

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Aline Thaís dos Santos Nascimento

**CIDADANIA E CIVISMO NA REVISTA *DOCUMENTA*
(1962-1969)**

Paranaíba/MS

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Aline Thaís dos Santos Nascimento

**CIDADANIA E CIVISMO NA REVISTA *DOCUMENTA*
(1962-1969)**

Paranaíba/MS

2019

ALINE THAÍS DOS SANTOS NASCIMENTO

**CIDADANIA E CIVISMO NA REVISTA *DOCUMENTA*
(1962-1969)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz

PARANAÍBA-MS

2019

N193c Nascimento, Aline Thaís dos Santos
Cidadania e civismo na Revista Documenta (1962-1969)/
Aline Thaís dos Santos Nascimento. – Paranaíba, MS:
UEMS, 2019.
156f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.
Orientador: Prof. Diogo da Silva Roiz.

1. Cidadania - Civismo 2. Revista Documenta 3.
Consciência social. I. Roiz, Diogo da Silva II. Título

CDD 23. ed. - 303

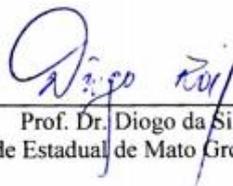
ALINE THAÍS DOS SANTOS NASCIMENTO

CIDADANIA E CIVISMO NA REVISTA DOCUMENTA (1962-1969)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 31 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – (UEMS)



Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – (UEMS)



Profa. Dra. Sirlei Lizott Tedeschi
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – (UEMS - AMAMBAI)

Aos meus amados filhos Alceu
Conterato Neto e Luiz Henrique do
Nascimento Conterato...

Ao meu amado esposo Alceu
Conterato Júnior que sempre incentivou
minha evolução profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Deus, que sempre me colocou de pé ante todos os desafios de minha jornada!

À minha família querida, que diariamente me incentiva a ser um ser humano melhor para ser digna do amor que me proporcionam.

Aos meus queridos amigos, em especial ao amigo Antônio Aparecido Moro Junior, que incentivou tão carinhosamente esta nova etapa de minha vida – que até a data de 26 de março de 2016 - não passava de um sonho longínquo.

Aos amigos que tive a honra de conhecer: Anselmo Socorro e Alana de Oliveira, por todo incentivo e ajuda.

Ao orientador, professor doutor Diogo da Silva Roiz, pela orientação ao longo da realização deste trabalho, às professoras doutoras Lucélia Tavares Guimarães e Sirley Lizott Tedeschi, pelo carinho de aceitar participar como membro da banca e por seus valiosos ensinamentos.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Gratidão!

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se os resultados obtidos da pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa História, Sociedade e Educação. A pesquisa tem o objetivo de analisar os conceitos de civismo e cidadania na revista *Documenta*, produzida pelo Conselho Federal de Educação, publicadas no período de 1962 a 1969. A problemática foi abordada conjugando os conceitos históricos dos vocábulos centrais de acordo com sua articulação nos projetos educacionais, para verificar quais os impactos do ensino praticado na época para a formação do cidadão. A trajetória da análise dos conceitos durante a pesquisa está atrelada ao cenário político ditatorial, visando entender como as políticas educacionais para formação do caráter do indivíduo eram pulverizadas pelos órgãos governamentais. A pesquisa examinou como se desenvolveu o processo de elaboração e implantação da educação moral e cívica no currículo escolar no período ditatorial. Objetivou-se ampliar a compreensão da abordagem do conceito de civismo e os impactos positivos/negativos para a Educação. Assim, a pesquisa partiu da leitura das obras e legislações pertinentes, tendo como fonte a revista *Documenta* do Conselho Federal de Educação (1962-1969). Para o exame e entendimento inicial desta fonte periódica, os estudos de Tania Regina de Luca foram de grande valia. As produções científicas sobre a política educacional da ditadura militar foram importantes contribuições a fim de construir uma consciência histórica nos parâmetros didáticos de Jörn Rüsen. A pesquisa tem como suporte teórico principal os estudos de Reinhart Koselleck acerca dos conceitos históricos. Para refletir sobre a construção histórica do conceito de cidadania no Brasil, contamos com José Murilo de Carvalho. Os estudos de Michael Apple nos auxiliou para análise crítica do currículo. Da análise da fonte *Documenta*, observamos que o ideal do periódico era dar publicidade e destaque à atuação do CFE. Por essa razão, ainda que o Conselho tivesse ideais e percepções distintos de uma educação em valores para a formação do cidadão, os alinhamentos quanto a ideia de “pátria democrática”, de desenvolvimento e progresso, de forma consciente ou não, colaboraram, em parte, com as políticas educacionais da ditadura militar.

Palavras-chave: Educação; cidadania; ética; currículo; ditadura militar.

ABSTRACT

In this essay, we present the results obtained from the master's degree in Education research developed by the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus of Paranaíba, in the research line of History, Society and Education. The research aims to analyze the concepts of civility and citizenship in the *Documenta* made by the Federal Council of Education, published from 1962 to 1969. The research problem will be approached by combining the historical concepts of the central words, according to their articulation in the educational projects, to verify which impacts of the teaching at the time for the citizen training. An analysis of the concepts during the research will be tied to the dictatorship political scenery, trying to understand how the educational policies for character formation of the individual were pulverized by the government organs. The research will examine how the elaboration process and implantation of moral and civic education in the school curriculum in the dictatorship has developed. This study aims to broaden the understanding of the approach of the concept of civility, the positive and negative impacts to Education. Thereby, the research will be based on the reading of the relevant articles and legislation, based on the *Documenta Magazine* of the Federal Council of Education (1962-1969). For the examination and initial understanding of this magazine, the studies of Tania Regina de Luca were of great value. The scientific productions on the educational policy of the military dictatorship were important contributions in order to build a historical awareness in the didactic parameters of Jörn Rüsen. The research will have as theoretical main support the studies of Reinhart Koselleck on the historical concepts. To reflect on the historical construction of the citizenship concept in Brazil we count on José Murilo de Carvalho. Michael Apple's theory helped us for critical analysis of the curriculum. From the analysis of the documentary source, we observed that the newspaper's ideal was to publicize and highlight the CFE's performance, for this reason, even though the Council had different ideas and perceptions of values education for citizen training, it aligned itself with idea of "Homeland of Democratic", of development and progress, for that reason, aware or not, cooperate, in part, with the educational policies of the military dictatorship.

Keywords: Education; citizenship; ethic; curriculum; military dictatorship.

TABELA

REVISTA <i>DOCUMENTA</i>		
Exemplar	Título do Documento	Ano – Página
Nº 3	A nova disciplina “Organização Social e Política Brasileira”	1962 – p. 99
Nº 4	Educação para o Desenvolvimento e a Democracia	1962 – p. 136
Nº 7	Parecer nº. 131 Comissão de Ensino Primário e Médio (C.E.P.M)	1962 – p. 42
Nº 8	Estudos especiais: Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias	1962 – p. 35
Nº 21 –Vol. I	Sobre educação moral e cívica dos alunos do Ensino Médio	1963 – p.72
Nº 26	Sobre o Ensino da Educação Moral e Cívica em Estabelecimentos de Ensino Médio	1964 – p. 15
Nº 27	Sobre o ensino da Educação Moral e Cívica em Estabelecimentos de Ensino Médio	1964 – p. 64
Nº 36	Disciplinas “Organização Social e Política Brasileira”, “Cultura Brasileira” e “Estudos Brasileiros”	1965 – p. 96
Nº 37	Lei nº. 794 – de 23 de abril de 1965 (*) Institui o ensino obrigatório de noções de educação moral e cívica nas escolas primárias do Estado.	1965 – p. 92
Nº 41	INDICAÇÃO N.º 15 Simpósio Nacional, Educação Cívica e Ensino nos Territórios	1965 – p. 76
Nº 46	Revigoração Da Educação Moral E Cívica	1966 – p. 75
Nº 46	Registro Na Disciplina Organização Social E Política Do Brasil	1966 – p. 78
Nº 59	Coleção de Educação Moral e Cívica	1966 – p. 101
Nº 64	Portaria n.º 376: Instituição da “Cruz de Mérito em Educação Cívica”	1966 – p. 52
Nº 71	Parecer 219/67, Câmara de Ensino Primário e Médio	1967 – p. 29
Nº 76	Portaria n.º 604: Comissão para rever o texto da “Pequena Enciclopédia de Educação Moral e Cívica”	1967 – p. 151
Nº 77	Portaria n.º 646: Comissão para rever o texto da “Pequena Enciclopédia de Educação Moral e Cívica”	1967– p. 165
Nº 77	Instituto VILLA-LOBOS: Curso de Educação Cívica através da Música.	1967– p. 171
Nº80	Portaria nº 27: Guia Cívico destinado ao Ensino Médio	1968 – p. 142
Nº86	Inclusão Obrigatória de Noções de Teoria	1968 – p. 7

