



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA DE PAULA GOMIDES

**REPRESENTAÇÕES DE CIDADANIA  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA  
DURANTE O REGIME MILITAR BRASILEIRO (1964-1985)**

JOÃO PESSOA/PB

2015

FERNANDA DE PAULA GOMIDES

**REPRESENTAÇÕES DE CIDADANIA  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA  
DURANTE O REGIME MILITAR BRASILEIRO (1964-1985)**

Orientadora: Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho

JOÃO PESSOA  
2015

FERNANDA DE PAULA GOMIDES

**REPRESENTAÇÕES DE CIDADANIA  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA  
DURANTE O REGIME MILITAR BRASILEIRO (1964-1985)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Strictu Sensu), do Centro de Educação/CE, da Universidade Federal da Paraíba, UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho

JOÃO PESSOA  
2015

G633r Gomides, Fernanda de Paula.

Representações de cidadania nos livros didáticos de educação moral e cívica durante o regime militar brasileiro (1964-1985) / Fernanda de Paula Gomides.- João Pessoa, 2015.

187f. : il.

Orientadora: Maria Elizete Guimarães Carvalho  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação. 2. Cidadania. 3. Representações. 4. Regime militar. 5. Livro didático - educação moral e cívica.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

FERNANDA DE PAULA GOMIDES

**REPRESENTAÇÕES DE CIDADANIA  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA  
DURANTE O REGIME MILITAR BRASILEIRO (1964-1985)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Strictu Sensu), do Centro de Educação/CE, da Universidade Federal da Paraíba, UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 11/06/2015

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho  
Orientadora  
PPGE/PPGDH/UFPB

Profa. Dra. Fabiana Sena  
Examinadora  
PPGE/UFPB

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo  
Examinadora  
PPGSS/PPGFP/UEPB

Profa. Dra. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga  
Examinador Suplente  
PPGE/UFPB

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Geraldo e Rute, por todo incentivo proporcionado nessa trajetória acadêmica. Obrigada pela confiança e pelo amor incondicional. Amo vocês.

*“Cabe a nós, que tanto lutamos pela democracia, lembrar aos mais jovens o que significou o período dos “anos de chumbo” e que a eles pertence a responsabilidade de continuar a caminhada buscando soluções abertas a um futuro de civilização, e não de caos”.*

(Maria Helena Moreira Alves)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus familiares, Geraldo, Rute e Mônica, por todo apoio, amor e compreensão durante essa longa jornada que é a escrita de uma dissertação. Agradeço a Bento, meu amor e companheiro, pela colaboração, estímulo e confiança na minha capacidade em terminar essa pesquisa. Agradeço a duas grandes amigas, Márcia Albuquerque e Sabrina Grisi, pelo incentivo desde a seleção do mestrado até à defesa. Agradeço imensamente à Professora Maria Elizete – minha orientadora – pela paciência, responsabilidade, conhecimentos perpassados e colaboração no meu crescimento como docente, pessoa humana e pesquisadora. Agradeço também, aos professores integrantes das bancas de qualificação e defesa de dissertação, Professora Fabiana Sena, Professor Carlos Augusto e Professora Patrícia Cristina, pelas contribuições e correções do trabalho, bem como pelos conhecimentos transmitidos de maneira tão construtiva para minha formação acadêmica.

## RESUMO

Cidadania, categoria de análise desta pesquisa, obteve representações, práticas e apropriações diversas durante a Ditadura Civil-Militar. A finalidade do regime autoritário, em especial na educação, era utilizar os livros didáticos como dispositivos para controle e condicionamento da ordem social na busca por uma formação cidadã passiva e domesticada. Com questionamentos e inquietações formadas no velejar de experiências, pesquisas e práticas docentes, o presente trabalho teve como objetivo compreender as representações de Cidadania na educação brasileira durante o Regime Militar, por meio dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica (EMC), de 1964 a 1985. Para a realização dessa investigação, utilizamos como fontes de análise três livros didáticos de EMC, veiculados no período de interesse, sendo cada um deles referente a uma década da Ditadura Civil-Militar. Como aporte teórico-metodológico, o trabalho é subsidiado pelos conceitos de Chartier (1990, 1991, 1994, 1996, 2010): apropriação, práticas e, principalmente, representações. Mediante esse aporte, analisamos os livros didáticos de EMC considerando não apenas o conceito de Cidadania, mas as dicotomias entre o discurso e as representações presentes nas obras e na prática cidadã no período, bem como a materialidade dos livros da disciplina. Na busca por respostas aos nossos questionamentos, construímos uma discussão que denominamos de “Mosaico Histórico”. Nessa discussão, apresentamos um debate entre os elementos, ou melhor, entre as tesselas (peças que formam um mosaico) fundamentais para a compreensão do texto: Cidadania, Regime Militar, educação, práticas, representações e discurso. Por intermédio delas, discutimos a conjuntura do período, trazemos para o debate como a Cidadania estava representada e quais mudanças ocorreram na educação brasileira. Considerando as questões levantadas e a análise das fontes, elucidamos que a formação cidadã passiva contribuiu para ações políticas e econômicas do Governo Militar, motivando algumas continuidades e rupturas nas representações de Cidadania nos livros didáticos de EMC no percorrer das décadas do regime.

**Palavras-chave:** Cidadania; Representações; Regime Militar; Livro Didático.

## ABSTRACT

Citizenship, this research analysis rate, had different representations, practices and appropriations during the Civil Military Dictatorship. The authoritarian regime end, especially in the education area, was to use the didactic books as dispositive to the social order control and conditioning, searching a passive and domesticated citizen rise. With questions and uneasiness built by experiences, researches and teach practices, the present work objected to comprehend the Citizenship representations in the Brazilian education during the Military Regime, using the Moral and Civic Education didactic books (MCE), at 1964 to 1985. To this investigation execution, we used three MCE didactic books as analysis sources diffused in the interest period. Every single book is relative to a Civil Military Dictatorship decade. As theoretical methodological support, the work is subsidized by the Chartier (1990, 1991, 1994, 1996, 2010) concepts: appropriations, practices and, principally, representations. Trough this support, we analyzed the MCE didactic books, considering not only the Citizenship concept, but the dichotomies between the speech and the representations presented in the titles and citizen practices at the period, and the materiality of the discipline books. Searching for asks to our questions, we built a discussion named “Historical Mosaic”. In this discussion, we presented a debate between the elements, or better, between the tesseras (mosaic pieces), essential to the text comprehension: Citizenship, Military Regime, education, practices, representations and speech. According to these words, we discussed the period conjuncture, we brought to the debate how the Citizenship was represented and the changes that occurred in the Brazilian education. Considering the pointed questions and the analyzed sources, we elucidated that the passive citizen rise contributed to the political and economic actions of the Military Government, stimulating some continuations and ruptures in the Citizenship representations in the MCE didactic books, during the Regime decades.

**Key words: Citizenship, Representations, Military Regime, Didactic Books.**

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1:</b> Parte da frente da ficha da DOPS. Acervo: Fundo DOPS.....	51
<b>IMAGEM 2:</b> Parte de trás da ficha da DOPS. Acervo: Fundo DOPS.....	51
<b>IMAGEM 3:</b> Autor Plínio Salgado. Fonte: internet.....	87
<b>IMAGEM 4:</b> Capa do livro de 1965. Fonte: acervo pessoal da autora.....	91
<b>IMAGEM 5:</b> Prólogo do livro de 1965. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	92
<b>IMAGEM 6:</b> Índice do livro de 1965. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	94
<b>IMAGEM 7:</b> Capítulo II do livro de 1965. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	96
<b>IMAGEM 8:</b> Capítulo III do livro de 1965. Fonte: acervo pessoal da autora.....	98
<b>IMAGEM 9:</b> Capítulo XVII do livro de 1965. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	107
<b>IMAGEM 10:</b> Capítulo XIX do livro de 1965. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	109
<b>IMAGEM 11:</b> Capítulo XX do livro de 1965. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	112
<b>IMAGEM 12:</b> Capítulo XXI do livro de 1965. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	118
<b>IMAGEM 13:</b> Autor Avelino A. Correa. Fonte: internet. ....	118
<b>IMAGEM 14:</b> Capa do livro de 1974. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	121
<b>IMAGEM 15:</b> Índice do livro de 1974. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	122
<b>IMAGEM 16:</b> Capítulo 3 do livro de 1974. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	124
<b>IMAGEM 17:</b> Capítulo 3 do livro de 1974. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	126
<b>IMAGEM 18:</b> Capítulo 3 do livro de 1974. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	130
<b>IMAGEM 19:</b> Capítulo 3 do livro de 1974. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	130
<b>IMAGEM 20:</b> Capítulo 14 do livro de 1974. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	133
<b>IMAGEM 21:</b> Capítulo 15 do livro de 1974. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	135
<b>IMAGEM 22:</b> Capítulo 15 do livro de 1974. Fonte: acervo pessoal da autora.....	138
<b>IMAGEM 23:</b> Capítulo 16 do livro de 1974. Fonte: acervo pessoal da autora.....	140
<b>IMAGEM.24:</b> Autor Elian Alabi Lucci. Fonte: internet.....	141
<b>IMAGEM 25:</b> Capa do livro de 1984. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.....	143
<b>IMAGEM 26:</b> Índice do livro de 1984. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.....	144
<b>IMAGEM 27:</b> Prólogo do livro de 1984. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.....	145
<b>IMAGEM 28:</b> Capítulo 2 do livro de 1984. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.....	148
<b>IMAGEM 29:</b> Capítulo 5 do livro de 1984. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.....	150
<b>IMAGEM 30:</b> Capítulo 8 do livro de 1984. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.....	153
<b>IMAGEM 31:</b> Capítulo 9 do livro de 1984. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.....	155
<b>IMAGEM 32:</b> Capítulo 9 do livro de 1984. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.....	157
<b>IMAGEM 33:</b> Capítulo 10 do livro de 1984. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.....	159

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>05</b>
1.1 Das Inquietações Preliminares ao Encontro com o Objeto de Estudo: Escolha das Fontes, Recortes, Método e Objetivos da Pesquisa.....	05
<b>2 ENTRE APORTES TEÓRICOS E FONTES DE PESQUISA: TRILHANDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE UMA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>14</b>
2.1 Cidadania, Representações e Educação: Percursos e Embasamentos Teórico-metodológicos.....	14
2.2 Livros Didáticos: Fontes Históricas para a Pesquisa em História da Educação.....	26
<b>3 MOSAICO HISTÓRICO: CIDADANIA, EDUCAÇÃO E REGIME MILITAR.....</b>	<b>37</b>
3.1 Cidadania, Historicidade e Representação: Algumas Considerações.....	38
3.2 Golpe Civil-Militar de 1964: A Escolha entre Dois Projetos para o Brasil.....	44
3.3 Implantação da Ditadura Militar: Discurso, Dominação e Repressão aos Direitos de Cidadania e da Educação.....	49
3.4 “Anos de Chumbo”: Que Educação? Qual Cidadania? .....	63
3.5 Abertura Política e Redemocratização: O Gradual Retorno da Cidadania e o Legado Educacional.....	70
<b>4 REPRESENTAÇÕES DE CIDADANIA NOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DURANTE O REGIME MILITAR BRASILEIRO.....</b>	<b>78</b>
4.1 Historicizando a Educação Moral e Cívica: Livro Didático, Disciplina Escolar e Doutrina.....	79
4.2 Cidadania Passiva: Representações no Livro <i>Compêndio de Instrução Moral e Cívica</i> de Plínio Salgado (1965) .....	87
4.3 Cidadania Oculta: Representações no Livro <i>Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica</i> de Avelino Antônio Correa (1974) .....	118
4.4 Cidadania Forjada: Representações no Livro <i>Educação Moral e Cívica</i> de Elian Alabi Lucci (1984) .....	140
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Pesquisar a História da Educação brasileira não se trata apenas de apreender percursos históricos no âmbito educacional, mas também de analisar fontes e trilhar caminhos rumo à compreensão de mudanças e continuidades, contribuindo para o entendimento do passado e do presente.

A partir dessa concepção histórica e tomando como referência o “narrador” de Benjamin (2014), seremos as narradoras de nossa própria história ao situarmos que a proximidade com a área educacional não se deu por meio de um súbito e repentino desejo de nos embalar na pesquisa em História da Educação. Ao contrário, essa aproximação foi traçada a partir de gradativos caminhos percorridos, estudos, projetos e leituras na busca por conhecimento e respostas. Tais caminhos contribuíram para o esclarecimento sobre a formação do nosso objeto de pesquisa, que pode ser assim delineado: representações de Cidadania<sup>1</sup> nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica (EMC) durante o Regime Civil-Militar brasileiro (1964-1985)<sup>2</sup>.

### 1.1 Das Inquietações Preliminares ao Encontro com o Objeto de Estudo: Escolha das Fontes, Recortes, Método e Objetivos da Pesquisa

Após participarmos de uma seleção ocorrida em 2009 para ingresso como bolsista de extensão no projeto “50 anos de federalização da UFPB”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia de Fátima Guerra Ferreira<sup>3</sup>, desenvolvemos, junto aos outros alunos bolsistas e voluntários, uma pesquisa sobre essa instituição. A pesquisa foi constituída com meios de comunicação, em especial, os recortes de jornais das décadas de 1950 a

---

<sup>1</sup> Cidadania será tratada neste trabalho com a letra inicial em maiúscula para ênfase do objeto de estudo.

<sup>2</sup> A partir da pesquisa no banco de dados de dissertações do Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, que comporta em torno de 90 trabalhos acadêmicos, encontramos três dissertações que tratavam de Ditadura Civil-Militar brasileira, abordando temas como censura, festas cívicas escolares, políticas públicas e memória. Apenas um dos trabalhos investigou o conceito de representação, especialmente representação social. Outra dissertação abordou civilidade e disciplina escolar, mas no século XIX.

No que se refere ao banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, no qual é formado por mais de 600 trabalhos acadêmicos, foram encontradas 9 dissertações relacionadas à Cidadania. Quanto aos materiais didáticos, foram encontradas apenas 7 e em relação ao conceito teórico de representação, há em torno de 30 dissertações. Quanto às teses desse mesmo programa, encontramos apenas 1 trabalho em relação à Cidadania.

<sup>3</sup> Professora associada do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB/CCHLA.

2010<sup>4</sup> da Assessoria de Imprensa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir daí, o período da Ditadura Civil-Militar nos provocou interesse, sobretudo ao observarmos o uso da repressão por parte do regime nesse meio de comunicação. As notícias censuradas nesses jornais, por exemplo, eram substituídas por receitas de culinária. Isso se tornava um alerta de que ali havia uma informação retirada pelo governo.

Posteriormente, após a seleção, em 2010, para outra pesquisa, desligamo-nos progressivamente do projeto anterior e permanecemos, até 2012, no Estágio de Pesquisa “Memória e Resistência à Ditadura na Paraíba”<sup>5</sup>, no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) da UFPB. A pesquisa partiu das análises do acervo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) e da atual Associação de Anistiados Políticos da Paraíba (AAP-PB). Nesse projeto, pudemos acentuar o interesse pelo recorte temporal – Regime Civil-Militar brasileiro (1964-1985) – pelo contato direto com diversas leituras específicas no que se refere à ditadura, repressão, contexto histórico e autoritarismo do período.

Um aspecto a se frisar foi a aproximação com questões relacionadas à Cidadania, já que desde 2006 as pesquisas no NCDH vêm trabalhando em prol dos direitos humanos, respeito à diversidade religiosa, sexual, de gênero e étnica, assim como a memória e a busca pelas novas perspectivas históricas em relação ao Regime Militar brasileiro. Esses aspectos aguçaram, em grande parte, nosso interesse pelo assunto.

Outras motivações também suscitaram a escrita deste trabalho, especialmente quanto ao interesse pela educação e pelos livros didáticos. Quanto a esse último, alegamos sua relevância para a pesquisa, uma vez que, como um instrumento usado na educação, o livro didático “mobiliza todo o universo da escola em torno do seu conteúdo e direciona a formação de geração de professores e alunos, já que todos, indistintamente, passamos por ele em algum período de nossas vidas” (SOUZA, 2010, p. 1).

Quanto a essas motivações, apontamos que uma delas foi, sem dúvida, a experiência nas aulas de Estágios Supervisionados de Prática Docente durante a graduação em Licenciatura em História, iniciada em 2007 e finalizada em 2012. Além

---

<sup>4</sup> Projeto no qual trabalhamos com os jornais de âmbito nacional e do Estado da Paraíba. Em 2011, ganhou o prêmio “Elo Cidadão” na esfera da Universidade.

<sup>5</sup> Coordenado também pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.

de muitos saberes e da reafirmação profissional a seguir – o magistério –, essa experiência docente nos provocou inquietações sobre as relações de poder entre o Estado e a educação brasileira. Relações essas que definem, formam, reformam e modificam a escola, o currículo, o cotidiano escolar, os livros didáticos, a formação docente, a administração da escola, entre outros.

A partir da prática docente, do cotidiano escolar vivido, da aproximação com livros didáticos, da estrutura curricular existente e de leituras sobre a História da Educação, percebemos o quanto a educação tem sido historicamente utilizada como um instrumento de manipulação pelo Estado. Interligamos essa compreensão ao cunho manipulador do período ditatorial brasileiro, o qual foi caracterizado pelo autoritarismo e, conseqüentemente, pelo enfraquecimento dos direitos de Cidadania. Na década de 1960, tais direitos vinham sendo fortalecidos antes do golpe por movimentos populares, discussão de reformas e concepções críticas para a educação brasileira. Com a inserção de uma educação doutrinária e legitimadora dos princípios norteadores do Regime Militar, a formação cidadã foi direcionada para a constituição de cidadãos passivos, obedientes à ordem vigente e funcionais para um país que buscava o desenvolvimento econômico capitalista – um dos objetivos principais do governo ditatorial.

Nesse percurso, a partir da articulação entre a prática docente, graduação, projetos, leituras e estudos sobre o período ditatorial, surgiram indagações em relação aos temas educação, Cidadania e ditadura: o governo ditatorial teria formulado discursos sobre Cidadania não condizentes com suas práticas no plano civil, político e social? Que representações de Cidadania eram formuladas pelo regime e quais os instrumentos para propagação dessas representações? E, por fim, quais as permanências e as mudanças sofridas nas representações do conceito de Cidadania na educação durante o regime?

A partir dessas questões, iniciamos algumas reflexões sobre Cidadania, tomando como base a definição presente no Referencial Curricular do Ensino Fundamental da Paraíba (2010) – documento que obtivemos maior proximidade durante nossa prática docente – para assimilarmos, de forma mais clara, nosso objeto de pesquisa em relação à educação. Segundo o Referencial, Cidadania:

Diz respeito às experiências de participação dos indivíduos e grupos sociais na construção coletiva da sociedade, compreende o conjunto dos deveres e direitos humanos – sociais, civis, políticos e culturais.

Promove o reconhecimento das diferenças culturais, religiosas, étnicas, políticas, de gênero, orientação sexual e de geração etc., acompanhado do respeito a essas diferenças. Define o papel do indivíduo nos processos históricos, na luta pela sobrevivência, no enfrentamento das injustiças e nas necessidades de mudanças sociais. (BARBOSA; RODRIGUES, 2010, p. 69).

Como podemos perceber, conceitos como o de Cidadania carregam consigo diversas representações<sup>6</sup>, formuladas a partir de discursos, da vivência, experiência, influência, entre outros fatores específicos a cada contexto histórico para sua construção. Por isso, é necessário analisar um conceito a partir do contexto histórico em que ele está inserido.

A definição anterior sobre Cidadania auxilia-nos tanto no atual entendimento sobre o tema, quanto na compreensão de seu desenvolvimento ao longo do tempo. Entretanto, como já afirmara Pinsky (2008, p. 9): “Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”. E assim como seu conceito, suas representações também variam. O desafio é buscar onde podemos encontrá-las, em que objetos elas são elucidadas e dadas a ler. Qual seria, portanto, as variações dessas representações durante o período estudado e onde encontrar essas variações na educação?

Para compreendermos tais questões e começarmos a delimitar nosso trabalho na busca por recortes e fontes, buscamos, nos livros didáticos do período de interesse, o modo como era feito o direcionamento na formação do cidadão, bem como as variações de Cidadania e suas representações.

Notamos ainda que os livros, durante a ditadura, assim como em outros momentos históricos, almejavam o controle social. Esse controle, nas palavras de Marcelino (2009, p. 20), “é uma forma de manter a ordem para evitar insurreições. Era preciso controlar, e uma das formas desse processo era através dos livros didáticos que uniformizavam o ensino dentro das intencionalidades do governo”. A partir dessas intenções, o governo propunha livros didáticos a partir da construção de memórias, valores e ideologias condizentes para cidadãos padronizados e controlados. Mesmo que esse controle não fosse unânime, o objetivo dos militares se mantinha esse.

---

<sup>6</sup> A explanação teórica e conceitual de representação está presente no tópico 2.1 desta dissertação, página 14.

Quanto aos conteúdos presentes nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica (EMC) – disciplina tratada nesta pesquisa –, afirmamos que esses não se tornaram apenas ferramenta educacional, mas instrumento ideológico. Cada conteúdo, discurso e imagem trazem consigo diversas concepções, sejam elas formuladas por um autor ou por um Estado autoritário. Essas concepções formam representações distintas de Cidadania e de memória, formulando, desse modo, percepções diversas sobre como e quem educar.

Dessa forma, compreendemos que o livro didático não significa apenas um conjunto de conhecimentos acumulados e impressos em folhas de papel, ou até de uniformização ideológica e social a favor de uma classe, mas um material de muitas faces, nas quais podemos incluir a função histórica, a função de guardião da memória, de um contexto e de um tempo histórico educacional.

Para além de um instrumento didático, esses livros – seja no passado ou em nosso presente – obtêm um caráter funcional em relação à doutrinação, à economia editorial, ao processo de ensino-aprendizagem e à cultura na formação de cidadãos.

Mas por que analisar os livros didáticos da disciplina de EMC? Em primeiro lugar, as buscas pelos livros didáticos a serem analisados ocorreram em diversos sebos, bibliotecas e arquivos particulares por se tratarem de livros não mais utilizados nos espaços escolares. O foco inicial era os livros de História – disciplina responsável pelo tema atualmente. Contudo, o primeiro obstáculo surgiu no decorrer da pesquisa, quando percebemos que a discussão sobre Cidadania não se encontrava nos livros didáticos dessa disciplina durante o Regime Militar. Qual seria o motivo da ausência dessa discussão?

Ao pesquisarmos sobre a História da Educação brasileira durante o regime, compreendemos que os conteúdos sobre Cidadania migraram dos livros didáticos de História para os livros didáticos de EMC, sobretudo após a promulgação do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, pelo Governo Militar. Esse decreto tornou obrigatória a disciplina de EMC na educação, o que fez com que disciplinas como História e Geografia perdessem espaço nas grades curriculares da Educação Básica. Dessa forma, nosso olhar se atentou para livros didáticos de EMC, responsável pela formação cidadã no período.

Após ultrapassarmos as primeiras dificuldades e nos depararmos com as fontes possíveis para investigação do nosso objeto, expressamos aqui o principal critério na

escolha desses livros didáticos de EMC. Primeiro, optamos em pesquisar livros didáticos referentes às séries de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> (nomenclatura da época) para apreendermos as primeiras influências do regime ditatorial na formação dos cidadãos por meio da educação. Posteriormente, definimos pesquisar livros que correspondessem a cada década da Ditadura Civil-Militar para compreendermos as rupturas e continuidades das representações da Cidadania nessas obras durante o período ditatorial: década de 1960 (implantação do Regime Militar), anos de 1970 (ditadura e sua estabilidade) e, por último, anos de 1980 (abertura política e redemocratização do país). A procura por livros didáticos nos anos específicos ao recorte temporal requisitou tempo, pois o encontro das fontes nos períodos respectivos ao início, meio e fim do regime ditatorial (fonte por década) exigiu uma pesquisa ampla em diversos acervos. Ao fim, encontramos as obras de 1965, 1974 e 1985.

Além disso, definimos que a análise dessas fontes escritas partiria de dois momentos. Primeiro, a análise do aspecto formal e material dos livros, isto é, descrever as fontes, capa dos livros, quantidade de páginas e capítulos, estado de preservação e outros aspectos técnicos. *A posteriori*, apontar os aspectos relacionados aos conteúdos: temas mais discutidos nos livros, presença de textos complementares, existência de imagens e sua relação com os temas e capítulos, tipo de abordagem sobre Cidadania e suas representações, relação entre conteúdo e contexto histórico, entre outros. Esse processo é denominado por Chartier (1996, p. 20) de “protocolos de leitura”, ou seja, esse protocolo “define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal”.

Vale ressaltar ainda que consideramos relevante construirmos uma discussão dialética e um cruzamento de fontes entre os livros didáticos e os textos legais sobre a disciplina e a educação. Além dos livros, as bases legais enriquecem a análise e a compreensão sobre a disciplina de EMC, seu conteúdo sobre Cidadania, seu objetivo na educação, a visão e o discurso do Estado sobre a implantação da disciplina. Segundo Stamatto (2009, p. 132):

Entendemos também que o estudo da legislação escolar traz subsídios para a compreensão, constituição e circulação de impressos didáticos. Autores que já realizaram estudos sobre manuais escolares brasileiros, como Guy de Holanda (1957), Afrânio Peixoto (1942), Samuel Pfromm Neto (1974), Leonardo Arroyo (1968), Bárbara Freitag (1987), Circe Bittencourt (1993) identificaram a estreita relação deste material com a institucionalização do ensino elegendo as várias

reformas educacionais acontecidas nos diversos âmbitos da escolaridade como marcos para delimitar a história do livro didático no país.

No artigo 1º do Decreto-Lei nº 869, de 1969, há descrito, por exemplo, que “É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica<sup>7</sup>, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.” (BRASIL, 1969). A partir da leitura da base legal, analisamos que, por meio das “tradições nacionais” – como comemorações de grandes datas, desfiles militares, o canto do hino da escola, o respeito à nação e à bandeira, entre outros –, a disciplina tinha como finalidade a formação do cidadão. A Cidadania seria constituída a partir de alguns preceitos, como: a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum.

Além do decreto, também dialogaremos, no decorrer da dissertação, com as reformas educacionais<sup>8</sup> do período e Programas Curriculares Oficiais<sup>9</sup> da disciplina de EMC. O objetivo de dialogar com essas legislações é, como bem fundamenta Stamatto (2009), compreender ainda mais sobre a história do livro didático, de EMC em especial, nesse período.

Apresentado o percurso para a construção do objeto de pesquisa e indicado o processo de aproximação com ele, pretendemos agora esclarecer mais atentamente nossos recortes para o estudo do objeto e da proposta dissertativa.

O primeiro recorte feito para esta pesquisa foi o temporal, isto é, período do Regime Militar, que se estende, em uma limitação política, de 1964 a 1985. No entanto, não pretendemos enlaçar nosso objeto de pesquisa em uma “camisa de força”,

---

<sup>7</sup> A disciplina de EMC, segundo Germano (1993), foi criada ainda em 1925 com a denominação de “Instrução Moral e Cívica” pela reforma Rocha Vaz. Com o Estado Novo, a disciplina foi reforçada e apenas com a Constituição de 1946 é que o seu caráter de obrigatoriedade foi revogado.

Na realidade, trata-se de uma *reintrodução*, pois a cadeira de “Instrução Moral e Cívica” foi instituída em 1925, pela reforma Rocha Vaz, justamente como forma de combater o protesto estudantil contra o Governo de Arthur Bernardes. Foi reforçada durante o Estado Novo e, com a Constituição de 1946, teve seu caráter de obrigatoriedade revogado

<sup>8</sup> Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º grau de 1971 (Lei nº 5.692), especialmente.

<sup>9</sup> Parecer nº 101, que trata dos “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica”, elaborado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo e aprovado pelo Conselho Federal da Educação em 4 de fevereiro de 1970; e o Parecer nº 94, de 4 de fevereiro de 1971, da Comissão Especial para a Educação Moral e Cívica do Conselho Nacional de Educação, que apresenta os currículos e programas para todos os níveis de ensino, substituindo a prescrição antiga.

delimitando-o a partir do recorte temporal político (início e fim da ditadura), mas almejamos assimilar tal objeto ao contexto educacional. Assim sendo, nosso primeiro recorte ficará delimitado, de forma flexível, aos anos de ditadura, mas em diálogo direto com as fontes e com a conjuntura educacional que pretendemos investigar.

Saviani (2005, p. 8) também esboça a questão da periodização afirmando que, atualmente, há uma busca por uma “periodização centrada não nos aspectos externos, mas naqueles internos ao processo educativo”. Portanto, conforme tal premissa – muito influenciada pelo pensamento de Ramos de Carvalho –, Saviani (2005, p. 11) define o período de 1961 a 1996 como o momento de “unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes pública (municipal, estadual e federal) e privada (1961-1996) que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola”. Percebemos, então, que o processo educativo desse período é marcado pela conjuntura da Ditadura Civil-Militar, mas que não se inicia obrigatoriamente em 1964 e nem se finaliza em 1985, pois estamos discutindo sobre um aspecto interno à educação, como bem esclareceu Saviani (2005, p. 11).

Ainda na procura por esclarecer nossos questionamentos, conduzimo-nos ao segundo recorte para a pesquisa: o recorte temático sobre Cidadania. Esse recorte se deu a partir de algumas inquietações que se relacionavam com a maneira com que o cidadão brasileiro tinha sua formação direcionada pelas orientações educacionais, ideológicas e políticas no período militar por meio dos livros didáticos. Vale notar que o direcionamento dado por essas orientações não era uma imposição totalmente absorvida. As apropriações desses valores repassados pelos livros didáticos, por exemplo, não se tornaram absolutas pelos estudantes.

Dito isso, baseando-nos nessas discussões, justificativas, delimitações e recortes, determinamos, enfim, nosso objetivo principal: compreender que representações de Cidadania eram veiculadas durante o Regime Militar na educação brasileira a partir dos livros didáticos de EMC nas décadas de 1960, 1970 e 1980, para elucidar que cidadão o regime pretendeu formar durante o período ditatorial.

A partir do objetivo principal, desdobram-se os específicos, tais como: compreender o contexto histórico de ditadura em diálogo com a Cidadania e identificar como a educação foi modificada, reformada e manipulada. Procuraremos, ainda, em meio a esse contexto, elucidar sobre a pedagogia produtivista colocada em prática durante esse período e seu objetivo na educação em vinculação com a necessidade de

passividade da ação cidadã no âmbito social. Consideramos fundamental, também, compreendermos o surgimento e a obrigatoriedade da disciplina de EMC na Ditadura Civil-Militar (5ª a 8ª série, segundo a nomenclatura do período), no contexto dos anos do Governo Militar, por meio de leituras e das bases legais, como: o Decreto nº 869 de 1969, o Parecer nº 101 de 1970 e o Parecer nº 94 de 1971. Acreditamos que, com um conhecimento mais concreto sobre a disciplina escolar, seus conteúdos se tornam mais claros para análise e interpretação.

Pretendemos que essa pesquisa possa contribuir para uma maior compreensão sobre a Cidadania, sua historicidade e importância na formação escolar, bem como elucidar o papel da escola, dos livros didáticos e das disciplinas escolares na formação dos cidadãos e sua prática, da sua memória e da história do país.

No capítulo posterior – denominado de “Entre Fontes de Pesquisa e Aportes Teóricos: Trilhando Caminhos para a Formação de uma Pesquisa em História da Educação Brasileira” – abordamos discussões sobre aporte teórico-metodológico do trabalho, fontes da pesquisa e a relevância do livro didático para a História da Educação e para o presente trabalho dissertativo.

No capítulo 3, intitulado “Mosaico Histórico: Cidadania, Educação e Ditadura Civil-Militar”, desenvolvemos uma discussão sobre o contexto histórico do Regime Militar em diálogo com a conjuntura que a Cidadania e a Educação se apresentaram nesse período. Isto é, como a Cidadania e o conjunto direitos e deveres foram tratados nesse momento, quais políticas educacionais, pedagogia, reformas e mudanças curriculares o Governo Militar desenvolveu na educação brasileira e em que contexto a educação estava inserida em seu processo interno. Contudo, antes dessas explanações, abordaremos alguns rumos que a Cidadania percorreu na história para compreendermos mais profundamente nosso objeto de análise e sua formação.

Quanto ao capítulo 4, este intitulado como “Representações nos Conteúdos dos Livros Didáticos de Educação Moral e Cívica durante o Regime Militar brasileiro”, desenvolvemos a análise das fontes e dialogamos com as bases legais para abarcarmos, de forma mais profunda, sobre a disciplina. Para essa análise, construímos um diálogo entre os conceitos tratados por Chartier (1990, 2010), fontes legais e as fontes escritas.

## **2. ENTRE APORTES TEÓRICOS E FONTES DE PESQUISA: TRILHANDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE UMA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O presente capítulo aborda os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa a partir da discussão entre Cidadania, representações, educação e Regime Militar, abordando também a relevância dos livros didáticos como fonte histórica para a História da Educação e para a presente pesquisa.

### **2.1 Cidadania, Educação e Representações: Percursos, Conceitos e Embasamentos Teórico-metodológicos**

Durante o mestrado acadêmico iniciado em 2013, definimos nos apropriar das discussões e dos conceitos teóricos de Chartier (1990, 1994, 1996, 2010) – historiador cultural. Essa escolha se deu a partir de uma busca para além de uma análise no conceito de Cidadania, mas de seus símbolos, significados, absorção do ideário e ideologia do regime.

As contribuições do autor para o trabalho foram essenciais para discussões teóricas e para uma análise crítica das fontes. Para Barros (2005, p. 139), o “modelo cultural de Chartier é claramente atravessado pela noção de ‘poder’ (o que, de certa forma, faz dele também um modelo de História Política)”. Ao tratar das relações de poder em relação às formações das representações, Chartier – ao dialogar com Bourdieu – contribuiu com diálogos relevantes em relação à violência simbólica, imposição de valores, dominação, determinação de classe, entre outros. Tais aspectos se tornam cruciais na compreensão de um período autoritário da história do Brasil e da educação brasileira.

Outro ponto a ser ressaltado é que “com o avanço incessante da história cultural em todas as áreas, significativamente exemplificada no caso da história do livro pela obra de Roger Chartier, os manuais escolares passaram a ser vistos pelos historiadores da educação também sob outras perspectivas, designadamente pelas suas características materiais” (KULESZA, 2014, 329-330). Isto é, a importância da teoria de Chartier para a pesquisa se torna significativa.

Dito isso, desenvolvemos um estudo interpretativo do conceito de Cidadania presente nos livros didáticos de EMC, considerando como categorias interpretativas os conceitos de representação, práticas e apropriação de Chartier (1990), diluídas, assim,

no percorrer da dissertação. A partir desses conceitos tratados por ele – que se entrelaçam e se complementam –, construímos um debate teórico-metodológico entre as questões conceituais propiciadas pelo autor e o objeto de pesquisa deste trabalho. Por meio da análise das fontes, esperamos compreender de que maneira as representações do conceito de Cidadania foram tratadas durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Em *A História Cultural entre práticas e representações*, Chartier (1990) elucidou aos historiadores esses diversos conceitos para a escrita e reflexão sobre a História Cultural. Segundo ele, essa nova abordagem histórica “tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Essa explanação teórica nos possibilita pensar as representações presentes nos livros didáticos, sobretudo sobre Cidadania, e a realidade “construída, pensada e dada a ler” pelos militares aos leitores dos livros didáticos daquele período, isto é, estudantes brasileiros.

No que diz respeito ao conceito de representação, o autor considera “representação (individuais ou coletivas, puramente mentais, textuais ou iconográficas) não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social” (CHARTIER, 2010, p. 7). A partir dessa definição, não almejamos apenas compreender se o que era veiculado sobre Cidadania nos livros didáticos de EMC eram reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas que tipo de representação era veiculado nessas obras para que os estudantes se apropriassem. Portanto, tal discussão possibilita introduzir outro conceito, o de apropriação. Para Chartier (1990, p. 24):

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo.

Dessa maneira, levamos em consideração que o livro didático é produto de um sentido, mas está propício aos diversos significados dados pelos seus leitores. Esse significado, dado pelos estudantes, não pode ser demonstrado com nossas fontes, pois os indícios dessas apropriações de conteúdo e significados não são expostos nos livros. No entanto, reforçamos a ideia que as apropriações não são unânimes como o planejado.

Essa reflexão sobre apropriação se vincula, novamente, a um sugestivo diálogo com Chartier (1990, p. 136). Segundo o autor: “Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas”. Concordamos com essa elucidação, pois a leitura e as apropriações dos discursos e valores não são totais e completas como pretendidas pelos autores, editoras, Estado, contexto ou corpos ideológicos formadores dessas representações. Como afirma Chartier (1994, p. 7), em *A ordem dos livros*, a leitura é “por definição, rebelde e vadia”. Portanto, o controle almejado pelo regime, a partir da leitura e absorção de suas representações, não era e nem poderia ser total.

No caso específico da disciplina de EMC, citamos um exemplo dessas possíveis variantes ocorridas no âmbito escolar entre apropriação e representação: no artigo de Jarbas Passarinho – Ministro da Educação entre 1969 e 1974 –, publicado na *Folha de São Paulo* em 22 de agosto de 1976, o autor debate e critica a utilização “errônea” da disciplina de EMC pelos professores comunistas. Intitulado como “Da Moral e Cívica à Umbanda”, o artigo traz a afirmação de que a “doutrinação” comunista no campo escolar é uma “escroqueria”<sup>10</sup> e que não se pode simplesmente tapar os ouvidos dos jovens, mas que se necessita contrapor essa prática mostrando a diferença entre “mito” – doutrina comunista – e “verdade” – conteúdos da disciplina segundo a concepção e ideologia do governo. Passarinho (1976, p. 3) finaliza apontando que: “É preciso que tenhamos a mesma disposição dos comunistas, o mesmo zelo, a mesma vocação catequista. Do contrário, terminaremos todos na umbanda”. Além do teor pejorativo à umbanda, percebemos – a partir da interpretação do artigo – que há diversas distorções entre o que se planeja e o que se pratica, seja na sociedade, seja na educação.

Dito isso, reiteramos que a dominação na educação não foi plena e unânime a partir dos conteúdos de EMC, bem como em nenhuma outra disciplina na História da Educação brasileira. As variantes sofridas nos instrumentos educacionais, na fala do professor, na leitura do aluno ou no próprio livro didático provocam aberturas para resistência, oposição e apropriações inesperadas. As representações de Cidadania formuladas pelo regime nos livros de Educação Moral e Cívica eram, em certa medida,

---

<sup>10</sup> O termo se refere ao ato de se apoderar de bens que pertencem à outra pessoa por meios fraudulentos. Ou seja, os professores comunistas utilizavam a educação pública e a disciplina de EMC de forma contrária aos currículos programados pelo Estado Militar.

apropriadas, mas como quaisquer outras representações, não eram eficazes em sua totalidade.

Quanto à pertinência das representações, Chartier (1991, p. 185-186), ao analisar as sociedades do *Ancien Régime*, afirma que “a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta”. A concepção tratada por Chartier (1991) nos é relevante ao interligarmos-la com o contexto ditatorial brasileiro, no qual as representações de Cidadania são utilizadas para a submissão e respeito à pátria. Quando essas representações não foram apropriadas e não se tornaram uma prática social, o regime se utilizou da denominada “força bruta”, isto é, a repressão em seus diversos sentidos: cassação de direitos, assassinatos, tortura, censura. Esse conflito pode ser considerado uma verdadeira luta de representações entre Estado e a oposição – seja ela na resistência armada, nos políticos da oposição ou nos movimentos sociais e sindicatos.

A abordagem sobre o conceito de prática, neste momento, parece-nos pertinente. A partir da discussão conceitual de representação, Chartier (1990, p. 23) assinala algumas modalidades em relação às articulações com o mundo social, apontando “as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição”. A prática cidadã estimulada nos livros didáticos do Regime Militar se vinculava a uma ação específica na sociedade, buscando a construção de sentido, de uma identidade social passiva, de uma Cidadania e prática forjada. A partir do entendimento desse contexto, podemos, por fim, “compreender as práticas, complexas, múltiplas, diferenciadas, que constroem o mundo como representação” (CHARTIER, 1990, p. 28).

Ainda sobre representação<sup>11</sup>, e especialmente em relação à representação de mundo social, Chartier (1990) afirma que esta é construída por meio da determinação dos interesses de grupos que a forjam. Neste momento, podemos apontar algumas questões a serem contempladas e reafirmadas ao longo da nossa pesquisa.

*A priori*, consideramos que a noção de representação do mundo social é vinculada à ideia de que representações – como as do conceito de Cidadania presentes nos livros didáticos de EMC – foram determinadas por um grupo específico, no caso, os

---

<sup>11</sup> Segundo Chartier (2010, p. 49), em sua obra *A história ou a leitura do tempo*, o conceito de “representação” designa, praticamente por si mesmo, a nova história cultural.

militares brasileiros<sup>12</sup>, que objetivavam alcançar a passividade social e a implantação de um projeto social, econômico e educacional no país.

Essa análise nos faz indagar sobre a possível discrepância entre o que se apresentava nos livros didáticos, nas bases legais e nos discursos proferidos com o que realmente se praticava na sociedade<sup>13</sup>. Assim sendo, como o próprio Chartier (2010, p. 47) ilustra: “Daí se depreende o principal desafio que se apresenta à história cultural: como pensar a articulação entre os discursos e as práticas”.

Trazendo essa explanação para o debate, possibilitamos uma comparação entre o contexto histórico do período e seus acontecimentos políticos, discursos presidenciais, Atos Institucionais, cassações de mandatos, eliminação de partidos e leis instituídas pelo regime com a forma como a representação do conceito de Cidadania é apresentada nos livros de EMC. Essa relação entre discurso e prática, mesmo antagônica, era forjada pelo governo com o objetivo de obter legitimidade social.

Partindo da base legal, como o Art. 2º do Decreto-Lei nº 869 de 1969, por exemplo, o conteúdo de EMC tinha a finalidade de “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” (BRASIL, 1969). Porém, diferentemente do que ocorria no país, como é esboçado nas palavras de Alves (2005, p. 72): “Levantamentos feitos indicam que cerca de 50 mil pessoas foram presas em todo o país nos primeiros meses após a tomada do poder”.

A maioria dos cidadãos detidos por ações repressivas do governo eram estudantes, sindicalistas, intelectuais, professores, ou seja, grupos sociais considerados subversivos à ordem do Estado e que eram rendidos sem base legal, com violência e sem respeito a sua dignidade – como é o exemplo do uso da tortura, da prisão ilegal, sem direito à comunicação à família ou advogado. A Cidadania e suas categorias como direitos e deveres são, portanto, retiradas das mãos e da prática dos indivíduos para serem remanejadas pelo governo da forma mais propícia aos seus interesses. No entanto, os argumentos que os livros de EMC possuem, bem como as bases legais da disciplina, é um direcionamento distinto da realidade. Segundo o discurso de Plínio

---

<sup>12</sup> Os militares brasileiros, além de se representarem, estiveram no poder representando a classe dominante e seus determinados interesses políticos, econômicos e sociais, e sendo apoiados por ela.

<sup>13</sup> Essa discussão sobre a discrepância entre discursos e ações dos militares na ditadura é também desenvolvida por José Wellington Germano (1994) em seu livro *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*.

Salgado, por exemplo, no livro didático *Compêndio de Instrução Moral e Cívica*, de 1965: “Ser cidadão é gozar dos direitos civis e políticos num Estado, submetendo-se a deveres para com êsse mesmo Estado” (SALGADO, 1965, p. 112) e “Dá-se o nome de cidadão a tôdas as pessoas que gozam de direitos civis e políticos num Estado” (SALGADO, 1965, p. 113).

Notamos que a contradição presente entre o discurso do livro (direitos civis e políticos resguardados) e a prática social (repressão e censura a esses direitos) demonstra a relevância de se compreender o contexto/espço em que determinado conceito se insere. Observamos também que, no discurso do autor, não há apontamentos quanto aos “direitos sociais”, isto é, direito à educação, trabalho, salário justo, saúde ou aposentadoria. Quanto a essa elucidação, vale esclarecer que, no período anterior ao golpe, esses direitos já vinham sendo historicamente discutidos na sociedade, sendo abordados em todas as constituições brasileiras. Contudo, o foco da obra estudada são os “direitos civis” e os “direitos políticos”. Os primeiros se limitam a: direito à vida, liberdade, propriedade, igualdade, entre outros. Os segundos garantem o direito ao voto e a ser votado. Segundo as autoras Cittadino & Silveira (2003), ambos – mesmo que citados na obra de Salgado (1965) – foram desmembrados, na prática, pela ditadura. Na realidade, ocorria um conflito claro entre realidade e discurso.

Ainda segundo essas autoras, podemos perceber, também, que a Cidadania se encontrava enfraquecida, quase anulada. Esta foi representada e quase que revertida apenas em deveres, em especial, deveres com a pátria, com Deus e com a nação, enquanto os direitos (políticos, civis e sociais – este último quase não citado) foram limitados e regradados.

Percebemos, portanto, como o conceito de Cidadania e suas representações se fazem essenciais no processo formativo de um indivíduo e auxilia na compreensão de que, “quando cada homem tem seus direitos efetivados e cumpre seus deveres de cidadão, podemos dizer que vivemos numa sociedade justa” (PEQUENO, 2003, p. 14). Dito isso, valores como democracia, direitos, deveres e, é claro, Cidadania não se consagraram de maneira efetiva durante a Ditadura Civil-Militar, mas foram esboçados, trabalhados e representados a partir de conceitos nos livros didáticos de EMC.

Tais livros funcionavam como um manual pronto que objetivava moldar uma sociedade por meio da educação com inserção de ideologias e valores relacionados aos interesses de manutenção da ordem, de continuidade do sistema e do *status quo* das

classes dominantes. O âmbito educacional era visto pelo governo como um espaço preocupante – espaço esse de movimentações, manifestações e resistência ao regime. A esfera escolar precisava ser minuciosamente controlada para a formação também controlada dos indivíduos.

Nas obras e no ensino de EMC, podemos notar uma visão simplista presente nos textos, bem como conteúdos densos e sem atrativo para estudo. Essas características se enquadram nos objetivos delimitados pelo regime ditatorial na educação e não por uma incapacidade político-educacional em escolher livros didáticos melhores, ou pela inaptidão dos autores na formulação dos conteúdos. Essa prática, além de estar em consonância com a pedagogia tecnicista inserida no país, demonstra a representação de um Estado preocupado com a criação de indivíduos passivos, maleáveis e doutrinados.

Essa discussão se faz pertinente, pois nos possibilita maior precaução em compararmos livros didáticos do Regime Militar com livros didáticos atuais que assumem novas abordagens. Inconscientemente, podemos gerar anacronismos ao usarmos premissas de um contexto atual – de redemocratização, de novas legislações, avanços e políticas educacionais – para analisar e/ou criticar um contexto de Ditadura Civil-Militar caracterizado pelo uso do autoritarismo e de uma doutrinação ideológica específica na sociedade e na educação. Esclarecemos que muitos dos aspectos presentes nas obras de EMC estavam inseridos em materiais didáticos antes mesmo do período militar e traçam uma característica mais histórica dos livros didáticos no país, como: fundamentos religiosos, utilização de ideologia, ausência de didática, entre outros.

Na visão de Germano (1994, p. 32) sobre a educação nesse período, esta sofreu um verdadeiro descomprometimento de financiamento, especificamente a educação pública. Os recursos existentes estavam destinados ao capital privado, fazendo com que o campo educacional se transformasse em uma verdadeira mercadoria de alto custo. As políticas educacionais, por exemplo, visavam “assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação de capital e, por vezes, afastar focos de tensão e de conflito, para obter a hegemonia”. Dessa forma, uma educação de qualidade não se tratava de algo primordial nesse período – assim como na maior parte da História do Brasil –, mas obteve uma função essencial para os projetos da ditadura: formar mão de obra para o desenvolvimento do capitalismo e indivíduos de fácil apropriação de seus valores.

Ao abordarmos sobre a força que o campo das representações absorve quando o assunto diz respeito às noções de dominação, apropriação de mundo e imposição de valores, apoderamo-nos, mais uma vez, dos conceitos de Chartier (1990, p. 17), quando este explana que:

As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

O autor elucida como as representações e os discursos constroem as “relações de dominação”, nas quais existem aqueles que desejam legitimar seus interesses e assegurar – ou ao menos tentar assegurar – a submissão de outrem (CHARTIER, 2010, p. 51). No caso do presente trabalho, essa noção pode ser atrelada à dominação praticada do Governo Militar sobre toda a sociedade a partir da educação e, muitas vezes, utilizando-se de instrumentos educativos, como livros didáticos, para o direcionamento na formação do cidadão.

Essa compreensão se vincula de forma inerente à teoria de Bourdieu (1998), autor com quem Chartier (1990) impetrou longos diálogos teóricos para a maturação do conceito de representação.

