



**UDESC**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SIGNOS DE UM IDEAL: LIVROS  
ESCOLARES DE EDUCAÇÃO MORAL  
E CÍVICA EM FLORIANÓPOLIS NA  
DÉCADA DE 1970**

MÁRCIA REGINA DOS SANTOS

FLORIANÓPOLIS, 2015



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**MÁRCIA REGINA DOS SANTOS**

**SIGNOS DE UM IDEAL:  
LIVROS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM  
FLORIANÓPOLIS NA DÉCADA DE 1970**

**FLORIANÓPOLIS – SC  
2015**

S237s Santos, Márcia Regina dos  
Signos de um ideal: livros escolares de Educação Moral e  
Cívica em Florianópolis na década de 1970 / Márcia Regina dos  
Santos. - 2015.  
227 p.: il.; 21 cm

Orientadora: Maria Teresa Santos Cunha

Bibliografia: p. 205-216.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em  
Educação, Florianópolis, 2015.

1. Educação - Florianópolis. 2. Livros didáticos -  
Florianópolis. 3. Civismo. 4. Educação moral - Florianópolis.  
I. Cunha, Maria Teresa Santos. I. Universidade do Estado de  
Santa Catarina. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD: 370.981641 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

**MÁRCIA REGINA DOS SANTOS**

**SIGNOS DE UM IDEAL:  
LIVROS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM  
FLORIANÓPOLIS NA DÉCADA DE 1970**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: História da Educação.  
Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha.

**FLORIANÓPOLIS – SC  
2015**



# MÁRCIA REGINA DOS SANTOS

## **SIGNOS DE UM IDEAL: LIVROS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM FLORIANÓPOLIS NA DÉCADA DE 1970**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: História da Educação.

### **Banca examinadora**

Orientadora: \_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Teresa Santos Cunha  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

### **Membros:**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Raquel Discini de Campos  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Cristiani Bereta da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/SC

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/SC

Florianópolis/SC, 08 de julho de 2015.



## AGRADECIMENTOS

Todos que contribuem na exploração, identificação e registro de uma trilha de pesquisa compõem um grupo que marca de modo indelével o produto que resultará desse percurso. Expressar gratidão é o mínimo que se pode fazer, pois as contribuições foram tão valiosas que, somente a partir delas o trabalho chegou a sua consecução. A maior contribuição veio sem sombra de dúvidas da minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Santos Cunha. Profissional que associa a competência e a gentileza em orientações que se tornam verdadeiras aulas de vivência acadêmica. Sua disponibilidade e atenção em todos os detalhes da pesquisa permitiram que o caminho se tornasse produtivo e agradável. A oportunidade de comemorar esse momento só foi possível pela brilhante orientação a qual fui privilegiada em ter.

Meu agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina que me oportunizou ser bolsista PROMOP e CAPES para desenvolver a minha pesquisa. Aos mestres dos quais tive a honra de ser aluna, minha inserção num campo de conhecimento novo só foi possível por meio dos seus ensinamentos. Em especial à Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva, fundamental no embasamento da minha pesquisa. À incansável secretária Gabriela que acolhe a todos os nossos desespos acadêmicos com muita competência e paciência. Destaco a Profa. Dra. Gladys Mari Guizoni Teive e Profa. Dra. Raquel Discini de Campos pela generosidade de fornecer importantes contribuições ao texto apresentado na qualificação do trabalho.

Agradeço ao intenso aprendizado nas reuniões do Grupo de Estudos de História, Cultura Escrita e Leitura (GEHCEL). Obrigada aos colegas das disciplinas que tive ao longo do percurso, principalmente à colega Elaine pelas numerosas mensagens a qualquer hora do dia ou da noite. Dentre todos, um grupo foi, sem dúvida, essencial. Foram

cafés, viagens, desabafos, estudos que edificaram o processo e socorreram as sensibilidades. Obrigada ao grupo virtual mais presente que eu conheço: “as meninas” Maria Fernanda, Mariane, Karin, Luciana, Bibiana e Pâmela, juntas fomos mais fortes!

Meus agradecimentos à minha grande família – os Santos, os Rodrigues e os Martins – que foi motivadora dessa jornada, mas, só foi possível chegar até aqui pelo apoio incondicional de José, Felipe e Eduardo, os homens fortes que estiveram sempre ao meu lado e entenderam todas as minhas ausências. Não menos importante, à família escolhida Belle, Elias, Di e Thunder, que em muitos momentos acreditaram mais do que eu, foram o combustível dos meus dias de falta de motivação. Finalmente a todos os companheiros pesquisadores que tem a ousadia de trabalhar em prol da educação.

*O presente não se detém.  
Não poderíamos imaginar  
um presente puro; seria nulo.  
O presente contém sempre uma partícula  
de passado e uma partícula de futuro,  
e parece que isso é necessário ao tempo.  
Jorge Luís Borges*



## RESUMO

SANTOS, Márcia Regina dos. **Signos de um ideal**: livros escolares de Educação Moral e Cívica em Florianópolis na década de 1970. 2015. 233 p.. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

A presente dissertação problematiza sob quais signos o ideal de civismo foi elaborado em três livros escolares da disciplina de *Educação Moral e Cívica* nos sistemas de ensino de Florianópolis, na década de 1970, ambiente em que circularam. O corpo documental da pesquisa foi constituído pelos livros dos autores Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella (1º grau), de Benedicto de Andrade (2º grau) e Almiro Petry, José Odelso Schneider e Matias Marinho Lenz (ensino superior), bem como o Jornal O Estado, a Revista Educação e Ensino de Santa Catarina e as legislações que contemplavam a disciplina. Acerca da moral e do civismo aborda-se a instituição da obrigatoriedade na educação escolarizada, a prescrição dos saberes e as formas pelas quais se construiu o civismo nas peculiaridades de cada livro. O embasamento teórico estrutura-se sob a *História Cultural*, fundamentada por Roger Chartier (1990), com a categoria de análise das *representações* que visa a perscrutar como a ideia de civismo era apresentada pelos três livros e os seus recuos e aproximações quanto à prescrição oficial. E, em diálogo com Antonio Castillo Gómez (2002), sob os atributos da *cultura escrita*, empreende-se a análise da dimensão material e simbólica dos livros com o objetivo de por em relevo as relações que se estabelecem entre sujeitos escolares e as culturas escritas.

**Palavras-chave:** Educação Moral e Cívica. Livros Escolares. Civismo. Cultura Escrita.



## ABSTRACT

SANTOS, Márcia Regina dos. **Signs of an ideal:** textbooks of Moral and Civic Education in Florianópolis in the 1970s 2015. 233 p..Dissertation (Master in Education -: History and Historiography of Education). University of the State of Santa Catarina. Graduate Program in Education, 2015.

This dissertation discusses under what the ideal of civility signs was prepared in three textbooks the discipline of Moral and Civic Education in Florianópolis of education systems in the 1970s, the environment in which they circulated. The documentary research body was set up by the books of the authors Jaldyr Bhering Faustino da Silva and Ayrton Capella (1st degree), Benedicto de Andrade (2nd degree) and Almiro Petry, Joseph Odelso Schneider and Matthias Lenz Marine (higher education), as well as the *O Estado*, the magazine *Education and Teaching of Santa Catarina* and the laws that include discipline. About morality and civility deals with the institution of mandatory in school education, prescription of knowledge and the ways in which built civility on the peculiarities of each book. The theoretical basis is structured under the Cultural History, founded by Roger Chartier (1990), with the analysis of the category of representations that aims to peer as the idea of civility was presented by three books, their setbacks and approaches on the official prescription. And in dialogue with Antonio Castillo Gómez (2002), under the writing culture attributes, undertakes the analysis of the material and symbolic dimension of books, understood as school learning instruments in order to put into relief the relations established between school subjects and written cultures.

**Keywords:** Moral and Civic Education. School books. Civility. Written culture.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo.....	57
FIGURA 2 – Bandeira Nacional .....	86
FIGURA 3 – Os Grandes Vultos .....	99
FIGURA 4 – Os destaques no livro de Silva e Capella .....	105
FIGURA 5 – O sumário geral do livro de Andrade .....	109
FIGURA 6 – O sumário da unidade do livro de Andrade .	111
FIGURA 7 – A escrita e o tom de objetividade .....	120
FIGURA 8 – Livro de Jaldyr Bhering da Silva e Ayrton Capella (1971) .....	133
FIGURA 9 – Livro de Benedicto de Andrade (1978).....	140
FIGURA 10 – Estratégias gráficas .....	147
FIGURA 11 – Estratégias gráficas 2 .....	148
FIGURA 12 – Livro de Almiro Petry, José Odelso Schneider e Matias Marinho Lenz (1972, provável 1 <sup>a</sup> edição) .....	149
FIGURA 13 – Capa da provável 2 <sup>a</sup> edição .....	149
FIGURA 14 – Capa da 11 <sup>a</sup> edição .....	150
FIGURA 15 – A capa da Revista Educação e Ensino de Santa Catarina .....	159
FIGURA 16 – Autoridades na cerimônia de abertura do <i>Encontro</i> .....	163
FIGURA 17 – Participantes do <i>Encontro</i> na cerimônia de abertura .....	164
FIGURA 18 – O momento do Hino Nacional .....	165
FIGURA 19 – Jornal <i>O Estado</i> divulga o <i>Encontro</i> .....	167
FIGURA 20 – Mesa redonda promovida pelo Jornal <i>O Estado</i> .....	174
FIGURA 21 – A diplomação dos participantes do <i>Encontro</i>	183
FIGURA 22 – Caderno de coleção de recortes (Revista Isto É de 20 de março de 1985) .....	197



## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Legislação sobre a Educação Moral e Cívica.	54
QUADRO 2 – Os três livros escolares de Educação Moral e Cívica .....	65
QUADRO 3 – Organização gráfica dos livros .....	103



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNMC – Comissão Nacional de Moral e Civismo  
CONIC – Conselho Nacional de Igrejas Cristãs  
EBSA – Editora do Brasil Sociedade Anônima  
EMC – Educação Moral e Cívica  
EPB – Estudos de Problemas Brasileiros  
ESAC – Economia Solidária e Ação Cooperativa  
ESG – Escola Superior de Guerra  
FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
OSPB – Organização Social e Política Brasileira  
UEEs – União Estadual de Estudantes  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UNE – União Nacional de Estudantes  
UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: ESCOLHAS, JUSTIFICATIVAS E POSSIBILIDADES</b> .....	23
<b>2</b>	<b>MORAL, CIVISMO E EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1970</b> .....	47
2.1	A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA ESCOLAR .....	48
2.2	TEXTOS INTRODUTÓRIOS E PRESCRIÇÕES DE SABERES .....	63
2.3	CONTEÚDOS FORMADORES: O QUE SE ESPERAVA DOS FUTUROS CIDADÃOS .....	72
2.4	OS VESTÍGIOS DE CIVISMO NOS LIVROS.....	81
2.5	UM PASSADO PRESENTE : BIOGRAFIAS PARA INSPIRAR UM FUTURO .....	93
<b>3</b>	<b>OS IMPRESSOS EM FOCO: UMA INTERPRETAÇÃO</b> .....	101
3.1	O LIVRO ESCOLAR COMO ESPAÇO MATERIAL E SIMBÓLICO .....	102
3.2	PROFESSORES AUTORES E ESCRITORES .....	118
3.3	LIVRO PARA O 1º GRAU: OBJETIVIDADE E SÍNTESE .....	132
3.4	LIVRO PARA O 2º GRAU: MOSTRA DE AUTORES .....	139
3.5	LIVRO PARA O ENSINO SUPERIOR: TECNICISMO E MÉTODO .....	146
<b>4</b>	<b>ECOS DO 1º ENCONTRO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA</b> .....	157
4.1	A REVISTA EDUCAÇÃO E ENSINO DE SANTA CATARINA .....	157
4.2	SEÇÃO <i>RECADOS</i> : A MATÉRIA DE DESTAQUE FOI SOBRE O <i>ENCONTRO</i> .....	161
4.3	AS DISCUSSÕES DO ENCONTRO DE PROFESSORES .....	168
4.4	O PERFIL DO (A) PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA .....	175

4.5 DISCIPLINA OU PRÁTICA EDUCATIVA? .....	184
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>191</b>
REFERÊNCIAS .....	203

## 1 INTRODUÇÃO: ESCOLHAS, JUSTIFICATIVAS E POSSIBILIDADES

Na sexta-feira de 12 de setembro de 1969, o Jornal *O Estado*<sup>1</sup> que circulava em Santa Catarina, estampava em sua principal manchete de capa: *Governo confisca bens, cassa e demite*. Eram os desdobramentos do Golpe Civil Militar de 1964 que ecoavam na sociedade catarinense. O Brasil vivia um momento político conturbado sob um governo militar que poderia ser vislumbrado pelo impacto da manchete apresentada. Tratava-se de atos governamentais contra cidadãos de diversos segmentos da sociedade, os quais, pelos princípios vigentes, haviam cometido delitos contra a Lei de Segurança Nacional (Decreto-lei nº 314/67)<sup>2</sup>. Nesta mesma data, outros jornais<sup>3</sup> de ampla circulação no país também

---

<sup>1</sup> Jornal fundado em 1915 por Henrique Raupp Júnior e Ulisses Costa, em Florianópolis. A partir de 1969 passou por um processo intenso de modernização de maquinário e o incremento de profissionais formados para trabalhar em sua redação, o que lhe rendeu êxito na produção das décadas seguintes. Foi o mais longo e o primeiro a circular em todas as regiões do estado de Santa Catarina na década de 1970 (BUDDE, 2013).

<sup>2</sup> Esse decreto-lei foi criado com base na ideologia da Doutrina de Segurança Nacional, desenvolvida por militares ex-combatentes da II Guerra Mundial, provenientes da Escola Superior de Guerra (ESG) e que tiveram contato com treinamentos militares nos EUA. Na ESG, criada em 1949, foi elaborada uma teoria de direita para intervenção no processo político nacional que consistia na defesa do “poder nacional” no qual o sacrifício do “bem-estar” era justificado pela ameaça a “segurança” (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985).

<sup>3</sup> No dia 12 de setembro de 1969, o jornal *Folha de São Paulo* trazia em sua capa uma manchete com título semelhante: *Governo inicia o confisco*, bem como o jornal *O Globo*, do Rio de Janeiro, que também noticiava na capa: *Governo cassa, demite e aplica a lei do confisco*. A dificuldade e morosidade no levantamento dos últimos acontecimentos impeliu repórteres e redatores a recorrer ao rádio, que era o meio de comunicação bastante acessível e de maior versatilidade na questão da circulação de informações. As inúmeras redações de jornais do país possivelmente compartilhavam do que era veiculado pelos noticiários de rádio e assim organizavam a informação impressa para divulgar entre seus leitores. É

estampavam notícias políticas, evidenciando a relevância das tensões que ocorriam no país. A sociedade enfrentava um período atípico, com agitações, reformas e adaptações, nas quais todos os setores sociais de alguma maneira foram afetados.

No âmbito educacional também houve mudanças. No mesmo dia da manchete citada, vinha a público o *Decreto-lei nº 869/69* (Anexo 1) que instituía o ensino obrigatório da disciplina de *Educação Moral e Cívica (EMC)* nas escolas, em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país. O ambiente nacional noticiado pelo jornal de ampla circulação em Santa Catarina e a assinatura deste Decreto-lei permitem estabelecer algumas aproximações entre estes eventos aparentemente aleatórios. No intuito de perceber essas relações e outras que possam emergir, este estudo tratará das significações construídas historicamente sobre o civismo em três livros da disciplina *Educação Moral e Cívica*. Esta pesquisa intenta buscar sob quais signos o ideal de civismo foi elaborado por três livros escolares no período da ditadura militar, ambiente em que foram produzidos e utilizados.

Nos anos entre 1964 e 1985, o Brasil vivenciou um governo que se sustentava em preceitos ditatoriais. Em 1961, após sete meses da eleição, ocorreu a renúncia até hoje não satisfatoriamente explicada do presidente Jânio Quadros. O então vice-presidente João Goulart, que por lei deveria assumir a presidência, não dispunha da simpatia da ala militar dos congressistas pelo fato de demonstrar seu posicionamento progressista e simpatia aos ideais socialistas. Com a renúncia de Quadros se instalou uma crise política, que parecia estabilizada pela resolução do Congresso de substituir o

---

provável que essa prática também ocorresse com a redação do jornal *O Estado*. Folha de São Paulo disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1969/09/12/2/>. Acesso em: 15 jan. 2015. Jornal O Globo disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=196019690912>. Acesso em: 15 jan. 2015.

sistema presidencialista pelo parlamentarista, fato que limitava os poderes do presidente. Apoiada por setores legalistas das forças armadas, a posse aconteceu. Em 1963, João Goulart promoveu um plebiscito que decidiu pelo retorno do sistema presidencialista e as direitas, civil e militar, intensificaram a organização em torno dos projetos de tomada de poder (CARVALHO, 2014).

Com a proliferação de movimentos rurais, sindicais, reformistas e antiestadunidenses que causavam a desestabilização do governo de João Goulart, grupos de direitistas opuseram-se às reformas de base defendidas pelo presidente e um golpe de Estado foi deflagrado. Considerável parcela da população temerosa de uma invasão comunista e de ter seus interesses atingidos pelas reformas nos setores agrários, industriais, fiscais e as relações com a economia americana apoiou o golpe e os militares tiveram êxito em sua ação (CARVALHO, 2014). O marechal Humberto de Alencar Castello Branco foi legitimado como presidente da República por meio de uma eleição indireta conduzida pelo Legislativo e uma nova configuração social passou a ser estruturada. O governo estabelecido se sentiu fortalecido para atuar efetivamente nos diversos segmentos sociais que serviriam de sustentação aos projetos de instalação no poder, estabilização social e desenvolvimento econômico.

Em meio às negociações que ocorriam, o segmento educacional também foi englobado nas estratégias as quais sedimentavam a base governamental. Os movimentos estudantis mantinham-se organizados em torno da defesa das liberdades democráticas e nas reformas de base, contudo a ação da repressão governamental era comum nestes casos. Diversos fatores assim como,

a agitação cultural do período e a crise econômica que se vivia, tudo isso contribuía para que as tendências de esquerda encontrassem público entre os estudantes, que

iam aderindo à militância clandestina no decorrer do tempo. (RIDENTI, 1993, p. 125).

Para dissipar as articulações, o governo militar buscou providências num trabalho de contenção: atuar na formação escolar.

Com um rápido folhear nos exemplares do Jornal *O Estado*, do mês de setembro do ano de 1969, foi possível identificar que várias estratégias de cunho formador, relativas ao controle e à vigilância de livros e leituras escolares estavam circulando. O Jornal informava a toda sua comunidade de leitores sobre as mudanças ocorridas a respeito da produção dos livros que seriam utilizados nas escolas. O exemplar de 04/09/1969 veiculava com uma pequena notícia intitulada: *Comissão vai disciplinar livros de aula*. Tratava-se de orientações aos autores e editoras que pretendiam publicar seus livros para uso didático, para que enviassem seus exemplares com antecedência a fim de contar com tempo hábil para serem avaliados pela *Comissão do Livro Técnico e Didático do Ministério da Educação e Cultura*<sup>4</sup>. Para além da decodificação de um sistema puramente mecânico e gráfico (CASTILLO GÓMEZ, 2003), eram indícios de um trabalho padronizador dos materiais e, conseqüentemente, das práticas relativas ao meio escolar. A palavra *disciplinar* foi aqui interpretada em consonância com André Chervel (1990, p. 180) como exercício intelectual que pretende “dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do conhecimento”, portanto, encaminhada para a ideia de ordenar ou conter os conteúdos que circulariam nos sistemas de ensino. O fato de

---

<sup>4</sup> Foi criada pelo Decreto Nº 59.355 de 4 de outubro de 1966, com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=190815> . Acesso em: 15 fev. 2015.

dispor do trabalho de uma comissão avaliativa específica para livros de uso escolar sinaliza uma preocupação institucional e política de vigilância e controle sobre o tipo de informação e sobre os discursos direcionados ao ensino no país.

Como era a semana que antecedia o Dia da Independência – 07 de setembro, as comemorações alusivas à data estavam acontecendo em Florianópolis. Outra notícia também do dia 04/09/1969 anunciava: *Semana da Pátria movimenta a cidade*. Era uma reportagem com todos os detalhes dos preparativos para o dia 07 de setembro, os quais envolviam atividades nas escolas, desfiles cívicos de diversas entidades, montagem de ambientes personalizados para os eventos que aconteceriam, enfim, uma série de atos precedentes ao grande evento que eram as comemorações pelo Dia da Independência. A sociedade civil também participava efetivamente, conforme é possível perceber na notícia do dia 07/09/1969, com a publicação do resultado de um concurso organizado pela Federação do Comércio de Santa Catarina, o qual premiava a *Loja Copacabana Móveis*, tradicional em Florianópolis, por ter decorado a mais bela vitrine com motivos patrióticos naquela semana. Toda a cidade era estimulada a compartilhar de um civismo alicerçado pelo orgulho da pátria.

Dentre várias notícias que demonstravam as relações da sociedade com a pátria, uma foi considerada especialmente destacável por vincular-se diretamente ao contexto escolar.

A Assessoria especial de Relações Públicas da Presidência da República reuniu na manhã de ontem os jornalistas credenciados nos Palácios do Planalto e das Laranjeiras, para o lançamento da campanha cívica “Uma Bandeira para cada Sala de Aula”. Por determinação do Presidente Costa e Silva, que aprovou o seu lançamento para logo após os festejos da Semana da Pátria, a campanha visa a oferecer a todos os brasileiros uma alternativa de união, sob a égide do Símbolo máximo da Pátria. [...]

Ao imaginar a campanha o Presidente Costa e Silva, pretendeu a entronização no próximo dia 19 de novembro, de uma Bandeira Nacional, ao lado direito da mesa do professor, em cada sala de aula do Brasil, seja qual for o grau ou natureza do ensino nela ministrado. (*O Estado*, 1969, p. 4).

A relação com a pátria, pela via da exposição de seus símbolos, estava presente no cotidiano da educação, expressada em imagens, objetos, vivências distribuídas pelo tempo e espaço escolares. A prática e o ensino do civismo eram estimulados pelas políticas educacionais desde a Proclamação da República e a institucionalização da laicidade do ensino.

Civilizar através da alfabetização, da educação moral e cívica e do acesso a conhecimentos científicos básicos, assim como integrar o imigrante estrangeiro à nação, enfim nacionalizar, higienizar, ajustar o povo aos novos valores e aos novos costumes da sociedade capitalista passou a ser tarefa exigida da escola primária pública. (TEIVE, 2008, p. 191).

Como ponto de referência do entrecruzamento das questões políticas, sociais e educacionais em Santa Catarina, a reforma da instrução pública de 1911, conduzida pelo professor Orestes de Oliveira Guimarães, um “legítimo representante do modelo paulista de educação, na época considerado vanguarda no campo educacional” (TEIVE, 2008, p. 33), foi um importante marco na valorização das práticas cívicas escolares. A recente república brasileira demandava de transformações sociais que conduzissem o país para o progresso desejado pelos seus idealizadores.

A educação escolar pública é então alçada à questão nacional prioritária, sendo responsabilizada pela transformação do povo

em nação, por torná-lo disciplinado, saudável e principalmente produtivo. (TEIVE, 2008, p. 72).

Ao final do século XIX, no estado de Santa Catarina era percebido um grande contingente de imigrantes vindos de diversos países europeus e, a partir do início do século XX, uma das preocupações governamentais consistiu-se em promover a integração dos descendentes (ROSSATO, 2014) na cultura entendida como nacional, uma vez que eram nascidos no Brasil, mas cultivavam os costumes do país de origem. O projeto, entre outras coisas, envolvia enfatizar o ensino da língua pátria e a internalização do civismo, formando uma geração de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento material de seu país amparada no conhecimento científico, com retidão de caráter e sentimentos ufanistas.

Naquele momento, a inovação no ensino, a qual introduziu o método intuitivo ou lições de coisas prévias, o contato com a prática, com as imagens e com os objetos foram introduzidos para que os alunos fossem alfabetizados construindo relações significativas de modo que a apreensão dos conteúdos promovesse mudanças no modo de agir e pensar. Era a vanguarda pedagógica apresentada por Orestes Guimarães ao sistema de ensino catarinense como importante ferramenta de aglutinação social no início da república brasileira. Por meio da educação se desenhavam contornos para um momento de transição do país, no qual se mostrava presente a preocupação com a formação cívica para amalgamar o conceito de nação. Entretanto, a situação de fomentar práticas cívicas e patrióticas estava, naquele momento, exacerbada para garantir certa ordem social e, assim, a partir de 1964, esta formação foi vinculada ao contexto de reformulação social pensado pelo governo militar em busca de apoio e legitimidade.

Eram previstas ações nas quais todos os setores da sociedade deveriam ajustar-se à nova realidade política e isso

envolvia a criação de leis, decretos, estabelecimento de diretrizes, enfim, construir um aparato que delineasse os rumos da sociedade e o “novo cidadão” para a “nova pátria”. Já no primeiro governo, do Marechal Humberto Castello Branco, em 1964/1965 começaram discussões sobre quais estratégias eram fundamentais para a proposta de civismo e cidadania adequada à nova fase política e social. Diante dos acontecimentos emergiu a necessidade de sistematizar, no processo de escolarização, disciplinas escolares que pudessem dar conta desta demanda. Segundo o estudo de Filgueiras (2006, p. 20), “a necessidade de uma Educação Moral e Cívica dos cidadãos foi tema de projetos educacionais anteriores ao da Ditadura Militar brasileira”, deste modo, na visão dos ocupantes do poder no Brasil, os acontecimentos impeliam para que a prática cívica fosse institucionalizada.

Na década de 1960, a educação no Brasil passou por inúmeras reformas, iniciando inclusive com a aprovação, depois de longo período de discussão, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4024 em 1961, que apresentou ajustes e reavaliações no que se refere a currículos e propostas de ensino. Segundo este documento, o Conselho Federal de Educação (CFE) deveria indicar até cinco disciplinas obrigatórias e, aos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), cabia a competência de complementar com as disciplinas de caráter optativo que julgassem procedentes aos estabelecimentos de ensino. O artigo número 38 do documento, o qual tratava da organização do ensino de grau secundário<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> A LDB de 20 de dezembro de 1961 organizava os sistemas de ensino em grau primário, secundário e superior. O primário correspondia ao que hoje é a educação infantil e o fundamental I. O secundário era dividido em ginásial e colegial, correspondentes atualmente ao fundamental II e o ensino médio, respectivamente. O colegial poderia oferecer ainda o ensino direcionado para a admissão nos cursos superiores, que era chamado de científico ou então o ensino técnico em nível secundário, voltado para a formação para o trabalho.

apresentava entre outras, a seguinte norma: *formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva*<sup>6</sup>. Um vestígio que permite considerar a preocupação com esse tipo de ensino era anterior à própria instituição do Decreto-lei, e, que a disciplina já se encontrava inserida nos currículos. Para atender as demandas sociais e políticas provenientes do momento conturbado que o país vivenciou com o Golpe Civil Militar de 1964, outras normativas também apareceram no intuito de que a educação, como um importante elemento da formação dos cidadãos se alinhasse aos anseios do projeto de governo a ser instituído.

A educação funcionou como relevante via de legitimação do processo político republicano atendendo às transformações julgadas necessárias para a adaptação do povo a uma nova realidade social. As práticas escolares buscavam fundamentar novas configurações sociais. Assim como no período republicano inicial, na década de 1960 ocorreram mudanças nos sistemas de ensino do país para atender às demandas políticas. Com destaque para o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica que, era um saber escolar provindo de várias áreas, com algumas adaptações e releituras, com conhecimentos ligados aos ideais de reformulação almejando a formação de um cidadão valoroso e patriota, que se mostrasse orgulhoso de seu país, preparado para defendê-lo, bem como para trabalhar pelo seu crescimento.

Conforme foi mencionado, conteúdos de cunho cívico-patriótico já integravam os sistemas de ensino. A Educação Moral e Cívica era pulverizada em conteúdos trabalhados por algumas disciplinas escolares como, por exemplo, História, Geografia e Canto Orfeônico e, somente em 1969 foi instituída por Decreto-lei como disciplina obrigatória. Todos os saberes

---

<sup>6</sup> Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 23 fev. 2014.

que poderiam contribuir com as questões de formação de caráter, cidadania, patriotismo e nacionalismo, passaram a compor esta disciplina que estaria presente nas várias etapas escolares, desde o ensino chamado primário até o superior.

O Decreto-lei desencadeou uma série de demandas na estrutura escolar dos sistemas de ensino em todo o país. Seria preciso capacitar profissionais com formação em áreas afins, como na História, na Geografia e na Filosofia, para que assumissem o ensino dos saberes a serem ministrados na Educação Moral e Cívica. Os programas curriculares deveriam ser adaptados para comportar as aulas dentro da carga horária e da seriação. A seleção de conteúdos deveria ser guiada pelos princípios filosóficos e ideológicos da disciplina. Como estratégia principal para viabilizar a disseminação dos saberes, e até mesmo para auxiliar a prática dos professores, fazia-se necessário pensar uma produção didática que contemplasse as finalidades apresentadas no Decreto-lei, os possíveis métodos de desenvolvimento, os conteúdos adequados e também as maneiras de avaliação... e, tudo isso como a maior urgência. Nesta clave, a produção e publicação de livros didáticos de Educação Moral e Cívica foram uma das estratégias utilizadas para legitimar a disciplina obrigatória e instrumentalizar os futuros professores em sua atuação.

A iniciativa deste trabalho teve como pano de fundo a minha própria prática educacional em sistemas de ensino tanto públicos como privados, donde emergiram algumas questões que foram rascunhando um projeto de pesquisa. A vivência na sala de aula, principalmente a partir da década de 2000, evidencia um enorme desconhecimento – ou talvez descaso (?) – com relação às questões que envolvem o país, o cidadão, a cidadania, o patriotismo. É muito comum perceber grandes manifestações patrióticas, não só no ambiente escolar, mas em toda a sociedade, em épocas de torneios internacionais de futebol, nas quais atos como vestir as cores da Bandeira Nacional ou cantar o Hino Nacional conferem representações

de amor e respeito ao país. Porém, o que menos se deseja é relacionar estes atos a ideia de civismo ou patriotismo, já que tais práticas são desqualificadas e por vezes até renegadas na sociedade brasileira. Para pensar mais detidamente e discutir essas e outras questões, elaborei então o objetivo do presente estudo: identificar as representações de civismo constituídas em livros escolares de Educação Moral e Cívica e verificar como se inscrevem no universo da cultura escrita na década de 1970, haja vista ser o período de implementação do Decreto-lei nº 869/69. A partir da escolha, algumas questões foram problematizadas: a Educação Moral e Cívica era puramente uma metódica doutrina? Para quê serviam seus conhecimentos? Os saberes eram produtores ou produtos de uma sociedade? Em que medida esses conhecimentos se tornaram representações coletivas?

Como “é nessa fronteira mutável, entre o *dado* e o *criado*, e finalmente entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa” (CERTEAU, 2011, p. 65), optei por projetar uma investigação em livros da disciplina. Para isso constituí um acervo com doações, empréstimos e até mesmo achados em antiguidades familiares. Os livros não existiam mais nas estantes das livrarias para serem adquiridos, era necessário pensar que tipo de lugar ainda guardaria exemplares de algo extinto e não muito bem lembrado. A primeira estratégia foi vasculhar os arquivos familiares que ainda conservavam alguns livros escolares e, pelos motivos mais inusitados, continuavam ali. Afinal, a disciplina em questão fez parte dos currículos dos diversos níveis de formação de um tempo próximo e isso favorece a posse e guarda dos materiais de ensino. Alguns títulos foram encontrados, contudo tinham sido utilizados em outro estado e isso implicava no direcionamento da pesquisa. Outra opção foi visitar bibliotecas que, são sempre um lugar comum no imaginário de quem pensa em livros fora de uso – segundo os alunos que não apreciam a leitura, e essa foi mais uma incursão. A busca na Biblioteca Pública do Estado de

Santa Catarina foi extremamente fecunda para organizar uma lista prévia dos livros que teoricamente circularam em Florianópolis e, assim, perceber os números das edições que davam indicativos de quanto àqueles livros teriam sido utilizados, ou pelo menos, produzidos com esse intuito. A primeira listagem facilitou uma busca mais direcionada aos acervos de casas especializadas em livros usados, buscando títulos que poderiam dar o tom do projeto de pesquisa, vale relatar também que essa busca não foi solitária, obtive colaborações.

Ao divulgar a ideia para pessoas que pudessem contribuir para que o projeto tomasse corpo, também contei com a imensa generosidade de receber doações de exemplares que tinham sido utilizados e, muito mais do que isso, já vieram para minhas mãos carregados de sentidos e subjetividades as quais de fato seriam fundamentais para pensar qual seria a forma de abordar aqueles objetos, levando em consideração “que todo percurso científico é feito de escolhas inconscientes, de encontros imprevistos, do acaso” (CHARTIER, 2011, p. 22). Ao todo foram angariados treze títulos com edições entre a década de 1960, 1970 e 1980, uma variedade editorial considerável, pois todos eram de autores diferentes. Com muita dificuldade, foram selecionados três livros: *Educação Moral e Cívica* (1º grau) de Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella (1971), *Educação Moral e Cívica* (2º grau) de Benedicto de Andrade (1978) e *Realidade Brasileira: Estudos de Problemas Brasileiros* (Educação Moral e Cívica para Ensino Superior) de Almiro Petry, José Odelso Schneider e Matias Martinho Lenz (1972), utilizando como critérios de escolha a circulação nos sistemas de ensino de Florianópolis, a autoria de professores e a abordagem sobre cada nível escolar (1º e 2º graus e Ensino Superior).

Como suporte documental, foram localizados na internet os documentos oficiais, leis, decretos, pareceres, portarias, resoluções, necessários para compreender a prescrição da

disciplina, a instituição da obrigatoriedade e a regulamentação junto aos sistemas de ensino. Em função da data de edição dos livros escolhidos, a pesquisa situou-se na década de 1970. Para contextualizar o diálogo dos documentos com o tempo histórico, foram feitas consultas à Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e ao Arquivo Público Estadual de Santa Catarina, com o intuito de localizar indícios sobre a disciplina que estabelecessem diálogo com os livros já arrecadados. E, como o inusitado também é cotidiano em projetos que envolvem a pesquisa histórica, o exame desses arquivos mostrou-se profícuo para enriquecer a produção escrita sobre os três livros selecionados. Estes documentos apresentaram mais informações sobre a circulação das prescrições oficiais na cidade, sobre as práticas sugeridas para a disciplina, sobre o civismo que se buscava construir, sobre o perfil idealizado dos professores que trabalhavam com a disciplina e outras questões que possibilitaram uma interface com o ensino da disciplina em Florianópolis, onde os três livros circularam, satisfazendo o desejo pessoal de elaborar uma escrita a partir de experiências locais com o objeto.

Os livros escolares da disciplina de Educação Moral e Cívica produzidos na década de 1970 são exemplos da utilização dos impressos como instrumento de formação intelectual, ética e moral para os educandos. A disciplina foi instituída de forma obrigatória atendendo ao processo de transformação de uma sociedade que vivenciava um sistema ditatorial, com negociações e resistências. Havia uma preocupação por parte do governo militar com a afirmação de um amor e respeito à pátria, considerados pontos de fundamentação do nacionalismo que unificaria o país. Na formação cívica transcrita para os materiais didáticos veiculava as mensagens a partir da compreensão de que

a escrita introduz suas peculiaridades nos processos de comunicação e de organização social, portanto, é necessário revelar seu

potencial para gerar novas formas de pensar e construir o mundo, o exercício do poder ou articular as relações humanas.<sup>7</sup>(CASTILLO GÓMEZ, 2002, p. 18).

A investigação sobre o civismo dentro desta disciplina discute sobre a educação daquela época em seu contexto político-social, e também discorre sobre todo o aparato material e simbólico que forja as representações entendidas como instrumentos de ordenação social. Empreender sobre estas obras faz emergir a relação que os sujeitos estabeleceram com as temporalidades, com os espaços e com as instituições. É possível compreender a leitura de mundo de um grupo que constrói a sua identidade, significando “simbolicamente um estatuto e uma posição” (CHARTIER, 1990, p. 23). Compreender como absorveram o passado para revalidá-lo no presente e, como pretendiam projetar o futuro através do processo educacional. O estudo dos saberes, das propostas, do método, todas as manifestações que estão vinculadas à presença do impresso no ambiente escolar, trazem em si a peculiaridade de lidar com o material que dialoga com o aluno, sinalizando usos e apropriações.

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. (NÓVOA, 2011, p. 9).

---

<sup>7</sup> Tradução livre da autora, do original: “la escritura introduce sus propias particularidades em los procesos de comunicación y de organización social, de ahí que sea preciso desvelar sus potencialidades para generar nuevos modos de pensar y construir el mundo, ejercer el poder o articular las relaciones humanas.” (CASTILLO GÓMEZ, 2002, p. 18).

Para dar início ao trabalho de pesquisa era necessário compreender a sistemática da abordagem sobre livros de uso escolar. O ponto de partida se deu a partir da leitura da obra de Décio Gatti Júnior (2004) *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Apesar de não se tratar da disciplina de Educação Moral e Cívica, a obra de Gatti Júnior apresenta uma metodologia de trabalho que pode ser aplicada à análise de livros de fins didáticos. O seu procedimento investigativo dá subsídio para o desenvolvimento do trabalho sobre outras áreas de conhecimento. O autor insere os livros didáticos de História no contexto sócio histórico do período, percebendo as transformações das produções no âmbito editorial, da escrita e dos saberes. Por meio da utilização de entrevistas, o autor seleciona pontos para verticalizar a investigação de forma que possibilita ao leitor construir uma visão ampliada sobre como era a construção e o ensino do conhecimento. Os assuntos destacados pelos autores, sua trajetória profissional, a relação com o processo editorial, todos os elementos destacados a partir da fala dos depoentes proporcionam consistência à análise dos livros, da disciplina e dos saberes. As problemáticas levantadas no texto, além de aprofundarem o estudo sobre o livro didático, entremearam o contexto político, social e educacional em que as obras estavam inscritas. É possível vislumbrar o diálogo destes impressos com os indivíduos, bem como as tensões que envolviam a construção e o estabelecimento de um saber escolar como a História. O estudo minucioso de Gatti Júnior entrecruzando autores, saberes, editoras, Estado, foi considerado iluminador da pesquisa que se delineava.

Ao buscar obras que pudessem referenciar o estudo, percebi que muitos títulos tratavam do assunto, porém expondo e analisando seu caráter ideológico ou explicando práticas que a constituíram. E não seria esse o meu intuito. Ao realizar um levantamento bibliográfico na Biblioteca Universitária da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC foram

listados quinze livros com a referência de busca *Educação Moral e Cívica*, sendo que apenas cinco tinham sido produzidos e circulado na década de 2000 com abordagem sobre os temas de ética e moral no contexto educacional. Foram também encontrados dois Trabalhos de Conclusão de Curso e uma Dissertação. Ampliando as possibilidades, pesquisei o Banco de Teses da Capes com a mesma referência de busca e encontrei cinco dissertações na área de conhecimento de Educação<sup>8</sup>. A busca foi um pouco limitada pelo fato do sítio eletrônico da instituição encontrar-se em manutenção e liberar as pesquisas apenas nos anos de 2012 e 2013. Mas a abordagem das dissertações ainda não tinha aproximação com a linha pensada para o desenvolvimento do trabalho.

Valendo-me das ferramentas de busca disponibilizadas na internet, iniciei uma busca generalizada por trabalhos acadêmicos com o nome da disciplina por referência e após a leitura de muitos resumos, encontrei duas dissertações e duas teses na área de conhecimento da Educação que foram muito valiosas como ponto de partida para iniciar a minha pesquisa. Eis que me deparei com o primeiro grande impasse da pesquisa: uma dissertação apresentando a estrutura de trabalho muito semelhante a que eu havia pensado para o desenvolvimento da minha pesquisa, inclusive analisando um título que era comum ao acervo constituído<sup>9</sup> por mim até o momento. Não raro os pesquisadores passam por esta provação. A ânsia, ou ilusão, de fazer algo com certo grau de ineditismo, às vezes encobre momentaneamente todo o leque de possibilidades que um documento apenas pode oferecer.

---

<sup>8</sup> Estes materiais constam do Estado da Arte feito para a consecução da pesquisa.