	Geral do Estado no 2º Ciclo de Ensino Parecer n.º 272/68, C.E.P.M.	
Nº 86	Decreto n.º 62.719 – de 17 de maio de 1968: Provê sobre a instituição de prêmios de sentido cívico-cultural, para estudantes do ciclo ginásial e colegial.	1968 – p. 168
Nº 93	Projeto de Lei: Obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica Projeto de Lei n.º 770/67 da Câmara dos Deputados Parecer n.º 649/68, C.E.Su	1968 – p. 9
Nº 97	Anteprojeto de Lei: Torna obrigatório o ensino da Disciplina Educação Moral e Cívica. Parecer n.º 3/69, C.E.P.M.	1969 – p. 9
Nº 105	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.	1969 – p. 215
Nº 105	Portaria n.º 29, de 8-setembro de 1969: Distribuição da revista “Documenta”	1969 – p. 225

LISTA DE ABREVIATURAS

AI	Ato Institucional
CEPM	Comissão de Ensino Primário e Médio
CESU	Comissão de Ensino Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNMC	Conselho Nacional de Moral e Civismo
EMC	Educação Moral e Cívica
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ESG	Escola Superior de Guerra
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE (IN) SEGURANÇA.....	24
1.1. DITADURA MILITAR: O PANO DE FUNDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM 1960.....	24
1.1.1. No Plano Externo: Insegurança.....	24
1.1.2. No Plano Interno: Mais Insegurança.....	26
1.2. ANSEIOS DO ESTADO BRASILEIRO E DA SOCIEDADE DE EDUCADORES QUANDO DA PROMULGAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES N.º 4.024 DE DEZEMBRO DE 1961.....	26
2 CIDADANIA: UM PLANO INACABADO.....	39
2.1. CONCEITO DE CIDADANIA E A RELAÇÃO COM O CIDADÃO.....	39
2.1.1. Processo das Conquistas Cidadãs no Brasil.....	48
2.2. AS DISCIPLINAS OSPB E EMC.....	67
2.3. OS DEBATES SOBRE CIVISMO E FORMAÇÃO DO CIDADÃO NA REVISTA <i>DOCUMENTA</i>	74
3 FORMAÇÃO DO CIDADÃO: UMA POSSIBILIDADE.....	91
3.1. O SER E O DEVER SER: UMA QUESTÃO DE ÉTICA.....	91
3.2. ÉTICA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO.....	97
3.3. SOLUÇÃO MICRO PARA PROBLEMAS MACRO.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, a vontade de trabalhar com o tema cidadania e civismo já estava concebida, mas para lapidá-la contei com as orientações do Prof. Dr. Diogo, que sugestionou que desenvolvêssemos a pesquisa utilizando a fonte documental produzida pelo Conselho Federal de Educação – a Revista/Periódico *Documenta*.

Iniciei o trabalho de levantamento das fontes entrando em contato com o acervo digital da Universidade Estadual Paulista de Franca. A partir de então, foi garantido saber mais sobre a fonte primária, os exemplares disponíveis para acesso e cópias que poderiam ser feitas e enviadas. Este processo demandou tempo, e nos apresentou um mundo até então desconhecido sobre o que estávamos prestes a encontrar: uma revista extremamente rica em informações sobre a educação brasileira, produzida por um órgão que contava como membros nomes ícones da educação nacional.

A revista *Documenta* foi uma série de publicações mensais do Conselho Federal de Educação que começou a ser produzida em 1962, quando em março teve publicado seu exemplar número 01 (um). Na revista, eram publicadas disposições normativas do Conselho e do Ministério da Educação e Cultura, o que remetia a um Diário Oficial; também eram publicados Pareceres, Notas, Indicações e Entrevistas que tratavam da política educacional e neste aspecto se aproximava de uma revista científica. (ROTHEN, 2004).

A revista, dentre os inúmeros temas que apresentava, nos permitiu o estudo e investigação das formas de se praticar o civismo durante os anos ditatoriais. Em virtude de ser uma revista que teve sua produção inicial pouco tempo antes, permaneceu ativa durante e após o período mais rígido do regime militar, e contava com autores/personalidades que há anos participavam das políticas educacionais.

A investigação partiu do levantamento de 105 exemplares (publicados entre 1962-1969) do acervo da Universidade Estadual Paulista – Franca. A partir de então, procuramos por documentos que tratavam de civismo, cidadania, democracia, formação de cidadão e títulos que pudessem conter direta ou indiretamente o objeto de pesquisa. Foram encontrados 25 documentos relevantes à pesquisa nos exemplares: 3, 4, 7, 8, 21, 26, 27, 36, 37, 41, 46, 59, 64, 71, 76,77, 80, 86, 93, 97 e 105, exemplares estes publicados entre os anos de 1962 a 1969.

A publicação da revista não tem data de encerramento, o último exemplar encontrado foi o de número 542 do ano de 2006. Também não foram localizadas informações sobre a

revista nos sites do MEC (portal.mec.gov.br), nem em área específica identificada como Conselho Nacional de Educação (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>). Dessa forma, acreditamos que a publicação foi descontinuada, porque não consta informação oficial de seu encerramento.¹

Toda essa investigação (sobre a própria formação da coletânea) advém do valor que devemos dar aos arquivos a fim de entender as memórias expostas e ocultadas, o arquivo deve ser *lido* antes mesmo de seu conteúdo propriamente dito (ANJOS, 2018).

A distribuição do periódico foi regulamentada através da Portaria n.º 29, de 8-setembro de 1969, publicada na Documenta 105. Essa norma regulamentou também a comercialização² da revista devido à procura e ao custo de sua produção. (DOCUMENTA, 105, 1969).

O art. 3.º da Portaria definiu a distribuição da revista determinando quantos exemplares seriam destinados aos órgãos públicos e personalidades públicas, sendo definido que dois exemplares seriam enviados a cada universidade, sendo um destinado ao reitor e outro à biblioteca, num total de 94 (noventa e quatro) exemplares. Embora não nos tenha ficado claro a origem da doação da hermoteca da Biblioteca de Franca/SP acreditamos que os exemplares tenham sido recebidos por determinação da Portaria mencionada.

Vislumbramos num primeiro contato que o ideal do periódico era dar publicidade e destaque à atuação do CFE através da apresentação de sua política educacional. Os periódicos eram divididos por seções que indicavam os Pareceres, Notas, Indicações e Estudos Especiais produzidos pelos conselheiros, além de seus currículos que por vezes eram apresentados (ROTHEN, 2004).

Conforme o Conselho foi se organizando e consolidando, as publicações da *Documenta* também seguiram seu fluxo. Nota-se pela forma de edição de seus exemplares que a partir do n.º 02 passou a conter índice; o exemplar n.º 13 continha o rol dos periódicos anteriores; do exemplar n.º 27 os nomes dos conselheiros passaram a ser apresentados e o exemplar 29 apresentou um anexo com um rol dos pareceres até então produzidos (não verificamos continuidade deste rol em exemplares posteriores).