A princípio, quanto ao conceito de dominação, Bourdieu (1998) aborda o conceito de “violência simbólica”, ou seja, quando essa dominação incide de uma classe sobre a outra. Essa “violência” pode ser por meio da imposição, legitimação e dominação política de uma classe sobre a outra ou de uma ordem arbitrária, como é o caso da ditadura no Brasil sobre a sociedade. Entretanto, tal “violência” só pode ocorrer a partir do consentimento de quem a sofre e, para que isso aconteça, é necessário o uso de mecanismos para convencê-lo e sujeitá-lo. Os livros didáticos são vistos como instrumentos viáveis para essa manobra na busca pela passividade de toda sociedade civil durante o Governo Militar e também como instrumento de legitimação do regime. Estamos abordando neste trabalho, então, a implantação de um governo detentor da ordem, que utilizava a educação como instrumento de manipulação social por intermédio da “violência simbólica”. Isso pode ser esclarecido quando Bourdieu (1989, p. 10) aborda o conceito de dominação, afirmando que:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falta consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquia) e para a legitimação dessas distinções.

Dessa forma, podemos compreender que, a partir do poder e do autoritarismo, o Governo Militar estimulou a economia capitalista e as desigualdades sociais e econômicas no país. Nesse caso, em um contexto de “dominação”, desigualdade (denominada de “legitimação de distinções” pelo autor) e “poder”, a Cidadania se apresentava de maneira peculiar. A partir dessa conjuntura, sua representação começou a sofrer modificações e seu conceito foi utilizado e ensinado nas escolas por meio de livros didáticos de EMC para a formação de cidadãos.

Como podemos analisar, a questão sobre “violência simbólica” se torna essencial ao conceito de representação de Chartier (2010), pois, além de fomentar diversas interpretações, relaciona-se de modo direto aos conceitos como o de “poder” e “dominação”.

Chartier (2010) ainda dialoga com essa questão em sua obra *A história ou a leitura do tempo*. Em concordância visível com a teoria de Bourdieu (1998), o autor aborda que a autoridade ou dominação de um grupo sobre outro depende do “crédito” outorgado ou recusado às representações que proponham de si mesmos. Nessa perspectiva, Chartier (2010, p. 50-51), a partir de quatro autores, discute o tema, no qual:

[...] supõe que quem a sofre contribui para sua eficácia, ao interiorizar sua legitimidade, transformou profundamente a compreensão de várias realidades essenciais: precisamente, o exercício da autoridade, fundada na adesão aos signos, aos ritos e às imagens que a fazem ver e obedecer (MARIN, 1981); a construção das identidades sociais ou religiosas, situada na tensão entre as representações impostas pelos poderes ou pelas ortodoxias e a consciência de pertinência de cada comunidade (GINZBURG, 1966; GERRMEK, 1980); ou até as relações entre sexos, pensadas pelas representações e práticas como insinuações da dominação masculina e como a afirmação de uma identidade feminina própria, enunciada exteriormente ou com consentimento, pela rejeição ou pela apropriação dos modelos impostos (SCOTT, 1996).

A partir dessa citação, questões foram fomentadas em relação ao nosso embasamento teórico da pesquisa:

a) Primeiramente, a Ditadura Civil-Militar necessitava de legitimidade para seu governo e utilizava um discurso distinto das suas práticas para consegui-la (de defesa da democracia ou de valorização e democratização da educação). Usando artifícios manipulativos (discursos, reformas, livros, mídia, entre outros), o regime buscava obter o “crédito” necessário da população para que suas representações de democracia, povo, nação e Cidadania fossem apropriadas. Dessa forma, podemos esclarecer que conquistavam adesão aos signos, aos ritos e às imagens que, segundo a citação de Chartier (2010), fazem ver e obedecer. Mas que signos, ritos e imagens seriam essas dentro do campo educacional vinculadas à Cidadania? Nesse caso, poderíamos interpretar: os deveres do aluno de cantar e enaltecer o hino nacional diariamente no espaço escolar, de respeitar sem questionamentos a bandeira e sua nação, de participar dos desfiles nas datas cívicas exaltando sua pátria, de servir prontamente ao exército do Brasil na idade apropriada, de utilizar uniformes e obter uma postura impecável no ambiente escolar.

Nos livros didáticos, essas características são exemplificadas ao apontarmos a obra de Salgado (1965), *Compêndio de Instrução Moral e Cívica*. No sumário da obra, a relevância a esses signos e ritos é demonstrada nos capítulos específicos para a bandeira nacional, hino nacional, grandes datas nacionais e exercício da Cidadania. Em uma das passagens do capítulo XXI, “A Bandeira Nacional”, por exemplo, há: “Não se ama a Bandeira apenas nas limitações do entusiasmo, mas cumprindo nossos deveres com a Nação” (SALGADO, 1965, p. 117). A imagem da bandeira e sua representação na prática do cidadão se fazem no dever e no enaltecimento inquestionável com a pátria. Esses signos formam, recriam, impõem representações que afetam não apenas o cotidiano do estudante, mas sua memória, sua prática.

b) A segunda questão fomentada se relaciona ao fundamentalismo religioso no interior dos conteúdos escolares da disciplina de EMC. Chartier (2010) cita Ginzburg (1966) e Gerrmek (1980) para aprofundar a questão de construção das identidades sociais ou religiosas. No caso da Ditadura Civil-Militar, podemos elucidar que essa construção foi construída para a passividade do alunado (isto é, formação de um cidadão não reflexivo, não questionador, passivo e acrítico) que, ao ser doutrinado pelos conteúdos carregados de fundamentalismo religioso – da crença católica, em específico

–, as representações impostas pelo poder (Governo Militar) eram aderidas inculcando um sentimento de pertencimento àquela crença ou dogma religioso.

No livro de Correa (1974), *Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica*, esse fundamentalismo pode ser percebido no capítulo 11, “Mandamentos da felicidade”. Para tratar da religião e seu valor, Correa (1974, p. 67) aponta uma questão a ser respondida:

1. O girassol:
  - a. Procura a luz do Sol.
  - b. Não procura a luz do Sol.

Notamos que o substantivo “Sol” está com a primeira letra maiúscula e isso se explica na página posterior, quando o autor vincula a figura do sol a Deus. Na página, há o desenho de uma família voltada para o mesmo lado com as mãos juntas e rezando. O ensinamento maior do capítulo é o de que não existe povo ateu e que a religiosidade é algo inerente e natural aos homens. Ao fim do capítulo, o autor afirma: “Não esqueça de levar sua religião a sério. Não brinque com sua felicidade” (CORREA, 1974, p. 70). A partir desse conteúdo, percebemos que a religião e seus preceitos são considerados de suma importância na formação cidadã. A questão de unificação e pertencimento a uma crença esboça que todos nós somos religiosos por natureza, algo não questionável.

c) Acompanhando o fundamentalismo religioso, uma terceira questão se faz presente. Os conteúdos de EMC, por exemplo, apresentam também a submissão feminina. A mulher é representada como aquela que deve apoiar seu marido, ser boa mãe e esposa fiel, educando seus filhos dentro da ordem cristã e sendo uma boa dona de casa. Trata-se, portanto, da exaltação à dominação masculina e da apropriação de modelos impostos para a mulher cidadã. Nessa representação, a mulher é submissa ao marido, responsável por muitos deveres familiares. Mas e seus direitos e autonomia, como são representados? Nos livros didáticos de EMC, não encontramos representações que favoreçam a autonomia da mulher, mas apenas a busca de legitimação de sua condição submissa, ou seja, dona de casa perfeita, mãe exemplar e esposa colaboradora aos interesses da família e do marido.

No livro de Salgado (1965, p. 25), em seu capítulo V, “Preparação para o casamento”, identificamos o papel da mulher e do homem, quando o autor afirma:

A mulher preparada para o casamento deve procurar ser exímia nas prendas domésticas, colaborar com seu marido e estimulá-lo nas atividades de sua profissão e de seus ideais superiores. O homem que igualmente se prepara para casar deve ser colaborador e animador de sua mulher nas funções domésticas, na educação dos filhos, no comando do lar, guiado sempre pelo espírito cristão.

A mulher ganha no livro uma representação vinculada aos modelos impostos pela sociedade, afetando a formação de sua identidade feminina e papel na sociedade.

Em continuidade, na ânsia em compreender uma relação mais específica entre conceitos como poder, educação, Cidadania e dominação, buscamos a orientação de Flores (2003, p. 69), que nos auxiliou, afirmando que:

O poder deseduca a cidadania na mesma medida que corrompe o processo educativo. Dado que o poder sempre é exercido por homens e mulheres contra homens e mulheres, não se poderia duvidar de que se trata de uma notável engenharia social de controle, afirmação e distinção.

Percebemos, neste momento, como o conceito de representação de Chartier (1990) se relaciona com questões complexas como determinações de classe, posição social, apropriação, dominação e poder, fazendo dele um conceito construído por meio de outros conceitos, noções e diálogos que nos aproximam das tantas respostas que pretendemos alcançar em relação à Cidadania, sua representação, prática e apropriação. Flores (2003) aponta, por exemplo, a submissão social presente na educação, nas relações de poder, na formação da Cidadania.

Dessa maneira, a partir da História da Educação, esperamos que esta pesquisa venha contribuir para a percepção das representações vinculadas, no período militar, ao conceito de Cidadania nos livros didáticos de EMC – estes destinados aos alunos do 2º segmento do ensino fundamental (atualmente, séries finais). Buscamos ainda compreender qual cidadão o Estado Militar brasileiro pretendeu formar para a sociedade brasileira durante o regime e seus objetivos para essa formação. Tal formação traz ainda para os dias atuais seus legados e continuidades na prática da Cidadania.

Como sabido, no ano de 2014, o Golpe Civil-Militar completou 50 anos e os militares ultrapassaram os muros do Exército em comemoração à data, inclusive no próprio Congresso Nacional. Em 2010, deparamo-nos ainda com uma notícia preocupante: “Livro do Exército ensina a louvar a ditadura”. A manchete, presente no

*Jornal Folha de São Paulo*, edição do dia 13 de junho, foi refletida por diversos historiadores, em especial pela própria Associação Nacional de Professores de História (ANPUH). A justificação da repressão, por exemplo, é um dos aspectos tratados nesses livros utilizados nas escolas militares. Tal ação elucida apenas o que já está enraizado no país e na memória dos brasileiros: o saudosismo à ditadura sem compreensão da História brasileira. A necessidade de reflexão sobre nossa educação se faz, portanto, essencial para o enfrentamento dessas concepções no âmbito educacional e nos livros didáticos.

Ainda no mês de julho de 2014, foi proposta, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, a votação do Projeto de Lei nº 416/2013, que torna obrigatória a volta das “noções” de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil na disciplina de História no sistema educacional do município. Mais uma vez, a ANPUH-BR e RJ repudiaram tal proposta, defendendo um ensino para a identidade, respeito à diversidade, no qual a Cidadania colabore para a construção de uma sociedade participativa, e não um ensino para o civismo, como era defendido durante a ditadura. Tal conjuntura nos faz refletir sobre quais representações políticas asseguramos hoje em nossa democracia, qual formação cidadã desejamos e com qual compactuamos em nossa educação. É tempo de reflexão sobre o ensino, é tempo de repensarmos a História do Brasil e a prática cidadã em nossa sociedade.

## **2.2 Livros Didáticos: Fontes Históricas para a Pesquisa em História da Educação**

Para respondermos ao problema de pesquisa, tomamos como fonte de estudo e de análise três livros didáticos de EMC, um para cada década do regime. Essa escolha metodológica se deu na busca em compreender as continuidades e rupturas das representações de Cidadania no percorrer do regime. Outro fator significativo foi a busca por livros didáticos do ensino fundamental (5ª a 8ª série – nomenclatura da época) para que pudéssemos entender as primeiras influências perpassadas por esses livros sobre Cidadania. A EMC se referia a essas séries, já que no nível médio a disciplina obtinha uma outra nomenclatura: Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

O primeiro livro a ser analisado é de Plínio Salgado, representativo da década de 1960. Intitula-se como *Compêndio de Instrução Moral e Cívica*, da Editora Coleção F.T.D., do ano de 1965 (sua primeira edição). Esse livro se tornou uma fonte

considerada rara para a pesquisa, inclusive por ser a primeira edição da obra e por ter como autoria uma figura política de grande influência no país. Descobrimos a obra no Sebo Cultural de João Pessoa e foi o único livro encontrado da década de 1960 durante as pesquisas e buscas pelas fontes. Ele se caracteriza por sua natureza conservadora. Por ter sido publicado antes do Decreto nº 869 de 1969, logo após o Golpe Civil-Militar, ele acaba por orientar as diretrizes e conteúdos para a obrigatoriedade da disciplina no País, em especial, pelo histórico do autor, que se relaciona aos fundamentos fascistas e conservadores. Salgado (1965)<sup>14</sup>, autor da obra, foi líder da Ação Integralista no Brasil, político pró-Regime Militar e fundador do Partido de Representação Popular (PRP).

O segundo livro é referente à década de 1970, de Avelino Antônio Correa, intitulado como *Estudo dirigido de Educação Moral e Cívica*, da Editora Ática, do ano de 1974, 1ª edição. O livro foi encontrado – após muitas buscas pelo nível de ensino e data específica, isto é, metade da ditadura – no arquivo pessoal de uma colega de curso, que, por sua vez, havia comprado o livro em um sebo em Campina Grande/PB. A obra se aparenta mais didática (com mais exercícios, cores, desenhos) do que a primeira. No entanto, seus conteúdos demonstram um teor pouco crítico e reflexivo – caráter em consonância à implantação da pedagogia tecnicista na educação durante esse período e também pelo fato do Brasil estar vivenciando um tempo da legalidade dos Atos Institucionais. Sobre Correa (1974), sabe-se que era professor de Filosofia, de Psicologia e de Educação Moral e Cívica.

Com o encontro dos livros didáticos de 1965 e 1974, a busca se direcionava para a obra representativa da década de 1980, obrigatoriamente dos últimos anos da ditadura. O obstáculo final, nesse caso, foi assimilar data específica com nível escolar. O encontro com as datas referentes ao fim do regime era relativamente simples, mas quanto ao nível escolar definido, não. Essa busca apenas teve término na Biblioteca Estadual Juarez da Gama Batista, no Espaço Cultural de João Pessoa, na qual, entre muitas edições, níveis de ensino e datas, encontramos a obra que mais se referia a nossas definições metodológicas: o livro denominado *Educação Moral e Cívica*, de Elian Alabi Lucci, da Editora Saraiva, do ano de 1984, 3ª edição. A obra se apresenta um pouco mais crítica<sup>15</sup> e é a que mais se assemelha aos livros didáticos atuais, também com conteúdos de cunho religioso e expressando ainda um nacionalismo exacerbado –

---

<sup>14</sup> O maior aprofundamento sobre os autores encontra-se no capítulo 3 desta dissertação.

<sup>15</sup> Um pouco mais crítica no sentido de apontar temas como democracia, Cidadania e voto com uma abordagem mais analítica e comparativa ao contexto histórico de repressão vivido.

características inerentes à disciplina. O autor, Lucci (1984), é geógrafo, autor de vários livros didáticos, como também professor.

Desse modo, apresentadas as fontes, consideramos relevante compreendermos sobre o livro didático e sua utilização como fonte de pesquisa para a História da Educação. Segundo os autores Reis & Prado (2012, p. 279), a partir das décadas de 1980 e 1990, “com o desenvolvimento da História cultural, a História da Educação voltou sua atenção para o interior da escola, neste caso, especificamente, tratar-se-á sobre o manuseio e os conteúdos dos livros didáticos”. Essa mudança propiciou a formação de novas pesquisas, novos objetos de estudo e problematizações para o âmbito educacional. Com isso, os livros didáticos ganharam mais uma função: a de fonte histórica legitimada.

Baseando-nos nesse tipo de fontes históricas, assimilamos a fundamentação de Lajolo e Zilberman (1996, p. 121) para esta pesquisa. Para as autoras, o livro didático é:

[...] uma poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país.

A elucidação das autoras nos ilustra o valor dos livros didáticos para esta pesquisa, tendo em vista as diversas possibilidades que essas fontes proporcionam para análise, como: os objetivos da obrigatoriedade da disciplina de EMC e seus livros na educação brasileira, seus conteúdos para a formação cidadã, a pedagogia utilizada, a função e o tipo de capacitação para a economia nacional, as intenções do governo com a utilização desses livros, entre outros aspectos. Como afirmado, a utilização do livro didático no âmbito escolar não se limita à prática didática, mas se amplia para diversos panoramas.

Ainda segundo Lajolo e Zilberman (1996, p. 120): “O livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola”. A afirmação das autoras traça não apenas o sentido único que o livro didático proporciona para análise – em especial, pela sua função escolar –, mas também por se caracterizar entre o primoroso e o esquecido. Nessa linha de raciocínio, as autoras afirmam que o esquecimento que o livro didático sofre se dá, principalmente, pela sua característica descartável, “ou ele fica superado dado os

processos científicos a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação”.

Por outro lado, o papel do livro didático na vendabilidade – e interesses editoriais resultantes disso – é significativo, pois, além do abrigo do Estado, sua aceitação por parte dos educadores e dos pais é algo sedimentado, fazendo dele um material completo. Ainda segundo Lajolo & Zilberman (1996, p. 60): “O livro, suporte físico de um saber, mas também objeto industrializado submetido à compra e venda, vale dizer, mercadoria, é parte integrante, até essencial, dos mecanismos econômicos próprios do capitalismo”. Bittencourt (2004, p. 1) esclarece e complementa sobre esse debate, afirmando que:

Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

Desse modo, afirmamos que as obras utilizadas para esta pesquisa trazem consigo essas características, tanto seu esquecimento refletido em suas folhas amareladas, desgastadas e capas maltratadas, como sua utilização nas escolas públicas brasileiras, no mercado editorial e pelo presente corpo ideológico do regime em seus conteúdos durante o período.

Ainda quanto ao aspecto mercantil desses materiais, em especial no Brasil, Gatti Júnior (2005, p. 366) afirma que:

As políticas públicas para o setor editorial didático, entre as décadas de 1970 a 1990, não importando muito sob qual governo especificamente, foram marcadas pelo atendimento de interesses emanados do Estado, que era obrigado a conviver com um país que apresentava deficiências de toda ordem no campo educacional e que encontrava na distribuição de livros um paliativo extremamente útil.

Além disso, o autor aponta o quanto esse contexto colaborou para o crescimento das editoras, já que historicamente o número de leitores no Brasil sempre se manteve pequeno. Com o chamado *boom* editorial na década de 1970, o país passou de uma produção artesanal para uma indústria editorial maciça. A produção dos livros didáticos colabora intensamente para esse novo cenário.

Gatti Júnior (2005, p. 366-367) ainda esclarece que, durante essa década, “o componente ideológico era forte no processo de definição da produção didática”. Ou seja, dentre os interesses emanados pelo Estado, como já afirmara o autor, a doutrinação ideológica se fazia presente no período militar.

Faria (1991) – em seu livro *Ideologia no livro didático*, no qual analisa 35 livros de “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais” e “Educação Moral e Cívica” que mais foram vendidos em 1977 – aborda esse aporte ideológico nos livros didáticos ao elucidar que vivemos em uma sociedade capitalista e dividida entre uma burguesia e o proletariado. Assim sendo, ao refletir sobre educação, devemos pensar em uma educação de classe, na qual as ideias burguesas são as que são impostas e dominam. Esse pensamento se vincula à noção de imposição de visão de mundo e de representações nos livros didáticos.

Ainda segundo a autora, nessas obras didáticas o *locus* escolar é visto como aquela que desenvolve as características individuais, que prepara os estudantes para o futuro e que obtém um papel de conotação moral abstrata:

É como se a educação escolar nada tivesse a ver com o desenvolvimento econômico; é a educação do indivíduo em abstrato, para ele ser um bom homem... Apesar de que, de acordo com o livro didático, tudo que se aprende na escola servirá para sua vida.

Para além de um manual de vida, o material didático é um instrumento ideológico de formação do “bom cidadão” e indivíduo alienado ao mundo social, político e econômico em que vive. Em complemento a essa concepção sobre o teor ideológico, Marcelino (2009, p. 39) afirma que:

Assim a educação, como em todo percurso da história, não é algo desprezado de uma ideologia do poder, mas é um meio de convencer e levar o povo a acreditar naquilo que lhe é passado, entendido e se torna uma forma de conduta firmada em alicerces ideológicos.

O objetivo era formar cidadãos “colaboradores” do sistema e que se submetessem aos interesses e ações do Estado a partir do discurso nacionalista, moral, cívico e cristão.

Dessa forma, a ideologia burguesa, através do livro didático, contribuiu para justificar e manter a realidade, reproduzindo-a. Intelectualmente,

as contradições podem ser apreendidas, porém, sem colaborar para a sua superação, já que esta apreensão é a-crítica. (FARIA, 1991, p. 70).

Dito isso, após esclarecermos sobre a ideologia presente em materiais didáticos, consideramos pertinente sublinhar também uma discussão mais abrangente e recente relacionada ao conceito desses materiais didáticos. Segundo Choppin (2009, p. 15): “As obras, as quais os pesquisadores concordam que têm um estatuto pouco ou muito escolar, só recentemente têm sido percebido pelos contemporâneos como fazendo parte de um conjunto coerente”. Por isso há uma imensa variedade de termos que se alteram de espaço a espaço e que tornam o livro didático um complexo material na sociedade. Assim, o autor define, delimita e demarca algumas categorias a partir das evoluções estruturais e flutuações semânticas desses materiais. Para a presente pesquisa, chamou-nos a atenção dois tipos de categorias tratadas por Choppin (2009): a relação livros escolares e livros de vulgarização e a relação entre livros escolares e livros religiosos.

A primeira relação é tratada pelo autor partindo do progresso da ciência e da necessidade de vulgarizar o conhecimento na segunda metade do século XVIII e mais intensamente no século XIX. Dessa preocupação, formam-se os “compêndios”, que traziam conhecimentos científicos resumidos para os livros escolares. Isso colabora na análise da primeira obra a ser avaliada nesta pesquisa, já que ela se denomina como “compêndio” e busca abreviar o conhecimento sobre EMC para o âmbito escolar a partir dos livros didáticos.

A segunda relação nos interessa também, pois trata do ensino religioso – uma característica presente nas três obras de análise, tendo em vista que a primeira obra, referente à década de 1960, foi publicada pela Editora FTD, isto é, uma editora criada a partir da relação com a Congregação Marista<sup>16</sup>.

Para Choppin (2009), a fronteira entre os dois aspectos – livro escolar e livro religioso – foi delicada na história dos livros escolares. Na França, por exemplo, houve certa ruptura com a laicização da escola pública. Já no Brasil, podemos afirmar que, desde a história colonial, essa relação entre educação e evangelização/religião foi intrínseca e perpassou por outros momentos de nossa história, resvalando nos livros didáticos, mais intensamente na República, com a criação do Instituto Nacional do

---

<sup>16</sup> Segundo o próprio site da editora, as iniciais FTD são uma homenagem a Frère Théophile Durand, Superior Geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907.

Livro (INL)<sup>17</sup> em 1937. Na Ditadura Militar, vale ressaltar, o fundamentalismo religioso foi abordado e trabalhado nos livros de EMC com objetivos específicos, como veremos *a posteriori*, fazendo com que essa relação fosse ainda mais próxima.

Os livros didáticos se tornam instrumentos pertinentes de análise para a educação, não apenas pelo seu conteúdo e materialidade, mas pela compreensão sobre a intenção do autor, o objetivo deste na escrita do livro, o trabalho editorial e iconográfico pelo qual a obra passa, a venda deste e sua aquisição e apropriação pelo leitor. Esse processo é descrito por Chartier (1999) como etapas de produção de um livro. A compreensão dessas etapas colabora no entendimento do livro didático como fonte de estudo e pesquisa.

Em outro momento, Chartier (1999, p. 11) afirma que “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado”. No caso dos livros didáticos do período, estes eram direcionados aos estudantes e futuros cidadãos do país, leitores que dariam significado aos seus conteúdos.

Ainda sobre o condicionamento em livros e textos em relação com seus respectivos leitores, trazemos outra discussão tratada pelo autor:

Todo o dispositivo que visa criar controle e condicionamento segrega sempre táticas que o domesticam ou o subvertem; contrariamente, não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou os gestos. (CHARTIER, 1990, p. 137):

O caráter do livro didático na ditadura de domesticar e até subverter o cidadão resvalou tanto em seu mercado, quanto em sua submissão às vigilâncias e censuras do governo. Para além desses aspectos, seus conteúdos alcançavam a formação cidadã e de uma memória na sociedade. Reavivemos a ideia de que o livro didático é também um “lugar de memória”, sobretudo uma memória coletiva que se forma no *locus* escolar. Para Nora (1993, p, 12-13):

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. [...] O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação.

---

<sup>17</sup> Órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático.

Assim, os livros didáticos, seus conteúdos e perspectivas no ensino mantêm e constroem representações de um tempo e de discursos já sacralizados e formadores da consciência e da memória nacional. Além dessa elucidação, Nora (1993, p. 25) também define o “lugar de memória” em três sentidos diferentes: material, simbólico e funcional. Os livros, dessa forma, absorvem os três sentidos: sua materialidade como livro, seu simbolismo ideológico/doutrinário de formação cidadã e sua funcionalidade didática no campo escolar.

Para Fonseca (1999, p. 205):

[...] as dimensões do livro didático como lugar de memória – no sentido de depositário de uma memória nacional – e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum. [...] Os livros didáticos têm sido, de fato, um dos grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade.

Essa concepção tratada pela autora colaborou para a análise dos livros didáticos desta pesquisa e das memórias presentes nesses materiais, sobretudo, em relação a uma memória voltada ao patriotismo, civismo e exaltação de uma história oficial de grandes homens e datas.

A partir dessa elucidação, pudemos compreender diversos aspectos, inclusive o modo como as representações de Cidadania eram direcionadas para a “formação de identidades” e memórias, das “versões” de Cidadania que eram autorizadas para a história da nação, dos “discursos fundadores da nacionalidade” encontrados nas obras e até mesmo do papel que o cidadão deveria desempenhar nos anos da Ditadura Civil-Militar.

Ao abordar essa questão entre história, memória e Cidadania, Silva (2010, p. 334) também aponta a relevância da memória para a (re)escrita de nossa história. Segundo o autor: “A memória permite o reencontro dos sujeitos e grupos consigo mesmos e a (re)escrita da História, a redefinição de identidades e a legitimação de direitos adquiridos, assim como de lutas pela ampliação da cidadania”. Daí a importância de utilizar a memória para que assim possamos (re)escrever a concepção de Cidadania e cidadão, ampliando o conhecimentos sobre a temática e, conseqüentemente,

compreender as representações que perpassavam a formação cidadã no período militar no livro didático.

Em complemento a essas concepções, Rocha (2008, p. 93), em especial em relação à memória coletiva, afirma que: “A História, a cultura e a memória de um povo é reconstruída a partir das imagens, vestígios, relíquias, monumentos, artefatos, palavras, símbolos, obras de escultura/arquitetura e documentos”.

Seja na formação de identidades ou de ideias consagradas na historiografia, de formação de valores ou de Cidadania, tais livros agem como um conjunto de conteúdos. E se tornam um depositário de representações sociais de um tempo e de uma historicidade única que formam uma memória.

Dessa forma, podemos compreender a construção de uma determinada história e memória a partir da análise e estudos desses livros. Sobre isso, Fonseca (1999, p. 204) explana que “uma determinada construção histórica é mantida por longo tempo, permanecendo na memória coletiva, consolidando, através do livro didático, o que chamo de ‘senso comum histórico’.”. Essa afirmação nos desperta inquietações sobre qual “senso comum” foi definido para Cidadania nesses livros didáticos durante a ditadura e que “construção histórica” de Cidadania foi mantida após o Regime Militar.

A partir Choppin (2004, p. 553), trazemos também outra concepção quanto às funções essenciais do livro didático, tendo em vista que estas variam segundo o contexto sociocultural, época, disciplina, nível de ensino, método e forma de utilização. A primeira se denomina como “função referencial” e é relacionada ao currículo e à fiel tradução deste para o livro didático. A segunda é a “função instrumental”, que se vincula à prática de métodos de aprendizagem, como, por exemplo, exercícios e atividades. A terceira é definida como “função ideológica e cultural”, mais intensamente percebida após o século XIX com a necessidade de constituição dos estados nacionais, valores, cultura, entre outros. A quarta e última função é a “documental”, que colabora no fornecimento de documentos, propiciando observação e confrontação de textos para a formação do espírito crítico dos alunos, sobretudo a partir de uma formação elevada de professores e de um espaço fértil que estimule a autonomia discente. Portanto, esta última é tida para o autor como uma função não universal pela sua complexidade. Notamos que os três primeiros aspectos sobre as funções essenciais dos livros são visíveis nas obras analisadas nesta pesquisa.

Choppin (2004, p. 554) ainda delinea sobre o desempenho do pesquisador quando este escreve sobre livros didáticos. Segundo esse autor:

[...] a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular; além disso, é frequente que os livros didáticos constituam apenas uma das fontes às quais o historiador recorre.

Frisamos neste momento que, a partir da definição do autor, a presente pesquisa não propõe esclarecer a história dos livros didáticos, mas sobre um tema: Cidadania. Esse tema será analisado a partir de livros didáticos de uma dada disciplina: a Educação Moral e Cívica. Ademais, de tal modo como mencionado pelo autor, também não nos limitamos nos livros didáticos, mas recorreremos a outras fontes, como legislações criadas no período militar e fontes bibliográficas. Consideramos essencial o diálogo entre fontes na busca em desenvolver uma análise mais completa em relação aos objetivos da disciplina, da educação e da formação da Cidadania naquele tempo.

Choppin (1994, p. 557) conclui refletindo sobre a relação entre as reconstruções presentes nos livros didáticos e a realidade vivida na sociedade:

[...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como características comuns apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações [...]. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores.

Tal conclusão, explanada por Choppin (1994), é esclarecedora para este trabalho. A presente pesquisa busca analisar que representação de cidadão e de Cidadania os livros de EMC veiculavam, que motivações eram essas em formar tais representações nos livros, que “ideal” de cidadão o regime buscou definir em suas representações e que cidadão – em sua prática – tivemos durante a ditadura. Assim como seus autores – agentes nessa formação – os livros de EMC também não se limitavam como um “simples espelho”, mas tinham representações próprias de

Cidadania a serem perpassadas a partir dos livros didáticos. Dessa forma, como os “historiadores” citados pelo autor, almejamos analisar essa ruptura entre as representações presentes nos livros e a realidade na prática cidadã daquele momento, bem como a intenção dos autores<sup>18</sup> nessa construção “ficcional”.

Assim sendo, o capítulo posterior trará da discussão histórica sobre a conjuntura ditatorial vivida pelo país durante o Regime Militar, bem como tratar da Cidadania, seu exercício nesse período e o contexto em que a educação estava inserida.

---

<sup>18</sup> Definindo “autores” não apenas o escritor dos livros, mas todas as instâncias envolvidas nessa construção: Estado, editora e autor.

### **3. MOSAICO HISTÓRICO: CIDADANIA, EDUCAÇÃO E REGIME MILITAR**

A preocupação com a formação política dos cidadãos sempre foi pauta dos discursos educacionais brasileiros. As palavras moral e civismo estão presentes na memória das pessoas, principalmente pela história recente do nosso País – o contexto da Ditadura Militar –, que implantou e tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica. (FILGUEIRAS, 2006, p. 3.375).

Filgueiras (2006) nos proporciona uma reflexão sobre Cidadania, educação, memória e o Regime Militar brasileiro, dando ênfase à disciplina de EMC como formadora de cidadãos. Para compreender essa disciplina, seus livros didáticos e conteúdos sobre Cidadania, faz-se necessário entender o contexto em que sua obrigatoriedade foi defendida e implantada. Desse modo, para além de um conjunto de letras, frases e parágrafos, buscamos formar o que chamamos de “mosaico histórico”.

O mosaico, forma de arte milenar, é construído a partir da paciência em um trabalho minucioso e contínuo de um artesão. A partir da reunião de diversos fragmentos – as tesselas – de formatos, cores e materiais variados, essa arte, a qual chamamos de mosaico, vai criando vida e se tornando uma obra. Nesse sentido, no presente capítulo apresentamos um “mosaico histórico”, com tesselas que, a partir de seus diferentes “formatos”, deram forma e cor ao nosso objeto de estudo.

Assim sendo, esclarecemos que as tesselas escolhidas para a formação desta obra foram aquelas que melhor constituíam nosso objeto de pesquisa, ou seja: Cidadania, educação, Regime Militar, representações, práticas e discurso. Utilizando a “arte” da pesquisa, fixamos tais peças nas próximas páginas e formulamos discussões, reflexões e, como um mosaico real, com paciência e trabalho, edificamos este capítulo dissertativo.

Nosso mosaico também foi elaborado a partir do diálogo entre várias questões e reflexões relacionadas à historicidade da Cidadania e suas representações no percorrer da história e nos anos do Regime Militar; à conjuntura histórica e política da Ditadura Civil-Militar brasileira; aos direitos/deveres de Cidadania durante esse recorte temporal; e, por fim, ao contexto em que a educação estava inserida. Atentamo-nos, ainda, a abordar os anos de ditadura por meio de um olhar histórico interno ao processo educativo, que vai da LDB de 1961 à LDB de 1996. Como já tratou Saviani (2005), entre esses anos, a educação esteve inserida em uma conjuntura específica, na qual se

firmou uma concepção produtivista de escola. Tal concepção afetará não apenas o cotidiano escolar, mas os livros didáticos e disciplinas escolares desse tempo, como, por exemplo, os livros de EMC e os conteúdos sobre Cidadania.

### **3.1 Cidadania, Historicidade e Representação: Breves Considerações**

Antes de adentrarmos na conjuntura histórica da ditadura, consideramos primordial elucidarmos ainda mais sobre Cidadania – nossa categoria de análise e tessela principal na criação do mosaico. Para Ferreira & Delgado (2003, p. 7):

Análises e interpretações relativas à história do Brasil republicano têm, na maior parte das vezes, destacado uma questão recorrente: a de que a construção e consolidação da cidadania e da democracia são, simultaneamente, dilema e desafio que perpassam o cotidiano nacional brasileiro.

Os autores expressam uma questão essencial no debate educacional nos dias atuais: a formação histórica da Cidadania no Brasil. Esse debate traz consigo diversas problemáticas e reflexões – das quais, no presente trabalho, nos limitaremos apenas em algumas, as que propiciam uma discussão mais próxima com o nosso objeto de estudo.

Segundo Pinsky (2008, p. 9): “Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais”. Ou seja, direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, assim como ao voto, a ser votado, a ter direitos políticos, e, finalmente, direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e a uma velhice tranquila.

Para Flores (2003, p.11), em uma conceituação mais abrangente, Cidadania se trata de uma:

[...] concepção ou dignidade de pessoa que, como membro de um Estado, se encontra no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. Essa pessoa seria o cidadão? Sim, o cidadão, pertencente a uma comunidade política (Estado, Pólis, Civitas, República) usufrui direitos civis, políticos e sociais e desempenha deveres que a condição da cidadania exige. [...] A cidadania é um valor que só ganha visibilidade no corpo das pessoas, nas suas casas, nos espaços públicos, nas escolas, nos transportes coletivos, nos atos e ações dos governantes e governados. [...] a cidadania é antes de mais nada uma conquista.

A questão de conquista esboçada pelo autor nos é essencial, pois os direitos foram e devem ser fruto de lutas, reivindicações, mobilizações populares, movimentos sociais, manifestações e revoluções. A Cidadania, por sua vez, não deve ser um direito ou dever doado, mas um valor construído, não de “uma única vez, nem de uma vez por todas” – como afirma Bobbio (2004, p. 01) ao tratar dos Direitos Humanos –, e sim historicamente conquistado, guardando as características e variações do momento e contexto de criação. A partir do momento que um direito conquistado é negado ou restrito, a Cidadania será ferida e incompleta.

Tendo em vista que “a questão da cidadania é uma das mais importantes da atualidade” (BICALHO, 2009, p. 138), hoje temos a obrigação de entendê-la e compreender sua historicidade. No caso do presente trabalho, esse entendimento histórico contribuiu para alicerçar nosso “mosaico”. Assim sendo, trazemos para a discussão um breve percurso da Cidadania na história.

Para cada tempo histórico, uma concepção de Cidadania se configura; para cada recorte geográfico, um tipo específico de mudanças e/ou continuidades ocorre. Como admitido antes, a Cidadania não foi criada ou planejada, mas construída no decorrer do tempo. “Parece que foi na Grécia clássica que se começou a inventar o mito da cidadania, espaço público e lugar honrado onde o habitante de uma cidade pudesse ao menos discordar da autoridade constituída” (FLORES, 2003, p. 11, grifo do autor). Nesse sentido, foi na concepção grega antiga que a Cidadania obteve sua primeira representação, relacionando-se com o indivíduo pertencente a uma “cidade”.

Contudo, foi apenas em Roma que essa mesma “cidade” viria a se tornar República e seus habitantes, mesmo que não de forma unânime<sup>19</sup>, tornar-se-iam cidadãos. Esse foi um grande passo para a humanidade, principalmente pelo fato de os romanos abrangerem naquele momento “um conceito de cidadania muito fluido, aberto, aproximando-se do conceito moderno de forma decisiva” (FUNARI, 2008, p. 76). Da Constituição Republicana romana se derivou o modelo de Senado, Câmara e Fórum – este usado até os dias de hoje e que alicerça a representatividade da Cidadania em órgãos públicos e na própria sociedade.

A partir daí, a definição de cidadão avança historicamente e começa a se entrelaçar à concepção de um indivíduo de deveres durante a Idade Média. Deveres

---

<sup>19</sup> Sabemos que, mesmo após a implantação da chamada “República Romana” – em meados do ano 500 a.C. –, alguns segmentos sociais ainda não detinham direitos políticos, como, por exemplo, os próprios escravos.

esses com a sociedade, com o rei e, ainda mais profundamente, com a Igreja. Esse período se apresenta, assim, como uma estagnação, na qual a Cidadania e sua representação social eram explanadas apenas no campo dos deveres. Somente na Idade Moderna que veríamos um salto significativo na definição de cidadão.

Após a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa centro-ocidental e a perda de força do tradicionalismo teológico, o homem começou a traçar seu próprio caminho e a ele mesmo explicá-lo. Segundo Mondaini (2008, p. 116), os “novos tempos exigem que este passe a ter também direitos nessa mesma cidade e não mais somente deveres. A obscuridade de uma Era dos Deveres abre espaço para uma promissora Era dos Direitos”. Mas quais foram de fato os acontecimentos históricos que determinaram esse “novo tempo”, denominado de Idade Moderna, para as representações de Cidadania/cidadão?

Segundo a compreensão de Flores (2003), devemos citar momentos cruciais nesse contexto moderno. Na Revolução Inglesa, que se iniciou em 1640, por exemplo, foi definida a supremacia do Parlamento sobre o poder real, fazendo com que indivíduos-súditos fossem agora considerados indivíduos-cidadãos com seus respectivos direitos na sociedade. Já na Revolução Americana de 1776, que culminou na Independência dos EUA e na tendência republicana de governo, preceitos inovadores foram expostos na “Declaração de Independência” e na nova Constituição desse país. Em ambos os documentos, há a concepção de que todos os homens foram criados iguais e dotados pelo “criador” de direitos inalienáveis, como a vida, a liberdade e a busca da felicidade. A representação de Cidadania absorve aqui preceitos cristãos em relação aos direitos e deveres do homem. Entretanto, pela primeira vez, direitos como esses foram explanados e resguardados em escritos oficiais.

Com a Revolução Francesa de 1789 – marco para o início da chamada Idade Contemporânea –, a Cidadania obteve seu alicerce ainda mais enraizado. Sabemos que, durante a revolução, ocorre o declínio do Antigo Regime e símbolos como liberdade, igualdade e fraternidade surgem como um grande impulso sobre a França, permeando essa influência em escala mundial.

Tanto quanto a Americana, a Revolução Francesa tem como apogeu a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”. Nessa declaração, a representação de Cidadania demonstra elementos de relevância social e, como a declaração anterior, aspectos também cristãos são perceptíveis ao considerar os direitos algo sagrado. Em

seu Art. 1º, é descrito: “Os homens nascem e vivem livres e iguais em direitos”. Além do teor iluminista, a igualdade entre cidadãos é tratada logo na abertura do documento. Em seu Art. 2º, é afirmado: “O fim de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”. Esses aspectos se tornam um clássico para as democracias contemporâneas e para os sujeitos de direito dessas mesmas democracias: os cidadãos. Segundo a concepção de Odalia (2008, p. 164): “O primeiro traço que distingue a declaração francesa da americana é o fato dessa primeira pretender ser universal”.

Citamos ainda que as maiores conquistas da Revolução Francesa para os direitos de Cidadania foram: a ampliação dos direitos civis, o maior desenvolvimento de direitos sociais e a abertura para novas reivindicações. Essas conquistas irão modificar as representações de Cidadania na sociedade, nos livros, no imaginário social. Isto é, a vinculação entre Cidadania e a luta por conquistas e direitos se tornaria nesse momento mais intrínseca.

Notamos, assim, que, nesses momentos históricos, uma concepção é criada: a igualdade era vista agora como um fator relevante e essencial na sociedade. Com essa prerrogativa, percebemos que uma longa jornada acabara de iniciar na história da Cidadania: a busca por maiores direitos, mas, especialmente, direitos para todos.

Flores (2003, p. 21) também aponta outro aspecto como proeminente nessa discussão: o nascimento de uma nova classe, em especial, na Revolução Industrial: o proletariado. Nesse período de transformações, essa busca por direitos se fortaleceu. Segundo o autor: “As preocupações com direito à saúde, condições salubres de trabalho e remuneração compatível adviriam mesmo daqueles que dependem disso, os pobres e os operários”. Nesse contexto, a contribuição socialista para essas conquistas teve um papel primordial na formação de partidos, sindicatos, direito ao voto e ao apoio à participação feminina na política.

Karl Marx e Friedrich Engels, formuladores da teoria política que mais prevaleceu nesse período em favor dos interesses dos operários, sustentaram – segundo Konder (2008) – que o proletariado, fazendo a revolução necessária à superação do capitalismo, não só asseguraria as condições para o pleno exercício da sua Cidadania, como tornaria viável a extensão da Cidadania efetiva a todos os seres humanos. Esse

espírito revolucionário fomentou lutas incessantes por direitos, muito além dos horizontes europeus.

Desse modo, outras conquistas foram se desenvolvendo ao redor do mundo ocidental entre fins do século XIX e início do século XX. Entre as principais, citamos as conquistas trabalhistas, como: jornada máxima de trabalho, idade mínima para trabalho infantil, regulamentação do trabalho feminino, férias remuneradas, entre outras. Já nos anos 1950, período denominado de “Anos de Ouro”<sup>20</sup>, houve um ápice nesse sentido, pois ocorreram concessões de direitos sociais nas áreas da educação, saúde e trabalho, bem como questões relacionadas ao desenvolvimento da economia global e ao pleno emprego.

Nos anos de 1980, com a mudança no cenário ortodoxo-político, o neoliberalismo toma corpo e seus preceitos individualistas se tornam incompatíveis com a evolução dos direitos de Cidadania. Essa situação apenas tendeu a piorar, conforme exemplificado a seguir:

O século que concluiu acabou pondo a cidadania efetiva, e a autodeterminação nacional, diante de uma alternativa cada vez mais clara: sua destruição, ou sua vigência apenas formal, no quadro do regime social existente; ou a vigência e desenvolvimento efetivos num regime social completamente diverso, baseado em uma total reorganização econômica em favor e realizada pelos trabalhadores e as maiorias populares do mundo inteiro. (COGGIOLA, 2008, p. 339).

A representação de Cidadania se torna uma representação ofuscada pelos novos interesses econômicos do período, notadamente na prática social.

No Brasil, a Cidadania teve seu próprio percurso. No período colonial, ser cidadão era uma regalia, um privilégio doado pelo rei de Portugal para poucos – homens brancos proprietários de terra e de escravos – e a sociedade era hierarquizada, excludente e escravista. Com o Império, as continuidades foram mais intensas em comparação às rupturas.

Já a partir da Constituição de 1824, os cidadãos foram divididos em dois tipos: “cidadãos, portadores apenas de direitos civis, e cidadãos ativos, portadores de direitos

---

<sup>20</sup> Período iniciado na década de 1950, caracterizado pelo grande desenvolvimento econômico-industrial, tecnológico e científico. Representou um momento de auge para o sistema capitalista, principalmente na Europa e nos Estados Unidos.

civis e políticos” (CITADINO & SILVEIRA, 2003, p. 30). Segundo a escrita da própria lei, em seu Art. 94º, é afirmado que:

Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se:  
 I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego.  
 II. Os Libertos. (BRASIL, 1824).

A lei demonstra não apenas as representações da divisão entre ativos e inativos politicamente, mas apresenta o alto grau de distinção entre os cidadãos, seja pela renda, seja pela condição social ou étnica – uma marca do período histórico.

Em 1888 e 1889, respectivamente, são instauradas a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. Contudo, ambas não representaram mudanças essenciais, tanto pela falta de inclusão dos negros livres na sociedade, quanto pela falta de mudanças no âmbito político<sup>21</sup> e pela ausência de conscientização social sobre a implantação da República.

Com a chamada “Revolução de 30” – em um contexto de urbanização –, foram criados sindicatos, elaboradas leis a favor do trabalho feminino e infantil, horário de trabalho adequado, manifestações, greves, entre outros. Já na implantação do Estado Novo, direitos políticos e civis sofrem um profundo retrocesso, enquanto os direitos sociais são supervalorizados para que o governo adquirisse maior legitimidade. As representações de Cidadania e a prática cidadã são manipuladas para o maior controle do governo sobre a sociedade e para a necessária passividade da população frente à política governamental.

Após 1945, com a queda de Getúlio Vargas, inicia-se um período de fomentação social e política com formação de organizações de partidos políticos, expansão do eleitorado, discussões sobre Reformas de Base, ampliação da participação do trabalhador rural, entre outros ganhos. Tais avanços, preocupantes para uma pequena elite, acabaram por fomentar o Golpe Civil-Militar de 1964.

---

<sup>21</sup> O direito ao voto, por exemplo, continuava excludente, principalmente pela obrigatoriedade do saber ler e escrever. Além disso, o próprio sistema eleitoral era controlado, já que os grandes coronéis detinham total concentração de poder e autonomia política em seus respectivos Estados.

### 3.2 Golpe Civil-Militar de 1964: A Escolha entre Dois Projetos para o Brasil

Partimos agora para a conjuntura do período militar com o objetivo de moldarmos ainda mais nosso mosaico histórico e as diversas reflexões criadas nessa construção. Nos tópicos posteriores, formaremos, a partir de nossas tesselas, uma discussão sobre Cidadania, sua representação nos discursos e sua prática social durante a ditadura. Construiremos também uma discussão de como a educação e a formação cidadã foram planejadas no período pelos militares.

Assim sendo, percebemos que, a partir de uma conjuntura de embates ideológicos e efervescência político-social – mais intensos na década de 1960 –, o Golpe Civil-Militar de 1964 implantou um governo ditatorial com base nas articulações entre as corporações multinacionais, capital brasileiro (associado-dependente), governo dos EUA e os próprios militares – com o apoio da Igreja Católica.

Segundo Borges (2003), durante esse período e sob um amplo panorama, nota-se, sobretudo na década de 1970, o desencadeamento de golpes militares por toda a América Latina. Germano (1994, p. 18-19) também destaca essa questão ao citar que “em 1970, de 83 países, 43, isto é, mais de 50% estavam submetidos a regimes militares [...]. Em 1980, dois terços da população total da América considerada latina viviam em países de regimes militares ou sob o domínio militar”.

A representação que esses números perpassam, vincula-se à relação entre países considerados desenvolvidos e países considerados subdesenvolvidos. Historicamente, a América Latina foi explorada por países europeus e posteriormente também pelos Estados Unidos. Habituada aos enlances e amarras político-econômicas dos países ditos de 1º mundo, a América Latina assume uma nova postura na década de 1960, demonstrando resistência e questionamento ao patamar em que fora colocada<sup>22</sup>. Nesse sentido, a América Latina apontava para a possibilidade de construção de uma cultura contra-hegemônica<sup>23</sup> nessa região. Esse “questionar”, esse “embate” não se limitou apenas nas relações econômicas, mas no viés social, provocando insegurança para países como os Estados Unidos – um dos maiores financiadores de ditaduras no continente americano.

---

<sup>22</sup> Nesse contexto, podemos citar a Revolução Cubana de 1959, que provocou intensa euforia na América Latina pelos seus preceitos socialistas e enfrentamento ao capitalismo.

<sup>23</sup> Termo tratado por Boaventura de Souza Santos em *Globalização: fatalidade ou utopia?*.

No Brasil, os embates se deram principalmente entre a ideologia da Doutrina de Interdependência<sup>24</sup> e a ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista. A primeira era conduzida pela Escola Superior de Guerra (ESG)<sup>25</sup>, criada em 1949, e a segunda tinha como apoio o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955.

Além de ser um período marcado por embates ideológicos, foi também um período marcado por embates políticos. Observamos, nesse período, dois interesses distintos em confronto a partir do rompimento partidário entre o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O primeiro assumia uma postura política mais direitista, enquanto o segundo adquiria um viés político mais esquerdista. Notamos, portanto, a presença de dois lados: um deles pertencente aos interesses da burguesia nacional e o outro pertencente aos interesses trabalhistas.

Essas contradições apenas permaneceram latentes até a década de 1960, década em que o país finalmente alcançou a industrialização. Segundo Saviani (2007, p. 362), a partir dessa conjuntura:

[...] enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, *royalties* e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional etc.).

