

**EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA:
UM INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO POLÍTICA**

**MORAL AND CIVIC EDUCATION:
A FORMATION POLICY INSTRUMENT**

Márcia Regina Santos¹

RESUMO

O presente estudo problematiza as representações de civismo e cidadania veiculadas pelos livros escolares de Educação Moral e Cívica de Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella (1971), e de Benedicto de Andrade (1978), utilizados nos sistemas de ensino de Florianópolis/SC. O conhecimento contido nos livros era organizado de forma que o leitor vislumbrasse a relação ideal – segundo os valores governamentais da época – entre o cidadão e sua pátria, atuando como agentes de formação política no ambiente escolar. Sob a ótica da História Cultural de Roger Chartier (1990), e em diálogo com as noções de culturas políticas de Serge Bernstein (1998), estabeleceram-se interfaces entre o momento histórico em que os livros estão inseridos e as culturas disseminadas, contextualizando os saberes escolares na cena política do país.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica. Livros Escolares. Civismo. Cidadania.

ABSTRACT

This study discusses the representations of civism and citizenship conveyed by textbooks of moral and civic education written by Jaldyr Bhering Faustino da Silva and Ayrton Capella (1971), and Benedicto de Andrade (1978), used in the Florianopolis, in the state of Santa Catarina educational systems. The knowledge contained in these books was organized so that the reader could glimpse the ideal relationship – according to government values of the time – between the citizen and his/her country, acting as policy formation agents in the school environment. From the perspective of Cultural History by Roger Chartier (1990), and in dialogue with the notions of political cultures by Serge Bernstein (1998), interfaces were set up between the historical moment in which the books are inserted and the disseminated cultures, contextualizing the school knowledge in the country's political scenario.

Keywords: Moral and Civic Education. Textbooks. Civics. Citizenship.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação na UDESC
marcia0705@gmail.com

A política e a educação

Na organização escolar do Brasil, uma forte tendência europeia esteve muito presente. A escola brasileira, especialmente a republicana, baseou-se em moldes europeus na estrutura física, organizacional e pedagógica. Esses moldes deveriam atender aos ideais de regeneração social da população, ao estabelecer um ensino nacional público, viabilizando uma racionalização dos currículos e, ao mesmo tempo, projetando um sistema ampliado e promissor. A escolarização compreendia várias etapas, sendo uma delas fundamental: a seleção dos saberes a serem ensinados. Os saberes eleitos se legitimavam compondo disciplinas escolares, e figuravam nos currículos a serem cumpridos durante o período de frequência dos alunos.

Muitos desses saberes estavam relacionados ao momento político e alicerçavam a construção de valores sociais. Para ampliar as discussões sobre esta questão, o presente trabalho problematiza as construções de civismo e cidadania apresentadas por dois livros escolares. O selecionado, que era destinado ao uso no 1º grau (atual fundamental I), é dos autores Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella (1971), e o destinado ao uso no 2º grau (atual ensino médio), é de Benedicto de Andrade (1978). Ambos foram utilizados nos sistemas de ensino de Florianópolis, capital de Santa Catarina, e são parte de um acervo pessoal de livros de Educação Moral e Cívica, constituído com o intuito de investigar a tessitura da história dessa disciplina escolar.

Tal qual a escolha de uma ferramenta que é escolhida conforme a sua adequação ao trabalho a ser executado, foi selecionada, então, a base teórica para o estudo. A noção de *representação*, tomada pela perspectiva de Roger Chartier, tornou-se operatória para proceder à pesquisa. É compreendida aqui como um “trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos” (CHARTIER, 1990, p. 23), operando “como uma função mediadora que informa as diferentes modalidades de apreensão do real” (CHARTIER, 1990, p. 19). Essa compreensão viabilizou o estudo que visou perscrutar como a ideia de civismo era apresentada pelos dois impressos, seus recuos e aproximações quanto à prescrição oficial, pensando a inserção desses objetos escritos na peculiaridade do tempo histórico.

Em diálogo com Serge Bernstein (1998, p. 352), visto que “a cultura política, como a própria cultura, se inscreve no quadro das normas e dos valores que determinam a representação que uma sociedade faz de si mesma, do seu passado, do seu futuro”, foi

possível pensar as relações entre a prescrição oficial e os conteúdos. A análise do decreto-lei, o qual instituiu a obrigatoriedade da disciplina, sinalizou as bases em que o ensino foi pensado. A verificação dos tópicos dos livros que trabalhavam o civismo permitiu estabelecer as relações entre a prescrição e a proposta de prática elaborada pelos autores nos dois níveis de ensino – 1º e 2º graus. Inseridos no ambiente escolar, os livros podem ser concebidos como elementos de formação política, além de “um sistema de representações, complexo e heterogêneo, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um determinado grupo (cujo tamanho pode variar) atribui a uma dada realidade social, em determinado momento e lugar” (GOMES, 2007, p. 47).