<sup>9</sup> Tratava-se da dissertação de Juliana Miranda Filgueiras intitulada *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*, defendida em 2006, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

Não existe um objeto que, contemplado de diversos lugares, seja sempre o mesmo. Da mesma forma, não existe um fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado de perspectivas diferentes, não mostre aspectos antes não visíveis ou, visíveis, mas, não apreciados. Tudo depende, pois da posição que adota aquele que olha. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 15).

Concordando com Antonio Viñao Frago, procurei avaliar que história eu pretendia contar a partir dos documentos que disponibilizava e rumando na direção da verticalização da pesquisa, pensei que – tanto o teórico, quanto o geográfico – tem relevância na discussão, pois,

é em função destes lugares que se instauram os métodos, que se delineiam uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas se organizam. (CERTEAU, 2011, p. 47).

Então esta seria a peculiaridade que guiaria a minha escrita. A primeira dissertação em foco foi a de Juliana Miranda Figueiras (2006), intitulada *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*. Este trabalho apresentou um extenso levantamento de livros didáticos e a trajetória de implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica após o decreto de sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino – Decreto-lei nº 869/69, até a sua revogação. As questões tratadas pela autora privilegiaram o processo que instituiu a disciplina, as prescrições oficiais, e o campo vinculado à atuação dos órgãos que estavam incumbidos dessa implantação. A leitura deste material forneceu subsídios para a construção da abordagem histórica sobre a instituição da disciplina. O texto elaborou a classificação de alguns elementos da materialidade, editoração e conteúdos que me permitiu vislumbrar aspectos ainda intocados pela análise,

como por exemplo, a relação do impresso com seu autor. A autora fez uma ampla exposição de obras que tiveram grande circulação, na região de São Paulo, local onde foram encontrados os livros pesquisados. Sem dúvida, o trabalho alargou os horizontes sobre a disciplina e a produção didática específica.

A perspectiva sobre as representações de civismo nos livros escolares abriu muitas possibilidades de correlação. O envolvimento com questões que vão além das relações educacionais não podem ser ignoradas para pensar a estrutura de um elemento cultural. Neste sentido, o diálogo com o estudo de Dayenne Karoline Chimiti, que recebeu o título de *Educação Moral e Cívica: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense na década de 1970* foi muito importante. Em sua dissertação, Chimiti fez uma discussão densa sobre as questões da reformulação dos sujeitos para a sociedade do futuro, após o Golpe Civil Militar de 1964, via Educação Moral e Cívica. Este trabalho apresentou um referencial significativo sobre o poder disciplinar da Educação Moral e Cívica e sobre a perspectiva da construção dos sujeitos que está inscrita no ensino do civismo. O estudo abordou também os livros didáticos, a organização dos saberes, os saberes como instrumentos de disciplinarização. A autora possibilitou a ampliação do olhar sobre o caráter formativo da disciplina e sobre as representações que a cercam, discutiu sua função como disciplina escolar e, também, problematizou as prescrições de conduta como jogos de poder e dominação.

A tese de Cleber Santos Vieira (2008), *Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano* foi leitura de extrema relevância, pois apresentou alguns pontos de intersecção com a minha pesquisa, quanto à forma de abordagem sensorial que preconiza o trabalho com as representações. Além disso, o trabalho realizou uma discussão sobre as funções dos prefácios como depositários de enunciados de práticas, prescrições de

ideais e, principalmente, como um protocolo de leitura que dá indícios de uso. Nesse contexto, o autor discutiu as estratégias discursivas utilizadas, como os textos dialogavam com seus interlocutores e a fluência de ideais políticos e sociais que eram apresentados com a intencionalidade de formação. Como elemento de análise da materialidade do suporte dos saberes da Educação Moral e Cívica, as estratégias textuais comunicam uma forma específica de diálogo com o leitor, que organizam a leitura formalizando prescrições, instruções, introduções com o intuito de conduzir a produção de sentidos.

O trabalho com livros permite interfaces peculiares com este tipo de objeto. Pensar a prática que precede ao objeto é de certa forma investigar sua produção e os dispositivos mobilizados para efetivar o produto. No caso de livros escolares, os eventos do entorno funcionam como agentes conformadores de um objeto destinado à formação. O momento histórico da produção tem muito a dizer sobre os critérios utilizados, as estratégias e formatos escolhidos pelos produtores. A tese de Katya Mitusuko Zuquim Braghini, intitulada *A “Vanguarda Brasileira”: a juventude no discurso da Revista Editora do Brasil S/A (1961/1980)*, apresentou importantes referências sobre a articulação editorial diante do momento político da Ditadura Militar, os discursos recorrentes e a presença de autores de livros escolares como editores do periódico estudado. A autora trabalhou com as variadas representações acerca de uma objeto/evento, neste caso a juventude, inventariando registros no periódico que permitiram perceber esta diversidade. A percepção de um projeto formativo implícito nos registros encontrados no periódico possibilitou interfaces com a utilização do livro escolar como dispositivo formador e produto social ao mesmo tempo.

A História da Educação abrange vários eixos de investigação sobre a instituição escolar, as práticas, os sujeitos, os materiais. A problematização de cada um destes elementos ajuda a construir um mosaico de temáticas que giram em torno

da instituição escolar. A partir das leituras de referência foi possível traçar os caminhos para compreender a dinâmica própria que tem o uso dos livros e como negociam e se movimentam no meio escolar.

Para ampliar o olhar sobre a escola e sobre a educação, as investigações que tem por objeto os livros escolares abrem caminhos para pensar os avanços e os recuos que ocorreram na solidificação da instituição escolar como parte constitutiva das sociedades. Os livros e seus saberes trazem a marca do tempo impressa em suas páginas e dar a ver esses vestígios, oportuniza o debate sobre as relações entre o meio escolar, suas práticas e a sociedade como um todo, o que pode ser importante para a sistematização de discussões sobre os fundamentos dos processos educacionais, suas estratégias, suas negociações com o contexto político e social. O desejo de contribuir para essas discussões, que viajam no tempo e são presentes ainda hoje, foi determinante para definir a escolha do objeto de estudo.

A *História Cultural* e sua renovação nos estudos sobre as sociedades se torna o ponto de partida operatório para proceder à análise das representações elaboradas acerca do civismo, do cidadão e de sua condição perante a sociedade e a nação. A ampliação dos objetos de estudo, segundo Chartier (1990, p. 14), permitiu abordar “os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc.”, e também possibilitou transformar material de uso escolar em documento para leitura de uma época.

Tal qual a escolha de uma chave dentro uma “caixa de ferramentas” (TEIVE, 2009, p. 61), foi escolhida então a *História Cultural*, fundamentada por Roger Chartier (1990), valendo-me da categoria de análise das *representações*, para operar este estudo que visa perscrutar como a ideia de civismo era apresentada pelos três livros, os seus recuos e aproximações quanto à prescrição oficial, pensando na inserção desses

objetos escritos na peculiaridade do momento histórico. E, ainda, em diálogo com Antonio Castillo Gómez (2002), sob os atributos da *cultura escrita*, buscando analisar a dimensão material e simbólica dos livros, entendidos como importantes instrumentos escolares de aprendizagem, tenho por objetivo pôr em relevo as relações que se estabelecem entre sujeitos escolares e as culturas escritas e tangenciar a subjetividade que sugere a imersão no mundo escrito. Para tanto, dissecar ao máximo o que a materialidade do suporte pode sugerir, observando os elementos gráficos, a composição textual, bem como também a autoria e a proposta editorial, importantes elementos que encontram na produção dos livros didáticos até os dias de hoje. Material este, que em sua estrutura física e simbólica, carregam as inscrições de práticas específicas que se encontram inseridas num contexto abrangente de uma realidade datada. As possibilidades de entendimento sobre os eventos se multiplicam a cada problematização construída. Um material que aparentemente tem um uso determinado ou limitado protagoniza inúmeros outros usos que a abordagem cultural pode dar visibilidade.

Conduzir a história da cultura escrita escolhendo como pedra angular a história das representações é, logo, aliar a potência dos textos escritos através dos quais elas serão lidas ou ouvidas, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, impostas por elas e que são matrizes das classificações e dos julgamentos. (CHARTIER, 2011, p. 281).

A disciplina de Educação Moral e Cívica, entendida como parte de uma “determinada realidade social que é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17), estava em consonância com a política brasileira ditatorial vigente no momento, nos finais da década de 1960 e durante a década de 1970. Para situar os livros dentro de um campo de pesquisa em Educação foi fundamental a discussão de Alain

Choppin (2004), a qual apresenta as possibilidades e limites deste tipo de empreendimento. Como os três livros selecionados para esta pesquisa, compõem uma disciplina e parte do universo escolar, foi primordial estabelecer o diálogo com André Chervel (1990), acerca da *História das Disciplinas Escolares*. Considerando as disciplinas escolares, de forma geral, como “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” (CHERVEL, 1990, p. 180), compreende-se que os saberes organizados nos livros estudados foram norteados por estes princípios, portanto tem afinidade com o campo de estudos.

Feita a introdução e considerando as questões que serão abordadas, esta dissertação apresenta-se em três capítulos. O primeiro capítulo tratará das relações estabelecidas, a partir da obrigatoriedade da disciplina, entre os projetos institucionais e os saberes contidos nos três livros. Uma análise do reconhecimento do Decreto-lei como prática a ser incorporada nos sistemas de ensino e as perspectivas do ensino da moral e do civismo que era apresentada nos impressos. O estudo mais detido possibilitará perceber as aproximações e distanciamentos da prescrição dos saberes em relação aos ideais construídos acerca dos cidadãos de um país com futuro próspero e desenvolvido. Serão evidenciados os elementos que podem ser operatórios a fim de visibilizar as *representações* de civismo e cidadania que circulavam nas suas propostas, contextualizá-las no período histórico para perceber a presença do projeto institucional de reconstrução dos cidadãos para o futuro do país. Para contextualizar a relação dos impressos com as temporalidades observadas naquele período histórico, foram destacados elementos textuais que relacionavam os saberes com a abordagem de passado e futuro.

No segundo capítulo, os livros serão percebidos pela ótica da *cultura escrita*. O olhar foi direcionado numa perspectiva ampliada na qual são impressos vistos como

produto de um meio social que repercute sobre as reelaborações que os indivíduos constroem acerca de si e de sua sociedade. Os documentos escritos receberam nessa fase da pesquisa um investimento sobre a materialidade dos suportes, seu lugar de produção e suas propostas de conteúdo aos futuros leitores/alunos. Na questão da produção dos três livros, o estudo sobre os professores autores, sobre as peculiaridades das obras possibilita o entendimento de como cada um dos impressos reverberou a prescrição oficial, fez a sua leitura do momento histórico e organizou o ensino no interior da disciplina.

O terceiro capítulo propõe examinar a articulação entre o projeto oficial da disciplina como um todo e os ecos deste na produção do conhecimento nas escolas por meio da análise de uma reportagem, veiculada pela *Revista Educação e Ensino de Santa Catarina-Edições Azul/EDICOREN (1973)*. O periódico dedicou um número todo às notícias sobre o *1º Encontro de Professores de Educação Moral e Cívica*, realizado no Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis no ano de 1973. O documento apresenta o *Encontro* como um momento de aprofundamento de estudos e discussões sobre os fundamentos disciplina. Era uma oportunidade de aprimoramento das práticas que deveriam ser estimuladas pelos professores e as instituições no processo de vinculação dos saberes propostos à formação dos cidadãos adequados ao futuro do país. A partir dessa análise foi possível perseguir os indícios do ensino da disciplina em Florianópolis e região, perceber como o Decreto-lei estava sendo apresentado pelos sistemas de ensino locais e observar a proposta formativa para os profissionais que ministravam Educação Moral e Cívica em nossas escolas. Como um evento pioneiro, sinalizou as vias em que as práticas seriam desenvolvidas. A pesquisa estimulada por esse documento deslocou o ponto de observação sobre o objeto, inscrevendo um microestudo como parte do vasto campo da História da Educação.



## 2 MORAL, CIVISMO E EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1970

A história educacional brasileira está intimamente associada à história propriamente dita da sociedade brasileira. Os diferentes momentos de situações políticas e econômicas, que tanto marcaram a vida social, influenciaram radicalmente a educação. Não apenas influenciaram, mas, sobretudo condicionaram para manter num futuro próximo ou remoto o *status quo* vigente. Não entravam em cogitação as ideias de mudanças, transformações, crescimento, e sim, adaptações, acomodações... (PETRY, SCHNEIDER, LENZ, 1972, p. 273).

A moral e o civismo foram temas recorrentes nos debates que instituíram currículos e organizaram o espaço escolar. No Brasil a partir da Proclamação da República esses debates foram intensificados, amparados nos ideais de regeneração social e construção de uma sociedade moderna na qual os homens e mulheres seriam formados sob a luz da ciência e da razão, em detrimento dos valores míticos e religiosos. Era uma tendência que circulava desde os movimentos ocorridos por ocasião da Revolução Francesa. “A escola leiga substitui a moral religiosa pelo civismo republicano que se torna a moral prática sobre a qual se fundamentaria a formação do cidadão” (SOUZA, 1998, p. 173).

A escola republicana além de ser o local da formação intelectual, configurava-se como formadora dos espíritos no sentido de contribuir para edificar um cidadão de bom caráter, de comportamento ameno, conduzido pela honestidade e pela lealdade. A partir do Golpe Civil Militar de 1964 esses ensinamentos viriam ao encontro do projeto de normalização de uma sociedade abalada pela instabilidade político-social. Os valores aproximavam-se dos ensinamentos cristãos para a vida

em sociedade e, inseridos na proposta de ensino da moral, colaboravam para formar indivíduos de fácil governo, com condutas respeitadas frente aos seus semelhantes, bem como com as instituições.

Como complementação desta formação dos espíritos dos alunos, o cultivo do amor incondicional a uma pátria funcionava como amálgama para um grupo diverso no qual se pretendia empreender uma nação. Instituir eventos alusivos às datas de feitos considerados memoráveis para o país, de certa forma, unia sob o mesmo sentimento pessoas de espaços físicos e simbólicos distanciados. Promover estudos sobre os homens que se transformaram em heróis da história brasileira, além de render-lhes homenagens, dava noção de exemplos a serem seguidos, de comportamentos que deveriam ser aderidos pelos jovens estudantes para que no futuro fizessem grandes contribuições ao seu país. Durante o governo militar o ensino da moral e do civismo foram atrelados ao controle de um país que, segundo seus governantes, deveria se fortalecer perante a ameaça do comunismo (CHIMITI, 2011) que se alastrava no mundo pós-Segunda Guerra Mundial.

## 2.1 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA ESCOLAR

Os estudos de Teive (2009, p. 65) sobre o currículo e as vivências constituídas nos primeiros grupos escolares catarinenses evidenciam a circulação de conhecimentos para “instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais”. No Programa de Instrução Pública de 1892 já era possível perceber a presença da formação moral e cívica ao lado da formação instrumental provinda do ensino de História, Geografia, das Artes, das atividades físicas e manuais, a qual era reforçada pela prática de festas, celebrações, desfiles que articulavam a vivência dessa formação (SOUZA, 1998, p. 241).

Em Santa Catarina, segundo Teive (2009), no programa de ensino da Educação Moral e Cívica para os grupos escolares de 1914, era visualizado o ensino por meio de abordagens presentes nos conteúdos das diversas disciplinas, sem necessariamente promover a elaboração de conceitos ou nomenclaturas. Os saberes eram difundidos no culto aos símbolos (hino, bandeira, etc.), na alusão aos heróis nacionais, na incorporação das datas cívicas ao calendário escolar. O estudo de Cunha (2007), sobre escritas ordinárias escolares em cadernos de anotações diárias de uma docente em atividade na década de 1950, assinala a presença da Educação Moral e Cívica dispersa nas práticas cotidianas de leitura e escrita.

São propostos textos aparentemente mais longos (fábulas, pequenos contos), o que parece indicar um índice maior de alfabetização dos alunos. Tais leituras veiculavam discursos sobre patriotismo, catolicismo, regionalismo e incentivavam o amor à pátria e a Deus, o respeito à família, os valores morais (bondade, caridade, fé) que estruturavam cada palavra, cada exercício, cada letra e cada ideia que, ingenuamente, as crianças copiavam e que constituíam os pilares da Escola de então. (CUNHA, 2007, p. 93).

Presume-se que a incorporação desses assuntos aos conteúdos diários fosse uma prática difundida pelo país, pois os cadernos diários analisados por Cunha (2007) pertenciam a uma professora do Rio Grande do Sul. Essas estratégias pedagógicas faziam-se presentes nas escolas de diversos tempos e espaços, contribuía para a formação do pensamento patriótico e funcionavam como parte da organização do cotidiano escolar. Os conteúdos estudados privilegiavam conhecimentos sobre o país com intuito de despertar apego e orgulho nos futuros cidadãos.

Os estudos permitem considerar que os festejos organizados pelas escolas se constituíam em uma prática comum nesses ambientes desde as primeiras décadas do século XX e, agregavam um caráter social ao mobilizar as famílias e a comunidade que participavam assistindo aos desfiles cívicos, comparecendo às comemorações que a escola convidava e, provavelmente, colaborando com a preparação prévia dos alunos. “As festas eram organizadas como complemento da educação cívica dos alunos e do povo” (TEIVE, 2009, p. 72), era a construção de uma cultura cívica que ultrapassava os limites da sala de aula, envolvendo o entorno e disseminando valores e ideias. O projeto nacionalista era reforçado por meio da edificação de sentimentos patrióticos, não somente dentro dos domínios escolares, mas nos espaços das cidades ocupados por ocasião das comemorações compartilhadas com a sociedade.

Em outras palavras, as comemorações que ultrapassam o ambiente escolar são instrumentos de articulação política que permitem a construção de uma memória coletiva, nacionalista, unitarista. [...] Eram eventos esperados e preparados durante todo o ano com intuito de demonstrar a grandiosidade da nação brasileira e o exemplo de cidadão que deveria ser seguido. (KANTOVITZ; SCHREIBER, 2014, p. 258).

Posteriormente, em 1925 a Reforma Rocha Vaz<sup>10</sup>, entre outras providências introduziu a *Instrução Moral e Cívica* no currículo das escolas secundárias. A nomenclatura diferenciada não descaracterizava os objetivos de formação de caráter que fundamentavam a disciplina. Horta (1994), em seu estudo sobre a educação no período entre 1930 e 1945, aponta as tensões que pairavam sobre a permanência ou exclusão da disciplina nos currículos.

A ênfase na educação moral do cidadão, traduzir-se-á, inicialmente, pela introdução do ensino religioso nas escolas. Mais tarde, enriquecida com ingredientes do civismo e do patriotismo, servirá para justificar as tentativas de reintrodução da educação moral e cívica nos currículos dos diferentes níveis de ensino. (HORTA, 1994, p. 2).

Em 1931 a Instrução Moral e Cívica, como disciplina específica, foi retirada dos currículos pela Reforma Francisco Campos. As Constituições de 1934 e 1937 também assinalaram negociações quanto à disciplina. A Constituição Promulgada de 1934 retirava a Educação Moral e Cívica dos currículos e instituíam o Ensino Religioso e o Canto Orfeônico com frequência facultativa na grade de ensino. E, a Constituição

---

<sup>10</sup> Foi uma reforma elaborada por professores do Colégio Pedro II que reorganizou o currículo, limitando a autonomia didática e administrativa das instituições, instituiu o sistema seriado obrigatório, abolindo o ensino livre, e com ele os cursos de preparatórios organizados de forma independente, impelindo os estudantes a alocarem-se em grande parte nos colégios particulares que ofereciam maior quantidade de vagas para suprir a demanda.

Disponível

em:

[http://navegandohistedbr.comunidades.net/index.php?pagina=1219331123\\_03](http://navegandohistedbr.comunidades.net/index.php?pagina=1219331123_03) ;

[http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0123\\_08.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0123_08.html) .

Acesso em: 19 ago. 2014.

Outorgada de 1937 tornava facultativa a inclusão do Ensino Religioso nos horários escolares (HORTA, 1994). Os saberes relativos à disciplina permaneciam então dispersos pela História, Geografia e Canto Orfeônico.

É importante destacar aqui que no governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930, as políticas de nacionalização do ensino foram intensificadas. Segundo estudos de Rossato (2014), já referenciados, Santa Catarina foi alvo de maiores preocupações devido à presença do elemento estrangeiro proveniente das famílias de imigrantes que em quantidade significativa eram alemães e italianos. Ao ser deflagrada a II Guerra Mundial, as políticas nacionalistas receberam contornos mais agressivos e os órgãos administrativos educacionais empenhavam-se em campanhas nas áreas de forte colonização estrangeira.

Enquanto a questão da língua era estratégia nacional, o que estava em jogo no estado de Santa Catarina era a constituição de uma identidade catarinense, uma vez que este era constituído por uma população bastante heterogênea, formada por indivíduos de origem portuguesa e açoriana, descendentes de imigrantes europeus (alemães, italianos, poloneses, ucranianos), grupos herdeiros das tradições gaúchas, afrodescendentes e remanescentes de grupos indígenas. (ROSSATO, 2014, p. 115).

A preocupação com a formação de uma identidade catarinense pode ser um indício de que o civismo e a moral permaneciam presentes em grande parte das disciplinas ministradas. Assim como na reforma da instrução pública de 1911, na qual os grupos escolares catarinenses mantinham práticas educativas distribuídas nas diversas áreas de conhecimento que contemplavam o cultivo da moral e do civismo, esta prática poderia ainda estar presente. Mesmo que a

constituição de 1934 tivesse eliminado como disciplina do currículo, havia possibilidade de continuidade por meio de ações pedagógicas contidas nas outras disciplinas. Uma vez que estabelecer vínculos com a pátria brasileira era uma demanda, incentivar o civismo em diversas atividades escolares evitava o confinamento dos saberes aos conceitos e teorias.

A constituição da nacionalidade tinha aspectos menos tolerantes nos discursos de Gustavo Capanema, que presidia o Ministério da Educação e Saúde. O ministro defendia que as escolas precisavam oferecer conteúdos nacionais, seguir uma padronização no ensino e colaborar na “erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 157). Observa-se que o ensino era matéria presente nos planejamentos governamentais, porém numa perspectiva unilateral. Neste sentido, buscava-se desenvolver uma consciência cívica que superasse as diversidades e regionalismos. Em 1937, o Conselho Nacional de Educação encaminhou para a apreciação do ministro o Plano Nacional de Educação, o qual explicava o tipo de formação para todas as áreas, inclusive para erigir o nacionalismo.

A educação moral e cívica era objeto de regulamentação minuciosa. Ela deveria ser ministrada obrigatoriamente em todos os ramos de ensino, sendo que no curso secundário seria uma atribuição do professor de história do Brasil. Ela deveria ter uma parte teórica, que trataria dos fins, da vontade, dos atos dos homens, das leis naturais e civis, das regras supremas e próximas da moralidade, das paixões e das virtudes; e uma prática, que incluiria desde o estudo da vida de “grandes homens de virtudes heroicas” até o trabalho de assistência social, que ensinasse aos alunos “a prática efetiva do bem”. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 199).

Para ter êxito na construção do nacionalismo as estratégias passavam pelo ensino da moral e do civismo com a proposta de internalizar comportamentos e virtudes, as quais fundamentavam a vida em sociedade. Os valores que formavam o bom caráter e a responsabilidade eram elementos que não deveriam se distanciar da apreensão dos conteúdos científicos das disciplinas escolares. Assim como a escola era o espaço da formação intelectual, os projetos e regulamentações oficiais previam também o dever de desenvolver a civilidade e a ética de cidadãos produtivos e participantes. A legislação específica relativa à disciplina Educação Moral e Cívica estabeleceu constantes diálogos com o Conselho Federal de Educação (CFE) (Quadro 1).

Quadro 1 – Legislação sobre a Educação Moral e Cívica

<b>Natureza</b>	<b>Número</b>	<b>Data</b>	<b>Matéria</b>
Decreto	50.505	26 de abril de 1961	Consolida as disposições relativas à Educação Moral e Cívica nos estabelecimentos de ensino.
Parecer	117	30 de abril de 1964	Parecer do CFES sobre o estabelecimento da educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino secundário.
Parecer	136	5 de junho de 1964	Parecer do CFE com sugestões de medidas a serem tomadas pelo Ministério da Educação para promover o ensino da Educação Moral e Cívica.
Decreto	58.023	21 de março de 1966	Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e cria o Setor de Educação Cívica da Divisão de Educação Extraescolar do Ministério da Educação e Cultura.
Parecer	649	10 de outubro de 1968	Parecer do CFE com restrições a instituição da obrigatoriedade de ensino da Educação Moral e

			Cívica.
Decreto-lei	869	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 do país.
Decreto	68.065	14 de janeiro de 1971	Regulamentação do Decreto-lei 869/69.
Parecer	94	4 de fevereiro de 1971	Parecer básico do CFE sobre a Educação Moral e Cívica.
Portaria	505	22 de agosto de 1977	Diretrizes básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica nos cursos de 1º e 2º graus, e de Estudos de Problemas Brasileiros no ensino superior.
Lei	8.663	14 de junho de 1993	Revogação do Decreto-lei nº 869/69.

Fonte: Produção da autora, 2015, a partir das referências eletrônicas: <http://www.lexml.gov.br/> ; [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas\\_periodo\\_militar.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas_periodo_militar.html) ; <http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+1+da+Lei+8663%2F93>  
Acesso em: 24 set. 2014.

A partir de 1946 iniciaram-se os acalorados debates a respeito da elaboração de uma nova Constituição e a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases que, foi finalmente aprovada em 1961. Nesse período a educação era percebida como um suporte para o desenvolvimento almejado para o país e, por isso era importante manter bases comuns para todas as regiões. Em 1962, com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), configurava-se um órgão específico para a regulação dos expedientes relativos aos currículos. Ao mesmo tempo, a sociedade se encontrava imersa em problemáticas de ordem política e social, entendia-se que a presença de uma educação moral era importante para a contenção dos desvios e distúrbios ambientados na Guerra Fria pela bipolarização do mundo. A formação moral era considerada necessária para aplacar a atuação das entidades estudantis e de classes como, por

exemplo, a União Nacional de Estudantes (UNE) e as Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs) (FILGUEIRAS, 2006).

Em 1962, por iniciativa do CFE, foi incorporada aos currículos a disciplina de Organização Social Política Brasileira (OSPB), considerada suficientemente capaz de fornecer os conhecimentos necessários à formação cívica nas escolas. Em 1964, o CFE emitiu o Parecer nº 117/64 em resposta às entidades cívicas femininas pedindo pela volta de uma educação moral nas escolas. No documento afirmavam que OSPB fornecia a formação adequada e conclamavam a participação da sociedade na formação do civismo (FILGUEIRAS, 2006). Conferia-se certa pressão pela instituição definitiva da disciplina nos currículos e resistência por parte do CFE a esta ideia. Na América Latina circulava o *Movimento de Rearmamento Moral*<sup>11</sup>, o qual corroborava com as preocupações das entidades favoráveis à disciplina.

Por fim, após o Golpe Civil Militar, em 1965 o governo organizou a exposição de motivos nº 180/RP, documento que considerava a volta da Educação Moral e Cívica sob a perspectiva de segurança nacional (FILGUEIRAS, 2006). Aos poucos ocorreu uma ressignificação sobre a necessidade da disciplina e, em 1966, foi instituído o Decreto nº 58.023/66 que criou o Setor de Educação Cívica da Divisão de Educação Extraescolar do Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>12</sup>, fortalecendo as correntes defensoras de sua volta aos

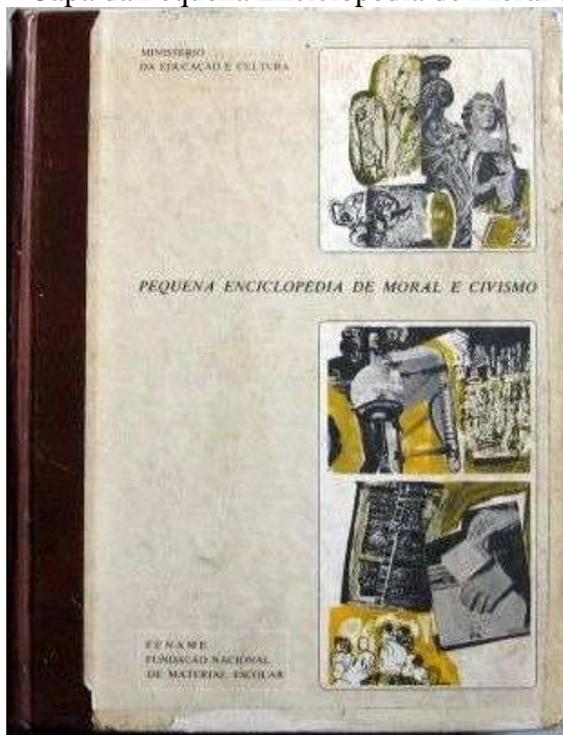
---

<sup>11</sup> Movimento organizado nos Estados Unidos, a partir de 1921, com repercussão internacional após a II Guerra Mundial. Chegou ao Brasil por volta de 1961, como estratégia de resistência à penetração dos ideais comunistas. Consistia na formação ideológica das várias camadas sociais, disseminando informações sobre a importância da defesa dos valores democráticos e os malefícios do contato com as ideias comunistas propagadas em países alinhados com a URSS durante a Guerra Fria, com o intuito de formar quadros para combater o comunismo (CHIMITI, 2011).

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002475.pdf> . Acesso em: 10 out. 2014.

currículos. Como uma prévia dos trabalhos, em 1967 foi lançada pela Campanha Nacional de Material Escolar por meio da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* (Figura 1) organizada pelo Padre Fernando Bastos de Ávila.

Figura 1 – Capa da Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo



Fonte: ÁVILA, Pe. Fernando Bastos de. **Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo**. FENAME, 1967.

O ano seguinte iria subsidiar os elementos negativos, segundo a visão do governo militar, que fundamentou as discussões. Em 1968 houve uma proliferação mundial de manifestações contrárias aos sistemas políticos, às condições sociais e aos governos. No Brasil, destaque para a Passeata dos

100 mil no Rio de Janeiro em busca da redemocratização. O enfrentamento entre forças governamentais e estudantes da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), causou uma morte e a organização do 30º Congresso da UNE que estava na clandestinidade, naquele momento demonstrava o cenário de uma sociedade conturbada e conflituosa. Diante do contexto que se apresentava no final de 1968, o CFE discutiu o anteprojeto que propunha a instituição da Educação Moral e Cívica em caráter obrigatório e, em 1969, vinha à tona um decreto-lei.

Os parâmetros para o ensino de Educação Moral e Cívica foram delineados a partir do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (Anexo 1), o qual instituía oficialmente a obrigatoriedade do ensino da disciplina em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação. A disciplina permaneceu no currículo por 24 anos, até a data de 1993, quando foi revogada pela Lei nº 8663 de 14 de junho de 1993. A sua consolidação esteve intimamente ligada à hegemonia de um grupo político/social, o qual teve relação direta com a definição dos caminhos do ensino no Brasil. Por meio dos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, utilizando-se das atribuições que lhes conferia o artigo 1º do Ato Institucional nº 2, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, o Estado prescreveu:

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

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

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade

- da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
  - c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
  - d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história.
- ) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
  - g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
  - h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade<sup>13</sup>.
- (BRASIL, 1969).

Os dois primeiros artigos do Decreto-lei já destacavam o caráter formador da disciplina. Ao apresentar as finalidades, o artigo 2º explica que os preceitos que se seguem estão apoiados nas tradições nacionais. Hobsbawm (1997) infere em sua obra que uma tradição pode ser inventada e mais tarde institucionalizada. Seu estudo analisa quais práticas de natureza ritual ou simbólica condicionam comportamentos e, pela repetição, estabelecem uma continuação em relação ao passado. No caso do Decreto-lei, para justificar os fins apresentados reportar-se a um passado positivado pela ideia de unidade nacional, o que confere legitimidade à prescrição e ao seu cumprimento. Trata-se a situação nova com um parâmetro

---

<sup>13</sup> Todas as citações retiradas dos documentos utilizados para a pesquisa foram transcritas com correção ortográfica ajustadas aos padrões atuais da língua portuguesa. Foram preservadas regras gramaticas da época de sua produção e a pontuação com vistas a preservar a forma e o sentido.

do passado ao mobilizar a história de vitórias e conquistas de um povo visando coesão social e legitimação de instituições.

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

Para efetivar uma tradição são criados elementos ou sinais de associação com uma forte carga simbólica e emocional (HOBSBAWM, 1997). Decretar o culto a esses elementos converge para ações de repetição que “mantém sempre à tona as verdades estabelecidas” (KANTOVITZ, SCHREIBER, 2014, p. 252). A fixação e a presença constante desses elementos promovem a internalização e o afeiçoamento às imagens que remetem à pátria, ao lugar de origem. As escolas deveriam adaptar seus espaços e práticas para propiciar essa exaltação, fosse com atividades programadas ou mesmo com exibição pública dos símbolos.

Não menos importante, o artigo 2º do Decreto-lei discorreu sobre o tipo de cidadania esperada naquele momento. O cidadão deveria ser pleno conhecedor dos seus deveres e direitos, estas prescrições garantiam os limites de atuação e interferência social e política. Colaborar com a ordem, sendo um indivíduo obediente e cumpridor das leis eram comportamentos esperados. A apreensão das finalidades do Decreto-lei possibilitava a formação de sujeitos que se comprometiam com o crescimento econômico do país, preservavam as instituições, opondo-se às práticas ditas

subversivas, era considerada como uma cidadania adequada para o processo de normalização da sociedade.

O Decreto-lei sinalizava a institucionalização da disciplina como elemento de base na formação de cidadãos que atendessem ao momento de mudanças na sociedade: a ditadura militar. Todas as discussões para instaurar o projeto foram amparadas pela necessidade de transmitir valores cívicos e morais considerados apropriados às crianças em idade escolar, de forma que este conjunto simbólico reverberasse em práticas condizentes à perspectiva de ordem e disciplina demandada por aquele momento. A partir de 1969 a Educação Moral e Cívica lecionada em escolas para os denominados 1º e 2º graus e, também, no Ensino Superior tornou-se elemento de atuação governamental nos currículos escolares com o objetivo de formar condutas e comportamentos.

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

Para construir uma base forte e duradoura o sistema político se apropriou do saber escolar e administrou esse ensino na direção da concretização dos seus objetivos: uma sociedade governável e ordenada, com cidadãos receptivos aos projetos de desenvolvimento. Uma cultura política<sup>14</sup> foi estruturada

---

<sup>14</sup> O termo é aqui entendido sob a perspectiva Berstein (1998, p. 352) para quem “a cultura política, como a própria cultura, se inscreve no quadro das normas e dos valores que determinam a representação que uma sociedade faz de si mesma, do seu passado, do seu futuro” e por Gomes (2007, p. 47), no qual “ ‘um sistema de representações, complexo e heterogêneo’, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um determinado grupo

dentro dos sistemas escolares como elemento formador e transformador, “é no conjunto um fenômeno individual, interiorizado pelo homem, e um fenômeno coletivo, partilhado por grupos numerosos” (BERSTEIN, 1998. p. 359). Todavia é importante ressaltar que a construção de uma cultura política tem caráter plural. Se a prescrição oficial encaminhou para uma prática fechada e objetiva, não é possível perceber dessa forma quando ela é significada pelos usos e apropriações do grupo a que se destina. Todo conhecimento sistematizado em conteúdos escolares, por si não era garantia de eficiência do processo. O conjunto de *representações* constituídas pelos grupos sociais está sempre sujeito a uma multiplicidade de interferências que são alheias a previsão de qualquer tipo de prescrição.

A disciplina passou por algumas adaptações e complementações como, por exemplo, no grau médio era concomitante ao ensino de OSPB. O Decreto-lei nº 869/69 inclusive previa a formação em nível superior e de pós-graduação, com a disciplina chamada de *Estudos de Problemas Brasileiros (EPB)*, na qual estaria contemplada a base filosófica, ideológica e pedagógica prescrita para a Educação Moral e Cívica. Os saberes contidos na disciplina permaneciam presentes nas etapas da formação escolar, convergentes à reestruturação política, social e econômica do governo militar que pretendia solidificar sua estrutura com mudanças mais profundas nas atitudes dos cidadãos. Desse modo foi disseminada uma cultura política com o estabelecimento de critérios e o desenvolvimento de padrões de comportamento considerados adequados à convivência naquela sociedade.

A Educação Moral e Cívica já era ensinada nas escolas num período anterior ao Golpe, porém, não era obrigatória e

---

(cujo tamanho pode variar) atribui a uma dada realidade social, em determinado momento e lugar.”

em alguns currículos figurava em forma de prática educativa que constava dispersa em outras disciplinas como, por exemplo, contemplada nos conteúdos de História ou OSPB. Muitos livros específicos já circulavam, mas, a partir da obrigatoriedade houve um maior cuidado com essas produções. Todo o conhecimento contido nos impressos de Educação Moral e Cívica era organizado de forma que o leitor vislumbrasse a relação ideal, segundo os valores da época, entre o cidadão e sua pátria, sobre o funcionamento do país, os projetos de desenvolvimento, as problemáticas, funcionando como agentes de formação política no ambiente escolar. Neste contexto a escola e os livros escolares foram importantes subsídios para colaborar com a nova ordem.

## 2.2 TEXTOS INTRODUTÓRIOS E PRESCRIÇÕES DE SABERES

O Decreto-lei nº 869/69 estabeleceu uma nova diretriz educacional para o ensino. É importante pensar que ao se constituir disciplina escolar um conjunto de saberes eleva-se ao estatuto de imprescindível àquilo que até então poderia ser facultativo. “As disciplinas escolares estão no centro deste dispositivo. Sua função consiste em cada caso colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188) e, isso ocorreu com a Educação Moral e Cívica. Apesar de algumas práticas dispersas já contemplarem esse ensino antes do Golpe Civil Militar, foi enfatizado o papel dos saberes e definidas as bases em que deveriam ser ministrados. No parágrafo único do artigo 2º, o Decreto-lei anunciava:

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou

privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;

b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais. (BRASIL, 1969).

No Regimento Interno dos Grupos Escolares Catarinenses de 1914, Teive (2009) identificou as recorrentes práticas escolares associadas ao civismo. O referido documento apresentou importantes indícios de que o ensino do civismo era um princípio que norteava muitos momentos da *cultura escolar*<sup>15</sup> do período. O estabelecimento de datas comemorativas em que os Grupos Escolares promoviam eventos públicos que dispendiam de tempo e organização, toda a mobilização para os eventos, provavelmente, era parte das aulas que antecediam essas datas, caracterizando o envolvimento com as questões cívicas de forma ampliada. Quando o artigo 2º do Decreto-lei prevê a prática educativa da moral e do civismo por meio de todas as atividades escolares, percebe-se a continuidade e a intensificação em relação aos indícios relativos a 1914.

As bases filosóficas da disciplina deveriam alicerçar o estudo das diversas áreas de conhecimento e interagir nos comportamentos dentro e fora da sala de aula, como elemento

---

<sup>15</sup> Entendida aqui como “espaço de movimentos no interior da escola, seleção e organização de informações” (VALDEMARIN, 2000); como “complexo simbólico e tecnológico que articula as dimensões básicas do dizer, do fazer e do agir didático e pedagógico”. (MAGALHÃES, 2008) e como “processos que ocorrem no interior da escola onde se mesclam elementos estruturantes e elementos cambiantes” (VIDAL, 2013).

condicionante da vivência escolar e comunitária. Percebe-se o intuito de oferecer uma disciplina que norteasse as atividades sociais para além da escolarização, direcionando pensamentos e atitudes. O parágrafo único propõe uma formação maciça que alcance o interior das famílias, afete a conduta dos estudantes egressos e tenha peso sobre o papel social assumido por todos. As práticas educativas estabelecidas de forma ampla extrapolam as legislações educacionais e figuram como elemento formativo social.

A proposta de formação do cidadão estava contida nas *funções* (CHOPPIN, 2004) da disciplina. Sabendo-se que a escola em sua constituição traz a premissa de preparar aqueles que assumirão o futuro de um Estado, era fundamental trabalhar desde muito cedo todas as ideias que amparavam o regime instituído em 1964 no Brasil. Além da proposta de formação social, o Decreto-lei ainda previa a criação de um órgão específico que atuaria na regulação e na produção que estava vinculada à disciplina. Foi criada, então, no Ministério de Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), comprometida com a questão dos livros escolares e, com poder de avaliação e veto para essas produções. Inseridos no contexto descrito foram produzidos os três livros analisados por este estudo.