O ano de 1960 foi também o ano das eleições presidenciais. O PSD apoiou a União Democrática Nacional (UDN), o que resultou na vitória de Jânio Quadros sobre João Goulart (PTB). Tomado posse, Jânio Quadros não satisfaz os interesses dos partidos de direita que o colocaram no poder, agindo, no cargo presidencial, com uma tendência política mais de esquerda. Na realidade, Jânio Quadros não se comprometeu em ajustar a “ideologia política” com o modelo econômico esperado pelos partidos que o apoiaram – isto é, a busca pelo acúmulo de capital. Isso demonstrou que a aspiração do presidente seria continuar com uma orientação nacionalista independente. A partir

---

<sup>24</sup> Doutrina que defendia um processo de industrialização a partir da progressiva desnacionalização da economia.

<sup>25</sup> Essa instituição foi criada por influência da “National War College”, que surgiu nos EUA após a 2ª Guerra Mundial, em um contexto de divisão do mundo entre dois blocos: o capitalista (EUA) e o socialista (URSS), período conhecido como “Guerra Fria”.

dessa postura assumida por Jânio, este começa a sofrer profundas pressões provenientes dos diversos setores sociais da classe dominante.

Em 1961, como resultado dessas pressões, Jânio Quadros renuncia ao cargo presidencial e João Goulart se torna o novo presidente da República do Brasil<sup>26</sup>. Sobre o novo presidente, Alves (2005, p. 24) afirma que:

O governo de Goulart promovia uma série de restrições aos investimentos multinacionais [...]. Adotou também uma política nacionalista de apoio e concessão de subsídios diretos ao capital privado nacional, sobretudo aos setores não vinculados ao capital estrangeiro.

Essa postura, assim como a de Jânio, contrapunha-se ao desenvolvimento econômico capitalista na base da desnacionalização, transformando-se em um dos fatores para a ação golpista “preventiva” dos militares logo após sua subida ao poder.

Mesmo João Goulart (Jango)<sup>27</sup> se equilibrando por pouco tempo na presidência, o governante trouxe à tona discussões sobre Reformas de Bases (como a agrária e a educacional) e estimulou as manifestações populares no âmbito da educação, do campo e dos sindicatos. Essas ações também contribuíram para a insegurança das classes dominantes<sup>28</sup>. Segundo Delgado (2003, p. 144):

Em plena era da guerra fria e da bipolaridade, o conjunto dos articuladores da deposição do presidente trabalhista, João Goulart, consideraram que o avanço do trabalhismo era um caminho aberto para a penetração comunista no Brasil. Por isso, não hesitaram em intervir no processo político através de uma ação que podemos definir como golpe preventivo.

Na esfera educacional, devemos pontuar como um marco histórico a proclamação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961. Tal lei vinha sendo discutida desde 1947 – com a elaboração do seu anteprojeto – e acabou incorporando tanto concepções privatistas quanto ideias da escola pública.

---

<sup>26</sup> Nesse período, o vice-presidente não fazia parte da “chapa política” do candidato eleito.

<sup>27</sup> João Goulart é caracterizado por Saviani (2011) como membro das classes dominantes, mas com uma subida ao poder a partir do compromisso com as massas operárias e da ideologia nacionalista.

<sup>28</sup> Além disso, no âmbito internacional, com a Revolução Cubana em 1959 e o fracasso militar dos EUA na invasão à Baía dos Porcos em 1961, houve um grande temor por parte das classes dominantes diante de tais episódios que traziam fascínio aos oprimidos e acentuavam a influência do comunismo no continente americano.

Para Góes (2002, p. 14): “A LDB consagrou a descentralização, reservando ao Governo Federal a fixação de metas e a ação supletiva, financeira e técnica”. Esses aspectos podem ser percebidos nos artigos 13, 92, 95 e 108, que respectivamente abordam: ação supletiva; financiamento descentralizado da educação (União, Distrito Federal, Estados e Municípios); dispensa da União na cooperação financeira do ensino em determinados casos; e cooperação com a iniciativa privada para ensino técnico e científico.

A partir das ideias de periodização pertencentes a Saviani (2011, p. 16), a aprovação da LDB em 1961 fecha a fase predominante dos Renovadores. Tal fase se caracterizou pelo amplo debate sobre a educação brasileira, como exemplificado a seguir:

Com efeito, em razão dessa predominância, os próprios adeptos da pedagogia tradicional procuraram incorporar aspectos do ideário renovador, sobretudo do ponto de vista metodológico e organizacional, como o fizeram os católicos, sem abrir mão, porém, da doutrina tradicional. Após a aprovação da LDB, ensaia-se a implantação de experiências inovadoras mas acelera-se a crise dessa tendência articulando-se um novo ideário: a pedagogia tecnicista.

Vale esclarecer que o movimento renovador postulava a superação das ideias tradicionais e sua substituição pelo ideário da pedagogia nova, desde 1924, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Em 1932, foi divulgado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que almejava hegemonia no campo pedagógico. Tal manifesto alicerçava a educação nos parâmetros modernos para a sociedade brasileira. Com a LDB de 1961, como afirmado por Saviani (2011), tais aspectos inovadores se limitaram a um “ensaio” e acabou-se por prevalecer uma pedagogia tecnicista que caracteriza a educação no período militar.

Na explanação feita por Mira & Romanowski (2009, p. 10.209), essa pedagogia surgiu durante esse período como:

[...] uma das soluções para a baixa produtividade do sistema escolar (altos índices de evasão e repetência) que impediam/dificultavam o “desenvolvimento econômico com segurança”. Nesse período, subsequente ao golpe militar de 1964, em que se vivencia a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, a necessidade de formação de mão-de-obra para atender a esse novo modelo era premente.

A educação se tornou, de forma mais intensa nesse período, um instrumento capitalista de formação para mão de obra. Segundo Saviani (2011, p. 383):

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.

A partir dessa concepção pedagógica que valorizava a racionalização, diversas modificações, leis e ações foram desenvolvidas, afetando, inclusive, os materiais didáticos. Para Vargas & Santos (2012, p. 5):

[...] diferentes analistas mostram que o Estado autoritário investiu na desqualificação dos profissionais da educação e aperfeiçoou o controle técnico e burocrático sobre o ensino em seus diferentes graus. Como exemplo deste último, pode-se citar medidas como: subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos; massificação e imposição do material didático em nível nacional.

Como esboçado pelos autores, a pedagogia tecnicista buscava objetivar a educação, tornando-a técnica e produtiva para a indústria brasileira e as multinacionais. As mudanças ocorridas, vale ressaltarmos, foram impostas sem diálogo com movimentos da educação, professores e outros atores sociais do âmbito educacional.

Lembramos ainda que o período antecedente ao golpe para a educação brasileira – desde a década de 1920 – foi marcado por diversos debates. Movimentos significativos na década de 1960<sup>29</sup>, por exemplo, estimulavam uma educação crítica e política para a sociedade brasileira, o que também preocupava as classes dominantes do período.

Como analisamos, paralelamente a essas ações em ebulição nas diversas esferas do país – inclusive na educação –, a queda de Jango da presidência já estava sendo planejada e apoiada por setores específicos da sociedade, como: militares, burguesia, classe média e a própria Igreja Católica que não apoiava essa vertente política de influência “comunista” no Brasil.

Em 1964, com a soma desses setores, é implantado o chamado Golpe “preventivo”. A ideologia nacionalista desenvolvimentista é vencida pela Doutrina da

---

<sup>29</sup> Como o “Movimento de Cultura Popular”, o “Movimento de Educação de Base”, o “Sistema Paulo Freire”, a “Campanha ‘De Pé no Chão Também se Aprende a Ler’”, encontros nacionais sobre o tema, entre outros.

Interdependência, esta guiada pelas rédeas dos militares por longos 21 anos de ditadura, entre 1964 e 1985. O golpe se instaurou como um verdadeiro “cala-boca” às efervescências que estavam ocorrendo no Brasil, sobretudo quanto às Reformas de Base. Nas palavras de Scocuglia (2009, p. 53): “A democracia e as reformas de base pereceram. Ganhou a ditadura e outras reformas que nos conduziram ao Brasil de hoje. E, o pior, ainda estava por vir: 1968/1969, Costa e Silva, AI-5, Médici, ‘anos de chumbo’”.

### **3.3 Implantação da Ditadura Militar: Discurso, Dominação e Repressão aos Direitos de Cidadania e da Educação**

Ainda que obtivesse uma postura ditatorial, o regime implantado objetivava transparecer a ideia de uma manutenção da democracia-representativa. Seus discursos se vinculavam aos preceitos democráticos e valorização da educação, mas na prática suas ações eram autoritárias, repressivas, os investimentos educacionais eram insuficientes e o ambiente escolar sofria com a implantação de concepções ideológicas. Aliás, durante toda a ditadura, houve a troca de presidentes para perpassar um sentimento de democracia e não um governo de um único representante, como ocorreu no Chile com o ditador Augusto Pinochet entre 1974 e 1990.

Tal período militar brasileiro foi caracterizado pela repressão política, econômica, social e cultural. Muitos dos direitos de Cidadania até então conquistados pela sociedade foram renegados durante o período. A Cidadania passou a sofrer mudanças, especialmente quanto à representatividade do cidadão como eleitor, que agora se portaria como um indivíduo passivo e sem o direito de escolher seu presidente.

Na esfera política, Atos Institucionais repressivos eliminaram os partidos políticos para a formação de apenas dois: Aliança Renovadora Nacional (ARENA), da ala do governo, e Movimento Democrático Brasileiro (MDB), da ala da oposição. Concentraram ainda os poderes no Executivo e estabeleceram a escolha do presidente a partir de uma cúpula militar. O governo também agia com extrema violência contra o chamado “inimigo interno”, isto é, comunistas e subversivos opositores ao regime.

Dentre as camadas sociais opositoras ao regime que foram mais perseguidas<sup>30</sup> e com maior representatividade na luta pela concretização da democracia e da Cidadania,

---

<sup>30</sup> Perseguições realizadas sob a justificativa da Doutrina de Segurança Nacional.

podemos citar: sindicalistas, políticos, professores, jornalistas, religiosos, trabalhadores, camponeses relacionados aos movimentos sociais do campo – como as Ligas Camponesas<sup>31</sup> –, militares opositores ao regime e estudantes. Essa afirmação pode ser claramente comprovada, por exemplo, ao analisarmos a documentação<sup>32</sup> da Delegacia (ou Departamento) de Ordem Política e Social<sup>33</sup> (DOPS), na Paraíba, arquivada no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

A partir do Projeto de Pesquisa “Memória e Resistência à Ditadura na Paraíba”<sup>34</sup> desenvolvido no Núcleo e da análise das 6.582 fichas/prontuários existentes no acervo, podemos afirmar que a maioria das pessoas fichadas e perseguidas durante a ditadura fazia parte dos segmentos sociais apontados anteriormente. O objetivo desses prontuários, naquele período, era manter sob vigilância indivíduos considerados “subversivos”, tendo os professores e estudantes uma vigilância expressiva.

Nas imagens a seguir, apresentamos a ficha de Maria Salete Van Der Poel, professora envolvida na Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), de Campina Grande-PB:

---

<sup>31</sup> As Ligas Camponesas tiveram seu auge no fim da década de 1950. Com a implantação do Golpe Militar, tal movimento foi perseguido e intensamente enfraquecido. Entretanto, segundo Cittadino & Silveira (2003, p. 28), uma de suas características mais fortes foi – por meio das suas reivindicações na busca de direitos civis, políticos e sociais que nunca lhes haviam sido concedidos – sua luta para tornarem os trabalhadores rurais cidadãos de direitos.

<sup>32</sup> Segundo Ferreira (2013), em 1992 a documentação da DOPS, que se encontrava na Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba, foi entregue oficialmente para o governador Ronaldo Cunha Lima e entregue ao recém-criado Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (CEDDHC) (atualmente denominado Conselho Estadual de Direitos Humanos (CEDH)). No ano de 1996, o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR/UFPB) apresentou uma proposta para organização do acervo, mas sem sucesso. Já em 2006, uma nova tentativa foi feita e atualmente o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH/UFPB) está responsável pelo acervo. O trabalho de higienização, acondicionamento e descrição já foi efetivado por meio dos recursos do Edital do Programa de Apoio à Extensão (PROEXT/MEC/SESU), em 2010 e 2011. A pretensão atual é a digitalização desses documentos.

<sup>33</sup> Órgão de repressão criado no início da década de 1920 pelo governo brasileiro. Foi utilizado mais firmemente durante o chamado Estado Novo e posteriormente no Regime Militar.

<sup>34</sup> Coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.

Nº do Pront. 1026

**DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL**  
**SERVIÇO DE INFORMAÇÕES**

Autuação \_\_\_\_\_

NOME MARIA SALETE VAN DER FOEL

FILIAÇÃO HEROTIDES RAMOS e ESMERALDINA AGRA RAMOS

NACIONALIDADE BRASILEIRA NATURALIDADE CAMPINA GRANDE - PB

DATA DE NASC. \_\_\_\_\_ DOC. DE IDENT. \_\_\_\_\_

RESIDÊNCIA Rua Miguel Bastos Lisboa 31 - Miramar

EST. CIVIL \_\_\_\_\_ INSTRUÇÃO \_\_\_\_\_

PROFISSÃO \_\_\_\_\_ CARACTERES \_\_\_\_\_

Imagem 1: Parte da frente da ficha. Acervo: Fundo DOPS.

HISTÓRICO

SEGURANÇA POLITICA

Participava da Campanha de Educação Popular (CEPLAR) de Campina Grande responsável pela elaboração das fichas roteiro de politização de teor subversivo (fls./ 819, 1457, 1463, 1464 e 1465), Integrava o Movimento de Ação Popular no Estado (fls. 820, 1459 e 1496). Era um comunista atuante. Denunciado pela Auditoria da 7ª R.M., pelo crime previsto no art. 2, item III, da Lei nº 1802, de 5.1.1953. Nota extraída do Diário de Justiça do Estado de Pernambuco de 15 de agosto de 1965). Referido documento acha-se arquivado nesta DOPS. Fichada com o seguinte Histórico pela Polícia Militar do Estado da Paraíba, exercer em 1964, atividades na Campanha de Educação Popular CEPLAR - FICHA CANCELADA presente ficha de acordo com despacho exarado pelo Sr. Secretário da Segurança em 10/08/72

FOTO-  
GRAFIA

Imagem 2: Parte de trás da ficha. Acervo: Fundo DOPS.

Como percebemos, professores envolvidos com movimentos populares da educação foram intensamente perseguidos e, conseqüentemente, fichados na DOPS. Salette, cidadã fichada no exemplo anterior, foi citada como comunista, subversiva e integrante da CEPLAR. “Percebemos o quanto a golpe decepcionou não apenas a ela, mas a todos que de alguma forma militavam por uma educação crítica” (GOMIDES, 2014, p. 88). Segundo seu relato, na oitava sessão do projeto “Compartilhando Memórias”<sup>35</sup> em 30 de março de 2011:

<sup>35</sup> Projeto que promoveu mensalmente mesas redondas com pessoas que tiveram alguma militância no período militar que se disponibilizaram a relatar suas experiências. A escolha dessas pessoas foi definida a partir das fichas da Delegacia de Ordem Política e Social da Paraíba (DOPS-PB), isto é, pessoas fichadas nesse departamento durante da ditadura militar no Brasil. Os debates foram gravados em vídeo

[...] eu só vim acreditar que realmente que era um golpe militar quando eu estava no meu Instituto dando aula de alfabetização quando o colégio foi cercado pelos caminhões e jipes militares que os militares saíram armados até os dentes de fuzis e metralhadoras para me prender. [...]. O pior, vocês vejam minha situação. O nosso colégio, o meu, de Eneide e mais duas professoras, nós eramos um colégio burguês, ninguém em Campina Grande, a não ser quem era militante, sabia dessa minha militância clandestina. Vocês imaginem o reboiço de um colégio invadido pelo Exército e do jeito que eu estava, dando aula – que eu dava aula com uma batazinha azul que era a cor do colégio – e assim mesmo fui levada para dar o primeiro depoimento. (POEL apud GOMIDES, 2014, p. 88-89).

Além do constrangimento, Maria Salete expõe o quanto teve que tolerar preconceito – como ainda hoje tolera – pela sua militância e ligação “comunista”. Muitas vezes, segundo seu relato, sentia-se uma “leprosa” aos olhos da sociedade: “[...] às vezes eu estava sentada que vinha uma pessoa que via a cadeira desocupada que se sentava, que olhava para mim, dizia: ‘Vigi Maria’. Fazia até o glória Pai e saía” (POEL apud GOMIDES, 2014, p. 89). O testemunho de Salete esclarece para nós uma representação demonizada de comunistas, “subversivos” e oposição ao regime, bem como exemplifica os diversos casos de repressão a professores e alunos durante o período militar.

Materialmente, as fichas medem 20,00cm por 12,5cm, encontram-se bastante amareladas e com desgaste do tempo. Normalmente, as fichas apresentam um número de identificação no lado superior direito, abaixo o nome do fichado (às vezes acompanhado de algum apelido ou codinome), a filiação (nome dos pais), a data e o local de nascimento, a profissão e o histórico (ação pela qual foi fichado). A maioria das fichas presentes no acervo é da década de 1980, demonstrando uma lacuna expressiva na década de 1960 e 1970. Por se tratar de documentos sigilosos do regime, acreditamos que essa lacuna também constrói uma história. O silêncio, o não dito, o não apresentado também tem sua historicidade e seu significado. A censura foi ampla durante o regime

---

pele Laboratório de Desenvolvimento de Materiais Instrucionais (LDMI/UFPB) para que pudessem ser utilizados posteriormente como fonte de pesquisa aos que se interessassem pelo assunto. A sessão de Maria Salete ocorreu no auditório da Central de Aulas da Universidade Federal da Paraíba. Os DVD's com as gravações se encontram no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

e, segundo discussões no projeto de pesquisa sobre os documentos e o acervo, essa lacuna pode representar uma verdadeira “queima de arquivo” por parte dos militares.

Com o objetivo de exemplificar ainda mais a repressão no âmbito educacional, podemos citar casos de professores e estudantes fichados e considerados “subversivos” ao governo. Entre os estudantes, podemos apontar o caso de uma discente que foi fichada em 1979, de acordo com a relação dos alunos punidos pelo Decreto-Lei nº 477 de 1969. Tal decreto: “Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências”. Um verdadeiro aparato legal de repressão à esfera educacional brasileira. Outros dois estudantes foram fichados em 1981 apenas por fazerem parte ou liderarem Centros Acadêmicos, como o de Arquitetura e o de Enfermagem na Universidade Federal da Paraíba. Quanto aos docentes fichados, exemplificamos com o caso de um professor e de uma professora (ambos fichados em 1980), que tiveram seus nomes fichados por participarem de grupos “teóricos”, estudos, encontros e debates com a finalidade de “evidenciar a realidade brasileira”. Até mesmo o debate sobre a conjuntura nacional era investigado.

Antes desse período, estudantes e professores eram ainda mais focados. Segundo uma ficha de 1970, uma ex-aluna de Direito da Universidade Estadual de Goiás teria sido fichada por ser “acusada de enviar artigos ao exterior sobre torturas no Brasil, e já era condenada por práticas de atividades consideradas subversivas. Era ainda militante do PCBR<sup>36</sup>”. É válido expor que, mesmo se tratando de uma instituição paraibana, a presença de “subversivos” de outros estados e países nas fichas da DOPS-PB é comum, pois os aparatos repressivos interagiam entre si.

Além dessa documentação, processos de pedidos de anistia da Associação de Anistiados Políticos da Paraíba (AAP-PB), também encontrados no acervo, igualmente apontam dados alarmantes:

---

<sup>36</sup> Partido Comunista Brasileiro Revolucionário fundado em 1968.

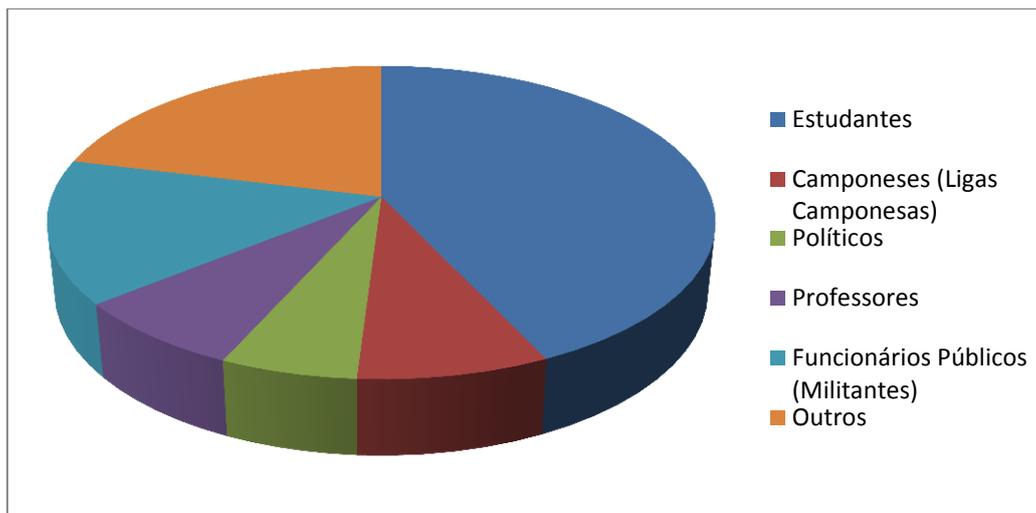


Gráfico 1: anistiados políticos da Paraíba (AAP-PB) por profissão.

Entre os 175 processos de anistia, todos referentes à realidade paraibana, uma média de 43% pertencem a indivíduos que, no período militar, eram estudantes. Dos 175 processos, 14 deles se referem a camponeses relacionados às Ligas Camponesas, 10 são relacionados a políticos e 13 a professores. Dos 47 processos referentes a funcionários públicos da época, uma média de 60% aponta militância durante a ditadura, em especial aos sindicatos<sup>37</sup>. Os dados demonstram o quanto o âmbito educacional era focado pelo regime, não apenas por ser um campo de resistência, mas de reflexão.

Na análise feita, foi concluído também que mais de 25% dos anistiados sofreram algum tipo de tortura. Nos processos, há o caso de um camponês vinculado às Ligas Camponesas que, após sofrer tortura, perdeu a memória e nunca mais a recuperou. Outro caso foi de um casal, no qual o esposo era militante de oposição. Segundo o processo, o marido e a esposa foram presos e torturados, mesmo a mulher estando grávida. Quando ela foi solta, teve sérios problemas no parto e na sua saúde. Esse caso da gestante nos chama a atenção, pois nos faz questionar até que ponto os motivos do Estado prevalecem sobre o direito à vida.

Diante dessas análises e fontes, afirmamos que a repressão desenvolvida na ditadura advém dos pressupostos da Doutrina de Segurança Nacional: “Trata-se de aniquilar moralmente o inimigo e de separá-lo dos demais cidadãos e, de outra parte, de assegurar a não oposição ativa contra o projeto político da Doutrina” (BORGES, 2003,

<sup>37</sup> Dados sintetizados no artigo “Lei de Anistia: acervo, perspectivas e limites”. Trabalho realizado a partir de uma das pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB com a documentação da Associação de Anistiados Políticos da Paraíba (AAP-PB).

p. 28). Em suma, a doutrina era um “abrangente corpo teórico constituído de elementos ideológicos e diretrizes para infiltração, coleta de informações e planejamento político-econômico de programas governamentais” (ALVES, 2005, p. 42). Assim como acrescenta Borges (2003, p. 24), esta se caracterizava como: “manifestação de uma ideologia que repousa sobre uma concepção de guerra permanente e total entre o comunismo e os países ocidentais”. Em 1967, tal doutrina é constitucionalizada pelo então presidente Humberto de Alencar Castelo Branco. Isso se deu a partir da absorção dos Atos Institucionais criados pelo regime na Constituição.

Torna-se, então, perceptível a mudança de rumo aos direitos de Cidadania. A partir da análise da autora Indursky (1996) sobre os discursos dos presidentes militares sobre a Cidadania durante o regime, é esboçado um estudo sobre o que vinha a ser cidadão na Ditadura Civil-Militar brasileira. Em nossa concepção, essa análise se relaciona com a noção de representação, pois aborda de que maneira o cidadão era representado nos discursos dos militares e que relação havia entre o discurso e a prática.

Inicialmente, a partir de um dos discursos de Castelo Branco – primeiro militar a subir ao poder e que governou de 1964 a 1967 –, a autora conclui que, nessa primeira fase, “um indivíduo tem o direito de ser chamado cidadão se tiver a capacidade de sacrificar-se por sua pátria” (INDURSKY, 1996, p. 47). Em outro discurso, proferido em 1966 durante uma solenidade realizada na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais para recebimento de título de “Cidadão Mineiro”, Castelo Branco afirma:

É tempo de nos lembrarmos um pouco mais dos «deveres descumpridos». Porque uma Nação cujos cidadãos porfiam em reclamar somente o gozo de direitos, esquecendo a disciplina dos deveres, está fadada ao subdesenvolvimento econômico, à injusta perpetuação de privilégios e à desintegração moral. (BRANCO, 1966, p. 8).

O discurso, nesse contexto de dominação política, faz-se essencial para legitimidade e submissão de outrem por meio da imposição de valores. Percebemos que nessa concepção, além de se relacionar ao conceito de “dominação” de Bourdieu (1989), não há explícito o que vem a ser cidadão, mas a representação de um indivíduo que abdica de seus direitos em prol dos deveres cívicos. Tal concepção é percebida no livro didático de Plínio Salgado (1965), no qual o autor define como “bom cidadão” aquele que valoriza o dever com a pátria antes de cobrá-la por direitos.

Vale ressaltar ainda que a cassação de mandatos e direitos políticos, como também o surgimento dos Inquéritos Policiais Militares (IPM)<sup>38</sup> já se tornavam realidade na sociedade. Direitos básicos, como a liberdade de expressão, também estavam sendo restringidos pelo governo a partir da censura.

Outro conjunto de direitos que sofreu intensa alteração, a partir da nova representação de cidadão defendida pelo regime, foi o de direitos sociais. “No que se diz respeito aos salários, condições de vida, direitos de organização e manifestação, não há dúvidas quanto ao retrocesso” (LUCA, 2008, p. 484). Nessa primeira fase, podemos citar como ação prejudicial ao cidadão trabalhador a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Tal fundo, segundo as palavras de Luca (2008, p. 484):

[...] substituiu a estabilidade, garantida àqueles que completassem dez anos de trabalho em determinada empresa, por um fundo formado por depósitos mensais equivalentes a 8% do valor do salário pago a cada trabalhador, a ser sacado em caso de demissão, compra da casa própria ou abertura de negócios.

Assim sendo, o governo estimulava a rotatividade de mão de obra e possibilitava o aumento dos lucros para as empresas, enquanto o cidadão trabalhador comprimia ainda mais seus ganhos com o salário. Em contrapartida, alguns avanços também ocorreram, sobretudo na busca por legitimidade social pelo regime. Alguns direitos sociais começaram a ser valorizados com a intenção de diminuir direitos políticos e civis sem oposição. Quanto a isso, Carvalho (2005) aponta a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) em 1966, que unificou o sistema (com exceção do funcionalismo público, civil e militar, que ainda mantinha seus próprios institutos). Mais à frente, em 1971, o autor aponta a criação do Fundo de Assistência Rural (Funrural), que incluía efetivamente os trabalhadores rurais na previdência.

Mesmo com alguns avanços, historicamente as políticas sociais sofreram com a falta de comprometimento, assim como a educação:

Nesse sentido, a nossa hipótese procura evidenciar que o Regime, ao mesmo tempo em que fez uso da política educacional como estratégia de hegemonia, deixou de cumprir uma das principais funções tradicionalmente afetadas ao Estado capitalista – no tocante à política social – e que consiste justamente em assegurar a escolarização da força de trabalho potencial ou ativa. (GERMANO, 1994, p. 22).

---

<sup>38</sup> Investigações muitas vezes sem bases legais e com ação violenta de repressão.

Dessa forma, o Regime Militar guiava a política do país na busca pelo crescimento econômico de uma forma que minava os direitos do cidadão. Em contrapartida, necessitava da legitimidade perante a sociedade<sup>39</sup>, por isso usava discursos que esboçavam valorização da educação, restauração da democracia, segurança contra o comunismo e, como avaliamos antes, com defesa e justificativa das ações repressivas aos direitos de Cidadania. Germano (2008, p. 81) aborda essa noção de “justificação” em paralelo à educação afirmando que:

O instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial, é a ideologia. Daí a necessidade de *formação das almas*, sobretudo através da educação [...]. Este, portanto, é o significado do discurso sobre a educação: *formar almas*, mediante a educação cívica do povo, tendo em vista a consolidação do espírito nacional, para alcançar o desenvolvimento econômico e a grandeza do país. (grifo do autor)

Desse modo, até mesmo o ensino sobre Cidadania, na própria formação do cidadão, era direcionado – como interpretamos a partir da citação de Germano (2008) – por um cunho ideológico e cívico, no qual a representação da Cidadania poderia ser facilmente vinculada ao dever com a pátria e à subordinação a sua nação, ou seja, uma representação formada sob os interesses do Regime Militar.

Na realidade, podemos afirmar que, ao instaurar a Doutrina de Interdependência como o modelo vigente, os militares se preocuparam em desenvolver a economia capitalista no Brasil e tornar o país uma grande potência. Para isso, precisavam de legitimidade e apoio social para suas ações.

Nesse contexto, a educação é vista como essencial para dar cabo ao projeto de Brasil-Potência, tanto para que o campo educacional se enquadrasse no novo modelo capitalista associado-dependente, quanto para desenvolver a passividade social dos cidadãos por meio de conteúdos ideológicos, nacionalistas e religiosos. Desse modo, conquistariam, por exemplo, a aceitação do indivíduo como um cidadão de deveres e não necessariamente de direitos.

Germano (1994), sobre o tema, aborda que, a partir do projeto educacional planejado, as políticas educacionais desenvolvidas pelo regime agiam como uma forma

---

<sup>39</sup> Até mesmo as populações indígenas obtiveram atenção por parte do governo na busca por legitimidade do regime. Segundo Gomes (2008, p. 434), em 1967, para apaziguar as acusações de corrupção e desleixo com as populações indígenas, como também livrar o Brasil da pecha de exterminador de índio, o governo criou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em substituição ao Serviço de Proteção aos Índios.

de intervenção do Estado e relacionadas aos aspectos econômicos, políticos e ideológicos para assegurar a dominação política, a manutenção do acúmulo de capital, como também evitar focos de tensão e conquistar hegemonia.

Nessa empreitada, os Acordos MEC-USAID<sup>40</sup> foram essenciais, pois “cobriram todo espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos” (GÓES, 2002, p. 32). Movimentos de educação e cultura popular, por exemplo, foram desarticulados – educadores perseguidos, cassados, torturados, presos e exilados.

Em 1966, vale mencionar ainda, foi implantado o Decreto nº 59.355, que criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Na lei, em seu Art. 1º, consta que a finalidade do programa é: “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos”.

Segundo Krafzik (2006, p. 9), em sua pesquisa sobre o tema:

Em 6 de janeiro de 1967, foi firmado o convênio entre o Ministério de Educação e Cultura, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/SNEL/USAID), com o objetivo de disponibilizar cerca de 51 milhões de livros aos estudantes, num período de três anos, em todo o território nacional. O programa da COLTED compreendia a distribuição de livros às bibliotecas escolares em seus três níveis de ensino: o primário, o secundário e o superior.

Além dessa distribuição, o programa ainda previa cursos de formação para docentes e técnicos e bolsa de estudo no exterior. Para a autora, o programa da COLTED foi um dos responsáveis pelo impulso significativo do mercado editorial brasileiro naquele período.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Acordos entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil com a United States Agency for International Development (agência do governo norte-americano) que tinham como objetivo fazer uma ampla reforma educacional, estabelecendo convênios e financiamentos. Esses acordos fomentaram grandes protestos estudantis, principalmente na primeira fase do Regime Militar.

<sup>41</sup> Segundo o histórico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1971, o “Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted”.

Segundo um recente estudo de Filgueiras (2015), após a criação da COLTED, houve também a implantação da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)<sup>42</sup> em 1967, a partir da Lei nº 5.327. O objetivo principal era a produção de manuais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes. Ressaltamos que tanto a criação da COLTED quanto da FENAME deu-se a partir de um contexto de expansão das escolas primárias e secundárias e de um crescimento amplo do próprio mercado de livros didáticos no período militar.

Ainda segundo Filgueiras (2015, p. 90):

Os documentos oficiais da Colted e da Fename justificavam a criação das instituições como parte de uma ação do governo no âmbito da produção de materiais didáticos para atender às Conferências Internacionais de Instrução Pública, bem como para seguir as orientações da Lei de Diretrizes e Bases, que previa auxílio aos estudantes por meio da assistência educacional, entre eles a distribuição de material escolar.

Como percebemos, as duas instituições tinham o objetivo de atender aos alunos carentes e às premissas em relação à educação. No entanto:

[...] Colted foi instituída pelo MEC em parceria com a Usaid e a indústria de livros didáticos, buscando estimular a produção privada. Já a Fename foi uma reorientação da Campanha Nacional de Material de Ensino, criada nos anos 1950, com o objetivo de o governo federal assumir a produção de livros didáticos. (FILGUEIRAS, 2015, p. 100).

A partir dessa indagação, Filgueiras (2015, p. 100-101) defende que, diferentemente da FENAME, a COLTED não alcançou seu objetivo e, por isso, foi extinta em 1971, como afirmado pela autora de forma conclusiva sobre o tema:

[...] a Fename permaneceu com a produção de materiais escolares por toda a década de 1970, mesmo sob pressão das instituições de representação das editoras privadas, a SNEL e CBL, que contestaram, em diversos momentos, as publicações da Fundação, até considerá-la realmente uma editora do governo. Ao mesmo tempo a Fename tornou-se o mais importante órgão de decisão das políticas para o livro didático do regime militar quando incorporou, em 1976, o trabalho de coeditar livros com as editoras privadas. No começo dos anos 1980 a configuração das políticas educacionais para os livros didáticos

---

<sup>42</sup> Segundo Filgueiras (2015), a criação dessa fundação se deu em substituição à Campanha Nacional de Materiais de Ensino (CNME). A CNME foi criada durante o governo de Juscelino Kubitschek em 1956 e tinha como objetivo melhorar a qualidade dos livros didáticos e atender aos estudantes carentes.

empreendida pelos governos militares demonstrava o surgimento de novas editoras que, a partir de 1985, se fortaleceriam com o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Após essa análise entre os objetivos proclamados e as práticas desenvolvidas, concordamos que a preocupação, durante a ditadura, não era com a valorização da educação ou com sua qualidade na formação de livros didáticos, professores e cidadãos brasileiros, mas de fazê-la um instrumento em prol do regime e de seus interesses econômicos e sociais. A análise de Aranha (1996, p. 175), em seu texto sobre a filosofia da educação do período, esclarece-nos que:

A partir da década de 60 surgem propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial. Isso significa aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista.

Esse era o modelo que o Regime Militar pretendia impor para o sistema educacional brasileiro, não por meio do diálogo, mas da repressão, da imposição. Dessa forma, durante esse primeiro momento da ditadura, foi criada a chamada Reforma Universitária no ano de 1968. Tal reforma, segundo Germano (1994, p. 123),

[...] representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescida das recomendações privatistas de Atcon<sup>43</sup>, dos assessores da Usaid e de outras comissões [...] criadas para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro. Conceptualmente, ela tomou por base a “teoria do capital humano” – que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção – e a Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se de uma reforma para desmoralizar os estudantes.

Notamos que a função maior, além de desenvolver um projeto educacional em prol do crescimento econômico, era desestruturar a oposição do regime, pois tal setor estudantil representava um grande obstáculo para o governo, sobretudo por atuarem com resistência, protestos e manifestações. O objetivo dessa oposição estudantil era, principalmente, o alcance de direitos diversos, como o direito ao voto para presidente da República e a melhoria na qualidade educacional.

---

<sup>43</sup> Rudolph Atcon foi um norte-americano contratado pelo MEC durante a Ditadura Militar para formular um relatório sobre a educação brasileira. A maior característica desse relatório foi a defesa de um caráter privatista na educação do país.

Percebemos o quanto um cidadão ativo era visto como perigoso à ordem e como um “bom cidadão” – como denomina Salgado (1965) – era aquele que representava passividade, mantinha a ordem social e não questionava as trilhas seguidas pela sua “pátria amada”.

Tal reforma de 1968 também obteve seu lado renovador enquanto modificou alguns aspectos organizacionais e valorizou as pós-graduações. Essa valorização se deu pelo interesse do desenvolvimento científico e tecnológico necessário para uma “futura potência”, mas que, no Brasil, tornou-se um espaço de crítica, tanto ao regime, quanto à pedagogia tecnicista e à educação imposta pela ditadura.

Quanto às pós-graduações no Brasil, devemos abordar mais profundamente para compreendermos melhor a existência de estudos empenhados em fazer crítica à educação dominante do período. Como afirmado anteriormente: “O objetivo da pós-graduação foi, pois, a formação dos quadros de alto nível, no campo científico e tecnológico, para impulsionar o desenvolvimento do país” (SAVIANI, 2007, p. 392). Essa organização teve um caráter peculiar, pois, além de se basear no modelo organizacional dos Estados Unidos (EUA), absorveu também o corpo teórico europeu, fazendo, portanto, que o nosso modelo fosse inovador e superior aos já existentes. Isso corroborou, sobretudo, o desenvolvimento da chamada tendência crítico-reprodutivista no âmbito educacional.

As teorias de base para essa tendência tiveram a seguinte função:

Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-se sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2007, p. 393).

O maior mérito dessa tendência crítico-reprodutivista para o país naquele momento foi dar maior suporte teórico à resistência contra o autoritarismo e a pedagogia tecnicista. Entretanto, tais teorias de base não desenvolveram uma alternativa para o ensino, pois não se tratavam de teorias “da educação”, mas, sim, de teorias “sobre a educação”. Seu papel foi apontar os problemas e os déficits no âmbito educacional, bem como compreender ainda mais a prática educativa, os conceitos e as problemáticas nessa esfera.

De volta ao plano político, a partir de 1968, ocorre uma nova escolha pela cúpula militar para o cargo presidencial. O designado ao cargo foi Artur da Costa e Silva – este governou até 1969 e se caracterizava por ser mais autoritário que o seu antecessor. Segundo Indursky (1996, p. 49), após a proclamação do Ato Institucional nº 5 – o mais repressor já proclamado pela ditadura –, o discurso sobre o “ser cidadão” se modifica:

[...] o cidadão não é mais o guardião de seus próprios interesses. [...] Se no campo discursivo de Castelo Branco, o cidadão abdica voluntariamente de seus direitos, na ditadura explícita de Costa e Silva, estes lhe foram confiscado e, neste segundo campo discursivo, cidadão *é aquele que possui o direito de se submeter livremente aos deveres que lhe são ditados pelo Estado.* (grifo da autora)

A Cidadania perde seu caráter de direito conquistado e passa a ser um conjunto de deveres e direitos dados e tomados quando o governo achasse mais conveniente. Essa imposição e dominação política de uma classe a outra, ou de uma ordem arbitrária, é classificada, como tratada anteriormente, de uma “violência simbólica”. A maneira encontrada pelo regime de sujeitar os cidadãos a essa dominação foram os discursos e a inculcação desses valores na educação e na sociedade, assim como na formulação de representações de Cidadania compatíveis à submissão social no cotidiano escolar e nos livros didáticos.

Após esse governo, o discurso sobre cidadão (assim como sua prática política) foi restringido quase que totalmente, principalmente no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) – período conhecido como “Anos de Chumbo” (pós-AI-5). A Cidadania apenas retornaria aos discursos presidenciais com o presidente Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979).

Por fim, após o golpe e a implantação do regime, os militares agiram na base de discursos justificativos e muitas vezes não condizentes com a realidade, utilizando-se da repressão e da violência aos direitos de Cidadania e da manipulação da educação na busca por controle, como veremos a seguir.

### 3.4 “Anos de chumbo”: Que Educação? Qual Cidadania?

As ações repressivas se intensificaram a partir da promulgação do AI-5 em dezembro de 1968, que, segundo as palavras de Alves (2005, p. 162), teve como sua consequência mais grave:

[...] o caminho que ele abriu para a utilização descontrolada do Aparato Repressivo do Estado de Segurança Nacional. A este respeito foram cruciais as restrições impostas ao Judiciário e a abolição do habeas corpus para crimes políticos.

Segundo o Art. 4º do Ato, qualquer cidadão poderia ter direitos políticos suspensos por um período de dez anos. Essa é a única citação do termo “cidadão” presente na lei. Além disso, sobre a suspensão do *habeas corpus*, os crimes políticos citados por Alves (2005) eram aqueles vinculados contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular. Notamos um caráter subjetivo, já que não se especifica ou se aprofunda sobre essas ações ditas criminosas. Isso colaborava para prisões sem embasamentos substanciais – algo corriqueiro durante o período.

Como afirmado anteriormente, o discurso sobre o cidadão, nesse período mais repressivo da ditadura, desaparece. Durante esses anos, o governo mostrou definitivamente sua “face mais dura e bruta: a ditadura” (BRUM, 1999, p. 311). Cittadino & Silveira (2003, p. 41) também reafirmam a postura repressiva do período afirmando que: “O pouco que restava dos direitos civis e políticos foi praticamente eliminado”.

O fator determinante para a instauração do Ato Institucional foi a crescente efervescência social daquele momento. Mesmo com a violência e as ações antidemocráticas do governo, a oposição estava ganhando força com aspectos como: a insatisfação social, a conhecida e breve política de “alívio” do regime e a implantação da Reforma Universitária, que foi imposta sem participação e diálogo social.

O AI-5 foi, dessa maneira, um instrumento usado para a instauração do controle e agiu para silenciar a resistência. Portanto, podemos concordar com Germano (1994, p. 23) quando afirma que esse período é caracterizado por “um Estado arbitrário, que viola as suas próprias leis, denominado eufemisticamente de Estado de exceção”.

As representações de Cidadania se voltam para um teor mais oculto, no qual “ser cidadão” representava ser um indivíduo sem prática social, apenas com deveres para com sua nação e com os objetivos do governo.

Com uma oposição sem artifícios legais para agir, o plano dos militares começou a se intensificar e a luta armada se apresentou como a única saída para os setores oposicionistas. Grupos radicais de resistência se inspiravam na Revolução Chinesa, Cubana, guerrilhas, e esperavam com isso conquistar o apoio das classes dominadas. Para a oposição, a “delirante aventura cobrou o seu tributo de sangue e talvez tenha contribuído para endurecer ainda mais a ditadura e prolongar-lhe a duração” (BRUM, 1999, p. 315). Exemplos de ações radicais de resistência são: o conflito ocorrido no Araguaia<sup>44</sup>, os auxílios nas fugas de presos políticos, emboscadas elaboradas para obtenção de armas militares, assaltos a bancos para financiamento das ações e uma das mais audaciosas, o sequestro do embaixador dos Estados Unidos do Brasil.

Para minar os atos oposicionistas e as ações denominadas terroristas da oposição armada, o governo criou a Lei de Segurança Nacional, em 1969, na qual condenava qualquer pessoa que agisse contra a segurança do país, eliminando também o direito à reunião, associação e imprensa. Quanto a isso, a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) foi uma instituição útil na resistência ao regime em relação às prisões, exílios e inquéritos policiais contra jornalistas. Um exemplo disso foi o protesto contra a morte de Vladimir Herzog – jornalista torturado e morto em 1975 pelo governo militar –, o qual teve sua morte forjada dando a entender que havia se suicidado na prisão.

Compreendemos que a censura à imprensa era essencial para o controle social. Seja na manipulação de informações ou na censura de reportagens, a imprensa se tornou um instrumento de propagação de discursos. No entanto, agiu como um *locus* tanto de resistência à repressão como de apoio ao regime. Segundo Kushnir (2007, p. 28), houve uma “experiência de colaboracionismo de uma parcela da imprensa com os órgãos de repressão no pós-AI-5”. Segundo a autora, parte das “empresas jornalísticas no país podem ser vistas como clãs, feudos, oligarquias”. Essa característica é visível durante o

---

<sup>44</sup> Conflito ocorrido entre 1972 a 1975 a partir da iniciativa do governo e investimento norte-americano na construção da Rodovia Transamazônica e da Belém-Brasília. A região era habitada por indígenas e camponeses que, não satisfeitos com a construção, pegaram em armas, tendo o apoio do Partido Comunista do Brasil. A tortura, a prisão, os desaparecimentos e os interrogatórios foram armas fortemente usadas pelo governo durante essa guerrilha, um verdadeiro derrame de sangue.

regime e ainda hoje, por isso a necessidade de democratização dos meios de comunicação no Brasil se faz necessária.

Ao voltarmos para o período ditatorial, afirmamos que a Lei de Segurança Nacional minou diversos direitos e acabou por ofuscar ainda mais a Cidadania, que, nesse momento, encontrava-se – assim como a oposição – na ilegalidade. Na economia, além de o modelo seguido pelo governo ser bastante influenciado pelos preceitos econômicos contidos na Doutrina de Segurança, a concentração de renda se tornou um fator característico. Durante o período “áureo” da economia brasileira, o chamado “milagre econômico” elevou significativamente a “participação dos membros mais ricos da população na renda global e diminuiu a dos 80% mais pobres” (ALVES, 2005, p. 181). Segundo a análise de Germano (1994, p. 89), entre “1970 e 1972, a concentração de renda se aguçou, pois a parcela da renda total dos 10% mais ricos subiu para 52,6%, enquanto a dos 60% mais pobres caiu para 16,8%”.

Esse chamado “milagre” foi denominado assim por representar o grande crescimento industrial do país entre 1968 e 1973. Segundo Lima (2007, p. 95), o projeto denominado “Brasil Potência Mundial Emergente” tinha como objetivos o crescimento acelerado da economia, a instalação de diversas multinacionais, o aumento do raio de ação das empresas estatais e as grandes obras de engenharia, tudo pela busca incessante do *status* de país do “primeiro mundo”. Como bem resume Brum (1999, p. 315-316), o “objetivo principal era fazer o capitalismo funcionar”.

O crescimento econômico foi usado como propaganda do governo<sup>45</sup> e se tornou a base de sua legitimação. Contudo, as mudanças trazidas pelo “milagre” apenas foram efetivas para uma pequena elite. Segundo Alves (2005, p. 188), o trabalho diário no Brasil subiu de 12 para 14 horas médias e o salário do trabalhador degradou em 50%. Segundo a autora:

O “milagre econômico” brasileiro não só não aliviou os sérios problemas de pobreza e sofrimentos extremos, de privação dos mais elementares recursos na maioria da população, como, sob muitos aspectos, os agravou. E este enorme sacrifício não foi seguido de qualquer compensação após o “milagre”; o processo de empobrecimento e concentração da renda prosseguiu nos anos

---

<sup>45</sup> Campanhas de propaganda política do Governo eram usadas em todos os meios de comunicação e influenciavam a juventude do período, como, por exemplo: “Brasil: Ame-o ou deixe-o”, “Esse é um país que vai pra frente”, “Ontem, Hoje, Sempre Brasil”.

posteriores. [...] em benefício atual da pequena elite que os mantém em servidão.

Já no plano educacional, percebemos que, entre 1964 e 1974, reformas como a Reforma Universitária – já discutida anteriormente – e a Reforma do Ensino de 1º e 2º grau – de maior relevância para nossa pesquisa – foram criadas pelo governo ditatorial a partir de sua ideologia político-econômica.

No entanto, vale apontarmos a implantação de três bases legais relevantes para o trabalho que abordaremos mais profundamente no capítulo posterior: 1) o já tratado Decreto nº 869, em 1969; 2) o Parecer nº 101, de 1970, da Comissão Nacional de Moral e Civismo, que versa sobre os “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica”; e 3) o Parecer nº 94, de 1971, organizado pelo Conselho Federal da Educação, que fixou os “Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica” em todos os níveis de ensino do País, em substituição aos Subsídios anteriores. Os dois últimos tratam dos objetivos da disciplina e especificam os principais caracteres que esta devia obter: nacionalista, patriótico e moral.

No que se refere à Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, também implantada em 1971, podemos afirmar que, diferentemente do que ocorreu na Reforma Universitária, sua instauração foi feita sem grande oposição, pois se tratava de um período de legitimação do Governo Militar (em virtude do “milagre econômico”) e de profunda repressão por parte dos militares nesse período (os “Anos de Chumbo”).

Tal legitimidade incidiu, como aborda Bourdieu (1989) em sua teoria, imposição e dominação política autoritária de uma classe – militares – sobre a sociedade. Tal dominação se efetivou com o consentimento da maior parte da sociedade que se sentia subjugada e/ou crente nas ações governamentais. Assim como Chartier (2010) elucida, havia certo crédito outorgado pela sociedade nas práticas militares, uma “violência simbólica” e também ideológica.

Diante disso, a reforma de 1971 pôde estender a escolaridade obrigatória, criando o 1º grau formado pelo primário e ginásio, como também generalizou o ensino profissionalizante no nível médio, isto é, o 2º grau. O regime pretendia, assim, intensificar sua legitimidade perante a sociedade, obtendo um discurso pela valorização da educação e na luta pela alfabetização, além de desenvolver uma educação mais técnica para o contexto econômico proposto.