Os livros escolares são objetos que, em sua estrutura física e simbólica, carregam as inscrições de práticas específicas inseridas num contexto abrangente de uma realidade datada. As possibilidades de abordagem se multiplicam a cada problematização construída. O alargamento das fontes e a ampliação dos objetos de estudo, segundo Chartier (1990, p. 14), permitiu abordar “as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc.”, e, também, possibilitou transformar objetos de uso escolar em documentos para a leitura de uma época. Um material que, aparentemente tem uso determinado ou limitado, protagoniza inúmeros outros usos a que a abordagem cultural dá visibilidade.

Entendida como parte de uma “determinada realidade social que é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17), e em consonância com a política brasileira ditatorial vigente a partir do Golpe Civil Militar de 1964, foi instituída, de forma obrigatória, a disciplina escolar de Educação Moral e Cívica. Era um saber escolar provindo de várias áreas, com algumas adaptações e releituras, e extremamente ligado aos ideais de formação de um cidadão valoroso e patriota, que se mostrasse orgulhoso de seu país e preparado para um futuro de progresso. Após ser instaurado o golpe, estava inaugurada uma nova fase que demandava novos cidadãos. Os ideais de nacionalismo, que já eram presentes em produções escolares de períodos anteriores, como durante o Estado Novo (SILVA, 2013), e na década de 1950, na Série de Leitura Graduada Pedrinho de Lourenço Filho (CUNHA, 2011), por exemplo, foram direcionados para servir de apoio à solidificação dos ideais governamentais do período da ditadura militar. Nesta cena, emergiram providências para sistematizar o ensino nas escolas como alicerces da *nova pátria* que estava por ser construída.

Era necessário escolher o que se ia ensinar de conteúdos na disciplina. Como a organização interna das disciplinas escolares é, em certa medida, um produto do tempo, atendendo a um princípio normatizador, os conteúdos deveriam trazer elementos que enfatizassem a proposta da disciplina, e que apresentassem uma funcionalidade no meio social. “As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste, em cada caso, colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188). Observando que os currículos básicos eram elaborados diretamente pelo governo federal, percebe-se a intenção de uniformidade na escolha dos saberes que estavam sujeitos à avaliação também desses mesmos órgãos. A preocupação com o envolvimento do sistema educacional nessa proposta de formação era sobremaneira aparente, o que justificou a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo, que era o órgão específico para tratar da disciplina, sua regulamentação, as publicações, e seu estabelecimento no meio escolar.

O momento de exceção na política do país provocou mudanças em todos os setores da sociedade. Algumas de forma imediata, mas outras estavam contidas no projeto de reestruturação política, social e econômica do governo militar, que pretendia enraizar sua estrutura com mudanças mais profundas nas atitudes dos cidadãos. Dessa forma, foi disseminada uma *cultura política* que estabelecia critérios e desenvolvia padrões de comportamento considerados adequados à convivência naquela sociedade. Compreendendo que esse tipo de projeto se insere na longa duração, visto que inclui uma mudança de mentalidades, a educação escolarizada se apresentava como uma via adequada para a inserção de outras práticas.

A disciplina de Educação Moral e Cívica já era ensinada nas escolas num período anterior ao golpe, porém não era obrigatória, e, em alguns currículos, figurava na forma de prática educativa, constando dispersa em outras disciplinas. Muitos livros específicos já circulavam, mas a partir da obrigatoriedade, houve um maior cuidado com essas produções. Todo o conhecimento contido nos livros de Educação Moral e Cívica era organizado de forma que o leitor vislumbrasse a relação ideal – segundo os valores governamentais da época, entre o cidadão e sua pátria. Eram ensinamentos sobre o funcionamento do país, os projetos de desenvolvimento, as vitórias honrosas, e as biografias virtuosas que circulavam como agentes de formação política no ambiente escolar. Nesse contexto, a escola e os livros escolares foram importantes subsídios a serem acionados para colaborar com a ordenação social.

Os parâmetros para o ensino de Educação Moral e Cívica foram delineados a partir do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que instituiu oficialmente a obrigatoriedade do ensino da disciplina em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação. A disciplina permaneceu no currículo por 24 anos, até 1993, quando foi revogada pela Lei 8663. A consolidação da disciplina estava intimamente ligada à hegemonia de um grupo político/social que teve relação direta com a definição dos caminhos do ensino no Brasil. O Estado prescrevia:

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

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

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.²

Os dois primeiros artigos do decreto-lei anunciavam o caráter formador da disciplina. Ao apresentar as finalidades, o artigo 2º explica que os preceitos que se seguem estão apoiados nas tradições nacionais. Hobsbawm (1997) infere em sua obra que uma tradição pode ser inventada e mais tarde institucionalizada. Seu estudo analisa que práticas de natureza ritual ou simbólica condicionam comportamentos, os quais, através da repetição, estabelecem uma continuidade em relação ao passado. No caso do decreto-lei, para justificar os fins apresentados, reporta-se a um passado positivado pela ideia de unidade nacional, o que

² 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.

confere legitimidade à prescrição e ao seu cumprimento. Tratava-se a situação nova com um parâmetro do passado, o qual mobilizava a história de vitórias e conquistas de um povo, visando coesão social e legitimação de instituições.