Quadro 2 – Livros escolares de Educação Moral e Cívica

<b>Título</b>	<b>Educação Moral e Cívica</b>	<b>Educação Moral e Cívica</b>	<b>Realidade Brasileira -Estudo de Problemas Brasileiros</b>
<b>Autor(es)</b>	Jaldyr Bhering Faustino da Silva; Ayrton Capella	Benedicto de Andrade	Almiro Petry; José Odelso Schneider; Matias Martinho Lenz
<b>Carreira do(s) autor(es)</b>	Professor/militar Professor/militar	Professor/militar	Professor Professor Professor/religioso

<b>Indicação de uso</b>	1ª e 2ª séries do ginásio	1º e 2º graus	superior
<b>Edição</b>	Provável 1ª	5ª-revisada e aumentada	Provável 1ª
<b>Editora</b>	Laudes	Atlas	UNISINOS
<b>Local</b>	Rio de Janeiro	São Paulo	São Leopoldo
<b>Impressão</b>	Editora Vozes	Atlas	Meridional EMMA
<b>Ano publicação</b>	1971	1978	1972

Fonte: Produção da autora, 2015, a partir de: ANDRADE, 1978; PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972; SILVA; CAPELLA, 1971.

Os três livros foram publicados na década de 1970, período em que Gatti Júnior (2004) aponta uma transição quanto à produção de livros didáticos. O autor avalia que até a década de 1960 as editoras mantinham um padrão de produção artesanal, numa época em que as gráficas e editoras não dispunham de muitos recursos, tanto tecnológicos quanto materiais. Os editores agregavam múltiplas funções, resultando numa produção mais lenta e dispendiosa. Em geral, as produções eram totalmente organizadas por seus autores, no que diz respeito à delimitação de espaços, escolha de imagens, organização da materialidade. O autor assegurava certa paternidade sobre seu livro.

Na década de 1970 foi configurada uma fase transitória, na qual os livros tiveram sua produção acelerada e os trabalhos foram fragmentados em especialidades. Ocorreu uma produção otimizada e com maior qualidade, pois equipes técnicas assumiam as etapas de produção e as falhas antes indissolúveis eram solucionadas. A autoria teve suas características alteradas, pois o autor que antes tinha o domínio sobre a reprodução de sua obra, a partir de então seria um dos componentes de um grupo que organizava as obras em meio a acordos e discussões levando em conta aspectos, além de pedagógicos, também utilitários, estéticos e econômicos.

Os textos introdutórios dos impressos mostravam-se ricos em informações sobre a seleção dos conteúdos da

disciplina e as metodologias prescritas. As questões de formação ética e moral foram oportunamente transportadas do discurso cristão ocidental para reforçar as ideologias de compensação/punição já utilizadas pela igreja. Os conhecimentos divulgados no meio militar sobre a organização política, símbolos, datas, vitórias em batalhas e vultos (personalidades entendidas como socialmente importantes, tidos como heróis) também se tornaram conteúdo da disciplina escolar, como uma proposta de aproximação dos alunos com a pátria, que deveria ser idolatrada.

Para além da subjetividade das ideologias institucionais, estavam presentes os conhecimentos vindos das áreas da História e da Geografia. Sob uma perspectiva positivista de *atos históricos*, a disciplina tinha a possibilidade de evidenciar em seus conteúdos toda a construção histórica que reafirmava a grandiosidade da pátria. Os conteúdos adaptados da Geografia eram legitimados na disciplina como subsidiários da instrução dos alunos sobre os territórios e limites do seu país, as riquezas e as representações simbólicas de pertencimento, inscritas em bandeiras e brasões. Áreas como a Sociologia e a Filosofia também contribuíram para a definição dos conteúdos escolares com um enfoque que fosse ao encontro das finalidades pensadas para a disciplina.

Todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se sobre este plano como *corpus* de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos. (CHERVEL, 1990, p. 203).

Os saberes que compunham a disciplina, assim como nas normativas aplicadas desde a reforma da instrução pública

de 1911, privilegiavam a formação do caráter e a construção do civismo, porém, já que a prescrição vinha diretamente dos órgãos federais e a obrigatoriedade foi imediatamente instituída, a perspectiva sobre os conteúdos de ensino poderia manter um foco bem mais ditatorial, cumprindo sua *função ideológica e cultural* (CHOPPIN, 2004, p. 553). O senso comum gerado a respeito do momento político da ditadura militar, um tanto renegado quando transita pelas questões de memória, sobrepõe o aspecto doutrinário da Educação Moral e Cívica ao aspecto disciplinar. A análise dos livros da disciplina escolar dá a ver os aspectos de aproximação ou distanciamento entre o período histórico e a elaboração de representações, possibilitando interfaces entre a escrita, a doutrina, a disciplina e as possíveis práticas decorrentes deste processo.

Os livros estudados em sua temporalidade são compreendidos como produtos do seu contexto e, sendo assim, expressam não só uma mera prescrição de ensino, mas a relação dos sujeitos de uma época com um instrumento disseminador cultural. Relação esta que é permeada por tensões inscritas tanto no material gráfico como nas indicações de uso, explicitadas em suas apresentações.

A metodologia do ensino de Educação Moral e Cívica compunha um discurso relativamente uniformizado normalmente anunciado nas apresentações ou prefácios dos impressos, geralmente escritas pelos autores, no qual procuravam motivar os alunos ao estudo e arregimentar os professores para que efetivassem a proposta. Porém, isso não é uma regra, pois os textos introdutórios podem ter uma multiplicidade de propostas (VIEIRA, 2004). No caso dos livros analisados estes elementos genéricos não se fizeram presentes, conferindo aos autores uma perspectiva diferenciada para apresentar suas obras. O livro de Silva e Capella, simplesmente não teve nenhuma apresentação, na terceira página proferiu um breve agradecimento e imediatamente iniciou a primeira unidade na quinta página.

**AGRADECIMENTO:**

Ao Professor CELESTINO SACHET, Reitor da Universidade Para o Desenvolvimento de Santa Catarina, pelo estímulo e pela revisão dos textos deste trabalho. (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 3).

É possível perceber que os autores estabeleceram redes de sociabilidade no meio educacional, pois agradeceram ao reitor da Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina<sup>16</sup>, atualmente a UDESC, instituição onde não foram encontrados indícios de que tenham trabalhado. No livro não consta indicação sobre o número de sua edição, porém, mesmo que se tratasse de uma edição avançada é curioso que os autores tenham dispensado a apresentação de sua obra.

Já o livro de Andrade trazia os prefácios à 1ª e 2ª edições. Apresentando textos objetivos o autor escolheu discorrer sobre como organizou sua obra.

**PREFÁCIO à 1ª edição**

Este compêndio foi elaborado de acordo com as Prescrições sobre Currículos e Programas Básicos no ensino médio constantes do documento organizado pela Comissão Nacional

---

<sup>16</sup> Criada pelo Decreto nº 2.802 de 20 de maio de 1965, incorporou a Faculdade de Educação (1963), instituição considerada de vanguarda, criada para formar professoras, orientadoras e administradoras escolares. No governo de Celso Ramos a Universidade Para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina foi concebida sob a ótica da “educação como aceleração do desenvolvimento” (TEIVE; DALABRIDA, 2003, p. 81) e com objetivo de romper com “o desequilíbrio existente entre o processo de desenvolvimento econômico e o sistema de ensino” (idem). Hoje é chamada de Universidade do Estado de Santa Catarina, conhecida pela sigla UDESC, composta de 12 unidades/centros, com 48 cursos de graduação, além da dedicação à extensão e à pesquisa, na qual oferece curso de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, constitui uma das importantes instituições públicas de ensino superior no estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.udesc.br/>. Acesso em: 15 fev. 2015.

de Moral e Civismo, do Ministério de Educação e Cultura. [...] Não pretendemos ser originais, de vez que, para a elaboração deste compêndio, consultamos vários livros que julgamos úteis à educação moral e cívica da juventude [...]. Também não escrevemos este livro com o simples objetivo de dizer e recomendar moral e civismo, mas, sobretudo, para informar, mostrar a necessidade da formação cívica da juventude, apoiada em princípios morais, amor à pátria e ação. (ANDRADE, 1978, p. 17).

Em seu prefácio o autor não fez convocações explícitas aos leitores, sequer pôs em relevo a importância da disciplina e o seu ensino. Apenas elaborou uma exposição do método utilizado e os princípios que conduziram sua escrita, utilizou-se do plural majestático, demonstrando harmonia com a ideologia proposta pela disciplina e o diálogo com a bibliografia consultada.

No Ensino Superior a Educação Moral e Cívica era nomeada como Estudo de Problemas Brasileiros. Recebia um enfoque diferenciado, cujas construções de moral e civismo estavam atreladas ao aprofundamento sobre as questões sociais e econômicas do país, como forma de colaborar com a resolução de problemas, promovendo a evolução da sociedade e o progresso do país. A apresentação, assinada pelo professor Matias Marinho Lenz, não fazia grandes alusões ao patriotismo ufanista descrito ao longo do livro do 1º grau, mas, apresentava uma perspectiva com possibilidade crítica de construir ideias e discutir propostas de melhoria às condições do país.

Pelo estudo da Realidade Brasileira, em suas várias dimensões, cremos desempenhar uma das funções da Universidade no processo de desenvolvimento integral do país: sua função crítica e criadora. Cabe-nos a tarefa de analisar, em alto nível, nossa realidade nacional: constatar fatos, identificar tendências, conscientizar problemas, confrontar valores,

pensar soluções. Cremos que a expansão mais adequada de amor a nossa terra e a nossa gente consistirá na seriedade e honestidade do esforço de análise e na sinceridade de propósitos de contribuirmos, com a nossa parte, para a solução dos problemas brasileiros. (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 9).

As apresentações dos três livros diferenciavam-se na gradação da proposta, alinhavando a relação que desejavam estabelecer com seus leitores. Mas de forma alguma eram isentas de sentido quanto aos saberes que estavam anunciando. Com exceção dos autores Silva e Capella, que não escreveram uma apresentação, os demais estabeleceram o primeiro contato como *protocolos de leitura*, os quais preparam o leitor para fazer sua incursão no texto (CHARTIER, 1990). De forma discreta, os textos apresentaram a ideia de que o cidadão é parte da pátria e, portanto, também responsável pelo seu desenvolvimento e ascensão. O ambiente escolar, no qual os jovens alunos estavam para cumprir as exigências de um currículo, era o lugar oficial de formação intelectual cujas leituras se configuravam num importante elemento de apreensão ou rejeição de valores e condutas e as apresentações constituíam esse primeiro olhar, instigante ou não, sobre as páginas que se seguiam.

Compreendendo a leitura como uma experiência individual (CHARTIER, 1990), independente da existência de uma prescrição oficial para o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica, os conhecimentos que foram apreendidos a partir do seu estudo tiveram múltiplos direcionamentos e conotações. As apresentações e introduções mobilizavam o leitor em torno de um dos objetivos da disciplina: constituir um cidadão. Faz-se necessário ressaltar aqui que a concepção era condicionada por ações que contribuíssem positivamente para a sociedade. Como instrumento formativo cada livro destacou as características consideradas mais importantes para sensibilizar

o leitor. Como uma disciplina com *funções* que lhe atribuíam os aspectos subjetivos da formação, o primeiro contato da leitura evidenciava elementos de ordem sensorial ou emotiva. Escrever aos leitores que os saberes contidos nos livros vinculavam-se às causas maiores, de nobreza ou desprendimento, buscava sensibilizar para uma leitura atenta e aprofundada, a qual tornaria mais eficaz o propósito de moldar os comportamentos.

### 2.3 CONTEÚDOS FORMADORES: O QUE SE ESPERAVA DOS FUTUROS CIDADÃOS?

A circunstância em que foi instituída a obrigatoriedade da disciplina em todos os níveis dos sistemas de ensino é que forneceu os contornos da prescrição disciplinar e justificou a demanda pelo qual o saber foi ensinado nas escolas. A Educação Moral e Cívica emergiu com este título e como disciplina obrigatória na cena escolar durante o período da Ditadura Militar brasileira, momento em que o controle social estava muito presente em todos os círculos sociais. Naquele contexto, a escola serviu então como um instrumento de formação do cidadão cordato, respeitoso e patriota (CUNHA, 2011). Os artigos 1º e 2º do Decreto-lei, anteriormente citados, dão a ver que as finalidades da disciplina estavam ligadas ao aspecto civilizador da escola.

No âmbito da escolarização, o impresso escolar carregava um caráter formador por ser portador dos saberes que se agregavam à formação intelectual dos alunos, facilitando assim o seu ingresso nas “cadeias entrelaçadas de interdependência” (ELIAS, 1993, p. 207), necessárias ao convívio social. Os conteúdos e a apresentação tinham o intuito de adestrar para os princípios de organização e higiene nos primeiros anos de escolarização e, de civilizar e normatizar nos últimos anos do fundamental e no secundário. Deste modo, os impressos escolares colaboravam com a

concretização de projetos governamentais nacionais que, por meio da educação instituíam práticas e padrões.

Os livros de Educação Moral e Cívica constituem objetos de estudo para a compreensão de um estatuto social. Além de fazer circular entre os cidadãos estudantes os ideais políticos sobre os quais o país estava sendo conduzido, o caráter civilizador permeava as inúmeras páginas de normas e condutas. Era uma preocupação fazer chegar até a juventude de estudantes esses códigos de civilidade que ultrapassavam o ensino formal e vislumbravam a formação do ser, nos quais se inscrevia “um cego aparelho automático de autocontrole” (ELIAS, 1993, p. 196). As lições incorporadas à vivência poderiam evitar certos tipos de transgressões ao comportamento esperado, configurando uma sociedade mais homogênea e gerenciável do ponto de vista do governo ditatorial militar.

Desde o começo da mocidade, o indivíduo é treinado no autocontrole e no espírito de previsão dos resultados de seus atos, de que precisara para desempenhar funções adultas. Esse autocontrole é instilado tão profundamente desde a tenra idade que, como se fosse uma estação de retransmissão de padrões sociais, desenvolve-se nele uma auto supervisão automática de paixões, um “superego” mais diferenciado e estável, e uma parte dos impulsos emocionais e inclinações afetivas sai por completo do alcance direto do nível da consciência. (Elias, 1993, p. 202).

As leituras oferecidas no livro de Educação Moral e Cívica construía uma relação entre o comportamento individual e o social. Entendia-se necessário instruir os leitores a exercer os mais adequados comportamentos, segundo as exigências sociais do momento. Os saberes da disciplina adquiriam contornos de adestramento para facilitar a

organização da vida em sociedade e instituir o respeito ao outro e às instituições. O amor à pátria estava inscrito na relação com o outro e com a comunidade, por isso se projetava no comportamento individual, na grandeza do povo e do país. Instruir os jovens a terem uma postura/conduita pretensamente hegemônica sinalizava para a “aculturação dos alunos” (CHERVEL, 1990, p. 208), formando cidadãos responsáveis e comprometidos. O governo pelo braço do seu Ministério da Guerra/Exército atuava efetivamente na educação ao instituir o ensino obrigatório de uma disciplina de cunho normatizador.

Art. 4º Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5º, e aprovados pelos Ministros da Educação e Cultura.

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).

Era necessário selecionar o que ia constituir os conteúdos de ensino. Como a organização interna das disciplinas é, em certa medida, um produto histórico, relacionada ao princípio de “transmissão cultural” (CHERVEL, 1990, p. 186), os conteúdos deveriam trazer elementos que enfatizassem a proposta da disciplina, com legitimidade histórica e que apresentassem uma funcionalidade no meio social. Observando que os currículos básicos eram elaborados diretamente pelo governo federal, percebe-se a intenção de uniformidade na composição dos conteúdos que estariam sujeitos a avaliação de órgãos reguladores. Havia uma articulação entre as práticas políticas e as práticas escolares (SILVA, 2013), aproximando os currículos dos projetos governamentais de nacionalismo, valendo-se dos materiais de

circulação escolar como disseminadores de ideais. A preocupação com o envolvimento do sistema educacional com essa proposta de formação até justificou a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

Os textos dos livros dialogavam com seus interlocutores argumentando de forma veemente sobre a responsabilidade do mesmo diante das instituições e da preservação da unidade cultural. Cada indivíduo era considerado como peça importante de uma engrenagem social ordenada e estável. Antes mesmo de *ser cidadão*- pois esta condição estava vinculada à idade de dezoito anos e ao voto nas eleições -, o aluno deveria internalizar o compromisso de ser um *homem moral* e um *homem cívico*, conceitos que Andrade (1978, p. 64) explica da seguinte forma: “Homem moral é aquele que, na prática dos preceitos morais, se dignifica. Homem cívico é aquele que, no amor à pátria, a dignifica”.

De forma articulada os autores dispõem seus textos construindo uma relação peculiar dos alunos com a política do país, demarcando as práticas a serem incorporadas na vivência cotidiana. Havia o intuito de direcioná-los à participação, uma vez que estivessem preparados segundo os preceitos de civismo daquele momento. José Murilo de Carvalho (2014) entende a demonstração cívica como a capacidade de mobilização em torno de questões comuns que identificam e definem os grupos. O autor assinala a Revolução Constitucionalista de 1932, ocorrida em São Paulo, como uma “impressionante demonstração de entusiasmo cívico” (CARVALHO, 2014, p. 104), em que diversos setores da sociedade se articularam pela defesa da causa constitucionalista, evocando um elo simbólico com o bandeirantismo mítico dos grandes desbravadores. A concepção projetada pelo governo ditatorial, em sua proposição geral teórica não diferia muito da compreendida por Carvalho, pois ao significar o elo dos alunos com o país esperava-se despertar uma sensibilidade nacionalista. O entendimento sobre esses conceitos era esclarecido nos livros de forma simples e

objetiva: “CIDADÃO é o brasileiro que se encontra no gozo dos direitos políticos. Guarde esta equação: Brasileiro + direitos políticos= Cidadão Brasileiro” (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 41), ou então, “Cidadão é aquele que participa da vida do Estado, de um país, tanto civil como política, gozando de direitos e responsável pelos deveres da cidadania” (ANDRADE, 1978, p. 66).

O regime ditatorial impunha duras sanções aos direitos civis e políticos. Os conceitos apresentados por Andrade, bem como por Silva e Capella, evidenciam as divergências entre a teoria disseminada nas escolas e prática vivenciada em sociedade. A violência física e simbólica aplicada pelo governo militar por meio de Atos Institucionais que autorizavam as distorções do poder, situavam-se paralelos aos discursos que circulavam pela Educação Moral e Cívica. Naquele momento não era possível vivenciar a cidadania ensinada, no entanto, não era postergada, era disseminada como uma prática social, mesmo em tempos de exceção.

Carvalho (2014) concebe a cidadania como o usufruto pleno dos direitos civis, políticos e sociais que comporta várias dimensões. Ao comparar o Brasil com a cidadania constituída na Inglaterra, a qual teve a sequência de aquisição de direitos na ordem acima citada, afirma que a solidificação dos direitos numa sociedade tem uma lógica que, se alterada, afetará a natureza da cidadania (CARVALHO, 2014). A apreensão da cidadania num momento de direitos restritos ou tolhidos remete a uma construção limitada e inconsistente. Era uma cidadania pré-definida, pensada para atender as demandas do período, porém sujeita aos diversos níveis de apropriação que poderiam ir desde a subjetividade da escrita dos autores até a leitura descomprometida de familiares ou outras pessoas que tivessem contato com os livros.

Os valores exaltados tinham um protagonismo na configuração da sociedade.

Hierarquização dos valores:

1º Valores Religiosos;

2º Valores Éticos;

3º Valores Estéticos;

4º Valores Lógicos;

5º Valores Vitais;

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

Escala e Hierarquia de Valores

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

Os valores hierarquizados pretendiam representar a evolução do desenvolvimento dos indivíduos, pois era imprescindível que subjetividades como religião e ética fossem administradas em busca da homogeneidade. É importante salientar também que esta não é uma via de mão única, pois, as “concepções do Estado sobre os cidadãos e a cidadania não são necessariamente as que circulam no meio social” (VIEIRA, 2008, p. 30). Portanto, os discursos apresentados davam a ver as prescrições oficiais, mas, a circulação e o uso destes discursos eram conflituosos e negociavam constantemente com as manifestações sociais que interagem com a cultura escolar.

Os jovens estudantes eram imbuídos, por aqueles ensinamentos, de um compromisso com um futuro próximo, no

qual o sentido de sua existência só era possível na coletividade. “A Pátria em que vivemos não será grande e rica, nem seus filhos serão felizes, por milagre, mas porque cada um cumpre seus deveres: perante Deus, dentro da Moral, pela Pátria” (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 13). Os conteúdos eram ilustrados com muitos exemplos que propunham ao leitor refletir sobre suas atitudes, dando ênfase a dualidade entre o bem e o mal.

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

Você já ouviu expressões como estas:

-Não bancar o trouxa!

-Dar um jeitinho!

-Não ser Caxias!

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

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

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

reconhecido e valoroso era aquele que cumpria as leis e colaborava com a manutenção do padrão de ordem. Esta condição para a cidadania também balizava a convivência social.

**DEMOCRACIA:**

- você pode ter uma propriedade;
- você escolhe o seu emprego;
- você escolhe seu patrão;
- você pode ter uma religião;
- o governo pensa nos interesses do povo.

**COMUNISMO:**

- todas as propriedades pertencem ao governo;
- o governo escolhe o que você deve fazer;
- o governo é o patrão de todos;
- nega-se Deus e prega-se o materialismo;
- o povo está a serviço do governo. (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 62).

Na década de 1960, em plena bipolarização do mundo pela Guerra Fria, os governos se preocupavam com a ideia de uma revolução comunista e isso era energeticamente combatido, principalmente nos países governados por militares. Segundo Braghini (2010), a Revista da Editora do Brasil (EBSA), distribuída nas instituições de ensino públicas e privadas, oferecia conteúdos de apoio à prática docente e, antes mesmo da década de 1960, divulgava o apoio ao ensino da moral e do civismo. A publicação veiculava informações sobre a legislação, considerações sobre livros, discussões de alta repercussão que circulavam em jornais diários, enfim, era um informativo que pretendia divulgar utilidades ao meio escolar. A autora indica a possibilidade de a editora manter contatos pessoais dentro da ESG, local de aprimoramento da Doutrina de Segurança Nacional. Essa prática reverberava na produção de discursos anticomunistas pela revista.

Isso porque os editores da EBSA achavam justo publicar em suas páginas aquilo que os

membros da Escola Superior de Guerra (ESG) passaram a considerar como indicadores da infiltração comunista no Brasil e de uma possível ameaça de guerra interna. (BRAGHINI, 2010, p. 66).

A comparação entre o sistema democrático e o comunista, elaborada por Silva e Capella, demonstrava afinidade com o posicionamento da Revista da Editora do Brasil. O combate ao comunismo e aos posicionamentos subversivos era um item preferencial na pauta governamental. O conteúdo evidenciava os propósitos de ter cidadãos alinhados ao sistema político em pleno vigor. A proteção da sociedade também era responsabilidade dos cidadãos que deveriam trabalhar pela sua preservação.

Daí decorre a RESPONSABILIDADE de cada cidadão em se manifestar de acordo com os reais interesses nacionais, sem engrossar a opinião de minorias mais voltadas para a agitação do que para a solução real dos problemas. (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 27).

O perigo do comunismo ecoava pelos variados veículos educacionais. O impresso afinado com estas propostas cumpria seu papel na afirmação aos ideais democráticos em detrimento das doutrinas esquerdistas.

As estratégias de ensino utilizadas, relatando exemplos comuns, construindo comparações maniqueístas, responsabilizando os leitores pelo futuro coletivo, remetem aos movimentos que articulavam a sociedade nas décadas de 60 e 70. O país se adaptava a um contexto político global da Guerra Fria, desenvolvendo suas táticas de sobrevivência e crescimento. A formação para o civismo e a cidadania compunham práticas sociais inseridas nessas táticas. A identificação dos conteúdos, a abordagem dos livros escolares e “sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as

preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, além das práticas educativas e escolares” (BASTOS, 2002, p.153). Como parte do processo, as leituras que circulavam, especialmente as abordadas por este estudo, demonstraram na particularidade, uma parcela do todo.

## 2.4 OS VESTÍGIOS DO CIVISMO NOS LIVROS ESCOLARES

### A PÁTRIA

A pátria não é ninguém; são todos; e cada qual tem no seio dela o mesmo direito à ideia, à palavra, à associação. A pátria não é um sistema, nem uma seita, nem um monopólio, nem uma forma de governo; 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, da liberdade. Os que a servem são os que não a invejam, os que não a inflamam, os que não conspiram, os que não sublevam, os que não desalentam, os que não emudecem, os que não se acovardam, mas resistem, mas ensinam, mas se esforçam, mas pacificam, mas discutem, mas praticam a justiça, a admiração, o entusiasmo.

Rui Barbosa (ANDRADE, 1978, p. 7).

Os livros de Educação Moral e Cívica frisavam a relação de respeito e amor exacerbado que os cidadãos deveriam ter pela sua pátria. Essa relação era esculpida pelo apelo simbólico e por assim dizer sentimental, a qual definia uma cidadania embasada na “lealdade ao Estado e à identificação com uma nação” (CARVALHO, 2014, p 18). O livro de Andrade destinado ao 2º grau, ou seja, a estudantes na faixa dos 15 aos 18 anos, logo nas primeiras páginas trazia o texto de um intelectual conhecido e renomado para legitimar os ideais que povoaram as páginas de ensinamentos cívicos. Com apelo sensorial Rui Barbosa articulou as palavras para que o

leitor percebesse o quanto era importante a sua presença perante o seu país e quão relevante era o peso de suas atitudes diante daquela que os acolhe *em seu seio*. Era o prólogo do civismo.

As maneiras como o civismo era trabalhado nos livros da disciplina conferiam uma instituição de poder pelo escrito (CASTILLO GÓMEZ, 2002). Se os leitores, tanto alunos, professores, ou até familiares, ao decodificar os signos dos textos fizessem a absorção simples de uma mensagem, estariam compreendendo um ideal cívico de amor incondicional à pátria. Se, ao contrário disso, fizessem uma leitura crítica, de maneira a propor questionamentos para entender o porquê desse amor, ainda assim estariam sujeitos ao aspecto emotivo que os inscreve na mensagem do texto como *filhos*, habitantes de um *lar* com uma *mãe* que os acolhe. Inúmeras leituras são possíveis e, isso enriquece ainda mais as possibilidades representadas num texto. As estratégias da linguagem e do discurso procuravam guiar a leitura utilizando o escrito como elemento estruturador.

A aplicação do texto ao leitor como uma relação móvel, diferenciada, depende das variações, simultâneas ou separadas, do próprio texto, da passagem à impressão que o dá a ler e da modalidade da sua leitura. (CHARTIER, 1990, p. 26).

A construção dos ideais que atendiam às prescrições da disciplina de Educação Moral e Cívica evidenciava o caráter patriótico nos quais estavam alicerçadas. O fortalecimento do sentimento de pertencimento era fomentado por um discurso articulado a propósitos bem mais amplos de unidade territorial e cultural, selados pelo elo das tradições supostamente existentes. “Não esqueçam os nossos jovens e gravem bem em suas consciências que a pátria é a comunidade da terra e da gente, das instituições e da língua, das tradições e do futuro”

(ANDRADE, 1978, p. 103). Os conteúdos propunham edificar um vínculo definitivo entre o indivíduo e o seu lugar de origem, oferecendo concretude à ideia de pátria. A partir do momento que fosse tomada esta consciência, estabelecia-se o limite a que estas aquisições estavam submetidas dentro da sociedade, onde eram observados mais os deveres do que os direitos.

Pelo fato de serem leituras institucionalizadas, produzidas para fim de aprendizado, os livros escolares de Educação Moral e Cívica inscreveram as marcas de vivências sociais por portarem saberes de um tempo, são produtor e produto de uma sociedade, concomitantemente. No momento de sua produção se propunham a formar a partir de concepções selecionadas e, ao longo de seu uso, denunciam recuos e aproximações quanto à sua proposta. Este intervalo que se instala entre o que foi produzido e o que foi entendido é o espaço das *representações* formuladas por um grupo em certo meio e tempo social.

São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. [...]. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17).

O civismo erigido pelos três livros de Educação Moral e Cívica aqui estudados era a idealização de uma prática no presente com o intuito de reverberar no comportamento futuro dos leitores, proposto no texto como uma tendência única àqueles que esperavam algum tipo de notoriedade, mesmo que

fosse pelas gerações futuras. Era a criação de uma sensibilidade para o coletivo utilizando o elemento simbólico de união entre todos que constituíam a pátria. Os textos impressos exibiam uma coisa ausente (CHARTIER, 1990), era a presença simbólica da *pátria mãe* que contava com seus filhos para crescer e ser forte. As virtudes cívicas postas em questão conduziam ao imaginário coletivo de que as ações individuais tinham uma repercussão maior, que seria sentida por todos.

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

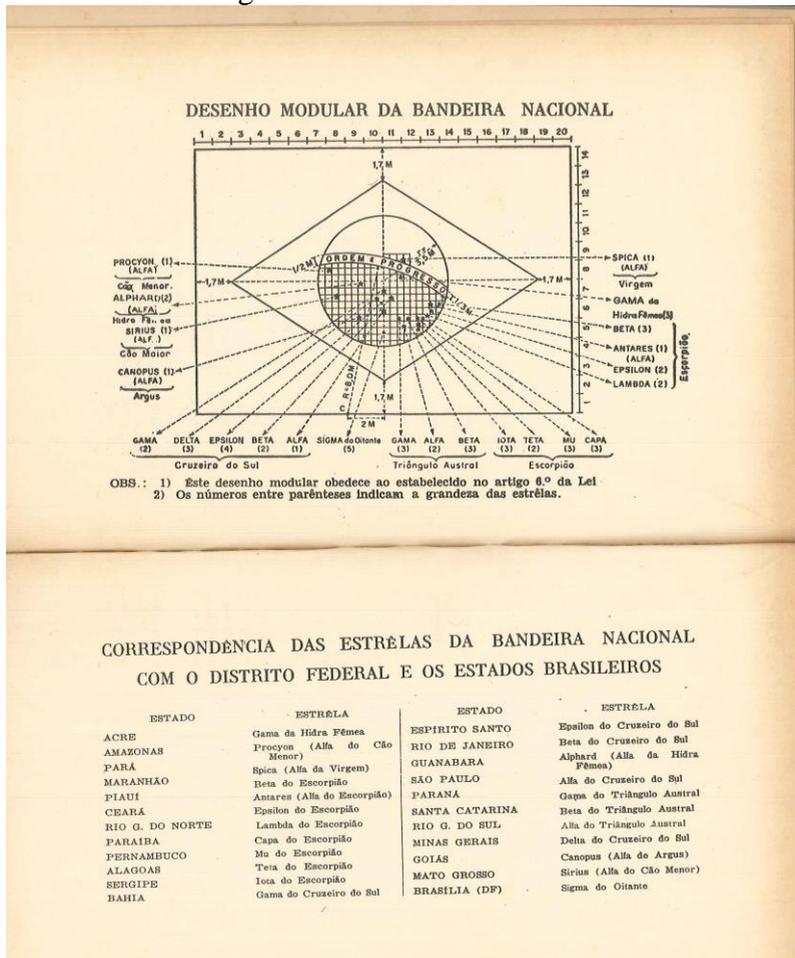
Os jovens eram o foco da mudança de mentalidade, a qual estava sendo empreendida e a formação escolar era o caminho mais próximo para levar os objetivos a cabo. Nesse sentido os livros de Educação Moral e Cívica, principalmente nos níveis de 1º e 2º graus, eram atuantes na estruturação social. A estratégia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

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

O tema do civismo aparecia tanto diluído ao longo dos conteúdos como em capítulos ou unidades específicos sobre o assunto. No livro de Silva e Capella, ao longo das unidades o tema é recorrente, abordado em vários subtítulos, assim como: *civismo, deveres cívicos, patriotismo, deveres do cidadão, o valor das Tradições, Símbolos Nacionais, Calendário Cívico-Histórico*. Na unidade em que trata dos Símbolos Nacionais, há três imagens que representam a bandeira, as armas e o selo. Destaca-se a imagem da bandeira (Figura 2) que também foi reproduzida no livro de Andrade. Eram fornecidas todas as medidas específicas para sua reprodução pelos alunos, além da nomenclatura de todas as estrelas representantes dos estados da federação, seguidas de legenda explicativa que indicava a qual dos estados correspondia cada um dos nomes das estrelas.

As reproduções feitas pelos alunos deveriam seguir rigorosamente a técnica ensinada pelos professores. Os trabalhos com a imagem da bandeira era uma atividade que constava também no livro de Andrade e figurava em destaque, pois juntamente com a imagem do selo nacional, foram as únicas reproduzidas em cores no livro do 2º grau. Era considerado um símbolo nacional de referência, sua exposição carregava uma simbologia de pertencimento dos brasileiros, criando uma fisionomia de união de todos diante do “pavilhão nacional”. O uso nas escolas era comum e alvo até de divulgação específica como a campanha *Uma Bandeira para cada Sala de Aula* (*O Estado*, 1969, p. 40), aprovada pelo presidente Costa e Silva com o intuito de que todas as salas de aula existentes no país ostentassem uma bandeira do lado direito da mesa do professor, em lugar de destaque, como símbolo da “pátria mãe” nos sistemas de ensino.

Figura 2 – Bandeira Nacional



Fonte: SILVA; CAPELLA, 1971, p 76-77.

As medidas correspondiam ao padrão de reprodução estabelecido por lei específica, poderia ser feita em qualquer tamanho desde que respeitadas às proporções. A imagem era sobremaneira detalhada, possibilitando aos alunos esmerar-se em produzir imagens com maior similitude possível. O ensino do desenho da bandeira era obrigatório nos estabelecimentos de

ensino. A disposição das estrelas seguia uma ordem estabelecida e o tamanho era distribuído em quatro dimensões, ou grandezas, como indica a figura 2. Além dos critérios para a reprodução da imagem, o culto à bandeira compreendia rituais, também prescritos em lei, quanto ao horário de exposição (hasteamento) e recolha (arriamento), quanto às ocasiões e locais obrigatórios. O uso era rigoroso e sujeito às penas da lei, caso fosse negligenciado.

Os textos na unidade sobre os símbolos nacionais, no livro de Silva e Capella, procuravam estabelecer uma vinculação simbólica com os leitores remontando acontecimentos passados ligando o país aos colonizadores portugueses, um passado monárquico de glórias que repercutia no uso das simbologias cívicas. A legislação foi transcrita em suas minúcias, legitimando a importância de tais símbolos no dia a dia do país. De certa maneira, as representações se revigoravam com os assuntos colocados em forma de saber escolar, eram enraizadas nos grupos sociais que recebiam as informações e as internalizavam de forma que perpetuavam práticas para as gerações seguintes.

Da mesma forma, o livro de Andrade, também tem o civismo pulverizado em suas nove unidades, porém, talvez pelo fato de se tratar de uma produção para alunos do 2º grau (hoje ensino médio), com outras competências relacionadas ao texto e à leitura, foram dedicadas três subdivisões no Apêndice apresentado ao final do livro com informações de natureza cívica. São elas: *I- Hínario Cívico* (composto por 14 hinos e canções), *II- Poesia Nossa* (composto por 20 poesias com exaltação aos valores cívicos, morais e religiosos) (Anexo 2) e *III- Calendário Cívico* (composto por uma listagem de 13 páginas com datas comemorativas, a origem do nome, a explicação sobre as razões da comemoração e fatos considerados explicativos sobre as datas destacadas). Percebe-se que o Apêndice foi subdividido de forma que organizasse a grande quantidade de informações selecionadas para constar.

“A escrita é transmitida a seus leitores ou a seus ouvintes através dos objetos ou das vozes, cujas lógicas materiais e práticas é preciso entender” (CHARTIER, 2011, p. 258). Deste modo, analisando a organização, é possível pensar que houve a preocupação de disponibilizar todas essas informações como complementaridade da formação já dada ao longo das nove unidades, como um subsídio para a futura vida cívica daqueles alunos, uma formação que persistiria na vida adulta, tendo em vista que muitos encerrariam seus estudos e ingressariam na vida profissional.

Utilizando um sistema que lembra a organização dos preceitos religiosos, Andrade elaborou uma lista que contemplava os principais critérios, segundo sua seleção, para que o civismo fosse uma vivência dos cidadãos.

#### Deveres e Direitos Cívicos

- 1º- Amar a liberdade [...] é o poder de fazer e de não fazer, dentro dos limites da lei;
- 2º- Defender a pátria;
- 3º- Pagar impostos;
- 4º- Votar;
- 5º- Cooperar na política;
- 6º- Servir no júri;
- 7º- Respeitar a lei;
- 8º- Fiscalizar a execução da lei;
- 9º- Falar bem a sua língua;
- 10º- Não desdenhar a civilidade. (ANDRADE, 1978, p. 67).

Na leitura do primeiro item observa-se que é transmitida ao leitor uma proposta de resguardo dos seus direitos individuais. Ao final do item, ressalta-se a observação *dentro dos limites da lei*, então o Estado se faz presente delimitando a *liberdade* do cidadão. Os próximos itens se referem à obrigação do cidadão de contribuir com a estrutura social que organiza o país. Segundo Roger 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 afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si e do próprio mundo.

Portanto, é necessário pensar a intencionalidade sem a ilusão do doutrinamento, para, além disso, entender o texto como elemento de uma realidade datada e contextualizada. Os livros se valiam de sua autoridade de escolares e de suas estratégias de pertencimento para comunicar ao interlocutor os signos sob os quais o civismo deveria ser apreendido. Possivelmente estavam ali as representações de uma sociedade em fase de mudança, adaptação e consolidação de propostas de aprendizagem para a vida adulta, porém, a análise dos escritos expõe as tensões em torno da formação das estruturas intelectuais, tanto individuais como coletivas. As relações entre o mundo do texto e o mundo do leitor (CASTILLO GÓMEZ, 2002) fazem emergir as concepções que a sociedade, especialmente os sistemas educativos, construía sobre as prescrições oficiais, enfim, fornecer indícios do pensamento para um grupo que teve contato com esses livros, que deveria absorver este saber agora escolarizado.

O Ensino Superior não compartilhava das mesmas estratégias utilizadas pelos níveis de 1º e 2º graus, haja vista que a concepção da disciplina se diferenciava a partir do momento em que a Educação Moral e Cívica no nível superior chamava-se Estudos de Problemas Brasileiros. A Reforma Universitária<sup>17</sup>, ocorrida a partir de 1968 normatizava a Educação Superior, dando ênfase ao contexto sócio-político-econômico da nação brasileira, que tinha a industrialização e a

---

<sup>17</sup> Sobre a Reforma Universitária (RU) e o Ensino Superior no Brasil consultar Stephanou; Bastos (Orgs.) (2011), o capítulo de Marília Costa Morosini.

internacionalização da economia como ícones de modernização. Construída sobre as mesmas bases, porém com possibilidades ampliadas, até mesmo por estar inscrita nos currículos universitários, cujas estratégias de ensino tinham perspectivas variadas, a universidade era ambiente de formação profissional, ou seja, a formação da vida adulta do cidadão.

O livro de Petry, Schneider e Lenz apresentava de forma sistematizada a concepção da disciplina, suas finalidades e objetivos. O plano didático da disciplina, já no início do livro, esclarecia:

1. Descrição Geral da disciplina
- 1.1 Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) é uma disciplina que visa complementar, em nível superior, a formação do cidadão brasileiro, consolidando e complementando conhecimentos e atitudes já adquiridos anteriormente.
- 3.1 Objetivos Gerais: análise da situação, tendências e problemas relevantes do desenvolvimento brasileiro e estímulo de concepções e atitudes que contribuam para o desenvolvimento autêntico e integral. (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 11).

Era uma proposta analítica, extensa, a qual tangenciava o civismo como pano de fundo das hipóteses desenvolvidas acerca da resolução ou pelo menos da supressão de algumas problemáticas enfrentadas pela sociedade da década de 1970. Esse livro, ao contrário dos outros dois, não promoveu uma abordagem ampliada sobre o tema do civismo, optando por apresentar uma série de informações sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do país, problematizar alguns indicadores e discutir algumas providências. Essa invisibilidade não significa propriamente uma ausência. A proposta de discutir os problemas brasileiros faz mais alusão a dar conhecimento sobre esses problemas, principalmente os de cunho político, para que o leitor tenha subsídio para releituras e

discussões. Na apresentação do livro, Matias Martinho Lenz esclarece: “Por força do próprio nome da disciplina, preocupou-nos mais a análise dos problemas do que a enumeração de realizações ou o elogio de méritos e virtudes” (PETRY, SCHNEIDER, LENZ, 1972, p. 10). Numa perspectiva diversa, sem promover diretamente as estratégias de pertencimento e comprometimento, neste livro o civismo recebeu a conotação mais subjetiva de (in) formar-se para colaborar com o país.