Nesse contexto, a educação era vinculada à produção, à formação de mão de obra e à contenção do fluxo nas universidades, sobretudo o aumento de técnicos para o mercado de trabalho. Sobre essa contenção das demandas nas universidades, Aranha (1996, p. 177) afirma que: “Isso aumentou a seletividade de nossa educação, fazendo com que o ensino superior se destinasse cada vez mais aos filhos da elite”. Essa seletividade se faz presente até hoje, um verdadeiro legado da ditadura na educação que estamos buscando reverter lentamente na última década.

Com a adoção do modelo econômico associado-dependente, houve um aumento da presença de empresas internacionais no país e com elas “a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação” (SAVIANI, 2007, p. 367). Assim como reafirma Aranha (1996, p. 175): “Daí a ênfase dada à preparação de recursos humanos, ou seja, de mão-de-obra qualificada para a indústria”. Notamos o vínculo direto entre educação-productivismo-tecnicismo durante o governo autoritário.

Frigotto (1993, p. 218), sobre o papel da educação nesse período, explana que:

Finalmente, a educação, uma prática social, política e técnica que se define no bojo do movimento histórico das relações sociais de produção da existência, e com elas se articula, reduz-se a uma dimensão técnica assepticamente separada do político e do social. A função precípua – enquanto uma técnica social – é formar *recursos humanos*, produzir *capital humano*. Uma maneira inversa de apresentar a relação entre o mundo de trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação.

Percebemos, portanto, que a concepção da pedagogia colocada em prática pelo governo acaba por se basear em princípios como racionalidade, eficiência, produtividade, enfim, na busca por uma educação objetiva, operacional e tecnicista. Na prática, tais reformas tiveram apenas uma proposta quantitativa, pois não havia um financiamento necessário para que essas políticas educacionais fossem praticadas substancialmente.

Quanto à profissionalização do 2º grau, podemos citar alguns fatores que culminaram no fracasso dessa reformulação educacional desenvolvida pelo regime, principalmente a partir do “descomprometimento” financeiro para a área da educação: a qualificação básica, por exemplo, ficou ineficiente; o sistema educacional, por sua vez,

desatualizado, já que formou indivíduos incapacitados até mesmo para as seleções nas empresas; além disso, o regime não obteve o sucesso que se esperava para contenção da demanda nas universidades, pois a classe média e a própria classe trabalhadora não viam com bons olhos a profissionalização oferecida no 2º grau. Juntos, tais fatores forçaram o governo a sucumbir à obrigatoriedade da profissionalização.

Com base nesses aspectos, algumas sequelas educacionais devem ser apontadas. A política educacional do Regime Militar, além de sobrecarregar as escolas técnicas, degradou a escola pública (nos níveis médio e superior, principalmente), fortaleceu a rede privada, estimulou a prevalência de técnicos (como técnico em secretariado, assistente de administração, magistério, etc.) e ampliou a desigualdade na distribuição da matrícula no 2º grau no território brasileiro – privilegiando, por exemplo, a região Sudeste em prejuízo à região Nordeste.

Assim como cita Aranha (1996, p. 177), houve também a exclusão de disciplinas como a de Filosofia e a diminuição da carga horária de História e Geografia em detrimento de conteúdos com abordagem mais técnica e ideológica. As representações de Cidadania são afetadas de modo direto por esse corpo ideológico, sejam nos livros didáticos ou no próprio cotidiano escolar. Isso fica esclarecido em pequenas práticas cotidianas, como a obrigação de conhecer os hinos, a forma de se portar em sala de aula, a rígida disciplina, a maneira de se vestir, a relação autoritária do professor sobre o aluno, entre outras.

Nesse caso, podemos ainda aludir que a prática cidadã foi desmembrada no plano nacional, pois sindicatos, resistências, reivindicações, entre outras ações eram proibidas, enquanto que na educação o conceito de Cidadania migrava dos conteúdos de História para os conteúdos de Educação Moral e Cívica no Ensino Fundamental (com aporte mais doutrinário), especialmente após a obrigatoriedade da disciplina, em 1969, pelo Decreto-Lei nº 869.

Vaidergorn (2008, p. 407) faz uma afirmação completa sobre as características principais dessa disciplina, afirmando que:

Sob a denominação de Educação Moral e Cívica, como disciplina e área de estudo, implantada em 1969, os pressupostos da moral conservadora e do civismo religioso, agregados aos valores da Doutrina de Segurança Nacional portados pelo “regime militar”, passaram a compor os conteúdos escolares garantidores dos “objetivos nacionais permanentes” dos vencedores de 1964.

Quanto aos livros/manuais de Educação Moral e Cívica nas escolas, Canêdo (2008, p. 541) faz uma ligação entre a disciplina e o controle político almejado pelo regime, sobretudo sobre o voto:

Manuais de instrução moral e cívica nas escolas e a intensificação das eleições controladas nas cidades do interior foram soluções encontradas à supressão das eleições majoritárias nas capitais e dos partidos políticos, impedidos, então, de fazer seu trabalho de socialização da cidadania nas práticas das ruas. O cidadão selvagem precisava ser civilizado e controlado pelo Estado.

Outro aspecto de relevância no âmbito educacional durante o regime é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi criado em 1967, mas revisado a partir de 1970. Seu objetivo era livrar o país da “sujeira” do analfabetismo, “como se a *falta* de conhecimento da leitura e da escrita fosse *causa* dos males do nosso povo: a pobreza, a doença e até mesmo a opressão política” (CUNHA, 2002, p. 57). Ainda segundo Cunha (2002, p. 57), o analfabetismo apenas poderia ser eliminado por meio de dois caminhos historicamente reconhecidos: 1) expansão do ensino público e gratuito acompanhado com a melhoria de vida das classes populares, ou 2) com uma campanha maciça de educação popular, como ocorrido na antiga União Soviética (URSS), China, Cuba, Vietnã e Nicarágua. O autor completa aludindo que: “Nenhuma dessas condições estava presente no Brasil dos anos 70”. Portanto, como se esperava, o movimento não teve o sucesso que foi planejado. Na verdade, o objetivo do MOBRAL era alfabetizar os cidadãos jovens e adultos para o trabalho e para a colaboração no crescimento econômico nacional, diferentemente do método desenvolvido por Paulo Freire, que pretendia uma formação para a conscientização da prática política e crítica do cidadão.

Quanto à privatização, esta merece uma maior atenção, pois foi a base utilizada pelo regime na educação brasileira. O processo privatista vinha sendo ensaiado desde a Constituição de 1934 (com a isenção de impostos para estabelecimentos privados de ensino) e perpassando também pela LDB de 1961 (que previa ajuda financeira às escolas da rede privada de forma discriminada). Com o Golpe Civil-Militar de 1964, os militares utilizaram aparatos legais para fazer da educação um negócio lucrativo, como: Emendas Constitucionais, Constituição de 1967, Reformas de 1968 e 1971, Pareceres, Programas, Decretos, entre outros. Dessa forma, “os governos militares tentaram não

somente se desincumbir de financiar a educação pública e gratuita, mas também cuidaram de estabelecer as condições legais que permitissem a transferência de recursos públicos para a rede particular” (GERMANO, 1994, p. 196).

Dito isso, elucidamos que o período dos “Anos de Chumbo” ocultou e restringiu a Cidadania no discurso político e na prática política. No âmbito educacional – manipulado em prol dos interesses do governo –, o conceito de Cidadania migra para disciplinas ideológicas fundamentadas no nacionalismo e com cunho religioso. A forma como seu conceito e representação foram abordados ou ocultados nesse período é apresentada no livro didático de Correa (1974), denominado *Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica*. Nesse livro, o termo Cidadania é ocultado e a vinculação de seus direitos à religião se intensifica. Ser cidadão se torna, assim, uma prática passiva e os direitos e deveres, algo natural e criado por Deus, portanto, assume uma representação inquestionável.

### **3.5 Abertura Política e Redemocratização: O Gradual Retorno da Cidadania e o Legado Educacional**

Após uma crise econômica internacional iniciada em 1971 – com o fim do acordo de Bretton Woods<sup>46</sup> – e concretizada em 1973 com um súbito aumento do valor do petróleo, surge, no cenário mundial, uma nova ordem econômica “baseada em taxas de câmbio flutuantes e maior instabilidade financeira” (PRADO & EARP, 2003, p. 234). O Brasil, como muitos outros países em desenvolvimento, foi afetado e obrigado a escolher entre a estabilização ou o crescimento. No âmbito nacional, o crescimento, desordenado nos grandes centros urbanos e na miséria, trouxe tamanha insatisfação social que o “projeto-sonho” dos militares começou a desfalecer (LIMA, 2007, p. 96). A partir daí, o endividamento externo e interno, o arrocho salarial e a inflação deixaram o governo desestabilizado economicamente.

O regime começou a perder legitimidade e estabilidade política, em especial quando o partido de oposição, o MDB, ganhou as eleições de 1974 com uso da televisão e do rádio. Temendo a força política do partido opositor, o governo lançou a “Lei Falcão”, que proibiu o uso desses meios de comunicação de forma livre, e permitiu apenas a apresentação da foto do candidato, seu respectivo nome, número e currículo. A

---

<sup>46</sup> Conjunto de regras desenvolvido a partir de 1944 referente às relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados. Seu objetivo era, basicamente, propor parâmetros que regeriam a economia mundial.

Cidadania política e o direito político de votar e ser votado limitava-se a uma representação apática, monótona, sem essência e sem debate. Essa representação colaborava para a ordem e pela diminuição do espaço político da resistência.

Nas eleições municipais de 1976, mesmo com vantagens contrastantes a favor da ARENA, a vitória esmagadora do governo não ocorreu e o MDB saiu na frente nas eleições para prefeitos e, além disso, conquistou controle majoritário das Câmaras Municipais das principais cidades. A partir dessa nova conjuntura, o governo precisou repensar sua política. Germano (2008, p. 330) afirma que, na segunda metade da década de 1970, um novo discurso assim é formado:

Para garantir a sua legitimação, os militares no poder abrandam ou abandonam o discurso de *desenvolvimento e segurança* e adotam outro, em planos e programas educacionais, que proclama a democratização política, a participação popular nas instâncias de governo e a redistribuição de renda no país.

A sociedade brasileira – como os segmentos sociais de resistência – aproveitou o impulso que tais brechas proporcionaram. Mesmo o governo ainda sendo repressor, essa fase de liberalização trouxe efervescências para a década de 1970:

A sociedade civil cresceu e se diversificou a partir de meados dos anos 70: instituições como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes se mobilizam contra a ditadura. Surge uma imprensa alternativa [...]. Aumenta a resistência, abrem-se espaços democráticos na sociedade, as greves operárias voltam a ocorrer a partir de 1977. (GERMANO, 1994, p. 95).

Vale ressaltar ainda que, em meados de 1975, surgem, no panorama nacional, as Comunidades Eclesiais de Base (CEB):

A Igreja começou a mudar sua atitude a partir da Segunda Conferência dos Bispos Latino-Americanos, de 1968, em Medellín. Em 1970, o próprio Papa denunciou a tortura no Brasil. A hierarquia católica moveu-se com firmeza na direção da defesa dos direitos humanos e da oposição ao regime militar. (CARVALHO, 2002, p. 183).

Essa mudança de posição da instituição religiosa provocou grandes perseguições aos padres no Brasil, com prisões e até mesmo assassinatos. Em contrapartida, a Igreja era forte demais para ser intimidada – diferentemente dos sindicatos e partidos políticos – e se tornou uma oposição ferrenha à ditadura.

A luta em prol da democracia e da Cidadania estava a todo vapor. A oposição havia aprendido agir politicamente, como, por exemplo, nas campanhas e vitórias eleitorais. A legitimidade do governo apenas decaía com a situação econômica do país e o processo de redemocratização estava em desenvolvimento contínuo. Segundo Naves (2008, p. 568), o final da década de 1970 é marcado pelo ganho de força dos movimentos sindicais e organizações estudantis: “As greves dos metalúrgicos paralisaram as indústrias de São Paulo, logo acompanhadas por greves dos bancários. [...] Paralelamente, surgiram grupos ligados a questões específicas: mulheres<sup>47</sup>, povos indígenas, negros e homossexuais”. Mais à frente, em 1988, a Constituição Federal reafirmaria “o direito do cidadão de participar de eleições livres e justas. Jovens, povos indígenas e analfabetos ganharam o direito ao voto.” (NAVES, 2008, p. 569).

Segundo Indursky (1996), a partir desse período de abertura com o governo Geisel (1974-1979) e João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985) – presidentes da ala “branda” da ditadura –, a questão do “cidadão” também é retomada nos discursos presidenciais com Figueiredo, o que fica exemplificado em seu discurso de 1980:

Defendo [...] a melhor distribuição entre todos, dos frutos do trabalho comum. Não como dádiva, ou maneira de aplacar nossa consciência, diante das injustiças presentes em todo sistema político social. Mas ninguém atingirá esse estado pela magia de ideologias que só prosperam enquanto neguem os direitos cívicos de seus cidadãos [...]. Nós, brasileiros não podemos dar guarita às veleidades totalitárias, sob o disfarce de futuras benesses, numa sociedade hipocritamente apresentada como <<sem classes>>. (FIGUEIREDO, 1980, p. 25-26).<sup>48</sup>

Assim sendo, a abertura política estava em pauta. O próprio presidente afirmara que os direitos do cidadão foram privados e que seu retorno se fazia crucial. A

---

<sup>47</sup> É nesse contexto de efervescência política que questões importantes para o retorno de direitos cidadãos aparecem no plano nacional, como, por exemplo, conquistas feministas, como a “Lei do Divórcio”, em 1977, que, segundo Moraes (2008, p. 504), instituiu o fim da sociedade conjugal, a possibilidade de novo casamento, terminou com a superioridade da vontade paterna e facilitou o reconhecimento dos filhos nascidos fora do casamento.

<sup>48</sup> Discurso proferido aos estudantes de Direito em 07/03/1980 em Brasília (p. 23-26).

representação de Cidadania pelo regime adquire concepções mais democráticas na busca pela legitimidade social perdida nos últimos anos pelas crises econômicas e efervescências sociais. No livro didático de EMC do autor Lucci (1984) – que analisaremos no capítulo seguinte –, é perceptível a absorção dessas novas concepções no percorrer de sua discussão relacionada à Cidadania, na qual se discute voto, democracia e direitos do cidadão.

Já entre 1978 e 1979, o repressivo AI-5 foi revogado, “a censura prévia foi extinta, o *habeas corpus* para crimes políticos foi restabelecido, a lei de anistia foi aprovada e o bipartidarismo, abolido, com a criação dos novos partidos, dentre eles o Partido dos Trabalhadores.” (CITTADINO & SILVEIRA, 2003, p. 41).

A Lei de Anistia de 1979, em especial, foi um grande marco. Todavia, mesmo representando um passo rumo à redemocratização, como, por exemplo, a volta ao Brasil de mais de 130 banidos que tiveram seus direitos políticos e civis recuperados e dos 4.500 exilados, a lei teve ainda um caráter autoanistiador em relação aos militares (BRASIL, 2010, p. 64). Além de absolver torturados e torturadores, os opositores ao regime ditatorial foram parcial e restritamente anistiados, enquanto militares e policiais tiveram uma anistia ampla e irrestrita. Exatamente por essas e outras questões, a Lei de Anistia hoje se vê entre grandes discussões e contestações. De qualquer maneira, teve seu papel imprescindível a favor dos preceitos democráticos, fomentando, cada vez mais, ações e vitórias em prol da Cidadania, sobretudo a política e a civil.

Ressalvamos ainda que o movimento feminista no Brasil obteve um papel relevante nesse momento na recuperação da Cidadania. Ainda em 1974, o movimento já se apresentava comprometido com as lutas democráticas e com a luta pela anistia política. O “Manifesto da Mulher Brasileira em favor da Anistia” exemplifica essa luta. Segundo Moraes (2008, p. 510), tal movimento contribuiu “para a construção de uma nova experiência de cidadania [...]. Sem jamais abdicar de suas ‘questões específicas’ – aborto, direitos da maternidade, igualdade salarial etc. –, o movimento das mulheres [...] foi o primeiro a levantar a bandeira da anistia política”.

Em 1980, outro marco para a educação: a realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE). Nessa conferência, foi colocada em evidência a necessidade de se “ultrapassar a denúncia e se encontrarem alternativas à pedagogia oficial, o que se traduzia na exigência de se formular uma pedagogia crítica que, entretanto, não fosse reprodutivista” (SAVIANI, 2011, p. 16). A luta pela educação começa a ganhar impulso

e novas concepções se formam na sociedade. A educação é repensada para um ensino crítico e para a Cidadania.

Na esfera política, com o fim do bipartidarismo, a partir da Lei nº 6.767 de 1979, e com o retorno ao pluripartidarismo, ocorreram também maior competitividade e diversidade no âmbito político. Contudo, isso fez com que a crescente e organizada oposição ao regime fosse dividida, desafiando também o próprio eleitorado, que necessitava agora conhecer os novos partidos e entender o novo sistema partidário. Com a reforma partidária, os antigos “Movimento Democrático Brasileiro” (MDB – partido da oposição) e “Aliança Renovadora Nacional” (ARENA – partido do governo) se tornaram, respectivamente, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido Democrático Social (PDS).

Tratava-se, como o próprio General Golbery admitiu, “tentar dividir e fragmentar a oposição e controlar cuidadosamente a organização dos partidos políticos” (ALVES, 2005, p. 322). Essa fragmentação ocorre até os dias de hoje em nosso país, especialmente com os partidos de esquerda.

Durante os anos seguintes, ficou cada vez mais visível que o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, antigo MDB) continuava sendo a maior oposição do governo. Nas eleições de 1982, com o país em efervescência política, era de crucial para o governo que essas eleições ocorressem com o máximo de liberdade para que assim conquistasse a tão desejada legitimidade. Entretanto, as perseguições não estancaram, e podemos até assegurar que se intensificaram. Atos de terrorismos contra a oposição foram efetivados, assim como bombas e assassinatos. Além disso, o Partido Democrático Social (PDS, a nova ARENA) usava o poder administrativo e financeiro do governo para obtenção de votos, como, por exemplo: enviando caminhões-pipa em regiões de seca, intimidando eleitores pobres e rurais, usando de assistencialismo com serviços de esgoto, saúde, pavimentação, entre outros. Essas ações ainda são visíveis e praticadas na política do país, pois, além de um teor político, há um teor cultural vinculado a nossa cultura política nacional.

Nesse final do período militar, o fator mais benéfico para a oposição foi o retorno da utilização da televisão e do rádio. Os debates eram intensos e os candidatos do PDS sempre se mantinham na defensiva. As eleições de 1982 realmente se mostraram um grande avanço para a oposição política representada pelo PMDB.

Mesmo com fraudes e prejuízos, uma vitória essencial nessas eleições: a de Leonel Brizola para governador do Rio de Janeiro. Essa foi a mais essencial para a oposição naquelas eleições, pois se tratava de um ex-exilado político considerado inimigo ferrenho do regime. A sociedade naquele momento estava se tornando mais ciente de seus direitos de Cidadania e estava empenhada em assegurá-los<sup>49</sup>.

Em 1983, o país se encontrava prejudicado economicamente com a declaração da moratória brasileira e o governo se via inapto a alcançar acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Políticas sociais foram cada vez mais reduzidas e problemas como desemprego, concentração de renda, fome e miséria se agravaram em prol de políticas econômicas. Greves, de pequeno e grande porte, iniciavam em diversas partes do país e, junto a elas, a violência do regime.

Questionamentos quanto à Doutrina de Segurança, Lei de Segurança Nacional, impunidade e legitimação do governo começaram a ser discutidos com mais frequência. A oposição ganhava força e, nesse mesmo ano, “partidos, a Igreja, os órgãos de classe reúnem-se em uma imensa campanha política por eleições presidenciais diretas (as ‘Diretas Já’)” (SILVA, 1990, p. 301). Essa campanha se mostrou como uma grande mobilização e levou milhões de pessoas às ruas manifestando seu direito político na busca pela reconquista da Cidadania política.

A campanha “Diretas Já” não ocasionou eleições livres como se esperava para aquele ano, mas representou mais uma conquista influenciando, de forma direta, uma vitória ainda mais profunda no cenário político brasileiro. Em 1985, com a eleição de Tancredo Neves para o cargo de presidente da República pelo colégio eleitoral, a Ditadura Civil-Militar teve seu fim. Com a inesperada morte, naquele mesmo ano, do presidente eleito, foi conduzido “Sarney – ‘um dos principais artífices da ditadura no parlamento – ao mais alto posto do país. Isso demonstra o elevado grau de continuidade do regime autoritário no interior da ‘Nova República’” (GERMANO, 1994, p. 96).

Assim sendo, o Estado Militar instituído por meio de um golpe, sedimentado a partir de políticas de exceção e questionado desde o seu princípio por segmentos contrários à ordem vigente, termina no ano de 1985, e segue-se a ele um processo de

---

<sup>49</sup> Nesse período, as mulheres novamente mostraram sua força política de resistência e luta por seus direitos. Segundo Moraes (2008, p. 5.011), em 1982 foi criado, em São Paulo, o Conselho da Condição Feminina. Fruto dessa luta foi também a criação, em São Paulo, da primeira Delegacia Especializada da Mulher, em 1985.

redemocratização, que teve, na segunda metade da década de 1980 e nos anos de 1990, mudanças estruturais que se consolidaram na última década do século XX.

A Cidadania, nessa conjuntura, procurava seu espaço, novas formas de prática e de absorção necessárias na formação dos brasileiros. Carvalho (2002, p. 7) explana o sentimento de Cidadania que o fim da ditadura propiciou no interior da população brasileira:

O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais “o povo quer isto ou aquilo”, diz-se “a cidadania quer”. Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã.

Nesse contexto, a Constituição de 1988 teve o papel essencial de consolidar o fim da ditadura e caminhar rumo à democracia, além de se caracterizar pelo avanço nas questões políticas e sociais nunca antes visto. Concludentemente, a conhecida como “Constituição Cidadã” manteve uma representação relacionada à valorização dos movimentos sociais e à afirmação de direitos de Cidadania. No entanto, como Carvalho (2002) aponta, havia também ingenuidade no entusiasmo. A “Constituição de 88” é inovadora, mas não conseguiu, até os dias de hoje, resolver problemas relacionados a todos os direitos e garantias fundamentais tratados em seu texto, como educação de qualidade, direito à propriedade ou à segurança, entre outros.

Já em 1989, a sociedade votou para presidente de forma direta pela primeira vez em décadas e, “em 1993, esta mesma população saiu às ruas para forçar o impedimento deste presidente, que demonstrou ser inadequado para o cargo o qual fora eleito.” (CITTADINO & SILVEIRA, 2003, p. 43).

Dessa forma, avançamos na organização de movimentos sociais, na criação do direito do consumidor, da criança e do adolescente, como também no direito dos negros, homossexuais, mulheres e meio ambiente. O país estabeleceu, assim, um regime democrático em termos político-institucionais, mas a busca pela igualdade e por uma sociedade mais justa ainda se faz presente, sobretudo no que se refere à continuação de políticas em prol da diminuição das desigualdades sociais, aumento das oportunidades de estudo, trabalho e participação/representação política mais popular.

Na educação, sobretudo na década de 1990, ocorreram dois aspectos marcantes: a realização da última CBE em 1991 e a criação da nova LDB no ano de 1996. A sexta e última CBE representou o encerramento de uma série de conferências da educação que sinalizavam o início de uma nova fase. No entanto, como denomina Saviani (2011, p. 16), a “realidade rebelde” lançava uma ducha de água fria no entusiasmo que acompanhou a formulação e a tentativa de implantação de uma pedagogia crítica.

Entre a dicotomia do que fora planejado e do que fora praticado, ocorreu uma distância inquietante, fazendo com que compreendêssemos que não alcançamos uma educação para a Cidadania e para o pensamento crítico, e que investimentos se fazem necessários. Nesse sentido, uma pedagogia crítica precisa ser debatida, compreendida e colocada em prática no âmbito escolar e pelos seus diversos atores sociais.

Quanto à LDB de 1996, esta representou e representa o fecho de um novo período para a educação. Desde a LDB de 1961 até 1996, estávamos em um contexto educacional baseado na concepção produtivista de escola, contexto esse que caracterizou a educação desenvolvida pelo Governo Militar. Com a “nova” LDB – fruto das discussões provenientes da Constituição de 1988 –, a educação ganhou aspectos inovadores, como, por exemplo: o princípio do direito universal à educação, a vinculação entre escolas, trabalho e práticas sociais, assim como a valorização do profissional da educação, a garantia de qualidade, entre outros. Lembramos que o discurso ainda não alcançou a prática e tais aspectos inovadores ainda não são totalmente efetivados.

Segundo Saviani (2011, p. 17), a realização do I Congresso Nacional de Educação (CONED) também faz parte desse marco, pois a própria LDB de 1996 trazia, por trás das inovações, uma pedagogia oficial sem articulação com o movimento dos educadores. Dessa forma, o CONED representou a manifestação desses educadores em resistência às “ideias pedagógicas dominantes aliando à crítica dessas ideias a formulação de alternativas de política educacional que deem uma nova substância à prática pedagógica”.

Portanto, criado nosso “mosaico histórico” e dele surgidas reflexões para a análise das fontes, consideramos que, com as leituras, discussões e fixação de nossas tesselas, formamos não apenas um sentido, mas um complemento para a análise das fontes.

#### **4. REPRESENTAÇÕES DE CIDADANIA NOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DURANTE O REGIME MILITAR BRASILEIRO**

Tá vendo aquele colégio moço. Eu também trabalhei lá. Lá eu quase me arrebento. Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar. Minha filha inocente veio pra mim toda contente 'Pai vou me matricular'. Mas me diz um cidadão: 'Criança de pé no chão aqui não pode estudar'. (BARBOSA, 1979).

A música cantada na voz de Zé Ramalho no fim da década de 1970 foi regravaada em 1992. Isso representa algo muito peculiar. Mesmo após a Ditadura Civil-Militar, o cidadão teve sua prática forjada na sociedade. A redemocratização trouxe novos ares, mas a Cidadania ainda sofria antagonismos no que se refere aos direitos do trabalhador, ao acesso à escola, aos direitos de Cidadania propriamente ditos. Desse modo, essa reflexão incentivou o anseio de compreender as representações do período militar e analisar as rupturas e continuidades que a Cidadania sofreu e sofre até os dias atuais.

Definimos que, como qualquer análise no campo da história, este capítulo se formou na construção de reflexões a partir de fontes e estudos históricos. Quanto às nossas fontes, estas se resumem a livros didáticos de EMC e bases legais como o Decreto nº 869 de 1969 e Programas Curriculares da disciplina (de 1970 e 1971). Os estudos históricos abrangem o Regime Militar, educação e o embasamento teórico sobre representações a partir de Chartier.

A escolha desse aporte teórico se deu, sobretudo, na busca por uma análise para além do conceito de Cidadania. O objetivo foi traçar reflexões que buscassem esclarecer as dicotomias entre os discursos, as práticas e as formas de apropriação que os livros sofreram. Além disso, buscamos trazer, para a discussão, as formulações e os ideais de Cidadania e cidadão construídos na sociedade e nos livros didáticos durante o regime.

Sobre os livros didáticos, especificamente, esses se tornaram mais que fontes para esta pesquisa, tornaram-se práticas, além de serem compreendidos como instrumentos de apropriação e formadores de cidadãos. Quanto a isso, Lajolo & Zilberman (1996, p. 121) esclarecem que:

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros de histórias em quadrinhos), mas sua influência é

inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo.

A elucidação das autoras reafirma a importância do livro didático como fonte para pesquisa em História da Educação. Não apenas por ser um instrumento formador do leitor, mas por trazer, em suas páginas, diversas representações, sejam elas escritas ou não.

No caso deste capítulo, buscamos tratar da formação cidadã por intermédio da educação. As fontes, livros didáticos de Educação Moral e Cívica, serão nossa base para a compreensão das diversas representações presentes nessas obras sobre o conceito de Cidadania. Para isso, utilizamos dois tipos de análise: 1) a formal e material, ou seja, descrevendo as fontes; e 2) a análise de conteúdo, apontando questões teóricas abordadas nos livros, em especial, sobre Cidadania. A partir desse estudo, poderemos absorver o máximo de informações presentes nas fontes.

Contudo, antes da análise propriamente dita, consideramos primordial compreendermos a disciplina escolar de EMC para só depois analisarmos os livros didáticos utilizados durante a ditadura.

#### **4.1 Historicizando a Educação Moral e Cívica: Livro Didático, Disciplina Escolar e Doutrina**

A tarefa do historiador é, então, a de reconstruir variações que diferenciam os “espaços legíveis” – isto é, os textos nas suas formas discursivas e materiais – e as que governam as circunstâncias de sua “efetivação” – ou seja, as leituras compreendidas como práticas concretas e como procedimentos de interpretação. (CHARTIER, 1999, p. 12).

Chartier (1999) se remonta à tarefa do historiador ao trabalhar com livros como fonte, baseando-se em Michel Certeau para definir alguns procedimentos nessa prática. O primeiro ponto a ser definido pelo autor é a análise dos textos, ou seja, objetivos, estrutura e pretensões do livro. O segundo ponto é a história do livro, neste caso, a história dos livros didáticos de EMC, que será tratada neste capítulo. Por último, os estudos das práticas que se apossam dos livros, aspecto já esboçado no contexto histórico-educacional anteriormente.

A partir disso, podemos afirmar que a pesquisa no campo da História da Educação nos permite dialogar entre duas áreas distintas – Educação e História – que se

completam na busca por respostas, inquietações e novas formulações sobre o campo educacional. Quando tratamos da formação do cidadão na educação brasileira, por exemplo – em conjunto com as análises, estudos e pesquisas –, ficam-nos evidente as contradições, interpretações diversas sobre “o educar” no Brasil, bem como as várias concepções de educação existentes no percurso histórico.

Concordamos que compreender a disciplina de EMC, sua obrigatoriedade e seu papel na educação durante o regime é necessário, pois, para além da análise de um objeto, a disciplina de EMC por si só carrega diversas compreensões, estrutura e historicização própria.

Desejamos evidenciar como se deu o surgimento dessa disciplina na educação brasileira, como se caracterizou sua obrigatoriedade no Regime Militar e que tipos de conteúdos eram abordados.

Vale-nos discutir primeiro o que vem a ser uma disciplina escolar – esse componente tão elementar na educação e, ao mesmo tempo, tão influenciado pelo contexto em que é inserido. Segundo a definição de Fonseca (2003, p. 15), disciplina escolar é “o conjunto de conhecimentos identificados por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que se trata e formas próprias para sua apresentação”.

O estudo sobre a história, o surgimento, as especificidades das disciplinas escolares se faz relevante, pois, a partir dele, compreendemos como determinados saberes se transformaram em disciplinas e como esses mesmos conhecimentos se modificaram a partir das necessidades de uma dada sociedade em um determinado contexto histórico. Nas palavras de Chervel (1990, p. 180), uma “‘disciplina’, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. Esse caráter “disciplinar” pode ser tanto crítico, quanto ideológico e obter diversas relações com a política, contexto histórico e objetivos educacionais. Filgueiras (2006, p. 3377), ao dialogar com Bittencourt (2003) em seu texto, aborda que:

[...] a apresentação de certas disciplinas no currículo, opcionais ou obrigatórias, reconhecidamente legitimadas pela escola, está ligada não somente a questões didáticas, mas relacionam-se com o significado político que esses saberes desempenham em uma determinada conjuntura educacional.

No caso da disciplina de EMC, seu surgimento no Brasil ocorreu muito antes do Regime Militar.

Na realidade, trata-se de uma *reintrodução*, pois a cadeira de “Instrução Moral e Cívica” foi instituída em 1925, pela reforma Rocha Vaz, justamente como forma de combater o protesto estudantil contra o Governo de Arthur Bernardes. Foi reforçada durante o Estado Novo e, com a Constituição de 1946, teve seu caráter de obrigatoriedade revogado. (GERMANO, 1993, p. 134).

Notamos que, mesmo tendo suas próprias especificidades, tanto no primeiro momento, em 1925, quanto no segundo – durante o Estado Novo – e no terceiro momento, em 1969 – na Ditadura Militar –, a obrigatoriedade dessa disciplina se fundamentou no autoritarismo e por uma doutrina ideológica pré-determinada. Os pilares de sustentação foram os mesmos: a busca pela unificação entre a moral cristã (fundamentalismo religioso) e a força militar (patriotismo exacerbado), procurando almejar, assim, maior mobilização e controle nacional. Para Marcelino (2009, p. 19-20), tal “esforço em controlar os estudantes para obter seus interesses particulares e dentro do esquema de poder militar, estabelece as reais intenções de um ensino que acentua a moral, civismo, e a maneira que as pessoas devem agir dentro da sociedade”.

Quanto a essa análise histórica da disciplina, Chervel (1990, p. 193) aponta um aspecto relevante em relação ao tema. Segundo o autor, a “história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia”. Isto é, que formação era almejada pelo Regime Militar, qual o papel da escola, que objetivos a pedagogia colocada em prática obtinha e que finalidade a disciplina de EMC deveria desempenhar? Para Vaidergorn (2008, p. 408):

A formação desejada era a de uma boa cidadania, que se moveria em um mundo binário e maniqueísta (certo/errado, sim/não, bom/mau etc.), favorecendo assim uma concepção de poder. Seus pressupostos, zelados por uma Comissão Nacional de Moral e Civismo, eram o de controle e submissão, notadamente sobre o proletariado, clientela privilegiada das escolas públicas e potencialmente ameaçadora aos setores dominantes do Estado e da sociedade, da política e da economia.

Desse modo, em meio à conjuntura em que o país e a educação brasileira estavam inseridos no ano de 1969, a obrigatoriedade da disciplina de EMC representou

essa absorção de componentes político-ideológico-educacionais que o governo havia planejado.

Durante o período, o caráter ideológico era perceptível nos livros didáticos. O tema Cidadania e suas representações também sofreram influência dessa característica. Sobre essa articulação entre livro didático e o contexto em que se insere, Fonseca (1999, p. 204) assinala que:

O livro didático e a educação formal não estão descolados do contexto político e cultural e das estruturas de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. Sua elaboração não parte, exclusivamente, de interesses pré-estabelecidos, mas incorpora as concepções de história e os sistemas de valores dos autores e de seu tempo.

Esses aspectos de dominação, legitimação, jogos de interesses e concepções de valores foram absorvidos na obrigatoriedade dessa disciplina, institucionalizada com o Decreto-Lei nº 869 de 1969, e conseqüentemente, nos livros didáticos de EMC. Tais livros, analisamos nesse trabalho, são marcados pelo caráter ideológico, valores dos autores e de seu tempo. Segundo Scocuglia (2009, p. 80),

[...] nada ficou mais impregnado nas ações educativas do Estado militar que a introdução obrigatória, em todos os níveis, da disciplina chamada “Educação Moral e Cívica” (no primeiro grau), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) (no segundo) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), nos cursos de graduação e pós-graduação.

Mais do que uma implantação, a obrigatoriedade representava uma estratégia de disseminar a ideologia ditatorial em todos os níveis na sociedade, desde as crianças até os adolescentes e adultos. Questões proeminentes foram abordadas pelo decreto e se faz válido apontá-las.

Quanto aos preceitos religiosos e patriótico-nacionalistas, por exemplo, no Art. 2º – este relacionado à finalidade da disciplina –, os incisos “a” e “d” chamam a atenção:

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; [...] d) o

culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história. (BRASIL, 1969).

A importância dada aos “grandes vultos de sua história” demonstra uma representação de cidadão de cima para baixo. Ou seja, havia uma preferência pela história dos “grandes homens” e de seus “grandes feitos”. Conhecê-los e admirá-los era uma questão de civismo. Já o aspecto religioso, assim como o patriótico, estava em uma esfera moralista e conservadora. Essas características surgiram no século XIX – especialmente após à instauração da República – e foram utilizadas pelo regime para direcionar a formação do cidadão a partir de “grandes exemplos” da história.

Ao se buscar menções ao conceito de Cidadania nesse Decreto, encontramos o inciso “f” do Art. 2º, que remete também à finalidade da disciplina que se resume na: “compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País” (BRASIL, 1969). Embora o Decreto colocasse como finalidade a compreensão de direitos, sabemos que essa consciência de Cidadania era abordada como um complemento e não como um fundamento do “ser cidadão”.

Outro fator a se ressaltar do presente Decreto-lei foi a implantação da Comissão Nacional de Moral e Civismo: “Art. 5º. É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC)” (BRASIL, 1969). Junto ao Conselho Federal de Educação (CFE), a CNMC foi responsável pela implantação e manutenção da disciplina de EMC no país. “Os livros didáticos de EMC, de OSPB e de Estudos dos Problemas Brasileiros – EPB, que seriam publicados, passavam anteriormente pelo parecer da CNMC” (FILGUEIRAS, 2006, p. 3.378).

No Art. 6º, alínea “a”, foi estabelecido que a função da CNMC, entre outras, seria: “a) Articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º” (BRASIL, 1969). Ou seja, essa implantação é marcada pela total ausência de participação pública e de debate docente no processo.

Contudo, o tema EMC não ganhou visibilidade no regime apenas em 1969. Em 1964, fruto do II Encontro dos Representantes dos Conselhos Estaduais de Educação, o Parecer nº 117, de 30 de abril, já trazia para debate o ensino de EMC nos estabelecimentos de ensino médio. Isso reafirma o quanto uma norma é fruto de um fato

social (necessidade de uma educação doutrinária) e de valorização por parte da sociedade e/ou governo. Segundo a lei:

O momento atual, do Brasil e do mundo, está a exigir, efetivamente, maior atenção para a formação da consciência dos adolescentes, quanto ao exercício dos seus deveres morais e cívicos. Trata-se do que há de mais essencial e básico na educação integral do homem. (BRASIL, 1964, p. 15).

A relevância dada à implantação de EMC não se dava apenas na formação de cidadãos, mas na consciência desses indivíduos sobre concepções atreladas aos interesses do regime: combate ao comunismo, patriotismo, consciência sobre deveres, virtudes cristãs, entre outros.

No mesmo ano, o Parecer nº 136, de 5 de junho, trazia novamente o tema. Para a lei:

a) a formação moral e cívica decorre da ação educativa da escola, considerada em tôdas as suas possibilidades e recursos; b) a formação moral e cívica é objetivo de escolas de todos os graus; c) a formação moral e cívica não fica isenta da influência de certos órgãos formadores da opinião pública, como rádio, TV e cinema. Nem da cooperação da família e da comunidade geral. (BRASIL, 1964, p. 72).

Além disso, traz aspectos negativos da EMC a serem avaliados e revisados:

a) o desconhecimento e a indiferença, pelos valores da cultura brasileira e pelas instituições vigentes; b) o excesso de autoridade, em detrimento da liberdade e do respeito à personalidade do educando e do mestre; c) o não cumprimento dos deveres por parte da administração do ensino, da direção da escola, dos professores, do corpo administrativo, e do corpo discente. (BRASIL, 1964, p. 73).

A preocupação em moldar a disciplina ao contexto existente se refletia nos debates recorrentes sobre o assunto. Muitos dos aspectos tratados nesse último Parecer se apresentam até mesmo limitados ao discurso, ao compreendermos a forma como a disciplina se deu verdadeiramente no país. Entre outras indagações, o Parecer ainda traz o valor em se abordar os vultos nacionais na formação de compêndios. Dentre os objetivos ditos primordiais, é citado o respeito aos direitos humanos e à liberdade, bem como o sentido de unidade nacional, a colaboração dos professores, o treinamento para a vida democrática, excursões para museus, bibliotecas, monumentos, entres outros.

Percebemos o quanto a inserção da disciplina de EMC se transformou em uma demanda social e política com seus diversos debates e possibilidades. Isso demonstra que cada disciplina, cada livro didático traz consigo percursos únicos de formação, instauração e obrigatoriedade, como o caso da disciplina estudada.

Vale ressaltar, ainda, que, em 1970, após a obrigatoriedade da disciplina, foram criados os Subsídios para Currículo e Programas Básicos de EMC, organizados pela Comissão Nacional da Moral e Civismo (CNMC). Segundo Filgueiras (2006, p. 2):

Esse programa foi indicado pela Comissão, para auxiliar na elaboração dos currículos e programas básicos da EMC. Os subsídios permaneceram como indicação aos programas de ensino durante o ano de 1970. O Parecer nº. 101/70 do CFE também anunciava a constituição de uma Comissão Especial para tratar dos assuntos relacionados à EMC.

O foco principal eram temas como família e escola. Além disso, eram expostos temas relacionados à Doutrina de Segurança Nacional, nos quais se enfatizavam o perigo comunista e a necessidade da EMC como enfrentamento a esse problema.

Em 1971, foi implantado o Parecer nº 94, organizado pelo CFE a partir de uma Comissão Especial. Filgueiras (2006, p. 2) afirma que essa comissão “fixou os Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino do País, em substituição aos Subsídios/70, da CNMC”. Ainda segundo a autora, “O CFE relutou o máximo possível à implantação da EMC como disciplina. Grande parte dos membros do Conselho era favorável a EMC como prática educativa, que permeasse toda a estrutura das escolas”.

Nesse Parecer, diferentemente do anterior, os temas eram mais amplos e se diferenciavam por abordarem questões mais educacionais ao “estabelecer conteúdos e atividades relacionados ao desenvolvimento dos alunos, com preocupações metodológicas de ensino e aprendizagem” (FILGUEIRAS, 2006, p. 3).

Compreendemos que a representação mais clara desses instrumentos legais se vincula ao caráter doutrinador e disciplinador da disciplina e seus conteúdos, bem como na busca por efetivar um comportamento ideal do cidadão.

Quanto aos conteúdos dos livros de EMC, Filgueiras (2014, p. 4), em seu texto *Dois livros didáticos de educação moral e cívica diferentes: mecanismos de apropriação das prescrições oficiais*, faz um breve, mas objetivo apontamento:

Os conteúdos da maioria dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica giram em torno de três grandes temas: Civismo, Estado brasileiro e Moral. Estes temas apresentam por sua vez subtemas: cidadania, patriotismo, nacionalismo, o trabalho e o trabalhador, a formação do povo brasileiro, a realidade brasileira, a família e a religião.

Percebemos que a função mais pertinente desses conteúdos e da própria disciplina, em geral, era doutrinar politicamente a sociedade brasileira. Tal ensino agia para garantir a dita “democracia”, esclarecendo aos jovens sobre o “perigo” do comunismo e, ao mesmo tempo, preparando indivíduos para sociedade. Entretanto, diferentemente do que se abordava nos livros, o país vivia em uma ditadura autoritária que buscava o controle – também – por meio da educação e dos livros didáticos. Dessa forma, “trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia” (GERMANO, 2008, p. 329). Segundo Santos (2011, p. 6)<sup>50</sup>:

Refletindo sobre todas essas ações do governo em torno das práticas cívicas, concluímos que o principal objetivo era iniciar o seu projeto de formação do *homem integrado*<sup>51</sup>, um homem que se adequasse à sociedade em que vive, ou seja, um cidadão incorporado à sociedade, um cidadão acrítico. (grifo do autor)

A busca por moldar um cidadão passivo, oculto, forjado e não questionador era essencial para o controle da sociedade e para o desenvolvimento capitalista. Tal desenvolvimento necessitava de uma mão de obra controlada, sem direitos definidos – como trabalhistas –, e passiva às desigualdades sociais, às ausências da valorização da educação como instrumento de formação crítica e aos desrespeitos aos direitos humanos e de Cidadania.

Portanto, na concepção de Abreu e Inácio Filho (2006), a EMC fragmentou também o ensino de história e buscou, a partir das intenções do Estado, doutrinar os cidadãos para benefício próprio. Essa doutrinação, também denominada por Chervel (1990, p. 220) de “aculturação”, demonstra, segundo o autor, como as “disciplinas

<sup>50</sup> Artigo apresentado no III Seminário de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

<sup>51</sup> Termo utilizado em discurso por Jarbas Passarinho em 1973, ex-ministro da educação no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), em cuja gestão foi elaborada uma das principais reformas educacionais da ditadura militar (Reforma de 1º e 2º grau de 1971).

escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social”. Desse modo, o estudo dessa disciplina abre caminhos para investigações e reflexões pelos enlaces da História da Educação.

A partir do desenvolvimento do tema EMC, partimos para a análise das fontes escritas – os livros didáticos de EMC – com o objetivo de compreender as representações presentes nessas obras em relação à Cidadania.

#### **4.2 Cidadania Passiva: Representações no Livro *Compêndio de Instrução Moral e Cívica* de Plínio Salgado (1965)**

O primeiro livro, intitulado *Compêndio de Instrução Moral e Cívica*, com autoria de Plínio Salgado (Imagem 3), corresponde ao ano de 1965 – sua primeira edição –, tendo como editora a FTD (editora criada em 1902 a partir da relação com a Congregação Marista). A obra se destinava ao 1º grau (atualmente Ensino Fundamental), embora não haja essa informação descrita nela. Segundo o levantamento de Filgueiras (2006, p. 208) em sua dissertação de mestrado *A Educação Moral e Cívica e sua Produção Didática: 1969-1993*, o livro de Plínio Salgado era direcionado para o 1º grau, reafirmando assim nossa hipótese.



Imagem 3: Plínio Salgado. Fonte: internet.

Em nenhuma das partes do livro é apontado algum tipo de avaliação, como a que temos hoje com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como vimos, apenas

em 1969 foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo com o objetivo de avaliar obras da disciplina.

Na busca em saber requisitos como tiragem do livro em relação à quantidade e à distribuição nacional, a Editora FTD não soube informar por se tratar de um livro antigo. Esse contato foi feito primeiro por telefone e posteriormente obtivemos resposta via e-mail. Essa informação se fazia relevante por demonstrar o alcance dessa obra no território brasileiro, ou seja, a circulação do livro no país.

Levando em consideração o caráter autoritário de governo após o Golpe Civil-Militar, uma questão também nos recaiu: os livros, assim como as diversas formas de comunicação e mídias (rádio, televisão, entre outros), também foram censurados no início do Regime Militar? Segundo a autora Reimão (2010, p. 272), além do regime não censurar a partir de critérios pré-definidos, “não houve nos primeiros anos após o golpe militar de 1964 a estruturação de um sistema único de censura de livros”. Portanto, os livros didáticos de EMC, e os demais livros, ainda não sofriam com a censura e, como apontado, ainda não havia um órgão oficial avaliador para esses materiais.

Quanto ao autor, Plínio Salgado, este foi um personagem significativo na história política do país. Desse modo, torna-se indispensável elucidarmos um pouco de sua vida e atuação, não apenas com o objetivo de melhor compreendê-lo como agente influente na política brasileira, mas também para nos auxiliar na análise dos conteúdos presentes no livro, pois como vimos anteriormente, as concepções, visão de mundo e os valores dos autores influenciam a escrita de sua obra.

Segundo sua biografia constante no *site* do “Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil” (CPDOC), Plínio Salgado nasceu em 1895 no Estado de São Paulo. Dedicou-se ao magistério em meados de 1916. Em 1918, iniciou-se na política ao participar da fundação do Partido Municipalista, que, além de outros ideais, defendia a autonomia municipal. Com a morte de sua esposa ainda nesse ano, dedicou-se às leituras de pensadores católicos. Dois anos mais tarde, empregou-se no órgão oficial do Partido Republicano Paulista (PRP), no *Correio Paulistano*. Na década de 1920, atuou mais em áreas literárias e participou da Semana de Arte Moderna de 1922 com um pensamento ideológico nacionalista e patriótico.

Em 1924, após deixar o *Correio Paulistano*, publicou o seu primeiro romance, *O estrangeiro*. Posteriormente ingressou no movimento Verde-Amarelo – movimento de bases nacionalistas do Modernismo – e no movimento Anta – que exaltava o indígena

como origem nacional autêntica –, porém, como veremos em seu livro *Compêndio de Instrução de Educação Moral e Cívica*, tal influência não foi tão bem configurada na obra.

No ano seguinte, publicou o livro *Literatura e Política*, o qual foi caracterizado por um forte cunho antiliberal e agrarista. Em 1928, foi eleito deputado estadual em São Paulo pelo PRP e, dois anos mais tarde, apoiou a candidatura de Júlio Prestes à presidência da República, isto é, contra Getúlio Vargas.

Em uma viagem feita à Europa, se encantou pelo chamado fascismo de Mussolini, na Itália – tal influência foi direta em seu posicionamento político. Ao voltar ao Brasil, defendeu o governo de Washington Luís, mas, tendo a chamada “Revolução” de 1930 sido consolidada, seu apoio acabou por se direcionar a Getúlio Vargas. Após tais ocorrências, desenvolveu uma campanha contra a constitucionalização do país e criou a Sociedade de Estudos Políticos (SEP), a qual reunia intelectuais simpatizantes do fascismo. Alguns meses depois, lançou as diretrizes básicas de uma nova vertente política, a Ação Integralista Brasileira (AIB) – talvez a mais impactante ação em sua vida política no Brasil.

Alguns anos à frente, a AIB teve um relativo crescimento. Em 1937, Plínio Salgado usa essa conjuntura para lançar sua candidatura à presidência da República. Após uma reunião feita com Vargas – seu oponente naquele momento –, é prometido a Salgado, no novo regime que viria a se instaurar, o Ministério da Educação, como também absorção de ideias integralistas no governo. Plínio Salgado, diante de tais promessas de Getúlio Vargas, desiste da candidatura e apoia o Estado Novo, mas, ao fim, é surpreendido com o fechamento da AIB pelo presidente.