O recorte histórico de 1962-69 permite-nos ter a visão do processo de construção da obrigatoriedade do ensino cívico. O marco inicial se deve ao início da produção do periódico

¹As informações foram conseguidas junto à bibliotecária responsável pelo acervo da UNESP/Franca Andreia Beatriz Pereira – que gentilmente respondeu aos questionamentos via e-mail.

²Em pesquisa, encontramos um formulário para assinatura da revista (http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Documenta/Form_Assi.pdf), o documento com a data de 2004, mas as tentativas de contato nos canais disponibilizados foram infrutíferas.

pelo Conselho Federal de Educação e o marco final se deve ao nascimento do diploma que tornou o ensino de moral e cívica obrigatório em todo país, o que é crucial para entendermos o ideal de cidadão na visão governamental e do próprio órgão, pois as produções do CFE possibilitaram-nos ter a sensibilidade do universo de *experiências e expectativas*³³ da política pedagógica pensada para a formação cívica.

Para o presente trabalho foram examinados os conteúdos até o exemplar de número 109, de dezembro de 1969 (disponível no acervo da UNESP de Franca-SP). Para tanto, contamos com a colaboração de prepostos em Franca-SP que orientados foram ao local do acervo, e com autorização da administração da biblioteca reproduziram os exemplares e enviaram-nos via correio; tal reprodução foi possível porque o material é de domínio público.

Além das fontes primárias, há grande quantidade de pesquisas científicas sobre História da Educação nos anos da ditadura; nos programas de História e Educação grande parte das produções acadêmicas se propuseram demonstrar como o regime militar usou os órgãos educacionais e a própria educação como aparelho ideológico para reforçar sua política ditatorial.

Analisamos as pesquisas que trazem em comum o conceito central deste trabalho – formação do cidadão e a prática da cidadania. Em linhas gerais, as produções abordaram as práticas educacionais do regime militar por meio das disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira”, como objetos de estudo em diferentes enfoques, tratando das suas origens e objetivos na tentativa de apreender a intencionalidade destas no período ditatorial.

Dos estudos encontrados, demos atenção especial aos que trabalharam com a disciplina “Educação Moral e Cívica” como: *A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar – Minas Gerais (1969-1993)*, de Vanessa Kern de Abreu (Uberlândia/MG 2008), um trabalho voltado à compreensão da disciplina em questão, dentro do contexto da fragmentação do ensino de história no contexto do regime militar com recorte temporal de 1969-93. A pesquisadora fixou a análise ao estado de Minas Gerais, mais precisamente na cidade de Patos de Minas, onde consultou o Acervo Público para fazer um apanhado histórico da EMC desde o final do Império até o regime militar. A dissertação percorre as ideias de moral e civismo, e reflete sobre a estruturação e implantação da EMC nas escolas. É com a teoria de Antonio Gramsci que a autora buscou compreender a EMC no processo político da educação brasileira durante o regime militar.

³³A terminologia experiências e expectativa está empregada no seu sentido antropológico de passado e futuro respectivamente (KOSELECK, 2015, p. 16).

Caminho semelhante encontra-se na dissertação: *A disciplina de educação moral e cívica no colégio estadual do Paraná (1969 – 1986)* de autoria de Emanuelle Giamberardino Rochavetz Cordeiro (Curitiba 2010), trabalho em que a autora analisou a implantação e a trajetória da disciplina de EMC a partir do Decreto-Lei n.º 869/69, no Colégio Estadual do Paraná (CEP), até ser extinta enquanto disciplina nessa instituição em 1986. Para tanto, a pesquisadora lançou mão da análise da legislação pertinente, bem como do acervo do colégio protagonista da pesquisa, local que a autora estudou a EMC no currículo do 2.º grau primando investigar a formação dos educandos baseado em valores morais e comportamentos cívicos. A pesquisa pautou-se nos seguintes autores: Antonio Viñao Frago, Dominique Julia e Diana Vidal para as reflexões de cultura escolar; José Silvério Baía Horta a fim de entender o processo histórico de formação da EMC, e os métodos de investigação de Carlo Ginzburg e Luciano Mendes de Faria Filho quanto à intencionalidade dos discursos produzidos nas leis referentes à disciplina objeto de estudo.

A dissertação *Representações de Cidadania nos livros didáticos de educação moral e cívica durante o regime militar brasileiro (1964-1985)*, de Fernanda de Paula Gomides (João Pessoa/PB 2015), é um estudo que busca analisar como o conceito de cidadania foi trabalhado nos livros didáticos no contexto histórico do regime militar. Para tanto, a autora travou um debate entre elementos que considera centrais para entender as políticas educacionais do contexto, a fim de elucidar como a formação de um cidadão pacífico contribuiu para legitimar as ações políticas e econômicas dos militares. Fora feita uma investigação dos livros didáticos produzidos para tal fim. Em relação ao suporte teórico, a pesquisa é tributária dos estudos de Roger Chartier sobre apropriação, práticas e representações.

Também em um estudo de manuais didáticos dissertou Djair Lázaro de Almeida sobre *Educação moral e cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos* (São Carlos/SP 2009), objetivando demonstrar como os livros didáticos contribuíram para a formação do cidadão conformado/passivo. Entende o autor que os manuais foram um instrumento de persuasão e manutenção/legitimação do discurso institucional militar. Sua pesquisa demonstrou o caráter autoritário da disciplina EMC e como os alunos foram adestrados através de estereótipos e idealizações. Para subsidiar sua argumentação, o autor se valeu do historicismo de Antonio Gramsci.

A pesquisadora Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini em *Educação Moral e Cívica: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970* reflete sobre as funções que a disciplina de EMC exercia enquanto matéria. Para tanto, analisou os conteúdos dos livros didáticos de primeiro grau usados no estado de Mato Grosso

na década 70; outra fonte utilizada foram entrevistas com professores que lecionaram a disciplina na época. Os estudos nos apresentou que dentre as tantas funções que a disciplina exerceu no Brasil, em Mato Grosso, as principais foram as educacionais e disciplinares, que segundo a autora contribuiu para o desenvolvimento econômico e sociocultural local. A pesquisa foi sustentada com as reflexões dos teóricos André Chervel e Circe Bittencourt para trabalhar com a história das disciplinas escolares, e Michel Foucault concernente aos conceitos de Estado, práticas repressivas, formas de controle e poder disciplinar.

Outras análises buscam entender a política educacional e formação do cidadão do militarismo sob o viés ideológico-político de suas propagandas, como a tese: *Nossos Comerciais por favor!": Ditadura Militar e propaganda no Brasil*, de David Antônio de Castro Netto (Curitiba/PR 2018), que num diálogo entre as agências publicitárias e o governo visou a demonstração de suas relações (que num primeiro momento o autor acreditava tratar-se de opressão “pura”) na realidade foram mais amplas e menos esquemáticas do que supunha (opressores x oprimidos). O que o pesquisador nos chama a compreender nessas relações é a existência de uma convivência nem sempre harmoniosa, mas conveniente entre a ditadura militar e a propaganda brasileira com um ponto de vista mais flexível e dinâmico do contexto histórico. Tal análise, segundo o autor, foi possível pelas sua eleição de fontes/documentação diversificada, quais sejam: discursos de presidentes de agências e instituições de classe e as campanhas institucionais. A pesquisa nos oferece um riquíssimo conteúdo (nacional e internacional) da história da propaganda e de como fora ela articulada ao desenvolvimento das sociedades, colocando-a ora à margem, ora como autora da história nacional/internacional. O referencial teórico da pesquisa foram as reflexões de Pierre Ansart sobre regimes políticos e regime das emoções.