A palavra civismo não consta nenhuma vez nas 418 páginas do livro, porém nas duas últimas páginas, foi colocado um *Decálogo Cívico*. Eram dez mandamentos iniciados com verbos imperativos com *amarás, prezarás, procurarás, lembrar-te-ás e deverás*. Mesmo um tanto descontextualizado o *Decálogo* marca a presença dos ideais de formação cívica que eram inerentes à disciplina. Figurava sem maiores explicações, ao final das páginas, mas, ele se encontrava ali para cumprir seu papel informativo e formativo aos leitores. Foram selecionados três itens que podem demonstrar o tom do escrito.

1. Amarás o Brasil, tua Pátria, com um amor inteligente e forte. Inteligente, para conhecer seus problemas e grandezas; forte, para empenhar-te em prol de seu desenvolvimento e na defesa de sua soberania. [...]
7. Procurarás conhecer sempre melhor teus deveres e direitos de cidadão, para observá-los com maior fidelidade, esforçando-te por participar da vida de tua cidade, de teu município, de teu Estado e da Federação. [...]
9. Deverás também te esforçar por conhecer, sempre melhor os elementos da organização econômica e dos processos sociais do Brasil, bem como os sistemas propostos para resolver os seus problemas, a fim de formar, a respeito de todos, uma opinião clara e segura. (PETRY; SCHNEIDER, LENZ, 1972, p. 417).

Os itens citados expressam a convocação para comprometer-se com os assuntos do país. O texto propõe a ideia de que todos devem ter responsabilidade com as estruturas político-administrativas existentes no seu entorno, que é necessário ter conhecimento sobre os trâmites e é fundamental o envolvimento comunitário, a busca por soluções e melhorias visando ao desenvolvimento e progresso, principalmente econômico, segundo as perspectivas do governo ditatorial. Mesmo permanecendo o texto relegado ao último suspiro da leitura, mantém sua intensidade, demonstrando ao leitor que efetivamente fazer esta leitura terá contato com o mesmo simbolismo disperso ao longo de muitas páginas dos outros dois livros. “As formas materiais da escrita ou as competências culturais dos leitores sempre delimitam as fronteiras da compreensão” (CHARTIER, 2011, p. 280). O *Decálogo Cívico* cumpriu a função que visava a engajar o cidadão que rumava à formação profissional com a realidade do seu país de forma atuante e comprometida, corroborando com as propostas dos livros de 1º e 2º graus.

Com abordagens diferenciadas o civismo era um conceito presente mesmo na ausência de sua grafia. Como uma das âncoras que amparava a proposta de educação da disciplina escolar, demarcava o espaço simbólico da construção. Selecionadas com rigor, as luzes que se projetavam sobre o conceito destacavam os ângulos mais adequados para moldar o cidadão obediente, aculturado pela nação e confiante nas instituições. Era uma prática edificada pelo passional, na qual se procurava não deixar fissuras em que se proliferassem questionamentos e contrariedades. Não é possível afirmar que houve hegemonia na elaboração do civismo junto aos grupos de leitores dos três livros estudados, mas, compreender que, quando o conceito extrapola a letra escrita e passa a se instalar na dimensão das representações, torna-se território movediço cujos estatutos são historicamente definidos.

## 2.5 UM PASSADO PRESENTE: BIOGRAFIAS PARA INSPIRAR UM FUTURO

As relações que os impressos constituíram com o tempo remetiam a um passado heroico que poderia e deveria ser revivido, porém, em outros moldes, adquirindo uma “forma social” (HARTOG, 2013, p. 53). Todas as biografias destacadas tinham a função de servir como inspiração aos leitores pela sua exemplaridade. Num período em que era enfatizada a prospecção do país para o futuro, os exemplos de heroísmo serviram como base para esse país. De forma otimista, o leitor era imbuído da nobre função de também participar das lutas coletivas no momento em que os planos governamentais estavam atrelados ao desenvolvimento econômico e social. Para que isso ocorresse era fundamental que os jovens estudantes fossem incorporados ao processo. Era a promessa de um futuro próspero e ordenado, conforme as indicações da Bandeira Nacional.

Os livros de Educação Moral e Cívica de 1º e 2º graus traziam capítulos específicos nos quais apresentavam as breves biografias e os principais feitos de algumas personalidades nascidas no Brasil ou não. Ao contrário das biografias apresentadas na *Série de leitura graduada Pedrinho* de Lourenço Filho (CUNHA, 2011) que seguiam uma disposição nos livros, nos quais a biografia era contextualizada pelo tema tratado. Essa diferença indica que nos níveis de 1º e 2º graus as biografias tinham sentido edificante e não compunham o conteúdo como meros exemplos de um tema tratado. Eram objetos de estudo específicos condensados em espaço próprio, passíveis de um determinado tempo e métodos pertinentes, bem como qualquer outro conteúdo.

A doação que os biografados fizeram de suas vidas às causas maiores era enaltecida e, estava ligada ao ideal de patriotismo. O destaque era para as virtudes, as quais justificavam suas personalidades exemplares no contexto da

História do Brasil. Havia a preocupação de afirmar que as suas participações foram fundamentais em importantes momentos históricos (FILGUEIRAS, 2006). E, estes fatos sendo utilizados como um discurso de estímulo e exemplaridade, no qual o leitor era suscitado a compartilhar das virtudes ditas heroicas. O estudo de François Hartog (2013), no qual aborda a temporalidade nas Ilhas de Fidji por meio da relação entre os habitantes das ilhas e o rei, o exemplo heroico tem um efeito multiplicador de comportamentos entre os habitantes. Cada herói ou heroína apresentado nos impressos construía um estereótipo de coragem, doação, lealdade e patriotismo e, por isso era muito importante revisitar, conhecer em pormenores e valorizar suas histórias.

Essa importância de reverenciar o passado ilumina os diferentes *regimes de historicidade* (HARTOG, 2013) em que os impressos estão inseridos. A obra feita com a proposta de instruir sobre os saberes necessários ao presente dos leitores reafirma o vínculo com o passado, buscando referenciais para dar consistência ao ensino dos saberes. Havia a perspectiva de sanar demandas sociais contemporâneas com a instrução sobre os valores morais, recorrendo à dialética do tempo passado para se fazer novamente presente. Da mesma forma, os textos que convocavam os leitores a serem colaboradores da construção do país do futuro, faziam uma projeção, bastante otimista, de um futuro próspero e grandioso. Os livros transitavam entre os “espaços de experiências e o horizonte de expectativas” (KOSELLECK, 2006, p. 306), em textos articulados que qualificavam aquele presente como momento de aprendizado e formação.

Pensados e produzidos em tempo real, afinal assim que o Decreto-lei nº 869/69 foi aprovado aumentou muito a demanda destes materiais, os livros estavam inseridos num contexto que permite observar as *ordens do tempo* como as múltiplas temporalidades que assolam um mesmo objeto (HARTOG, 2013). A escrita, construída sob essa perspectiva

faz a articulação da produção com o tempo em que ela está sendo feita. Identificando estas características subjacentes ao texto é possível pensar sobre as condições de produção dos mesmos e sobre a leitura acerca da relação daquela sociedade com o seu tempo. Os ensinamentos analisados em relação à temporalidade dão a ver indícios de um tempo que estava em transição e que as pessoas reagiam de diversas formas buscando adequação ao momento presente. Os livros escolares, neste sentido, correspondem a elementos de legitimação e entendimento sobre as diversas dimensões da transição.

De modo geral, apresentavam elementos textuais de definição de tempo que eram colocados de forma harmoniosa e compreensível. As tensões que circulavam na sociedade na ocasião da produção reverberavam na construção dos textos. O *presente* que estava se adaptando, era balizado pela instrução das atitudes, o *passado* aparecia na reverência aos heróis e atos heroicos e o *futuro* na prospecção do desenvolvimento e do progresso que, por certo viria, caso fosse observado o direcionamento.

Era uma tentativa de moldar os comportamentos a partir dos exemplos heroicos, e com isso conferir ao cidadão comum o estatuto de personagem político relevante para a história nacional.

A liturgia cívica da recordação projetava-se no ensino na forma de hagiografia, no qual o estudo das realizações de certos personagens motivaria a formação de indivíduos como eles. (VIEIRA, 2008, p. 83).

O futuro aparecia em mensagens que permeavam o conteúdo, evitando confinamentos a uma ou outra parte dos livros. Repetidas vezes o texto fazia essa alusão à construção do futuro. O passado aparecia geralmente representando a ideia de que toda a proposta descrita ao longo do impresso era

possível se fossem seguidos os exemplos colocados pelas biografias.

O livro de Silva e Capella destacou 59 breves biografias (Anexo 3), nas quais constavam nomes de pessoas que viveram em todas as regiões do país e tiveram sua vida ligada a diversos segmentos como a política, a religião, os movimentos locais e, é claro, as guerras e conflitos. As biografias, em geral, davam ênfase à atuação dos indivíduos em prol de causas ligadas à pátria. Era por honra e patriotismo que suas trajetórias eram rememoradas como exemplos a serem seguidos e valorizados pelas gerações futuras. As biografias ocuparam uma unidade inteira, local onde foram minuciosamente organizadas de forma cronológica, agrupadas por período político seguindo a divisão da história brasileira e por área de desenvolvimento/conhecimento. O sumário foi escrito com a seguinte disposição:

## 8ª UNIDADE – O BRASIL ATRAVÉS DAS BIOGRAFIAS

### 8.1 – O BRASIL COLÔNIA

#### 8.1.1 – A CONQUISTA DO TERRITÓRIO

#### 8.1.2 – A DEFESA DA TERRA

#### 8.1.3 – A CATEQUESE

#### 8.1.4 – A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA

### 8.2 – BRASIL IMPÉRIO

#### 8.2.1 – 1º REINADO

#### 8.2.2 – REGÊNCIAS

#### 8.2.3 – 2º REINADO

(1) - Pacificação interna

(2) - Lutas externas

(3) - Abolição da escravidão

(4) - Impulso para o desenvolvimento

(5) - Campanha Republicana

### 8.3 – BRASIL REPÚBLICA

#### 8.3.1 – A CONSOLIDAÇÃO DA REPÚBLICA

#### 8.3.2 – A FIXAÇÃO DE NOSSAS FRONTEIRAS

### 8.3.3 – A REORGANIZAÇÃO DAS FINANÇAS

### 8.4 – CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES

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

A especificidade de itens desta organização destaca indivíduos em cada momento entendido como significativo para a evolução do país. Era uma leitura inspiradora que sugeria como a atuação individual poderia conquistar notoriedade a partir do seu envolvimento com causas coletivas de defesa do território, mudanças políticas ou desenvolvimento econômico. No contexto educacional, era uma proposta de exemplaridade para que os futuros cidadãos participassem efetivamente das problemáticas de sua sociedade. A escrita como *guardiã* de um passado e *oráculo* de um futuro que estava a ser produzido no momento do contato do leitor com a leitura.

No último item do sumário da unidade, os autores abriram espaço para mulheres que também mereceram destaque, segundo os critérios acima colocados. Os nomes femininos que foram listados, em geral tiveram sua atuação ligada às atividades consideradas na época como masculinas, dando um indício de que o merecimento do destaque estava relacionado ao potencial de atuar como um homem em momentos de conflito. Essas mulheres foram identificadas como participantes de importantes processos de mudança e de conquista, sendo igualmente homenageadas por seu desempenho na vida dedicada a uma causa política ou social.

- Maria Quitéria de Jesus

Era uma jovem, filha de pais portugueses do Recôncavo da Bahia. Seu coração inflamou-se de patriotismo pela independência. Disfarçada em trajes masculinos abandonou a casa paterna e sentou praça como soldado. Tomou parte nas lutas, em 1822, na Bahia, contra o general português Madeira, distinguindo-se por sua

intrepidez e bravura. O Imperador concedeu-lhe honrarias.

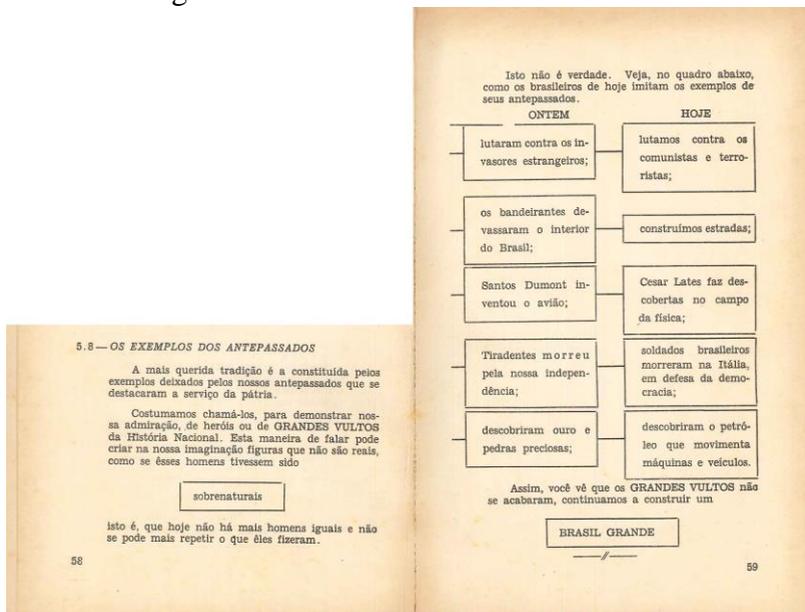
-Maria Francisca da Conceição

Com 13 anos casou-se com um cabo que partia para a guerra do Paraguai. Com a proibição de as mulheres seguirem os maridos, disfarçou-se em homem e marchou ao lado do esposo. Morto o cabo, em combate, ela resolve prosseguir lutando e avançou nas primeiras filas contra Curupaiti. Penetrou no forte entre os primeiros brasileiros e aí foi ferida. Só no hospital descobrem-lhe o sexo. Daí para diante passaram a chamar-lhe: Maria Curupaiti. (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 123).

Apesar de a sociedade conservar fundamentos patriarcais, pode-se perceber que houve, ao menos, certa preocupação dos autores de destacar algumas participações de mulheres nos processos de mudança do país, insinuando suas presenças na construção de um país forte e unificado. Já no livro de Andrade, que apresentou 12 breves biografias (Anexo 3), não constava em nenhum dos textos a vida de uma mulher. O espaço foi dedicado a homens que estiveram ligados em maioria à política, numa subunidade nomeada como *Vultos Nacionais*, organizada em três itens chamados de *Os Grandes Homens Construtores da Nacionalidade*, *Os Mártires da Liberdade* e *Outros Heróis da Nacionalidade*. Como a política era um meio essencialmente masculino e os destaques foram balizados pelas relações intrínsecas a esse meio, a figura feminina não teve relevância para estereotipar os heróis nacionais neste livro.

A historiografia brasileira conferia relevância à construção dos mitos em torno da vida de homens e mulheres envolvidos intencional ou aleatoriamente com causas voltadas ao coletivo (Figura 3). Os eventos eram engrandecidos em relatos emotivos que vinculavam as personalidades ao heroísmo.

Figura 3 – Os Grandes Vultos Nacionais



Fonte: SILVA; CAPELLA, 1971, p. 58-59.

A concepção histórica sobre personagens coletivos ou nomeados beira a glorificação em razão da forma como atuaram em momentos específicos de mudança e tensões sociais. A necessidade de apontar ícones no processo histórico do país valorizava sobremaneira suas trajetórias, exaltando virtudes e ignorando desvios. As atitudes não consideradas como exemplares eram ofuscadas pelos benefícios maiores conquistados. Assim como, por exemplo, com Getúlio Vargas, “o antigo ditador, que nunca se salientara pelo amor às instituições democráticas, tornara-se um herói popular por sua política social e trabalhista” (CARVALHO, 2014, p. 135), os *grandes homens, vultos* ou *mártires*, eram elementos essenciais à legitimidade histórica.

O passado não era reverenciado no livro de Petry, Schneider e Lenz. A proposta da disciplina EPB apresentava

uma perspectiva diferenciada sobre a formação moral e cívica, na qual não cabia o culto ao passado, pois, o foco estava sobre o debate e a formulação de soluções dos problemas presentes, pensando no futuro. Os textos do livro não faziam uma invocação ao passado de glórias, mas, vislumbravam a construção do futuro por meio da discussão e do estudo. O tempo está inscrito em uma *ordem* que transita no prospecto do porvir, concentrado na mudança do presente como premissa de evolução para melhor.

Os três livros representam a visão dos autores sobre a relação da sociedade com seu tempo. A escrita oferece possibilidades de entendimento sobre o passado e o futuro. O tempo, atuante sobre as vivências e os eventos, se inscreve na construção dos saberes da disciplina demonstrando que “a presença do passado é diferente da presença do futuro” (KOSELLECK, 2006, p. 311). Esses elementos demarcam e interferem nas relações do presente dos indivíduos, as quais se constroem e legitimam também pela escrita e pela leitura. Constituídos pelas tradições, os futuros cidadãos estabelecem seu lugar social (CERTEAU, 2011) e definem-se os papéis na cena principal que é o presente.

São essas condições que atuam no civismo e na cidadania concebidos, pois, a identificação com as práticas repetidas ao longo do tempo e o reconhecimento delas viabiliza uma formação identitária que “se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns” (CARVALHO, 2014, p. 18). Daí a importância de exaltar os bons exemplos, que empreenderam batalhas comuns e se dedicaram à defesa da nação. Possivelmente era a estratégia textual e pedagógica que mais se utilizava de um recurso considerado socialmente legítimo: educar pelo exemplo.

### 3 OS LIVROS EM FOCO: UMA INTERPRETAÇÃO

O texto escrito, para além de um sistema de signos que comunica uma mensagem, deve ser pensado como um produto do tempo e do espaço. Observado como um agente interativo que está sempre em metamorfose, recebe significação pelos olhares, sujeitos, espaços e contextos nos quais transita e, de certa forma, é legitimado pelas leituras que o decifram. Tão importante quanto o comunicado do texto, é o valor simbólico, a proposta, o jogo de poder que se inscreve na escrita. O estudo de um suporte de escrita vinculado ao processo escolar, necessariamente precisa levar em conta essa subjetividade, fazendo uma “desmontagem do texto” (BASTOS, 2002, p. 153) que permita analisar o produto cultural em todas as instâncias acionadas para sua produção.

Na década de 1960, no Brasil, ampliava-se o processo de escolarização e buscava-se a democratização da educação de forma cada vez mais intensificada. A implantação da Ditadura Militar em 1964, afirmou ainda mais a relação entre o Estado e a indústria gráfica brasileira e, segundo Gatti Júnior (2011, p. 382), “a década de 1970, por seu turno, foi o momento da transição desses manuais escolares aos livros didáticos da atualidade”. As produções para uso escolar foram incrementadas em sua materialidade valendo-se das tecnologias gráficas disponibilizadas pelas editoras e modificaram a relação estabelecida com os alunos leitores. Os livros sofreram alterações nas questões de formato, organização, caracteres, cores e estilos, oferecendo outro contato com os conteúdos que, até a década de 1960 eram produzidos de forma artesanal (GATTI JR, 2004), sem muitas imagens ou detalhes.

A partir de 1970 os livros didáticos, em certa medida, organizaram as práticas educativas, mediando o processo de ensino e a relação entre professores, alunos e conhecimento<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Sobre a emergência do protagonismo dos livros didáticos, ver GATTI JR (2004; 2011).

A escola, que já era primordialmente o espaço de apreensão da *cultura escrita*, recebeu o incremento da produção didática que, por sua vez, delineou métodos e práticas pedagógicas possibilitando fazer interlocuções com esses objetos cada vez mais presentes nas aulas ministradas.

O trabalho com livros escolares tem a particularidade de promover um diálogo entre várias instâncias sociais que extrapolam o ambiente escolar. O estudo desse tipo de objeto vislumbra vários caminhos de pesquisa que iluminam a complexidade do universo chamado de *cultura escolar*. Pensando na abrangência da expressão e na polissemia de seu conceito, compreende-se que os livros se inscrevem em cada prática contida nesse universo, por ser parte do “arquitexto que visa (in) formar e (com) formar” (MAGALHÃES, 2008, p. 8) os indivíduos. Os trabalhos de pesquisa que privilegiam objetos mais específicos são como peças de um quebra-cabeça que, ao ser montado com faltas, denuncia uma visão ainda incompleta do todo, demonstrando possibilidades e imaginações. Assim se constitui o trabalho dos historiadores que ao elegerem seus impressos para investigar, renunciam a muitos que, certamente proporcionariam outro formato de peça para ser encaixada em lugar diferente, mas, ainda assim, faria parte do todo.

### 3.1 O LIVRO ESCOLAR COMO ESPAÇO MATERIAL E SIMBÓLICO

Segundo Choppin (2004), a “onipresença” e o “peso econômico” destes materiais nos sistemas de ensino, conferem-lhe certo protagonismo no processo de aprendizagem. Desse modo, os livros constituíram importantes espaços de discussão e construção de uma *cultura escolar* com centralidade nas práticas escritas, utilizando-se destas, como fundamentos de formação e avaliação.

O texto e o livro percebidos como elementos móveis atuam de forma intensa no estabelecimento das ideias e dos

discursos. A estratégia organizativa dos conteúdos intenta a ordenação da leitura, porém, “é também uma fórmula editorial que dá ao objeto formas próprias” (CHARTIER, 1990, p. 178) possibilitando assim, a emancipação da leitura em relação aos intentos editoriais. Os elementos tipográficos utilizados constituem parte da linguagem e mantem uma relação específica com a decifração. Os materiais impressos produzidos para o uso escolar habitam o espaço material e simbólico no qual está situada à escrita e, analisados em suas especificidades, ampliam o entendimento sobre as representações elaboradas nesse ambiente e as possíveis práticas envolvidas no processo da leitura escolarizada.

Apreender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade. A noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados. (MUNAKATA, 2012, p. 184).

A relação estabelecida entre os livros escolares e seus leitores comporta uma multiplicidade de perspectivas. Cada obra utilizou uma estratégia de interlocução que já se anunciava com a apresentação material dos livros.

Quadro 3 – Organização gráfica

<b>Autores</b>	<b>SILVA &amp; CAPELLA</b>	<b>ANDRADE</b>	<b>PETRY, SCHNEIDER E LENZ</b>
<b>Número de páginas</b>	130	245	418
<b>Fonte</b>	Times New Roman; tamanho entre 11 e 12	Variados; tamanho entre 11 e 12	Datilografada; tamanho entre 11 e 12
<b>Destaque</b>	Caracteres	Caracteres	Caracteres

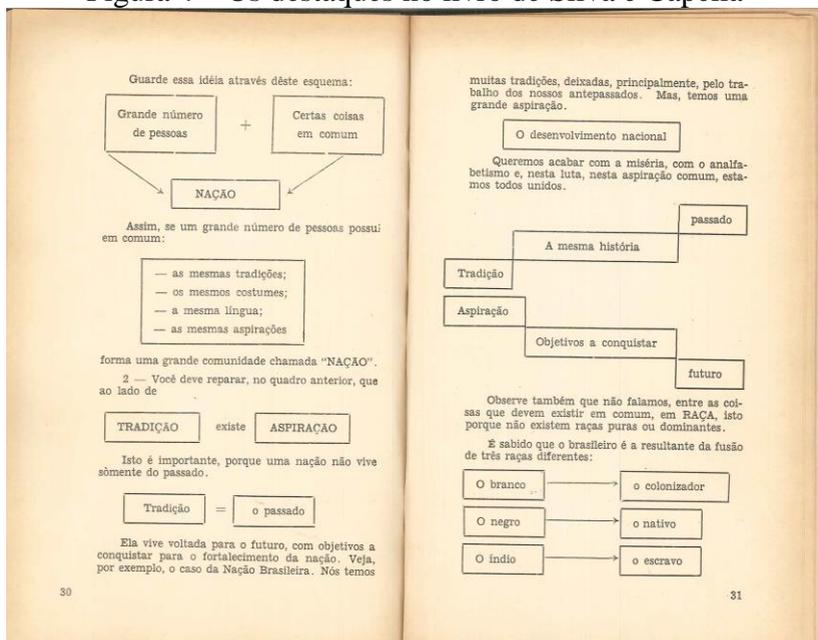
	maiúsculos.	maiúsculos, negrito	maiúsculos, negrito, letra diferente
<b>Imagens</b>	3	3	0
<b>Esquemas textuais</b>	Formas geométricas.	Não	Formas geométricas e gráficos
<b>Exercícios</b>	Questionário	Trabalhos práticos	Questões para debate
<b>Epígrafe</b>	Sim	Sim	Não
<b>Apresentação</b>	Não	Sim – 2 prefácios	Sim
<b>Instruções de uso</b>	Não	Sim	Sim
<b>Sumário</b>	Sim (final)	Sim (início)	Sim (início)
<b>Apêndice</b>	Não	Sim (3)	Sim (2)
<b>Bibliografia</b>	Não	Sim	Sim
<b>Organização dos conteúdos</b>	8 unidades; 37 subunidades.	9 unidades; 26 capítulos; 52 subcapítulos; 35 subdivisões de capítulos; 9 divisões das subdivisões de capítulos.	10 unidades; 41 capítulos; 48 subcapítulos.

Fonte: Produção da autora, 2015, a partir de ANDRADE, 1978; PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972; SILVA; CAPELLA, 1971.

O livro de Silva e Capella apresentou uma materialidade simplificada, indicativa talvez, de certa pressa na confecção/impressão. Com 130 páginas, foi aberto com um suscito agradecimento e suprimido pela ausência de apresentação, instruções de uso, apêndices e bibliografia. Em nenhuma das páginas se encontra impressões coloridas, nem mesmo nas três imagens que fazem parte dos conteúdos. O sumário é apresentado no final do livro, organizado em 8 unidades e 37 subunidades, impondo certa *ortodoxia* ao texto (CHARTIER, 1990), uma vez que, o sumário no início pode despertar para a possibilidade de uma leitura aleatória. Um

texto que enfatiza trechos com o uso de letras maiúsculas ou então alguns esquemas escritos, organizados por formas geométricas (Figura 4).

Figura 4 – Os destaques no livro de Silva e Capella



Fonte: SILVA; CAPELLA, 1971, p. 30-31.

Os esquemas seguiam uma disposição para facilitar o ensino pela visualização de mapas conceituais que sistematizavam o conteúdo. Não foi possível identificar que práticas pedagógicas eram utilizadas pelos professores a partir desse tipo de organização material, mas, se vislumbra o método proposto no qual o conteúdo era apresentado de forma objetiva, “encaixado” nos esquemas para que os alunos assimilassem e reproduzissem com maior facilidade. Produzido numa perspectiva de formalidade, corrobora com a proposta a que se limita: oferecer de maneira sucinta e didática os conteúdos contemplados pela prescrição da lei, não estimulando os

desvios a que o texto está sujeito a partir do momento que é posto em circulação. Caracterizando uma escrita na qual,

As práticas e usos escolares do escrito costumam revestir um caráter dirigido, ordenado e até construtivo. A escola – entendendo este termo num sentido amplo – tem uma dupla finalidade dificilmente conciliável: é o lugar onde se interiorizam os limites da escrita, os usos correctos e incorrectos, e onde por sua vez, há que haver leitores – não ledores – e escritores – não escreventes nem copistas. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 46).

A materialidade deste livro contém a ambiguidade simbólica pensada por Viñao Frago, a qual limita e amplia ao mesmo tempo com a densidade dos conteúdos que obedecem as imposições da cultura escrita que lhes dá forma e voz. No capítulo 2 da 1ª unidade do livro, nomeado de *Homem, Espírito e Matéria*, os autores escreveram sobre as questões da racionalidade humana e os comportamentos esperados. Ao afirmar que homens são racionais por possuírem *matéria* e *espírito*, estabelecem as diferenças pelas quais estão considerando a racionalidade dos homens, comparando-os a animais. Nessa perspectiva constroem a relação de experiências que estão vinculadas ao *ser matéria* e *ser espírito*.

É importante notar que as necessidades do homem como matéria, podem ser padronizadas:  
-todos os homens podem comer carne;  
-todos os homens podem vestir roupa azul.  
Tratando-se, porém, do homem como espírito, ninguém aceitaria que seus sentimentos fossem padronizados. Você, por exemplo, não aceitaria que alguém lhe determinasse:  
-Não ame, odeie!

Isto nos leva a uma conclusão: o homem não quer ser tratado como animal. (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 7).

A prescrição de ensino da disciplina se ampara na base filosófica cristã, os aspectos que transcendem o mundo material tem sua regulação nos regimes de punição/compensação divina, aos quais os seguidores têm respeito e apreço. Os exemplos construídos pelos autores chamam a atenção para a possibilidade de padronização externa e material, em contrapartida, sugere que os impulsos interiores são livres e, que não é possível resumi-los às amarras da padronização. No excerto citado não há demarcações, sublinhados ou negritos que ponham em relevo estes exemplos dentre os outros que livro trabalha. Na discrição da fluidez dos textos os autores aprofundam questões limitadas pela economia da materialidade, mas, ao mesmo tempo, fragilizam os limites da formação para a homogeneidade, ampliando a elaboração de olhares e ideias.

Em outro trecho, no capítulo chamado *Deveres Cívicos*, os autores tratam do perfil de respeito e responsabilidade atribuídos os cidadãos cumpridores dos seus deveres. No final do capítulo, referem-se à relação entre os cidadãos e a pátria.

Assim também a Nação tem problemas. Normalmente, a sua solução compete à elite dirigente; no entanto, é inegável que o povo, através da educação vai adquirindo consciência cada vez mais profunda da realidade nacional e as elites dirigentes, não devendo estar divorciadas do povo, sofrem a influência das grandes correntes de opinião pública. (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 27).

No item que se dedica a responsabilidade sobre a solução de problemas nacionais, a argumentação resvala sobre a ideia de tomada de consciência por parte dos cidadãos e cobranças ao poder público. São pequenas pistas da formação

cidadãos críticos e sabedores do seu potencial de pressão sobre os governos. Sinais da formação de *leitores* e *escritores*, em detrimento dos *ledores* e *copistas*. Esses expedientes não estavam inclusos na proposta de formação cívica prescrita para a disciplina, pois a intenção recaía sobre a normalização de conflitos, a dispersão de agrupamentos e o expurgo de ideias que se aproximassem do comunismo. Nesse sentido percebem-se os desvios a que está sujeita a escrita nas várias dimensões de seu estado. “Na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas” (CHARTIER, 1999, p. 91), a leitura e a própria intencionalidade do autor pode ser desviada pela fluidez de uma mensagem que ganha autonomia pelas armadilhas da cultura escrita.

As características de cada um dos três livros evidenciavam as estratégias de escrita utilizadas pelos autores. O livro de autoria de Andrade, além de ser mais extenso, com 215 páginas, desenvolveu uma organização extremamente minuciosa quanto à sistematização dos conteúdos. O sumário apresentou-se 9 unidades, 26 capítulos, 52 subcapítulos e 9 subdivisões dos subcapítulos, oferecendo informações muito detalhadas a respeito dos conteúdos que seriam tratados naquele livro. Cada item a ser localizado no interior do livro estava o mais específico possível para o direcionamento do leitor (Figura 5).



mundo da escrita<sup>19</sup>. (CASTILLO GÓMEZ, 2002, p. 18).

As propostas diferenciadas de apresentação dos conteúdos nos sumários constituem leituras que permitem inúmeras produções de sentido diante de conteúdos que, teoricamente, foram uniformizados pela prescrição da lei. Sem entrar na análise dos discursos é possível perceber as tensões que permeiam a escrita e, principalmente, a escrita para uso escolar. Os sumários tomados como protocolos de leitura e aprendizado sugerem construções diversas sobre os mesmos temas e, essa relação extrapola os limites de um uso escolar, pois vão constituir a formação intelectual dos leitores.

Além de grande especificação na apresentação dos conteúdos no sumário geral, o livro de Andrade fez uso de vários elementos gráficos e textuais que organizaram e direcionaram a leitura. O livro tem epígrafe, dois prefácios, instruções de uso, três apêndices e bibliografias parciais ao longo dos conteúdos e geral ao final do livro. O autor utiliza um recurso não encontrado nos outros livros como estratégia de síntese pontual sobre a unidade estudada. A nomenclatura dada também é *Sumário*, porém, sua localização é ao final de cada uma das unidades (Figura 6). Na sequência dessa seção do livro está uma listagem chamada *Temas para estudo*, com sugestões de pesquisa e aprofundamento, e os *Trabalhos práticos*, compostos de questões de interpretação para o melhor entendimento sobre os conteúdos da unidade.

---

<sup>19</sup> Tradução livre da autora a partir do original: “en vez de considerar la evolución de la escritura como si fuera tan sólo un sistema autónomo de signos, la perspectiva adoptada trata de desvelar las consecuencias sociales y culturales de la entrada en el mundo de lo escrito” (CASTILLO GÓMEZ, 2002, p. 18).

Figura 6 – Sumário da unidade no livro de Andrade

SUMÁRIO	IDEIAS DE BRASILEIRÃO 127
<p>1 — IDEIAS DE BRASILEIRÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● — Sem ideais seria inexplicável a evolução humana</li> <li>● — Pensamento de Ingenieros</li> <li>● — Ideais de brasilidade</li> <li>● — Conceito de pátria</li> <li>● — Os ideais de brasilidade não devem ser confundidos com certo idealismo esquivo</li> <li>● — Não é patrimônio de nenhum credo: recorda a água daquela fonte, citada por Platão, que não se podia conter em vaso nenhum</li> </ul> <p>2 — CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E HISTÓRICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● — A extensão territorial do Brasil</li> <li>● — O que escreveu A. de Sampaio Dória sobre o território brasileiro</li> <li>● — Períodos de evolução da pátria brasileira</li> <li>● — Ciclo do pau-brasil</li> <li>● — Ciclo da cana-de-açúcar</li> <li>● — Ciclo do ouro e das pedras preciosas</li> <li>● — Ciclo do café</li> <li>● — Colonização de grande parte do território</li> <li>● — O poder patriarcal</li> <li>● — Como surgiram as vilas e cidades do Brasil Colonial</li> <li>● — A obra dos jesuítas na formação de nossa pátria</li> <li>● — As "Cidades Mortas", de Monteiro Lobato</li> <li>● — A imigração na formação da pátria brasileira</li> </ul> <p>3 — VULTOS NACIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● — Aqueles que fulguram em nossa história como estrelas de primeira grandeza</li> <li>● — Respeito que merecem aqueles que elevaram o nome do Brasil</li> </ul> <p>3.1 — <i>Os Grandes Homens Construtores da Nacionalidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● — José Bonifácio de Andrada e Silva — O "Patriarca da Independência"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● — Bernardo Pereira de Vasconcelos</li> <li>● — Evaristo da Veiga</li> <li>● — Padre Feijó</li> <li>● — D. Pedro II</li> <li>● — Benjamim Constant — O "Fundador da República"</li> <li>● — Marechal Deodoro da Fonseca — O "Proclamador da República"</li> <li>● — Floriano Peixoto — "O Consolidador da República"</li> <li>● — Prudente de Morais — O "Pacificador da República"</li> <li>● — Campos Sales — O "Restaurador das Finanças"</li> <li>● — Barão do Rio Branco — O "Grande Chanceler"</li> </ul> <p>3.2 — <i>Os Mártires da Liberdade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● — O martírio de Felpe dos Santos</li> <li>● — Tiradentes, outro mártir da liberdade</li> <li>● — Como reverenciar a memória dos mártires da liberdade</li> </ul> <p>3.3 — <i>Outros Heróis da Nacionalidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● — <i>Nos campos de batalha:</i> Caxias, Osório, Almirante Barroso, Marelllo Dias e o Guarda-Marinha Greenhalgh</li> <li>● — <i>No campo da ciência:</i> Santos Dumont, Vital Brasil, Oswaldo Cruz e Miguel Couto</li> <li>● — <i>No campo da política:</i> Rui Barbosa e, ainda, Rio Branco.</li> <li>● — <i>Nos campos de arte e literatura:</i> Carlos Gomes, Pedro Américo, Castro Alves, Gonçalves Dias, Olavo Bilac, José de Alencar, Visconde de Tamay, Monteiro Lobato, Euclides da Cunha</li> <li>● — O "Projeto Rondon"</li> </ul> <p>4 — OS SIMBOLOS NACIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● — Lei nº 5.700 de 19 de setembro de 1971 (D.O.U.) de 2 [IX] 1971 suplemento).</li> <li>● — Instituição dos Símbolos Nacionais</li> </ul> <p>4.1 — <i>A Bandeira Nacional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● — O Dia da Bandeira</li> <li>● — Por que foram mantidas as cores verde e amarela da antiga bandeira imperial</li> <li>● — "Suação à Bandeira", de Vitorino Bergo</li> <li>● — Primeira Bandeira do Brasil</li> </ul>

Fonte: ANDRADE, 1978, p. 126-127.

Todos os elementos podem atuar como produtores de sentido, uma vez que estão agregados aos discursos propostos na exposição dos conteúdos. Constituem características que podem conduzir a relação construída com o leitor e orientar as formas de aprendizado. As escolhas de organização dos textos sugerem as práticas, mas, não as definem, pois os usos e apropriações comportam a fase de menor controle em todo o processo de aprendizagem.

Da mesma forma o impresso de Petry, Schneider e Lenz, também faz uso dos mesmos elementos organizativos, com exceção da epígrafe. Com suas 418 páginas, apresentou um sumário com 10 unidades, 41 capítulos e 48 subcapítulos. Oferece um grande volume de conteúdos organizados em extensos textos, talvez pelo fato de ser direcionado para o ensino superior, espaço em que a proposta tinha o foco um pouco mais analítico. O tipo de fonte utilizada é semelhante

aos caracteres produzidos por máquinas de datilografia. Não há grande variedade nos recursos de grifos ou realce, os mais utilizados são o negrito para os títulos e subtítulos e o sublinhado para informações relevantes.

Como a obra era direcionada ao uso acadêmico no ensino superior, percebe-se um maior número de elementos comuns às produções para esse fim. Todos os dados organizados em quadros e tabelas numerados estão legendados com título e fonte, comprovando a procedência das informações. Uma estratégia não presente nos outros livros é o uso de notas de rodapé. As notas são de caráter explicativo, de indicações bibliográficas ou das referências utilizadas. Outra questão é o uso de bibliografias (termo utilizado para as referências) que, assim como em Andrade, apareciam ao final de cada unidade. Além dessas, o impresso de Petry, Schneider e Lenz apresentou ao final das unidades 128 títulos que serviram como referências gerais para a escrita da obra. Haja vista que eram três os autores e o volume contém maior número de páginas, ainda assim, sinaliza uma pesquisa considerável para a organização deste impresso que leva o título de *Realidade Brasileira: Estudos de Problemas Brasileiros*.

Um ponto de observação para os moldes de ensino dos conteúdos podem ser os exercícios. Os exercícios compõem o momento da aprendizagem no qual o protagonismo se desloca do professor que, em tese, transmite o conhecimento para o aluno e este vai, em alguma medida, testar se o conteúdo ministrado foi apreendido da forma esperada, elaborando as suas respostas às indagações propostas pelos livros nas sessões de exercícios. Segundo Chervel (1990, p. 204), “o sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios aos quais elas podem se prestar”. Dessa forma o tratamento dispensado a essa parte do conteúdo é a definição do alcance da meta do ensino.

“Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável” (CHERVEL, 1990, p. 204). A perspectiva sobre os exercícios em cada um dos livros se anunciava diversa já pelo título que a seção recebeu. O livro para o ensino de 1º grau de Silva e Capella, utilizando o título *questionário* explicitava características do ensino mnemônico, no qual as perguntas devem ser respondidas como uma esperada reprodução o mais próxima possível do conceito apresentado nos textos. Esse recurso corrobora com as opções dos autores em elaborar textos com conceitos mais curtos e objetivos, talvez pensando na idade dos alunos que iriam manusear o livro. Diferentemente, os livros de 2º grau e ensino superior apresentaram possibilidades mais amplas quanto à interpretação e reelaboração dos conteúdos.