Durante os meses posteriores, tendo sido perseguido como os demais integralistas, foi preso e enviado a exílio por seis anos em Portugal. Ao voltar ao país, com a redemocratização em 1945, articulou a reformulação da doutrina integralista e fundou o Partido de Representação Popular (PRP). Dez anos depois, se candidatou novamente ao cargo presidencial, no qual obteve 8% dos votos. Em 1958, elegeu-se como deputado federal do Paraná, reelegendo-se em 1962 em São Paulo. No ano de 1964, participou como um dos oradores da Marcha da Família com Deus pela Liberdade contra João Goulart e apoiou o Golpe Civil-Militar naquele mesmo ano, integrando-se à ARENA e obtendo ainda mais dois mandatos na Câmara Federal – 1966 e 1970. Em 1975, faleceu em São Paulo aos oitenta anos.

Como se percebe, Plínio Salgado foi um personagem político bastante influente no país. Segundo o site do “Arquivo Público Histórico de Rio Claro”, baseando-se no “Fundo Plínio Salgado”, este “foi o mais influente e controvertido ideológico e ativista da direita brasileira defendendo teorias de nacionalismo puro”. A própria Ação Integralista transparecia esse nacionalismo exacerbado “baseado em um regime político unitário, hierárquico e corporativista. Tendo como lema ‘Deus, Pátria e Família’, o movimento procurava atingir o âmbito nacional ramificando-se pelas diversas partes do país”.

Materialmente, o livro *Compêndio de Instrução Moral e Cívica*, de 1965, apresenta 150 páginas, mede 21,00cm x 13,50cm e é caracterizado pela extensão da parte escrita dos capítulos, tendo o mínimo de imagem, ilustrações, cores e exercícios. Essa característica não foi formulada na década de 1960, mas se portou como uma continuidade. Antes da segunda metade do século XIX, o foco na elaboração dos livros didáticos era o professor e não o estudante. Isso foi se modificando com o decorrer do tempo, mas apenas durante os anos de 1960 que os materiais didáticos vão tomar novas formas, sobretudo com a maior democratização do ensino, com a nova consciência do estudante como ator social principal da educação e com maior preocupação editorial e comercial. Desse modo, o livro de 1965 ainda não havia absorvido tais mudanças de forma unânime.

Quanto à obra analisada, esta tem capa dura (Imagem 4), uma flor branca discreta no centro, fundo cinza com listras verde, amarela e branca. Suas páginas são amareladas e as pontas da capa maltratadas devido à ação do tempo. Sua materialidade demonstra organização, sistematização, seriedade e não passa a impressão de um livro didático infantil, mas uma obra que deve ser considerada relevante para estudo – caráter compatível ao contexto e ao tipo de livro, isto é, “compêndio”.

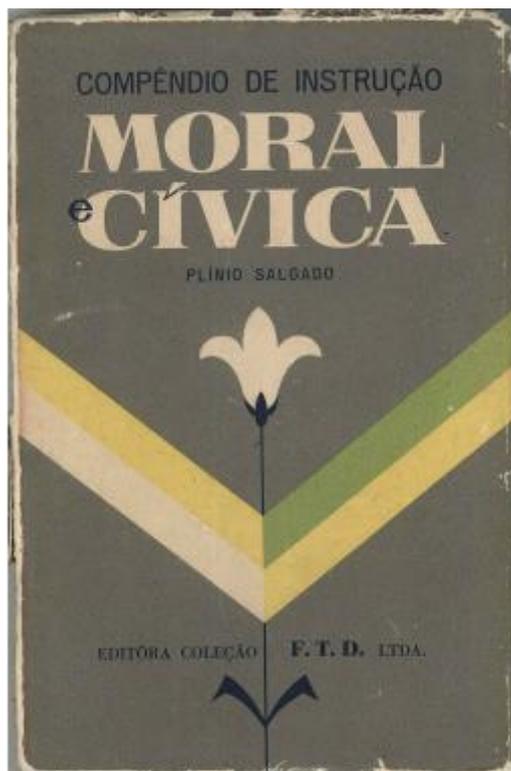


Imagem 4: Capa do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Há, no início da obra, um prólogo (Imagem 5) escrito pelo autor em forma de poema, ressaltando o papel da juventude para a sociedade. A utilização desse gênero literário objetiva aproximar o estudante do conteúdo e fazer do tema algo lúdico, acessível, interessante para o estudo. O prólogo também se faz relevante para a análise, pois já expõe a principal característica conteudista do livro: a relevância maior dada ao dever do cidadão, uma representação passiva da Cidadania.

Além de considerar a juventude “o penhor mais sagrado da Pátria” (SALGADO, 1965, p. 5), o autor afirma que “Juventude sem ideal é Pátria sem continuidade, sem memória para recordar as glórias do passado, sem força para realizar a grandeza nacional em luminoso porvir” (SALGADO, 1965, p. 5). A juventude, foco da obra, deve compreender seus deveres com a pátria e sua garantida obrigação com a nação.

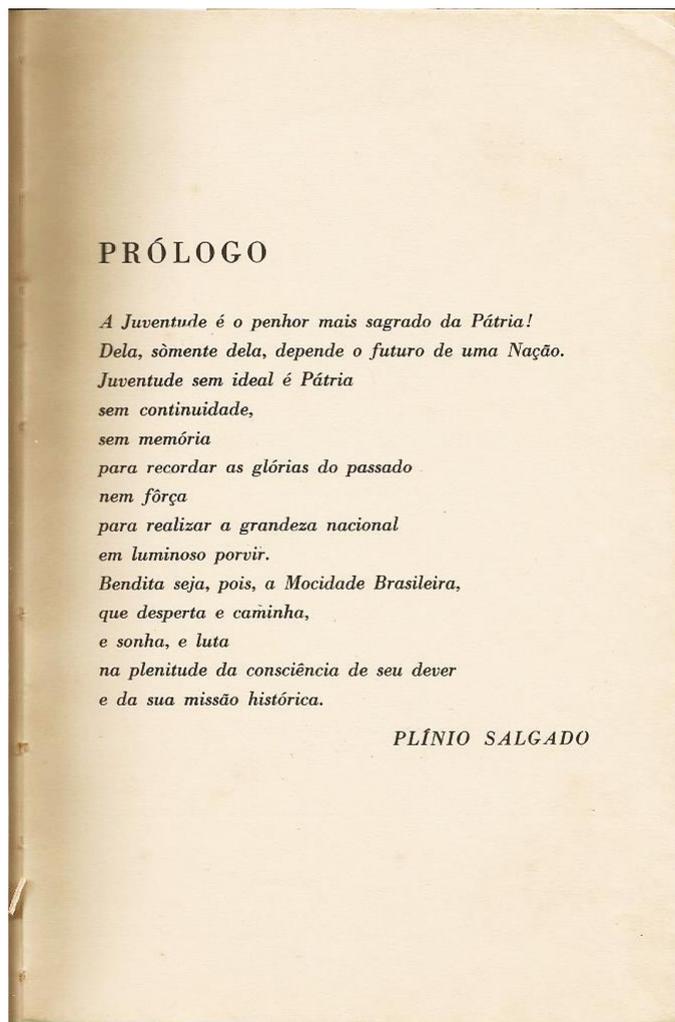


Imagem 5: Prólogo do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Quanto a formação passiva da Cidadania, vale mencionar o ensinamento de Santos (2011, p. 2). Segundo ele, o “cidadão que os militares pretendiam formar remete a uma concepção positivista, onde o homem deve se adequar à sociedade em que vive”. Essa sociedade se apresentava autoritária e com uma imensa necessidade de controle. Para isso, o governo precisava de “um cidadão incorporado à sociedade, um cidadão acrítico” (SANTOS, 2011, p. 6). A importância do dever com a nação se torna um mecanismo de controle social pelo regime.

Percebemos também a preocupação com a memória desses jovens e compreendemos que esta deveria se relacionar a um passado glorioso da nação, de grandes homens e fatos gloriosos para a pátria, ou seja, uma memória construída de cima para baixo a partir de uma história oficial – algo condizente com o período e sua historiografia. Assim como já apontado por Nora (1993), o livro também obtém uma

função de “lugar de memória”, que forma e constrói memórias dos estudantes e, no caso em debate, uma memória patriótica, saudosista e oficial.

Um possível resultado dessa construção de memórias durante o regime, na educação brasileira, pode ser exemplificado até mesmo nas práticas de Cidadania atual. No dia 15 de março de 2015, por exemplo, milhares de pessoas saíram às ruas pedindo intervenção militar, dando voz a militares torturadores em palanques e clamando por ações antidemocráticas em nosso país. Dessa forma, vivemos um momento não apenas de conflitos entre representações de uma Cidadania, mas também de memórias. Os livros didáticos – como defendido por Fonseca (1999) – são instrumentos para a utilização dessas memórias na formação dos cidadãos e se tornam um dos maiores responsáveis na propagação dos chamados “discursos fundadores da nacionalidade” e da própria identidade dos indivíduos.

Ao voltarmos ao prólogo, este é concluído pelo autor com a afirmação da importância da juventude pela sua “plenitude da consciência de seu dever e da sua missão histórica” (SALGADO, 1965, p. 5). Mais uma vez, a vinculação entre juventude e dever é exposta, na qual o conceito de “direito” não é mencionado. Desse modo, a obra nos traz – já em suas primeiras páginas – a representação de uma Cidadania passiva, não questionadora de direitos, mas construída por deveres com a pátria e com a nação. Para Chartier (1990), isso se denomina como imposição da “concepção de mundo social”, bem como de valores de uma classe sobre a outra. A finalidade é de dominação e apropriação dessa imposição pela classe dominada. No caso do livro didático, a imposição se dá a partir de um conjunto de ideias favoráveis à continuidade dos preceitos do regime e sua legitimação pela via da educação de um ideário de cidadão.

Logo em seguida, notamos que o material está dividido em três partes. O índice se apresenta ao final do livro e aborda o tema correspondente a cada parte: a primeira se refere ao tema “Fundamentos Morais”, com 10 capítulos; a segunda, “Interpretação da História”, com 8 capítulos; e a terceira parte, intitulada “Formação do Espírito Cívico”, com 6 capítulos (Imagem 6).

<b>ÍNDICE</b>		
Prólogo .....		5
<b>1.ª Parte - Fundamentos Morais</b>		
Capítulo I	Alegria e Tristeza.....	9
"	II Deveres e Direitos.....	13
"	III As diversas Ordens de Deveres.....	17
"	IV A Família.....	22
"	V Preparação para o Casamento.....	25
"	VI Preparação para a Vida Religiosa.....	30
"	VII Preparação para a Vida Militar.....	34
"	VIII Preparação para a Vida Profissional..	38
"	IX Convívio Social.....	42
"	X Nosso Mundo Interior.....	50
<b>2.ª Parte - Interpretação da História</b>		
Capítulo XI	País, Pátria e Nação.....	57
"	XII Personalidade Nacional.....	61
"	XIII Formação da Nacionalidade Brasileira	65
"	XIV Evocações Históricas.....	71
"	XV Para conhecer o Brasil.....	78
"	XVI Heróis Nacionais.....	86
"	XVII Nossas Origens Raciais..	92
"	XVIII Fundamentos Brasileiros da Democracia.....	99
<b>3.ª Parte - Formação do Espírito Cívico</b>		
Capítulo XIX	Regimes Políticos.....	107
"	XX Exercício da Cidadania.....	112
"	XXI A Bandeira Nacional.....	117
"	XXII Hino Nacional.....	120
"	XXIII Grandes Datas Nacionais.....	123
"	XXIV Unidade na Diversidade.....	132
	Código de Ética do Estudante.....	137
	Hino Nacional e Música.....	140
	Hino à Bandeira e Música.....	142
	Hino da Independência.....	144
	Canção do Soldado.....	145
	Hino da Proclamação da República.....	146
	Canção do Marinheiro.....	148
	Hino das Américas.....	149
	Minha Terra!.....	150

Imagem 6: Índice do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Os capítulos são formados pelo mesmo padrão: no início de cada um deles, há uma imagem, na verdade, um desenho com traços bem definidos em sépia, sem muitas cores, apenas representando o assunto que cada capítulo vai tratar. Em seguida, a especificação de qual capítulo se refere; o título; um pequeno resumo; o corpo do texto; e, por fim, um questionário pequeno, esse último composto por questões que facilmente são encontradas na parte textual e no resumo.

Ao fim, em forma de anexo, o livro traz: o Código de Ética do Estudante, uma lista com as demais obras do autor, o hino nacional em partitura, o hino da bandeira, o hino da independência, uma música chamada “Canção do soldado”, o hino da

proclamação da República e, por último, um poema denominado de “Minha Terra!”. Esclarecemos que essas características presentes no livro didático já estavam evidentes no início da República, sobretudo o nacionalismo e o patriotismo, mas foram intensificadas durante o regime. Após tais anexos citados, o índice é apresentado e outros livros publicados pela editora são descritos.

Como vimos, o livro de Salgado (1965) é dividido em Fundamentos Morais, Interpretação da História e Formação do Espírito Cívico. Tratamos deles separadamente, abordando seus conteúdos e as representações de Cidadania.

### **a) Fundamentos Morais**

Nessa primeira parte do livro, ficam caracterizadas as diversas representações de um “bom cidadão” segundo os preceitos ideológicos daquele governo. O autor trata desde a formação dos filhos até deveres para com a sociedade, preparação para o casamento, vida religiosa, vida militar, vida profissional, convívio social e até mesmo a autoconsciência. Portanto, é apontado todo o percurso da vida de um cidadão e os passos corretos a se seguir. O foco, como já citado por Vaidergorn (2008), era a formação da chamada “boa cidadania” a partir da concepção de mundo binário e maniqueísta entre o certo e o errado, o sim e o não, o bom e o mau.

Quanto ao Capítulo I, denominado “Alegria e tristeza”, o autor aborda uma questão introdutória a ser assinalada no presente trabalho. Segundo Salgado (1965, p. 9):

Em qualquer condição de fortuna ou de trabalho, o homem será feliz, se criar dentro de si a paz de consciência.

A paz de consciência será conseguida pelo cumprimento dos deveres a que o homem se obriga pela sua racionalidade e seu destino.

O autor busca demonstrar que a fortuna e o trabalho são parte do destino de cada pessoa. Nessa concepção, as desigualdades sociais são determinadas. A inveja, como o próprio autor define, não deve ser incorporada. O trabalho deve fazer do cidadão um indivíduo feliz, pois esse é o seu destino. Dessa forma, como afirma Farias (1991,p. 69), “as classes sociais são camufladas, a exploração do trabalho ocultada”.

Na conclusão do capítulo, ele aborda que esse homem feliz, seja o afortunado ou o trabalhador, “será temente a Deus, amará sua Pátria, cultuará as virtudes familiares,

servirá o seu povo, defenderá os direitos humanos e será consciente de seus deveres” (SALGADO, 1965, p. 12). Ao fazer das desigualdades sociais um destino pronto e basear essa aceitação na fé, percebemos uma passividade do cidadão sobre sua prática e direitos. Segundo Faria (1991, p. 25), ao analisar a ideologia nos livros didáticos em relação ao trabalho: “O trabalho leva ao progresso, nos faz felizes, mas, ao mesmo tempo, é uma atividade cansativa, penosa, inferior, manual, que é valorizada moralmente pelo livro didático visando o conformismo, a obediência e a resignação”.

A questão dos direitos humanos também nos chama a atenção, pois a dicotomia entre esse discurso e a prática do governo naquele período se transparece nesse e em outros momentos da obra. Os direitos humanos, mesmo presentes no discurso do livro, já estavam sendo intensamente violados no início do regime. Além do fundamentalismo religioso para embasar o conteúdo, o nacionalismo exacerbado também é utilizado – característica inerente à disciplina de EMC.

O Capítulo II (Imagem 7), intitulado “Deveres e Direitos”, é um dos mais pertinentes na obra por se tratar de dois conceitos que formam a Cidadania.



Imagem 7: Capítulo II do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

No primeiro parágrafo do resumo, o autor menciona que o dever existiu antes do direito. No percorrer do texto, ele exemplifica citando a finalidade de uma árvore, que é proporcionar frutos (representação na imagem do capítulo – Imagem 7). Essas finalidades, por sua vez, são instituídas já na criação divina. Partindo dessa prerrogativa, o autor afirma que a finalidade do homem – ser vivo dotado de raciocínio e imaginação – é se tornar a consciência do universo, já que outros seres não são racionais. Essa racionalidade também é representada no desenho de um indivíduo raciocinando, ao mesmo tempo que executa uma tarefa manualmente .

A partir desse pensamento, o homem deve louvar o seu criador e realizar sua felicidade sobre os preceitos dele. Para esclarecer, Salgado (1965) aponta ainda as diversas ordens de deveres: biológica, social, nacional, internacional, moral e espiritual.

Posteriormente, o autor define os direitos humanos como consequência dos deveres. “Sem liberdade, o Homem não podia cumprir seus Deveres” (SALGADO, 1965, p. 16). A concepção desenvolvida pelo autor procura estabelecer que os deveres são inerentes ao ser humano, ou seja, os direitos existem apenas como um meio para o destino do homem: a prática de seus deveres. Por sua vez, constrói uma representação religiosa desses conceitos para justificar sua concepção.

O autor, nesse ensinamento, também acaba por inverter a teoria jusnaturalista que afirma a existência de um direito natural, anterior à norma, e doado ao homem ou colocado em seu coração por Deus. No lugar do direito, ele coloca os deveres, fazendo a perfeita substituição que corresponde à ideologia do período autoritário e aos valores conservadores. Desse modo, o discurso do autor está em consonância com sua postura e militância política a favor de preceitos autoritários, conservadores, religiosos, doutrinadores, nacionalistas e, por fim, ideológicos.

Já no Capítulo III (Imagem 8), “As diversas ordens de deveres”, o autor vai aprofundar ainda mais o tema dos deveres. Nesse capítulo, ele enumera cada um dos Deveres do Homem e disserta sobre eles. O desenho presente representa a noção de deveres do trabalhador, aquele que “semeia” – no sentido literário – seus deveres na sociedade e em seu círculo de vivência. Esses deveres, considerados práticas do cidadão, vão fazer o indivíduo – ao considerarmos o ensinamento de Chartier (1990) – reconhecer sua identidade social, sua visão de mundo e sua posição segundo os preceitos do regime e do livro.

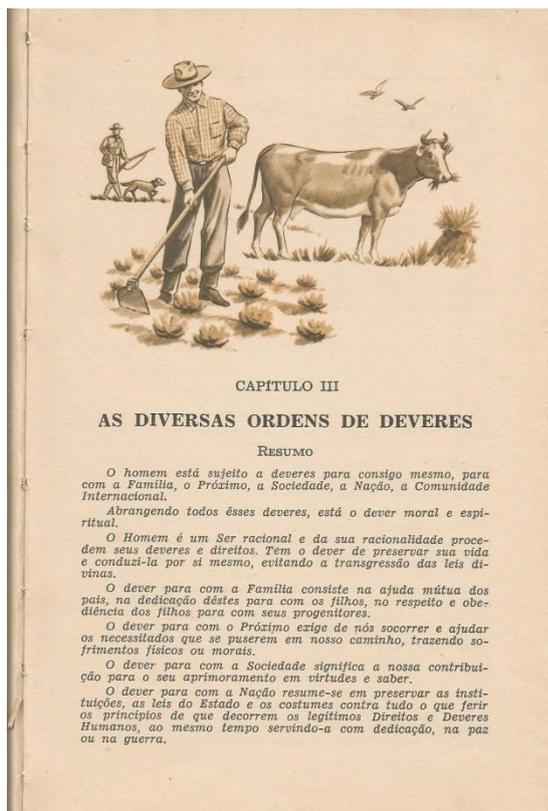


Imagem 8: Capítulo III do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Para ficar mais esclarecido, elucidamos cada um dos Deveres do Homem no formato de uma tabela, que pode ser vista a seguir:

**TABELA 1: Deveres do Homem**

DEVERES	CONCEPÇÕES DO AUTOR	OBSERVAÇÕES
<i>Dever para consigo mesmo</i>	<p>- O autor aborda o dever biológico do ser humano em dar subsistência e manutenção a sua própria vida, como também na ação de propagação da espécie.</p> <p>- Sendo o Homem um ser racional, diferente de outros seres vivos cuidados por Deus, “o Homem tem de cuidar de si mesmo, prezando o dom recebido e procedendo de modo a sustentá-lo e enriquecê-lo” (p. 19). O dom ao qual ele se refere é a vida – essa última doada por Deus.</p> <p>- Segundo o autor, o maior inimigo da vida humana são as transgressões das leis divinas. Dessa forma, o Homem deve sempre manter a saúde física, mas também a espiritual.</p>	<p>- O fundamentalismo religioso na construção dos argumentos do autor é utilizado em grande escala.</p> <p>- Essas concepções sobre a ação “divina” sobre o ser humano objetivam a formação “espiritual” do cidadão e de seus deveres na sociedade.</p> <p>- A utilização dessas construções colabora na formação da passividade na prática e na representação da Cidadania que ainda hoje se faz presente em nossas ações como cidadãos.</p>

<p><i>Dever para com sua Família</i></p>	<p>- Esse direito se baseia no preceito que o homem deve respeitar os “desígnios de Deus no sentido da manutenção da espécie” (p. 19).</p> <p>- A união entre homem e mulher é essencial para a formação do chamado “lar doméstico”.</p> <p>- Essa união, diferente da relação entre outros animais, é feita a partir do amor. Por essa razão, deve haver um comprometimento entre ambos.</p> <p>- Logo em seguida, esse comprometimento e dever devem ser entre o casal e seus filhos. Posteriormente, de seus filhos com os pais.</p>	<p>- Esse tópico rege os deveres de cada ser humano no âmbito familiar, esclarecendo o quanto a disciplina e seus livros didáticos se tornam um “manual” de como viver e se portar em sociedade, até mesmo na família.</p> <p>- Considerando o período histórico, consideramos que o autor reitera, nesse ensinamento, a essencialidade do laço entre homem e mulher, bem como a continuidade desse laço único, familiar e conservador.</p>
<p><i>Dever para com o Próximo</i></p>	<p>- Esse dever se relaciona diretamente com um preceito cristão. Resume-se na ideia que, a partir do momento que esse “próximo” é colocado em nosso caminho, “nosso dever é socorrê-lo, ajudá-lo, tanto em bens materiais como nos espirituais” (p. 20).</p>	<p>- Notamos aqui os mesmos preceitos cristãos que serão reavivados diversas vezes no livro didático.</p> <p>- Entretanto, na prática durante o regime, esse mesmo “próximo”, quando não condizente com os ideais do regime (“subversivos”, “oposicionistas”, “comunistas”), não era merecedor dessa colaboração e seus direitos não seriam respeitados.</p>
<p><i>O Dever para com a Sociedade</i></p>	<p>- Baseia-se na ideia de que devemos, como parte integrante da sociedade, auxiliá-la em seu aperfeiçoamento nos aspectos materiais, científicos e artísticos, bem como “participar dos esforços de todos pelo predomínio da Verdade, do Bem e da Beleza, essas três expressões em uma única realidade que é o sentido da harmonia universal” (p. 20).</p>	<p>- Na conjuntura de Ditadura que estamos estudando neste trabalho, o predomínio da Verdade, da Beleza e da harmonia universal não era respeitado na prática.</p> <p>- Essa análise contribui para reforçarmos o alto grau de dicotomia entre o discurso propagado pelo regime, na sociedade e nos livros didáticos, em comparação com a realidade brasileira nesse período.</p>
<p><i>Dever para com a Nação</i></p>	<p>- Segundo o autor, o dever para com a Nação está em tudo que fazemos “pelo seu engrandecimento material e moral, pela permanência nela dos princípios dos direitos humanos, intangibilidade do Homem, Família, dos Grupos Naturais, velando pelo equilíbrio de Liberdade, e Autoridade, Direitos e Deveres, Bem Particular e Bem Público” (p. 20).</p> <p>- Ainda é mencionado que o Estado deve prover a liberdade humana e, para seu funcionamento, “somos obrigados a votar nas eleições que se realizarem, prestar serviço militar, servir nos tribunais do júri, pagar impostos, submetemo-nos às suas leis e regulamentos” (p. 20). Devemos servi-la em tempos de paz e se necessário doar a própria vida em tempos de guerra.</p>	<p>- Nesse tópico, a característica relacionada ao espírito cívico, já esperada nessa disciplina, apresenta-se nos Deveres do Homem. Porém, mais uma vez, Liberdade, Direitos, Bem Público e Privado, entre outros, são abordados de forma antagônica em relação à realidade social daquele período.</p> <p>- O ato de votar não é caracterizado aqui como um “Direito”, mas como uma obrigação. Na realidade, “Direito” é um preceito pouco trabalhado/citado pelo autor. Consideramos ressaltar ainda a impossibilidade dos cidadãos em escolher e votar em seu próprio presidente durante o regime.</p> <p>- Como percebemos, direitos e deveres são separados e não necessariamente completam um ao outro. Isso perpassa a representação autoritária e unilateral construída pelo regime e suas concepções.</p> <p>- Fica-nos claro que o cidadão deve servir sua pátria de forma indiscutível, mesmo se tratando de um regime de exceção.</p>

<i>Dever para com a Comunidade Internacional</i>	- Relaciona-se ao dever de acolher o “outro” com generosidade, sem preconceitos (raça, religião, nacionalidade) e contribuir pela paz entre os povos.	- Ao nos embasarmos na análise das fichas da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS), fica-nos claro que o que estava sendo passado nos livros não era ajustado com a realidade. Por exemplo, indivíduos de nacionalidades diversas eram vigiados e muitas vezes perseguidos, não apenas por serem de Cuba (país considerado socialista), Rússia (país da antiga URSS) ou China (país com relações comunistas), mas também brasileiros e estrangeiros que se interagiam com tais nacionalidades ou doutrinas que não eram compatíveis com os preceitos do Regime Militar.
<i>Dever moral e espiritual</i>	- Todos os Deveres transcritos acima são abrangidos pelo dever moral e espiritual, ou seja, são alicerces para o bom andamento de todos os outros.	- Deveres, portanto, são significativos para o bom andamento da sociedade.
<i>Dever das atitudes e procedimentos corretos</i>	- O autor conclui o capítulo abordando o Dever referente aos que se dedicavam à vida pública. - O autor cita o Rei D. Duarte, o qual afirma: “Do exemplo dos grandes, colhem os pequenos o seu fruto”, o que significa que o povo tem os olhos voltados para seus dirigentes, justificando suas próprias omissões ou transgressões das leis morais, pelas normas de conduta dos que o governam” (p. 21).	- O autor perpassa a ideia que o povo devia ver seus dirigentes como um exemplo. No entanto, os dirigentes, durante o regime, em sua maioria, propagavam e defendiam um regime ditatorial. Portanto, em vez de questionar a ordem vigente, os cidadãos eram moldados a seguir o exemplo deles.

Fonte: Livro didático *Compêndio de Instrução Moral e Cívica* de Plínio Salgado, 1965.

O que nos fica elucidado é que os deveres – tão relevantes na obra para a formação do cidadão – apenas se vinculam a preceitos religiosos e nacionalistas, desconsiderando as bases históricas. Evidentemente que essas características são inerentes à disciplina e ao contexto histórico do período. Contudo, não podemos negar os possíveis legados negativos deixados para o ensino – especialmente o ensino de História – no que diz respeito à superficialidade quanto ao conhecimento dos deveres e direitos de forma crítica e para a mobilização social.

Compreendemos que, quando não se desenvolve o conhecimento histórico ao tratar de temas respectivamente históricos, o ensino e a prática dos deveres e direitos, por exemplo, tornam-se pouco substanciais. Para se desmembrar desse legado tão refletido em nossa prática cidadã deficitária nos dias de hoje, seria preciso não apenas novos conteúdos – como vem ocorrendo –, mas também despertar reflexões sobre o porquê desses déficits atuais. Ou seja, o passo inicial seria voltar o olhar para o passado para a compreensão dos problemas do presente e trazer para as salas de aula o debate

sobre a busca por mudança. Isso não limitaria o debate apenas na esfera governamental ou docente, mas ampliaria para o campo estudantil.

Dessa forma, os próprios estudantes – seja nas escolas ou nas universidades – estariam compreendendo as transformações em andamento e fazendo parte delas, e não apenas as recebendo prontas sem conhecerem o processo que oportunizou o ensino que eles, como estudantes, estão obtendo. Questões essenciais poderiam proporcionar tais reflexões, como: por que a Cidadania é ensinada dessa maneira hoje? O que diferencia as representações de Cidadania do passado com as do presente nos livros didáticos que utilizam? Quais as bases legais (referenciais, leis, parâmetros) que visibilizam essa mudança? A partir de que lutas, no âmbito educacional, certas conquistas foram alcançadas na formação cidadã na escola?

Tais reflexões permitiriam aos estudantes que se tornassem atores sociais de seu próprio tempo e proporcionariam um conhecimento histórico para a mudança, para a crítica, e não apenas para a memorização de datas e fatos.

Quanto ao Capítulo IV do livro, “A Família”, consideramos relevante pontuar a importância dada ao ensino particular. O autor aponta as diversas possibilidades na escolha dos pais no que diz respeito à educação de seus filhos e que estes não precisam se limitar a uma educação proporcionada apenas pelo Estado. Entendemos, a partir desse conteúdo, o quanto os preceitos em relação à privatização da educação já estavam sendo inseridos nos livros didáticos desde 1965 – ano de publicação da obra. A maneira de legitimar ações do governo a partir da educação se torna uma estratégia de inculcação de seus interesses sobre a sociedade que deveria ser passiva às ações do regime.

No Capítulo V, “Preparação para o casamento”, a submissão feminina é exaltada, como já tratado anteriormente no debate sobre imposição e dominação desenvolvido por Chartier (2010) em diálogo com Scott (1996). A mulher, como já mencionado, ganha a representação de Cidadania submissa e complementar à prática do homem.

Quanto ao Capítulo VI, “Preparação para a vida religiosa”, Salgado (1965) aponta uma segunda via ao casamento, que é a vida religiosa. Para ele, primeiro deve-se respeitar o chamado de Deus e depois se tornar um verdadeiro escolhido. Pelo conteúdo e pela imagem do capítulo, a vida religiosa a se seguir é a vida religiosa-cristã. A imagem apresenta um indivíduo refletindo sobre a vida e, por de trás dele, um homem

ceifando o solo com uma auréola na cabeça – aparentemente um santo. O fundamentalismo religioso-cristão é intenso nas obras de EMC, em especial quando é focada uma possível destinação religiosa.

No que diz respeito ao Capítulo VII, denominado “Preparação para a vida militar”, é esboçado que para ser soldado, é necessário conhecer a história da pátria e compreender o papel das Forças Armadas. Deve-se ainda saber cantar o hino nacional, saber o significado da bandeira da nação e ter noções de hierarquia e disciplina. Nas palavras do autor: “O passado militar do Brasil deve estar na memória do recruta, para que esteja disposto a todos os sacrifícios por sua Pátria” (SALGADO, 1965, p. 34). Percebemos o quanto a memória, na formação do cidadão, era essencial para o regime. Seja na família, na escola ou no Exército, a memória dos grandes vultos e dos grandes fatos históricos representava o ideal de cidadão e da prática cidadã ideal para com a nação.

Um cidadão, nessa conjuntura, representava um indivíduo essencial para o desenvolvimento da pátria, seja no Exército – ao proteger sua nação – ou na sociedade – ao servir os interesses do Estado. Essa prática deveria ser passiva e inquestionável. A educação buscava legitimar esse discurso na formação das crianças e adolescentes. Uma verdadeira tática de submissão e poder simbólico sobre a sociedade.

O orgulho emanado em relação às Forças Armadas representa também a relevância em legitimar a instituição – personagem maior no Golpe de 1964. Além disso, estabelece o alerta necessário em defender a pátria contra inimigos externos e desordens internas. Tendo em vista que os militares estavam no poder de forma antidemocrática, a exaltação das Forças Armadas, nos livros didáticos, colaboraria em representá-las eficientes e fiéis aos interesses nacionais. A partir da abordagem de Bourdieu (1989) sobre hierarquização e poder, compreendemos que a utilização dessa representação hierárquica em relação às Forças Armadas era uma maneira de legitimar a ordem imposta pelos militares.

No que se refere ao Capítulo VIII, denominado “Preparação para a vida profissional”, o autor menciona as possíveis vocações para o trabalho. “Seja qual fôr a tendência ou vocação do jovem, deve êle se compenetrar dos deveres que cada um das profissões exige” (SALGADO, 1965, p. 38). Para Salgado (1965), o trabalho é a obra do criador e, por isso, deve ser uma colaboração a ele. Completa afirmando que o

trabalho deve ser espiritualizado, “pois é em união com Deus que realizamos a nossa própria felicidade e a de nossa Pátria” (SALGADO, 1965, p. 38).

O autor aponta, ainda, questões como inteligência e temperamento para a destinação profissional de cada jovem. Cita a indústria, a arte, a ciência, a agricultura e até mesmo a carpintaria e o ofício de pedreiro. Percebemos que ele diferencia essas vocações por requisitos pessoais e individuais e não sociais, já que, na realidade, maiores oportunidades proporcionam melhor formação e profissão. Após isso, menciona que:

As mulheres sentem atração para artes que lhe são próprias, gostando umas de bordar, outras de costurar, outras de cozinhar, outras dos arranjos decorativos, e muitas procurando realizar-se nas artes maiores: a música, a pintura, a literatura e, até mesmo, inclinando-se para a ciência, como foi o caso de madame Curie<sup>52</sup>. (SALGADO, 1965, p. 39).

Como avaliado, o autor defende a concepção de que as mulheres são, naturalmente, voltadas para os afazeres do lar. Artes maiores, como a pintura, são mais distantes, mas que podem alcançar outras profissões, como, por exemplo, a ciência. As mulheres são representadas como frágeis e destinadas a afazeres menos complexos.

É evidente que a sociedade brasileira foi formada historicamente por elementos machistas e desiguais. No entanto, a maneira de diferenciar as oportunidades entre homens e mulheres, no ensino e nos livros didáticos, proporciona a legitimação do machismo presente até os dias atuais. Cidadãos e cidadãs, foram formados a partir dessas reflexões desiguais entre os gêneros no âmbito do trabalho e do lar. Por mais cultural que seja esse pensamento durante o período estudado – e até anterior –, isso demonstra o atraso quanto à aceitação na igualdade de gênero e de Cidadania em comparação às concepções internacionais daquele tempo (lutas pelo voto, divórcio, educação e trabalho desde o fim do século XIX). Esse legado na sociedade atual persiste e se demonstra nos salários menores para mulheres, no preconceito trabalhista à gestante e se estende para a violência doméstica. A submissão feminina foi construída historicamente e culturalmente na sociedade e, por mais prejudicial que seja, na educação também. Portanto, as representações de Cidadania para mulheres, nesse

---

<sup>52</sup> Marie Curie foi a primeira mulher a ganhar o prêmio Nobel com uma pesquisa sobre novos elementos químicos. Fonte: [http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art\\_29/MarieCurie.html](http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_29/MarieCurie.html)

contexto ditatorial, apresentam-se relacionadas a uma Cidadania submissa, fundamentada na religião, no amor à família e na “fragilidade” feminina.

Já no Capítulo IX, “Convívio Social”, o autor aponta respeito, amor, virtudes, deveres e civilidade para com seus pais, filhos, empregados, chefe, amigos, entre outros. Esse tema se apresenta como um manual pronto a ser seguido nas diversas esferas sociais. No Capítulo X, por exemplo, denominado “Nosso mundo interior”, o autor trata até mesmo sobre o coração e a alma – ambos se relacionam ao que temos de bom e de mau. Sobre essa questão de formação da civilidade na educação, Sena (2009, p. 303) afirma que desde o Império:

[...] a civilidade está na perspectiva disciplinar, por submeter os leitores às regras que combatem a espontaneidade e a desordem, modelando os pensamentos e as atitudes das crianças. Tais regras revelam as máscaras que os leitores deviam aprender desde cedo para agir na sociedade quando necessário.

Desse modo, a busca por mentes controladas e civilizadas era uma preocupação anterior à própria República brasileira.

## **b) Interpretação da História**

Antes de iniciarmos a análise dessa parte do livro, lembramos que a disciplina de História perdeu espaço nas grades curriculares durante a obrigatoriedade da disciplina de EMC. Naquele momento, a História ainda se apresentava enlaçada a uma vertente tradicional, positivista e oficial. Essas características são claramente percebidas no livro, que ficou responsável por diversos conteúdos históricos.

No Capítulo XI, denominado de “País, Pátria e Nação”, Salgado (1965, p. 59) diferencia os três termos: “País é a terra, com suas paisagens e riquezas. Pátria é o sentimento de amor pela terra e seus habitantes. Nação é consciência de diferenciação dos demais grupos nacionais”. Segundo Hobsbawm (1990), o Estado e o nacionalismo criam a nação. Ou seja, a partir da formação desse espírito cívico e nacionalista, os conteúdos formariam uma unidade, uma consciência nacional a partir dos preceitos do regime que, segundo Salgado (1965, p. 60), limitavam-se em manter o

[...] culto de nossas tradições, pela sustentação dos princípios cristãos na essência e nas estruturas de nossas instituições políticas, pela

rememoração dos nossos heróis, por um idealismo superior que nos conduza para um futuro consoante ao papel que devemos representar no concerto internacional, segundo a vocação histórica que nos é própria.

Percebemos que o anseio em formar a noção de um Brasil “potência” é apresentado nas palavras do autor. Esse espírito devia legitimar esse interesse para a sociedade e para a formação dos indivíduos. A prática da Cidadania é representada, nessa conjuntura, como um dever para com o desenvolvimento nacional.

Quanto ao Capítulo XII, “Personalidade Nacional”, o autor reafirma a importância da memória das nações e da história. Para Salgado (1965, p. 61), esse conhecimento histórico esclarece nosso destino como Brasil: “ser continuador da obra civilizadora de Portugal, de onde proviemos”. Ao limitar Portugal como a semente germinadora do país, o autor empobrece não apenas o papel dos índios e dos negros na formação social, mas considera o papel “civilizador” algo a ser continuado. O termo “civilizar” se aproxima do processo de catequização e valorização da cultura de “1º mundo”. Essa concepção se baseia nitidamente em uma historiografia “eurocêntrica”<sup>53</sup>, muito presente nesse período, que acabou por contribuir na legitimação de uma representação europeia, branca e civilizada da sociedade.

Em continuação a essas concepções, no Capítulo XIII, denominado “Formação da nacionalidade brasileira”, o autor novamente ressalta o papel de Portugal na formação da unidade da língua, religião, na consciência jurídica e na demarcação de território. Finaliza afirmando que: “Cumprir às novas gerações manter tão gloriosa herança de nossos antepassados, acrescentando-lhe nossos valores” (SALGADO, 1965, p. 66). Contudo, essas construções no ensino e nos livros didáticos trazem para os dias de hoje não apenas a pouca identidade em relação à cultura indígena e africana, mas uma valorização exagerada da cultura “de fora”.

Ainda, no Capítulo XIV, “Evocações históricas”, Salgado (1965, p. 71) aborda o patrimônio brasileiro em relação ao “ardor patriótico e o desejo de continuarmos a obra de nossos antepassados, pela grandeza do Brasil”. A busca por unidade da pátria, tanto histórica, quanto cultural, era utilizada para hegemonia – algo já apontado por Germano (1994) como necessário para o governo se manter no controle.

---

<sup>53</sup> Visão histórica que insere a Europa como centro do mundo.

Quanto ao Capítulo XV, “Para conhecer o Brasil”, o autor discute sobre escritores (historiadores, poetas, sociólogos, entres outros) para embasar o conhecimento sobre o país, seus costumes, povos, tradições, história, etc. Prosseguindo com o raciocínio em abarcar essas questões, Salgado (1965) aborda os “Heróis nacionais” no Capítulo XVI. O objetivo desses capítulos é trazer esse conhecimento de grandes homens como um exemplo de cidadãos brasileiros, construindo uma representação patriótica, heroica, grandiosa a ser seguida por todos. É evidente o olhar historiográfico “de cima para baixo”, em especial, ao apontar virtudes e talentos relevantes desses homens. Segundo o autor: “O culto dos heróis engrandece a Pátria e estimula seus filhos para que também se engrandeçam, imitando aqueles que foram grandes pelos seus feitos” (SALGADO, 1965, p. 86).

Compreendemos a formação de uma representação ideal da Cidadania relacionada aos grandes feitos e grandes homens da nação. Em complemento, o autor menciona ainda ações como mobilização na guerra e na paz, no desbravamento dos sertões, na luta contra invasões, na ação estadista e nas realizações científicas e artísticas.

Como explicitado no resumo do Capítulo XVII (Imagem 9), Salgado (1965) considera as origens raciais brasileiras nobres pelo fato de se originarem da Europa, tanto que apresenta, na imagem do capítulo, dois mestiços e no centro um europeu.

Do cruzamento dessa raça poderosa e idealista com os ameríndios, resultou um tipo humano de grande valor: os bandeirantes, que conquistaram para nossa Pátria o imenso território que constituiu a sua base física. A contribuição do africano foi também boa, por tudo que êle trouxe de capacidade de trabalho e simpatia humana. (SALGADO, 1965, p. 92).

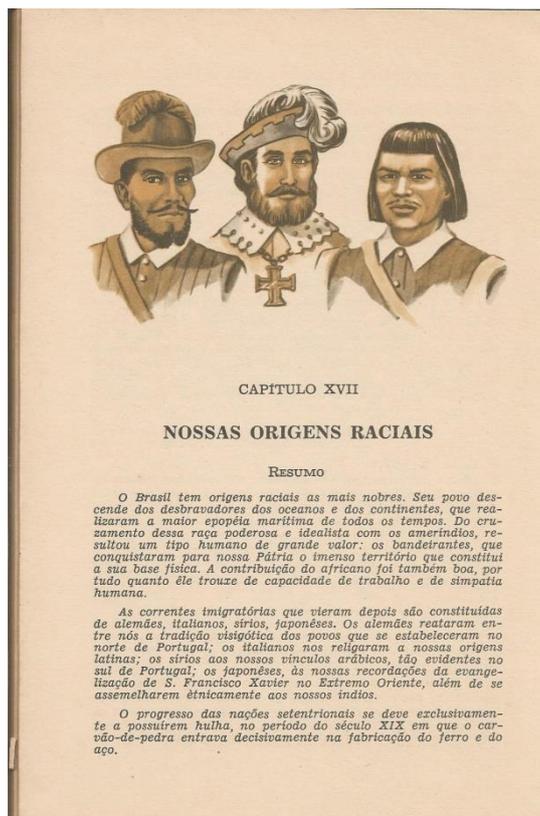


Imagem 9: Capítulo XVII do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

A contribuição africana, que a historiografia atual demonstra ter sido essencial para a formação cultural e étnica do povo brasileiro, é vista como complementar, bem como a do ameríndio. Essa visão historiográfica, hoje combatida pelos historiadores, proporcionou um olhar limitado sobre a história do Brasil e marcou a memória dos estudantes e cidadãos sobre esses ditos “heróis” e formação cultural.

Quanto aos bandeirantes citados pelo autor, por exemplo, estes são exaltados como desbravadores corajosos. Contudo, para Davidoff (1984, p. 29):

O bandeirante foi fruto social de uma região marginalizada, de escassos recursos materiais e de vida econômica restrita, e suas ações se orientaram ou no sentido de tirar o máximo proveito das brechas que a economia colonial eventualmente oferecia para a efetivação de lucros rápidos e passageiros em conjunturas favoráveis – como no caso da caça do índio.

A “caça” de índios era uma atividade lucrativa, mas violenta. Davidoff (1984) descreve, em seu livro, a barbárie contra as populações indígenas a partir de testemunhos de padres. O autor demonstra ainda que a construção do imaginário

popular sobre esses homens não se vinculava à realidade, pois eram homens ignorantes, mal vestidos e pobres.

O que percebemos é que tais “desbravadores” agiam pela sobrevivência e pela ganância. Ao fazê-los heróis e desconsiderar o papel e a violência contra os índios e a contribuição negra na sociedade brasileira, essa historiografia (praticada até antes do regime) propiciou um pensar histórico excludente e superficial que ainda hoje é percebido na sociedade.

Assim como já afirmara Faria (1991, p. 6):

O livro didático atua como difusor de *preconceitos*. O índio é visto como ‘selvagem’, desconhecendo o ‘processo’, ‘nu e enfeitado com cocares’; a mulher é valorizada enquanto mãe, doméstica, ou bordadeira, costureira, babá. Igualmente o caboclo brasileiro é desvalorizado, qualificado de ‘caipira’ pejorativamente. (grifo da autora).

Essas construções estão presentes nos livros, na formação de memórias e na formulação de representações preconceituosas e apáticas, seja da formação brasileira, ou da mulher, por exemplo.

No Capítulo XVIII, denominado de “Fundamentos brasileiros da democracia”, o autor demonstra um breve percurso histórico da democracia e a relevância de uma Constituição para um país. Um dos aspectos tratados é a separação e a autonomia entre Legislativo, Executivo e Judiciário. Ora, no período da publicação do livro, o regime já demonstrava desequilíbrio entre os poderes, principalmente quanto à força do Executivo sobre os outros. Tendo em vista que um golpe de Estado nunca se fundamenta na democracia, a dicotomia entre discurso e prática também se fazia presente em temas relacionados à Cidadania, preceitos democráticos, entre outros.

Essas dicotomias agiam como mecanismo de ocultar a realidade e reproduzir uma ideologia que favorecesse a classe dominante. “A aparente falsidade é justamente a visão idealista burguesa que não apreende a base material e transmite seus interesses de classe como interesses universais (para todos e de sempre), isto é, as relações humanas fetichizadas não são mentirosas, são coisificadas”. (FARIA, 1991, p. 70).

### c) Formação do Espírito Cívico

Compreendemos essa parte do livro de maior valia para a análise, pois se relaciona de forma paralela aos preceitos de Cidadania: seu exercício em sociedade.

O primeiro tema é abordado no Capítulo XIX, “Regimes políticos”. Esse capítulo nos direciona a atenção para a imagem desenhada em seu início, a qual representa o ato de votar, tendo como plano de fundo o Congresso Nacional (Imagem 10). Considerando que o voto é uma representação direta do exercício de Cidadania, analisamos tal capítulo com o objetivo de compreender o discurso e as representações sobre o tema.



Imagem 10: Capítulo XIX do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

O autor inicia apontando os diferentes tipos de regimes políticos, como a Monarquia e a República. Posteriormente, Salgado (1965, p. 109) faz uma consideração do que viria a ser um regime político propriamente dito, que, segundo ele, se trata da forma de governo adotada por uma nação, como também a substância ideológica deste. “Na República, o Poder é exercido pelos cidadãos eleitos pelo voto popular” (grifo do

autor), podendo esta ser presidencialista ou parlamentarista. Mais à frente, cita novamente que o poder deve ser dividido em Executivo, Legislativo e Judiciário. “Sempre que um dos três Podêres se hipertrofia, isto é, avulta sobre os outros dois, efetiva-se um desequilíbrio que exprime em odiosas ditaduras” (SALGADO, 1965, p. 110). Como já mencionado, ocorreu tal hipertrofia durante o Regime Militar, sobretudo quanto à efetivação desse desequilíbrio e à implantação de um golpe.

O autor descreve também sobre essas falsas “democracias populares”, falsos “governos do povo”. Segundo ele, nessas democracias, “não há liberdade individual, nem grupal; cancelam-se os direitos de opinião falada ou escrita, as reivindicações de classes, a iniciativa privada, a livre escolha de governantes, pelo povo, a faculdade de locomoção, de escolha profissional, de culto religioso” (SALGADO, 1965, p. 110). A sociedade brasileira estava inserida nesse tipo de conjuntura no período abordado, pelo menos em boa parte das indicações feitas por Salgado (1965). Porém acreditamos que a crítica do livro, mesmo antagônica em relação à conjuntura nacional, voltava-se mais aos países comunistas, em especial, pela formação de representações e discursos negativos desses sistemas, e pela menção a não liberdade de iniciativa privada.

Em continuação a seu raciocínio, o autor finaliza afirmando que é um dever de todos livrarem o Brasil das ditaduras e do totalitarismo. A inversão do discurso traz para nós uma representação legitimadora do regime sobre a sociedade, em especial, se consideramos a militância integralista do autor e sua admiração por regimes totalitários, como o de Mussolini, por exemplo. No entanto, interpretamos novamente que o foco do conteúdo era criticar regimes socialistas que no período eram tratados como ditatoriais e ainda hoje são. Lembramos também a ampla perseguição aos comunistas e simpatizantes no período pelo aparelho repressor da ditadura.

Assim, mesmo formando tais interpretações, não podemos deixar de apontar que conceitos como “ditadura” e “totalitarismo” marcaram o país desde o primeiro ano de Regime Militar e, mesmo tendo o autor simpatia e influência intensa com os ideais fascistas durante boa parte de sua vida, tais dicotomias são perceptíveis na citação a seguir:

Preservar o Brasil das ditaduras, do totalitarismo esmagador das liberdades e da gradativa estatização econômica e cultural, que conduz inevitavelmente à opressão e eclipse total dos Direitos Humanos, é nosso dever, como impositivo da nossa racionalidade e da nossa dignidade. (SALGADO, 1965, p. 111).

Como já exposto na discussão contextual e histórica no capítulo anterior dessa investigação, o contexto em que vivíamos naquele ano já se definia como ditadura, opressão e desrespeito aos direitos humanos, seja na desvalorização da dignidade ao próximo, seja no desrespeito à sociedade que perdera naquele ano seus direitos políticos como cidadão.