Também sob o viés da análise da propaganda, Jaime Valim Mansan produziu a tese intitulada *Subversivos: ditadura, controle social e educação superior no Brasil (1964-1985)* (Porto Alegre/RS 2014), em que seu objeto de análise é a atuação da ditadura militar (1964-88 recorte temporal do autor) no campo da educação superior. O autor identifica quatro forma de controle: repressão, propaganda, formação de intelectuais e vigilância. Para investigar os conceitos de repressão e vigilância, o autor voltou seu olhar aos órgãos delegados dessas funções; para análise da propaganda, apreciou boletins diários e cinejornais produzidos pela Agência Nacional; já para entender o processo de controle da formação de intelectuais pró-regime, investigou a colaboração da Escola Superior de Guerra e Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra e a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros na graduação e pós-graduação que trabalhava as questões da educação moral e cívica no ensino superior.

Mansan subsidiou seu trabalho com as teorias de Gramsci, Ellen Woob e Thompson, elencou também com importantes colaboradores de seu objeto de análise Júlio Aróstegui, Fernando Rosas e Maria Helena Moreira Alves.

Ainda sobre o mesmo assunto, a tese *Funcionário Intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*, desenvolvida por José Carlos Rothen (Piracicaba/SP 2004), é uma análise voltada a entender como as ações dos conselheiros do CFE, no período de 1962 a 1968, influenciaram a concretização da reforma universitária de 1968. A hipótese de trabalho adotada pelo autor percorre a ideia de que o exercício do poder dos conselheiros em um aparelho estatal como o CFE cria um saber. O autor utiliza a epistemologia política para refletir sobre as políticas públicas e seus procedimentos de legitimação pelas ações de grupos. Para tanto, o autor elegeu como objeto de análise a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a *Revista Documenta* como fonte complementar de informações. Rothen (2004) indica um vasto aporte teórico, mas destaca-se o uso da obra de Antonio Gramsci.

O livro *Os cardeais da cultura nacional: o conselho federal de cultura na ditadura civil-militar 1967-1975*, de Tatyana de Amaral Maia, resultado de sua tese de doutoramento, representa uma importante historiografia das experiências do Conselho Federal de Cultura (CFC) notadamente quanto ao modo que utilizaram o conceito de civismo para a construção das políticas culturais entre os anos de 1967 a 1975. O trabalho é também um estudo do patrimônio e identidade nacional, porque a autora reflete sobre as continuidades e rupturas no processo de construção da cultura nacional.⁴ Maia investigou a criação, o funcionamento, os discursos e os projetos do Conselho Federal de Cultura através de relatórios técnicos, atas, anteprojetos de lei e pareceres dos membros, bem como publicações do órgão. Observando os fundamentos das políticas defendidas pelo Conselho, revelou como seus objetivos estiveram centrados na cultura regional, na identidade e na memória nacionais. A pesquisadora utiliza-se dos conceitos de Maria Madalena Diegues Quintella para discussão da formação do grupo de conselheiros e Pierre Laborie subsidiou os estudos da autora sobre o grupo, ajudando-a na compreensão das tensões internas do Conselho quanto aos favoráveis e contra os desmandos do Executivo. Também utilizou José Murilo de Carvalho, para trabalhar o conceito de cidadania. Já o conceito de memória é trabalhado pela pesquisadora consoante os ensinamentos de Pierre Nora, e quanto às disputas do campo intelectual se respalda em Pierre Bourdieu.

⁴Maia, Tatyana de Amaral. *Os cardeais da cultura nacional : o conselho federal de cultura na ditadura civil-militar (1967-1975)*. Organização da coleção Lia Calabre. – São Paulo : Itá Cultural : Iluminuras, 2012.

Visando contribuir para a historiografia educacional e a somar a produção existente, esta pesquisa buscou um novo paradigma para ressignificar a história da educação quanto às práticas educativas para a formação cívica, visto que em análise ao tempo histórico, percebemos que mesmo com a intenção governamental de doutrinar (alienando) a população através da criação de um modelo de “cidadão de bem”, o próprio desenrolar dos fatos levou a sociedade civil a posicionar-se contra o golpe⁵ militar. Furtando-se, assim, da idéia pré-concebida de uma história da educação de que os órgãos estatais de políticas educacionais foram apenas e tão somente aparelhos ideológicos do regime militar usados para manutenção e reforço do golpe (1964-1985).

Nesse sentido, um dos questionamentos que nos motivou foram as relações de poder e jogos de forças que permitiram a resistência de uma parte dos estudantes da geração educada sob as “amarras” de disciplinas obrigatórias como “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB) e “Educação Moral e Cívica” (EMC).

Questionamo-nos também sobre a própria formação do Conselho Federal da Educação em 1962 e sua trajetória durante o golpe de 1964, como atuaram os membros incumbidos dos estudos e pareceres sobre a educação cívica. Sobre a formação do Conselho, nos questionamos como se deram as relações entre os membros e a ditadura, e até que ponto suas produções coadunavam com a política educacional do regime militar.

Diante dos desdobramentos do tempo histórico que pretendemos analisar, pautamos a discussão do objeto de estudo ao referencial teórico de Reinhart Kosellech, uma vez que seus estudos cuidaram da investigação do tempo histórico “a partir de textos que, explícita ou implicitamente, abordaram a relação entre um determinado passado e um determinado futuro” (KOSELLECH, 2015, p. 15). A problemática será entender os paradigmas utilizados para a formação do cidadão, com base nos conceitos de ética, moral e cidadania nos anos ditatoriais, pois “novos conceitos, articulados a conteúdos, são produzidas/pensados ainda que as palavras empregadas possam ser as mesmas”. Conforme bem enfatiza o autor “todo conceito articula-se a um contexto sobre o qual também pode atuar, tornando-o compreensível”. (KOSELLECK 1992, p. 136)

Historicamente, os conceitos são redefinidos e articulados para responderem aos anseios sociais, avaliando, por exemplo, quem era considerado cidadão. Ao longo do tempo,

⁵ Golpe militar ou de Estado é um ato praticado em face de uma Ordem Constitucional, bastante associado ao Ocidente contemporâneo, contexto histórico em que predominam os regimes constitucionais. De forma geral, o golpe de Estado é um fenômeno político quase sempre de caráter violento, uma ação radical contra a ordem vigente (Silva, 2009).

percebemos que a história não pode simplesmente ser pensada linearmente, mas como um ciclo cujo movimento é constante, razão pela qual, será salutar a apropriação da matriz disciplinar de Jörn Rüsen a fim de entendermos a construção da consciência histórica a partir da narrativa, uma vez que o conceito ruseniano representa um suporte valioso de reinterpretação do passado para melhor compreensão do tempo presente (RÜSEN, 2011). Essa transformação da história *inerte* em história *consistente* será fundamental para a análise dos fatos norteadores desta pesquisa.

Tanto Koselleck como Rüsennos permitirão a sensibilidade da evolução temporal para a construção da consciência histórica, de acordo com as “experiências” e “expectativas” das políticas educacionais do governo autoritarista de 1964, através dos textos dos membros do Conselho e das legislações pertinentes ao tema.

Sendo esta uma pesquisa na linha de “História, Sociedade e Educação”, buscamos documentos que pudessem exprimir as “vozes” dos sujeitos históricos que atuaram ativamente no panorama educacional na época: os conselheiros que compuseram o Conselho Federal da Educação.

A análise da fonte serial que propomos nos faz tributário dos métodos de análise de Tania Regina de Luca, a fim de entender diacronicamente os “bastidores” da política educacional e como eram pensados os protótipos dos cidadãos “ideais” à República Democrática Brasileira naquela revista.

Segundo Tania Regina de Luca (2008), até 1970 havia entre os historiadores certo descrédito dos impressos como fonte de análise. O número de trabalhos era pouco representativo e, quando utilizados, os impressos eram objeto de análise e não de fonte. Esse descrédito era associado a uma suposta “falta de neutralidade”, e a atualidade que as “enciclopédias do cotidiano” poderiam representar para a narrativa histórica. Daí vislumbramos a importância de traçar uma análise a partir de impressos que contemplam a memória coletiva e ao mesmo tempo individual de um grupo tão importante para a história da educação naquele período de crise.