A evocação de elementos religiosos como reguladores de condutas, referenciava às práticas utilizadas no ensino confessional, que relacionavam o comportamento do homem em sociedade às compensações ou punições divinas a que estavam sujeitos. Apesar de o ensino ser considerado laico a partir da república, resquícios julgados convenientes do vínculo da educação à religião permaneciam presentes. A defesa das instituições *sob a inspiração de Deus* sugeria a ritualização das práticas do patriotismo, em que os homens tinham seu valor medido pela maior ou menor disposição de amparar sua pátria. O poder coercitivo dos dogmas religiosos é aqui utilizado como aglutinador da sociedade.

Para efetivar uma tradição, são criados elementos ou sinais de associação como uma forte carga simbólica e emocional (HOBSBAWM, 1997). Decretar o culto a esses elementos converge para ações de repetição, que mantêm sempre à tona as verdades estabelecidas (KANTOVITZ, SCHREIBER, 2014). A fixação e a presença constante desses elementos promovem a internalização e o afeiçoamento às imagens que remetem a pátria ao lugar de origem. As escolas deveriam adaptar seus espaços e práticas para propiciar essa exaltação, fosse com atividades programadas, ou mesmo com a exibição pública dos símbolos.

Não menos importante, o artigo 2º do decreto-lei discorreu sobre o tipo de cidadania esperada naquele momento. O cidadão deveria ser pleno conhecedor dos seus deveres e direitos. Essas prescrições garantiam os limites de atuação e interferência social e política por parte de um indivíduo obediente e cumpridor das leis, capaz de colaborar com a ordem pública. A apreensão das finalidades do decreto-lei possibilitava a formação de sujeitos que se comprometiam com o crescimento econômico do país, aptos a preservar as instituições, opondo-se às práticas ditas subversivas. Era, portanto, a cidadania adequada para o processo de normalização da sociedade.

O decreto-lei sinalizava a instituição da disciplina como elemento de peso na formação de um cidadão que atenderia ao momento de mudanças na sociedade: a ditadura militar. Todas as discussões para instaurar o projeto foram amparadas pela necessidade de transmitir valores cívicos e morais considerados apropriados às crianças em idade escolar, de forma que esse conjunto simbólico reverberasse em práticas condizentes à perspectiva de ordem e disciplina que demandava aquele momento. A partir de 1969, a Educação Moral e Cívica, lecionada nos níveis de 1º e 2º graus e superior tornou-se, então, uma forma de atuação

governamental nos currículos escolares, com o objetivo de moldar condutas e comportamentos.

A complexidade do fenômeno implica que o seu nascimento não poderia ser fortuito ou acidental, mas que corresponde às respostas dadas a uma sociedade face aos grandes problemas e às grandes crises da sua história, respostas com fundamento bastante para que se inscrevam na duração e atravessem as gerações (BERSTEIN, 1998, p. 355).

Para construir alicerces fortes e duradouros o sistema político se apropriou do saber escolar e administrou esse ensino na direção da concretização dos seus objetivos: uma sociedade governável, ordenada, com cidadãos receptivos aos projetos de desenvolvimento. Uma *cultura política* foi estruturada dentro dos sistemas escolares como elemento formador e transformador, proporcionando, simultaneamente, “no conjunto um fenômeno individual, interiorizado pelo homem, e um fenômeno coletivo, partilhado por grupos numerosos” (BERSTEIN, 1998, p. 359). Todavia, é importante ressaltar que a construção de uma *cultura política* tem caráter plural. Se a prescrição oficial encaminhou para uma prática fechada e objetiva, não é possível perceber dessa forma quando ela passa pelos usos e apropriações do grupo a que se destina. Todo conhecimento sistematizado em conteúdos escolares, por si só, não era garantia de eficiência do processo. O conjunto de *representações* constituídas pelos grupos sociais está sempre sujeito a uma multiplicidade de interferências que são alheias à previsão de qualquer tipo de prescrição.

A disciplina passou por algumas adaptações e complementações, como por exemplo, no 2º grau era concomitante ao ensino de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que tratava de conteúdos sobre as instituições. O Decreto-lei 869/69 inclusive previa a formação em nível superior e de pós-graduação, com a disciplina chamada de *Estudos de Problemas Brasileiros*, em que estaria contemplada a base filosófica, ideológica e pedagógica prescrita para a Educação Moral e Cívica. Os saberes contidos na disciplina permaneciam presentes nas etapas da formação escolar, convergentes ao projeto de reestruturação política, social e econômica do governo militar, que buscava fortalecer sua estrutura com mudanças mais profundas nas atitudes dos cidadãos. Dessa forma, foi disseminada uma *cultura política* que estabelecia critérios e desenvolvia padrões de comportamento considerados adequados à convivência naquela sociedade.

