fim da fragmentação no ensino de história e geografia, desde que os direitos dos professores formados em Estudos Sociais fossem garantidos.

Uma nova Carta Constitucional foi promulgada em 1988, anunciando novos tempos. Esse fato intensificou as discussões acerca da importância da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que seria aprovada somente em 1996. Em 14 de julho de 1993, através da Lei nº. 8.663, a EMC foi revogada dos currículos de todas as escolas do país. No entanto, as discussões sobre a formação para a cidadania continuaram, não só na escola, mas na imprensa, no Congresso Nacional, nas Universidades. Uma cidadania para a prática democrática, contextualizada para a defesa dos direitos do homem e do cidadão é uma idéia permanentemente defendida e debatida nos círculos educacionais e nas comunidades, de maneira que a experiência vivida pelos brasileiros durante a ditadura militar foi um exemplo a não ser esquecido e nunca mais vivido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michel W. *Conhecimento Oficial: A Educação democrática numa Era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI, Décio. (org). *Novos temas em História da Educação Brasileira: Instituições escolares e Educação na imprensa*. Uberlândia: Edufu, 2002.

BAÍÁ HORTA, José Silvério. *Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.

BAÍÁ HORTA, José Silvério. *O Hino, o Sermão e a Ordem do dia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

BAÍÁ HORTA, José Silvério. A Constituinte de 1934: Comentários. In.: FÁVERO, Osmar. *A Educação nas Constituições Brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 139-151.

BARROS, Edgar Luiz de. *A Guerra Fria*. São Paulo: Atual, 1984.

BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

BONTEMPI JR., Bruno. A presença visível e invisível de Durkheim na historiografia da educação brasileira. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. PP. 47-63.

BOTO, Carlota. *A Escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. *Forças Armadas e Política no Brasil*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

CATANI, Denice Bárbara. *Estudos de história da profissão docente*. In: *500 anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2000. P. 585-599.

CHAUI, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Moderna, 1984.

CHAUI, Marilena. *Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In.: *Teoria e Educação*, nº. 2, PP. 177-229, 1990.

CHIAVENATO, Julio. *O Golpe de 64 e a ditadura militar*. São Paulo: Moderna, 1994.

CLAPAREDE, Edouard. *A Educação Funcional*. São Paulo: Nacional, 1958.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

DREIFUSS, René Armand. 1964: *A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978. PP.33 a 74.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FÁVERO, Osmar. *A Educação nas Constituições Brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 139-151.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: USP, 2006.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues Fernandes. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil – Um Estudo sobre a Educação Moral em Émile Durkheim*. São Paulo: EDUSP, s/d.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*. São Paulo: PUC, 2006. Dissertação de Mestrado.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. 5.ed.Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva G. *Ser professor no Brasil: História Oral de Vida*. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, Selva G; DÂNGELO, Newton. A reformulação curricular para o ensino de história no 1º grau: Estado de Minas Gerais. *Educação e Filosofia*, Uberlândia. V.3., n.5,6., Jul. 1988/jun. 1989.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. (orgs). *História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASPARI, Elio. *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GASPARI, Elio. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GASPARI, Elio. *A ditadura derrotada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GERMANO, José W. *Estado Militar e Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo, 1994.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique. O nascimento da educação republicana: Princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In.: INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. São Paulo: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IANNI, Octávio. *O colapso do Populismo no Brasil*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

INÁCIO FILHO, Geraldo. *Ordens do dia e educação política: da construção à materialização da representação coletiva*. Campinas: UNICAMP, 1997. Tese de Doutorado.

INÁCIO FILHO, Geraldo. *A monografia na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. São Paulo: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2005.

MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2003.

MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em Lições: A história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo*. Rio de Janeiro: Acces, 2000.

MESQUITA, Ilka Miglio. *Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80 e 90)*. Uberlândia: UFU, 2000. (Dissertação de Mestrado).

MEC/ CFE. O Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, 1971.

MEC/ COLTED. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 1968.

MEC/ Departamento do Ensino Médio. Manual Didático de História, Brasília, 1971.

MEC/ Departamento do Ensino Médio. Do Ensino de 2º Grau: Leis e Pareceres. Brasília, 1976.

MEC. Revista DOCUMENTA. Brasília, nº141, ago. 1972.

MEC. Revista DOCUMENTA. Brasília, nº181, dez. 1975.

MEC. Revista DOCUMENTA. Brasília, nº192, nov. 1976.

MEC. Revista DOCUMENTA. Brasília, nº217, dez 1978.

MEC. Revista DOCUMENTA. Brasília, nº265, dez 1982.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. O ensino em Minas Gerais no tempo da República. Minas Gerais: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: De Paula Editora, 2001.

NAKAMURA, Tânia Maria Teixeira. A Educação mineira dos anos 80. In: LOPES, A.A.B.M., GONÇALVES, I.A., FARIA, L.M.F. (org). *História da Educação em Minas Gerais*. Anais do I COPEHEMG. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. PP. 645-654.

NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o ensino de história*. 3.ed.São Paulo: Cortez, 2001.

PARANHOS, A. *O roubo da fala: Origens da ideologia do trabalhismo no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 1999.

PINTASSILGO, Joaquim. *República e formação de cidadãos: A Educação Cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*. Lisboa: Colibri Editora, 1956.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In.: *Teoria e Educação*, nº. 2, PP. 21-27, 1990.

SAVIANI, Demerval [et al.]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SEE/MG. Informativo MAI de Ensino do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, nº10, out. 1974.

SEE/MG. Informativo MAI de Ensino do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, nº14, fev. 1975.

SEE/MG. Informativo MAI de Ensino do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, nº17, mai. 1975.

SEE/MG. Informativo MAI de Ensino do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, nº47, nov. 1979.

SILVEIRA, Marco Antônio. *A volta da Democracia no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os Intelectuais. In.: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil – De Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil – de Castelo a Tancredo – 1964-1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Marco Antônio. Algumas reflexões sobre a lei e a legislação como fontes de pesquisa para a história da Educação. In: LOPES, A.A.B.M., GONÇALVES, I.A., FARIA, L.M.F. (org). *História da Educação em Minas Gerais*. Anais do I COPEHEMG. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. PP. 118-125.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. *Os empresários e a Educação – o IPES e a política educacional de 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos da Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

TOLEDO, Caio Navarro de. *O Governo Goulart e o Golpe de 1964*. São Paulo, Brasiliense, 1982.