Ficamos, portanto, com a sensação de acobertamento da realidade, na imposição de um discurso que não era compatível com a realidade social do regime, nem com muitos ideais do autor.

Alienação, acobertamento, dissimulação. Entendemos tais representações discursivas como uma forma de desvincular a formação dos cidadãos brasileiros da realidade e conjuntura existente naquele momento.

Já no Capítulo XX, intitulado como “Exercício de Cidadania” – um dos mais relevantes capítulos para este trabalho por se vincular diretamente com nosso objeto de estudo – o único desenho presente é o de três soldados homens e sorridentes, em sépia (Imagem 11). Tal imagem nos perpassa a representação vinculada ao cidadão patriota e já expõe o dever para com a pátria. Constrói ainda uma memória entre Cidadania, nacionalismo, respeito à nação e à ordem tão almejada na sociedade. Para Gatti Júnior (2005), como abordado anteriormente, o “componente ideológico” era intenso nas produções didáticas e, conseqüentemente, nos conteúdos sobre Cidadania.

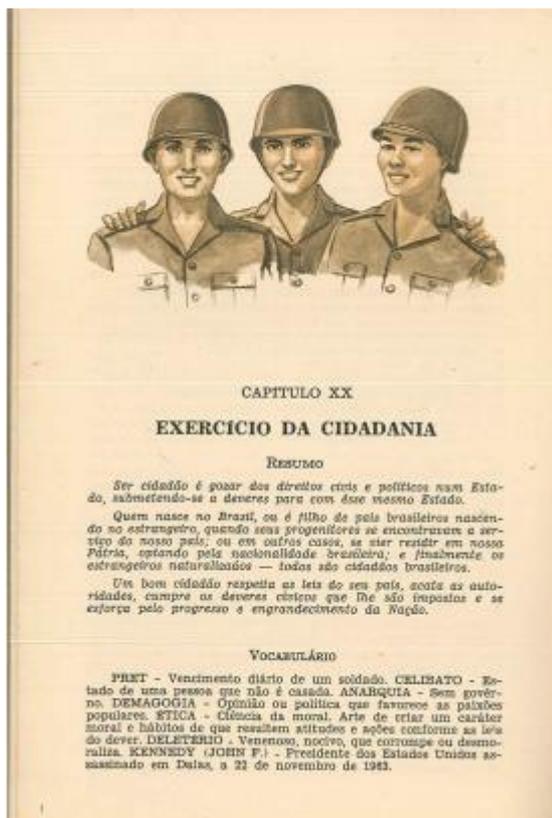


Imagem 11: Capítulo XX do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Essa representação não transparece apenas nos escritos e nos desenhos, mas nos hinos, códigos de ética, letras de músicas e poemas presentes no fim do livro, que marcaram a formação e a memória dos estudantes do período. Um exemplo disso é o já mencionado poema no final da obra, “Minha Terra!”. No poema, o autor trata do amor que devemos ter para com a pátria e finaliza expondo esse amor nacionalista e patriótico ao citar: “Brasil querido, Pátria sem par. Quero aguerrido, por ti lutar. És meu encanto, és minha fé. Brasil te amo tanto, por ti morrer até” (SALGADO, 1965, p. 150). O autor, nesse momento, faz um chamamento aos jovens rapazes da nação e seu dever com a pátria.

O nacionalismo exacerbado ensinado e construído na obra tinha um objetivo peculiar na formação dos cidadãos, não apenas pelo respeito à ordem e à pátria “amada”, mas ao temor cívico sem questionamento. Para isso, foi construída uma representação nacionalista do cidadão e de sua prática sacrificante para com o país.

Como tratado antes, o discurso presidencial também trazia esses preceitos. Castelo Branco se mostra bastante objetivo ao exaltar os deveres antes de qualquer

coisa, até mesmo dos próprios direitos. A partir da análise de outros livros didáticos do período, Marcelino (2009, p. 23) afirma que:

Durante o Regime Militar o caráter ideológico estava sendo posto de forma evidente, mas podemos afirmar que por falta de conhecimento em política, filosofia e história a maioria das pessoas que tiveram contato com os livros não percebiam as mensagens colocadas no conteúdo do material escrito. Assim, o papel da educação era formar homens preparados para exercer suas funções cívicas.

Desse modo, o livro didático de Salgado (1965) também se apropria da concepção de cidadão, “embalando” o leitor pelos caminhos da Cidadania passiva e do civismo. Para Salgado (1965, p. 133), logo no início do capítulo XX: “Dá-se o nome de *cidadão* a tôdas as pessoas que gozam de direitos civis e políticos num Estado” (grifo do autor). Notamos que preceitos democráticos também são defendidos na obra, mas se contradizem com a realidade política que o país vivia durante a ditadura, sobretudo quando defende direitos políticos de um cidadão.

Para o autor, “o exercício desses direitos citados está intimamente ligado ao cumprimento de deveres para com o Estado e a Nação” (SALGADO, 1965, p. 113). Segundo ele, “bom cidadão” deve respeitar seu país e as autoridades legítimas da hierarquia governamental e moral: “Um bom cidadão respeita as leis do seu País e as autoridades legítimas da hierarquia governamental ou da hierarquia moral a que todos estão obrigados. Sem *ordem e disciplina*, nenhuma nação subsiste, mas, pelo contrário, dissolve-se na anarquia” (SALGADO, 1965, p. 114, grifo do autor).

O termo “bom cidadão” será repetido durante toda a obra vinculando o adjetivo “bom” àquele indivíduo obediente aos preceitos expostos no texto. Salgado (1965, p. 115) ainda afirma que o “cumprimento dos deveres é a própria garantia dos direitos e o maior sustentáculo da Nacionalidade”. Ou seja, os deveres são pilares para a nação, se o cidadão não se ativer aos seus deveres, não terá direitos assegurados.

Nesse capítulo, o autor também define que são cidadãos aqueles:

- 1) – Os nascidos no Brasil, ainda que de pais estrangeiros, não residindo êstes a serviço de seu país;
- 2) – Os filhos de brasileiro ou brasileira, nascidos no estrangeiro, se os pais estiverem a serviço do Brasil, ou estando, se vierem residir no País. Neste caso, atingida a maioridade, deverão, para conservar a nacionalidade brasileira, optar por ela dentro de quatro anos;

3) – Os estrangeiros naturalizados, por terem adquirido êsse título pelo fato de residirem no Brasil por ocasião da proclamação da República, nos termos da Constituição de 1891, ou os que o forem, de conformidade com a lei em vigor. (SALGADO, 1965, p. 113).

Segundo a concepção do autor, os direitos, deveres e prerrogativas relacionadas ao cidadão são estendidos a todos, menos a “faculdade” de votar – como ele mesmo nomeia – para menores de idade (menores de 21 anos, no período), analfabetos e “praças de pré”<sup>54</sup>. Isso demonstra, para além de uma representação vinculada à discriminação política, uma exclusão de direitos essenciais do cidadão. Entretanto, os deveres eram ressaltados e protegidos nos discursos e suas representações ressaltadas pelo nacionalismo e amor à pátria.

Salgado (1965, p. 114) aponta ainda que todos devem conhecer seus direitos individuais contidos na Constituição, pois, apenas desse modo, os brasileiros poderão se defender de arbitrariedades ou violências. Mais adiante, afirma que todo cidadão é livre e goza, como ele intitula, de “amplas franquias”, no caso, os direitos.

Poder de ir e vir de onde e para onde quiser; pode possuir uma propriedade, pode exercer a autoridade de pai ou mãe de família; pode exprimir a sua opinião, falando ou escrevendo; pode recorrer a êstes contra atos ilícitos de outros cidadãos ou do Govêrno; pode adotar a religião que quiser; pode escolher a carreira ou profissão que mais lhe agrade; pode se casar com quem queira, ou adotar o celibato; enfim, goza a plenitude da liberdade desde que não transgrida as leis do Estado.

Entretanto, para tal plenitude, o cumprimento de deveres se faz essencial e o autor se baseia no chamado “contrato social” de Jean Jacques Rousseau para adentrar na discussão.

A ideia desse “contrato” é bem esclarecida por Nascimento (2006) no livro *Os clássicos da política*, no capítulo “Rousseau: da servidão à liberdade”. Segundo Nascimento (2006, p. 196), o clássico filósofo entende que qualquer “povo” só poderá ser livre quanto este “tiver todas as condições de elaborar suas leis num clima de igualdade, de tal modo que a obediência a essas mesmas leis signifique, na verdade, uma submissão à deliberação de si mesmo e de cada cidadão, como partes do poder

---

<sup>54</sup> Soldado pertencente à categoria inferior na hierarquia militar que teve sua situação mudada apenas a partir da Emenda Constitucional de 1985.

soberano”. Isto é, o povo age nesse contrato como ativo e passivo na sociedade, que, mesmo sendo livre, deve submissão às regras impostas.

Segundo Salgado (1965), um “bom cidadão” deve ainda respeitar seu “País” e as autoridades legítimas da hierarquia governamental e hierarquia moral. A primeira corresponde ao respeito ao Chefe da Nação, Vereadores, Guarda de trânsito, Ministros, Juízes, entre outros. A segunda se refere aos pais, à religião, aos valores da nacionalidade, àqueles de destaque na ciência, literatura e outros. Ou seja, há a esfera pública e a privada quanto ao exercício da Cidadania.

Um “bom cidadão” ainda tem o dever de pagar seus impostos para garantir seus direitos e não lesar a Pátria, deve também votar com consciência sem interesses próprios em troca de seu voto. Caso se candidate, o cidadão deve ter nível intelectual e moral sem visar à satisfação de sua vaidade. Contudo, como já mencionado, o regime utilizava o poder administrativo e financeiro do governo para obter apoio nas urnas, seja no envio de caminhões-pipa em regiões de seca ou no uso do assistencialismo com serviços de esgoto, saúde, pavimentação.

Além desses deveres, um “bom cidadão” deve prestar serviço militar na idade certa e se considerar, nas palavras do autor, “um soldado da Pátria, servindo-a com amor, na paz ou na guerra” (SALGADO, 1965, p. 115). E deve também ser fiel a tudo: “a Deus, à Pátria, ao cônjuge se casado, aos pais, aos filhos, aos familiares, aos amigos, ao partido político a que pertencer, à associação de que fizer” (SALGADO, 1965, p. 115). Essa fidelidade é citada de forma hierárquica, ou seja, primeiro Deus e em seguida a pátria. Qualquer outro laço, apontado depois, é secundário.

O autor ainda esclarece sobre a religião para a formação da Cidadania. Segundo Salgado (1965, p. 115): “Um bom cidadão cumpre os preceitos da sua religião, convencido de que *Deus é o fundamento da ordem social perfeita*” (grifo do autor). Religião, política e Cidadania se tornam representações ideais na caracterização de um “bom cidadão”.

Posteriormente, ressalta o papel de algumas profissões na sociedade para exemplificar como se deve agir em cada profissão, como professor, aluno, juiz, parlamentar, médico, advogado, engenheiro, militar, industrial, comerciante, agricultor, escritor, jornalista ou radialista. Dentre elas, as especificações de duas nos chamou a atenção.

Quanto ao militar, o autor descreve que este “nunca se utilizará das armas que a Nação lhe confiou, para violentar a vontade popular ou exigir promulgação de leis que só competem ao Poder Legislativo” (SALGADO, 1965, p. 116). Por mais que tenha ocorrido apoio civil no Golpe de 1964, a utilização da violência na busca por controle popular ocorreu em esfera nacional pelas Forças Armadas. Quanto ao jornalista e/ou radialista, Salgado (1965, p. 116) aponta como dever “não somente informar com espírito de verdade, mas contribuir para a elevação cultural e moral do povo”. No entanto, muitas das verdades expostas na mídia nacional eram censuradas pelo regime. Portanto, entre discursos e práticas, o contexto histórico e os livros demonstram vastas dicotomias.

Posteriormente, Salgado (1965, p. 166) finaliza o capítulo afirmando:

Tudo isto constituiu o conjunto de preceitos e normas para o exercício patriótico da cidadania. É como êsse espírito que podemos dizer: *à Pátria tudo se dá, a ela nada se pede, nem mesmo a compreensão*, ou repetir a frase de Kennedy: “*não me perguntes o que teu País pode fazer por ti, mas sim o que podes fazer pelo teu País*”. (SALGADO, 1965, p. 166).

Esse discurso irá tentar marcar ou domesticar o aluno/leitor, conduzindo-o a uma nova compreensão de si e da realidade e a assumir uma nova identidade. Identidade essa passiva e patriótica.

Isso se caracteriza como um verdadeiro código preceitual, em que representações comportamentais estão pré-definidas. É o que Certeau (1994) chama de “estratégia” de dominação, que nada mais é que a maneira de impor um lugar ao outro como sendo o dele próprio (assim como o lugar de um “bom cidadão” passivo na sociedade). Já as “táticas” são o modo de se desviar dessa dominação e imposição, seja na leitura ou nas práticas sociais. A relação entre os dois conceitos é dinâmica na teoria e na ação, sobretudo quanto ao período estudado, pois a absorção dos conteúdos não é unânime e total.

Além disso, notamos a relação entre valores partilhados pelo presidente norte-americano John F. Kennedy na citação e a assimilação desse discurso pelo autor do livro didático. Salgado (1965), nesse período, foi orador da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade em São Paulo” contra João Goulart, apoiou o Golpe de 1964, ingressou na ARENA e obteve dois mandatos na Câmara Federal (1966 e 1970). Isso

representa a aceitação de fundamentos ditados pelo presidente americano que, na década de 1960, já vinha planejando uma intervenção militar no Brasil.

Assim, a partir dessas análises e representações, consideramos que o indivíduo devia ser um cidadão de deveres, para o qual os direitos são menos necessários para o crescimento da pátria. Percebemos que a doutrina da Segurança Nacional, da ordem, está indicada no respeito à hierarquia e às autoridades. Essas representações formadas sobre Cidadania se tornam, como Chartier (2010) intitula, entidades que constroem suas próprias divisões e visões de mundo social, mundo esse ordenado e ideal.

Após a discussão sobre o exercício da Cidadania, o autor aborda “A bandeira nacional” no Capítulo XXI, “Hino nacional” no Capítulo XXII, “Grandes datas nacionais” no Capítulo XXIII e “Unidade na diversidade” no Capítulo XXIV.

Nesses capítulos, Salgado (1964) trata dos símbolos nacionais, como exposto na imagem do Capítulo XXI (Imagem 12): bandeira do país, riquezas nacionais, trabalho e diversidade natural. Trata do valor desses símbolos para a formação do cidadão e remonta aos conteúdos já mencionados como “grandes datas” e sua relevância na história e na compreensão dos estudantes sobre estas. A unidade e sua formação na educação são essenciais na criação de hegemonia, entretanto, não menciona o papel dos negros, apenas o cruzamento entre portugueses e índios.

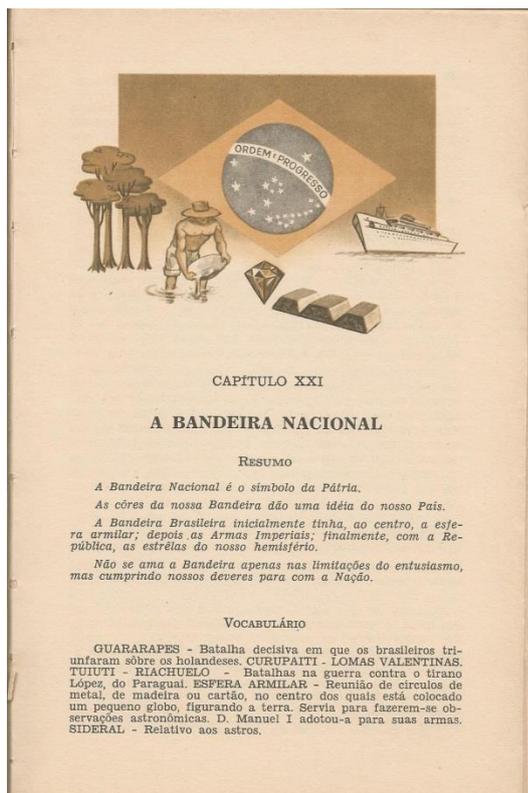


Imagem 12: Capítulo XXI do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

### 4.3 Cidadania Oculta: Representações no Livro *Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica* de Avelino Antônio Correa (1974)

O livro de autoria de Avelino Antônio Correa (Imagem 13) – ano de 1974, 1ª edição, Editora Ática – já traz em sua capa especificado “Primeiro Grau”, sendo ele o Volume II. Na página dois, há a seguinte indicação: “PRIMEIRO GRAU (da 6.ª à 8.ª série)”.

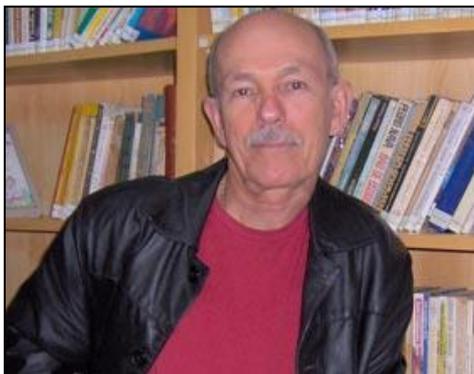


Imagem 13: Avelino A. Correa. Fonte: internet.

Sobre o autor, poucas informações foram encontradas. No próprio livro, em sua primeira página, é citado que ele era professor de EMC, psicologia e filosofia. Ao procurarmos por dados mais completos, encontramos apenas outras obras do autor, mas nada relacionado à sua vida acadêmica ou influências políticas. Na própria Plataforma Lattes, não há menção sobre o escritor. No site da Editora Scipione, há livros didáticos de ensino religioso escrito por ele – o que demonstra continuidade aos conteúdos de EMC escritos por ele na década de 1970. Na lista de “autores” do site, ao clicarmos em seu nome, são apresentadas uma foto e uma lista de livros didáticos escritos por ele.

Ao entrarmos diversas vezes em contato telefônico com a editora, já que por e-mail não obtivemos retorno, a gravação inicial é para atendimento da Editora Scipione e Editora Ática (essa última, editora do livro-fonte). Isso significa que as duas são integradas. Ao sermos atendidas, fomos informadas que essa resposta viria após contato por e-mail, mas novamente não tivemos resposta virtual sobre o autor da obra.

Assim como a busca por informações do autor, não obtivemos resposta positiva quanto à tiragem da obra no período. Recebemos um e-mail afirmando que não tinham essa informação presente no banco de dados.

Quanto ao livro, ao folhearmos a capa, é exposta a aprovação da Comissão Nacional de Moral e Civismo – criada em 1969, junto com a obrigatoriedade da disciplina no âmbito escolar nacional –, que fora responsável pela implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, bem como da avaliação e aprovação dos livros didáticos da disciplina. Logo abaixo, há uma ficha catalográfica especificando informações necessárias e, em seguida, os créditos pela capa, ilustrações, passatempos didáticos e diagramação. Isso reafirma que o autor por si só não produz um material apenas com suas concepções, mas que os conteúdos são construídos a partir de diversas variantes, inclusive, variantes ideológicas.

Vale ressaltar que, a partir de 1969, tanto a imprensa (jornal, revistas, televisão e rádios) quanto qualquer tipo de atividade cultural começaram a ser intensamente censuradas pelo regime, sobretudo após o AI-5.

Quanto à produção de livros, segundo a análise de Reimão (2010) sobre os dados apresentados por Zuenir Ventura – jornalista no período militar –, uma média de 200 obras foi censurada. Reimão (2010) ainda esclarece que, na obra de Deonísio da Silva, *Nos bastidores da censura*, é mencionado que 430 livros foram proibidos pela censura federal. Na área da educação, principalmente no que tange aos livros de EMC, a

Comissão Nacional de Moral e Civismo agia como um órgão de censura e avaliação dos materiais didáticos dessa disciplina.

Marcelino (2009, p. 20), ao apresentar uma imagem de aprovação pela Comissão de Moral e Civismo em seu texto, cita que tal “certidão” demonstra como os livros didáticos no regime precisavam da autorização do governo para circular:

Dessa forma, os professores eram obrigados a escolher os livros moldados pelos objetivos ditatoriais. Essa era uma das maneiras encontradas por quem estava no poder de tentar controlar a massa estudantil, pois os conteúdos dificilmente despertavam o conhecimento crítico dos assuntos abordados.

Por sua vez, no discurso presidencial – como avaliamos a partir do estudo de Indursky (1996) –, a Cidadania é ocultada e o cidadão se torna submetido aos deveres impostos pelo Estado. Ressaltamos ainda que o objetivo da disciplina era a formação do cidadão. Contudo, no presente livro, os termos Cidadania e cidadão são ocultados e apenas temas relacionados, como direitos, deveres, virtudes, entre outros, são mencionados. Portanto, mesmo que a função seja a formação do cidadão, o livro de EMC de Correa (1974) traz a representação de uma Cidadania oculta em consonância com o contexto vivido – Anos de Chumbo, maior repressão, ocultação no discurso presidencial e censura. Essa representação é construída, como ressalta Chartier (1990), por meio da determinação dos interesses de grupos que a forjam.

Quanto a sua materialidade, o livro mede 21,00cm x 14,00cm, tem 160 páginas, a capa é colorida (Imagem 14), bem preservada, há o desenho de pássaros, flores, borboletas e muita cor. Percebemos como o nacionalismo é exaltado logo na capa da obra. A bandeira nacional é apresentada como o horizonte da paisagem desenhada, o que representa grandiosidade e enaltecimento à pátria.

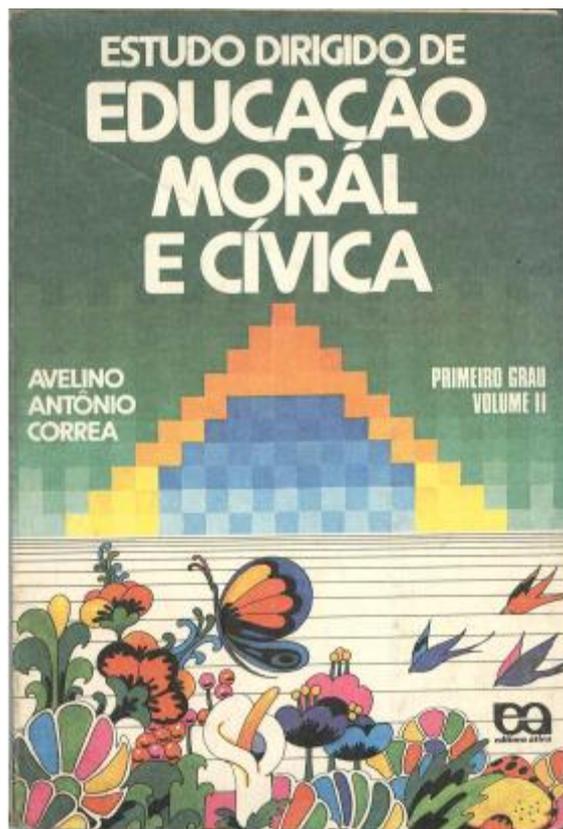


Imagem 14: Capa do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

A obra se propõe e se apresenta como um livro didático direcionado para crianças – uma ruptura em relação ao livro de Salgado (1965), em especial, pelas novas modificações e concepções sobre materiais didáticos que deveriam, naquele momento, ser direcionados ao estudante. Ao final do livro, há a bibliografia com 41 obras que foram utilizadas, o que também se diferencia da fonte anterior.

As páginas são amareladas pelo tempo e o livro se inicia com recomendações de como aprender via estudo dirigido. Essa introdução se denomina “Você sabe estudar pela técnica do estudo dirigido?” e, após um desenho de uma criança se questionando, há a afirmação de que: “O Estudo dirigido é como uma escada que leva a seu raciocínio de degraus em degraus até você entender bem o assunto. O Estudo Dirigido ajuda você a desenvolver a capacidade de pensar” (CORREA, 1974, p. 3). A técnica de estudo dirigido, influenciada pela pedagogia tecnicista do período, era organizada para uma pseudo-reflexão e por uma racionalização do conhecimento que contribuiu para os interesses do regime, isto é: formação rasa, objetiva e técnica.

Na realidade, os exercícios não colaboram para a reflexão, como apontado pelo autor, pois se limitam a perguntas e respostas sucintas e lógicas. O objetivo desse tipo

de reflexão binária (certo/errado, bom/mau), novamente segundo Vaidergorn (2008), era controlar e submeter o “proletariado” (massa presente nas escolas públicas) que poderia vir a ameaçar as classes dominantes no futuro. Assim, as pessoas eram ensinadas a não terem opiniões, argumentos, a não pensarem, já que tudo já estava pronto. A formação da Cidadania, por mais que esta não seja mencionada na obra em nenhum momento, estava a todo vapor a partir de critérios e interesses do governo militar. Na verdade, essa formação não precisava estar clara. A própria forma de trabalhar os conteúdos já denuncia o tipo de Cidadania veiculada.

A *posteriori*, aparece o índice, que é dividido em duas partes: “1ª Parte - Moral”, com 12 capítulos, e “2ª Parte - Civismo”, com 8 capítulos (Imagem 15). A utilização das imagens em junção com os textos e quadros explicativos em seus capítulos faz com que o livro se apresente mais didático, porém sua organização é confusa e pouco sistematizada. Percebemos que não há um padrão organizacional dos conteúdos no livro de Correa (1974) e os exercícios, textos, quadros explicativos são inseridos sem uma padronização específica.

ÍNDICE	
<i>1.ª PARTE — MORAL</i>	
1. <i>Viver é uma arte</i> .....	7
2. <i>Vivendo e aprendendo</i> .....	11
3. <i>Os ricobelos</i> .....	16
4. <i>Por que Rui não morreu?</i> .....	21
5. <i>As duas inseparáveis</i> .....	27
6. <i>Ninguém ama o que não conhece</i> .....	33
7. <i>“Quem puder que se defenda”</i> .....	39
8. <i>Defenda-se</i> .....	45
9. <i>A voz maravilhosa</i> .....	54
10. <i>Os dois inseparáveis</i> .....	62
11. <i>O mandamento da felicidade</i> .....	67
12. <i>Ame a si mesmo</i> .....	71
<i>2.ª PARTE — CIVISMO</i>	
13. <i>Antigamente e hoje</i> .....	79
14. <i>É preciso estudar</i> .....	86
15. <i>Do sentimento à ação</i> .....	92
16. <i>Nossos irmãos célebres</i> .....	101
17. <i>Trabalho e entusiasmo</i> .....	118
18. <i>Objetivos nacionais</i> .....	125
19. <i>Estado e bem comum</i> .....	134
20. <i>Os símbolos nacionais</i> .....	141

Imagem 15: Índice do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Os desenhos, por sua vez, têm traços menos definidos e são muito mais coloridos. Há, na maioria das vezes, um pequeno parágrafo acompanhando a imagem e em seguida alternativas para assinalar. Ressaltamos que, até a metade do livro, há exercícios respondidos, mas não pudemos definir desde quando e por quem foram respondidos.

Para esclarecer esse modelo de livro – estudo dirigido –, podemos citar mais uma vez Chervel (1990, p. 204), quando seu estudo nos ensina que:

Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável. [...]. Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina. O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios aos quais elas podem prestar.

Essa concepção nos esclarece o papel dos exercícios pouco reflexivos, sem aprofundamentos e de caráter ideológico presentes no material didático para a formação do cidadão. Há uma grande diversidade de exercícios: perguntas objetivas e de escrita, formação de palavras, caça-palavras, frases para completar, entre outros. O que, na verdade, não contribuiu em nada para a formação cidadã ativa e consciente.

Como afirmado anteriormente, o livro é dividido em duas partes. Analisaremos uma de cada vez.

#### **a) 1ª Parte – Moral**

No Capítulo 1, “Viver é uma arte”, o autor trata da relevância da pessoa humana. O ato de viver é considerado uma arte, no que se refere ao exercício e no esforço em se aperfeiçoar. O autor aborda ainda o caráter, a valorização à vida, entre outras questões morais que consideramos ser direcionadas à prática moral do cidadão. Após esse ensinamento, Correa (1974, p. 7) questiona:

1. Os artistas passam anos e anos estudando, exercitando-se, para aperfeiçoar sua arte. Para você aperfeiçoar-se:
  - a) precisa se exercitar, se esforçar
  - b) não precisa se exercitar, se esforçar.

Como podemos perceber, a pergunta é bastante objetiva e simples – uma característica inerente ao estudo dirigido. Além disso, demonstra como a moral deve ser exercitada para que o estudante se aperfeiçoe como pessoa.

No Capítulo 2, “Vivendo e aprendendo”, o autor aborda a relevância dos livros, das experiências passadas e da história. Essa relevância é apontada, em especial, para os estudantes se tornarem pessoas melhores e aprenderem durante a vida. Porém, como percebemos nos conteúdos dos livros, estes não se baseavam nessas concepções e, sim, em ensinamentos morais, cívicos, conservadores que se ampliam para a formação das representações de Cidadania.

No Capítulo 3 (Imagem 16), intitulado “Os ricobelos”, o autor faz uma discussão relacionada aos valores morais. Algumas indagações feitas por ele nos chamam a atenção.

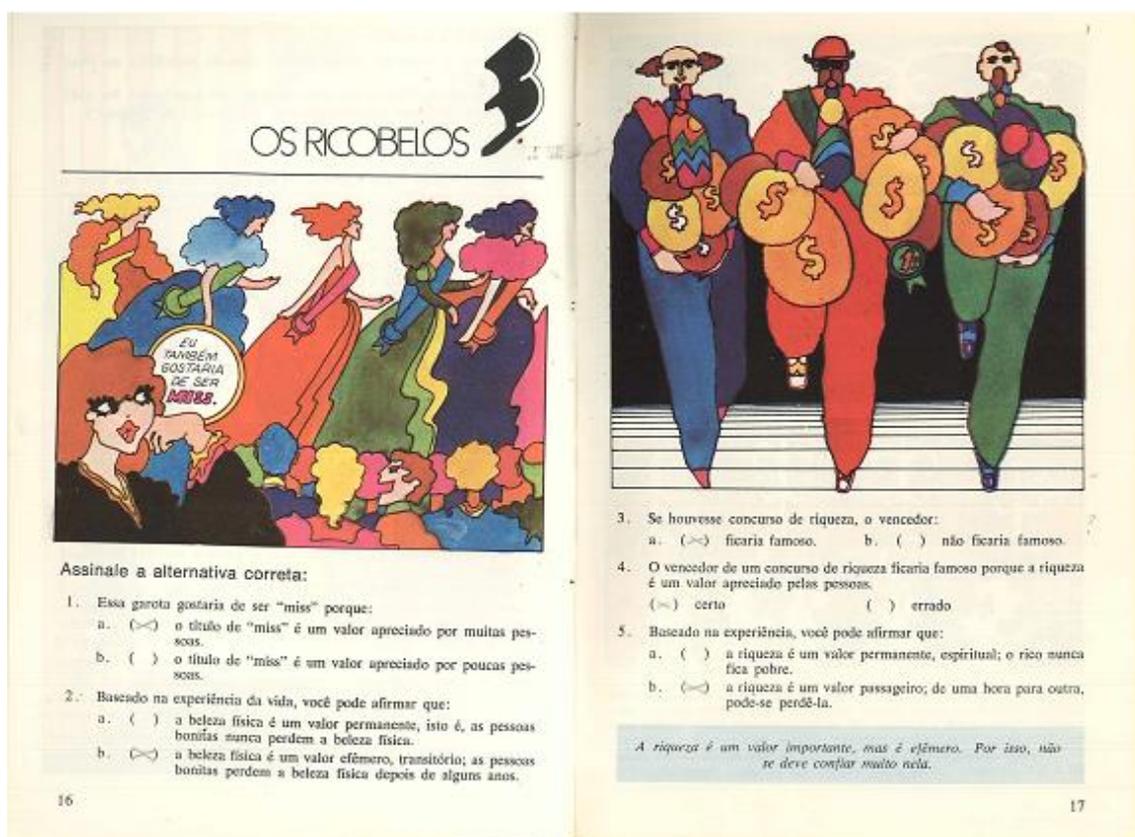


Imagem 16: Capítulo 3 do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

O conteúdo do capítulo aborda, basicamente, a ideia de que não devemos ser “ricobelos”, isto é, fúteis que apenas dão importância aos valores materiais, mas, sim, que devemos ser pessoas com valores espirituais e morais, como: honestidade, bondade

e amor à pátria. Indiretamente o autor constrói representações e qualidades que o cidadão deve obter em sua vida em sociedade e já expõe o nacionalismo com um valor primordial.

Na questão número dois, página 16 (ver Imagem 16), notamos o preconceito quanto ao tema “beleza”, “velhice” e “maturidade” no qual uma pessoa bela é apenas aquela que ainda é jovem fisicamente. A partir desses aspectos, temos a impressão de que o livro se utiliza de “juízos de valor” e de reflexões mais relacionadas à moral e aos valores espirituais. Esses valores são debatidos como relevantes para a formação do cidadão, mesmo que o termo cidadão não seja citado. Entre as ações consideradas corretas, estão: ajudar o próximo, obter valores espirituais, exaltar grandes homens da história, entre outras. Assim como em Salgado (1965), a história dos “grandes homens” se faz um exemplo para a formação dos estudantes.

No Capítulo 4, “Por que Rui não morreu?”, o personalismo, por exemplo, é notável ao enaltecer o personagem histórico de Rui Barbosa. Segundo Correa (1974, p. 25): “O exemplo de Rui Barbosa nunca morrerá, assim como nunca morrerá o exemplo de Tiradentes, Marechal Rondon e todos os nossos vultos nacionais. Eles são nossos guias, são faróis que nos iluminam os caminhos da vida”. Esse personalismo é usado para exemplificar o modelo correto a se seguir pelos alunos, futuros cidadãos, e construir representações de Cidadania vinculadas ao patriotismo e personalismo. A partir do exemplo de Rui Barbosa, o autor enfatiza valores como justiça, amor a Deus, valores espirituais, valorização à pátria e aos estudos.

A imagem a seguir (Imagem 17), além de exemplificar um tipo de exercício utilizado na obra, apresenta a maneira como o conteúdo sobre civismo, moral e nacionalismo deveria ser apropriado pelos estudantes. De forma dinâmica, os exercícios apresentam o ideário de um cidadão: aquele que ama a pátria, ama a Deus, tem experiência, não se apega aos bens materiais, age com justiça, entre outros.

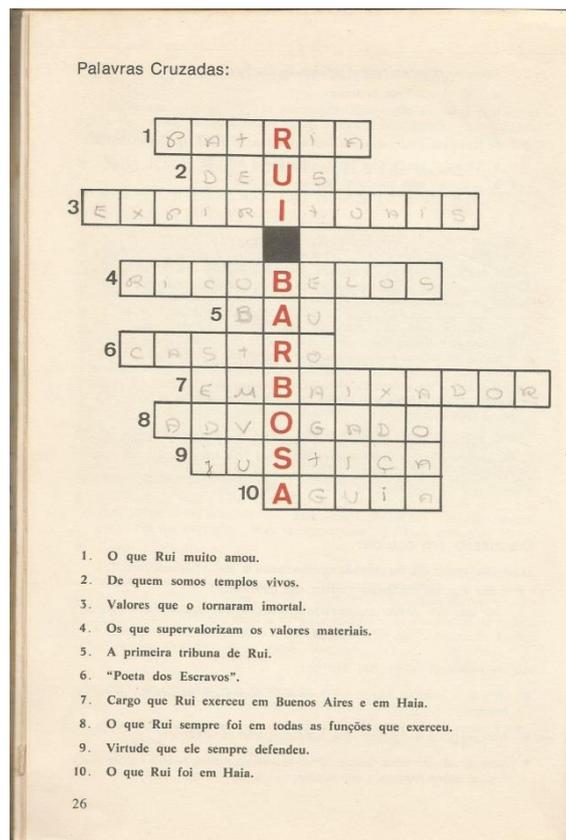


Imagem 17: Capítulo 3 do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

No Capítulo 5, “As duas inseparáveis”, o autor aborda a liberdade e a responsabilidade. Para ele, as duas precisam andar juntas. Além disso, vincula a liberdade a um dom divino com objetivo de aperfeiçoamento de nós mesmos e não para praticar o mal. Assim, a liberdade só pode ser utilizada para a melhoria espiritual, não podendo servir para fins humanos, como a luta por direitos, a luta contra a repressão. Logo após esses ensinamentos, Correa (1974) propõe um teste de personalidade.

O objetivo do conteúdo e do exercício é fazer o estudante refletir sobre sua prática na escola e na família, analisando a utilização de sua liberdade nesses âmbitos. No tópico “conclusão”, a liberdade é estimulada ainda para a prática do “heroísmo”. Esse heroísmo era direcionado para a pátria, segundo os exemplos históricos de “grandes homens”.

Desse modo, o indivíduo, futuro cidadão, absorvia a representação de liberdade apenas na perspectiva moral, cívica e religiosa. Compreendemos que a pedagogia colocada em prática no período, em conjunto com ideologia do regime, construía concepções pouco políticas em seus conteúdos didáticos, ou concepções politicamente determinadas e determinantes. Contudo, analisamos os legados e as continuidades dessa

formação no desenvolvimento dos estudantes e cidadãos brasileiros atualmente. A compreensão de um termo político como o da liberdade, vinculado diretamente apenas à responsabilidade patriótica e à religião, proporciona déficits no entendimento sobre o assunto e na mobilização para a promoção desse direito e de outros, como o direito à igualdade e à vida.

Já no Capítulo 6, intitulado “Ninguém ama o que não conhece”, Correa (1974) trata da inteligência e da vontade. A primeira é mencionada como um tesouro dado por Deus. A vontade, por sua vez, é algo que deve ser saudável e forte para os bons hábitos. O fundamentalismo religioso, como exemplificado nesse e em outros capítulos, é marcante na obra. Essa vinculação entre ensino e religião possibilitava controle e passividade nas práticas e ações na sociedade, pois formulava um ideal de cidadão pacífico e não questionador da ordem.

No Capítulo 7, denominado de “Quem puder que se defenda”, o autor demonstra os perigos dos maus hábitos e dos vícios. Para exemplificar, cita o vício do fumo, gula, avareza, inveja, ira, luxúria, preguiça, entre outros. Os defeitos e qualidades para a formação cidadã dos estudantes se relacionavam no âmbito moral e religioso. A construção cidadã política é ofuscada tanto pela pedagogia tecnicista utilizada, quanto pela doutrina do regime.

O Capítulo 8, “Defenda-se”, apresenta-se como um aprofundamento do Capítulo 7. Mostra como devemos buscar os bons hábitos a partir dos valores morais, como: prudência, justiça, fortaleza e temperança. Por se tratar de valores que regem a postura de um cidadão, iremos explaná-los em tabela para dar mais visibilidade:

**TABELA 2: VALORES MORAIS**

VALORES	DESCRIÇÃO DO AUTOR	OBSERVAÇÕES
<i>Prudência</i>	- “A <i>prudência</i> é a virtude que os leva a escolher sempre o melhor para a nossa perfeição moral” (p. 47). Um exemplo de prudência é aquela que devemos ter no trânsito.	- Mesmo expondo um exemplo relacionado ao trânsito, os exercícios trabalham mais a ideia de prudência moral, como, por exemplo, aceitar os ensinamentos de pessoas honestas e experientes.
<i>Justiça</i>	- Para o autor, este valor é indispensável na sociedade. Há quatro tipos de Justiça: a comutativa (relacionada ao ambiente familiar, escolar e de trabalho), a legal (aquela exigida por lei), a distributiva (ligada aos governantes e sua responsabilidade de “promover o bem-estar e a paz de todos os cidadãos” (p. 50)). E, por fim, a social (que abrange toda a sociedade na solução de	- Este valor é posto como o mais significativo e abrangente que um indivíduo deve ter. - Os exercícios expõem exemplos como: inserir pessoas no MOBREAL, ajudar flagelados, pagar impostos, comportar-se na sala de aula, exigir nota fiscal,

	problemas como fome, falta de moradia e analfabetismo).	entre outros. - O exemplo do MOBREAL é relevante, pois, durante o regime, a responsabilidade era da família de buscar a alfabetização e o Estado apenas auxiliaria no processo.
<i>Fortaleza</i>	- “A <i>fortaleza</i> não é apenas a virtude dos heróis. Ela é necessária à perfeição moral de qualquer pessoa” (p. 49). Para o autor, ser forte é não desanimar perante o fracasso moral e ter caráter.	- O autor aponta Tiradentes como um exemplo de força e coragem, principalmente, segundo o autor, por ter sofrido intensamente quando esteve preso por três anos sem acusar nenhum companheiro de conjuração, assumindo para si toda a responsabilidade. Além do uso do personalismo para caracterizar um exemplo ideal de cidadão, notamos que esse tipo de sofrimento vivido por Tiradentes ocorreu diversas vezes contra cidadãos brasileiros (opositores durante o Regime Militar) que eram vistos como terroristas.
<i>Temperança</i>	- É relacionada ao não abuso dos prazeres do corpo, como, por exemplo, o ato de comer. Na concepção trazida pelo autor, uma pessoa que abusa dos prazeres do corpo se torna infeliz e escrava desses prazeres. “Todos os prazeres de mundo não passam de um prato de lentilhas perante nossa perfeição moral, nossa felicidade” (p. 46).	- Discurso vinculado, como em outros momentos, aos ensinamentos bíblicos cristãos.

Fonte: Livro didático *Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica* de Avelino A. Correa, 1975.

Ainda nesse capítulo, em um determinado questionário sobre as virtudes que o indivíduo deve ter para se “defender” dos vícios, é tratada a experiência de vida de Tiradentes – novamente se utilizando do personalismo. Assim, Correa (1974, p. 49) propõe o seguinte exercício:

5. Tiradente foi:

- a. ( ) forte, corajoso.
- b. ( ) pusilânime, covarde.

[...]

8. Quem deixa de praticar as virtudes, por vergonha dos outros:

- a. ( ) é moralmente forte.
- b. ( ) é moralmente fraco.

Como percebemos, ao folhearmos as páginas do livro de Correa (1974), reiteramos a ideia de que qualquer livro didático de EMC era voltado para a formação do cidadão. Notamos a presença de preceitos defendidos e relacionados à forma de

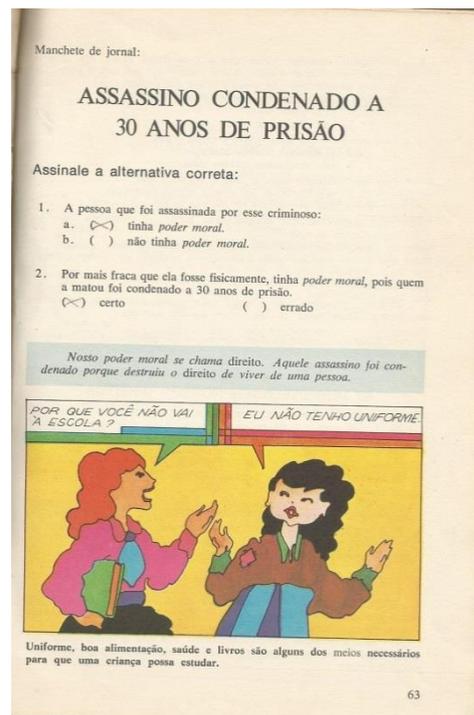
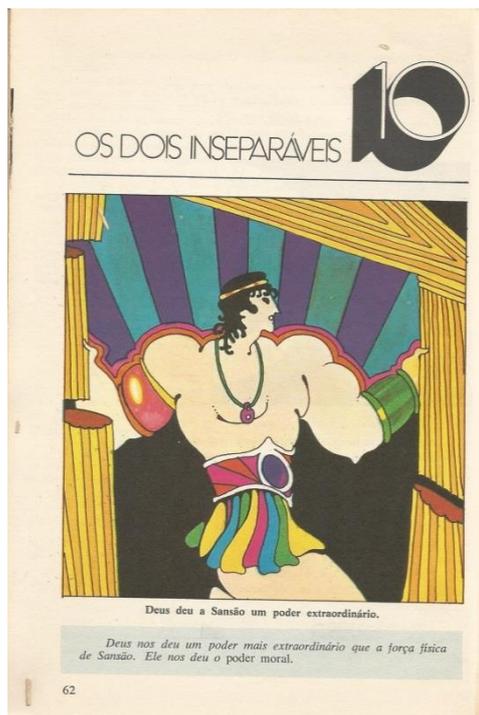
viver, de ser e de agir em sociedade, mas sem abordar o conceito de Cidadania. Não que os valores expostos ou trabalhados sejam bons ou maus. Mas a forma de conduzi-los, as vinculações ideológicas e o discurso vinculam os conteúdos a uma opção política, a um comportamento subserviente, à ausência de escolhas, de formas de pensar e agir diferentes. Essas características formulam representações passivas e ideológicas de Cidadania

Para aprofundar o tema da moral e seus preceitos, o autor trabalha, em seu Capítulo 9, “A voz maravilhosa”, a consciência moral, que ele afirma ser a voz de Deus.

Assim, a formação moral é divina e demonstra o que é bom e o que é mau para nos aperfeiçoarmos. Segundo Correa (1974, p. 58): “É por isso que a Moral é uma *ciência* e, como tal, precisa ser estudada”. A relação feita pelo autor entre preceito religioso e ciência é confusa, já que a moral construída pelo autor se baseia em concepções conservadoras e religiosas sem nenhum embasamento histórico ou científico. Além disso, a ciência ignora qualquer preceito religioso.

No capítulo 10, “Os dois inseparáveis” (Imagens 18 e 19), o autor aborda sobre direitos e deveres. A partir da imagem inicial, o autor menciona Salomão e a força extraordinária dada por Deus. Assim como essa força, Deus doou ao homem o poder moral. Direitos e deveres ganham uma representação vinculada à fundamentação moral e cristã.

No segundo quadro explicativo do texto, o autor explana um ensinamento se baseando no exemplo de um assassino ser condenado a 30 anos de prisão: “Nosso poder moral se chama *direito*. Aquele assassino foi condenado porque destruiu o *direito* de viver de uma pessoa” (CORREA, 1974, p. 63). Em seguida, cita que necessitamos de meios para fazermos o bem, assim como uma criança necessita de uniforme e material para estudar (ensinamento representado no desenho da Imagem 19). Esses meios, segundo o autor, são nossos direitos naturais, além disso: “Nossos direitos naturais são exigidos pela própria natureza humana, criada por Deus” (CORREA, 1974, p. 64). Contudo, se os direitos são doados por Deus, só ele poderia tirá-los. Como os homens poderiam então intervir na liberdade de alguém se ela é um bem divino? A contradição presente no discurso do autor forma uma representação limitada a partir dos interesses autoritários do regime, ou seja, o jusnaturalismo dos direitos é abordado como convém à doutrina.



Imagens 18 e 19: Capítulo 3 do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Observamos que os preceitos religiosos se fazem presentes na construção da noção sobre direitos e na própria memória do estudante. Dessa maneira, os direitos perdem seu caráter de conquista social e ganham uma percepção cristã e natural. A Cidadania, assim como na prática social e nos discursos do governo, fica oculta no discurso e passiva na prática.

No tópico “O resumo de todos os deveres”, Correa (1974) aborda ainda que amar a Deus de todo o coração é o dever mais importante a se cumprir e ser feliz. O segundo mais relevante, também vinculado ao aspecto religioso, é amar ao próximo como a ti mesmo. Como analisamos, não há na obra a prioridade em se fazer uma discussão mais histórica e social sobre a construção desses elementos “inseparáveis”, pois, no contexto em que o livro foi editado e publicado, o fundamentalismo religioso era primordial à formação cidadã, à passividade, à ordem e à construção de valores. Na verdade, há um escoamento dos deveres para o campo religioso, atribuindo à Cidadania uma representação para além da ordem. Com isso, podemos perceber também uma tentativa de manutenção do apoio da Igreja, instituição primordial para a manutenção da ordem, já que padres e bispos, naquele momento, por exemplo, estavam aderindo à teologia da libertação. Um exemplo claro disso é a luta do Bispo D. Helder Câmara – religioso da ala progressista da Igreja que atuou mais intensamente no Nordeste do país

– em favor dos direitos humanos, reforma agrária, atenção aos pobres, denúncia ao uso da tortura pelo Estado, entre outros. Tal bispo foi investigado e considerado comunista pelo regime por sua militância.

Correa (1974) também intitula como uma “revisão de vida” o dever como filho e o dever como estudante. Paralelamente ao pensamento de Salgado (1965), os direitos também são tratados como meios para os deveres. Além disso, afirma o quanto eles são invioláveis – uma dicotomia entre o discurso do livro e a prática na realidade brasileira no período.

Nos Capítulos 11 e 12, “O mandamento da felicidade” e “Ame a si mesmo”, respectivamente, o autor aborda a natureza humana de se voltar a Deus como um girassol que se volta para a luz do sol. São capítulos fundamentados nos ensinamentos cristãos de amar e respeitar a Deus nas ações cotidianas.

Ao terminarmos a análise dos conteúdos da “1ª Parte – Moral”, veio-nos à memória uma citação bastante conhecida do filósofo alemão Ludwig Andreas Feuerbach<sup>55</sup>. Em sua obra *Essência do Cristianismo*, de 1855, o autor afirma que: “Sempre que a moralidade baseia-se na teologia, sempre que o correto torna-se dependente da autoridade divina, as coisas mais imorais, injustas e infames podem ser justificadas e estabelecidas” (FEUERBACH, 1855, p. 344). Ou seja, ao vincularmos os acontecimentos repressores e violentos do período militar em relação aos preceitos religiosos defendidos nas obras de EMC, deparamo-nos com duas questões. Primeiro, com a dicotomia entre o discurso e a prática. Segundo, com a formulação de justificativa aos atos repressivos contra indivíduos contrários ao regime e à nação.