Construindo a disciplina para o país

Os textos introdutórios dos livros mostraram-se ricos em informações sobre a seleção dos conteúdos da disciplina e as metodologias prescritas. As questões de formação ética e moral foram oportunamente transportadas do discurso cristão ocidental para reforçar as ideologias de compensação/punição já há muito utilizadas pela Igreja. O conhecimento divulgado no meio militar, sobre a organização política, os símbolos, as datas, as vitórias em batalhas, os vultos (personalidades entendidas como socialmente importantes), também se tornaram conteúdos da disciplina escolar, como uma proposta de aproximação dos sujeitos com a pátria, a qual deveria ser idolatrada.

Cada livro escolar de Educação Moral e Cívica, em sua apresentação ou introdução, além da explanação sobre a distribuição dos temas, trazia um forte apelo nacionalista, em que aspectos emotivos eram mobilizados em torno da ideia de sociedade unificada e próspera. Todo o discurso era fundamentado na ideia de que o cidadão é parte constitutiva da pátria e, portanto, também responsável pelo seu desenvolvimento e ascensão. O ambiente escolar, onde os jovens alunos estão para cumprir as exigências de um currículo, tornou-se terreno fértil para a disseminação das ideias de patriotismo, ética e responsabilidade social, sob a ótica do sistema político e educacional vigente.

Os conceitos apresentados pelos livros estudados tinham um vínculo estreito com o amor ideal que todos deveriam ter pela pátria. O civismo era sempre atrelado ao respeito pelas instituições e ao comprometimento com o progresso do país. A responsabilidade pelo futuro era depositada sobre os jovens alunos que se preparavam para assumir seus “postos” naquela sociedade promissora.

Civismo é a preparação para a cidadania, isto é, é a preparação do futuro cidadão. Aquele que não será um mero assistente da vida, pensando apenas em seus interesses particulares, mas que participa e se integra: no lar, na escola, na comunidade, na pátria, no mundo [...]. A Pátria em que vivemos não será grande e rica, nem seus filhos serão felizes, por milagre, mas porque cada um cumpre seus deveres: perante Deus, dentro da Moral, pela Pátria (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 13).

Os conteúdos eram organizados destacando a importância de assumir compromissos com a sociedade e com as virtudes defendidas pela proposta. O texto dialogava com seu interlocutor, argumentando de forma veemente sobre a responsabilidade do mesmo diante de

seu país, e sobre a necessidade de integração aos círculos sociais. Cada indivíduo era entendido como “peça” fundamental de uma engrenagem social que conduziria o país ao desenvolvimento e ao progresso. Antes mesmo de “ser cidadão” – pois esta condição se dava a partir da idade de dezoito anos, com o voto nas eleições –, o aluno internalizava o compromisso de ser um *homem moral* e um *homem cívico*, que Benedicto Andrade explica da seguinte forma: “*Homem moral é aquele que, na prática dos preceitos morais, se dignifica. Homem cívico é aquele que, no amor à pátria, a dignifica*” (ANDRADE, 1978, p. 64).

De forma articulada, os autores organizavam seus textos construindo uma relação peculiar dos alunos com a política do país, em que eram incluídos como futuros participantes e com relevante importância no desenvolvimento do processo. Havia o intuito de direcioná-los à participação, desde que estivessem preparados segundo os preceitos de civismo daquele momento. As concepções projetadas sobre o civismo e a cidadania foram balizadas pelo discurso adequado que não divergisse dos projetos do governo ditatorial. O entendimento sobre esses conceitos era esclarecido de forma simples e objetiva. “*CIDADÃO é o brasileiro que se encontra no gozo dos direitos políticos. Guarde esta equação: Brasileiro + direitos políticos = Cidadão Brasileiro*” (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 41); ou então, “*Cidadão é aquele que participa da vida do Estado, de um país, tanto civil como política, gozando de direitos e responsável pelos deveres da cidadania*” (ANDRADE, 1978, p. 66).

Era uma cidadania com restrições e limites, pensada para atender as demandas daquele momento do país. Os valores exaltados nos livros tinham um protagonismo na configuração da sociedade. Não é possível desconsiderar que a dita participação e gozo dos direitos políticos estavam condicionados à obediência às leis e decretos instituídos pelo regime ditatorial. A cidadania seria reconhecida a todos que se adequassem ao padrão de ordenamento social construído naquele período. As resistências e subversões políticas recebiam um tratamento austero e punições enérgicas. Os conceitos, apesar de não apresentarem essa problemática, na prática, eram limitados e, em certa medida, até excludentes. Com o intuito de padronizar a sociedade, prescreviam-se os valores considerados fundamentais.