Maia (2012), em sua obra de que a análise pairou sobre o Conselho Federal de Cultura, cuja fonte também foram os impressos produzidos pelo próprio órgão (*Revista Cultura*), nos inspira pelo trabalho com as memórias coletivas como novas possibilidades, pois

Se as “memórias coletivas” transmitidas pelos rituais das sociedades tradicionais prevalecessem nas sociedades modernas, não criaríamos “lugares” para nos lembrar dos registros do passado; por outro lado, cabe aos sujeitos históricos apoiados na

história e nos embates conjunturais definir quais serão esses lugares e como eles devem ser edificados. (MAIA, 2012, p. 205).

É importante ressaltar que a presente proposição também se utiliza dos pressupostos de análise da história social, a fim de compreender as disputas político-educacionais do currículo, e seus resultados, afinal, o currículo fora ou não uma “ferramenta de dominação em massa”? Quais aspectos positivos e negativos da formação cívica dos indivíduos na perspectiva dos conceitos utilizados pelos conselheiros?

Sob o arcabouço teórico de análise temporal, tornaremos às memórias contidas na *Revista Documenta*, e questionar-se-á as políticas educacionais do processo histórico em trâmite⁶, a fim de compreender como o Conselho entendia a formação cívica e hasteava a bandeira da democracia, e conseguiu se manter durante os anos mais fechados do totalitarismo militar (que subverteu de forma perniciosa a educação) com ideais libertadores; elevando essas questões proposta ao crivo da categoria experiências, e, entrelaçando-a ao horizonte das expectativas do regime “educação para doma” chegamos ao passado-presente de um movimento em prol da liberdade composto em sua grande maioria por estudantes que deveriam estar “alienados” pela educação cívica tão bem planejada pelo regime.

O processo de construção desta pesquisa demonstrou-nos que a Educação fora apresentada como elemento crucial para o desenvolvimento nacional, por vezes o conhecimento era visto como uma “salvação” para o país, um ideário liberal propagado desde o início do século XX pela Escola Nova - movimento que acreditava na força da construção de uma sociedade democrática por intermédio da renovação do ensino -, e que, apesar de ser anterior ao período de 1962 até 1969 (nosso recorte), ainda se fazia presente por meio dos seus adeptos que protagonizavam funções de destaque no cenário educacional como membros do Conselho Federal de Educação.

Conforme bem observou Maia (2012), as pesquisas historiográficas dos periódicos demonstram que o descontentamento com as práticas republicanas movera a intelectualidade brasileira a questionarem a nacionalidade e a vida política de então; almejavam romper com as políticas clientelistas e desigualdades geradas pela incapacidade do Estado de fornecer à população direitos básicos como saúde e educação.

⁶ Pano de fundo: morte de Vargas quando houve a primeira tentativa de golpe (1954) à efetivação do golpe (1964), até ruptura com a redemocratização.

Assim, a intelectualidade brasileira criou uma “autoimagem” no intuito de promover uma mudança no cenário nacional. Empenhando-se para livrar o país do subdesenvolvimento através da educação, iniciava-se um jogo de forças e disputas curriculares.

A organização dos periódicos revela a forma de atuação do Conselho Federal de Educação na publicação da *Revista Documenta*, e, do Conselho Federal de Cultura (CFC) que publicava a *Revista Cultura*. Nas publicações dos órgãos, verificam-se “a forte presença dos acadêmicos nesses projetos; o papel cívico dado aos periódicos; o caráter essencialista da nacionalidade; a visão regionalista da cultura nacional; a supremacia dos ideais modernistas.” (MAIA, 2012 p. 112).

Os anos de 1950 e seguintes foram marcados pela efervescência do desenvolvimento nacional pelo processo da industrialização. Este movimento contava com pujante investimento público estatal, bem como de capital privado internacional e nacional. O capital estrangeiro financiou esse desenvolvimento, e sua entrada no Brasil se deve em parte às políticas internas de atração destes capitais (CAPUTO; MELO, 2009). A movimentação econômica resvalou nas questões educacionais, afinal, precisava-se de mão de obra para atrair tais investimentos, pois um país com grande índice de analfabetismo não seria “interessante” aos investidores, por tal razão a educação profissionalizante foi fortemente influenciada neste período, o Estado estava chamando a “participar” do desenvolvimento estatal os “bons cidadãos”, era preciso, então, forjá-los.

1. A POLÍTICA EDUCACIONAL DE (IN) SEGURANÇA

Neste capítulo analisaremos o contexto da Segunda Guerra Mundial e seu legado para o contexto histórico a que nos dispusemos analisar (1962-1968). Apresentaremos como o clima de insegurança gerado pela disputa entre os blocos capitalista e socialista se refletiu nas políticas públicas de segurança nacional e nos rumos da política educacional Brasil.

1.1. DITADURA MILITAR: O PANO DE FUNDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM 1960

1.1.1. No Plano Externo: Insegurança

O legado da Segunda Guerra Mundial transcendeu às ofensivas bélico-nucleares dos Estados Unidos contra o Japão. O fatídico episódio inaugurou uma rivalidade que envolveu e fomentou a Guerra Fria. Teoricamente, a Guerra Fria subsidiou as disputas ideológicas entre o capitalismo, norte-americano, e o socialismo soviético. Os dois países que se enriqueceram com a guerra tornaram-se grandes potências e desejavam a supremacia política e ideológica mundial.

O pós-guerra exigia a reconstrução material, social e moral do mundo. O clima de insegurança era latente; os países se uniram em prol de um objetivo comum à paz, porém esta união foi se esvaindo conforme as disputas entre os polos (capitalista e socialista) aumentavam.

O mundo estava “partido ao meio” com dois blocos que compunham o cenário geopolítico: capitalistas sob a liderança dos Estados Unidos, e socialistas liderados pelos soviéticos. A guerra não eclodiu, mas de forma indireta contribuiu para outros conflitos armados e desarmados em toda parte do mundo, forjando nos países “vassalos” de suas políticas um clima permanente de crise política alimentada pelo “combate ao inimigo”: a ameaça comunista. O trauma coletivo⁷ precisava ser superado, cenário propício para os EUA cultivar sua ditadura ideológica de contenção do comunismo (Doutrina Truman), que encontrou terreno fértil em países devastados pelo longo processo de guerras ou ansiosos pelo progresso. Netto (2018) demonstra como a política totalitária foi implementada através dos sentimentos:

⁷ O trauma coletivo a que me refiro são as memórias individuais e suas consequências à sociedade da época dos horrores da guerra somadas ao medo de uma próxima terceira e última guerra mundial.

Diretamente ligada à propaganda está a possibilidade da manipulação dos sentimentos, emoções e paixões que os indivíduos compartilham nas sociedades. O medo, o ódio, o ressentimento, a angústia, a ira, a felicidade e a euforia são algumas das emoções movimentadas conscientemente pelos agentes políticos. (NETTO, 2018, p. 18)

Por tal razão, a análise do contexto histórico exige “uma compreensão para além de questões de ideologia enquanto alienação, imobilismo ou apatia” (NETTO, 2018 p. 23).

A expressão “perigo comunista” foi transformada em um conceito na medida em que passou a agregar a totalidade das circunstâncias político-sociais, para a qual foi forjada: justificar a paz social (sentido explícito) e fortalecer a ditadura ideológica norte americana (sentido oculto), ao passo que o “perigo capitalista” passou a contemplar as circunstâncias político-sociais que deveriam ser expurgadas pelos adeptos da ideologia soviética.