A partir dos títulos *trabalhos práticos e questões para debate* os autores Petry, Schneider e Lenz informavam que o posicionamento dos alunos seria necessários para executar os exercícios. Não se pode esquecer que as atividades eram conduzidas pelos professores da disciplina, mas, o tipo de atividade é indiciário das práticas que podem ter sido geradas a partir da proposta. É importante frisar que, em qualquer um dos casos, o que define a prática é o uso que se faz da proposta e, como esse aspecto não foi foco de estudo neste momento, considera-se apenas destacar as diferentes abordagens que os conteúdos receberam para efetivar a fixação dos conteúdos.

Os elementos organizadores dos três livros escolares, tanto quanto as mensagens, são igualmente relevantes na relação dos leitores com esses objetos. As interferências editoriais nessa relação que, por vezes se sobrepõe a relação entre autor e leitor, delimitam o espaço do diálogo e o conduzem por meio das estratégias de organização dos textos. Isso de forma alguma exclui o elo entre o material e o simbólico. Porém, tanto para o autor quanto para o leitor as propriedades técnicas ou culturais do livro “permanecem

diferentes, por que eles derivam de modos de percepção, de hábitos culturais, de técnicas de conhecimento diferentes” (CHARTIER, 1999, p. 710). Com um grau maior ou menor da ação dos recursos gráficos, eles constituíram uma parte do texto que também comunica e que dá forma ao sentido do escrito.

Os livros estudados nesta pesquisa tiveram seu lugar e suas interferências na *cultura escolar* que fornece argumentos para uma análise em perspectiva comum sem deixar de observá-los em sua singularidade. Como símbolos da prática norteadora da vivência escolar – o ensino da escrita, os livros carregam em si uma grande contribuição neste processo, no desenvolvimento das práticas, na elaboração dos métodos. São peças que se articulam com o contexto em que estiveram inseridas. Tributários e frutos da *cultura escrita* tem a sua produção, circulação e apropriação ambientadas nos processos socioculturais que os absorvem.

Essa forma de comunicação estabelece um vínculo com as sociedades que a produzem e a utilizam (CASTILLO GÓMEZ, 2002) e as experiências geradas a partir desse contato são singularizadas pelos grupos que se apropriam e fazem usos diversos. Os livros escolares são, assim, produtos de padronização sujeitos à ação do meio onde circulam que, não necessariamente permanece restrito à sala de aula, mas as famílias que manuseiam esses objetos, as bibliotecas que os hospedam depois do tempo de uso e até outros lugares menos imaginados. O espaço designado a esses objetos, aparentemente no âmbito formal da educação, é dilatado pelos usos que dele são feitos. E essa circulação o faz elemento de interlocução entre o tempo, os indivíduos e o lugar.

Segundo Certeau (2011, p. 60) “da reunião dos documentos à redação do livro, a prática histórica é inteiramente relativa à estrutura da sociedade”. Elaborar uma pesquisa histórica elegendo como objeto livros escolares implica na compreensão de que o ambiente que gera uma

demanda produz a materialidade e/ou proporciona a circulação, está circunscrito ao objeto tanto quanto os discursos dos quais é portador. E a relação com essas conjunturas e problemáticas é possível em função do lugar social (CERTEAU, 2011) em que está configurado. Alocado em dimensões sociais, políticas ou culturais, o livro escolar estabelece, em diferentes contextos, formas de existir e de funcionar.

Sendo os livros escolares depositários de prescrições de ensino, de conduta, de formação, a priori são considerados suportes de conhecimento. Porém, numa ótica mais deslocada, não se pode ignorar como foram elaborados, quais escolhas envolveram sua produção, quais tensões permearam esse processo. O lugar social em que se inscreve o livro escolar está igualmente imbricado no percurso, é determinante no momento da editoração, é fundamental no momento da escrita e da organização. São elementos que vão desenhando um prospecto e, como produto final constrói um livro para uso escolar. Todas as etapas refletem no produto e, estão de alguma forma, presentes no livro.

O livro *Realidade Brasileira: Estudos de Problemas Brasileiros* destinado ao ensino superior foi um impresso produzido em diálogo direto com a prática docente na disciplina, pois, já na apresentação os autores esclarecem que “o texto é fruto de muita pesquisa e de quatro semestres de experiência didática na cadeira de ‘Realidade Brasileira’, na UNISINOS” (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 9), em São Leopoldo/RS. Além de ter três professores como autores, o livro apresenta uma elaboração relacionada à prática desenvolvida por seus autores. É possível pensar que suas 418 páginas tenham muito das aulas de seus autores, as estratégias de escrita consideradas exitosas, o suprimento das ausências da bibliografia disponível para a disciplina, enfim, a elaboração da obra além de atender aos designios oficiais, também pode ter procurado atender aos sucessos e deficiências enfrentados por seus autores em sala.

O grande volume de conteúdos tinha um propósito ousado, pois, “de acordo com as características acadêmicas da UNISINOS, a disciplina EPB é concentrada em um semestre, cm carga de 4 horas/aula semanais” (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p.13). No primeiro decênio do governo militar, muitas questões políticas, econômicas e sociais estavam em processo de busca de melhoria e, esta disciplina percorria o mesmo caminho, levando para o ambiente acadêmico algumas questões selecionadas, com intuito de despertar/construir uma consciência comum que gerasse soluções e respostas. Os autores concentraram esforços em reunir no impresso as questões que consideraram à época *problemas brasileiros*.

Os tópicos desenvolvidos pelos autores em cada unidade do livro sinalizavam para algumas das tensões que circulavam na sociedade brasileira. O histórico de problemas levantados para figurar na obra traduzia parte dos conflitos percebidos pelos autores a partir do exercício da docência e de seus percursos de formação. Não pode ser definida como uma “escrita engajada”, mas, pode ser lida como uma escolha do grupo dentre outras possibilidades a serem desenvolvidas. Importante lembrar que o livro deveria atender às premissas do Decreto-lei, mas, pensando que foi produzido para circular na universidade dos seus autores e entre seus pares<sup>20</sup>, pode ser caracterizado como produto de um lugar de práticas acadêmicas.

O autor Gatti Júnior (2004), em sua pesquisa sobre livros da disciplina de História nas décadas de 1970 a 1990,

---

<sup>20</sup> O livro utilizado neste estudo foi doação de uma professora, à época de 1º e 2º graus, que lecionava em uma escola pública e outra confessional em Florianópolis/SC. Foi recebido pela professora na escola confessional como material de uso pessoal, fonte de estudo e pesquisa. A UNISINOS é até hoje uma universidade privada, mantida pela Província dos Jesuítas do Brasil Meridional, da Companhia de Jesus. Presume-se então que a produção do impresso de Estudos de Problemas Brasileiros, além de servir ao ensino na própria universidade, também circulou entre instituições que tivessem algum tipo de sociabilidade com a mesma.

explica as interfaces da autoria na elaboração das obras. Relaciona as trajetórias individuais dos autores como espaço constitutivo dos livros, pois ganham voz nos discursos a partir do momento que atuam como condicionantes de uma escrita com um intuito aparentemente único, o ensino de História. As características específicas de cada produção foram marcadas pelas negociações entre as ideologias de seus autores, as estratégias dos editores, o tempo social e as demandas de mercado. Os três livros que fazem parte desta pesquisa corroboram as mesmas premissas, identificando-se com as prescrições e as vivências que os constituíram.

A leitura dos textos de forma precisa estava amparada pelo olhar contextual que relacionava ideias e práticas. Assim como infere a historiadora Tânia Regina de Luca (2010, p. 132), a respeito do lugar social da imprensa,

As diferenças na apresentação física e estruturação do conteúdo não se esgotam em si mesmas, antes apontam para outras, relacionadas aos sentidos assumidos pelos periódicos no momento de sua circulação.

Esse aspecto não pode estar ausente no momento da análise de livros escolares, os quais também são impregnados de sentidos dialogando com a materialidade do suporte e com meio social.

O entendimento sobre o objeto está ligado à circulação nos grupos. Os sentidos assumidos pelos textos dos livros de Educação Moral e Cívica encontram significados no tempo e no espaço de sua produção. A pesquisa, nesse sentido, precisa construir as pontes entre esses elementos que não tem relação causal, mas tem uma interdependência. O texto proveniente da pesquisa histórica “é o lugar do conteúdo sobre a forma” (CERTEAU, 2011), balizado pelo movimento de reconstrução, no qual a escrita se faz à base da destruição dos limites da documentação. É preciso desfazer-se das ideias e conceitos

impostos pelo objeto para vislumbrar novas possibilidades, nas quais o conhecimento é intrínseco ao meio social que o produz e por ele é produzido.

### 3.2 PROFESSORES AUTORES E ESCRITORES

A autoria de livros para uso escolar no Brasil tem uma trajetória relativamente tardia. No início do século XX, os autores em geral eram estrangeiros e o que ocorria eram os trabalhos de tradução (GATTI JR, 2004). Não se pode desconsiderar que neste tempo a escolarização ainda era pequena e os níveis de analfabetismo eram altos, portanto, a demanda para esse tipo de impresso era incipiente. Segundo Gatti Júnior (2004), até a década de 1960 essa situação não teve muitas mudanças. Eram autores individuais amigos de editores, os quais geralmente eram os donos das editoras, uma produção artesanal que utilizava vocabulários rebuscados, próximos aos utilizados pela produção científica acadêmica.

Nas décadas de 1960 e 1970 uma nova configuração gráfica emergiu e modificou o sistema de produção, editoração e inclusive as relações com os autores. Essa fase foi marcada pelo aumento de estudantes admitidos nos sistemas escolares, mudanças nas práticas pedagógicas e também nos materiais utilizados para o processo de aprendizagem. Os livros para uso escolar tiveram muita procura e as editoras precisaram remodelar seus esquemas de produção. Uma mudança considerada relevante foi a incorporação de uma equipe editorial que atuaria de forma consistente na organização dos livros, ampliando o conceito de autoria. As obras não seriam mais uma produção individual, mas, uma construção envolvendo vários setores tanto na questão da escrita quanto gráfica. Os autores dos três livros utilizados nesta pesquisa pertencem a esse período, onde muitas obras eram encomendadas e delineadas pelo editor ou financiador. De forma alguma este aspecto desqualifica as produções, apenas

contextualiza alguns elementos que podem ser pensados a partir da nova lógica editorial.

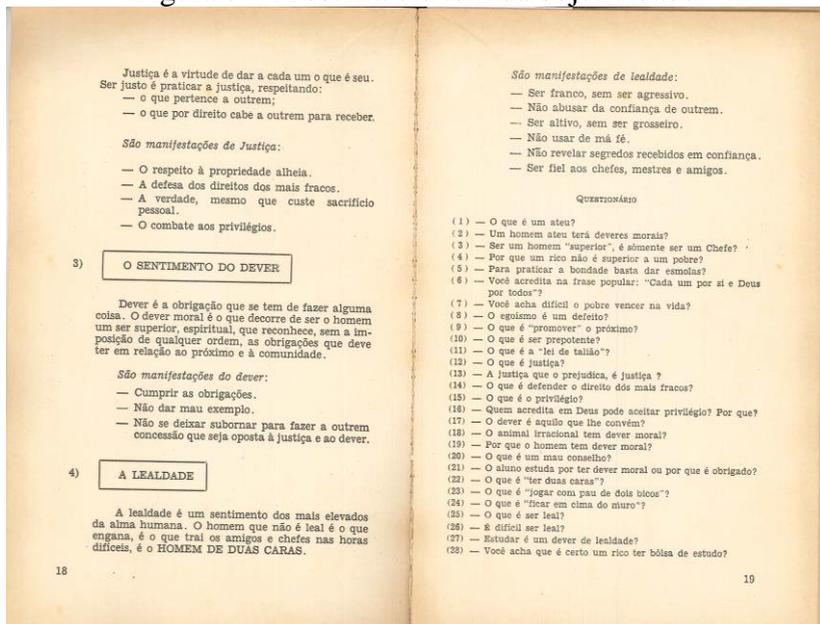
A função de um autor é caracterizar a existência, a circulação e o funcionamento de certos discursos dentro da sociedade. [...] A “função-autor” é o resultado de procedimentos precisos e complexos, que posicionam a unidade e a coerência de uma obra (ou conjunto de obras) em relação à identidade de um sujeito construído. (CHARTIER, 2012, p 38).

Como a escrita nunca é uma prática desencarnada (CHARTIER, 1990), é pertinente procurar compreender quem a fez. Correlacionando com as tendências editoriais, com o momento político, com o lugar social de onde se fala, ainda assim a autoria deixa vestígios de suas escolhas, sinaliza suas intenções e imprime a sua marca ao escrito. O autor é o elemento que está fora do texto e também o precede (CHARTIER, 2012, p. 38) e, por isso o seu escrito pereniza o outro lado de sua existência. Assim como Roger Chartier (2012) em diálogo com Michel Foucault, a partir da obra de ficção *Borges e eu*, discute essas duas instâncias da *função-autor*, onde o autor e o indivíduo são distintos, mas intrínsecos, entende-se que a autoria de livros para uso escolar vivencia esse deslocamento dos professores autores que fazem interfaces com elementos como a sociedade, o tempo, a editora, etc., e constroem sua autoria de forma peculiar. Nesta perspectiva procurou-se elaborar os itinerários de formação nos quais se localizaram os autores dos objetos de pesquisa, em busca de mais vestígios que ajudem a perceber a constituição dessas escritas, para explorar outras possibilidades dessa história.

É possível perceber sobre o livro de Silva e Capella, que seguiu critérios mais lineares de distribuição dos conteúdos, procurou manter a objetividade na formulação de conceitos, com frases curtas, e até a própria distribuição gráfica ao longo

das páginas sugere um caráter sério, sem muitos grifos, sem cores, apresentando certa formalidade (Figura 7).

Figura 7 – A escrita e o tom da objetividade



Fonte: SILVA; CAPELLA, 1971, p. 18-19.

Observa-se a objetividade com que se constroem os exercícios, apresentando um modelo típico de questionário onde as principais indagações são limitadas pela expressão "o que". A verificabilidade dos conhecimentos estava associada à reprodução dos conceitos afirmados no livro e isso deveria ser feito de forma sintética e concisa. Possivelmente a estratégia didática levava em conta que o ensino focado em conceitos mais condensados facilitaria a apreensão.

Não se pode somente considerar o gosto pessoal dos autores, pois, elementos como financiamento da editoração, os recursos da editora, também são aspectos importantes para a análise. A partir da análise de sua formação, foi possível

observar os autores do livro para o 1º grau tiveram contato com formação militar, outra possibilidade é que os moldes adotados para a obra tinham marcas dessa formação. A escrita contínua, a pouca utilização de imagens, a ausência de cores ou realces, expõe a condição simplificada da elaboração do livro. Os conteúdos escolhidos se restringiram aos itens que correspondessem às finalidades da disciplina (Anexo 1), com precisão e objetividade evitaram acréscimos ou manifestações explícitas das perspectivas pessoais dos autores sobre os assuntos. Essas características da escrita podem ter relação com os itinerários de formação dos dois autores, nos quais se observou transitarem entre os campos militar e educacional.

Jaldyr Bhering Faustino da Silva, nascido no Rio de Janeiro em 1914, fez os estudos primário e ginásial no Ginásio Catarinense (nome antigo do Colégio Catarinense de Florianópolis). Estudou na Escola de Comando do Estado Maior, foi militar e reformou-se no exército em 1957. Bacharel em direito pela Universidade Federal do Paraná, foi professor Catedrático de História do Brasil na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Aposentou-se em 1984, aos 70 anos. Foi sucessor de Lucas Alexandre Boiteux na Academia Catarinense de Letras, ocupando a cadeira de número 30, até o ano de sua morte em 1994. Teve atuação no campo educacional em Santa Catarina como Secretário Estadual de Educação na década de 1960. Foi homenageado pela cidade de São Miguel do Oeste que colocou seu nome em uma de suas escolas básicas.

Já Ayrton Capella, os documentos examinados até o término da pesquisa indicaram que teve um percurso semelhante ao autor anteriormente citado. Estudou no Ginásio Santa Catarina (hoje Colégio Catarinense) na década de 1930. Foi coronel do exército, diplomado pela Escola de Comando do Estado Maior e professor de Estudos de Problemas Brasileiros também na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vindo a falecer em março de 2015, em Florianópolis.

Os dois autores ministraram aulas na disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros na UFSC. Certamente, ambos eram conhecedores da prescrição oficial que englobava também a Educação Moral e Cívica, o que aproxima o perfil da produção de uma encomenda disciplinada, cumpridora do papel de disseminar o civismo que se pretendia. O livro proposto para o 1º grau apresentou cinco excertos que trataram diretamente sobre o civismo e oito sobre cidadania, enquanto que, o livro para o ensino superior apresentou apenas um excerto sobre o civismo e dezesseis sobre cidadania. As duas obras foram escritas balizadas pelas bases filosóficas da disciplina amparadas na tríade *caráter, patriotismo e ação*, e guiadas pelo Decreto-lei nº 869/69, porém, seus autores enfatizaram pontos dos conteúdos que julgaram serem mais operatórios para o ensino dos respectivos níveis escolares. Petry, Schneider e Lenz ao tratarem dos problemas brasileiros, destacaram mais a cidadania do que o civismo, talvez por entender que era mais pertinente diante da ementa da disciplina evidenciar os comportamentos sociais que legitimavam o ser cidadão.

O livro para o ensino superior diferenciou-se dividindo as unidades entre os autores, característica não observada na organização do impresso de Silva e Capella. De certa forma, conferia-lhes alguma autonomia na escrita, provavelmente afinada com seus campos de conhecimento. Matias Marinho Lenz era o coordenador da equipe para a organização do impresso, porém isso não lhe excluía da divisão para a escrita.

José Odelso Schneider foi o autor que mobilizou em maior número as questões sobre cidadania nos conteúdos - 11 vezes de um total de 16 ocorrências, nas unidades em que foi responsável pela escrita. Os temas que lhe foram destinados eram: *Problemas do Desenvolvimento e Subdesenvolvimento*, *Realidade Psico-social* e *Problemas Políticos Brasileiros*. Os tópicos oportunizaram a construção de considerações sobre os papéis desempenhados na sociedade, os tipos de participação

política e o usufruto dos direitos assistidos ao cidadão. O uso de expressões como: “A soberania do povo significa que o único poder legítimo é o que emana da vontade dos cidadãos” (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 251) expunha os conflitos materializados pela escrita que, impregnada de subjetividades, motivava análises mais aprofundadas.

As unidades escritas por Schneider foram determinadas pelo programa da disciplina e incrementadas pelos textos analíticos, que por vezes alinhavam-se a crítica ao sistema político e à configuração social. Alguns itens do tópico de fechamento da Unidade VI, intitulada *Problemas Políticos*, nomeado pelo autor *Outros Temas de Debate*, mostram em parte o ambiente crítico que era criado.

5- A harmonização da Segurança Individual e da Segurança Nacional: quais os limites das garantias constitucionais individuais? Como assegurar condições propícias para garantir os direitos fundamentais da pessoa humana, definidas pela ONU? A Segurança dos direitos e garantias individuais e a segurança do Estado não são necessariamente opostos. Podem e devem ser harmônicos na construção de uma sociedade brasileira aberta, livre e democrática. (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 266).

O item de debate sobre a construção da opinião pública ponderava,

9- Formação da consciência política e da opinião pública esclarecida e bem informada:  
 -o reto uso dos meios de comunicação de massa, procurando criar uma consciência de maior responsabilidade social e política entre os cidadãos;  
 -liberdade de imprensa: direito e dever a informar a verdade; coibição dos abusos; é indispensável para manter um perfeito circuito de informações entre o Poder Público e os

cidadãos. (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 267).

Os itens sugeridos para aprofundamento sobre alguns problemas brasileiros, podem se encaixar nos propósitos da disciplina se lidos pela perspectiva de justificar as práticas sociopolíticas do período ditatorial. No entanto, a leitura também pode ser apropriada pela criticidade aos meios utilizados pelo governo militar para instituir e manter o sistema ditatorial. Não se podem afirmar inclinações para a polêmica ou mesmo para questionamentos contrários à “segurança nacional”, mas, é possível observar no ensino superior a proposta de formar acadêmicos com leitura crítica sobre a si e sobre a sociedade em que estavam inseridos, uma característica não determinada pela prescrição da disciplina.

A formação e a trajetória profissional do autor sinalizam para uma perspectiva de escrita oriunda das Ciências Sociais. Fez bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Filosofia do Colégio Máximo Cristo Rei - RS em 1970, graduou-se em Sociologia Política pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1966, e em Teologia pela Pontifícia Faculdade de Teologia Cristo Rei São Leopoldo em 1974. Fez mestrado em Ciências Del Desarrollo pelo Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales em 1970, e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma em 1990. Atualmente é professor/pesquisador da Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma e editor da revista Economia Solidária e Ação Cooperativa - ESAC, da UNISINOS. Suas produções concentram-se nos seguintes temas: cooperativismo, educação e desenvolvimento, discriminação, trabalho, educação cooperativa, teorias sociológicas, sociologia geral, sociologia do trabalho, sociologia do desenvolvimento e globalização. Atuou pela oitava vez como professor visitante na Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Università Gregoriana - Roma. Em 2007/2008 lecionou, em italiano, as disciplinas de

“Educação, cultura e desenvolvimento”, “Planejamento estratégico”, “Avaliação de Projetos Sociais, cooperação e sustentabilidade” e “Sociologia do desenvolvimento e globalização, cooperação e sustentabilidade”<sup>21</sup>.

O autor Almiro Petry foi responsável pela escrita das unidades *Realidade Econômica (1)*, *Realidade Econômica (2): Problemas* e *Realidade Educacional*. Os três títulos que partem da concepção de uma *realidade* conferiram autoridade ao autor para elaborar uma exposição sistemática de dados sobre os diversos setores do país. Em suas unidades está concentrada a maioria dos quadros, tabelas e gráficos que ilustram os conteúdos do impresso. Na unidade *Realidade Educacional* o autor constrói um panorama sobre a situação da educação no país relacionando os dados às políticas públicas e as ações em prol do ajuste dos sistemas educacionais às modificações demográficas, produtivas e mentais pelas quais estava passando a sociedade brasileira. As análises são igualmente críticas e apontam com objetividade as fissuras que, a seu ver, prejudicam o sistema de ensino.

A proliferação das universidades- prestígio, criam-se faculdades, sem diagnósticos preliminares, para poder congregarem algumas e fundar uma universidade, instrumento de poder de políticos locais. Historicamente fomos levados a isso devido à sociedade escravocrata e aristocrática que dominou o sistema educacional brasileiro... As pressões sempre existiram e sempre continuarão, mas o MEC não deveria vergar diante de pressões políticas ou outras. (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 287).

Os jogos de poder que perpassavam as políticas educacionais foram apontados como entraves ao

---

<sup>21</sup> Informações retiradas do seu Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8503771746335791>. Acesso em: 10 out. 2014.

desenvolvimento de sistemas eficientes e produtivos. O autor diverge do posicionamento do órgão regulador da educação no país que cede, possivelmente, aos interesses pontuais. A unidade se justifica pela finalidade de discutir as problemáticas contemporâneas daquele momento, mas, transcende ao emitir os juízos de caráter pessoal, ao posicionar-se quanto à atuação do MEC, por exemplo. O modo como os conteúdos foram colocados sugere uma perspectiva interpretativa, na qual há a possibilidade de construir o conhecimento na interação entre impresso, alunos e professores. Esse aspecto do impresso destoa do contexto social referente ao ano de lançamento, em 1972.

O recrudescimento da censura que vinha na esteira de ações e declarações pelas quais a classe política fortaleceu a chamada *linha dura* do regime militar e a atuação da *Comissão do Livro Técnico e Didático do Ministério da Educação e Cultura* indicava uma vigilância sobre as produções para uso escolar. A UNISINOS era e, é uma instituição privada mantida pela Província dos Jesuítas do Brasil Meridional, órgão vinculado à Companhia de Jesus. Há possibilidade de o impresso, pelo fato de ser produzido e editorado pela própria universidade, ter sido negligenciado pela censura. E outro aspecto considerável é que, “por seu poder e influência, a hierarquia da Igreja foi capaz de oferecer resistência” (CARVALHO, 2014, p. 169) ao regime, e isso reverberava na autonomia com que o Decreto-lei seria apropriado pelos autores.

A escrita de Almiro Petry, também caminha pelo viés sociológico, pois, graduou-se em Licenciatura em Filosofia, em Ciências Sociais e em Filosofia Eclesiástica pela Faculdade Anchieta de São Paulo em 1970. Fez mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1976, e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos em 2006. Atualmente é professor adjunto II da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e

suas produções concentram-se principalmente nos seguintes temas: estrutura fundiária, meio ambiente, ensino público X ensino privado e modelo de desenvolvimento<sup>22</sup>.

Matias Martinho Lenz, além de coordenador do projeto, foi responsável pela maior parte do impresso. Escreveu a *Introdução*, e as unidades nomeadas *Problemas Demográficos*, *Realidade Científica e Tecnológica*, *Realidade Religiosa* e *Realidade Cultural*. A seu respeito, as informações foram escassas. Pouco foi encontrado sobre sua formação. Identificou-se um vínculo religioso com a Companhia de Jesus, onde se tornou padre e membro da *Província Brasil Meridional*<sup>23</sup>. Algumas notícias esparsas, encontradas no ambiente virtual, sinalizaram para uma atuação social engajada e uma militância política que poderia ser percebida na sua participação em eventos e publicações que discutiam questões regionais e comunitárias latentes e problemáticas de cunho político e econômico. Participou de uma Conferência Estadual em Mato Grosso, no ano de 2004, onde foram discutidos assuntos relativos à cidadania.<sup>24</sup> O documento identificava o autor como representante do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), formado por igrejas católicas e evangélicas, que tinha o objetivo de desenvolver ações perante a realidade brasileira, discutindo a construção da cidadania, os deveres e direitos dos grupos sociais.

O Boletim informativo do Centro Nacional de Fé e Política “Dom Helder Câmara” apresentava o nome de Lenz como colaborador no livro organizado pelo Padre José Ernanne Pinheiro *Resgatar a dignidade política*. O autor era

---

<sup>22</sup> Informações retiradas do seu Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3659952482083440>. Acesso em: 10 out. 2014.

<sup>23</sup> Nomenclatura utilizada na divisão territorial no Brasil para organizar a atuação dos jesuítas. Disponível em: <http://www.jesuita.org.br/jesuitas-brm/>. Acesso em: 10 out. 2014.

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.mt.gov.br/imprime.php?cid=7359&sid=118>. Acesso em 10 out. 2014.

apresentado como Padre jesuíta, Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Gregoriana, em Roma, assessor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) na “Comissão episcopal do Mutirão para a superação da Miséria e da Fome”<sup>25</sup>. Os indícios apontam que sua atuação na educação se deu através do trabalho como professor. Sua escrita, no entanto, aproximava as relações os campos educacional e social.

As tribos de índios arredios, descobertos ao longo da Transamazônica tem cultura, como tem cultura os nossos caboclos do sertão, os caiçaras do litoral paulista e as populações faveladas das nossas metrópoles. Civilizar estas populações, uma meta a perseguir, não equivale a privá-los de seus valores e tradições culturais, mas proporcionar-lhes a acesso aos recursos da ciência e da técnica moderna. [...] Uma cultura passa a ser *civilização* quando consegue resolver, de maneira satisfatória, os principais problemas de subsistência material e social da sua população. (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 376).

Acompanhando o viés analítico de Petry e Schneider, Matias Marinho Lenz expõe o conteúdo referente à unidade *Realidade Cultural* de forma ponderada e relativizada. Aproxima-se da discussão sobre a hegemonia cultural e alerta para o tratamento aos grupos culturais diversos. Sua experiência na atuação social e militância política em defesa dos direitos dos excluídos perpassa sua escrita e dá tom para tratar dos problemas brasileiros relacionados nas unidades que produziu. É um exemplo da relação dialética entre a escrita e a

---

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.cefep.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2014.

prática que se definem como produtoras e produtos na mesma proporção.

A formação dos três autores é de certa forma convergente, porém apresentam especificidades que devem ser consideradas em relação à sua *função-autor*. Os itinerários de formação possibilitam pensar uma atuação de “forma híbrida” (Campos, 2013, p. 1337) na educação. A pesquisa de Campos (2013) destaca o trânsito de um intelectual em várias áreas de conhecimento. Pensando sobre essa perspectiva e considerando que os itinerários apresentados estão restritos às informações disponibilizadas ao público, indício que caracteriza uma construção de si, percebe-se certa medida de hibridismo na atuação destes autores. A atuação em áreas de conhecimento que se vinculam facilmente às práticas sociais permitiu aos autores elaborar diálogos diversificados na obra. Mesmo que seus itinerários estejam vinculados à educação, o fato de atuarem sob diversas óticas educacionais – administração, ensino, pesquisa, autoria, pode ser compreendido como atuação híbrida dentro do campo educacional. Esse movimento se inscreve na *função-autor*, pois, faz parte da complexidade que perpassa a escrita.

Os três autores do livro de ensino superior tiveram alguma formação na área das Ciências Sociais e também contato com instituições confessionais. Seus itinerários intelectuais e profissionais certamente estão inscritos nas peculiaridades de suas produções. Pensando com Viñao Frago (2001, p. 19),

Não há pensamento livre de contexto, flutuando em estado puro, em abstracto. Neste sentido, todo o texto é, em simultâneo, texto e contexto; em si mesmo e nos seus resíduos e vestígios, nas impregnações e incorporações contextuais que leva consigo, e nas que incorpora em cada leitura. O Problema consiste em saber vê-las, em descobri-las.

Quanto ao autor do livro para o 2º grau, Benedicto de Andrade, as informações sobre sua formação foram restritas. As referências sobre o autor são escassas tanto nas buscas bibliográficas em estudos sobre a disciplina, em acervos com documentos do período estudado e mesmo no ambiente virtual. As informações são provenientes das orelhas do livro escolar estudado, reproduzidas em outros livros escolares do mesmo autor. Além de sua patente militar – General Benedicto de Andrade exerceu o cargo de professor catedrático de Contabilidade na Academia Militar das Agulhas Negras onde foi um dos pioneiros da adaptação e aplicação do Sistema Morrison<sup>26</sup> com excelentes resultados. Lecionou a disciplina de História da Educação no Ginásio e Escola Normal Santa Ângela e Técnicas Comerciais na Escola Técnica do Comércio Dom Bosco, ambas em Resende, no estado do Rio de Janeiro.

O aspecto peculiar desse autor é a sua produção didática em diversas áreas de conhecimento. Escreveu para contabilidade, administração, técnicas comerciais, formação de cadetes, pedagogia, moral e cívica e talvez outros que não tive acesso. O autor desempenhou um trânsito intenso entre áreas nem sempre afins e produziu consideravelmente para o campo dos livros escolares. Há indícios de que o autor já escrevia na década de 1940, pois, o livro *Cartilha Administrativa- 3ª edição* é de 1949. Os títulos aos quais foi possível acessar, a maior parte teve número de edição superior à 3ª, percebe-se então certo êxito na produção bibliográfica deste autor.

A atuação dos autores na elaboração de um livro para uso escolar atendeu a prescrições, normas e limites, porém,

---

<sup>26</sup> Era um método de ensino criado nos Estados Unidos, em 1926, por Henry C. Morrison que propunha um currículo que englobasse objetivos nas áreas cognitivas, afetiva e psicomotora. Com a organização de unidades didáticas significativamente coesas, o método deveria garantir o domínio sobre o processo de conhecimento com atividades capazes de expandir a perspectiva cognitiva (VEIGA, 2006). Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: 05 mar. 2015.

todos se autenticam pela escrita. A particularidade de lidar com os argumentos projeta cada autor como elemento textual ativo imerso na obra. Sem desconsiderar a oficialidade do produto, cada um deles definiu os caminhos a seguir. Com a objetividade de Silva e Capella ou, com a subjetividade de Petry, Schneider e Lenz, as finalidades da Educação Moral e Cívica se efetivavam. Nos limites do Decreto-lei cada autor produziu sua marca indelével sobre a disciplina, constituindo-se parte escrita sob forma de autoria.

A elaboração de parte das trajetórias dos autores Silva, Capella, Petry, Schneider e Lenz indica a autoria de livros escolares como função eventual em suas carreiras. Inseridos num período de remodelação da produção editorial no qual se identifica “um nível de profissionalização cada vez maior” (GATTI JR, 2004, p. 161), os indícios apontam que esses autores não tiveram essa função como exclusiva e é possível considerar de que escreveram para atender a demanda institucional daquele momento. Outra questão é a possível descontinuidade na escrita de livros escolares, excetuando-se a produção de Andrade, não foi encontrado nenhum registro sobre outras produções didáticas de Petry, Schneider e Lenz, nem em conjunto, nem individualmente. E, Silva e Capella tiveram outras duas produções didáticas, uma para a disciplina de OSPB, intitulada *Organização Social e Política do Brasil-Curso de Civismo (1970)*, e a outra, *Estudos de Problemas Brasileiros (1972)*, para o nível superior. Além disso, foi localizado em acervos pessoais, um único exemplar do livro *História do Brasil- Curso Superior e Professores de Nível Médio (1967)*, de autoria individual de Silva.

A escrita como elemento cultural tem uma atuação dialética a partir do momento que é um registro, um produto e um marcador social. A escrita dos livros de Educação Moral e Cívica não configurou protagonismo na carreira dos autores, mas, esta questão não desqualifica o lugar da produção, haja vista sua circulação. A esfera educacional em que se situavam

lhes conferiu legitimidade como autores. Os diálogos múltiplos estabelecidos com seus leitores foram delineados por negociações e imposições presentes no processo formativo e a relação que cada um desenvolveu com sua escrita. A escrita para uso escolar tem esses efeitos potencializados por estar inserida num projeto formador. E este é um importante crédito dos estudos acerca da cultura escrita: não estar preso aos protocolos e às definições, sempre é possível aproximar-se de um novo ângulo.

### 3.3 LIVRO PARA O 1º GRAU: OBJETIVIDADE E SÍNTESE

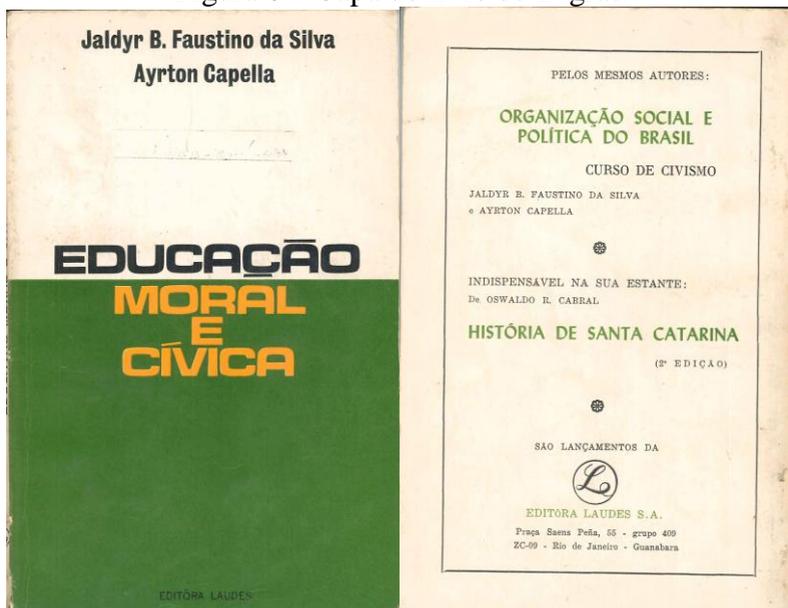
A leitura extensiva do livro de Silva e Capella dá a ver as características próprias desta escrita e destes autores. A apresentação visual discreta visando uma comunicação objetiva é indiciária de um projeto simplificado que tem função definida na materialidade que constrói o diálogo. A supressão de protocolos aliada à economia de recursos gráficos condiciona a produção de significados, comunicando aos leitores de modo sintético o que foi prescrito, evitando dualismos e discussões. As frases curtas e o tom afirmativo estabelecem uma conversa que não quer ir além do objetivo. Visto que há também as especificações financeiras, pois, não é possível identificar como foram mobilizados recursos para a editoração, o impresso foi identificado com a linearidade de um produto que visava, sem mais delongas, à transmitir um comunicado, cumprir uma tarefa.

Muitos dos livros escolares produzidos exibiam nas primeiras páginas uma cópia do ofício que autorizava a produção e em alguns casos parabenizava o (s) autor (es) por seguir tão fielmente os princípios propostos pelo Decreto-lei. Este não foi o caso do livro de Silva e Capella. Como a obra é de 1971, quando provavelmente a fiscalização da Comissão Nacional de Moral e Civismo deveria ser muito atuante, presume-se que esta obra também deve ter sido plenamente

aprovada para ser publicada e circular no meio escolar. Além disso, os dois autores foram integrantes das Forças Armadas, o que leva a supor que seriam insuspeitos sob a ótica de segurança pensada para a produção de livros escolares.

O livro estudado foi produzido pela editora Laudes, situada no Rio de Janeiro, porém há uma anotação na última página que dá os créditos da impressão à Editora Vozes, de Petrópolis. Não há indicação do número da edição, mas, sendo o manual do tipo não consumível - sem espaços definidos para escrita e interação com o leitor -, é possível que a tiragem não tenha sido muito numerosa, pois depois de utilizado no ano letivo poderia ser novamente aproveitado no ano seguinte por outro aluno.

Figura 8 – Capa do livro de 1º grau



Fonte: SILVA; CAPELLA, 1971.

O formato em que a obra se apresenta é diferente das produções didáticas mais elaboradas que estavam a surgir com a transformação do processo editorial emergente na década de 1970 (GATTI JR, 2004). Não dispunha dos recursos gráficos de imagens e movimento que obras produzidas com fins didáticos estavam investindo para despertar a atenção dos alunos leitores. O livro de capa discreta nas cores verde e branco sugere a sobriedade com que os assuntos serão tratados em seu interior (Figura 8). A organização do índice, situado no final das páginas e não no início é um indicativo de que todos os preceitos indicados pelo Decreto-lei que deveriam ser tratados pela disciplina foram preocupação destes autores, nesta obra. A disposição dos assuntos ficou organizada da seguinte forma:

- 1ª Unidade – Deus – A Religião – A Moral – O Civismo;
- 2ª Unidade – Deveres Morais e Deveres Cívicos;
- 3ª Unidade – Nação e Pátria;
- 4ª Unidade – O Cidadão;
- 5ª Unidade – As Tradições Brasileiras;
- 6ª Unidade – Democracia;
- 7ª Unidade – Os Símbolos Nacionais;
- 8ª Unidade – O Brasil Através das Biografias (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 129).

Os capítulos estavam organizados para que o estudo fosse feito de forma ordenada e contínua, iniciando pelas concepções filosóficas e religiosas que amparavam a disciplina, seguido de conceitos, identificações e exemplos os quais seriam úteis à internalização dos conhecimentos propostos.

Abrir o primeiro capítulo falando da importância de Deus e da religião tinha o intuito de vincular tudo que estava por ser ensinado naquela leitura, aos ideais cristãos da ética e da retidão. Isso atendia perfeitamente ao que se apresentava

logo no segundo artigo do Decreto-lei sobre as finalidades da disciplina:

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. (BRASIL, 1969).

A religiosidade constituía um argumento mobilizador na formação do cidadão. É possível perceber a circulação destas concepções em suportes de formação docente que reafirmavam a importância da junção da filosofia cristã ao processo formativo moral e cívico.

No Brasil, país de formação cristã, vamos encontrar em todas as constituições, uma concepção filosófica de linha espiritual autêntica. Até mesmo a primeira e a terceira constituição republicana que omitiram o nome de Deus nos seus preâmbulos, se preocuparam com uma filosofia cristã. Muitos professores não perceberam o valor desse pensamento filosófico e não o aproveitaram com fim educativo. (Revista Educação e Ensino, 1973, p. 24).

Os capítulos que seguem elaboravam os conceitos carregados de simbolismo, alimentando possibilidades de ao serem internalizados pelos leitores, estabelecerem um elo entre a vida do indivíduo e a coletividade representada pela pátria, na qual cada indivíduo deveria oferecer uma contribuição. O fechamento do livro com a apresentação de breves biografias de 59 pessoas (Anexo 3) perenizava a exemplaridade a ser seguida, assunto já tratado no capítulo anterior.