Hierarquização dos Valores:

- 1º Valores Religiosos;
- 2º Valores Éticos;
- 3º Valores Estéticos;
- 4º Valores Lógicos;
- 5º Valores Vitais;

6º Valores Úteis (ANDRADE, 1978, p. 74).

Escala e Hierarquia de Valores:

Há evidentemente uma hierarquia entre os valores mencionados, que vai crescendo do útil ao religioso. Assim, entre salvar a própria vida (valor vital) e perder a honra (valor moral ou ético), ou abjurar uma verdade religiosa, muitos, hierarquicamente, preferiram os valores superiores e desprezaram mesmo o valor vital fundamental, preferindo a morte. Verificamos isto na história do cristianismo, que conta milhares de mártires. Dentro desta escala e desta hierarquia desaparecem e surgem novos valores, porque o meio em que vive o homem apresenta substanciais modificações, determinando novas necessidades, e os objetos que satisfazem se constituem em valores (ANDRADE, 1978, p. 76).

Os valores hierarquizados pretendiam representar a evolução do desenvolvimento dos indivíduos, sendo imprescindível que subjetividades como religião e ética fossem administradas em busca da homogeneidade. É importante salientar que essa não é uma via de mão única, pois as concepções do Estado sobre os cidadãos e a cidadania não são necessariamente as que circulam no meio social (VIEIRA, 2008, p. 30); portanto, os discursos apresentados davam a ver as prescrições oficiais. Porém, a circulação e o uso desses discursos eram conflituosos e negociavam constantemente com as manifestações sociais que interagiam com a cultura escolar, um espaço vivo de concomitância de “elementos estruturantes e elementos cambiantes” (VIDAL, 2013), que correlacionam a sala de aula e as ruas.

A exemplaridade também é utilizada como argumento de persuasão. As referências àqueles que preferiram perder suas vidas a subverter seus valores morais conferem legitimidade ao discurso formativo. Há uma ênfase ao comportamento dos personagens perpetuados historicamente, sugerindo que todos podem alcançar notoriedade por seu comportamento e “boas práticas”. Destacava-se que, acima de tudo, estão os princípios religiosos e éticos, pois a crença na compensação ou o temor das punições divinas condicionavam as atitudes diante das circunstâncias. “A liturgia cívica da recordação projetava-se no ensino na forma de hagiografia, na qual o estudo das realizações de certos personagens motivaria a formação de indivíduos como eles” (VIEIRA, 2008, p. 83). Os textos eram organizados de modo que o futuro aparecesse em mensagens que permeavam toda a sua extensão, não ficando confinados a uma ou outra parte dos livros. O passado aparecia como indiciário do porvir, em que todas as vitórias seriam possíveis, com base nos exemplos colocados pelas biografias.

O livro de Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella destacou 59 breves biografias, em que constavam nomes que viveram em todas as regiões do país e tiveram sua vida ligada a diversos segmentos, tais como a política, a religião, os movimentos locais, as guerras, e os conflitos. As biografias, em geral, davam ênfase à atuação dos indivíduos em prol de causas ligadas à pátria. Era por honra e patriotismo que suas trajetórias eram lembradas como exemplos a serem seguidos e valorizados pelas gerações futuras.

As biografias ocuparam uma unidade inteira, sendo que foram minuciosamente organizadas de forma cronológica, agrupadas por período político, seguindo a divisão da história brasileira, e por área de desenvolvimento/conhecimento. O sumário foi escrito com a seguinte organização:

8ª UNIDADE – O BRASIL ATRAVÉS DAS BIOGRAFIAS

8.1 – O BRASIL COLÔNIA

8.1.1 – A CONQUISTA DO TERRITÓRIO

8.1.2 – A DEFESA DA TERRA

8.1.3 – A CATEQUESE

8.1.4 – A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA

8.2 – BRASIL IMPÉRIO

8.2.1 – 1º REINADO

8.2.2 – REGÊNCIAS

8.2.3 – 2º REINADO

(1) - Pacificação interna

(2) - Lutas externas

(3) - Abolição da escravidão

(4) - Impulso para o desenvolvimento

(5) - Campanha Republicana

8.3 – BRASIL REPÚBLICA

8.3.1 – A CONSOLIDAÇÃO DA REPÚBLICA

8.3.2 – A FIXAÇÃO DE NOSSAS FRONTEIRAS

8.3.3 – A REORGANIZAÇÃO DAS FINANÇAS

8.4 – CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES

8.5 – A MULHER EM NOSSA HISTÓRIA (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 85).

A especificidade de itens desta organização destaca indivíduos em cada momento entendido como significativo para a evolução do país. Era uma leitura inspiradora, que sugeria como a atuação individual pode conquistar notoriedade a partir do seu envolvimento com *causas maiores*, de defesa do território, de mudanças políticas ou de desenvolvimento econômico. No contexto educacional, constituía uma proposta de exemplaridade para que os futuros cidadãos participassem efetivamente das problemáticas de sua sociedade. A escrita

funcionava como *guardiã* de um passado e *oráculo* de um futuro, que estava a ser produzido no momento da interação entre leitor e leitura.