## **b) Parte II - Civismo**

Sobre o civismo presente no livro, consideramos relevante apresentar o pensamento de Maia (2013, p. 203-204) sobre a prática cidadã nesse período. Lembramos também que a obra-fonte foi publicada pós-AI-5 e que as políticas educacionais estavam mais ampliadas no país em comparação ao início do regime.

---

<sup>55</sup> Segundo biografia presente no site: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/LudwAndr.html>>, Feuerbach foi um: “Destacado filósofo materialista e ateu alemão nascido em Landshut, Baviera, Alemanha, cujo pensamento representou a transição entre o idealismo *hegeliano* e o materialismo histórico, reconhecido por sua teologia humanista e pela influência que seu pensamento exerce sobre Karl Marx”.

Sendo superior e absoluto, o civismo era incontestável. A relação dos cidadãos com o Estado encontrava nos valores cívicos seu mediador. Mas a personagem principal na defesa dos valores nacionais era o cidadão. Ele era considerado o principal agente da propagação dos valores cívicos. Assim, o investimento em políticas que lhe ensinassem os seus deveres diante da nação, promovendo a “consciência cívica nacional”, era tarefa urgente da área educacional. Defender a nação contra ideologias externas, sobretudo a comunista, combater o inimigo interno e contribuir para a ordem social eram funções essenciais do bom cidadão.

“Bom”, “ideal”, “perfeito”, “exemplar” são termos que deveriam ser inerentes ao cidadão, cidadão esse de deveres para com sua nação, seu desenvolvimento e proteção.

O autor começa a tratar essa segunda parte lembrando os termos liberdade e responsabilidade no Capítulo 13, intitulado como “Antigamente e hoje”. Ele retoma esses termos para demonstrar que “hoje” (década de 1970) temos mais liberdade em relação aos nossos pais e por isso mais responsabilidades como filhos. O termo, como analisamos, relaciona-se aos âmbitos morais, religiosos e familiares. As relações liberdade/cidadão, liberdade/Estado não são tratadas por não serem objeto de interesse no contexto ditatorial.

No Capítulo 14 (Imagem 20), “É preciso estudar”, a imagem nos chama a atenção. Como abordado no capítulo dois desta dissertação, o MOBREAL teve o objetivo de alfabetizar a população adulta para que esta fosse útil economicamente no mercado de trabalho. Na pergunta número um do capítulo, o autor menciona sobre essa cooperação para o progresso do Brasil e o papel dos estudos para isso.



Imagem 20: Capítulo 14 do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Mais adiante, ao questionar “Para que você estuda?”, o autor novamente aponta um dos aspectos sendo a cooperação para o desenvolvimento nacional. Segundo Correa (1974, p. 87): “Jamais desista dos estudos. Quem deixa de estudar, sempre se arrepende. Imagina o arrependimento de alguém que abandonou o colégio e hoje olha para anúncios de empregos como estes”. Entre as profissões apontadas na página, observamos a de secretária executiva (o único apontado no gênero feminino), técnico em agrimensura, técnico em eletrônica e desenhista para arquitetura. São profissões técnicas direcionadas para a grande massa a partir de uma pedagogia tecnicista, produtivista e racional. Como percebemos no próprio livro, essa pedagogia não propicia uma educação política, mas ideológica, religiosa, técnica e patriótica. Além disso, afirma que “o Governo está procurando elevar o nível educacional do Brasil” (CORREA, 1974, p. 89). No entanto, os investimentos foram baixos e o descomprometimento se tornou alto.

A educação brasileira, como historicamente já vinha vivenciando, não foi colocada como prioridade durante o regime, como afirmado no livro. O discurso

propagado, por sua vez, tinha o objetivo de legitimar as práticas do governo na formação do cidadão e de sua escolha em profissões técnicas que contribuíssem para o desenvolvimento capitalista do país. Isso se vincula também ao interesse do regime – como já abordado por Aranha (1996) – em escoar os estudantes (futuras mãos de obra) para cursos técnicos e afastá-los da pretensão em buscar cursos das universidades.

Para a autora Faria (1991, p. 51): “A cooperação justifica as funções diferentes que para o livro didático não se chama divisão do trabalho. A soma do trabalho de cada um dá um produto comum: o progresso”. O objetivo era fazer o capitalismo se desenvolver, mas não demonstrar que essa colaboração seria desigual e injusta, mas crucial para a nação.

Quanto ao Capítulo 15, “Do sentimento à ação”, este obtém um conteúdo patriótico proeminente. Para o autor: “O sentimento de amor que une os membros da família, une também os membros da grande família, que é a Pátria” (CORREA, 1974, p. 93). Afirma a relevância do amor aos antepassados da pátria e a “grande herança” deixada por eles, como: o território, as contribuições dos grupos humanos, a tradição religiosa e o folclore.

Consideramos interessante tratar sobre a forma que o autor abordou o tema “contribuições dos grupos humanos”.

Como exposto no tópico II, página 94 (Imagem 21), o autor trata com igualdade as contribuições de portugueses, indígenas e africanos – algo que se difere do livro de Salgado (1965), que ressalta o papel europeu na formação brasileira. Correa (1974) cita candomblé, capoeira, samba, vatapá, folclore, jangada, entre outros aspectos e práticas herdadas pelos grupos negros e indígenas do país. Isso demonstra alguma ruptura no passar dos anos ou uma representação de um novo discurso de inclusão das massas e seus costumes, valores, crenças, hábitos, como forma de conformá-las, contribuindo assim para a legitimação do regime.

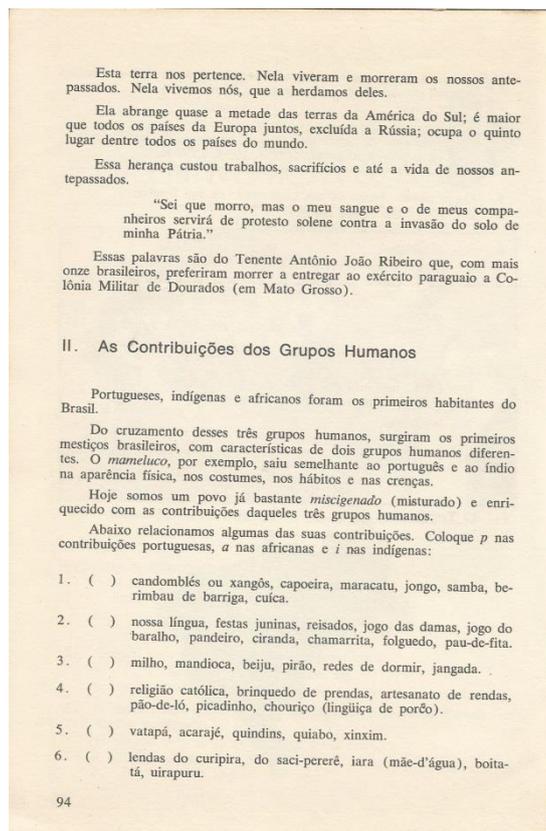


Imagem 21: Capítulo 15 do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Na página seguinte, o autor destaca o catolicismo como a principal herança portuguesa, mas adverte que não há uma religião oficial no Brasil e cita o direito de qualquer religião ser praticada. No entanto, finaliza afirmando que não existe rivalidade religiosa no país, o que não caracterizava a realidade brasileira. Historicamente, religiões afrodescendentes sofreram retaliações e preconceito no Brasil. Segundo a autora Moura (2005, p. 15 e 16):

A discriminação religiosa não ocorreu à margem do aparelho estatal, ao contrário, o Estado incentivou o preconceito na sociedade civil, criando mecanismos discriminatórios disfarçados. Os jornais e publicações foram em grande parte responsáveis pela criação de formas de pensamento que perduram até a atualidade. [...] Atitudes repressivas ditatoriais atingiram os cultos afro-brasileiros veementemente, de forma enérgica e implícita, através de diversos mecanismos criados especificamente para excluí-los da sociedade, pelo aniquilamento de suas práticas e pela redução de sua importância.

Propagar um discurso de paz e harmonia era necessário na criação de uma representação de Cidadania pacífica e de hegemonia.

Mais à frente, o autor define o patriotismo como o amor que obtemos pela pátria. Esse amor é definido ainda como natural e espontâneo, assim como o amor pela família. A partir disso, aponta que esse sentimento deve vir acompanhado da expressão do civismo, ou seja, da ação. Civismo, por sua vez, é definido como “o amor ativo em favor do progresso espiritual e material da Pátria. É o patriotismo vivido e praticado constantemente” (CORREA, 1974, p. 98). Para o autor, esse amor à pátria é tão essencial quanto o amor à família e, se for preciso, devemos morrer por ela.

Esse aporte sobre o patriotismo fundamenta o próximo capítulo, de número 16, “Nossos irmãos célebres”. Correa (1974, p. 101) discorre sobre o papel de cada profissão para a pátria. Inicia apontando as profissões de cozinheira e faxineira (novamente as únicas no gênero feminino), depois de serviços como os de operário e agricultor. Contudo, utiliza-se de exemplos famosos para caracterizar grandes patriotas, como Santos-Dumont, Villa-Lobos e Carlos Chagas. O personalismo, novamente utilizado pelo autor, constrói uma representação exemplar de cidadão: aquele que colabora para o progresso da nação. Traz a concepção de que todas as profissões são indispensáveis para o país, mas se volta para “grandes nomes” ao intitular um exemplo de cidadão e de patriota.

No Capítulo 17, “Trabalho e entusiasmo”, o autor afirma que: “Um povo que trabalha com entusiasmo e união, realiza em poucos anos aquilo que outros levam séculos para realizar” (CORREA, 1974, p. 119). Fica-nos clara a busca em construir a concepção de Brasil desenvolvido. O autor vincula essa busca com o trabalho do povo e alguns passos essenciais para se alcançar esse objetivo: educação, industrialização, reforma agrária, habitação, saúde.

Quanto à educação, esta se relaciona ao saber técnico e se vincula ao ponto nº 2, a industrialização. O combate ao analfabetismo é frisado pelo autor por ser um amplo problema para o alcance do progresso do país. Nesse momento, o analfabetismo ganha essa representação negativa de “grande mal nacional” para o desenvolvimento do país. Além disso, a representação discursiva tenta escamotear os verdadeiros motivos do atraso historicamente construído como: desigualdade, autoritarismo, elitismo, escravismo, concentração de bens, descomprometimento com a educação, entre outros.

Outro fator proeminente é a reforma agrária – um dos pontos mais combatidos pelo Golpe de 1964. O autor cita, por exemplo, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como uma das ações efetivadas do governo. Porém tensões

em relação ao tema vinham sendo debatidas desde o fim da década de 1950. A criação do Instituto tinha o objetivo de diminuir tais tensões, já que na prática não havia efeito. No percorrer do texto, percebemos que o livro traz um teor em relação à propaganda política do regime. O autor cita diversas ações e criações do governo na busca de legitimar o regime como os grandes vencedores e fiéis da nação.

Mais à frente, no Capítulo 18, “Objetivos nacionais”, o autor aborda questões como integração nacional, paz social, integridade territorial, soberania nacional e democracia. Correa (1974, p. 128) questiona:

8. O Brasil é uma República de regime representativo. Num país de regime representativo:
  - a. ( ) o Governo é exercido pelos representantes do povo.
  - b. ( ) o Governo é exercido pelos representantes dos industriais, bancários e comerciários.

A questão correta no livro é “a”, entretanto, o que ocorria na denominada “democracia” brasileira se relaciona com a letra “b”. A maior parte da representação política do país não era popular e, quando havia representantes da oposição, eram intensamente censurados. Nesse período de escrita do livro, por exemplo, o Congresso Nacional estava fechado e somente houve eleições para o legislativo nesse ano de 1974 quando o partido de oposição, MDB, fez um grande contingente de representantes. Na verdade, mais uma a vez, a questão do livro é uma tentativa de legitimar o governo autoritário como democrático. Lembramos ainda que essa característica de representação pouco popular é observada até os dias atuais em nosso Congresso Nacional e na política brasileira em geral.

A propaganda política nesse capítulo está presente, seja nos discursos sobre democracia, seja no apontamento das ações governamentais ou na valorização dada ao patriotismo exacerbado. Segundo o autor: “Sem educação moral e cívica, nenhum povo consegue ser democrata” (CORREA, 1974, p. 129). Ainda afirma que: “Tudo aquilo que impede a consecução dos Objetivos Nacionais é inimigo da Pátria” (CORREA, 1974, p. 130). Como percebido, sem uma formação para o dever, para o desenvolvimento nacional, a democracia não é alcançada. Quanto ao “inimigo da Pátria”, este se ampliava para qualquer opositor ao regime durante o período (guerrilha, comunistas, grupos de resistência ou “perturbadores da ordem”), algo pouco

democrático e bastante ideológico. Portanto, a democracia se limitava ao respeito às ações consideradas corretas e relevantes pelo governo.

Nesse contexto, chama-nos a atenção, no percorrer do capítulo e no próprio exercício apresentado (Imagem 22), a forma como os objetivos nacionais e a Segurança Nacional são colocados pelo autor como essenciais.

Proposição de atividade: Eleição Simulada.

1. Escolha um colega para ser o Prefeito de sua cidade.
2. Faça um cartaz de propaganda para esse representante.
  - a. ( ) Peça-lhe uma fotografia (ou faça uma caricatura dele) e cole-a bem em cima no cartaz.
  - b. ( ) A seguir, escreva quais são os problemas que a sua cidade precisa resolver com maior urgência.
  - c. ( ) Sugira o que o candidato poderá fazer para solucionar os problemas.
3. Para você ter mais idéias, pesquise sobre sua cidade nos livros de Geografia, nos jornais e revistas, ou peça informações a pessoas que estão "por dentro" de sua cidade.

Resolva:

Os Objetivos Nacionais conduzem o país ao desenvolvimento.  
Chegou ao desenvolvimento passando pelo caminho dos Objetivos Nacionais:

133

Imagem 22: Capítulo 15 do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Na imagem, há duas crianças e dois caminhos a serem percorridos: um deles passando pelos objetivos nacionais e levando até o desenvolvimento e outro passando pelos objetivos antinacionais, não colaborando para a chegada ao desenvolvimento nacional.

Para o autor, é de suma importância derrubar as barreiras que atrapalham o desenvolvimento do país. Essas “barreiras” são diversas, como: egoísmo, analfabetismo, desordem, falta de moradia, falta de integração nacional, desemprego, desnutrição, doenças e injustiças. As Forças Armadas são apresentadas como relevantes para que a Política de Segurança Nacional seja bem executada. Apoiada na teoria de Chartier (2010), interpretamos que o crédito outorgado às representações das Forças Armadas se

fazia relevante para que os cidadãos aceitassem uma representação passiva em relação à instituição, ou seja, uma “violência simbólica” e também ideológica. “Assim como os exercícios, as ilustrações reforçam o conteúdo ideológico que se quer transmitir” (FARIA, 1991, p. 72).

Quanto à questão dos “objetivos nacionais”, já havia sido apontada por Vaidergorn (2008) ao tratar da disciplina de EMC, sobretudo em relação à soma dos pressupostos da moral conservadora e do civismo religioso, ambos incluídos nos valores da Doutrina de Segurança Nacional na busca pelos “objetivos nacionais permanentes”.

No Capítulo 19, “Estado e bem comum”, o autor aborda o conceito de nação e de Estado. Nação, em sua definição, é “um povo que possui um território, um passado comum (tradições), a mesma língua, os mesmos costumes e aspirações comuns (Objetivos Nacionais)” (CORREA, 1974, p. 135). Estado, por sua vez, é “a nação que possui independência (Soberania Nacional), organização política e governo” (CORREA, 1974, p. 135). A partir disso, o autor destrincha sobre a Constituição do Brasil, a organização política do país, os três Poderes e o bem comum.

Correa (1974) trata ainda sobre a ação do Estado na questão nº. 9:

9. O Estado:

- a. ( ) pode fazer tudo aquilo que deseja
- b. ( ) só pode fazer aquilo que é exigido pelo bem comum.

Como percebemos, ao levarmos em consideração a realidade brasileira no período, o Estado agia pelos seus interesses, mesmo que a questão correta seja a “b”. As dicotomias entre os discursos e as práticas do regime são demonstradas durante toda a obra. O dito “bem comum”, explanado no livro, não se ampliava para a população em geral, mas representava os interesses políticos, ideológicos, sociais e econômicos do regime.

No último capítulo, o número 20, denominado de “Os símbolos nacionais” (Imagem 23), Correa (1974) aborda a bandeira nacional, patriotismo, hino nacional, símbolo das armas nacionais, selo nacional e hinos oficiais.

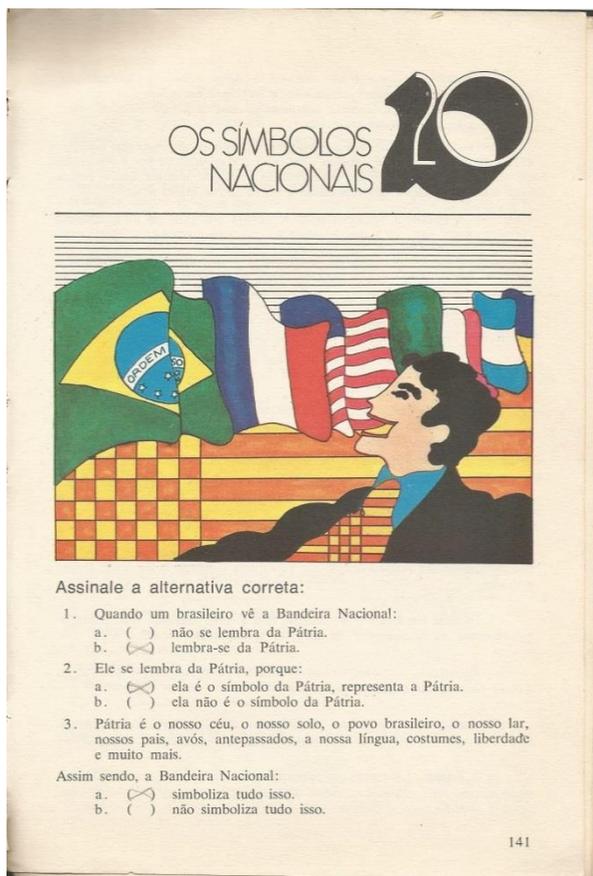


Imagem 23: Capítulo 16 do livro. Fonte: acervo pessoal da autora.

Posteriormente, o autor traz vocabulários presentes nos hinos e exercícios. Por fim, enumera as “datas que falam”. Esses símbolos, imagens, letras, hinos, como Rocha (2008) já abordou, intensificam a noção de o livro ser também um *locus* de memória, bem como de formação de uma história, de uma representação de mundo e de uma cultura. A partir dessas construções, as representações de Cidadania ganham significados relacionados a esses símbolos, ao amor à Pátria, à prática cidadã sacrificante e passiva, ao dever e à religião.

#### 4.4 Cidadania Forjada: Representações de Cidadania no Livro *Educação Moral e Cívica* de Elian Alabi Lucci (1984)

O livro de Elian Alabi Lucci (Imagem 24), do ano de 1984, 3ª edição, é da Editora Saraiva. Há, em sua capa, a especificação 1º grau, 2º volume – assim como o de Correa (1974). Isso significa que os dois livros se direcionam para o ensino fundamental II (nomenclatura atual). Na década de 1970, como afirma Rocha (2009, p. 7), a Editora

Saraiva “firmou-se com a publicação de livros didáticos, tornando-se uma das maiores desse segmento”.

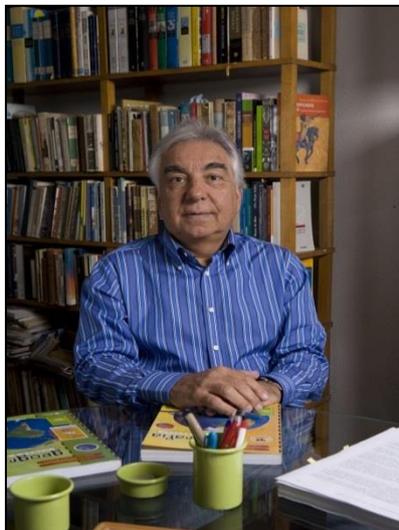


Imagem 24. Elian Alabi Lucci. Fonte: internet.

Ao entrarmos em contato com a editora para colher informações sobre tiragem da obra e distribuição do livro no país, foi informada que esses dados seriam repassados após contato por e-mail, mas que, de antemão, seria difícil obterem tais informações, já que não se trata de uma obra atual. Por fim, tivemos o retorno virtual agradecendo o contato e expondo uma resposta objetiva do próprio autor que abordou o sucesso do livro, no que se refere às vendas, e admitiu não ter conhecimento da tiragem que a obra utilizada obteve na época. O autor afirma ainda que a obra foi objeto de estudo em uma universidade dos Estados Unidos nos cursos de Pedagogia.

Como percebemos a obra teve sua pertinência no período, sobretudo pela Editora Saraiva já se apresentar como uma grande empresa editorial.

Quanto ao autor, Lucci (1984) é natural de São Paulo, formado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e com Especialização em História, Geografia e Turismo pela Faculdade Dom Bosco.

Atualmente, o autor palestra sobre temas relacionados à pedagogia, ética e formação de pessoas – área muito próxima da antiga disciplina de EMC. Ainda hoje é autor de livros didáticos de Geografia, História e Astronomia pela editora Saraiva. Segundo o site da Editora, Lucci (1984) é Diretor da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em Bauru, SP; professor de Geologia nos cursos de Geografia e Biologia no Ensino Superior; diretor da revista *Arvo Comunicación*, da Universidade de

Salamanca, na Espanha; secretário do Conselho Editorial dos Cadernos Personalistas do Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista (CIEEP); membro fundador da Società Internazionale Tommaso d'Aquino (SITA) e editor da *Revista Ciência Geografia AGB Bauru / CNPQ*.

No início da obra, há uma página com a homologação de parecer do Ministério da Educação e Cultura, especificamente da Comissão Nacional de Moral e Civismo, isto é, a aprovação do livro didático pelo órgão responsável, similar à aprovação do PNLD atualmente. Na capa de trás do livro, há descrito: “Este livro foi aprovado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo – Processo CNMC 00199/75, em outubro de 1981”. Isso representa que a obra estava em consonância com os preceitos impostos pelo regime no que se refere aos livros didáticos de EMC.

No fim do livro, há os Apêndices, portando: Guia de profissões com testes vocacionais, “Declaração Universal dos Direitos dos Homens”, Calendário Cívico e Diretrizes para os Centros Cívicos. Não há qualquer tipo de referência bibliográfica, mas são apresentados créditos na página da ficha catalográfica pela capa (“cartaz elaborado pela ONU, 1948, para propagar uma ideologia essencialmente pacifista”), créditos para copy-desk<sup>56</sup>, revisão de texto, revisão técnica, revisão de provas, produção, diagramação, ilustrações, arte, composição e revisão de fotolito<sup>57</sup>.

Os capítulos seguem um padrão: título, posteriormente o texto com muitas imagens, desenhos, fotos, textos bem escritos e mais didáticos, quadrinhos, mapas, esquemas, quadros explicativos e resumos sobre o conteúdo (“É hora de recordar”), textos complementares (“Para ampliar seus conhecimentos”, “Ler é aprender”, “Leitura silenciosa”, “Atualidade” e “Curiosidades”), textos para reflexão (“Refletir para viver”) e sugestões de leituras e pesquisa. Algo proeminente é a pequena quantidade de exercícios presente no livro didático.

Quanto à censura aos livros no período de abertura política, esta – ao contrário do que se pensa – intensificou-se. Segundo Reimão (2010, p. 286), a partir da análise do acervo da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), a censura entre 1975 a 1980 foi mais rígida, “período em que mais de 50% dos livros submetidos foram vetados”. Para a autora, isso se deu a partir de uma repressão menos política e mais moral, ou para se reafirmar como órgão necessário ao sistema, já que vinha perdendo

---

<sup>56</sup> Revisão geral do texto da obra.

<sup>57</sup> Material utilizado para a impressão de textos.

força e se aproximando do fim. Mesmo que a autora não foque em livros didáticos, isso demonstra o papel do livro como um instrumento “subversivo” pelo seu teor incontrollável de apropriação por parte de seus leitores. Ou seja, havia preocupações em relação aos significados que seus leitores dariam às leituras dos livros. Como já afirmara Chartier (1990), a leitura é capaz de formular uma nova compreensão de si próprio e, o mais preocupante para o regime, de mundo.

Além de ser um período efervescente de abertura política, o discurso sobre a Cidadania e o cidadão, segundo as análises de Indursky (1996), é retomado. A Cidadania é vista como um bem maior na sociedade. Apontamos que esse conflito entre a conjuntura efervescente por democracia e a ideologia conservadora do regime irá transparecer no percorrer da obra de Lucci (1984).

O livro, representativo da década de 1980, mede 30,00cm x 20,00cm, maior que os dois primeiros. No total, há 142 páginas, e sua capa (Imagem 25), bem preservada, caracteriza-se pela sua simbologia, sobretudo pela imagem do Planeta Terra com diversas pessoas refletidas nele e um desenho da pomba da paz transpassando pela imagem. Quanto a sua materialidade, a capa representa a absorção de preceitos de paz, pacifismo, harmonia, diversidade, Cidadania e união dos povos.

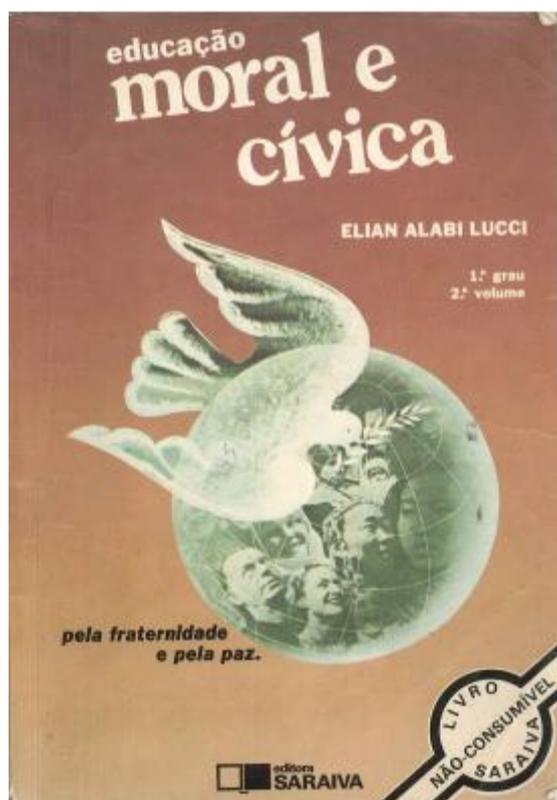


Imagem 25: Capa do livro. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.

A obra é dividida em 18 capítulos, sem divisões temáticas (Imagem 26) como nas duas obras analisadas anteriormente.

Antes do sumário, há uma apresentação denominada “Ao jovem estudante” (Imagem 27), característica percebida também no livro didático de Salgado (1965).

<b>Índice</b>		<b>Ao jovem estudante</b>
<b>1. O ser humano</b> .....		7
<small>O que é o homem? O homem, animal racional. A origem do homem. A Teoria Criacionista. A Teoria Evolucionista.</small>		
<b>2. A consciência e a moral</b> .....		13
<b>3. As virtudes morais e cívicas</b> .....		19
<small>Os hábitos ou costumes. A virtude. Virtudes morais. Virtudes cívicas. O vício.</small>		
<b>4. Os valores</b> .....		25
<b>5. O caráter</b> .....		29
<small>Os elementos do caráter. A formação do caráter. A família. A escola, a Igreja e outras instituições que contribuem na formação do caráter.</small>		
<b>6. O homem é um ser social</b> .....		36
<small>O processo de interação. Os grupos sociais – classificação. A comunidade.</small>		
<b>7. A família e as instituições</b> .....		42
<small>A família, célula da sociedade. A educação na família. Autoridade e obediência. A evolução histórica da família. Instituições. As instituições religiosas. A instituição escolar.</small>		
<b>8. O Estado e o bem comum</b> .....		49
<small>O povo, a nação e a pátria. O Estado. Os elementos que compõem o Estado. Tipos de Estado. O bem comum.</small>		
<b>9. A democracia e a liberdade</b> .....		57
<small>As formas de democracia. O voto – a grande arma da democracia. A liberdade e o cidadão. O regime totalitário.</small>		
<b>10. A Constituição como base da democracia</b> .....		64
<small>A evolução constitucional do Brasil.</small>		
<b>11. O povo, a língua, a religião e a unidade nacional</b> .....		71
<small>A unidade nacional. A língua. A religião.</small>		
<b>12. A cultura e o folclore nacionais</b> .....		76
<small>A cultura. O desenvolvimento da cultura. A formação da cultura nacional. O folclore. O folclore regional.</small>		
<b>13. Os objetivos nacionais</b> .....		84
<small>A integração nacional. O desenvolvimento nacional. O desenvolvimento político e a soberania nacional. O desenvolvimento social: a paz e a integração da sociedade. O desenvolvimento científico-cultural. O desenvolvimento econômico.</small>		
<b>14. O trabalho e o lazer</b> .....		92
<small>Os diversos tipos de trabalho. O lazer.</small>		
<b>15. A segurança nacional e a Defesa Civil</b> .....		101
<small>As Forças Armadas. O serviço militar. A defesa civil. As calamidades. As ações da defesa civil.</small>		
<b>16. O trânsito e a sua segurança</b> .....		108
<small>Cuidados que você deve ter ao atravessar a rua.</small>		
<b>17. A solidariedade internacional</b> .....		115
<small>Questão com a Argentina – a região de Palmas. Questão com a Guiana Francesa. Questão do Acre.</small>		
<b>18. Os Símbolos Oficiais do Brasil</b> .....		121
<small>A interpretação do Hino Nacional. Normas sobre a apresentação da Bandeira Nacional.</small>		
<b>Apêndice</b> .....		127

Imagem 26: Índice do livro. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.

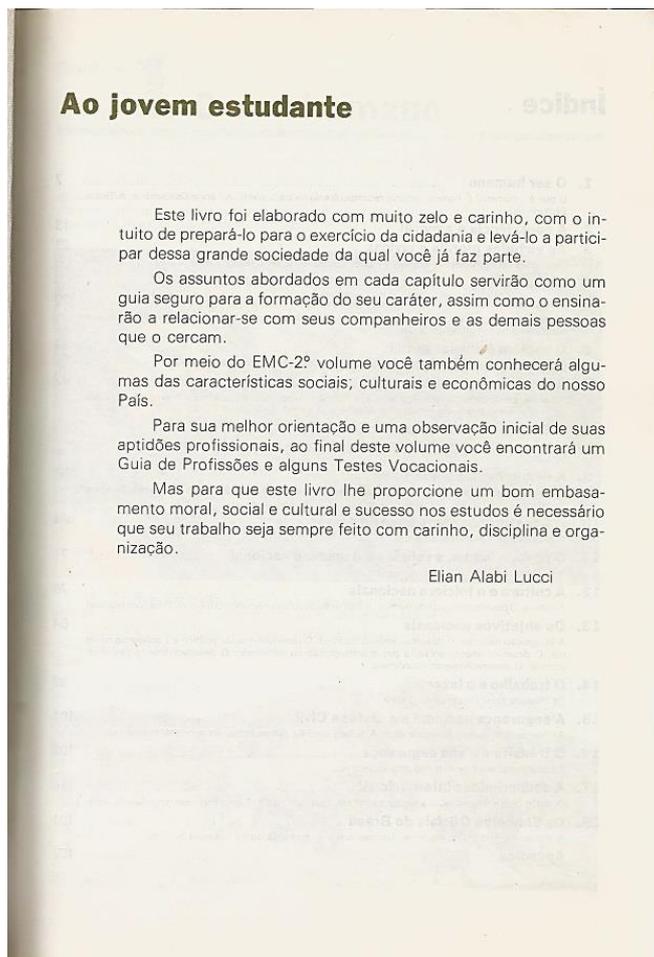


Imagem 27: Prólogo do livro. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.

O objetivo da apresentação é esclarecer que a função do livro é dar embasamento moral, social e cultural. A representação do jovem brasileiro nessa obra é daquele que está sendo moldado para a sociedade e por isso frisa o Guia das profissões e Testes Vocacionais ao fim do livro. Como abordado por Chartier (1990), essas apropriações, mesmo que não totalmente eficazes, tinham a função de “moldar o pensamento”, bem como “condutas” ideais de um jovem cidadão.

No início do prólogo, o autor já afirma que o intuito do livro é “prepará-lo para o exercício da cidadania e levá-lo a participação dessa grande sociedade da qual você faz parte” (LUCCI, 1984, p. 3). Percebemos que a característica mais acentuada do livro é apresentada logo na abertura da obra: a representação de uma Cidadania forjada, tendo em vista que no discurso o cidadão se tornava um sujeito de direitos, mas sua prática na sociedade ainda não se apresentava totalmente livre do controle do Estado. Apesar

disso, lembramos que o livro foi publicado após a Lei de Anistia e se apresenta em contexto de abertura e “Diretas Já”, isto é, práticas mais democratizantes.

Essa Cidadania, dita forjada, ainda é encontrada em nossa sociedade, seja na formação deficitária da Cidadania nas escolas, seja em sua prática cidadã controlada. Quando a sociedade se mobiliza por mudanças estruturais que afetam os interesses do poder, a classe dominante – muitas vezes com o apoio midiático – mina, distorce e contém tais demandas. Desse modo, nossa Cidadania necessita não apenas de discurso, mas de autonomia, empoderamento e de um espírito de resistência.

Quanto ao período de publicação do livro, a abertura política estava em pauta, mas, ainda sim, aspectos presentes nos livros de Salgado (1965) e de Correa (1974) também se fazem presentes no de Lucci (1984), como: preceitos religiosos e cívicos, bem como discursos ideológicos sobre família, nação, unidade nacional, entre outros que abordaremos na análise. Os conteúdos acabam sendo muito parecidos, mas com suas especificidades, já que se trata de livros, de autores, de editoras e, principalmente, de períodos diferentes. Lembramos também que a disciplina de EMC só seria eliminada das grades curriculares em 1993. Portanto, os preceitos considerados ideais na formação do cidadão perduraram para além do fim do Regime Militar.

Embora não haja um capítulo específico sobre Cidadania, a temática está diluída por toda a obra. Diferentemente de Correa (1974), o autor Lucci (1984) não oculta os termos Cidadania e cidadão e também especifica sobre liberdades, declarações, práticas democráticas, entre outros.

No decorrer do livro, a valorização atribuída às boas ações, virtudes, valores e caráter é percebida, assim como nas obras analisadas anteriormente. São representações vinculadas à formação da moral do cidadão que perpassam os discursos ideológicos e formadores de identidades. Como o próprio autor Germano (1994) já nos atinou, a formação dos cidadãos na escola se dava para o alcance da dominação política, da passividade frente aos focos de tensão e pela busca de hegemonia social.

No Capítulo 1, “O ser humano”, Lucci (1984) aborda a origem do homem, sua inteligência e racionalidade em comparação aos outros animais. Essa discussão, também presente em Salgado (1965), vincula-se à especificidade do homem em ter alma e, desse modo, ter uma parte espiritual, especial.

Ao aprofundar sobre a origem do homem, por exemplo, o autor aponta a teoria criacionista e evolucionista. No entanto, afirma que essa última busca negar a existência

de Deus e, portanto, “conduz a uma diminuição da dignidade do próprio homem” (LUCCI, 1984, p. 11). Essa concepção já esclarece o fundamentalismo religioso também presente no livro e demonstra as continuidades que a disciplina assegurou até os últimos anos de ditadura.

Quanto ao Capítulo 2, “A consciência e a moral”, o autor vai tratar cuidadosamente sobre como agir de forma correta na sociedade, utilizando quadrinhos e histórias para exemplificar tais ações. A sinceridade, o enfrentamento com a verdade e o respeito são apontados como grandes exemplos.

Na imagem a seguir (Imagem 28), o autor utiliza o exemplo de um aluno e de filho exemplar. A utilização de quadrinhos já estava presente em Correa (1974), mas o livro de Lucci (1984) apresenta os temas e as histórias de forma mais organizada e com imagens mais definidas. Ao fim da página, ele também define alguns conceitos. O de “moral” nos chama a atenção pelo vínculo aos preceitos cristãos e concepção dualista entre o “certo” e o “errado”. Percebemos, assim, que, durante o capítulo, a “boa moral” se baseia em preceitos religiosos e, dessa maneira, edifica a tranquilidade espiritual do cidadão.

Vale mencionar ainda, a presença de conteúdos complementares no livro, como exemplificado na figura a seguir no tópico “é hora de recordar”. Além desse tipo de complemento, há tópicos denominados de “curiosidades”, “para ampliar seus conhecimentos” e “ler é aprender” no percorrer da obra. Isso demonstra a preocupação em aprofundar temas, estimular a leitura e tratar de assuntos estimulantes para os estudantes.

O aluno que aparece nas figuras acima, foi sincero ao mostrar suas notas ao pai.

A **sinceridade** é uma boa ação moral.

O menino da figura ao lado, cedendo seu lugar a uma pessoa idosa, teve uma atitude de respeito.

O **respeito** que devemos ter para com nossos semelhantes é também considerado um ato de boa moral.

Os atos contrários às regras da moral e que estão em desacordo com a consciência moral de cada um são considerados atos **maus** ou **imorais**.

Portanto, o egoísmo, a mentira e o desrespeito são atos imorais ou atos moralmente maus.

**é hora de recordar**

**Consciência** — característica da parte espiritual que existe no homem. É considerada o verdadeiro juiz de nossas ações. Ela age interiormente como uma espécie de voz que ouvimos no momento de escolher entre um ato bom e um ato mau. É por meio da consciência que o homem coordena os seus pensamentos e orienta as suas atitudes.

**Paz interior** — conseguida quando agimos de acordo com a consciência, procurando fazer o bem. É o contrário do remorso. Para ter sempre paz interior, devemos ter a disposição permanente de fazer o bem e evitar o mal.

**Moral** — conjunto de normas que nos dizem o que está certo e o que está errado, o que devemos fazer ou evitar. Orienta a nossa conduta diante de Deus, de nós mesmos e da sociedade.

**Consciência moral** — capacidade que cada um de nós possui de observar e julgar a si próprio, refletindo antes de qualquer gesto ou atitude.

**Atos bons** — também chamados atos de boa moral, são aqueles que estão de acordo com as regras da moral e com a consciência bem formada. Podem ser atos de generosidade, sinceridade, respeito, além de outros.

**Atos maus** — também chamados imorais, são contrários às regras da moral. Por exemplo, o egoísmo, a mentira e o desrespeito.

16

Imagem 28: Capítulo 2 do livro. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.

No Capítulo 3, “As virtudes morais e cívicas”, as virtudes se relacionam às ações do cidadão. Assim como Correa (1974), justiça, prudência, temperança, fortaleza também são abordadas. Nesse caso, notamos que, mesmo havendo uma diferença de dez anos mais ou menos entre os dois autores, os mesmos conceitos/virtudes não deixaram de ser explanados pela disciplina. Até o mesmo exemplo de “prudência no trânsito” é repetido por Lucci (1984) em um de seus capítulos. Quanto a isso, Faria (1991, p. 72) afirma que: “O livro didático é pouco criativo”, em especial quando encontradas diversas repetições de temas de uma editora para outra durante sua pesquisa.

Além dessas virtudes, o autor menciona outras, denominadas de morais (sinceridade, lealdade, paciência e constância). Quanto às virtudes cívicas, o autor aponta o amor à pátria, o respeito aos símbolos nacionais e a obediência às leis, ou seja, representações dignas de um bom cidadão.

Assim como o dever de sempre agir com virtude, o autor aponta o dever de não cometer vícios. Para exemplificar o tema, ele cita alcoolismo, preguiça, avareza, gula,

egoísmo e falsidade. Segundo Lucci (1984, p. 22): “Afastando-nos deles, podemos tornar-nos bons homens e bons cidadãos, reconhecidos por todas as pessoas com que convivemos, graças às virtudes morais que possuímos”.

A “boa cidadania” é trabalhada pelo autor a partir de preceitos morais, cívicos e religiosos. O debate sobre uma Cidadania política – já tratada por Paulo Freire no início da década de 1960 – só viria a se apresentar de forma mais intensa na década de 1990, a partir da reflexão de uma educação em e para os direitos humanos. Antes disso, os legados dessa educação moral ainda estavam bastante presentes no imaginário, na memória, nos livros didáticos, no discurso docente e até mesmo no cotidiano escolar.

No capítulo 4, “Os valores”, o autor segue o mesmo raciocínio do capítulo anterior, mas divide os valores primeiramente em duas partes: valores materiais e valores espirituais. Os espirituais se repartem em três tipos: valores religiosos, morais e cívicos. Ao fim do capítulo, menciona os valores estéticos (música, livros, quadros que apreciamos).

O capítulo é preenchido com muitos quadrinhos que exemplificam a forma como os valores devem ser colocados em prática. Os preceitos religiosos e cívicos, bem como o discurso moralista são colocados juntos em uma só discussão, na qual o homem deve respeitar as leis divinas, ter caráter, evitar o mal, fazer o bem e respeitar sua pátria e suas respectivas leis. O patriotismo e o exercício da Cidadania caminham juntos para a prática ideal do indivíduo.

Ainda na mesma perspectiva dos Capítulos 3 e 4, o Capítulo 5, denominado de “O caráter”, demonstra como as ações (boas ou ruins) de um indivíduo formam sua personalidade.

Nos quadrinhos a seguir (Imagem 29) há dois exemplos. O primeiro apresenta um garoto furtando mercadorias e, posteriormente, sendo advertido por seus pais pelo seu mau comportamento. A partir disso, o garoto compreende seu erro, devolve a mercadoria e no futuro se torna médico. No segundo exemplo, outro garoto furta uma loja e se gaba com os amigos de sua ação. Após o seu mau comportamento, não é advertido por seus pais e, no futuro, torna-se um criminoso e é preso. A maneira de trabalhar a moral é bastante didática e ressalta o papel dos pais na formação moral dos filhos.



Imagem 29: Capítulo 5 do livro. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.

Percebemos ainda a representação majoritária de personagens brancos e loiros durante toda a obra. Essa representação social não dialoga com a proposta do livro que se apresenta logo na capa (diversidade cultural e étnica). No percorrer da obra, encontramos apenas desenhos de crianças negras como personagens complementares, relacionando-se com crianças brancas, jogando futebol na rua ou rezando, enquanto crianças brancas e loiras são apresentadas estudando, jovens indo para a faculdade ou para a igreja.

Ao considerarmos a diversidade brasileira, compreendemos que os livros didáticos deveriam absorver essas especificidades e não “maquiar” a representação dos jovens brasileiros. É evidente que a questão da diversidade humana estava dando seus primeiros passos no debate educacional, mas ainda sim a ausência dessa representação real da população provoca incômodo. Quanto a isso, Silva e Brandim (2008, p. 59) afirmam que:

Já na década de 80, com a redemocratização política cresce o interesse pelo enfoque multiculturalista na educação e no currículo das escolas. Além da influência exercida pelas teorias críticas e pós-críticas, as próprias organizações internacionais de defesa dos direitos humanos firmam o compromisso de promover uma educação para a cidadania baseada no respeito à diversidade cultural, visando à superação das discriminações e do preconceito. Candau (1997) menciona a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, promovida pela UNESCO em 1982, no México, cujo papel é o de contribuir para a aproximação entre os povos e uma melhor compreensão entre as pessoas.

Porém uma representação social forjada – presente em outros livros didáticos e em outros âmbitos como a mídia e a propaganda comercial – continuou a ser propagada para além da década de 1980 e contribuiu, de certo modo, para a pouca identidade cultural e étnica no país até hoje.

Em complemento a essa discussão sobre a representação do jovem, da criança, cabe-nos também apontar a reflexão de Faria (1991, p. 47). Segundo a autora:

O livro didático ignora a criança que não está na escola. Aquela que não foi estudar por falta de vagas, por morar longe da escola, por que trabalha ou aquela que abandonou a escola por repetência, migração dos pais etc. A criança tem sempre uma família que alimenta, que lhe dá amor etc. [...] A criança e a família que aparecem no livro didático reproduzem os valores da pequena burguesia; principalmente no que se refere à vida no lar, valorização da casa etc. A criança operária, a criança que trabalha, não aparece.

Ainda nesse capítulo, o autor afirma que é possível obter um bom caráter, colocando em prática virtudes e se afastando dos vícios. Outros aspectos, além das próprias escolhas e atos, também influenciam essa formação, como, por exemplo: a educação familiar, o convívio escolar, a relação com amigos, as leituras e a frequência à igreja. Para Lucci (1984), o caráter é formado por inteligência, vontade e sentimentos.

Segundo o autor, na escola você aprende a ter boas relações com professores e colegas, bem como estudar EMC, por exemplo. Na igreja, você aprende a valorizar o amor de Deus e ter orientações em sua prática na sociedade. O autor ainda cita o trabalho, o Estado e as práticas como cidadão. O caráter, como pudemos analisar, é formado por diversas estruturas, seja a família, a igreja, a escola ou o próprio Estado.

No Capítulo 6, “O homem é um ser social”, o autor vai abordar a interação entre os seres humanos e os diversos grupos sociais e cita novamente: escola, família, Estado,

amigos, comunidades. Já no Capítulo 7, intitulado como “A família e as instituições”, o autor complementa a discussão, abordando a educação familiar, a autoridade, a obediência e as instituições religiosas. Estas são essenciais na formação do cidadão, seja a instituição escolar, judicial, religiosa, profissional ou militar. A formação social do cidadão, desse modo, é desenvolvida com interação e nos diversos âmbitos de sua vida.

Quanto ao Capítulo 8, “O Estado e o bem comum”, o consideramos relevante por trazer definições de povo, nação e pátria. Para Lucci (1984), a palavra povo se abrange para o campo político, designando uma população que respeita as leis de determinado lugar. Nação, por sua vez, é definida como a soma de tradições, território, língua, objetivos de um mesmo povo. Já o conceito de Pátria é definido como aquele vinculado ao solo, à concepção materna, ao lugar onde os antepassados construíram cidades e sua moradia.

Assim como em Correa (1974), o autor Lucci (1984, p. 49) cita Rui Barbosa e traça o conceito de pátria segundo o personagem histórico: “A Pátria é o céu, o solo, o povo, a tradição, a consciência, o lar, o berço dos filhos e o túmulo dos antepassados; a comunhão da lei, da língua e da liberdade” (BARBOSA, apud LUCI, 1984, p. 49). A relação entre o personalismo e o ideal patriota transparece nesse momento e formula as representações de cidadão na obra.

Para o autor do livro, o Estado – que deve promover a nação – compõe-se em povo, soberania, território e governo. Define ainda dois tipos de Estado: composto e simples. O composto – tipo de Estado brasileiro – pode ser federal quando o território é extenso. O objetivo maior do Estado, seja ele qual for, é promover o bem comum. Para Lucci (1984, p. 52): “São bens, porque oferecem desenvolvimento e lazer. São comuns, porque pertencem ao povo, que deles usufrui livremente”. Esse bem comum pode ser bibliotecas, praças, edifícios e centros esportivos públicos, mas abrange também cultura, ciência, honradez, tradição e paz.

Como percebemos, o Estado é representado como algo bom, imprescindível para a vida de todos, mas naquele momento ele se caracterizava como autoritário e repressivo, o qual sofria uma imensa crise de legitimidade e controle. O discurso presente no livro objetivava se contrapor a essa realidade e formular uma concepção de Estado segundo os preceitos que o regime compreendia ser ideais.

Como outras finalidades do Estado, o autor também menciona: garantir a soberania e manter a ordem. O ensinamento se apresenta em um quadro explicativo ao lado direito da página como um complemento ao assunto (Imagem 30).

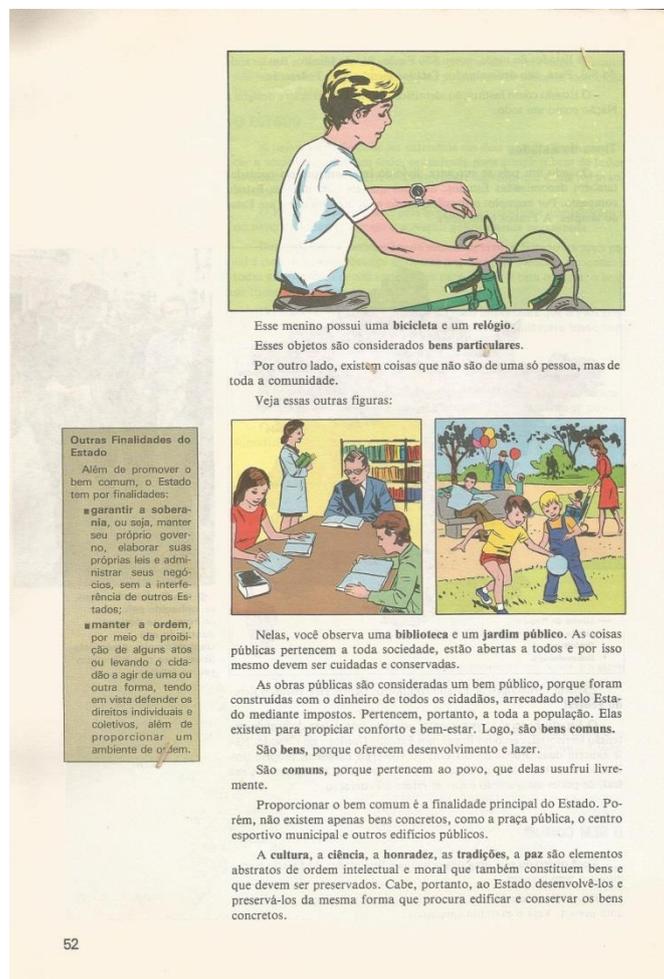


Imagem 30: Capítulo 8 do livro. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.