De forma pontual é possível perceber que o índice abarca o conjunto de saberes fundamentais para que o ensino da disciplina fosse exitoso. Porém é importante ressaltar que houve sim uma preocupação por parte dos autores em

sistematizar os assuntos, mas a preocupação foi menor em realizar explanações mais ampliadas sobre os itens escolhidos pelos autores para compor o livro. Analisando que a obra é um livro de 130 páginas com as dimensões de 13,5 cm X 21 cm e, que ao longo dos conteúdos são distribuídas seções de exercícios, algumas unidades tiveram sua quantidade de páginas bastante economizadas em relação à complexidade dos assuntos a serem tratados. Por exemplo, a 1ª unidade, intitulada *Deus – A Religião – A Moral – O Civismo* ocupou da página 5 a 14 e apresentou 5 sessões de exercícios que continham de 3 a 8 questões. A partir da opção dos autores por abrir a obra com itens que sugerem um leque variado de abordagens e possibilidades, é possível pensar que os assuntos tiveram uma abordagem sintética, com apresentação de conceituação definida, procurando delimitar a leitura e guiar a forma de apropriação do leitor. Segundo Chartier (1990), toda leitura proporciona uma produção de sentidos individual, portanto, independentemente das prescrições impostas pelo suporte, cada uma das leituras, em cada circunstância específica, é sempre singular.

A unidade mais longa do livro é a 8ª, que vai da página 85 até a página 127. Retomando o título desta unidade – *O Brasil Através das Biografias*, observando a disposição das páginas sem nenhuma imagem nesse trecho, percebe-se uma relevante preocupação em apresentar aos alunos uma vasta lista de pessoas que tiveram importância (na visão da proposta dos autores) na configuração do Estado brasileiro.

Uma Nação tem que evoluir dentro de um conjunto histórico, porque no passado estão fincadas suas raízes. Desligar-se de suas tradições significará quebrar o elo de uma continuidade natural. No entanto, este respeito à tradição não implica em que fiquemos parados, olhando para o passado; não vem em prejuízo da evolução. Temos que viver a realidade do presente, adaptando-nos às novas

contingências internas e externas. (CAPELLA; SILVA, 1971, p. 20).

A apresentação da exemplaridade dos *heróis nacionais* era uma fonte de inspiração para envolver-se com questões importantes, que possibilitassem grandes feitos em favor da nação. Organizada em 5 subtítulos, a unidade faz referência a todos os períodos históricos do país, de acordo com a divisão tradicional da História Política. Os subtítulos são:

- 8.1 – O Brasil Colônia;
- 8.2 – Brasil Império;
- 8.3 – Brasil República;
- 8.4 – Ciências, Letras e Artes;
- 8.5 – A Mulher em nossa História (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 130).

Observa-se que o livro dedica grande volume de páginas ao estudo das biografias que se destacaram na História do Brasil, numa perspectiva da construção histórica voltada para o futuro. Foram organizadas breves biografias de 53 homens e 6 mulheres (Anexo 3) por serem consideradas pessoas de grande importância, principalmente na manutenção do território, na guarda dos interesses da coroa portuguesa e na consolidação da república. Foram-lhes atribuídas *virtudes cívicas* pelas suas atitudes e considerados *heroicos* os seus atos.

Olhando para trás, vemos que o caminho foi áspero e longo. Daqui para o futuro a tarefa é nossa e, em breve, dos jovens que terão sob sua guarda o patrimônio legado por nossos antepassados. (CAPELLA; SILVA, 1971, p. 86).

Ensinar aos alunos como as personalidades conduziram suas vidas, certamente nomes que estavam em consonância com a formação do cidadão que se pretendia, pelo seu país, ia ao encontro dos ideais de progresso pretendidos pelo Estado

naquele momento. Era uma obra para ser utilizada em tempo e lugar específicos, que articulava estratégias para formar conceitos e opiniões (CASTILLO GÓMEZ, 2001).

Além dessas particularidades, há outras que o exame da materialidade do suporte possibilita. Em sua primeira página o livro traz a indicação das séries para as quais deve ser utilizado. São elas 1ª e 2ª séries dos ginásios – correspondentes ao sexto e sétimo anos do fundamental II. Na segunda página o autor apresenta os agradecimentos a um colega professor e logo depois já se apresenta a primeira unidade de trabalho. O livro todo é impresso em letras de mesmo padrão e cor, tendo como elementos de destaque os esquemas geométricos, os caracteres maiúsculos, e poucas imagens, também editadas em preto e branco onde aparecem os símbolos nacionais.

Como os autores professores universitários, da rede de ensino pública de Santa Catarina, possivelmente trabalharam na obra para suprir a demanda que se colocava a partir da obrigatoriedade da disciplina. A ausência de recursos gráficos mais elaborados pode estar associada à superação desta demanda. Como anteriormente citado, os autores trabalharam juntos em outros dois livros também utilizados nos sistemas de ensino em Florianópolis, na disciplina de Organização Social e Política Brasileira e de Estudos de Problemas Brasileiros, as quais também estavam prescritas no Decreto-lei nº 869/69 como saberes a serem ministrados para complementar a formação proposta pela Educação Moral e Cívica, fato que pode estar relacionado à necessidade de produção para a área em Santa Catarina.

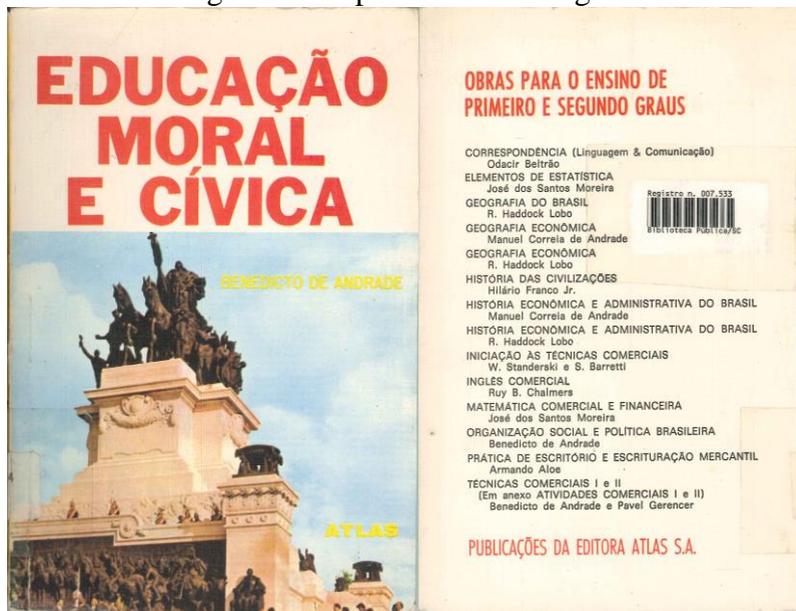
Em linhas gerais, o livro conserva uma apresentação bastante formal, podendo estar relacionada tanto ao padrão editorial pensado pelos autores como ao orçamento destinado à produção da obra. O suporte do escrito é sempre uma possibilidade de pensar a intencionalidade, mais do que isso, pensar as aproximações entre o autor e sua obra e, esta com seus leitores. O estudo de Gatti Júnior (2004) é muito

iluminador quando sistematiza a problematização sobre os livros didáticos e aponta as inúmeras intercorrências que afetam de alguma forma à produção dos impressos utilizados na escola. Portanto, independente da intenção ou do uso, o texto está sempre sujeito a uma instabilidade que ignora a autoridade do escrito (CHARTIER, 2010). Por vezes o escrito que insinua ser objetivo, doutrinário, imperativo, estabelece múltiplas leituras, mesmo que não se tenha decifrado um signo sequer.

### 3.4 LIVRO PARA O 2º GRAU: MOSTRA DE AUTORES

O livro de Benedicto de Andrade foi editado e impresso pela Editora Atlas. O exemplar de 1978 estava na 5ª edição/2ª tiragem, revisada e aumentada, o que sugere uma circulação ampliada. Indicado para o uso no 1º e 2º graus, a apresentação e a escrita tem uma dinâmica diferenciada dos outros dois livros analisados.

Figura 9 – Capa do livro de 2º grau



Fonte: ANDRADE, 1978.

A capa do livro apresenta a imagem de um monumento conhecido como Monumento à Independência<sup>27</sup>. Considerada

<sup>27</sup> Está localizado às margens do riacho Ipiranga, e foi construído em 1922 para comemorar o centenário da Independência do Brasil. Encontra-se onde conta-se que D. Pedro I gritou: ‘Independência ou Morte’; proclamando Brasil livre de Portugal. O monumento é em bronze e granito e foi idealizado e executado pelo escultor italiano Ettore Ximenes. Para reforçar ainda mais o significado daquele local como o do nascimento da nação brasileira, foi instalada uma cripta que funcionaria como Capela Imperial, construída 1952 para abrigar os restos mortais de D. Pedro I, de sua primeira esposa, D. Leopoldina, e também de sua segunda esposa, D. Amélia, todos trasladados de Lisboa. O Monumento à Independência também abriga em seu interior, desde 2001, um espaço de exposições administrado pela Divisão de Iconografia e Museus do Departamento do Patrimônio Histórico.. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrimonio\\_historico/adote\\_obra/index.php?p=4539](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrimonio_historico/adote_obra/index.php?p=4539) . Acesso em: 10 out. 2014.

um protocolo de leitura, a capa tem como uma de suas funções exercer sedução sobre o leitor, é um convite à leitura que se anuncia pelo contato visual. A imagem impressa ostenta o simbolismo dos grandes atos heroicos e das conquistas do país. Mesmo sem a identificação do monumento, o cavaleiro com seu estandarte suscitam imagens medievais de batalhas em busca do triunfo sobre o inimigo e da glória pela vitória. A capa sinaliza a perspectiva dos textos organizados para ensinar e, entre outras coisas, o valor do heroísmo em favor da pátria.

Esse livro lançou mão de elementos textuais organizativos diversos com o intuito de direcionar a produção de sentidos. Assim como nas outras obras, as estratégias gráficas funcionavam como mediadores de leitura e proporcionavam relações peculiares com os textos. Segundo Castillo Gómez (2002, p. 20),

seja qual for a perspectiva adotada, se há algo que distingue a história da cultura escrita em comparação com outras formas de fazer história, especialmente em relação à história cultural, essa é a importância dada à materialidade dos objetos escritos”<sup>28</sup>.

Nessa perspectiva, a análise da estrutura física dos materiais impressos possibilita o diálogo com as dimensões subjetiva e simbólica presente nos livros, neste caso, os escolares. Como já foi apresentados no Quadro nº 2, constavam epígrafe, 2 prefácios, instruções de uso, sumário, 3 apêndices, bibliografia e ao final de cada unidade um breve resumo em tópicos, que o autor nomeou também de *Sumário*. Foi elaborado um aparato de elementos delimitadores para

---

<sup>28</sup> Tradução livre da autora, do original: “cualquiera que sea la perspectiva adoptada, si hay algo que singulariza la historia de la cultura escrita respecto a otras formas de hacer la historia, en especial respecto a la historia cultural, eso es la importancia otorgada a la materialidad de los objetos escritos” (CASTILLO GÓMEZ, 2002, p. 20).

conduzir a leitura. Mesmo que não fossem todos observados, um ou outro seriam consultados para guiar o acesso aos conteúdos. Destaque para o sumário, que foi o mais detalhado dentre as três obras estudadas.

Quanto à elaboração dos conteúdos, o autor optou por uma escrita menos formal e mais literária, às vezes até um tanto poética.

Aquele legislador supremo que estabeleceu as bases da moral como lei universal, invariável e necessária, foi também o “Arquiteto do Universo”.

É perfeita a obra do Criador. Quem olha o céu, numa noite sem nuvens, tem ocasião de observar milhares de pontos luminosos que povoam o espaço. E todos esses pontos luminosos parecem que estão presos na abóboda celeste. (ANDRADE, 1978, p. 34).

### O mesmo assunto, no livro de Silva e Capella

Tudo que existe no mundo teve um criador. Os homens, os animais, o céu e a Terra, não apareceram por acaso. Deus criou o universo e tudo que nele existe. De todas as coisas criadas por Deus, o homem é a mais importante, porque ele é o único ser inteligente. (SILVA; CAPELLA, 1971, p. 5).

A proposta de Andrade constrói a atenção para a leitura com outras estratégias. Os conteúdos curriculares eram abordados de forma contextual, na qual se observa um intenso diálogo com a história, a literatura e a religiosidade. Ao longo das páginas, os textos iam tecendo essa conversa sinalizando uma preocupação com a legitimação do escrito. As questões sociopolíticas tratadas no livro, em geral eram precedidas por um histórico que, em alguns casos remetia ao Brasil colonial. Isso ocorreu, por exemplo, na subunidade *Ideais de brasilidade*, na qual o autor remonta ao período das invasões

francesas para destacar a atuação de colonos e nativos – aos quais denominava brasileiros – na defesa das terras, lutando ao lado dos portugueses. O autor utilizava-se do conhecimento passado sobre o assunto, buscando estabelecer relações com as questões contemporâneas. Muitos tópicos eram iniciados com o contexto histórico em que o assunto tratado emergiu (ou alguma aproximação), para justificar sua importância ou rechaço perante as práticas individuais e sociais que o livro propunha.

Uma interessante peculiaridade aparece nas primeiras páginas onde estão os prefácios à 1ª e 2ª edições. No prefácio à 1ª edição o autor explica

Não pretendemos ser originais, de vez que, para a elaboração deste compêndio, consultamos vários livros que julgamos úteis à educação moral e cívica da juventude, cuja bibliografia indicamos após cada unidade didática. [...] Neste compêndio, ao lado de considerações sobre a matéria, reproduzimos páginas de educadores, escritores e sociólogos, que visam a levar os jovens a reflexões para estudos mais profundos. (ANDRADE, 1978, p. 17).

Ao longo das 245 páginas do livro, Andrade apresenta 38 autores, repetidamente, em inúmeras citações oriundas de diferentes campos do saber e serviam como exemplos, complementos ou ilustrações do conteúdo que estava sendo abordado inscrevendo esta produção didática numa perspectiva do que hoje poderia se chamar de caráter multidisciplinar. Algumas produções históricas e literárias foram por vezes citadas e transcritas para ilustrar os conceitos e ideias expostos nos conteúdos. Autores como Gilberto Freyre e a obra “Casa Grande e Senzala”, Monteiro Lobato com “Cidades Mortas”, José de Alencar com “O Guarani” e Pavel Tigrid com “A Primavera de Praga” figuraram pelas unidades subsidiando a escrita de Andrade.

Observando que esta proposta foi explicitada pelo autor já na 1ª edição do livro, percebe-se a ressignificação da autoria diante das demandas geradas pela instituição da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica. Para além da leitura teórica de outros autores, Andrade leva integralmente para o interior do seu texto algumas escolhas. É possível pensar a tensão inscrita nessa produção a partir da preocupação com a legislação. O autor apresentou as *Diretrizes Básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica, nos cursos de 1º e 2º graus, e de Estudos de Problemas Brasileiros, nos cursos superiores (Portaria nº 505, de 22 de agosto de 1977, no Ministério de Educação e Cultura.)*, de forma íntegra nas primeiras páginas do livro. No entanto, em certa medida, a autoridade de escrita conferida ao autor lhe oportunizou fazer uma seleção não só dos saberes, mas das áreas de conhecimento com que lhe pareceu conveniente dialogar. Mais uma vez são evidenciadas as múltiplas estratégias desenvolvidas pelos autores para reelaborar a mesma prescrição.

Eram mobilizados autores que escreviam igualmente para a área da moral e civismo, a exemplo de Coelho Neto e o seu “Breviário Cívico”. Outros tinham publicações da disciplina de OSPB, como Theobaldo de Miranda Santos e Delgado de Carvalho. Pelas letras de Andrade, nomes que circulavam nos séculos XIX e primeira metade do século XX ganharam voz na construção do civismo. Autores estrangeiros assim como, Arthur Powell Davies, James Mark Baldwin, José Ingenieros, Ernest Renan, bem como os nacionais Siegfried Julio Schwantes, Antonio D’Ávila, Djacir Menezes, Ronald de Carvalho e Antônio de Sampaio Dória compunham a escrita que recrutava áreas como a teologia, sociologia, psicologia, pedagogia e outras, sinalizando embasamento aos saberes que foram elaborados no livro. Alguns excertos exemplificam a construção desses diálogos.

O sentimento de civismo, latente no *homem moral* e, por associação, no *homem cívico*, Renan o definiu ‘como têmpera uniforme para o esforo e homogênea disposio para o sacrifício. (ANDRADE, 1978, p. 65).

Cada homem, promovendo tudo o que achar necessário   conservao e desenvolvimento da sua vida, deve respeitar a mesma esfera de atividades de seus semelhantes. Daqui nasce a verdadeira noo de justia. (A. de Sampaio Dória – *O que o cidadão deve saber*) (ANDRADE, 1978, p. 67).

Quando se atende unicamente à voz do corao, pátria é o bero; quando prima o interesse político, pátria é o Estado; quando fala o ideal, pátria é a humanidade. E, no desenvolvimento histórico deste sentimento, podemos afirmar que o bero representa o patriotismo do passado, a nao o patriotismo do presente, a humanidade o patriotismo do futuro. (José Ingenieros - *As Foras Morais*) (ANDRADE, 1978, p. 125).

Segundo Forquim (1992, p. 38), “toda espécie de delimitao, quer ela seja material ou simbólica, supõe e induz, com efeito, relao de poder”. Nesse sentido, se compreende que a proposta de diálogo confere ao escritor o exercício de poder que lhe permite oferecer ao leitor somente o que foi previamente selecionado. A escrita destinada ao ensino dos saberes escolares está inscrita nessa perspectiva que, mesmo sob a prescrio homogênea, se expõe a interao de elementos externos e aleatórios, como a autoria, a edio, o espao e o tempo histórico. Forquim (1992) ainda ressalta a ideia de Neil Keddie afirmando que as disciplinas escolares são o que as práticas e os usos fazem delas, portanto abordar a disciplina, ou mesmo o impresso produzido para ela, necessariamente passa pela leitura das subjetividades.

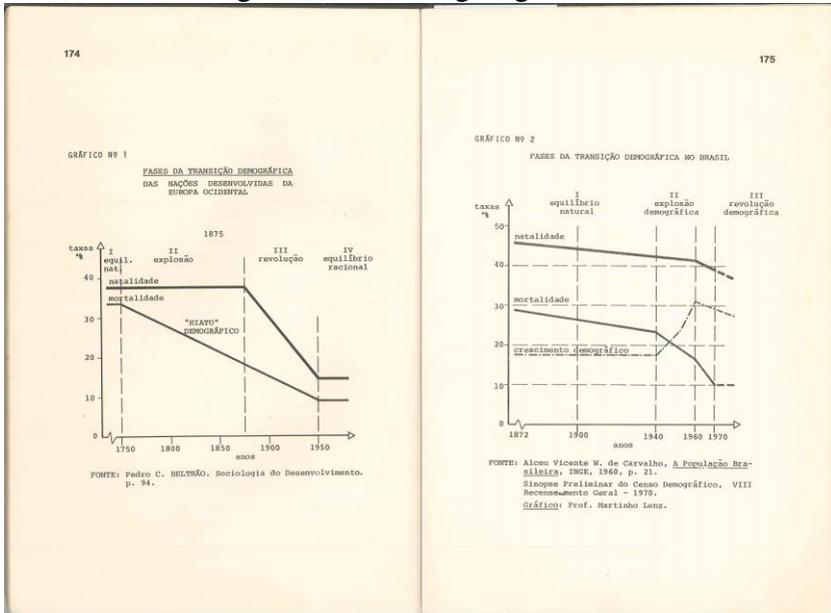
A mostra de autores que Andrade promoveu no seu livro faz pensar sobre questões acerca de legitimidade teórica. Os diversos campos de conhecimento presentes na escrita propõem outras interfaces com a moral e do civismo. Os autores citados provindos de outras áreas, de certa forma, situavam a disciplina em sintonia com outros saberes e lhe davam uma aparência interdisciplinar. Não é possível afirmar que esse fosse o intuito do autor, porém, em relação aos livros de 1º grau e ensino superior, a grande quantidade de citações indiretas e literais utilizadas foi uma característica marcante e peculiar a este autor. Portanto, a perspectiva utilizada pelo autor não faz uma transgressão explícita, pois, a seleção de autores e trechos, é provável que atendesse aos limites da prescrição da disciplina, mas, lhe permitiu alguma autonomia e diferenciação na estratégia de escrita mobilizada para abordar a moral e o civismo. Dessa forma o livro mostrou outro tipo de diálogo/leitura possível sobre os ensinamentos apresentados na Educação Moral e Cívica.

### 3.5 LIVRO PARA O ENSINO SUPERIOR: TECNICISMO E MÉTODO

Na UNISINOS, a disciplina EPB é oferecida no Ciclo Básico, antes que o aluno ingresse no Curso Profissional. Esta localização tem a vantagem de propiciar aos universitários, no início de seus estudos superiores, uma visão ampla do Brasil e de seus problemas, o que poderá tornar mais consciente sua escolha profissional, e oferecer motivações para o árduo esforço que o curso superior dele exigirá. Os problemas, contudo, são analisados em terminologia própria dos respectivos campos, o que exigirá um esforço especial de compreensão por parte dos alunos do básico, bem como explicações adicionais em sala de aula. (PETRY, SCHNEIDER, LENZ, 1972, p. 13).

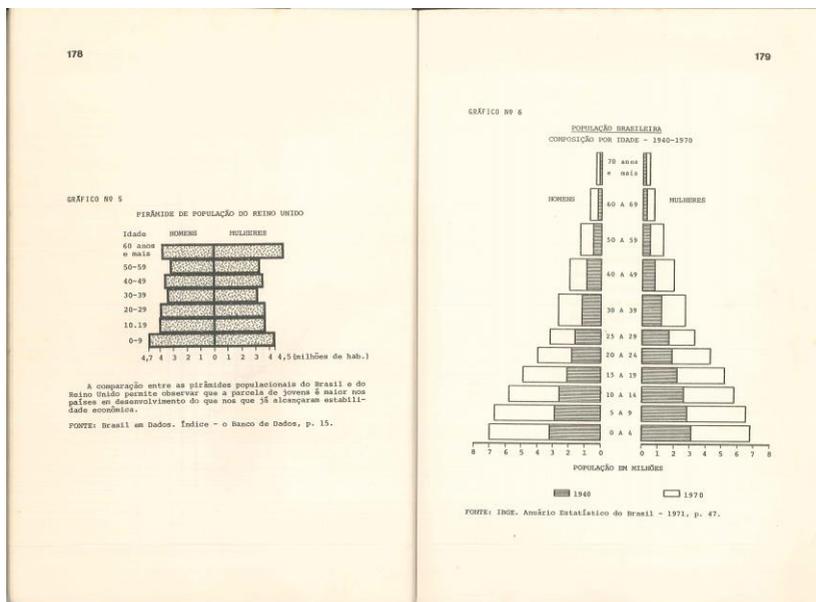
O excerto retirado da apresentação do livro identifica a obra como ferramenta na escolha profissional, incentivo a continuar seus estudos e constituir-se dentro de alguma das áreas de conhecimento. Alerta-se para o fato da complexidade dos conteúdos e a mobilização de outros saberes para que o acadêmico se aproprie dos assuntos tratados na disciplina. Para tanto, como complemento para ilustrar determinadas informações o livro apresenta variedade de quadros, tabelas, gráficos, esquemas (Figuras 10 e 11), numa soma total de 98 utilizações, que permitem a visualização panorâmica dos conteúdos explicados em extensos textos. O uso recorrente dessas estratégias gráficas evidenciou as técnicas provindas do ensino tecnicista funcionando como auxiliares para a apreensão dos dados e a definição por uma metodologia semelhante à metodologia científica recorrentemente utilizada na produção acadêmica atual.

Figura 10 – Estratégias gráficas



Fonte: PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 174-175.

Figura 11 – Estratégias gráficas 2



Fonte: PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 178-179.

O livro editado pela Editora da UNISINOS em 1972 e impresso pela Editora Meridional EMMA, foi produzido até 1993- ano da revogação do Decreto-lei nº 869/69, alcançando na 11ª edição pela Editora Sulina de Porto Alegre. Não foi possível identificar se houve alterações relevantes nas questões quanto a conteúdos ou materialidade. Mas, enquanto a obrigatoriedade do ensino da disciplina esteve vigente o livro foi produzido. Pesquisas virtuais indicam que a capa passou por alterações (Figuras 12, 13,14).

Figura 12 – Capa do livro de ensino superior



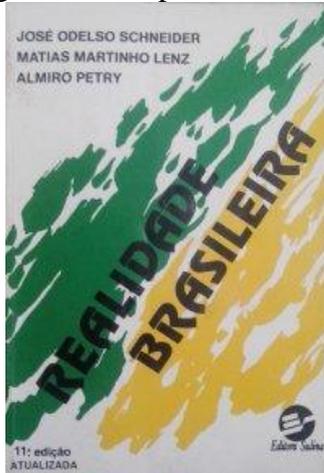
Fonte: PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972.

Figura 13 – Capa da provável 2ª edição



Fonte: <http://www.livronauta.com.br/>. Acesso em: 14 nov. 2014.

Figura 14 – Capa da 11ª edição



Fonte: <http://www.levyleiloeiro.com.br/>. Acesso em: 14 nov. 2014.

A capa da provável 1ª edição do livro de Petry, Schneider e Lenz apresenta uma aparência um tanto destoante dos ideais da disciplina de EPB. A cor escolhida, o vermelho, no período da Ditadura Militar e, até hoje, é portador de fortes conotações que o associam a bandeira do comunismo. O livro, em sua apresentação, afirmava estar alinhado às prescrições e ideologias da disciplina, porém, esse elemento gráfico sugere um caráter ousado que, possivelmente, passou despercebido aos órgãos reguladores dos livros que circulavam na época. Levando em conta o número das edições das imagens encontradas, é possível pensar aproximações com a evolução do governo militar e, as tensões sociais que permearam o período. Partindo de uma capa com cores fortes com um gráfico ascendente para uma capa com as cores da bandeira nacional sugerindo tijolos de uma edificação, como se o país estivesse em fase construção e, os conteúdos seriam os colaboradores dessa obra. Com alguma distância, a 11ª edição apresenta uma capa clara com nuances de verde amarelo num patriotismo estilizado, sugerindo um tempo mais brando.

Para sistematizar a escrita foi organizada uma *equipe de elaboração do polígrafo*<sup>29</sup>, conforme consta na assinatura da apresentação do livro. Os três professores que compunham a comissão trabalhavam com a disciplina *Realidade Brasileira* num período anterior a escrita do livro. O professor Matias Martinho Lenz era o coordenador da equipe e foi responsável por 4 unidades do livro, sendo que as outras 6 unidades foram igualmente divididas entre os outros dois autores. As unidades seguiam um método organizativo de modo que o assunto a ser tratado era introduzido com as informações preliminares, os conceitos pertinentes e o contexto histórico, logo depois uma abordagem em tópicos de aprofundamento, oferecia glossários ou apêndices quando o assunto demandava e, por fim, era reelaborado com questões complementares ou questões para debate. Cada um dos autores criava seus títulos, mas a perspectiva sempre acompanhava essa linha de desenvolvimento.

Nas primeiras páginas, é possível ler a *Introdução: Plano didático da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros*. Esta introdução detalha todo o projeto de ensino da disciplina na UNISINOS, com descrição da disciplina, finalidades, objetivos, programa, metodologia, avaliação e cronograma. Todo o programa reafirmava o compromisso com a normatização e o rigor científico do ensino superior. Com a carga horária de 4 horas/aula semanais, a projeção de trabalho era bastante complexa, prevendo atividades múltiplas como conferências, trabalhos em grupo, pesquisas, com vistas a enriquecer o ensino dos conteúdos para além das 418 páginas do livro.

---

<sup>29</sup> Essa nomenclatura possivelmente foi usada em função de o livro abordar temas diversos alinhados pela perspectiva de serem considerados problemas brasileiros que, vai ao encontro da definição da palavra que condiz com o uso no livro: “autor(es) que escreve sobre diversas matérias filosóficas ou científicas”. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/poligrafo/> . Acesso em 05 mai. 2015.

As unidades compreendiam textos com muitas notas explicativas que obedeciam a um padrão semelhante aos trabalhos científicos normatizados pela atual Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Consideravelmente extensos, os textos agregavam diversas informações que poderiam auxiliar na aprendizagem dos conteúdos. Recursos gráficos como tabelas, quadros e gráficos foram muito utilizados. Ao longo das páginas do livro foram encontradas 8 tabelas, 9 gráficos e 81 quadros. Mesmo sendo a priori informações complementares, eram destacadas por esses recursos e tinham sua relevância assinalada, impondo ao leitor atenção especial aos dados apresentados como condição importante para efetivar a apreensão do conteúdo. O contato do leitor com esse tipo de organização textual demandava de habilidades específicas de leitura. Era preciso empreender uma leitura analítica, comparar dados, elaborar hipóteses ou conclusões, uma indicação do nível de complexidade da proposta.

O tecnicismo recorrente na composição gráfica do livro dialogava muito com o momento histórico da universidade, que passava por um período de modernização (MOROSINI, 2011). Entre outras providências, incorporava técnicas e métodos provenientes de uma concepção de ensino voltado para o trabalho, vinculando a lógica educacional à lógica socioeconômica. Em contra partida, o livro era apresentado com letras características de uma escrita em máquina datilográfica, o que não era comum. Isso sugere alguma limitação editorial e, um descompasso com a modernização da universidade, mas, também se pode pensar que este expediente proporcionaria um barateamento dos custos e tornaria a obra de maior acessibilidade aos alunos.

O livro, assim como os outros dois analisados, não trazia em suas primeiras páginas nenhum protocolo de autorização de produção e circulação como algumas obras da disciplina apresentavam à época. Editado pela própria UNISINOS, uma

instituição confessional, conferiu aos professores autores a oportunidade de trabalhar temas divergentes ao poder instituído pelo governo militar. Apesar de todo o cuidado de produzir um livro acadêmico que estivesse dentro dos padrões da prescrição havia a possibilidade de que ocorressem possíveis transgressões... No subcapítulo intitulado *Partidos Políticos: Organização e Funcionamento*, um dos tópicos tratava a respeito do bipartidarismo que estava vigente naquele momento em 1972.

Os dois partidos acobertam sob o rótulo das sublegendas, os velhos grupos partidários. É um sistema bipartidário artificial e pobre quanto ao seu conteúdo programático, constituindo estes aspectos razões muito fortes para a *apatia* política do povo brasileiro na atual conjuntura. (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 250).

Em outro momento, no capítulo *Realidade Cultural*, lia-se a respeito da censura,

A revolta de uma parte da “intelligentsia” brasileira volta-se contra o clima criado por leis como a lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967, chamada Lei da Imprensa e destinada a coibir os abusos, da liberdade de informação e o Decreto-lei 1.077, de 26 de janeiro de 1970, que estabelece a censura prévia de espetáculos e publicações, com o objetivo de reprimir as publicações e exteriorizações obscenas. A Portaria 11-B, de 6.2.70, do Ministério da Justiça, Alfredo Buzaid, atribuiu aos Delegados Regionais do Departamento de Polícia Federal a competência para a “verificação prévia da existência de material ofensivo à moral e aos bons costumes”. Austragésilo de Athayde, Presidente da Academia Brasileira de Letras, qualificou esta medida “absurda e contraproducente, por ser medieval”, e por

sujeitar as obras de arte ao arbítrio de apreciações subjetivas. Lembrou que a criação artística sempre exigiu um clima de liberdade. (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 402).

O excerto sobre o bipartidarismo era de um capítulo escrito por Schneider, e o sobre a censura à imprensa estava num capítulo de Lenz. Os assuntos estavam diretamente relacionados às práticas instituídas a partir do Golpe Civil Militar de 1964 e, que eram motivos de tensões e resistências em vários grupos sociais. Carvalho (2014) aponta a Igreja Católica como referência de resistência ao governo militar no período, como a UNISINOS era uma entidade ligada a um dos segmentos católicos – a Companhia de Jesus – é possível que isso lhe permitisse certo distanciamento dos órgãos de vigilância governamental, inclusive na questão da produção didática.

Ambos os autores elaboraram sua escrita sobre os assuntos que eram muito polêmicos para a época de maneira que o leitor pudesse construir significados por diversos caminhos. Da mesma forma que a escrita se insere numa sociedade ou grupo como um instrumento de poder, a leitura carrega a dimensão do perigo e da transgressão (CASTILLO GÓMEZ, 2002). Os usos da escrita não delimitam as formas de apropriação, uma vez a ideia colocada no papel, a intencionalidade está sujeita à ação de um contexto sócio cultural que tem esquemas próprios de compreensão e elaboração.

Mesmo tratando-se de livro e disciplina pensados para padronizar comportamentos e homogeneizar ideias, não significa que as práticas seguiram todas na mesma direção. Mesmo que reduzidas as reflexões sobre determinados assuntos, percebe-se o interesse pelo pensar e reelaborar, práticas que, teoricamente são inerentes à academia. A peculiaridade neste caso sinaliza para tensões que estavam presentes nesta escrita e na sua relação com seu tempo.

Observando que se trata de um livro o qual também não exibia a autorização do CNMC, mas que, pelo fato de ser uma produção acadêmica para a academia, supõe-se ter passado por avaliações prévias, até mesmo por que anuncia a concordância com a prescrição já em suas primeiras páginas.

Ao final de cada unidade, o autor da mesma listava a bibliografia consultada para embasar sua escrita. Nas últimas páginas do livro constam mais 8 páginas de bibliografia geral, informando uma vasta rede de consulta e aprofundamento possível para os leitores. Mais do que uma forma de legitimar a escrita dos conteúdos, mas, a informação de subsídios para que a formação fosse além do estudo em sala de aula. Mesmo que os leitores não fizessem as devidas consultas, estavam em contato com inúmeras referências que poderiam fazer uso, reforçando a cultura de fundamentação teórica. Diferente em suas estratégias, o livro de Petry, Schneider e Lenz apresentou um perfil técnico e metodológico muito vinculado às práticas entendidas como acadêmicas, demonstrando ser uma produção com data e público muito bem recortados, sugerindo limites de uso, e contornos de práticas. Como todo impresso situado socialmente, independente das múltiplas apropriações, instituiu sua proposta e perseguiu suas metas, neste caso, o ensino de *Estudo de Problemas Brasileiros*.

Os elementos textuais mobilizados pelos autores ofereceram ao leitor um grande volume de informações para subsidiar a aprendizagem. Se, de um lado os autores procuravam evitar a dispersão pelo excesso de conteúdos, por outro a utilização de recursos como tabelas, gráficos, apêndices oportunizou aos leitores ampliar as interpretações e (re) elaborar suas considerações sobre os conteúdos abordados. Tais expedientes indicam maior investimento em pesquisa e cuidado com a disponibilização das referências. Na perspectiva de uma disciplina normativa parece contraditório ampliar o olhar sobre os problemas brasileiros, mas, como parte do currículo acadêmico considera-se que o caráter formativo da

Educação Moral e Cívica, mesmo parecendo tão generalizado, recebeu outros contornos de ensino de acordo com os elementos com os quais interagiu. Neste caso o ambiente acadêmico, os itinerários de formação dos autores e a própria dinâmica construída sobre a disciplina tiveram importante peso sobre a elaboração dos saberes no livro de EPB.



## 4 ECOS DO 1º ENCONTRO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

### 4.1 A REVISTA EDUCAÇÃO E ENSINO DE SANTA CATARINA

A *Revista Educação e Ensino de Santa Catarina* era um periódico direcionado a área da Educação, como o nome identificava, publicada mensalmente, distribuída em forma de assinaturas adquiridas antecipadamente. Os documentos localizados e analisados não permitiram identificar se as assinaturas eram somente institucionais ou se poderiam atender ao público individualmente. As informações constantes neste capítulo foram obtidas a partir do exemplar de janeiro de 1973, que se encontra depositado no setor de obras raras da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina em meio a outros documentos agrupados sob o tema “Educação”.

A *Revista* era produzida pela *Edicoren* que, segundo a legenda escrita na contracapa significava *Edições, Comércio, Representações e Negócios*. A empresa do ramo editorial estava estabelecida na área central de Florianópolis, na Rua Felipe Schmidt, na sala nº 6 da Galeria Comasa, local onde se concentravam, em maioria, estabelecimentos comerciais. A diretoria era composta pelo diretor presidente Dr. J. Luiz Aguiar, o superintendente Prof. Antônio Alberto Dutra e o responsável pelo departamento de finanças Dr. Nalton Venceslau da Costa. As matérias veiculadas pela *Revista* possivelmente eram, em parte, provenientes da colaboração de professores, pois o convite à participação era enfático:

Esta é uma Revista Genuinamente Catarinense, no interesse dos catarinenses. Professor faça desta a sua revista de Orientação, informação, consulta e de transmissão de seus conhecimentos profissionais.

LEMBRE-SE!!!

De você depende nosso êxito e nossas finalidades!

COLABORE! (Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973, p. 3).

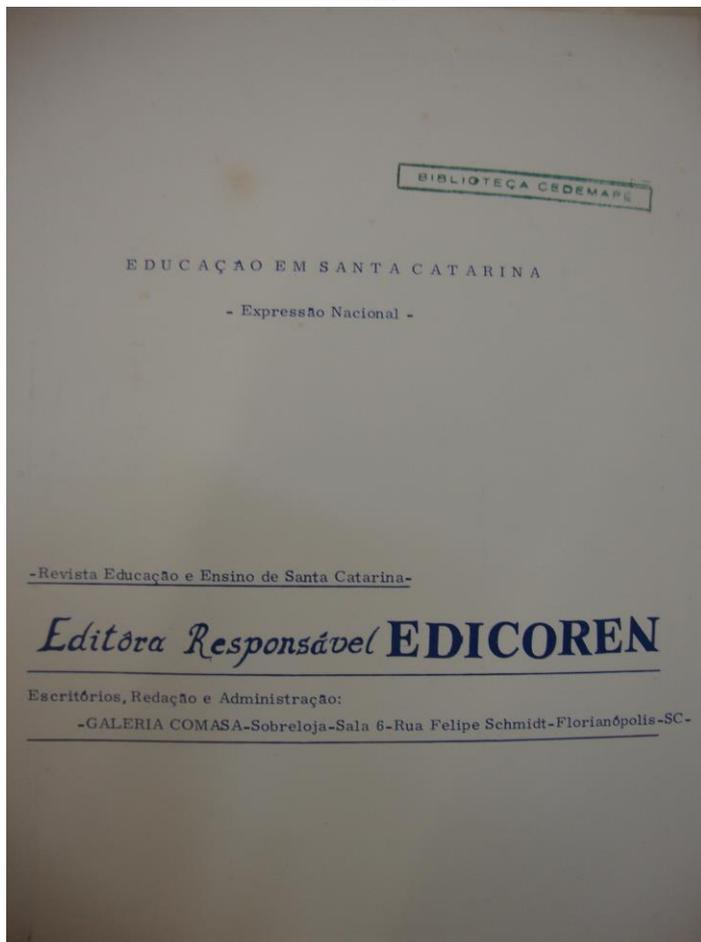
O impresso se autodenominava “órgão específico no Estado”, que se considerava “parte ativa” do ensino em Santa Catarina e que atuava registrando os acontecimentos “para a posteridade” (Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973, p. 3). Os assuntos veiculados pela *Revista* eram direcionados ao público docente, fato que possibilita algumas aproximações acerca dos discursos que circulavam e as representações sobre o ensino e o ser professor (a). Assim como estavam presentes concepções educacionais do período, era possível ler um pouco da atuação dos (as) professores (as) por meio das colaborações escritas que socializavam conhecimentos, perspectivas e métodos. O periódico concentrava esforços em abranger vários aspectos da educação, e,

nesta perspectiva, a imprensa cria um espaço público através do seu discurso – social e simbólico – agindo como mediador cultural e ideológico privilegiado entre o público e o privado, fixa sentidos, organiza relações e disciplina conflitos. (BASTOS, 2002, p. 152).

As informações editoriais da *Revista* não foram suficientes para observar se a publicação era editada ou financiada por órgãos governamentais. Não foi encontrada nenhuma referência à gráfica que imprimiu o periódico, pois, possivelmente não era produzido no mesmo endereço da editora que especificava a sala onde funcionava no centro da cidade. A economia de recursos editoriais sugere uma produção de menores custos. A apresentação da *Revista* não contava com muitos elementos gráficos (Figura 14), sem a utilização de imagens e cores, compreendendo um

investimento maior em volume de conteúdos ao longo de suas 28 páginas.