No livro de Benedicto de Andrade, que apresentou 12 breves biografias, não constava nenhum dos textos com a vida de uma mulher. O espaço foi dedicado a homens que estiveram ligados, em sua maioria, à política, numa subunidade nomeada como *Vultos Nacionais*, que estava organizada em três itens chamados de *Os Grandes Homens Construtores da Nacionalidade*, *Os Mártires da Liberdade* e *Outros Heróis da Nacionalidade*. Como a política era um meio essencialmente masculino, e os destaques foram balizados pelas relações intrínsecas a esse meio, a figura feminina não teve relevância para estereotipar os heróis nacionais neste livro.

A metodologia do ensino de Educação Moral e Cívica estava construída sobre um discurso pretensamente uniformizado. Os conteúdos eram apresentados com exemplos que permitiam ao leitor refletir sobre suas atitudes, sempre enfatizando a dualidade entre o bem e o mal.

O cumprimento das leis nada mais é do que a tradução do respeito aos direitos do próximo.

Você já ouviu expressões como estas:

-Não bancar o trouxa!

-Dar um jeitinho!

-Não ser Caxias! [sic]

Na prática, estas expressões traduzem uma intenção de burlar a lei.

Seria o caso de um cidadão que desejando um emprego, não o atingisse por concurso, como determina a lei e o obtivesse por influência política, ferindo a Constituição do Brasil, que diz serem todos os brasileiros iguais perante a Lei, com os mesmos direitos e as mesmas oportunidades (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 21).

Os argumentos apresentados traziam explícita ou implicitamente os ideais religiosos e militares que perpassavam as metodologias pensadas para a disciplina. O discurso impresso vinha também acompanhado de práticas e posturas a serem internalizadas pelos alunos. Todos os elementos juntos configuravam parte importante do universo simbólico que sustentava o projeto de governo militar no Brasil. Era necessário que os alunos compreendessem que a melhor forma de construir a sociedade estava sendo ensinada. A obediência à legislação, de certa forma inibia práticas consideradas subversivas, que gerassem questionamentos ou protestos em relação ao poder instituído. O cidadão reconhecido e valoroso era aquele que

cumpria as leis e colaborava com a manutenção do padrão de ordem. Essa condição para a cidadania também balizava a convivência social.

Na década de 1960, em plena bipolarização do mundo pela Guerra Fria, os governos eram assombrados pela ideia de uma revolução comunista, e isso era energicamente combatido, principalmente nos países com regimes militares. A “proteção” da sociedade também era responsabilidade dos cidadãos que solidificavam o sistema político e trabalhavam pela sua preservação. *“Daí decorre a RESPONSABILIDADE de cada cidadão em se manifestar de acordo com os reais interesses nacionais, sem engrossar a opinião de minorias mais voltadas para a agitação do que para a solução real dos problemas”* (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 27). Dessa forma, através da Educação Moral e Cívica, desde muito cedo era ensinado o perigo do comunismo e todas as suas manifestações dentro do país. Os argumentos eram inseridos nos conteúdos para formar cidadãos ordeiros e vigilantes.

A construção dos ideais que atendiam às prescrições da disciplina de Educação Moral e Cívica evidenciava o caráter patriótico em que estas estavam baseadas. O fortalecimento do sentimento de pertencimento à nação abrigava em seu interior propósitos bem mais amplos de unidade territorial e cultural, seladas pelo elo das tradições e do patriotismo. *Não esqueçam os nossos jovens e gravem bem em suas consciências que a pátria é a comunidade da terra e da gente, das instituições e da língua, das tradições e do futuro* (ANDRADE, 1978, p. 103). Os conteúdos propunham edificar uma responsabilidade mútua entre o cidadão, a comunidade e as instituições, e também atendiam as qualidades da formação do *bom cidadão* como conhecedor dos seus direitos e deveres. A partir do momento em que fosse tomada essa consciência, estabelecia-se o limite a que os “privilégios” da cidadania estavam submetidos dentro da sociedade, observando bem mais os deveres do que os direitos.

Pelo fato de serem leituras institucionalizadas, produzidas para fim de aprendizado, os impressos escolares de Educação Moral e Cívica carregam as marcas de vivências sociais pelo fato de transmitirem saberes de um tempo. São produtor e produto cultural, concomitantemente. No processo da edição, a partir de concepções selecionadas, e ao longo de seu uso, percebem-se recuos e aproximações quanto à sua proposta. Esse intervalo que se estabelece entre o que foi produzido e o que foi entendido é o espaço das *representações* formuladas por um grupo em certo meio e tempo social.