Percebe-se a presença da batalha semântica utilizada para definir, manter e impor posições políticas e sociais naquele momento de crise. Batalha esta que Koselleck remete à Revolução Francesa, momento em que houve sua intensificação e modificação para que os conceitos servissem mais para apontar para o futuro do que para aprender os fatos de tal ou tal maneira. (KOSELLECK, 2015 p. 102). Para o autor,

Privilégios políticos ainda por serem conquistados foram formulados primeiro na linguagem, justamente para que pudessem ser conquistados e para que fosse possível denominá-los. Com esse procedimento, diminuiu o conteúdo empírico presente no significado de muitos conceitos, enquanto aumentava proporcionalmente a exigência de realização futura contida neles. [...]. Inclui-se aqui a criação dos numerosos “-ismos” que serviram como conceitos de agrupamento e de dinâmica para ordenar e mobilizar as massas estruturalmente desarticuladas. O leque semântico do emprego de expressões vai – como ainda hoje é o caso – desde o clichê até o conceito bem definido academicamente. Basta lembrar termos como “conservadorismo”, “liberalismo”, ou “socialismo”.

Dá a importância de o tempo histórico ser submetido ao crivo da análise da história conceitual e da história social, para que a historiografia não esvazie ou negue conceitos indiscriminadamente.

Assim, com “inimigo” criado, as potências EUA e URSS mantiveram a lealdade dos países adeptos, seja de um polo ou outro; o medo cuidou de geminar a semente da animosidade e enriquecer as duas potências a preços muito caros para os países satélites. No nosso caso, a ditadura militar de 1964.

1.1.2 No Plano Interno: Mais Insegurança

No plano interno, vivíamos em 1945 o fim da ditadura de Getúlio Vargas (Estado Novo). Vargas foi forçado a renunciar através de uma ação militar combinada entre União Democrática Nacional e o Exército Brasileiro. Ocorre que a ruptura do sistema de governo varguista não aconteceu de fato, uma vez que o sucedeu seu Ministro de Guerra – Eurico Gaspar Dutra – que governou até 1951, quando Getúlio retorna à Presidência da República pelo voto popular. O fato desagradou os militares que se articularam para o golpe, mas foram impedidos pelo suicídio de Vargas em 1954. Assumiu o governo Café Filho, então vice-presidente e, ante sua impossibilidade de permanência, houve uma sequência de presidentes interinos. A base varguista se manteve com a eleição de Juscelino Kubitschek, e posteriormente com João Goulart.

A ameaça de golpe militar então estava presente desde então, conforme sugere Tavares:

Se em 1º de abril de 1964 a deposição de João Goulart chegou à sociedade civil brasileira em um relativo estado de surpresa, o mesmo não ocorreu no círculo militar, local em que a intervenção há muito já vinha sendo discutida, e sabia-se que mais cedo ou mais tarde ela aconteceria. As constantes reações de repúdio ao governo de Goulart são facilmente percebidas nos discursos proferidos por oficiais do Clube Militar¹ e nos documentos de circulação interna das instituições militares. As insatisfações eram as políticas econômicas adotadas pelo governo, e sua insistência em estreitar relações com países que tradicionalmente nunca estiveram ao lado do Brasil.(TAVARES, 2009 p. 13).

O golpe foi levado a efeito dez anos depois, em 1964, interrompendo o governo de João Goulart tido como comunista por apresentar semelhanças com o movimento varguista, de quem era herdeiro.

1.2. ANSEIOS DO ESTADO BRASILEIRO E DA SOCIEDADE DE EDUCADORES QUANDO DA PROMULGAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES N.º4.024 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

Como visto, a década de 1960 é composta por episódios que transformaram a história da educação nacional de forma tão importante que seu legado até os dias atuais influencia em

nossa sociedade. O período do chamado “Anos Dourados”⁸ foi o berço da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada durante o segundo parlamentarismo brasileiro sob a Presidência de João Goulart, que assumiu o governo após a renúncia de Jânio Quadros.

A sociedade civil brasileira à época ansiava por um Estado Democrático de Direito que pudesse proporcionar liberdade e estabilidade política harmoniosa dentro do cenário de insegurança nacional instalado pela transição sucessiva entre governos democráticos e antidemocráticos. A segurança jurídica que os sujeitos históricos esperavam é percebida pela participação coletiva no projeto de lei em questão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fora elaborada a partir dos preceitos da Constituição Federal de 1946. O processo lento de tramitação da LDB no Congresso Nacional explica-se pelo cenário político que o Brasil atravessava no pós-guerra, fim da Ditadura Vargas e transição para a democracia, nesse lapso temporal, entre a apresentação do anteprojeto enviado pelo então Ministro de Estado da Educação e Cultura Clemente Mariani, e sua aprovação, passaram pela governança do país nove presidentes da República, seis deles efetivos e três interinos. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2016, ed. 235).

O contexto da elaboração da LDB desde seu projeto até a promulgação e publicação foi fortemente influenciado pelos anseios escolanovistas. A Escola Nova foi um dos movimentos de renovação mais importantes na história da educação brasileira. Pensar em Escola Nova é pensar em um processo histórico que clamava por renovação. Foi um movimento que encontrou terreno fértil especialmente na Europa, América e no Brasil, e que teve suas raízes históricas no contexto da Primeira Guerra Mundial, pois com os Estados Nação formados no Século XIX, acreditava-se que a escola teria um grande potencial para formação de cidadãos, todavia, quando a guerra eclodiu essa crença ficou abalada. Este abalo reestruturou o movimento que passou a ter o objetivo de reformar a escola, de romper com o tradicionalismo da época, então, tudo que era visto como opressor e pouco sensível às necessidades dos educandos passou a ser rechaçado.

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 foi o documento que representou os anseios reformistas. O texto trouxe em seu bojo os ideais de um grupo de educadores sensíveis às necessidades educacionais brasileira, vejamos:

⁸ Os 30 anos vão dos anos 1950 – 1980, cujo apelido, dado por Hobsbawm (1995), de “Anos Dourados” se justifica pelos altos índices de crescimento econômico na maior parte das economias mundiais, incluindo aí as do denominado Terceiro Mundo. (NETTO, 2018 p.67)

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO, 1932, p. 1).

Dessa forma, a primeira LDB corporificou a luta pelas reformas educacionais, o que fora visto com bons olhos por Antônio Almeida, membro do Conselho Federal de Educação, que reconheceu no longo processo de tramitação do diploma contribuições benéficas à educação nacional. Em seu discurso de abertura da Instalação do Conselho Federal de Educação, em 12 de fevereiro de 1962, salientou a importância da participação de educadores, publicistas e diferentes categorias da sociedade civil nos debates, o que proporcionou à LDB a característica de ser um diploma democrático por ser representativo dos interesses da coletividade. (DOCUMENTA, 1962, n. 01, p. 30).

O instrumento normativo inovou a política educacional ao estabelecer a descentralização da educação, dispondo que cada ente federativo deveria organizar os seus sistemas de ensino prevendo a criação de Conselhos Estaduais. Os Estados e DF tiveram suas competências ampliadas uma vez que poderiam “autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los” (art. 16); além da função de fiscalização do ensino superior em universidades por eles mantidas (art. 15). As funções da União se resumiram em “elaboração das diretrizes de forma supletiva geral e sua participação mais direta no ensino superior.” (DOCUMENTA, 1962, n. 01, p.03).

A Lei de Diretrizes e Bases também criou o Conselho Federal de Educação em substituição ao Conselho Nacional de Educação. O CFE era um órgão normativo (quanto às competências legislativas federais) ao qual competia, dentre outras funções, elaborar os planos de educação em sintonia com os Fundos de Ensino (primário, médio e superior), analisando as estatísticas educacionais a fim de suplementar as deficiências encontradas e auxiliar de forma isenta o Ministro de Estado da Educação e Cultura nas questões de competência educacional da União. As demais funções do CFE estão elencadas no rol exemplificativo do art. 9º do diploma (DOCUMENTA, 1962, n. 01, p. 04).