Figura 15 - A capa da Revista Educação e Ensino de Santa Catarina



Fonte: Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973. Acervo de obras raras da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Confeccionada em papel mais espesso do que o das páginas interiores, a capa da *Revista* era escrita com letras

azuis que se destacavam pela fonte e tamanho dos caracteres. O elemento em destaque, como é possível observar, não é o título, mas, o nome da editora. Apesar de o tema estar evidenciado pela expressão “Educação em Santa Catarina – Expressão Nacional”, o título permanece diminuto acima do destaque dado à *Edicoren*, que sinaliza ser o primeiro signo a ser decodificado pelo leitor, o que pressupõe uma legitimação da empresa sobrepondo-se ao produto ao qual está se dedicando.

Internamente era composta por 6 seções organizadas da seguinte forma:

- 1 – Recados (espaço reservado para a matéria de destaque na edição);
- 2 – Legislação e Ensino (leis, decretos e normativas transcritas);
- 3 – Passando a limpo (debates sobre assuntos educacionais do momento);
- 4 – Informes (notícias variadas);
- 5 – Pedagogia (informes sobre regras ortográficas e gramaticais, significados de palavras, curiosidades da língua portuguesa);
- 6 – Vitrine (divulgação de trabalhos, livros, produções docentes em geral).

A presença da *Edicoren* na solenidade de encerramento do *1º Encontro de Professores de Educação Moral e Cívica de Santa Catarina* denota as redes de sociabilidades estabelecidas pelos integrantes da editora e da *Revista* junto aos órgãos públicos e educacionais. Uma fotografia registrou a presença de J. Luiz Aguiar (diretor presidente da editora) e o Professor Antônio Alberto Dutra (diretor superintendente da editora) em conversa com o Professor Nilton Severo da Costa (diretor do Instituto Estadual de Educação, local do evento). Na impossibilidade de afirmar relações comerciais entre a *Edicoren* e o poder público, intui-se o vínculo social que

constitui um elemento igualmente relevante para compreender a produção e a circulação da *Revista*.

#### 4.2 SEÇÃO *RECADO* – A MATÉRIA DE DESTAQUE FOI SOBRE O *ENCONTRO*

Estivemos lá – vivemos durante cinco dias, o dia-a-dia dos professores dos mais longínquos rincões do Estado e do além fronteiras, e, sentimos que o encontro trouxe benéficos resultados. Se não conseguisse inculcar nos jovens professores, uma orientação pedagógica de base ‘*in materiae*’ – o que não acreditamos -, trouxe por outro lado o entrelaçamento social-profissional, o arejamento de ideias, o alargamento de conceitos, o que por si só já se justifica. (*Revista Educação e Ensino de Santa Catarina*, 1973, p. 1).

A *Revista Educação e Ensino de Santa Catarina* promoveu a cobertura integral de um evento que reuniu professores (as) de várias localidades do estado, autoridades institucionais e convidados. A série de matérias produzidas foi anunciada pelo título *Ecos do 1º Encontro de Professores de Educação Moral e Cívica*. Além das notícias específicas do evento destacadas na seção *Recado*, as outras seções também foram organizadas com afinidade ao tema da disciplina. As 28 páginas foram dedicadas a Educação Moral e Cívica e aos métodos de ensino, legislação, conceitos e finalidades.

O editorial da *Revista* anunciava que, ao abrir os trabalhos do ano de 1973 pretendia “gravar para sempre” (*Revista Educação e Ensino de Santa Catarina*, 1973, p. 1) os momentos presenciados pela equipe de reportagem. A edição especial propôs perenizar os acontecimentos por meio das imagens e dos relatos. A concepção das verdades absolutas era muito presente na vivência, instituída pelos sistemas de ensino

e multiplicada pelos diversos segmentos sociais, inclusive as mídias escritas.

No período de 15 a 20 de janeiro de 1973 ocorreu em Florianópolis – capital do estado, o *1º Encontro de Professores de Educação Moral e Cívica do Estado de Santa Catarina*, uma realização conjunta da Secretaria Estadual de Educação e o Instituto Estadual de Educação<sup>30</sup>. A cerimônia de abertura ocorreu no Teatro Álvaro de Carvalho<sup>31</sup>, situado na área central da cidade, pontualmente as 09h00min, com cerca de 200 pessoas presentes. Entre os presentes estavam autoridades do município e estado (Figura 15), como o governador Colombo Machado de Salles, o Secretário de Educação de Santa Catarina Professor Carlos Augusto Caminha, o Diretor do Instituto Estadual de Educação e coordenador do evento Professor Nilton Severo da Costa, o Secretário de Educação de Goiás Professor Hélio Umbelino Lobo, bem como técnicos da mesma

---

<sup>30</sup> O Instituto Estadual de Santa Catarina desde a década de 1960 constituiu-se como órgão descentralizado da Secretaria Estadual de Educação, subordinado diretamente ao governador do estado. Essa condição conferia à instituição autonomia financeira, administrativa e inclusive didático-pedagógica, o que oportunizava assumir um papel de vanguarda no ensino tornando-se instituição de referência para outros estabelecimentos escolares que o visitavam para conhecer os currículos, programas de ensino, métodos que estavam a ser empregados (VIEIRA, 2014). Haja vista o ambiente mostrava-se propício à novos experimentos educacionais, o Instituto Estadual de Educação organizou e sediou o *Encontro*, que representou um espaço (in) formativo para debater o ensino de Educação Moral e Cívica, solidificar as bases e socializar as práticas.

<sup>31</sup> Na década de 1970 era um espaço de destaque na cidade que recebia espetáculos teatrais, projeções cinematográficas e solenidades oficiais. Inaugurado no século XIX, permanece ainda na mesma localização, o Teatro Álvaro de Carvalho está situado a leste da Praça XV de Novembro, compondo o denominado Centro Histórico da cidade de Florianópolis, que é representado pela Praça XV de Novembro e ruas adjacentes (GODOIS, 2011). A escolha desse ambiente para a realização da cerimônia de abertura do *Encontro* e a presença de autoridades estaduais e nacionais pode ser lido como um alinhamento de ideias entre o IEE e o Estado no que tange à proposta e ao ensino da Educação Moral e Cívica.

secretaria e titulares e representantes de outras pastas da organização do estado de Santa Catarina.

Figura 16 – Autoridades na cerimônia de abertura do *Encontro*



Fonte: Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973. Acervo de obras raras da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

O evento reuniu professores (as) do estado de Santa Catarina com o intuito de promover estudos em torno da disciplina de Educação Moral e Cívica, as adequações à prescrição oficial, a assimilação dos princípios da disciplina e socializar os trabalhos pedagógicos empreendidos pelos docentes em suas instituições. O periódico calculou a presença de cerca de 200 pessoas na abertura, mas, não dá precisão quanto ao número efetivo de participantes, até mesmo por que se observaram a presença de autoridades e outras personalidades que possivelmente não estariam presentes durante todas as atividades do evento e também há possibilidade de que nem todos compareceram à cerimônia. As

imagens produzidas pelo fotógrafo da *Revista* (Figuras 16 e 17), na cerimônia, mostram uma parte dos participantes.

Figura 17 – Participantes do *Encontro* na cerimônia de abertura



Fonte: Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973. Acervo de obras raras da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Figura 18 – O momento do Hino Nacional



Fonte: Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973. Acervo de obras raras da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

As imagens parecem mostrar o mesmo ângulo do Teatro, portanto, dão a ver uma parte do todo. O público é composto por homens e mulheres, destacando a maior presença feminina na figura 16. No momento da execução do Hino Nacional (Figura 17), prática recorrente em cerimônias de abertura, é possível observar comportamentos diversos. Algumas pessoas mantem sua boca fechada enquanto percebem-se outras em movimento de fala, ou canto, nesse caso. Numa prática que se entende ser em coro, em tese, todos deveriam ter movimentos de fala ao mesmo tempo. Na primeira fila, uma mulher se posta com as mãos para trás do corpo, o que não corresponde ao perfilhamento para cantar o Hino – com braços e mãos esticados, ao lado do corpo, segundo práticas disseminadas pelos órgãos militares. Na minúcia do contexto surgem elementos que desconstruem o

senso da hegemonia que pairava sobre o momento histórico, pressupondo atitudes e internalizações diversas quanto aos cerimoniais cívicos.

Além da cobertura da *Revista Educação e Ensino de Santa Catarina*, o evento também foi veiculado pelo jornal diário *O Estado* (Figura 18). Referindo-se ao evento como “o conclave”, o periódico noticiou nos dias 16/01/1973, 19/01/1973 e 21/01/1973, em espaço gráfico privilegiado, detalhes sobre a organização, os participantes, os temas tratados e inclusive promoveu uma mesa redonda sobre a Educação Moral e Cívica entre conferencistas convidados para o *Encontro*, com posterior reportagem escrita. A mídia impressa de ampla circulação de Santa Catarina (BUDDE, 2013) dedicou à terceira página de três edições do jornal, ou seja, assim que o leitor visualizava a capa do jornal, na sequência estavam as matérias que informavam a sociedade consumidora do periódico sobre as discussões empreendidas acerca da disciplina. O jornal entendido como elemento (in)formativo (CAMPOS, 2012) promoveu o evento levando aos seus leitores os acontecimentos considerados principais dos cinco dias de trabalho. A *Revista* e *O Estado* compartilharam imagens capturadas no evento pelo repórter fotográfico da *Revista*, Carlos Alberto Vieira, demonstrando o intercâmbio e socialização das informações.

Figura 19 – Jornal *O Estado* divulga o *Encontro*



Fonte: Jornal *O Estado*, jan. 1973. Acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

A produção de material escrito sobre o *Encontro* não foi limitada aos leitores interessados especificamente pelas notícias sobre a educação. As discussões geradas a partir da teoria e da prática da moral e do civismo eram assuntos relevantes na legitimação da construção social do período dos governos militares. A divulgação das questões tratadas pela disciplina transcendia o ambiente da escolarização e promovia o debate em espaços diversos de circulação do jornal, funcionando como elemento formativo para a população assim como as comemorações cívicas ocorridas nas comunidades do entorno escolar desde o início da República (TEIVE, 2009). Percebe-se que o assunto era do interesse dos grupos sociais empenhados em estabelecer outros padrões culturais e por isso tinha espaço numa mídia escrita importante como o jornal *O Estado* (BUDDE, 2013).

A circulação de jornais diários constitui um importante instrumento disseminador de ideias. O suporte que agrega assuntos de variados segmentos estabelece um diálogo amplo onde o leitor tem a autonomia de selecionar somente as leituras que mais lhe interessam, mas também dispõe de um volume considerável de informações que proporcionam um panorama sobre seu tempo e espaço. Segundo Campos (2012), juntamente com outras instituições – escola, família, etc., a imprensa configura um instrumento que educa a sociedade onde valores são realimentados ou criados.

#### 4.3 AS DISCUSSÕES DO ENCONTRO DE PROFESSORES

Na *Revista Educação e Ensino de Santa Catarina* foram registradas as impressões de algumas pessoas sobre o evento. Importante lembrar que esta tinha o intuito de escrever “para a posteridade”, portanto, as falas, opiniões e críticas sofriam o filtro da edição, assegurando uma perspectiva positiva da situação. Quando questionada sobre os temas apresentados no encontro que eram considerados de maior relevância, a Professora Dilza Délia Dutra, da Universidade Federal de Santa Catarina e do Instituto Estadual de Educação, destacou alguns pontos:

Desumanização tecnicista, face aos valores eternos do homem;  
O papel das universidades e das elites;  
Apresentação do projeto do programa da matéria para o Estado de Santa Catarina;  
Debate sobre o projeto e produção das considerações feitas pelo plenário;  
A Grande Opção Brasileira consubstanciada na Educação Moral e Cívica;  
Filosofias e ideologias políticas;  
Tóxicos e entorpecentes;  
Análise da situação socioeconômica do Brasil. (Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973, p. 6).

Observam-se temas de ordem genérica a respeito dos desafios da escola e temas específicos sobre o ensino de Educação Moral e Cívica. Seguramente todos os temas convergem para o processo formativo dos alunos, mas percebe-se a visão ampliada sobre a situação da educação. Assim como eram preocupações latentes as situações atribuídas diretamente aos alunos como a falta de valores ou os tóxicos e entorpecentes, também compunham a pauta as questões externas ao espaço escolar, que, certamente, atuavam nas definições administrativa ou ideológica. Discutir aspectos políticos e econômicos sob a ótica institucional, em certa medida, constitui os jogos de poder que configuram as escolas e os sistemas de ensino. As tensões dessa dimensão do processo educacional poderiam ser minimizadas se amparadas pela base comum da moral e do civismo.

A primeira palestra foi dada pelo General Moacir de Araújo Lopes com o tema “A grande opção brasileira consubstanciada na Educação Moral e Cívica”. O palestrante proferiu seu discurso e logo após os grupos de trabalho elaboraram questões que seriam respondidas pelo mesmo. No segundo dia o representante da Comissão Nacional de Moral e Civismo Dr. Aloysio Rodrigues Henriques palestrou sobre “Filosofias e ideologias políticas” e, no período noturno o Professor Jaldyr Bhering Faustino da Silva, autor de um dos livros escolares que é objeto deste estudo, abordou o Decreto-lei nº 869/69. Os assuntos eram expostos pelos convidados e os participantes tinham oportunidade de elaborar uma representação na coletividade através de trabalhos em grupos. De forma alguma essa estratégia formativa eliminava a sensibilidade criada individualmente, mas, privilegiava o espaço e o tempo como construtor de um senso comum aos participantes.

Fazendo suas considerações sobre a relevância do *Encontro*, a importância da educação e, principalmente, da

formação em nível superior, os redatores da *Revista* escreveram sobre o ensino universitário:

A universidade deve ser elite não de dinheiro ou de sangue mas, de inteligência e moral. A fortuna humana é o saber. O selo da legítima fabricação humana é a moral. Cabe à Universidade promover os valores; a Educação aprimora, não cria. A ignorância, sim, iguala, ao passo que a inteligência é fator diferencial. (Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973, p. 6).

As frases fazem referência a um dos temas discutidos no evento. O espaço acadêmico era concebido como o lugar onde se solidificavam as culturas que deveriam predominar na sociedade. A reforma universitária de 1968 deu novos contornos aos objetivos da formação superior que passou a se caracterizar

pela busca da formação da força de trabalho de nível universitário com vistas a, de um lado, atender o capital monopolista e, por outro lado, aplacar os anseios de mobilidade social das camadas médias. (MOROSI, 2011, p. 313).

De toda forma, fosse pelos cargos ocupados pelos egressos ou pelo reconhecimento social, a universidade preservava o ícone de distinção social designado aos seus frequentadores. Assim, tida como instituição que preparava os grupos que estariam à frente de cargos administrativos e políticos, a universidade formava os quadros detentores do conhecimento, conseqüentemente do poder sobre os grupos externos a esse ambiente.

Entre os temas do *Encontro* estava a apresentação do *projeto do programa* para a disciplina no estado e, uma questão interessante foram os debates acompanhados de considerações dos participantes, fato que sugeria uma interação entre a

Secretaria da Educação e os educadores. Compreendendo que a redação final do *programa* seria de cunho oficial, sinalizava-se um diálogo estabelecido em torno das propostas de ensino. Não foi possível identificar se a Professora Dilza Délia Dutra exercia algum cargo junto à administração pública, mas ressalta-se que o tema foi apontado como relevante por uma docente demonstrando a valorização do método de construção do *programa*.

O Diretor do Instituto Estadual de Educação Professor Nilton Severo da Costa explicou à *Revista* como aconteceu o *Encontro*:

Os trabalhos realizaram-se dentro de um clima de interesse, onde cada um dos participantes opinava a favor ou contra posições tomadas, conseqüentemente apresentando sugestões para possíveis reformulações, levando também em conta o conteúdo das respostas. (*Revista Educação e Ensino de Santa Catarina*, 1973, p. 9).

A dinâmica de trabalho consistiu na formação de grupos para construir as considerações a serem partilhadas com o grande grupo. Foram organizados 10 grupos de 20 professores (as) orientados por um monitor. Os grupos recebiam seus temas e tarefas previamente, debatiam, trocavam experiências e sintetizavam considerações. Os grupos considerados com melhor desempenho – não foram identificados os critérios de escolha, recebiam destaque e honrarias. A *Revista* atribuiu a iniciativa de promover o evento ao Professor Nilton Severo da Costa, que contou com uma equipe técnica da Secretaria da Educação de Goiás para auxiliar na organização e execução do *Encontro*, pois o 1º Encontro Nacional havia acontecido anteriormente em Goiás.

O Professor Nilton caracterizou os objetivos do evento:

Objetivo geral do Encontro:

- Realizar estudos interpretativos e normativos do Decreto 869 e da Lei nº 5692, para efetivar uma programação por série e nível de estudos.

Especificações:

- Estabelecer o entrosamento e o intercâmbio entre os Professores de Educação Moral e Cívica;

- Colocar as bases filosófico-constitucionais da Educação Moral e Cívica;

- Levar os Professores à conscientização em torno dos princípios que regem o ensino de Moral e Civismo;

- Analisar os aspectos didático-pedagógicos da Educação Moral e Cívica;

- Estudar a Educação Moral e Cívica em face à Lei 5692 de 11 de agosto de 1971;

- A criação da Coordenação de Educação Moral e Cívica (COMOCI) no estado;

- Analisar as normas relativas a implantação dos Centro Cívico Escolares, bem como suas atribuições. (Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973, p. 9).

Os objetivos do *Encontro* relacionados pelo Professor Nilton apresentavam como principal foco a elaboração de um plano de ensino seriado para servir de base às diversas instituições. O desejo de homogeneizar o ensino da Educação Moral e Cívica vinha da preocupação sobre as possíveis apropriações nas várias dimensões do sistema educacional. O Decreto-lei nº 869/69 instituía a obrigatoriedade e o Decreto nº 68065/71 regulamentava o ensino da disciplina, porém ambos determinavam aos Conselhos Estaduais de Educação as questões de formação de professores (as), organização de horários, escolha de materiais, dessa forma abrindo precedentes quanto ao ensino mesmo que a base filosófica fosse comum. Segundo o Professor Nilton “o processo educativo utilizado na orientação da disciplina apresenta-se falho senão de todo, mas em muitas partes” (O Estado, 1973, p. 3). A reunião de

professores (as) que já ministravam a disciplina além de fortificar as bases de ensino, poderia identificar desvios quanto aos métodos e aos discursos que na prática circulavam nas escolas.

É possível que os participantes do evento estivessem conscientes das expectativas da Secretaria de Educação quanto à atuação dos docentes no estado, porém, os trabalhos desenvolvidos nos grupos, os relatos tidos como informais também estavam sujeitos à observação, já que cada grupo contava com um monitor durante os trabalhos. Amalgamar o grupo nas finalidades da disciplina e promover a formação era atribuição dos Conselhos Estaduais de Educação e sob essa perspectiva se constituíram os objetivos do *Encontro*.

Paralelo ao *Encontro*, o jornal *O Estado* promoveu uma mesa redonda (Figura 19) com os professores Nilton Severo da Costa representando Santa Catarina, Moacyr Caetano Empinotti, representante da Comissão Nacional de Moral e Civismo do Rio Grande do Sul e Roberto da Silva Maia, presidente da Coordenação Estadual de Moral e Civismo de Goiás (COMOCI), na qual fizeram suas considerações sobre a situação do ensino da disciplina e as perspectivas futuras.



Governo revolucionário, que ao estabelecer a disciplina nos currículos das escolas, o fez não por uma questão de segurança nacional, mas sim por imposição natural para o prosseguimento da nossa cultura. (O Estado, 1973, p. 3).

Havia um esforço em instituir a Educação Moral e Cívica como um campo de conhecimento naturalizado, estabelecido nos currículos como um saber fundamental e evidente. A constituição dos conteúdos, a elaboração dos programas era pensada como instrumento formativo essencial a constituição do processo civilizacional escolarizado. As conferências, palestras e debates que nortearam os assuntos tratados no *Encontro* aludiam ao caráter normalizador da disciplina, que era constituída como deveria ser, para o bom desenvolvimento da sociedade. A representação social da disciplina se dava pela via da necessidade de unificação diante dos percalços políticos e sociais que assolavam outros países, como por exemplos os seguidores de doutrinas socialistas ou comunistas.

#### 4.4 O PERFIL DO (A) PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Aparentemente Educação Moral e Cívica é uma disciplina fácil, na realidade, se observa que torna-se difícil e complexa, exigindo do professor uma formação e uma técnica toda próprias de quem tem o magistério por uma verdadeira vocação. [...] Entendo que o professor dessa disciplina, como deve ser todo mestre, é acima de tudo responsável pela formação sadia dos membros da sua comunidade. (Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973, p. 26).

A instituição da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica criou uma demanda docente para ministrar a disciplina. O Decreto-lei nº 869/69 colocava que a formação de professores (as) se daria no nível universitário e no curso normal, para os professores do ensino primário. Até que se adquirisse número compatível com a necessidade das escolas, os professores (as) seriam habilitados por um “exame de suficiência” e, enquanto este não fosse concluído as responsabilidades sobre o ensino da disciplina ficariam a cargo do diretor da escola. Sob nenhuma circunstância o ensino poderia ser negligenciado.

Essa situação, além de mobilizar recursos para efetivar a formação, desenhou um perfil de docente que representava a importância da disciplina. Os conhecimentos técnico e científico por si não traduziam a deferência ao ensino. O (a) professor (a) precisava transparecer as premissas da disciplina em suas atitudes e suas vivências, deveria representar a moral e o civismo. O Parecer do Conselho Federal de Educação abria o item nº 4 do texto com a seguinte comparação:

O que, no Antigo Testamento, no livro dos Salmos, o salmista diz a Deus, num gesto de abandono e de confiança: “Nas tuas mãos está a minha sorte”, a Educação Moral e Cívica dizer àquele que vai ensiná-la. A identificação e a transferência que os alunos de todas as séries e todos os níveis de ensino, guardadas as proporções, infalivelmente, operam entre os fatores “disciplina-professor”, desempenham um papel de importância decisiva no caso da Educação Moral e Cívica. (Parecer nº 94/71 de 04/02/1971 do CFE).

Ou seja, o (a) professor (a) de Educação Moral e Cívica seria responsável por manipular a “sorte” do aluno sob os seus ensinamentos, o orgulho do acerto e o ônus do erro estavam sob sua maestria. O Decreto-lei nº 869/69 e o Decreto 68065

forneciam os termos de formação relativos às condições e ao currículo mínimo, e o CFE explicava o perfil entendido como adequado aos docentes. A postura e a retidão de caráter eram requisitos implícitos ao “exame de suficiência”. As exigências dirigidas ao comportamento do (a) profissional salientavam-se sobre o domínio científico dos saberes. O CFE, em seu parecer que data de dois anos após a implantação da obrigatoriedade, aponta, inclusive, as intercorrências de entregar a disciplina a professores (as) que não atendiam os pré-requisitos.

Juntamente com ecos positivos, tem chegado ao Conselho Federal de Educação, rumores de reações negativas, que geram sérias apreensões. As causas deste insucesso parcial, que há de ser superado, deverão ser procuradas, em primeiro lugar, pelos responsáveis pela direção dos estabelecimentos de ensino. O despreparo de muitos professores, convocados de inopino, e a improvisação ocorrente em tais circunstâncias explicarão grande parte do problema emergente. (Parecer nº 94/71 de 04/02/1971 do CFE).

O êxito do ensino da Educação Moral e Cívica estava designado às instituições e em última instância aos professores (as). As transformações sociais pretendidas pela formação moral e cívica estavam entregues aos educadores que deveriam se comprometer com essa responsabilidade. Na mesa redonda promovida pelo jornal *O Estado* os convidados

foram unânimes em afirmar que a improvisação, a má orientação e o despreparo dos encarregados de lecionar a matéria, são as causas do insucesso que se arrasta pelos anos. (O Estado, 1973, p. 3).

Aos professores (as) era atribuído o peso da formação da sociedade para o país democrático dentro dos limites ditatoriais. Essa adequação dos cidadãos em maior ou menor

proporção estava entregue à responsabilidade formativa dos docentes de Educação Moral e Cívica. Sobre a deficiência na formação de docentes para a disciplina, os convidados afirmaram:

Moacyr Empinotti – Acredito que o ensino mal orientado é fatal a orientação das gerações, trazendo consequências desastrosas à ordem, à paz e à segurança de qualquer País.

Nilton Severo – Entendo que a problemática maior da disciplina é a falta de professores.

Roberto Maia – Temos, por exemplo, advogados exercendo o cargo de professor de EMC. Talvez seja justo, mas pergunto: qual a formação didático-pedagógica que um advogado tem para ensinar Educação Moral e Cívica? E os aposentados, requisitados para ingressar nos quadros de professores da disciplina? EMC exige flexibilidade de raciocínio, atualização. (O Estado, 1973, p. 3).

Acreditava-se ser a atuação dos (as) professores (as) determinante nas transformações social, cultural, mental, e era diretamente vinculada ao ensino “bem feito” da disciplina. A formação docente pretendia inculcar as bases filosóficas para que os (as) professores (as) fizessem o mesmo com seus educandos. Buscava-se um ensino homogêneo com uma apropriação limitada, conduzida pelo (a) mestre (a). Era preocupante, naquele momento, a parcela da juventude que estava mobilizada por questões políticas e sociais. Em seu estudo, Braghini (2010) aborda os discursos construídos pela Revista da Editora do Brasil sobre a juventude agremiada em organizações de resistência ao sistema ditatorial. Eram grupos que “desalinham as relações de hierarquia – profissional, geracional – e tornaram-se insubordinados diante das autoridades constituídas” (BRAGHINI, 2010, p. 137), portanto, exemplos a serem repudiados para que não se disseminassem ideias subversivas. As instituições e os docentes foram

imbuídos de edificar bases para que esse tipo de comportamento não se proliferasse. O controle sobre as condutas estava depositado na Educação Moral e Cívica.

Na seção intitulada *Vitrine* eram veiculados trabalhos técnicos, didáticos, históricos, livros e publicações diversas de docentes do estado catarinense ou pessoas que desejassem contribuir com o periódico. Nesse número constava o texto do Professor Selço de Mattos, auxiliar de ensino no departamento do Conselho de Entidades de Base (CEB) da UFSC no que diz respeito às geociências e catedrático de estudos da problemática brasileira. Sobre a atuação docente o Professor explica,

Acredito que está no primeiro grau a grande responsabilidade do mestre na formação do futuro cidadão. Pude observar na minha vida profissional, iniciada como professor de curso primário, que a criança vê no professor o espelho. Procura imitar o tipo de letra de professor, o modo de vestir e até mesmo a voz. A criança vê no seu mestre o seu segundo pai, procura muitas vezes buscar no mestre, na escola o que não encontra nos pais, no lar. Cabe aqui o exemplo do mestre, de cidadão, de dedicação, de pontualidade, de honestidade, de firmeza de caráter. O exemplo é a vida mestra no êxito do professor. E como disse Cristo no Evangelho de São João 13:15 – ‘Eu vos dei o exemplo, para que, como eu fiz, façais vós também’. (Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973, p. 26).

A escrita do Professor Selço de Mattos corrobora com as concepções pensadas para o profissional que iria ministrar Educação Moral e Cívica. A questão da exemplaridade que estava permeada nos conteúdos pelo estudo das biografias de personalidades consideradas importantes se fazia presente nas práticas cotidianas da convivência escolar. Havia também a

vinculação às práticas de cunho religioso, um bom cristão seria um bom cidadão e, vice-versa. Como portadora e produtora de discursos a *Revista* atua na conformação de estereótipos em torno dos (as) professores (as).

Dessa forma, constitui-se num significativo dispositivo de educação continuada do professor, de orientação e direção – intelectual e moral -, e de conformação de suas práticas sociais e escolares, construindo um perfil do sujeito educador e/ou do professor ideal/idealizado pela sociedade. (BASTOS, 2002, p. 156).

As estratégias formativas para capacitar os (as) professores (as) de Educação Moral e Cívica ocorreram em diversas frentes. Como uma disciplina constituída de teoria e prática não era suficiente à apreensão de conceitos e conteúdos, mas era necessário dispor de recursos retóricos que possibilitassem replicar a filosofia em que se amparava a disciplina. O comportamento e a postura desejados para os docentes eram alinhavados de forma detalhada em recursos como a religiosidade e o testemunho. As formas como a idealização do (a) profissional é dada a ler demonstram os condicionamentos do discurso.

A argumentação construída para cristalizar os conceitos não tem uma trajetória linear e concisa. Os textos selecionados e organizados para cumprir o objetivo formativo ganham pluralidade pelo ato da leitura. Como exercício de liberdade o leitor “sabe entender na primeira pessoa o que é posto para todos” (CHARTIER, 1990, p. 123), desmitificando a homogeneização das representações e valorizando o espaço da peculiaridade. Não é possível ignorar as tensões desse processo. Assolados pela cobrança proveniente das finalidades da disciplina, professores (as) instrumentalizados (as) pela formação comum produziam significados individuais que reverberavam em suas práticas pedagógicas. Assim como se

observou comportamentos diferenciados na ocasião da execução do Hino Nacional na cerimônia de abertura do *Encontro*, a atuação dos docentes era passível de inovações e resistências.

O Professor Selço destacou algumas das características que, a seu ver, não poderiam estar ausentes nos professores de Educação Moral e Cívica:

- 1 – Conhecimento do país, principalmente relacionado com a disciplina;
- 2 – Interesse, respeito e entusiasmo por sua Pátria manifestada através de ação e de atitudes;
- 3 – Espírito de solidariedade;
- 4 – Aplicação de métodos dinâmicos, aproveitando inclusive as iniciativas dos alunos, empregando-os em tarefas em classe ou extraclasse que tenham como objetivo o bem comum e a formação de um ideal de participação na construção de uma nação em busca do desenvolvimento e da soberania. (Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973, p. 27).

O ideal cívico permeava o caminho rumo às conquistas pessoais que estavam inseridas nas coletivas. As manifestações patrióticas deveriam ser parte da vivência como forma de estimular novas sensibilidades no ambiente escolar. A prática dos (as) professores (as) tinha que ser convergente ao processo maior de crescimento da nação e seu comportamento deveria reverberar esse pertencimento no qual os alunos seriam englobados pela formação cívica.

Sobre os (as) professores (as) catarinenses de Educação Moral e Cívica, em depoimento à *Revista* a Professora Dilza Délia Dutra dispensava elogios aos participantes do *Encontro*. Dizia que foram reunidos professores (as) de todas as coordenadorias regionais e, que,

Os conferencistas de fora foram unânimes na sua impressão e ulterior avaliação do professorado catarinense – gente hábil, criativa, interessada e inteligente. (Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973, p. 5).

Os adjetivos enumerados pela professora eram atribuídos com simpatia aos participantes, identificando características positivas ao educador (a) dessa área. Como complemento a caracterização exposta, referenciou a professora: “e tanto melhor é o mestre que mais exige do seu aluno. O Bom Mestre, diz um axioma eslavo, é aquele que faz o aluno trabalhar” (Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973, p. 6).

No encerramento do *Encontro* os (as) professores (as) participaram de uma solenidade de entrega de diplomas (Figura 20) onde receberam a qualificação pelo trabalho durante o evento. Prestigiando os participantes, autoridades como o secretário da educação participaram da entrega conferindo legitimidade ao trabalho desenvolvido.

Figura 21 – A diplomação dos participantes do *Encontro*



Fonte: Revista Educação e Ensino de Santa Catarina, 1973. Acervo de obras raras da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Sobre os (as) professores (as) da disciplina recaía a grande responsabilidade de obter respostas positivas sobre a formação dos alunos. Bem como sinaliza o estudo de Cunha (2002), o estereótipo construído em torno das normalistas, futuras professoras, e reverberado pelas mesmas, era de uma carreira vista como um sacerdócio.

Suas funções educativas mesmo quando exercidas em ocupações remuneradas são relegadas ao campo das habilidades instintivas e não significavam profissionalização, mas antes dever, abnegação. (CUNHA, 2002, p. 85).

Assim era o (a) professor (a) de Educação Moral e Cívica, a qualificação idealizada se aproximava mais das características pessoais de comportamento do que do domínio

sobre a área de conhecimento. O (a) professor (a) era visto como um mentor de ideias e atitudes, observado e julgado em todos os espaços de sua sociabilidade. Exigia-se muito empenho, pois as falhas ou desvios estavam sempre associados à má atuação do (a) professor (a). O *Encontro* teve pretensões de assemelhar as posturas e dissuadir os conflitos para que a prática acontecesse com expressiva consciência de que o ensino da Educação Moral e Cívica constituía a base de uma estrutura social pacífica e promissora.

#### 4.5 DISCIPLINA OU PRÁTICA EDUCATIVA?

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. (BRASIL, 1969).

A disciplina escolar de Educação Moral e Cívica estava constituída pela base teórica, a qual sustentava conceitos, definições e explicações construídas a partir de uma aglutinação de diversas áreas de conhecimento e, pela parte prática que incluía a participação em eventos, formalidades e o desenvolvimento de posturas para a vida em sociedade. A seleção dos saberes era orientada por premissas facilitadoras do entendimento sobre a moral e o civismo constituídos historicamente para promover a convivência e a participação social daquele período. Os conhecimentos apreendidos como parte do processo de escolarização, segundo o Parecer nº 94/71 do CFE, eram “sistemizados e progressivos” sujeitos a instrumentos de mensuração de apreensão como testes e provas. E as práticas compreendiam a complementação e o exercício dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Os dois conceitos que dão nome a disciplina escolar carregavam a característica da aplicabilidade na vivência por meio de modificações no comportamento. A presença destes

saberes no currículo escolar era um dos elementos inscritos na construção sociocultural da escola em períodos específicos. Desde o início do período republicano foram saberes mobilizados para auxiliar no processo formador dos cidadãos. A perspectiva do ensino trabalhava com as subjetividades que percorriam o processo educativo e seu êxito consistia na transformação de mentalidades para gerar novas práticas. Essa natureza dupla da disciplina era alvo de dúvidas e discussões.

Se olharmos a História da Educação Moral e Cívica do Brasil, nas últimas décadas, observamos um certo flutuar no modo de sua ministração, entre os modelos de *disciplina* ou *prática educativa*. Nas décadas de 30 e 40, por exemplo, a Educação Moral e Cívica era uma *disciplina*. A partir de 1961, com a Lei nº 4024/61 (Lei das Diretrizes e Bases), a mesma passa a ser encarada como *prática educativa*. (Parecer nº 94/71 do CFE).

As discordâncias que pairavam sobre o “como ensinar” já tinham rendido muitas discussões, sinaliza o Parecer nº 94/71 do CFE. A subjetividade do saber constituído como escolar era presente na diversidade de entendimentos sobre os modelos pedagógicos a serem utilizados. O item nº 5 do Parecer, intitulado *Educação Moral e Cívica: Disciplina ou Prática Educativa?*, além de expor a dúvida, buscou construir considerações para justificar os dois métodos como válidos e complementares. Comemorou o Decreto-lei nº 869/69, pois afirmava ser este a resposta objetiva ao dissenso com que a disciplina vinha sendo tratada.

O processo de escolarização dos saberes mobilizou a vinculação de atividades que englobassem a formação intelectual, física e moral dos alunos. Desde o século XVII, os idealizadores das instituições escolares já admitiam a domesticação dos movimentos corporais e as atitudes como “talvez a principal possibilidade de reordenação do corpo

político da sociedade” (OLIVEIRA, 2007, p. 272). Nessa perspectiva, assim como investir sobre a educação dos corpos era igualmente importante preocupar-se com a formação das mentes, ou das almas, como se refere o Parecer nº 94/71. A apreensão da moral e do civismo demandava métodos específicos para que intelecto, corpo e mente fossem preparados para formular a representação sobre a participação social que se esperava dos cidadãos do futuro. O “como ensinar” era dimensionado para ser atuante na transformação das mentalidades onde se inscrevem

As operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um status, uma categoria social, um poder. (CHARTIER, 2011, p. 20)

Dessa forma a compreensão sobre o mundo social era modificada pela apreensão dos significados que a disciplina pretendia projetar. Num processo onde se buscava a normalização de uma sociedade assolada pela instalação da ditadura militar, instituir os signos da moral e do civismo como parte da identidade social induzia a uma reorganização das relações. A elaboração desta identidade não ocorreria pelo efeito de uma adesão generalizada. Os movimentos de aceitação e rechaço são inerentes à incorporação da estrutura social dentro dos indivíduos. No caso da utilização dos livros escolares, as representações elaboradas pelos alunos sobre si e sobre a sua sociedade reverberavam nas suas condutas no ambiente escolar e nas condutas assumidas para a vida de egresso, foco principal da formação.

A discussão sobre a escolha do método de ensino era proporcional à complexidade dos conteúdos. Na escola estava

sendo preparada a sociedade futura e a proposta do ensino de Educação Moral e Cívica era ser o pilar desta edificação. Confinar a disciplina aos métodos utilizados por outras áreas de conhecimento era um risco de fracassar no propósito, por isso o debate era intenso. Na esfera institucional havia opiniões que defendiam tanto a questão teórica quanto a prática. Entre os (as) professores (as) essas divergências possivelmente também ocorriam. Em seu depoimento à *Revista*, a Professora Dilza Délia Dutra fala sobre a relação entre teoria e prática, e o quanto ambas perpassavam o aprendizado.

Práticas educativas são o método da atualidade. O homem normal, em qualquer idade ou situação, é um ser social atuante, e por isso mesmo tanto mais e melhor aprende quanto mais orientadamente atua. O Fazer é a técnica por excelência do aprender. (Revista Educação e Ensino, 1973, p. 6).

Professor Selço também fez suas considerações:

O que se verificou até o aparecimento do Decreto-lei 869/69 foi a existência da disciplina muito mais no papel e na teoria, salvo uma ou outra unidade escolar ou a imprensa escrita, falada e televisionada, principalmente nas ocasiões de festas nacionais, que davam uma orientação cívica e moral. Faltou moral e civismo, como disciplina nas escolas, englobando toda a educação e penetrando nas demais disciplinas. Com esta ausência, sentimos na educação nacional a grande falha e deformação, surgindo até a onda de terrorismo e indiferença para com a nação. (Revista Educação e Ensino, 1973, p. 24).

A incorporação de vivências que exercitassem a moral e o civismo ao cotidiano escolar era imperativa no sentido de multiplicar comportamentos e configurar novas práticas.

Segundo Elias (1993), os hábitos são instituídos ou transformados pelo entrelaçamento de ações entre os indivíduos/grupos que podem ocorrer de forma amistosa ou hostil. No caso do convívio escolar, a instituição pré-determina o cumprimento de normas, porém se o ensino da Educação Moral e Cívica previa extrapolar os limites escolares e promover uma formação para a vida, era necessário que as ações não se dessem apenas pelo rigor institucional. O ensino pelos métodos da prática educativa atuava modelando as condutas, despertando sentimentos de dever e trabalho para o engrandecimento da nação.

As mudanças comportamentais inscritas na *cultura escolar* tinham o intuito de reorganizar as relações sociais das famílias e das comunidades. As práticas educativas visavam à produção de novas sensibilidades morais e cívicas que, ao serem disseminadas, se tornariam representações coletivas. O entendimento sobre a relação indivíduo-instituições-pátria, a partir de internalizado, condicionaria os impulsos e inibiria comportamentos tidos como transgressores. Essa era a perspectiva sobre a qual se amparava o método.

O conflito se instalava ao legitimar ou, como menciona o Parecer nº 94/71, “lastrear” as práticas. Percebia-se que a apreensão teórica dos conteúdos era tão importante quanto à edificação de hábitos, pois se acreditava ser válido o conhecimento autenticado cientificamente.

É verdade que a “Prática Educativa” visa a criar hábitos. Entretanto, um hábito, no homem, no plano ético, é muitas vezes o resíduo de um ato de liberdade inicial, ao qual ele permanece submetido (Jacques Chevalier). E este ato de liberdade, lúcido e pessoal, deve fundar-se sobre noções, sobre conhecimentos, sobre verdades, que a “Prática Educativa” se revela insuficiente para transmitir. Por outro lado. “Disciplina”, visando fundamentalmente à transmissão de conhecimentos, seria

incompleta, se não desaguasse na existência, se não descesse a essa dimensão interior da alma do educando, onde se formam as disposições da vontade e onde são tomadas as decisões que nortearão a vida. (Parecer nº 94/71 do CFE).