São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. [...]. As percepções do social não são de forma alguma

discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

O civismo enfatizado nos dois livros de Educação Moral e Cívica aqui estudados era a idealização de uma prática no presente, que reverberasse no comportamento futuro dos leitores, proposto no texto como uma tendência única àqueles que esperavam algum tipo de reconhecimento, mesmo que fosse pelas gerações futuras. Tratava-se da criação de uma sensibilidade para o coletivo, utilizando o elemento simbólico de união entre todos que habitavam a pátria. Os textos apresentados para o ensino da disciplina reforçavam a presença simbólica da *pátria mãe* que contava com seus filhos para crescer e ser forte. As virtudes cívicas postas em questão conduziam ao imaginário coletivo de que as ações individuais tinham uma repercussão maior, e que seriam percebidas por todos.

O Brasil, cuja população é constituída por mais de 50% de jovens, tem se preocupado com a educação da juventude e, principalmente, na formação moral e cívica dessa mesma juventude, levando em conta os três aspectos fundamentais de civismo: caráter, patriotismo e ação (ANDRADE, 1978, p. 159).

Os jovens eram o foco da mudança de mentalidade que estava sendo tecida, e, na formação escolar, era o caminho mais próximo para levar os projetos a cabo. Nesse sentido, os livros de Educação Moral e Cívica, principalmente nos níveis de 1º e 2º graus, eram atuantes na estruturação social. A ênfase nas virtudes, incluindo e instigando o leitor à ação, funcionava como um elemento de persuasão que autenticava o discurso e se justificava na projeção de um futuro onde o leitor estava inserido.

O tema do civismo aparecia tanto diluído ao longo dos conteúdos expostos como em capítulos ou unidades específicas que davam destaque ao assunto. No livro de Silva e Capella, ao longo das unidades, o tema é recorrente, abordado de várias formas, assim como: *civismo*, *deveres cívicos*, *patriotismo*, *deveres do cidadão*, *o valor das Tradições*, *Símbolos Nacionais*, *Calendário Cívico-Histórico*. Na unidade que trata dos símbolos nacionais, há três imagens que representam a bandeira, as armas e o selo. Os textos nessa unidade procuravam estabelecer uma vinculação simbólica dos leitores com os símbolos, remontando a acontecimentos passados que religavam o país aos colonizadores portugueses, um passado monárquico de glórias, que repercute no uso das simbologias cívicas. A legislação sobre o

tema foi transcrita em suas minúcias, legitimando a importância de tais símbolos no dia-a-dia do país. De certa maneira, aqui, as representações que se revigoravam com esses assuntos colocados em forma de saber escolar, são enraizadas nos grupos sociais que recebem as informações e as internalizam, de forma que as futuras gerações também vão reconhecê-las e incorporá-las em suas práticas.

Algumas considerações

O período da Ditadura Civil Militar, amplamente estudado, constitui um fator determinante para pensar as práticas educacionais no país. Em algumas situações, a análise da disciplina de Educação Moral e Cívica fica restrita à sua relação com o período de exceção e com as similitudes de discurso. A investigação através de outras perspectivas pode ser capaz de ampliar o olhar sobre essa parte tão importante do processo de escolarização, que é a constituição das disciplinas escolares, seus usos, discursos, práticas e representações.

Sob a ótica da História Cultural, e em diálogo com as noções de culturas políticas, é possível iluminar a cena em que a disciplina esteve inserida. Perceber que, para além das mensagens de respeito e amor incondicional à Pátria, ocorreu um fenômeno peculiar na formação escolar daquele momento. A cidadania construída pelos livros esboçou a relação estabelecida entre a pátria, o governo e a sociedade. Os conhecimentos propagados foram constitutivos de uma cultura política plural, que encerra em seu interior as negociações e as resistências que fazem parte da evolução do processo.

Estudar uma cultura política, sua formação e divulgação – quando, quem, através de que instrumentos – seria igualmente entender ‘como’ uma interpretação do passado (do presente e do futuro) foi produzida e consolidada através do tempo, integrando-se ao imaginário ou à memória coletiva de grupos sociais, inclusive os nacionais (GOMES, 2007, p. 48).

As estratégias de ensino utilizadas, relatando exemplos comuns, construindo comparações maniqueístas, responsabilizando os leitores pelo futuro coletivo, remetem aos movimentos que articulavam a sociedade nas décadas de 60 e 70. O país se adaptava a um contexto político global – a Guerra Fria, desenvolvendo suas táticas de sobrevivência e crescimento. Como parte do processo, as leituras que circulavam, especialmente as abordadas por este estudo, demonstraram, na particularidade, uma parcela do todo. É dessa forma que se entendem os estudos sobre livros escolares: “[...] sua análise possibilita avaliar a política das

organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, além das práticas educativas e escolares” (BASTOS, 2002, p. 153).