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
- e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70;
- f) VETADO
- g) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;
- h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;
- i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;
- j) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;
- l) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino;
- m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;
- n) estimular a assistência social escolar;
- o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;
- p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;
- q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

O órgão era composto por vinte e quatro membros de notável saber e experiência em matéria de educação, cuja nomeação competia ao Presidente da República consoante art. 8º da LDB. A escolha do Chefe do Executivo deveria garantir representatividade das diversas regiões do país nos diversos graus de ensino.

Os Conselheiros estavam envolvidos por um ideal de pátria democrática, o que pela análise do tempo histórico em questão se justifica diante de nossa frágil democracia, ideal este não se confundia com os ideais de “pátria democrática” do regime ditatorial. Os objetivos dos membros, como já mencionado, alinhavam-se ao movimento escolanovista que se desenrolava no cenário nacional devido aos impactos das transformações econômicas, políticas e sociais que o processo de urbanização e industrialização trouxera ao país desde a segunda metade do século XX.

A formação do Conselho contava com a participação de Anísio Teixeira que fora um dos principais adeptos do movimento escolanovista, personalidade que acreditava na educação como elemento realmente legítimo para a construção de uma sociedade democrática. Tanto que seus discursos revelavam preocupações com as diversidades, buscando respeitar a individualidade do sujeito. Anísio Teixeira via a educação como a ferramenta legítima para o desenvolvimento harmônico da sociedade. Através da reforma das

bases do ensino, a educação teria o condão de integrar os sujeitos à vivência da democracia, o cidadão atuante e democrático. Ideais que não coadunavam com as intenções do regime, tanto que Anísio fora perseguido e deixou o Conselho Federal de Educação quando o golpe fora levado a efeito em 1964.

Diante dos problemas políticos e sociais, uma das primeiras providências do Conselho Federal, ante o ideal cívico-democrático latente na sociedade civil da época, foi a criação da disciplina “Organização Social e Política Brasileira” no currículo da escola secundária, com a finalidade de suprir uma lacuna da escola quanto à preparação do jovem para o exercício consciente da cidadania democrática, consciência cívica que segundo o conselheiro Newton Sucupira pressupunha o conhecimento das bases institucionais do Estado e do complicado aparato governamental, político e administrativo que define a vida das sociedades modernas. (DOCUMENTA, 1962, n. 03, p. 100).

Nesse sentido, Cordeiro (2010) revela que a adesão à disciplina em questão era mais que um objetivo de política educacional, indicava um anseio social a esse tipo de conteúdo direcionado para o civismo e patriotismo, antes mesmo da instauração da ditadura, não sendo questões idealizadas pelo regime naquele contexto.

Conforme Filgueiras (2006), a disciplina a princípio tinha por finalidade a necessidade de ensinar sobre a defesa das instituições democráticas, a partir de um projeto nacionalista mais amplo, formar o educando civicamente preparando-o para o exercício da cidadania. Deflagrado o golpe, a disciplina em questão fora utilizada no programa de defesa das instituições nacionais juntamente com a disciplina EMC.

Newton Sucupira ressaltou que a formação cívica e integração política norteou a criação da Disciplina OSPB tal qual se verificava em países considerados civilizados, como na França com a “Disciplina de Instrução Cívica Francesa” instituída desde 1885 e a “American Government” na “High-School” americana (DOCUMENTA, 1962, n. 3, p. 100).

O parecer (a nova disciplina “Organização Social e Política Brasileira”) acima mencionado, de autoria do conselheiro Newton Sucupira, foi o primeiro documento encontrado na *Revista Documenta* que utilizou os conceitos norteadores dessa pesquisa. As explicações dadas à criação da disciplina OSPB pelo Conselho Federal em busca da formação cívica revelam a preocupação do órgão com a construção de uma consciência histórica nos educandos.

Nesse sentido, o documento aponta que o exercício da cidadania era um princípio e fim a ser perseguido pelo Estado. Newton Sucupira destacou a necessidade de libertar os sujeitos da tradição “política patriarcal e oligárquica”, ressaltando que o Estado deveria ser a

encarnação do social público, através da prática de atos que preservasse o interesse da coletividade.

Não basta, com efeito, demonstrar perante o aluno as diversas peças da máquina política e administrativa. O que importa, sobretudo, é fazê-lo compreender o sentido deste mecanismo, sua função social e a responsabilidade de cada indivíduo dentro da vida política.

Num país como o nosso, caracterizado por longa tradição de política patriarcal e oligárquica, e onde predomina ainda uma concepção privatista do poder, é da maior importância acentuar o Estado como encarnação do social público, objetivação verdadeiramente impessoal da coisa pública, que, devendo estar a serviço de todos, do bem comum, não se encontra a serviço de nenhum particular. Por isso mesmo, não se trata, no caso desta disciplina e nem de um curso de sociologia, nem de um curso de Direito Público, mas um estudo da realidade social e política brasileira com um objetivo definido: contribuir para a educação política do homem brasileiro dentro do espírito da democracia. (DOCUMENTA, 1962, n. 03, p.99)

Revela-se aí uma passagem que demonstra a preocupação do conselheiro com as condições propiciadas aos estudantes de conhecer os preceitos administrativos, e poder exercer seus direitos civis de forma adequada. Destaca-se a construção da consciência histórica deste conselheiro ao defender a transmissão da educação como algo que seja significativo aos educandos em termos pessoais, expondo seu anseio a um currículo que proporcionasse uma compreensão mais profunda de sua vida humana e possibilitasse aos educandos condições de posicionarem-se como sujeitos no contexto histórico de então, o que na matriz disciplinar de Rüsen (2011) caracteriza-se como um aprendizado da construção crítica do sentido da experiência temporal.

A expressão “encarnação do social público” utilizada pelo conselheiro pode ser definida como a atividade típica do Poder Público (de gerência da coisa pública). O direito administrativo define os atos administrativos como atos/conduitas que exprimem as manifestações de vontade do Estado; são atos regidos por normas de direito público e produzem efeitos jurídicos de interesse público. O regime jurídico da administração pública pressupõe que o administrador jamais persiga interesses particulares; tal imperativo advém do princípio da legalidade, que intimamente está ligado a própria função administrativa que não atua por vontades privadas, “mas em respeito à finalidade imposta pela lei, e com a necessidade de preservar a ordem jurídica.” (MORAES, 2009, p.324).

Vislumbra-se também no espírito da Lei de Diretrizes e Bases o desejo de fortalecimento da democracia através da educação. No primeiro artigo, a lei inaugurava o título “Dos Fins da Educação”. O legislador deixava claro que se buscava por meio da educação o desenvolvimento social harmonioso e próspero.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Quanto às expectativas dos efeitos que a LDB produziria no cenário nacional, Anísio Teixeira, Clovis Salgado, Deolindo Couto, José Barreto filho e Josué Montelo, membros do Conselho Federal de Educação CFE, concederam uma entrevista à *Revista Comentário*, do Instituto Brasileiro Judaico de Cultura e Divulgação, a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Bases da Educação Nacional, respondendo aos seguintes questionamentos:

1. Até que ponto a Lei de Diretrizes e Bases poderá contribuir para a eliminação do subdesenvolvimento brasileiro?
2. Esta Lei levará o Brasil a atingir a chamada meta da educação?
3. Afirmará ela o papel da educação como instrumento para o fortalecimento da democracia? (DOCUMENTA, 1962, n. 04/, p. 136)

Ao ser questionado se a nova legislação teria o condão de eliminar o subdesenvolvimento brasileiro, Anísio Teixeira⁹ apresenta a educação como um fator primordial para o desenvolvimento, notadamente em países pobres. No pronunciamento, o conselheiro traça os desafios a que são submetidos países com poucos recursos para promover a educação antes de ter uma economia estabelecida. O conselheiro acredita na possibilidade de desenvolvimento, mas ressalva que haverá dificuldades quanto ao consenso da população “ou, melhor, das elites,” quanto ao uso dos recursos públicos com a educação, uma vez que a indústria (para as elites) é que deve ser objeto de investimentos públicos. A educação quando incentivada, deveria subsidiá-la apenas.