A instituição da obrigatoriedade do ensino como disciplina e como prática educativa em parte resolvia as tensões, pois atuando nas duas frentes pretendia-se abarcar todas as dimensões da aprendizagem incorporando a disciplina ao cotidiano escolar e posteriormente na vida social dos egressos. A ideia de complementaridade entre os métodos foi bem vista pelo Parecer nº 94/71 pelo fato de investir potencialmente na transformação dos comportamentos e condutas. As considerações sobre o ensino da moral e do civismo que estavam vislumbradas já no programa da reforma da instrução pública catarinense de 1911 e no posterior Regimento dos Grupos Escolares Catarinenses de 1914 (TEIVE, 2004) receberam novos contornos a partir do Decreto-lei nº 869/69.

Parecia ter sido encontrada uma fórmula ideal para a eficácia do ensino. A complementação fornecida pela prática educativa em tese preenchia os espaços de conflito possibilitados pelos conteúdos. Mas essa era apenas a visão oficial e singularizada sobre o ensino da Educação Moral e Cívica. Os usos feitos dos materiais didáticos disponibilizados, a condução das atividades e a organização das práticas estavam particularmente delegadas aos professores (as) da disciplina e, assim como os conteúdos, a noção de prática educativa como complemento ideal, implicaria em múltiplas apropriações que fugiam ao alcance das legislações e pareceres. Portanto a dúvida sobre a escolha do método era essencialmente ligada à forma de execução das práticas.

As discussões empreendidas sobre a instituição de uma disciplina-prática espriavam-se por questões como atitudes exemplares, o “fazer” para aprender, “criar hábitos”, porém,

indicações objetivas de como se daria esse processo ainda eram ausentes. As reportagens editadas pela *Revista*, principalmente nas falas dos Professores Nilton e Selço e da Professora Dilza, reforçaram efetivamente a importância da prática aliada à teoria. Os participantes da mesa redonda promovida pelo jornal *O Estado* compartilhavam da mesma opinião a respeito da disciplina, “a qual não se constitui apenas de teorias, mas se baseia principalmente no esforço de engajar os jovens na tarefa de solucionar problemas comunitários” (*O Estado*, 1973, p. 3). O Parecer nº 94/71 do CFE dedicou um tópico específico a argumentar sobre a complementaridade dos aspectos. Objetivamente, não consta o registrado de algum método ou planejamento que exemplificasse como a Educação Moral e Cívica comportaria ser, ao mesmo tempo, disciplina e prática educativa. A ideia que se sobressai nas discussões é a de que os (as) professores (as) arcariam com o ônus de levar esse processo ao êxito. Segundo o Parecer nº 94/71 do CFE “ao professor caberá a importante tarefa de procurar esta alternância e dosar-lhe as percentagens”, ou seja, encontrar uma justa medida para trabalhar com elementos teóricos e práticos na ausência de um consenso estabelecido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita histórica compõe, com um conjunto coerente de grandes unidades, uma estrutura análoga à arquitetura de lugares e de personagens numa tragédia. Mas o sistema dessa encenação é o espaço onde o *movimento* da documentação, quer dizer, das pequenas unidades, semeia a desordem nessa ordem, escapa às divisões estabelecidas e opera uma lenta erosão dos conceitos organizadores. (CERTEAU, 2011, p. 106).

O texto histórico se constitui nos desvios criados pela desordem. Antes da chegada do historiador, o passado permanece intacto, verdadeiro e ordenado. O trabalho de pesquisa perscruta objetos, acontecimentos e personagens que, colocados na ordem do tempo, abrem-se para novas possibilidades de interpretação e entendimento. A intenção é sempre positiva, entender o que não foi bem explicado ou descobrir o que estava encoberto, porém, a tarefa é árdua, pois, é necessário promover a “erosão” do que já estava edificado. A escrita, como forma de comunicação, distinção, perenidade ou exercício de poder permanece detentora da autoridade de produzir ou reproduzir o passado. O que diferencia a “histórica” das “outras” é estar “institucional e tecnicamente ligada a uma prática do desvio” (CERTEAU, 2011, p. 89).

Após ser instaurado o Golpe Civil Militar em 1964, estava inaugurada uma nova fase que demandava novos cidadãos. Os ideais de nacionalismo que já eram presentes em produções escolares de períodos anteriores, como durante o Estado Novo (SILVA, 2013), por exemplo, foram direcionados para servir de apoio ao estabelecimento e vigência dos ideais governamentais do período da ditadura militar. Nesta cena, emergiram providências para sistematizar o ensino nas escolas como alicerces da *nova pátria* que estava por ser construída.

O material impresso configurava um importante subsídio utilizado em sala de aula para a disseminação dos conhecimentos. Isso tornou necessária a intensificação de uma produção específica para o uso escolar. Dessa forma, alguns autores oriundos de outras as áreas de conhecimento passaram a se especializar na escrita da Educação Moral e Cívica destinada ao nível intelectual de cada estágio da escolarização. Como toda produção destinada ao uso escolar, os livros escolares apresentavam características que estabeleciam o padrão de uso, os protocolos de leitura, os fins didáticos e as práticas comuns ao aprendizado. A análise dos três livros selecionados centrou-se em construir pontes que estabeleçam comunicação entre os escritos contidos nos livros, o momento histórico vivido e as sensibilidades supostamente geradas a partir deste contato.

A escrita resultante desta pesquisa buscou caminhar pelos desvios que sinalizaram diversos outros caminhos que estão para ser trilhados. A constituição da Educação Moral e Cívica como disciplina escolar esteve sobremaneira vinculada à constituição da nacionalidade no Brasil. O recuo temporal da pesquisa, investigando legislações e discursos na década de 1960, foi necessário para elaborar a cena que faria da disciplina um ensino obrigatório em 1969. As demandas sociais e políticas que, entre idas e vindas, instituíram o ensino dos valores morais e cívicos reverberaram na formação de várias gerações que estudaram os conceitos e, possivelmente, internalizaram as práticas.

A partir da instituição da obrigatoriedade, a Educação Moral e Cívica passou por adequações aos currículos e a seriação. Os livros de 1º grau e 2º graus (relativos aos períodos do 6º ao 9º ano e ensino médio, respectivamente), foram construídos sobre a base filosófica da disciplina, organizados para ensinar inicialmente os valores morais cristãos, bom caráter, honestidade e bondade. Supostamente apreendidos esses conhecimentos, na sequência, os livros ofereciam os

conteúdos de teor cívico que se referiam à participação dos alunos na construção social. Os valores morais postos em prática seriam o suporte da vida em sociedade.

A partir da análise dos três livros escolares que protagonizaram este estudo, presumi que a intenção meramente doutrinária da disciplina presente em muitos imaginários, não tinha um eco unívoco nas escolas. Os conteúdos ministrados continham informações sobre a política brasileira que poderiam ser lidos de muitas formas. O conceito de cidadão era embasado no direcionamento para a colaboração social, mas, ao mesmo tempo o conteúdo informava aos “futuros cidadãos” que também tinham direitos a serem resguardados diante da pátria que os acolhia como uma “mãe”. O estudo de Ridenti (1993) considera que nos anos finais da década de 1960 e início de 1970 cerca da metade dos militantes esquerdistas que lutavam pela deposição do regime militar eram universitários, recém-egressos ou secundaristas. Outras significações sobre o “ser patriota” e o “ser cidadão” já circulavam na sociedade antes da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica em 1969. A partir do Decreto-lei a formação para a cidadania tinha propósitos normalizadores, porém, não é possível ignorar os conflitos que já estavam presentes e também se inscreveriam, mesmo que de forma sutil, nos escritos para uso escolar.

O livro da disciplina de EPB, ministrada no ensino superior, apresentava um relatório extenso e detalhado sobre as questões consideradas mais problemáticas da sociedade brasileira das décadas de 1960 e 1970. O polígrafo organizado pelos autores Petry, Schneider e Lenz fazia referências a assuntos enraizados como, por exemplo, o trabalho, a pobreza, a educação, ou seja, as falhas institucionais e as políticas públicas precárias estavam à mostra diante dos futuros profissionais que lidariam com essas situações. Em contrapartida, assuntos como a repressão aos movimentos sociais, perseguições, arbitrariedades, os excessos das práticas policiais, não figuravam como “problemas brasileiros” naquele

momento. Eram realçados os limites da disciplina que pretendiam formar profissionais engajados com as questões de crescimento do país, na perspectiva da ordem e do progresso. Havia fissuras na formação, nas quais se constituíam culturas políticas plurais (BERSTEIN, 1998) que instrumentalizavam os cidadãos para se posicionarem diante das mais polêmicas problemáticas políticas, sociais, econômicas ou culturais.

Um dos objetivos da disciplina era promover a discussão e construir alternativas. Não é possível afirmar qual era a estratégia didático-pedagógica de professores que utilizaram a obra, no entanto, as questões de fixação de conteúdos eram aprofundamentos, pesquisas e debates, o que permite pensar que a disciplina poderia propiciar um ambiente para a formação crítica sobre os assuntos dispostos nos conteúdos. Esses elementos textuais e implícitos sobre a prática utilizada nessa disciplina possibilitam considerar que mesmo diante do contexto ditatorial e do controle sobre as produções pedagógicas havia dissonâncias com relação ao Decreto-lei, a começar pelo uso de uma capa vermelha em pleno “combate ao inimigo interno” (CHIMITI, 2011, p. 23), que consistia em simpatizantes do regime comunista e até mesmo pelas notícias e conteúdos ali veiculados.

As representações sobre o civismo, sobretudo a partir do Decreto-lei nº 869/69, foram dadas a ler numa perspectiva plural. Os livros de Silva e Capella e Andrade demonstraram um trabalho intenso no sentido de fixar o reconhecimento e uso dos símbolos que representavam, e ainda representam o país. O civismo pretendido estava condicionado à formação do sentimento de união sob o simbolismo dos signos constituídos para personificar uma pátria acolhedora. Essa associação à união de todos sob uma mesma nação contribuiu para a afirmação de uma identidade de brasileiro que se reconheceria com facilidade em solenidades ou atos cívicos. O processo de nacionalização do ensino intensificado no governo de Getúlio Vargas (SILVA, 2014) reverberava no período da ditadura com

a perspectiva ampliada de reforçar o nacionalismo na sociedade. Considero que a relação da simbologia com a questão do nacionalismo pode ser vista como permanência cultural que possibilitou as gerações futuras compartilhar dessas identificações visuais e subjetivas.

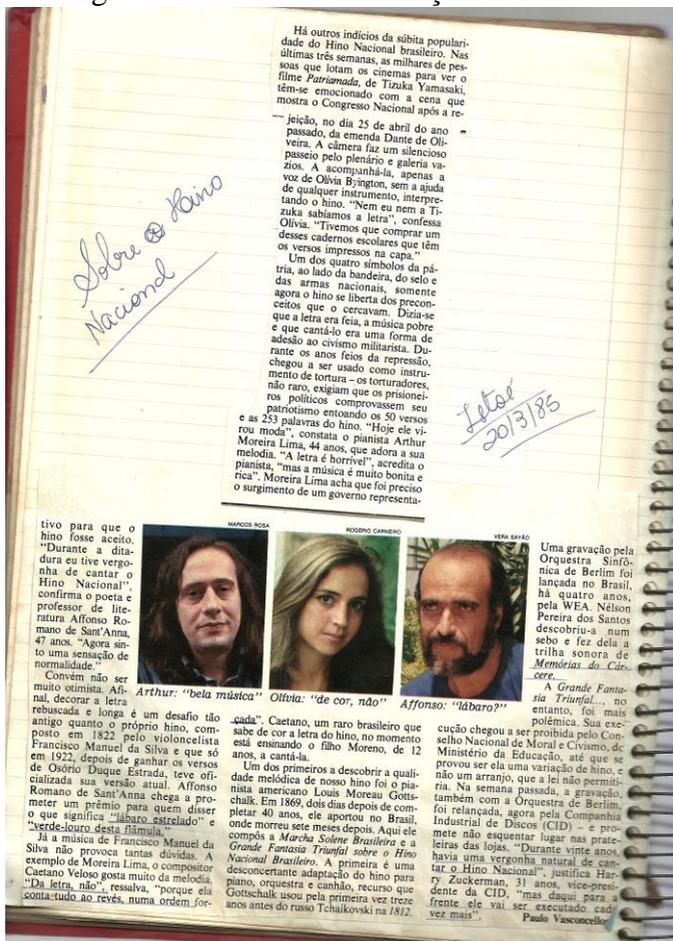
O fato de o Decreto-lei instituir a Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa possivelmente mobilizou uma dinâmica diferenciada para ensinar. As celebrações e atividades cívicas desenvolvidas como parte da vivência escolar demonstrariam o maior ou menor grau de apreensão dos conceitos cívicos e dessa maneira era possível perceber se as condutas estavam a se ajustar. A respeito desses momentos, informalmente identifica-se comentários de toda natureza feitos por pessoas que tiveram a disciplina. O aspecto da obrigatoriedade talvez seja o mais relevante para esta análise. Toda a carga de cobrança que recaía sobre os (as) professores (as) da disciplina poderia suscitar um tom mais austero no trato das práticas disciplinares.

Uma das associações recorrentes das práticas educativas da Educação Moral e Cívica é com eventos militares. Os desfiles cívicos escolares seguiam a mesma formação e disciplina. Desse modo, após o fim da ditadura militar, todas as práticas, comportamentos ou ideias que tivessem alguma semelhança com a formação militar acabaram sendo alvo de rechaço em função dos excessos e arbitrariedades assistidas no período ditatorial. Um dos resultados disso foi a elaboração de uma nova representação de civismo que associa as práticas ao período. O civismo erigido pelos três livros escolares estava balizado pelas perspectivas militares sobre a educação, o que não invalida as tensões apresentadas pelos textos e os desvios aos quais a apropriação estava exposta. Não é possível pensar na disciplina como uma simples formatação. Presumo que a construção dos conteúdos demonstra que o espaço da disciplina possibilitou uma via legitimada para promover as discussões políticas e sociais que

o período carecia. Os limites da pesquisa não me permitem discutir se isso ocorreu ou não, mas, a empiria dos documentos abre mais essa possibilidade entre tantas outras.

Com o fim do período ditatorial, em 1985, aceleraram-se os movimentos pela redemocratização do país e, aos poucos, muitas das práticas relativas ao civismo receberam novos contornos. Os signos que identificavam a nação passaram por um estágio de valoração pública que há muito não se identificava. Os movimentos sociais, em especial o “Diretas já”, que reivindicava eleições diretas para o cargo de presidente, ressignificaram o estatuto de cidadania e o uso das simbologias. “Voltou à moda” tornar público o amor pela pátria e a reverência aos símbolos nacionais. O ato de saber cantar o Hino Nacional, durante o período ditatorial, era associado a alinhamento político e constrangia muitos brasileiros. A transição político-social ocorrida no país em meados da década de 1980 fez emergir outras sensibilidades quanto aos atos cívicos. Estudantes que, em tese estudaram Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros, estabeleciam uma relação renovada com ícones associados ao projeto ditatorial durante o seu período de escolarização. O fenômeno ganhava espaço nos diversos círculos sociais e nas mídias de ampla circulação, bem como nas revistas semanais.

Figura 22 – Caderno de coleção de recortes



Fonte: Revista Isto É. São Paulo: Editora Abril, 20 mar. 1985.  
Acervo pessoal da Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha.

O ensino da Educação Moral e Cívica perdurou até 1993, quando foi revogada a obrigatoriedade pela Lei nº 8663/93. Se por um lado a demora pela revogação do Decreto-lei nº 869/69 denuncia a morosidade legislativa no país, por outro faz pensar sobre as adaptações pelas quais o ensino passou. Se as práticas cívicas estavam associadas à formação

militar patriótica, como se deram as negociações para que a disciplina perdurasse nos currículos? É uma das trilhas abertas pela pesquisa, porém, essa questão contextualiza a perspectiva de que a disciplina estabeleceu espaço no processo formativo e novas significações durante o tempo em que existiu.

Entre a nostalgia e a rejeição, alguns debates surgiram em torno da volta da disciplina após 1993. O estudo de Amaral (2007) aponta, entre 1997 e 2006, a circulação de 12 projetos de lei e uma indicação, apresentados por 11 deputados federais e um senador, argumentando sobre as questões de ética, moral e civismo como disciplinas escolares. Em linhas gerais, os legisladores referiram-se ao aprendizado e “resgate de valores permanentes e imutáveis” (AMARAL, 2007, p. 356), tais como, ética, família e cidadania. A autora alerta para as concepções que os autores dos projetos consideram sobre esses valores numa sociedade plural e diversa como a brasileira. No limite temporal da pesquisa, o ano de 2006, a autora identificou apenas um dos projetos de lei ainda em trâmite e, os demais foram rejeitados e arquivados.

Ao que se refere à crise social de valores percebida por meio das mídias e da própria vivência, é comum estabelecer algum tipo de relação com os sistemas educacionais que estão em vigor. Assim como durante o período ditatorial pensava-se que a instituição de uma disciplina como a Educação Moral e Cívica funcionaria para reformular estruturas sociais e culturais, hoje ocorrem debates próximos a essa ideia que defendem a articulação de disciplinas escolares como elementos massificadores de comportamentos. Pondero que em ambos os casos é necessário perceber que o processo de instituição de uma disciplina e o processo de apropriação de conhecimentos é um caminho demasiado longo sujeito a interferências e obstáculos. Os momentos históricos produzem conceitos e representações na esteira da multiplicidade relacional que se estabelece entre sujeitos, situações, objetos e ideias. Dessa forma as disciplinas e os livros escolares tem

relação específica com o contexto em que se inscrevem, não são somente produtores, mas, também produtos do tempo e espaço.

O civismo edificado pelo Decreto-lei nº 869/69 desenvolveu-se de forma plural assim como o conceito recebe novas perspectivas em relação ao período em que se inscreve. Na sala de aula do século XXI não é possível aludir aos deveres e direitos de um cidadão de forma sistemática e mnemônica. Os saberes que durante a década de 1970 foram considerados bases para um tipo de sociedade tornaram-se obsoletos diante da renovação dos discursos. Outras formas de “ser cidadão” foram configuradas e outros métodos escolares foram admitidos para suprir essa demanda. A LDB de 1996 apresenta como temas transversais as questões relativas à ética e a cidadania, com isso propõe novos espaços de aprendizado para formar cidadãos. A redução da idade permitida para votar de 18 para 16 anos também constituiu uma formação de cidadãos possibilitando aos jovens participar do que é considerado como exercício de cidadania. Embora o direito de votar aos 16 anos tenha sido uma conquista do movimento estudantil da década de 1980, estatísticas do Tribunal Superior Eleitoral indicam uma diminuição pelo interesse em cadastrar-se como eleitor<sup>32</sup>, uma vez que para jovens de 16 e 17 anos é facultativo. Os movimentos do político, do social e do cultural são elementos constitutivos das representações que elaboram as práticas, e estas transitam inscritas em um tempo histórico.

No caso da Educação Moral e Cívica, o recuo temporal deste estudo demonstrou que não foi uma fabricação e sim uma

---

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.tse.jus.br/institucional/escola-judiciaria-eleitoral/revistas-da-eje/artigos/revista-eletronica-eje-n.-2-ano-3/eleitores-menores-de-18-anos-cada-eleicao-uma-nova-estatistica> ; <http://oglobo.globo.com/brasil/somente-25-dos-jovens-com-16-17-anos-tiraram-titulo-de-eleitor-12935182> . Acesso em 10 abr. 2015.

recriação por parte do governo ditatorial. Os conhecimentos sobre a moral e o civismo que circulavam em algumas disciplinas e por ocasião de eventos cívicos foram organizados de forma a constituir uma disciplina específica que funcionaria como base filosófica para a vivência escolar. Havia o intento de transformar a disciplina em alicerce da formação do caráter para edificar uma sociedade de homens ordeiros, honestos, comprometidos com o coletivo e, principalmente, com o seu país.

As providências que envolveram uma legislação específica – os Decretos 50505/61, 58023/66, 68065/71 e o Decreto-lei 869/69 – e a construção de um aparato estrutural e simbólico na forma de comissões e órgãos reguladores, com seu expoente máximo na CNMC, configuraram os jogos de poder que atuaram na instituição da disciplina. Porém, os livros que protagonizaram este estudo demonstraram em sua materialidade que a prescrição circulou de formas peculiares pelas mãos de cada autor e editor dos livros escolares. Mesmo carregando a base ideológica e filosófica impressa nas apresentações e introduções dos livros, cada texto deu a ler uma visada particular sobre os conceitos. E, essa observação, em menor escala, contribuiu para revigorar o olhar sobre o todo, no qual a disciplina foi associada ao momento tenso da sociedade brasileira, que assistiu às aulas de Educação Moral e Cívica em seus bancos escolares em tom de doutrinação militar.

Os decretos e pareceres são indicativos das intenções de controle psicossocial sobre a população, mas a produção bibliográfica admite outros contornos, mesmo quando se trata de autores com formação militar como os que aqui foram abordados. Livros escolares são instrumentos formativos e emancipadores, depende do uso que se faz do mesmo. Os três livros estudados não apresentaram carimbos ou pareceres de aprovação da CNMC, no entanto, para o 2º grau e para o ensino superior continham textos que explicavam a plena

concordância com as prescrições oficiais. Esse aspecto autenticava o respeito às normas, mas não impedia o desenvolvimento dos conteúdos de forma analítica e, denunciava que a vigilância sobre os livros escolares não ocorreu de forma massiva.

Segundo a *Revista Educação e Ensino de Santa Catarina* de janeiro de 1973, um problema relevante com relação ao ensino de Educação Moral e Cívica era a formação de professores (as) e, pensando nessa clave, foi organizado o *1º Encontro de Professores de Educação Moral e Cívica de Santa Catarina*. As notícias sobre o evento forneceram pistas sobre a disciplina neste estado. Foi possível identificar o peso da atuação docente no processo, algumas leituras das autoridades locais sobre este ensino, as sociabilidades que se formavam nesse diálogo a respeito do ensino da disciplina. Identificou-se uma ausência de preocupação com problemáticas discentes locais, não ocorrendo nas reportagens nenhuma preocupação específica com relação aos jovens estudantes de Santa Catarina. As questões dos conflitos juvenis foram abordadas de forma generalizada, ignorando questões pontuais como as perspectivas de futuro oferecidas pela formação, a escolha de carreiras, os embates de gênero, a vulnerabilidade social, situações em geral presentes entre os jovens em período de escolarização.

Ao final da escrita foi possível construir considerações sobre o civismo do período ditatorial, voltado à unificação nacional, com intuito de proteção das instituições sobre as quais se edificava o governo militar. Os signos disseminados por meio do processo de escolarização idealizavam uma sociedade pacífica, cordata, colaborativa e responsável dos seus deveres para com o progresso do país. Na mesma proporção da intencionalidade foi possível iluminar algumas rachaduras na edificação que dão vista para outros ângulos e questionam os estatutos. A Educação Moral e Cívica apresentada nos livros escolares de Silva, Capella (1971),

Andrade (1978), Petry, Schneider e Lenz (1972) mostraram possibilidades múltiplas de ensino, mobilidade de conceitos e diferenciados estímulos à apreensão. Cada escrita foi entendida com um espaço gráfico catalizador de experiências (CASTILLO, 2002), no qual foram engendradas as subjetividades acerca do tempo e do espaço vividos. Na complexidade de uma disciplina escolar os livros intermediaram sistemas de apreensão que não se permitem limitar por legislações, portanto evidenciam a relevância do detalhe.

Este estudo vislumbrou três perspectivas sobre a disciplina as quais se mostraram coesas pela proposta e diversas pelas estratégias. Isso me permite pensar que cada um dos livros construía um civismo peculiar amalgamado pelas práticas cívicas. Nesse sentido o ideal homogeneizante da disciplina já era ameaçado na produção didática. Presumo então que a linearidade discursiva construída pela associação da disciplina ao regime militar encontra outros vestígios por meio da investigação dos livros escolares.

Por fim, o que permanece dessa sinuosa trilha de pesquisa é o meu desejo quase persecutório de entender um tempo pretérito. O exame de um objeto quase obsoleto, de conteúdo ultrapassado pelo tempo e pelas novas configurações sociais apontaram os atalhos e desvios de um caminho que se desenha pelas guias teóricas e pelos cursos desnaturalizados dos eventos que sofreram a ação do homem. A exploração desse ambiente curioso e inusitado é o quê motiva o pesquisador que, imerso no desconhecido deleita-se com suas descobertas. Como uma tentativa de perenizar os detalhes da descoberta faz-se a escrita que, envolve renúncias e escolhas, mas, no entanto, pretende sinalizar uma parte da trilha que servirá aos próximos caminhantes.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Daniela Patti do. Ética, Moral e Civismo: difícil consenso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 351-369, ma./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0737131.pdf> . Acesso em: 18 jan. 2015.
- ANDRADE, Benedicto. **Educação Moral e Cívica**. 5ª edição revisada e aumentada. São Paulo: Atlas, 1978.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: nunca mais**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR; Décio (Orgs). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 151 – 174.
- \_\_\_\_\_. O autor, o manual e sua história. Maria Lúcia de Arruda Aranha e a História da Educação. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, X, 2014, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2014. CD-ROM.
- BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 349-359.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A “**Vanguarda Brasileira**”: a juventude no discurso da Revista Editora do Basil S/A (1961-1980). 2010. 353 fls. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP.

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. **Senado Federal**. Secretaria de Informação Legislativa. Brasília, DF, 12 set 1969. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Câmara dos Deputados**. Legislação Informatizada. Brasília, DF, 20 dez 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 314, de 13 de Março de 1967. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. Legislação Informatizada. Brasília, DF, 20 dez 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 23 fev. 2014.

BUDDE, Leani. **Jornadas Impressas: O Estado e Florianópolis – 1985 a 2009**. 2013. 294 fls. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CAMPOS, Raquel Discini. Um intelectual viajante: Floriano de Lemos no sertão paulista (1926-1930). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n° 60, p. 157-173, 2010.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a09v3060.pdf> . Acesso em: 12 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Floriano de Lemos no Correio da Manhã, 1906-1965. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, supl., p. 1333-1352, nov. 2013. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702013000501333&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702013000501333&script=sci_arttext) . Acesso em: 12 set. 2014.

\_\_\_\_\_. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 1[28], p. 45-70, jan./abr. 2012. Disponível em:

<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/320> . Acesso em: 15 jan. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 18ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. **História de la Cultura Escrita**. Madrid: Ediciones Trea, 2002.

\_\_\_\_\_. História de la cultura escrita: ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, nº 5, p. 93-124, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Livros e Leituras na Espanha do Século de Ouro**. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Escutar os mortos com os Olhos. **Estudos Avançados**, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, v. 24, n.69, p. 7-30, 2010.

\_\_\_\_\_. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_; FAULHABER, Priscila; LOPES, José Sérgio Leite (Orgs.). **Autoria e história cultural da ciência**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

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

CHIMITI, Karolini Dayenne. **Educação Moral e Cívica: Disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970**. 2011. 108 fls.. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso/MT.

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

CUNHA, Maria Teresa Santos. Centelhas de Idealismo: O “ser professora” nos discursos de formatura do Curso Normal. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: Núcleo de Publicações- UFSC, 2002. p. 71-91.

\_\_\_\_\_. História, Educação, Civilidades: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930 a 1960. **Revista do Centro de Educação UFSM/RS**, Santa Maria, v.30, n. 2, p. 121-138, 2005.

\_\_\_\_\_. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 79-99.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Uma biblioteca anotada**: Caminhos do leitor nos livros escolares do Museu da Escola Catarinense (Décadas de 20 a 60 do século XX). Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 2009.

\_\_\_\_\_. Um patriotismo são: lições de História para a Escola Primária. Um estudo na série de leitura graduada ‘Pedrinho’ de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 12, nº 01, p. 154-169, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Das mãos para as mentes. Protocolos de civilidade em um jornal escolar/SC (1945-1952). **Educar em Revista**, Curitiba, nº 49, p. 139-159, jul./set. 2013.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Tradução da versão inglesa, Ruy Jungmann; revisão, apresentação e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. 2006. 211 fls.. Dissertação (Mestrado em História, Política, Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 5, p. 28-49, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). **História da Cultura Escrita**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

GODOIS, Ivo. **Um palco iluminado: O Teatro Álvaro de Carvalho – SC – Década de 1980**. 2011. 126 fls.. Dissertação (Mestrado em Teatro). Centro de Artes - Curso de Mestrado em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis/SC.

GOMES, Angela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 43-63.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

HORTA, José Silvério Baía. **O Hino, o sermão e a ordem do dia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KANTOVITZ, Geane; SCHREIBER, Stefanie. Construção da memória histórica para além da sala de aula no Alto Vale do Itajaí-Açu: a imprensa e as festas cívicas (1930-1940). In: SILVA, Cristiani Bereta da (Org.). **Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940**. Curitiba: CRV, 2014. p. 245-263.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-Rio, 2006.

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. **A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)**. 2011. 195 fls.. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ/RJ.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 111-153.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Escrita Escolar e Oficialização da Escola Portuguesa. In: CASTILLO GOMEZ, António e SIERRA BLAS, Verónica. **Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)**. Madrid: Ediciones Trea, 2008. p.19-40.

\_\_\_\_\_. O Professor – Um regenerador agrilhoado. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 31, p. 4-17, set. 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org). **Cadernos à vista**. Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.); CHARTIER, Roger [et al.]. **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. III – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-13.

O ESTADO. Florianópolis: Ano 55, nº 16215. O Estado, 2 set. 1969. p. 8.

\_\_\_\_\_. Florianópolis: Ano 55, nº 16217. O Estado, 4 set. 1969. p. 8.

\_\_\_\_\_. Florianópolis: Ano 55, nº 16218. O Estado, 5 set. 1969. p. 8.

\_\_\_\_\_. Florianópolis: Ano 55, nº 16219. O Estado, 7 set. 1969. p. 20.

\_\_\_\_\_. Florianópolis: Ano 55, nº 16223. O Estado, 12 set. 1969. p. 8.

\_\_\_\_\_. Florianópolis: Ano 58, nº 17098. O Estado, 16 jan. 1973. p. 16.

\_\_\_\_\_. Florianópolis: Ano 58, nº 17101. O Estado, 19 jan. 1973. p. 16.

\_\_\_\_\_. Florianópolis: Ano 58, nº 17103. O Estado, 21 jan. 1973. p. 16.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 265-300.

PETRY, Almiro; SCHNEIDER, José Odelso; LENZ, Matias Martinho. **Realidade Brasileira**: Estudos de Problemas Brasileiros. São Leopoldo: Unisinos, 1972.

REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A Ditadura que mudou o Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REVISTA EDUCAÇÃO E ENSINO DE SANTA CATARINA. Florianópolis: Edicoren, 1973.

RIDENTI, Marcelo. **O Fantasma da Revolução Brasileira**. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.

ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier- A força das representações**: História e ficção. Chapecó: Argos, 2011.

ROSSATO, Luciana. Formar a alma da criança brasileira: as escolas nas áreas de colonização em Santa Catarina (décadas de 1930 e 1940). In: SILVA, Cristiani Bereta da (Org.). **Educar para a nação**: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940. Curitiba: CRV, 2014. p. 111-124.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Cristiani Bereta da. Cultura Escolar e Cultura Política: projeto de nacionalização e o jornal escolar 'A Criança Brasileira' (Santa Catarina, 1942-1945). **Revista História da Educação on-line**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 175-195, mai./ago. 2013. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/38095/24847> .  
Acesso em: 16 jul. 2014.

SILVA, Jaldyr Bhering Faustino da; CAPELLA, Ayrton.  
**Educação Moral e Cívica**. Rio de Janeiro: Laudes, 1971.

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

\_\_\_\_\_. História da Cultura Material Escolar: um balanço  
inicial. In: **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:**  
itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara  
(Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil –**  
Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. A  
Faculdade de Educação nos anos 60: releitura da “Idade de  
Ouro”. **Percursos**, Florianópolis, v. 4, nº 1, p. 79-92, jul.  
2003.

\_\_\_\_\_. Grupo escolar e produção do sujeito moderno: um  
estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros  
grupos escolares catarinenses (1911-1935). **Revista História**  
**da Educação**, ASPHE/FAE/UFPel. Pelotas, v. 13, n. 29. p.  
57- 77, set/dez 2009. Disponível em  
<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28927/pdf> .  
Acesso em 20 out. 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma vez normalista, sempre normalista:** cultura  
escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal  
Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

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

VIEIRA, Karin Sewald. **No compasso do moderno**: O Curso Normal do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina (Anos de 1960). 2014. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis/SC.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 301-321.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola e seus modos de uso. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.6). São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares e a pesquisa em História da Educação**. Florianópolis. 2013. Conferência no Programa de Pós-Graduação em Educação/ UDESC em 16 abril, 2013. (ppt).

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1. nº0, p.63-82, set/dez, 1995.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – DECRETO-LEI Nº 869/69

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 modalidade, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

**OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR**, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968,

#### **DECRETAM:**

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

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

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;

b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de tôdas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais.

**Art. 3º** A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira.”

§ 2º No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros,” sem prejuízo de outras atividade culturais visando ao mesmo objetivo.

**Art. 4º** Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5º, e aprovados pelo Ministros da Educação e Cultura.

**Art. 5º** É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

§ 1º A CNMC será integrada por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas delicadas à causa da Educação Moral e Cívica.

§ 2º Aplica-se aos integrantes da CNMC o disposto nos §§ 2º, 3º, e 5º, do art. 8º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

**Art. 6º** Caberá, especialmente à CNMC:

a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de govêrno, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acôrdo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;

b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;

c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;

d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das emprêsas gráficas e de publicidade;

e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito dêste Decreto-Iei.

Parágrafo único. As demais atribuições da CNMC, bem como os recursos e meios necessários, em pessoal e material, serão objeto da regulamentação dêste Decreto-lei.

**Art. 7º** A formação de professôres e orientadores da disciplina “Educação Moral e Cívica,” far-se-á em nível universitário, e para o ensino primário, nos cursos normais.

§ 1º Competirá ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação, adotar as medidas necessárias à formação de que trata este artigo.

§ 2º Aos Centros Regionais de Pós-Graduação incumbirá o preparo de professores dessa área, em cursos de mestrado.

§ 3º Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

§ 4º No ensino primário, a disciplina “Educação Moral e Cívica” será ministrada pelos professores, cumulativamente com as funções próprias.

§ 5º O aproveitamento de professores e orientadores na forma do § 3º, será feito sempre a título precário, devendo a respectiva remuneração subordinar-se, nos estabelecimentos oficiais de ensino, ao regime previsto no artigo 111 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.

§ 6º Até que o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista.

**Art. 8º** É criada a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem, em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica.

Parágrafo único. A CNMC proporá ao Ministro da Educação e Cultura as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

**Art. 9º** A CNMC elaborará projeto de regulamentação do presente Decreto-lei, a ser encaminhada ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, a contar da data da publicação deste Decreto-lei.

**Art. 10.** Êste Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publica o, revogadas as disposi es em contrário.

Brasília, 12 de setembro de 1969; 148  da Independência e 81  da República.

**AUGUSTO  
HAMANN RADE  
MAKER  
GRÜNEWALD**

**AURÉLIO  
DE LYRA  
TAVARES**

**MÁRCIO  
DE SOUZA E  
MELLO**  
Tarso Dutra



## ANEXO 2 – HINOS, CANÇÕES E POESIAS DO LIVRO DE ANDRADE

### **Lista de hinos e canções do livro de Benedicto de Andrade.**

- 1 – Hino Nacional;
- 2 – Hino da Independência;
- 3 – Hino à Bandeira;
- 4 – Hino da Proclamação da República;
- 5 – Hino ao Duque de Caxias;
- 6 – Hino dos Aviadores Brasileiros;
- 7 – Canção do Marinheiro;
- 8 – Canção do Expedicionário;
- 9 – Canção do Brasil;
- 10 – Prá Frente Brasil;
- 11 – Hino do Estudante Brasileiro;
- 12 – Eu te amo meu Brasil;
- 13 – Canção do Soldado;
- 14 – Hino do Sesquicentenário da Independência do Brasil.

### **Lista de poesias do livro de Benedicto de Andrade.**

- 1 – Pátria – Olavo Bilac;
- 2 – A Pátria – Batista Cepelos;
- 3 – Saudação à Bandeira – D. Aquino Correia;
- 4 – Meu Brasil – Olegário Mariano;
- 5 – Caxias – Bastos Tigre;
- 6 – Visita à Casa Paterna – Luís Guimarães Júnior;
- 7 – Canção do Tamoio – Gonçalves Dias;
- 8 – A Escola – Luís Delfino;
- 9 – O Livro- João Ramos;
- 10 – Tiradentes – Bastos Tigre;
- 11 – O Trabalho – Olavo Bilac;
- 12 – Minha Mãe – Martins Fontes;
- 13 – Ser mãe – Coelho Netto;
- 14 – Anchieta – Olavo Bilac;
- 15 – A Avó – Olavo Bilac;

- 16 – A Mocidade – Olavo Bilac;
- 17 – O Pai – Erlinda Matty;
- 18 – As Velhas Árvores – Olavo Bilac;
- 19 – O Credo – Olavo Bilac;
- 20 – Ave! Maria! – Fagundes Varela.

## ANEXO 3 – BIOGRAFIAS

### **Lista de biografados do livro de Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella.**

- 1 – João Tavares;
- 2 – D. Felipe de Moura;
- 3 – Ouvidor Geral Martim Leitão;
- 4 – Jerônimo de Albuquerque;
- 5 – Martim Soares Moreno;
- 6 – Francisco Caldeira Castelo Branco;
- 7 – Antônio Raposo Tavares;
- 8 – Fernão Dias Paes Leme;
- 9 – Bartolomeu Bueno da Silva;
- 10 – Bartolomeu Bueno;
- 11 – Domingos Jorge Velho;
- 12 – D. Manoel Lobo;
- 13 – Manoel Galvão;
- 14 – Sebastião da Veiga Cabral;
- 15 – D. Antônio Felipe Camarão – O índio;
- 16 – Henrique Dias – O Preto;
- 17 – Matias de Albuquerque;
- 18 – Padre Manoel da Nóbrega;
- 19 – Padre José de Anchieta;
- 20 – Felipe dos Santos Freire;
- 21 – Joaquim José da Silva Xavier – O Tiradentes;
- 22 – Joaquim Bonifácio de Andrada e Silva;
- 23 – D. Pedro I;
- 24 – Padre Diogo Antônio Feijó;
- 25 – D. Pedro II;
- 26 – Luiz Alves de Lima e Silva – Duque de Caxias;
- 27 – Joaquim Marques Lisboa;
- 28 – Francisco Manoel Barroso – Barão do Amazonas;
- 29 – Marcílio Dias;
- 30 – Manuel Luiz Osório – Marquês de Herval;
- 31 – Tenente Antônio João Ribeiro;

- 32 – José Bonifácio de Andrada e Silva;
- 33 – Euzébio de Queiroz;
- 34 – José Maria da Silva Paranhos;
- 35 – José Antônio Saraiva;
- 36 – Joaquim Nabuco;
- 37 – José do Patrocínio;
- 38 – Antônio de Castro Alves;
- 39 – Irineu Evangelista de Souza – Barão de Mauá;
- 40 – Quintino Bocaiúva;
- 41 – Marechal Manoel Deodoro da Fonseca;
- 42 – Marechal Floriano Peixoto – O Marechal de Ferro;
- 43 – José Maria da Silva Paranhos – Barão do Rio Branco;
- 44 – Manoel Ferraz de Campos Sales;
- 45 – Bartolomeu Lourenço de Gusmão;
- 46 – Alberto Santos Dumont;
- 47 – Antônio de Castro Alves;
- 48 – Olavo Guimarães Bilac;
- 49 – José Maria Machado de Assis;
- 50 – Rui Barbosa;
- 51 – Antônio Carlos Gomes.

Mulheres biografadas.

- 1 – Princesa Imperial D. Isabel Cristina;
- 2 – Anita Garibaldi;
- 3 – Ana Nery – Glória, a mãe dos brasileiros;
- 4 – Clara Camarão;
- 5 – Maria Quitéria de Jesus;
- 6 – Maria Francisca da Conceição – Maria Curupaiti.

**Lista de biografados do livro de Benedicto de Andrade.**

- 1 – José Bonifácio;
- 2 – Evaristo da Veiga;
- 3 – Feijó;
- 4 – D. Pedro II;
- 5 – Benjamim Constant Botelho de Magalhães;

- 6 – Marechal Manuel Deodoro da Fonseca;
- 7 – Marechal Floriano Peixoto;
- 8 – Prudente de Moraes;
- 9 – Manoel Ferraz de Campos Sales;
- 10 – José Maria da Silva Paranhos – o Barão do Rio Branco;
- 11 – Felipe dos Santos;
- 12 – Tiradentes;
- 13 – Duque de Caxias.