Para além de evidenciar um discurso, analisar os livros de Educação Moral e Cívica permitiu o vislumbre de uma cena do passado. Um passado que está guardado no esquecimento até ser reativado pelo historiador. A necessidade dessa busca sempre tem seu ponto de partida no presente, onde os contemporâneos buscam entendimento e muitas vezes parâmetros para suas tomadas de decisão,

Mas, ao mesmo tempo, revela um dos interesses mais importantes da história cultural, o de compreender as motivações dos actos dos homens num momento da sua história, por referência ao sistema de valores, de normas, de crenças que partilham, em função da sua leitura do passado, das suas aspirações para o futuro, das suas representações da sociedade, do lugar que nele têm e da imagem que têm da felicidade (BERSTEIN, 1998, p. 363).

Compreendendo que a leitura é sempre uma experiência única (CHARTIER, 1990, p. 17), independentemente da existência de uma prescrição oficial para o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica, os conhecimentos que foram apropriados a partir do seu estudo tiveram múltiplos direcionamentos e conotações. O textos apresentados no livro de Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella, e no de Benedicto de Andrade expressavam os principais aspectos que definiam o *homem moral* e o *homem cívico*, mas isso não significa que aquelas informações eram “inculcadas” de forma neutra, sem reelaboração. Sendo as representações constituídas como presença de algo que está ausente (CHARTIER, 1990, p. 20), as noções de civismo e de cidadania empreendidas ao longo de páginas e páginas de estudo, estavam simbolicamente prescrevendo a cultura política a ser apropriada. Era o Estado presente na vivência, disciplinando para o futuro da pátria. Os ensinamentos dispostos nos livros projetaram as representações de um grupo específico em situação datada, que foram discutidas neste estudo. Mas é necessário deixar claro que essa é apenas uma das possibilidades que pairam sobre os escritos.

REFERÊNCIAS

ABREU, V. K.; INÁCIO FILHO, G. “A Educação Moral e Cívica: doutrina, disciplina e prática educativa”. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas n. 24, p. 125-134, dez./2006. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11_24.pdf. Acesso em: 25 fev. 2014.

ANDRADE, B. **Educação Moral e Cívica**. 5ª edição revisada e aumentada. São Paulo: Atlas, 1978.

BASTOS, M. H. C. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR; D. (Orgs). Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG EDUFU, 2002, p. 151 – 174.

BERSTEIN, S. “A Cultura Política”. In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. 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. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>. Acesso em: 23 fev. 2014.

CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. **As utilizações do objeto impresso**. Lisboa: Difel, 1998.

CHERVEL, A. “A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CUNHA, M. T. S. C. “Saberes impressos: escritas de civilidade em impressos educacionais – Décadas de 1930-1960”. In: YASBECK, D. C.; ROCHA, M. B. M. (Orgs.). **Cultura e**

história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e impressa. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2009, p. 232-251.

_____. UM PARIOTISMO SÃO: lições de História para a Escola Primária. Um estudo na série de leitura graduada “Pedrinho” de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 12, nº 01, p. 154-169. Jan/jun. 2011.

FORQUIN, J. C. “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GATTI JR, D. **A escrita escolar da história:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru/SP: Edusc, 2004.

GOMES, A. C. “Cultura política e cultura histórica no Estado Novo”. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado:** historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 43-63.

HOBBSAWM, E. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KANTOVITZ, G.; SCHREIBER, S. “Construção da memória histórica para além da sala de aula no Alto Vale do Itajaí-Açu: a imprensa e as festas cívicas (1930-1940)”. In: SILVA, C. B. (Org.). **Educar para a nação:** cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940. Curitiba - PR: CRV, 2014.

MAGALHÃES, J. P. “Escrita escolar e oficialização da escola portuguesa”. In: CASTILLO GOMEZ, A.; SIERRA BLAS, V. **Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)**. Madrid: Ediciones Trea, 2008, p. 19-40.

RODRIGUES, E. “Educação Moral e Cívica e ensino de História, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado”. In: ANPED Sul 2012, IX. Caxias do Sul - RS. **Anais**. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_05_13_1785-6392-1-PB.pdf . Acesso em: 25 fev. 2014.

SILVA, C. B. “Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar ‘A Criança Brasileira’ (Santa Catarina, 1942-1945)”. **Revista História da Educação on-line**. Porto Alegre, v. 17, n. 40, mai/ago. 2013, p. 175-195. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/38095/24847> . Acesso em: 16 jul. 2014.

SILVA, J. B. F.; CAPELLA, A. **Educação Moral e Cívica**. Rio de Janeiro: Laudes, 1971.

VIDAL, D. G. Culturas escolares e a pesquisa em História da Educação. Conferência no Programa de Pós-Graduação em Educação/ UDESC – Florianópolis, 16 abril, 2013.

VIEIRA, C. S. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros**: prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano. 2008. 287 f. Tese (Doutorado em História da Educação e Historiografia). Programa de Pós-Graduação em Educação – USP, São Paulo.

VIÑAO FRAGO, A. “Historia de la educación e historia cultural”. **Revista Brasileira de Educação**, vol.1. n. 0, p. 63-82, set/dez, 1995.