Quanto ao ponto “manter a ordem”, especificamente, Lucci (1984, p. 52) cita: “por meio da proibição de alguns atos ou levando os cidadãos a agir de uma ou outra forma, tendo em vista defender os direitos individuais e coletivos, além de proporcionar um ambiente de ordem”. Como sabemos, a ordem era essencial ao governo e o respeito a ela necessitava ser trabalhado nos livros didáticos. Por se tratar de um momento de crise, justificar o controle e a imposição da ordem era substancial naquele momento.

Ao final do capítulo, o autor trata ainda do patriotismo e do nacionalismo. O primeiro é definido como a virtude de amar a pátria e colocar os interesses da nação acima dos nossos. “Mas o amor a Pátria não nos deve levar ao desprezo pelas demais nações; isso seria um vício, o nacionalismo exagerado. Uma atitude assim leva ao

fanatismo, ao ódio pelos estrangeiros e à perseguição racial. Entretanto, a História está cheia desses tristes exemplos” (LUCCI, 1984, p. 54). Durante o próprio período militar, estrangeiros, em especial de nacionalidade socialista/comunista, eram fichados e investigados. O número de cubanos fichados pela DOPS, por exemplo, era significativa. Mesmo sendo uma educação doutrinária, o autor expõe o perigo de um nacionalismo exacerbado, algo ausente nas duas outras obras.

Quanto ao Capítulo 9, denominado de “A democracia e a liberdade”, o autor define tipos de governo (monarquia, aristocracia e democracia) e conceitua, a partir do conceito da palavra, democracia como governo do povo. Segundo ele: “Ela valoriza um dos mais importantes direitos do homem: a liberdade. Dentro de um regime verdadeiramente democrático, todas as pessoas são iguais e têm os mesmos direitos e deveres” (LUCCI, 1984, p. 57). Ou seja, para uma democracia verdadeira, é necessário um pleno exercício da Cidadania. Na conjuntura do período, a luta pela democracia ainda estava em andamento, já se podia falar dela e desejá-la – diferentemente dos outros anos – mas ainda sim, não se apresentava plena.

O autor ainda define que a democracia pode ser direta, semidireta e indireta, bem como aponta a forma de governo presidencialista e parlamentarista. Segundo o autor, para que a democracia seja respeitada, deve haver três poderes: Executivo, Judiciário e Legislativo. O Executivo, segundo o autor, não pode ser absoluto. É pertinente frisar que esse ensinamento não foi censurado, o que demonstra que as representações estão passando por um período de transição. Contudo, no Brasil, mesmo no período de abertura, o poder Judiciário e o Legislativo sofriam censura e manipulação. O conteúdo sobre o assunto é de suma importância, mas na prática esse conhecimento era forjado e acobertado.

Outra questão a ser mencionada é a dicotomia ainda existente entre o que era exposto sobre os direitos políticos de um cidadão e a conjuntura em que o país vivia – direitos políticos cassados, direito à escolha do presidente anulada, entre outros. Tal antagonismo é percebido em menor escala, em comparação aos outros dois livros, e muitas vezes a circunstância “democrática” do país é esclarecida.

Após fazer uma breve análise sobre democracia, o autor desenvolve um tópico intitulado como “O voto – a grande arma da democracia” (Imagem 31).



Imagem 31: Capítulo 9 do livro. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.

Lucci (1984) complementa a discussão com uma imagem representando o ato de votar – a mesma representação do voto feita por Salgado (1965). Nesse tópico, ele mostra as formas de voto (direta e indireta) e afirma que: “No Brasil, atualmente, os representantes dos municípios e dos Estados são escolhidos pelo voto direto, com exceção apenas dos municípios considerados estratégicos ou de interesse para a segurança nacional” (LUCCI, 1984, p. 59). O autor não cita quais seriam, mas Estados populosos que representassem muitos votos ou dificuldade de controle, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, por exemplo, eram focados. Na realidade, as eleições serviam apenas como uma máscara democrática, pois na prática não eram confiáveis.

Assim como afirma Maia (2013, p. 2014): “O cidadão teria seus direitos garantidos na medida em que não ameaçasse o equilíbrio da nação; quaisquer contestações ou críticas romperiam com o padrão cívico desejado e, por isso, afetariam

a estrutura social”. A educação, um instrumento na formação de cidadãos controlados, era apenas mais um mecanismo de imposição de valores e de propagação de uma violência simbólica.

Canêdo (2008) já nos havia alertado sobre a relação entre a disciplina de EMC e a busca por controle político, sobretudo sobre o voto. O autor nos esclarece que o “cidadão selvagem” necessitava ser civilizado e controlado, assim como sua prática cidadã de votar. Percebemos, mais uma vez, a formação de uma Cidadania forjada nos livros e na prática do cidadão.

Quando Lucci (1984) cita “interesses do governo”, interpretamos também como a necessidade de manter a ordem e não permitir espaços para a oposição. Na concepção de Flores (2003), já tratada neste trabalho, é a prática do poder que se dá de homens e mulheres sobre homens e mulheres, desse modo, o poder deseduca a Cidadania, corrompe o processo educativo e busca, a partir de uma “engenharia social”, o controle, a afirmação e a distinção.

O controle, nesse sentido, era essencial, e o direito ao voto não podia ameaçar o controle do regime sobre a sociedade. De fato, a exposição da temática não se constitui nem uma crítica nem uma denúncia. Ele apenas apresenta a evidência da realidade. Porém, em relação aos autores dos períodos anteriores, percebemos um avanço ou modificação na maneira de apresentar o conteúdo, não mais de forma abstrata, sem mostrar a realidade, mas trazendo exemplos e explicações relacionadas a situações concretas.

Logo depois, o autor inicia o tópico “A liberdade e o cidadão”, no qual aborda liberdade de associação, de expressão e informação, religiosa e de circulação. Segundo o autor, a democracia não sobrevive sem que as pessoas e as associações tenham liberdade completa: “Os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos, como os do Estado, estão expressos num importante documento – a Constituição” (LUCCI, 1984, p. 60). Percebemos que a representação de Cidadania ganha alguns aspectos mais críticos em relação à Constituição, voto, democracia, mas se torna uma representação forjada, na qual, no discurso e nos livros didáticos, é esboçada como uma Cidadania ativa, mas que, na realidade, sua prática efetiva é liberada de forma lenta e sem prejuízo à ordem vigente.

Choppin (1994), ao tratar do livro didático, já afirmara que não estamos lidando com “um simples espelho” do real ao analisar essas fontes, pois tais obras modificam a

realidade ao trazerem suas representações de mundo para o âmbito educacional. Assim, essas dicotomias acabam por nos inquietar como historiadores da educação, uma vez que buscamos compreender, nesse contexto, as representações presente nesses livros para que possamos interpretar a realidade. Nesse caso, os autores dos livros procuram formular uma representação de Cidadania, democracia e Estado diferenciada da realidade autoritária do período para legitimar o governo e apassivar uma possível oposição.

No tópico “O regime totalitário” (Imagem 32), o autor afirma que o regime político que se opõe à democracia é o totalitarismo.

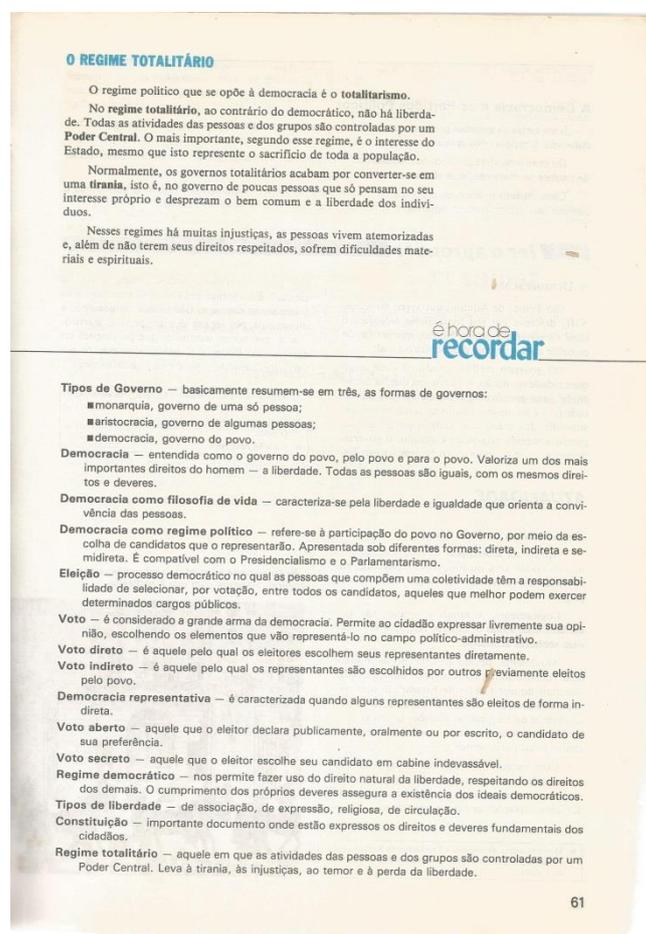


Imagem 32: Capítulo 9 do livro. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.

No totalitarismo, como exposto no texto: “Todas as atividades das pessoas e dos grupos são controladas por um Poder Central. O mais importante, segundo esse regime, é o interesse do Estado, mesmo que isto represente o sacrifício de toda população” (LUCCI, 1984, p. 61). Além disso, o autor alega que esse tipo de regime é governado

por poucas pessoas e que estas só refletem sobre seu interesse, deixando de lado o bem comum e a liberdade dos indivíduos. “Nesses regimes há muitas injustiças, as pessoas vivem atemorizadas e, além de não terem seus direitos respeitados, sofrem dificuldades materiais e espirituais” (LUCCI, 1984, p. 61). O autor, mesmo que não direcionando essas características à realidade brasileira daquele momento, descreve o regime que a sociedade vivia.

Percebemos assim, sobretudo nesse livro didático, um conflito de representações. Segundo Chartier (1990), como já explanado, esse conflito é tão importante quanto os conflitos e lutas econômicas, pois são resultantes de mecanismos de imposição de mundo social e valores de um grupo sobre outro. Ou seja, Lucci (1984) aborda preceitos inerentes à disciplina de EMC, como: fundamentalismo religioso, nacionalismo exacerbado, visões de mundo baseadas em doutrina, valores morais conservadores e representações de uma Cidadania patriótica. Contudo, em paralelo a isso, trata de temas para uma formação mais crítica e de forma mais reflexiva, como: preceitos constitucionais, princípios da democracia, Cidadania, direitos humanos, liberdades do cidadão, caracterização de regimes autoritários, entre outros. Portanto, a partir do ensinamento de Chartier (1990), vinculamos essas sutis rupturas da obra com a intensificação de lutas entre representações, estas provenientes do conflito entre ideário de um regime em crise e uma conjuntura de efervescência e a abertura política.

No Capítulo 10, “A Constituição como base da democracia”, o autor aborda a evolução das Constituições no país e aponta a de 1967 como a mais modificada por emendas constitucionais. Sabemos o quanto o governo buscava reprimir e assegurar o controle a partir das bases jurídicas. Essas modificações na Constituição buscavam legitimar o golpe e suas práticas no decorrer do regime. Ainda nesse capítulo, no tópico complementar denominado “Ler é aprender”, o autor trata dos direitos civis.

A partir da reflexão sobre a Constituição, Lucci (1984) cita os direitos presentes na “lei maior”, como: direitos políticos, da família, do trabalho e da educação. Após, como apresentado na imagem a seguir (Imagem 33), o autor cita os direitos civis e os define como direitos como pessoa. Segundo seu ensinamento, esses direitos são possíveis após os 21 anos, idade que, de acordo com o autor, a pessoa alcança maturidade em seus atos. Já para proteger os direitos das crianças, Lucci (1984) aponta a aprovação pela ONU da “Declaração dos Direitos da Criança” em 1959. Finaliza com uma inquietação: “Procure ler com atenção os direitos e as liberdades a que toda criança

faz jus e depois verifique se eles estão sendo cumpridos” (LUCCI, 1984, p. 68). Essa inquietação pode representar tanto um alerta, quanto uma denúncia, em especial, ao considerarmos o lento engatinhar no respeito aos direitos infantis no Brasil nesses anos finais do Regime Civil-Militar.

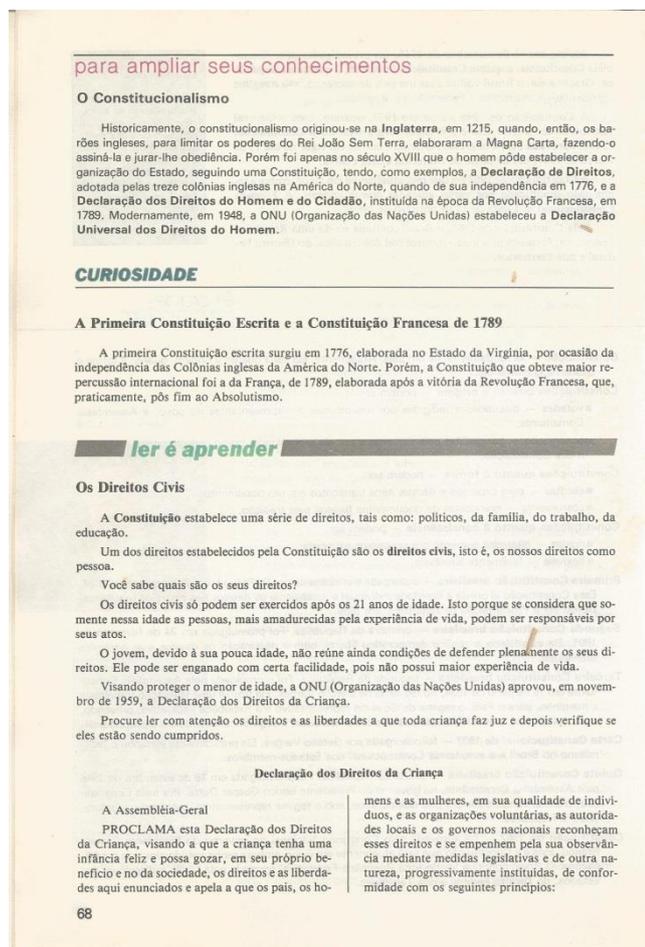


Imagem 33: Capítulo 10 do livro. Fonte: Biblioteca Juarez da Gama Batista.

Percebemos que a abordagem sobre direitos do cidadão é tratada de forma mais fundamentada no livro de Lucci (1985). Isso colabora com certa ruptura em relação aos outros livros analisados e demonstra o reflexo de um contexto de abertura política e maiores discussões sobre a prática e os direitos de Cidadania na sociedade. Assim como afirmado por Assunção (2009, p. 7) em seu trabalho sobre livros didáticos utilizados durante o Regime Militar:

[...] é possível verificar que as mudanças na conjuntura política do país atingiram os livros didáticos num momento em que os órgãos de vigilância estavam infiltrados nos mais diversos ambientes, deste

modo, observamos que após a abertura política, esses textos sofreram alterações significativas.

Outra questão a ser mencionada é a presença de diversos textos complementares no livro – exemplificados também na Imagem 33 – que objetivavam dinamizar o conteúdo e o aprendizado com ampliação do conhecimento sobre o tema, curiosidades sobre o conteúdo e estímulo à leitura.

Quanto ao Capítulo 11, denominado de “O povo, a língua, a religião e a unidade nacional”, Lucci (1984) vai abordar a origem do povo brasileiro a partir do cruzamento entre portugueses, indígenas e negros. Ele intitula o povo português como núcleo primitivo e dominante nessa formação. Nos quadros explicativos laterais, o autor aponta, de forma sucinta – e a partir de desenhos –, os grupos étnicos resultantes desses cruzamentos, como: mameluco, mulato e cafuzo.

Quanto à unidade nacional, ele menciona a língua e a religião, mas trata do protestantismo, do judaísmo e do islamismo sem apontar religiões estabelecidas a partir da cultura afro-brasileira. Aproximando-se mais de Salgado (1965), o autor busca criar um vínculo maior à descendência europeia e deixa para segundo plano as contribuições negras e indígenas nessa parte da obra.

O autor finaliza o capítulo mostrando a pirâmide social do Brasil naquele período. Segundo esta, 70% das pessoas eram de classe baixa, 15% de classe média, 10% de classe média alta e 5% de classe alta. Dados como esses são interessantes e esclarecedores para os estudantes. Para Santagada (1990, p. 127), na busca de reafirmar a situação social precária do Brasil no período:

A concentração acentuou-se entre 1960 e 1985; os rendimentos da PEA, por exemplo, sofreram a seguinte distribuição: os 50% mais pobres, em 1960, detinham 17,4%, enquanto os 1% mais ricos participavam com 11,9%. Já em 1985, os 50% mais pobres diminuíram sua participação para 13%, ao passo que os 1% mais ricos superaram essa massa de trabalhadores pobres, pois retinham 14,4% do total dos rendimentos auferidos no ano.

Por fim, Lucci (1984) intitula qualidades básicas do homem brasileiro: espírito empreendedor, sentimentalismo, compreensão, amabilidade, improvisação e pacifismo. Este último merece uma análise mais profunda. Para o autor, pacifismo é:

[...] outra característica do povo brasileiro, que nos levou a orientar nossas vidas pelos ideais de harmonia. Os grandes movimentos históricos de nosso País ocorreram de forma pacífica, tais como a Independência, a Abolição dos Escravos e a Proclamação da República. (LUCCI, 1984, p. 75).

O objetivo de construir uma representação pacífica do brasileiro a partir da história é a criação de uma formação submissa do cidadão e de sua prática na sociedade. Uma verdadeira justificativa histórica para o cidadão ser passivo, domesticado.

Como sabemos, a história do Brasil foi marcada por atos políticos impostos de cima para baixo. Entretanto, foi também uma história caracterizada por resistência, luta, efervescência e conquistas sociais. Para Chartier (1991), como tratado antes, a representação (como a de Cidadania) se torna uma máquina de produzir respeito e submissão como uma segunda via para a utilização da força bruta. Esse pensamento é visível na análise do livro e do contexto autoritário vivido.

O autor, no Capítulo 12, “A cultura e o folclore nacionais”, assinala ainda a formação cultural brasileira a partir do povo português, indígena e negro, e se aproxima do autor Correa (1974) ao explicitar contribuições relevantes. Aponta o folclore, o carnaval e as festas juninas. Quanto ao folclore regional, Lucci (1984) cita o candomblé, cateretê, bumba-meu-boi, entre outros das diversas regiões do Brasil.

Ao final, o autor fala sobre o ensino no Brasil, abordando os jesuítas como os primeiros professores no Brasil Colônia. Esse apontamento não objetiva tratar do ensino em si, nem tratar sobre a História da Educação, mas sim vincular a educação à religião e mostrar que essa relação é intrínseca ao nosso ensino.

No Capítulo 13, “Os objetivos nacionais”, o autor afirma que: “Alguns objetivos são mais amplos e visam promover o desenvolvimento e harmonia entre todos os habitantes, e por isso são considerados objetivos nacionais” (LUCCI, 1984, p. 84). Tais objetivos são permanentes e de aspiração comum e podem se resumir, segundo o autor, no desenvolvimento global da nação. Desse modo, Lucci (1984) aponta os objetivos nacionais, definindo a integração nacional, o desenvolvimento social, político, científico-cultural e, por fim, o econômico.

Durante todo o capítulo, o autor trata das ações do governo e da criação de instituições úteis para o Brasil. Esse teor de propaganda política já havia sido percebido em Correia (1974), mas de forma mais intensa. Assim, na formação do cidadão, o

regime já legitimaria suas práticas e sua forma de governar como positivas e relevantes para o país. Isso se fazia primordial para uma redemocratização segura.

Como Chartier (2010) já ilustrou para nós, é um grande desafio compreender essa articulação entre os discursos e as práticas. Os motivos que levam às construções dessas legitimações partem desde a imposição de valores baseados na Doutrina, até a representação de Cidadania voltada para o sacrifício pela nação.

Ao falar sobre a ciência no Brasil, cita “importantes cientistas brasileiros”, apontando, assim como Correa (1974), Carlos Chagas. Percebemos que fazer alusão a “grandes nomes”, “grandes homens” e personagens da história personificava ainda o ideário de cidadão. Nesse momento, o rompimento com tais paradigmas históricos ainda estava em transição, predominando a história narração que perdia espaço para a interpretação e a crítica.

A partir desses exemplos, o cidadão deveria ser útil para a pátria e para seu desenvolvimento, uma Cidadania representada pelo dever com a nação e seu crescimento.

Já no Capítulo 14, “O trabalho e o lazer”, Lucci (1984) aponta os diversos tipos de trabalho, como pecuária, produção individual, produção em massa, trabalhos terceirizados, entre outros. Cita também a evolução do trabalho na história da humanidade. Após isso, trata, de forma menos expressiva, sobre o lazer, apontando atividades físicas e intelectuais. O objetivo é demonstrar a relevância do trabalho – algo essencial para a nação.

Quanto ao Capítulo 15, “A Segurança Nacional e a Defesa Civil”, o autor vai tratar das Forças Armadas (Exércitos, Marinha e Aeronáutica) e sua função no Estado. Explana também sobre o serviço militar, abordando que: “Todos nós, cidadãos brasileiros, temos uma obrigação para com a Pátria, que é a de servir em uma dessas três Forças” (LUCCI, 1984, p. 103). Lucci (1984) menciona também a defesa civil e suas ações de preservar, dar socorro, assistir a população e recuperar áreas atingidas por problemas. Assim como em Salgado (1965) e em Correa (1974), há uma preocupação em legitimar o papel das Forças Armadas na sociedade.

No tópico final, “Ler é aprender”, o autor aponta a prática da mulher na Força Aérea Brasileira (FAB), tanto para cargos oficiais, quanto para graduadas, o que representa uma inclusão feminina não apontada nos outros livros e uma ruptura em relação à igualdade de gêneros.

No próximo capítulo, o de número 16, denominado “O trânsito e a sua segurança”, Lucci (1984) aborda os perigos no trânsito, apontando o excesso de velocidade, desobediências das regras, falta de atenção e embriaguez. Após isso, apresenta placas relevantes e orientações educativas sobre o tema. Desse modo, percebemos que os livros buscam ampliar a formação moral dos estudantes nos diversos âmbitos de sua vida, até mesmo nos mais futuros.

No Capítulo 17, “A solidariedade internacional”, o autor aponta que o Brasil procurou, “desde tempos bastante remotos, solucionar, quase sempre de maneira pacífica e justa, suas questões internacionais” (LUCCI, 1984, p. 115). Para exemplificar, assinala o caso de a Argentina ultrapassar limites brasileiros, em meados de 1857, e que a questão se resolveu de forma diplomática com a intervenção do presidente dos EUA. Aponta também casos envolvendo a Guiana Francesa e o Acre. No entanto, não esboça sobre o maior conflito armado e mais sangrento ocorrido na América do Sul no século XIX envolvendo o Brasil: A Guerra do Paraguai.

A ideia de construir uma representação pacífica do cidadão é feita novamente a partir de apontamentos de fatos históricos e conteúdos morais. Formar indivíduos passivos se fazia essencial para um governo autoritário e os livros de EMC foram grande aliados nessa construção.

Um dos fatos interessantes é o apontamento ao fim do capítulo da “Declaração Universal dos Direitos do Homem”. Lucci aborda a relevância do documento para a dignidade humana, mas vincula em seguida essa mesma defesa da dignidade humana à Igreja Católica, que, para ele, colabora na garantia desses direitos. Além disso, menciona a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI) como instituições cruciais para a colaboração da harmonia humana. Consideramos que discutir esses temas é um avanço quando se trata de ditadura e de EMC.

Por fim, o autor finaliza o livro com o Capítulo 18, “Os Símbolos Nacionais do Brasil” – como ocorre no livro de Correa (1974) e no de Salgado (1965). Nesse capítulo, Lucci (1984) trata do hino nacional, da bandeira nacional, do selo nacional e do símbolo das armas nacionais. Para ele, os “símbolos, de alguma forma, representam a própria Pátria. Do mesmo modo que conservamos com carinho as fotografias e lembranças das pessoas que amamos, devemos conservar e honrar os Símbolos Nacionais, pois neles vemos o nosso País” (LUCCI, 1984, p. 125). Para encerrar o

conteúdo, o autor expõe um texto sobre Tiradentes e seu exemplo como cidadão e patrono cívico na nação brasileira. Esses símbolos e representações nacionais marcaram a memória e a formação cidadã brasileira. Porém, é necessário observar, que esse símbolo apresenta uma dupla representação: Tiradentes foi um cidadão que resistiu e que desobedeceu; por outro lado, foi condenado e depois considerado herói. Essa análise amadurece a concepção que as representações formuladas pelo regime nos livros didáticos eram direcionadas como melhor convinha ao Estado, à ideologia que se desejava fosse veiculada. Na verdade, foi utilizado um exemplo histórico para exaltar o nacionalismo e o amor sacrificante à Pátria, sendo esquecido, ou não sendo discutido, o papel de resistência, de oposição e de questionamento à ordem desenvolvido pelo personagem. Essa dupla representação é própria de períodos de transição, como o que se encontrava o Brasil nos anos 1980.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a educação durante os duros anos de ditadura foi manipulada e reformada pelo governo militar. Leis, decretos, reformas, pareceres e modificações foram planejadas e praticadas em prol de uma formação cidadã “perfeita”, ideal, passiva, oculta e forjada em prol da ordem e do desenvolvimento capitalista. Os livros didáticos, por sua vez, acompanharam essas transformações guiadas pela pedagogia tecnicista e pela ideologia do regime com o objetivo de uma formação rasa, técnica e objetiva.

A Cidadania, durante esse período, também foi reformulada nos discursos, na prática, nas representações dos livros e na apropriação dos indivíduos a partir dos interesses ditatoriais e da classe dominante. Hoje, ainda buscamos nos desvincular desses legados deixados pela ditadura em nossa educação.

Segundo Scocuglia (2009), as ações na educação durante o regime “foram consubstanciadas nas leis da reforma universitária de 1968 e do 1º e do 2º graus em 1971, cujas consequências são, hoje, evidenciadas pela crise do sistema público da educação brasileira” (SCOCUGLIA, 2009, p. 53). Podemos afirmar que os objetivos do regime não eram compatíveis com a prioridade real daquele momento, isto é, enquanto no discurso se prometia valorização da educação, na prática, entretanto, o foco era o desenvolvimento capitalista e a transformação do país em Brasil-Potência. Esse foco esclarece ainda o quanto a política educacional pós-1964 foi utilizada como mecanismo de exclusão e passividade social. O ensino, a partir dessas premissas, foi degradado; a educação, transformada em mercadoria de alto custo; professores ficaram sem condições de trabalho, de capacitação e com baixos salários.

A ditadura legou, para os anos posteriores, uma geração de cidadãos, estudantes e universitários acrílicos, sem preocupação com a história do país e passivos politicamente. Percebemos isso no pouco interesse pela história, pela desvalorização da memória, em movimentos em prol do retorno à ditadura, de representantes buscando a reinserção da EMC em seus municípios, em livros didáticos exaltando o período militar e na ausência de consciência sobre os direitos humanos. Os movimentos estudantis, por sua vez, foram enfraquecidos e a privatização do ensino foi estimulada sem grande oposição ou reivindicação popular.

A partir das reflexões feitas nessa pesquisa, afirmamos que, atualmente, a educação e os livros didáticos lutam para se desprender de uma base historiográfica alicerçada na história oficial, de “grandes vultos”, “grandes fatos” e datas. As representações de Cidadania propagadas durante o regime ainda são legitimadas na sociedade e precisam ser desconstruídas, compreendidas, combatidas. Estamos em um processo lento na busca pelo desenvolvimento pleno da Cidadania e, por mais que a ditadura tenha nos legado aspectos negativos, não nos encontramos estagnados e a luta ainda persiste. A reconstrução e o combate da memória formada pelos livros didáticos do período se tornam, nesse processo, um instrumento essencial. O não esquecimento, o debate sobre os anos de ditadura, o enfrentamento ao tema “tortura” e a busca pela verdade são alicerces para uma Justiça de Transição democrática.

Quanto à análise das fontes, podemos considerar que a Cidadania apresentada nos livros de EMC e suas representações abrangeram rupturas e continuidades no percorrer dos anos de ditadura.

Em um período inicial entre o golpe e a implantação da Ditadura Civil-Militar, por exemplo, além do discurso de passividade cidadã proclamado pelos presidentes, o livro de EMC de Plínio Salgado demonstra o mesmo teor, ou seja, que o “bom cidadão” é aquele que sacrifica seu direito em prol dos deveres para com a pátria e a nação em desenvolvimento. O autor embala o leitor nessa representação passiva de Cidadania e constrói uma memória patriótica, oficial e legitimadora do regime. Uma memória que ainda hoje está presente no cotidiano nacional.

Mesmo se tratando do início da ditadura, a Cidadania já estava sendo violada e amputada. No livro, essa realidade é acobertada por conteúdos legitimadores e muitas vezes antagônicos em relação ao contexto nacional, isto é, um conflito incessante entre discursos e práticas.

Dessa forma, com a análise desse livro didático, concordamos que o país que Salgado (1965) aconselhou servir e enaltecer, tendo os indivíduos o dever digno e nobre de fazê-lo como “bons cidadãos”, seria aquele governado por militares a partir de um golpe de Estado que retirou do poder um presidente eleito democraticamente.

Além disso, esse mesmo governo militar defendeu até os últimos anos de ditadura uma política econômica voltada para o desenvolvimento capitalista, exclusão social e empobrecimento da maioria. Direitos básicos do cidadão, como educação e saúde, foram deixados para segundo plano e, conforme Alves (2005), no primeiro ano

de ditadura, tal governo já constituía objeto de preocupação internacional pela extensão da violência, repressão e censura. Esse era o país ao qual Salgado (1965) recomendou servir, formulando, em seu livro, uma representação passiva da Cidadania que perpassava a aprendizagem do sacrifício pela pátria. O tipo de sacrifício não é explicitado, mas, de um modo geral e naquele contexto, deve ser entendido como renúncia.

Quanto ao segundo momento, o de estabilidade e maior violência aos direitos de Cidadania, a sociedade sofreu as maiores repressões, sobretudo a oposição. Durante os Anos de Chumbo, a Cidadania e seus cidadãos foram amplamente censurados. O discurso presidencial sobre o cidadão desaparece e é ocultado. Na prática cidadã, a tentativa da ocultação da Cidadania também ocorre, mas setores de resistências estiveram presentes para combater a repressão e a censura.

No livro de EMC de Correa (1974), essa ocultação é representada pela falta de reflexão sobre o conceito de Cidadania e de cidadão. Tais definições conceituais desaparecem, mas suas representações ainda são formadas segundo a moral conservadora e o civismo religioso. Os direitos são substituídos pelo não questionamento e pela aceitação que estes, bem como os deveres, são doados por Deus. A religião age, nesse momento, como um instrumento apassivador do questionamento do indivíduo como cidadão. Os fundamentos religiosos se abrangem nos diversos âmbitos da vida cidadã e a fé é utilizada como alicerce para os conteúdos. Os livros de EMC se transformam, assim, em um aparelho de controle, seja na visão de mundo ideal pelo regime, seja na formação de uma memória nacionalista, oficial e personalista.

Com a abertura política, a Cidadania ganha fôlego nas vozes do povo, nas passeatas de resistência, nas vitórias eleitorais da oposição, no alcance da Anistia Política, no movimento “Diretas Já”. No discurso presidencial, a Cidadania retorna e ganha força.

Já no livro de Lucci (1984), questionamentos são feitos, entendimentos sobre voto e democracia são debatidos de forma mais questionadora, mas na prática o cidadão se via ainda restrito. O debate sobre Cidadania voltara aos livros, mas sua representação se vinculava a um caráter forjado como ainda hoje é visível. Os livros de EMC ainda buscavam inculcar práticas e apropriação de obediência, disciplina, passividade, ordem, patriotismo, entre outros. No conflito entre representações de um regime e de um contexto de abertura, a Cidadania ainda era representada de maneira forjada no discurso

do livro e na prática social. Esse legado se faz presente ainda hoje na educação brasileira.

Consideramos ainda, as diversas possibilidades na utilização de livros didáticos como fonte de pesquisa. Para além das representações de Cidadania, o livro também é um espaço de propagação de discursos, sejam eles sobre gênero, etnia, juventude brasileira, analfabetos, unidade nacional, história ou memória. As possibilidades de pesquisa são infinitas e tais análises são necessárias a História da Educação.

Por fim, busquemos, agora, uma formação cidadã política para autonomia, para memória como um dever e um direito e para ressignificação do passado. Como já ensinado por Faria (1991, p. 73), há décadas passadas, “não se trata apenas de mudar o livro. O que deve ser entendido é o papel da escola e como ele é bem desempenhado, através de vários recursos (livro didático, professor, métodos e técnicas etc.)”. Portanto, necessitamos para além de mudanças, uma escola verdadeiramente revolucionária.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa Kern de; INÁCIO FILHO, Geraldo. A Educação Moral e Cívica – Doutrina, Disciplina e Prática educativa. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 24, p. 125-134, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11\\_24.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11_24.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2014.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil** (1964-1984). 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de A. A tendência tecnicista. In: **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARQUIVO PÚBLICO E HISTÓRICO DE RIO. **Fundo Plínio Salgado**. Disponível em: <<http://www.aphrioclaro.sp.gov.br/acervo/arquivo-permanente/plinio-salgado/>>. Acesso em: 7 dez. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Nota de repúdio**. Disponível em: <[http://www.rj.anpuh.org/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=4823](http://www.rj.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=4823)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ASSUNÇÃO, Cristina Adelina de. **A ditadura militar retratada nos livros didáticos de história do Brasil de 1964 a 1985**. 2009. 118 p. Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 20 de maio de 2009. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=9881](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9881)>. Acesso em: 1 jul. 2015.

BARBOSA, Lúcio. Cidadão. In: RAMALHO, Zé. **Frevoador**, Rio de Janeiro: Columbia/Sony Music, 1992. Disponível em <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/ze-ramalho/cidadao/1057223>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

BARBOSA, Vilma de Lurdes; RODRIGUES, Irene. História. In: **PARAÍBA. Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural**. Vol. III. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010, p. 61-68.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/27945105/A-Historia-Cultural-e-a-contribuicao-de-Roger-Chartier-BARROS-Jose-D-Assuncao#scribd>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica; arte e política**. Editora Brasiliense. Disponível em: <<http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Mat%C3%A9rias/Hist%C3%B3ria%20Social%20da%20Arte%20II/Benjamin,%20Walter%20O%20narrador.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

BICALHO, Maria Fernanda Baptista. O que significava ser cidadão nos tempos coloniais. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 152-167.

BIOGRAFIA DE PLÍNIO SALGADO. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/plinio\\_salgado](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/plinio_salgado)>. Acesso em: 7 dez. 2014.

BLOG KLEBER PATRÍCIO ONLINE. Imagem de Elian Alabi Lucci. Disponível em: <[http://kleberpatricio.blogspot.com.br/2009\\_02\\_12\\_archive.html](http://kleberpatricio.blogspot.com.br/2009_02_12_archive.html)> Acesso em: 22 dez. 2014.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da ditadura: Regime Militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 13-42 (O Brasil Republicano, v. 4).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANCO, Humberto de Alencar Castelo. Discurso – Minas Gerais, 18 fev. 1966. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/castello-branco/discursos-1/1966/01.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2014.

BRASIL. **Constituição**, 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 21 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais. O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 59.355**, de 4 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Parecer nº 136/64**, de 5 de junho de 1964, do CFE Educação Moral e Cívica. In: Documento nº 27, Rio de Janeiro, jul. 1964.

BRASIL. Presidência da República. **Parecer nº 177/64**, de 30 de abril de 1964, do C. E. P. e M. Sobre a educação moral e cívica. In: II Encontro dos Representantes dos Conselhos Estaduais de Educação, Documento nº 22, Rio de Janeiro, jun. 64. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/artigo\\_011.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/artigo_011.html)>. Acesso em: 3 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Habeas corpus**: que se apresente o corpo/Secretaria de Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 416**, de 22 de agosto de 2013. Dispõe da obrigatória inclusão de noções sobre OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e de EMC (Educação Moral e Cívica) na disciplina de História, ministrada nas escolas do município. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/249cb321f17965260325775900523a42/0a2220ffc188229803257bcf005fa952?OpenDocument&ExpandSection=-3>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 20. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

CANÊDO, Letícia Bicalho. Democracia: Aprendendo a votar. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 517-544.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: <[http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania\\_brasil.pdf](http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania_brasil.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. V. 1. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. [tradução de Cristina Antunes]. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Ensaio Geral).

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros:** leitores, autores e biblioteca na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Tradução: Mary Del Priori. Brasília: Universidade de Brasília, 1994, 111 p.

\_\_\_\_\_. **O mundo como representação.** Estud. av. [online]. 1991, v. 5, n. 11, p. 173-191. ISSN 0103-4014.

\_\_\_\_\_. **Práticas da leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, n. 2. Tradução de André Chervel. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CITTADINO, Monique Guimarães; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A Cidadania do Brasil: os incluídos e os excluídos. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares et al. **Ética e Cidadania nas Escolas.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2003, p. 28-44.

COGGIOLA, Osvaldo. Autodeterminação nacional. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 311-342.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-Vida. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação.** 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002, p. 35-88.

DAVIDOFF, Carlos Henrique. **Bandeirantismo:** verso e reverso. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da experiência democrática:** da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 127-154.

EDITORA SARAIVA. Autores. Elian Alabi Lucci. Disponível em: <<http://www.editorasaraiva.com.br/autor/elian-alabi-lucci/>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

EDITORA SCIPIONE. Imagem do autor Avelino Antônio Correa. Disponível em: <<http://www.scipione.com.br/SitePages/autores.aspx?Autor=1172&Exec=1>>. Acesso em: 24 dez. 2014.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático.** 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

FERREIRA, Filho, Manoel G. et al. Liberdades Públicas. São Paulo: Ed. Saraiva, 1978. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – França, 1789. Traduzido do espanhol por Marcus Cláudio Acqua Viva. In: **Textos Básicos sobre Derechos Humanos.** Madrid: Universidad Complutense, 1973. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0->

cria% C3% A7% C3% A3o-da-Sociedade-das-Na% C3% A7% C3% B5es-at% C3% A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 11 jan. 2015.

FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra. Reflexões sobre os registros da repressão: o arquivo DOPS-PB. In: **XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico em diálogo social**. ANPUH, 2013. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364756101\\_ARQUIVO\\_Simposio2013\\_LuciaGuerra\\_ST016.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364756101_ARQUIVO_Simposio2013_LuciaGuerra_ST016.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2014.

FEUERBACH, Ludwig Andreas. **A Essência do Cristianismo**. Nova Iorque: Editora Calvin Blanchard, 1855, p. 340-350. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=ki4RAAAAYAAJ&pg=PA344&dq=Whenever+morality+is+based+on+theology,+whenever+right+is+made+dependent+on+divine+authority,+the+most+immoral,+unjust,+infamous+things+can+be+justified+and+established&hl=pt-BR&sa=X&ei=pqnUT8T8HIL-8ATtofHNAw&ved=0CDsQ6AEwAQ#v=onepage&q=Whenever%20morality%20is%20based%20on%20theology%2C%20whenever%20right%20is%20made%20dependent%20on%20divine%20authority%2C%20the%20most%20immoral%2C%20unjust%2C%20infamous%20things%20can%20be%20justified%20and%20established&f=false>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FIGUEIREDO, João Baptista de Oliveira. **Discurso**. Brasília, 7 mar. 1980. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jb-figueiredo/discursos-1/1980/08.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A Comissão Nacional de Moral e Civismo: 1969-1986. In: **IV Congresso Nacional da História da Educação**, Eixo temático: 3. Cultura e práticas escolares, Goiânia, Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Juliana%20Miranda%20Filgueiras%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **Revista História da Educação**, v. 19, n. 45, jan./abr. 2015. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/44800/pdf\\_66#.VP9sJmuRSHU.facebook](http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/44800/pdf_66#.VP9sJmuRSHU.facebook)>. Acesso em: 12 mar. 15.

\_\_\_\_\_. **Dois livros didáticos de educação moral e cívica diferentes: mecanismos de apropriação das prescrições oficiais**. PUC/SP. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss13\\_05.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss13_05.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 14.

\_\_\_\_\_. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura de 1964: a construção de uma disciplina. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, n. 6, 2006. “Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação”, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 3375-3385. Disponível em:

<<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/302JulianaMirandaFilgueiras.pdf>>  
 . Acesso em: 4 abr. 14.

FLORES, Élio Chaves. A Construção da Cidadania: elementos para uma reflexão republicana. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares et al. **Ética e Cidadania nas Escolas**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003, p. 10-28.

\_\_\_\_\_. Poder, Cidadania e Educação: aporias e paradoxos da Pólis brasileira. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares et al. **Ética e Cidadania nas escolas**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003, p. 69-79.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Em Foco: História, produção e memória do livro didático. In: História: fronteiras. **Anais do XX Simpósio Nacional de História** – ANPUH, Florianópolis, julho 1999.

\_\_\_\_\_. **História & Ensino de Historia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993, 235 p.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 49-80.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Histórico**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 17-298.

\_\_\_\_\_. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. In: **Cedes**, Campinas: Unicamp, v. 28, n. 76, set./dez., 2008, p. 313-332.

\_\_\_\_\_. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 32, n. 18, p. 79-112, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/viewFile/732/635>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

GETTI JÚNIOR, Décio. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 365-377, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a08v2567.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

GÓES, Moacyr de. Voz Ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002, p. 7-34.

GOMIDES, Fernanda de Paula. Lei de anistia: acervo, perspectivas e limites. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares

(Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil:** trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 261-277.

GOMIDES, Fernanda de Paula. Surgimento e memória de uma militante: Maria Salete Van Der Poel. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SILVA, Josier Ferreira da (Orgs.). **Pelos fios da Memória.** Fortaleza: Educação UFC, 2014, p. 77-91.

HOBBSAWM, Eric. **Nação e Nacionalismo desde 1780.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

INDURSKY, Freda. O cidadão na IIIª República brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelle (Orgs.). **Língua e cidadania:** o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996, p. 47-55.

KONDER, Leandro. Idéias que romperam fronteiras. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 171-190.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. **Acordo MEC/USAID - A Comissão do Livro Técnico e do livro didático – COLTED (1966 / 1971).** 2006. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp050752.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

KULESZA, Wojciech Andrzej. História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 328-345, maio./ago. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/2926>> Acessado em 10 jan. 2015.

KUSHNIR, Beatriz. Pelo viés da colaboração: a imprensa no pós-1964 sob outro prisma. In: **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 35, p. 1-411, dez. 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2203/1309>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, Damião de. O sonho da sociedade-caserna: a política centralizadora dos governos militares (1964-1974). In: **Revista Saeculum**, n. 17, jul./dez., 2007, p. 79-96.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 469-494.

MAIA, Tatyana de Amaral. Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964-1985). **Revista Tempo e**

**Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, 2013. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/viewFile/2175180305102013182/2841>>. Acesso em: 12 dez. 14.

MARCELINO, Mariane Amboni. **A ditadura Militar e os Livros Didáticos de História**. 2009. Monografia (Graduação em História). Curso de Pós-graduação. Especialização em História: história, ensino e linguagens. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma, fevereiro de 2009.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, Neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 115-134.

MOURA, Tatiana Pintos. As relações entre o Estado e as religiões afro-brasileiras durante a ditadura militar (1964-1985). **Revista Monographia**, Porto Alegre, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www4.fapa.com.br/monographia/artigos/1edicao/artigo10.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 15.

NAVES, Rubens. Terceiro setor: Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 563-584.

O EXPLORADOR. Plínio Salgado. Disponível em: <<http://www.oexplorador.com.br/plinio-salgado-criou-o-maior-movimento-nacionalista-da-historia-do-brasil/>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 159-170.

PASSARINHO, J. **Aspectos do ensino de 1º grau**. Brasília: MEC, 1973.

PEQUENO, Marconi José Pimentel. Ética e Cidadania. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares et al. **Ética e Cidadania nas Escolas**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003, p. 11-14.

PINHO, Angela. Livro do Exército ensina louvar ditadura. In: **Folha de São Paulo**. São Paulo. 13 de junho de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1306201018.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 9-14.

PRADO, Luiz Carlos Delorme e EARP, Fábio Sá. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, interação internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da ditadura: Regime Militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 207-242 (O Brasil Republicano, v. 4).

REIMÃO, Sandra. Ditadura Militar e Censura a Livros: Brasil (1964-1985). In: BRAÇANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Orgs.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora Unesp, 2010, 664 p.

REIS, Thiago Felipe; PRADO, Eliane Mimesse. A ditadura militar brasileira em determinados manuais da educação básica. In: **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 14, p. 278-290, ago./dez. 2013.

ROCHA, Rosa Edite da Silveira. **O livro no Brasil: Uma perspectiva histórica das editoras brasileiras**. 2009. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/16769170/o-livro-no-brasil-uma-perspectiva-historica-das-editoras-brasileiras/7>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **O regime militar no livro didático de história do ensino médio: a construção de uma memória**. 2008. Tese (Doutorado em História). PUC-RS. Porto Alegre, 2008.

RODRIGUES, André Wagner. **A história através de conceitos: metodologia e prática de ensino voltada a uma educação para pensar**. São Paulo: Andreoli, 2009.

SANTAGADA, Salvatore. A situação social do Brasil nos anos 80. **Revista FEE**, v. 17, n. 4, 1990. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/179/389>>. Acesso em: 11 mar. 14.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Marcelo Gonzaga dos Santos. O civismo e a formação do cidadão durante a ditadura militar (Brasil: 1964-1979). In: **III Seminário de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar**. São Carlos, p. 1-8, 2011. Disponível em: <[http://sistemas3.sead.ufscar.br/ppge/marcelo\\_gonzaga\\_dos\\_santos.pdf](http://sistemas3.sead.ufscar.br/ppge/marcelo_gonzaga_dos_santos.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 14.

SAVIANI, Dermeval. História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campina Grande, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005 (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Campina/SP: Autores Associados, 2011, p. 347-398.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Populismo, ditadura e educação: Brasil/Paraíba, anos 1960**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SENA, Fabiana. A tradição da civilidade nos livros de leitura no império e na primeira república. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.303-303, mar. 2009. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/rdt03\\_33.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/rdt03_33.pdf)> Acessado em: 28 jun. 2015.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da ditadura: Regime Militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 243-282 (O Brasil Republicano, v. 4).

\_\_\_\_\_. A modernização Autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yedda L. (Coord.); CARDOSO, Ciro Flamarion Santana [et al.]. **História geral do Brasil: (da colonização à modernização autoritária)**. Rio de Janeiro: Campus, 1990, p. 273-303.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Revista Diversa**, Ano I, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4\\_mariasilva.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF)>. Acesso em: 27 fev. 2015.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **A organização do trabalho didático na História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. Disponível em: <[http://www.academia.edu/5602059/Manuais\\_did%C3%A1ticos\\_-\\_formas\\_hist%C3%B3ricas\\_e\\_alternativas\\_de\\_supera%C3%A7%C3%A3o](http://www.academia.edu/5602059/Manuais_did%C3%A1ticos_-_formas_hist%C3%B3ricas_e_alternativas_de_supera%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 17 dez. 2014.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Livros didáticos de História: o passado sempre presente. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 15, ago. 2014, p. 131-154.

VAIDERGORN, JOSÉ. Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 407-411, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

VARGAS, Cláudia Regina; SANTOS, Marcelo Gonzaga dos. Autoritarismo e Educação no Brasil: As Reformas Educacionais na Ditadura Civil-Militar (1964-74). In: **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campos Jataí: Itinerarius Reflectionis**. v. 1, n. 12, 2012. Disponível em:

<<https://revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/viewFile/20381/11869>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história.** Estudos de historiografia da educação no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

## FONTES

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://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>>. Acesso em: 30 out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Parecer nº 177/64**, de 30 de abril de 1964, do C. E. P. e M. Sobre a educação moral e cívica. In: II Encontro dos Representantes dos Conselhos Estaduais de Educação, Documento nº 22, Rio de Janeiro, jun. 64. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/artigo\\_011.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/artigo_011.html)>. Acesso em: 3 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Parecer nº 136/64**, de 5 de junho de 1964, do CFE Educação Moral e Cívica. In: Documento nº 27, Rio de Janeiro, jul. 1964.

CORREA, Avelino Antônio. **Estudo dirigido de educação moral e cívica:** da 6<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, 1<sup>o</sup> grau. São Paulo: Ática, 1974.

LUCCI, Elian Alabi. **Educação Moral e Cívica.** 1<sup>o</sup> grau. São Paulo: Ed. Saraiva, 1984.

SALGADO, Plínio. **Compêndio de Instrução Moral e Cívica.** São Paulo: Ed. Coleção F.T.D., 1965.