Outra dificuldade apontada pelo autor se refere ao fato de se educar para o consumo, e não para que o indivíduo de fato participe da economia:

⁹Lembrado na historiografia como "liberal igualitarista" pela sua luta em prol da Campanha em Defesa da Escola Pública, fora perseguido por seus ideais, tachado de "comunista", "marxista", "subversivo" e outros adjetivos mais (SOUZA, 1997). Anísio é um ícone da educação brasileira, lembrado principalmente pelo seu legado teórico escolanovistas, com suas obras e as apresentações da filosofia de John Dewey.

[...]A escola passa a desenvolver-se, às vezes com aceleração considerável, para atender às pressões de mudança de status social, que a riqueza provoca e causa, a fim de que maior número de pessoas fique em condições de consumi-la. Este tipo de educação, que o desenvolvimento acidental promove, embora não seja primariamente destinado a preparar o produtor, concorre indiretamente para facilitar o preparo do produtor, quando ministrada com eficiência.

“Ora, sucede, nas nações pobres, que mesmo esse tipo de educação para o consumo, ordinariamente mais econômico do que o processo de educação para produção, não chega a poder ser dado com eficiência e, deste modo, nem secundariamente ajuda o aumento de produtividade.

“Tal fato, embora raramente formulado, está na base de toda a descrença generalizada de economistas e homens práticos na eficácia da escola para o processo de desenvolvimento. E daí, a resistência à distribuição dos recursos necessários para aceleração do processo educativo. (DOCUMENTA, 1962, v. 04, p.136)

O discurso demonstra a preocupação com o crescimento desordenado da escola, e a não formação de sujeitos históricos com criticidade suficiente para bem desenvolver a cidadania de forma lúcida, revelando o engajamento político-educacional a que está envolvido desde o fim do Estado Novo, a expansão da escola pública. Como um defensor da Escola Nova, Teixeira demonstra a esperança que tem de uma melhora no ensino e conclui:

Estamos longe de poder dar respostas de sim e não às suas perguntas. A Lei é um passo, sem dúvidas, no longo processo de persuasão coletiva em que está a nação engolfada para achar os seus caminhos, fazer as suas opções e aceitar os sacrifícios, que terá de fazer, para dirigir e coordenar, em paz, o desenvolvimento econômico a que demos início. (DOCUMENTA, 1962, n. 04, p. 136)

Nesse sentido, Jaqueline Rampeloti Ozelin em sua dissertação *Periódicos educacionais da escola normal de São Carlos: educação moral, civismo e higiene (1911-1923)*, refletiu sobre as exigências de nosso período republicano, destacando o civismo como um dos objetivos da política educacional desde então:

À escola não bastava ensinar somente a ler, escrever e contar, era necessário ensinar a amar o Brasil, a falar bem seu idioma (visto também com meio para nacionalizar os imigrantes), a seguir os exemplos de seus grandes homens, a valorizar sua natureza, seu povo. Mesmo que esse povo estivesse abandonado e doente, a escola ensinaria os preceitos de higiene e saúde, passados para a família pelo aluno da escola primária. Ao professor cabia ser o exemplo moral, de higiene, saúde e civismo. Era na Escola Normal que o futuro professora prenderia a ser um exemplo e a educar esse novo cidadão, comprometido com o progresso do seu país. (OZELIN, 2010, p. 119).

Clóvis Salgado¹⁰ em resposta a primeira questão fora enfático: “educação adequada, em quantidade e qualidade, representa um dos fatores essenciais à promoção de uma economia sólida e próspera”. O conselheiro reconhece na LDB um diploma que adota e reforça a função da educação como um instrumento para o fortalecimento da democracia. E também entende a escola como uma instituição democrática, que propicia superar as diferenças econômicas entre as camadas sociais:

Para uma nação democrática como o Brasil, só pode haver uma meta educacional: é oferecer a escola a todos os seus filhos para que tenham iguais oportunidades de ascensão social. A nova lei, ampliando substancialmente os recursos destinados à rede escolar, facilitará sua rápida expansão, de modo a preencher o grande déficit atual. Já calculei, a bico de lápis, que as novas dotações orçamentárias, consignadas ao ensino primário, permitirão construir, em cinco anos, todo espaço escolar de que precisamos para oferecer matrícula gratuita a todas as crianças brasileiras. Outro tanto ocorre nos domínios do ensino médio, cuja gratuidade é reclamada por um clamor cada vez maior. Escolhido um veículo mais econômico, tal como o da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, será possível, dentro em breve, abrir ginásios e colégios por toda parte.

[...] Desde que possamos dar a todos os brasileiros habitantes deste formoso país o mínimo de conforto e segurança compatíveis com a dignidade humana, certo é que ninguém buscara soluções extremadas, com sacrifício da liberdade. (DOCUMENTA, 1962, n. 04, p.136)

Do conselheiro Deolindo Couto¹¹, percebe-se um discurso menos otimista e mais preocupado com a formação dos alunos, principalmente no que tange ao papel dos pais/responsáveis por eles. Explica, respondendo o quesito número dois que trata da “meta da educação”, que o problema não decorre de uma simples execução da lei, mas do esforço conjugado de todos os responsáveis para a formação do educando. E, ao quesito último sobre as contribuições para o fortalecimento da democracia, responde com um “sim” categórico.

[...] Sem dúvida. Uma vez que os centros educacionais sejam acessíveis a todos, compreender-se-á que até nisso está a prática da democracia. Sou pelo irrestrito auxílio aos jovens que demandem os centros de instrução. Essa liberdade não elimina, porém, a parcela que incumbe aos responsáveis pelos alunos. De fato, o que se tem verificado é que muitos deles procuram demitir-se do seu papel de auxiliar, ou até primordial, na formação dos filhos; as conseqüências disto são as mais desastrosas, não sendo necessário, para demonstrá-lo, citar fatos, nem alinhar

¹⁰Clóvis Salgado da Gama foi um médico mineiro com participação ativa no cenário político nacional. Junto com Juscelino Kubitschek, elegeu-se vice-governador de Minas Gerais em 1950. Atuou como Ministro de Estado da Educação e Cultura por cinco mandatos, não sucessivos, entre os anos de 1956-1961. Entre 1964 e 1968 foi membro do Conselho Federal de Educação e apoiou o movimento golpista de 1964, filiando-se à Aliança Renovadora Nacional (Arena), quando foram extintos os partidos políticos pelo Ato Institucional nº 2 (27/10/1965).

¹¹Deolindo Augusto de Nunes Couto foi um médico neurologista, professor e ensaísta, piauiense que desempenhou intensa atividade no setor educacional, como membro da Academia Brasileira de Letras, do Conselho Federal de Educação, da Academia Nacional de Medicina, do Conselho do Instituto de Cultura Hispânica e do Conselho Federal de Cultura.

estatísticas. Acho que paralelamente à concessão de tôdas as facilidades aos que se educam, caberia uma campanha de esclarecimento dos pais no sentido dêsse auxílio indispensável. (DOCUMENTA, 1962, n. 04, p.136)

A leitura que podemos fazer da resposta do conselheiro José Barreto Filho aos três questionamentos é de que este também recebeu a LDB com ânimo quanto aos princípios democráticos que o diploma continha, enaltecendo a forma como o referido diploma convida os grupos sociais (família, professores e escolas) para participar do processo educacional do país ao passo que rechaça objetivos de uma educação totalitária que represente interesses diversos de uma educação inspirada nas liberdades individuais. Discurso um tanto contraditório à postura que mais tarde adotou, vez que de 1962 a 1964 integrou a Comissão Geral de Investigações, instalada logo após o movimento político-militar de 1964 para apurar denúncias de corrupção e subversão¹².

[...]Do Conselheiro José Barreto Filho:

1. A elevação do nível cultural e técnico, dos agrupamentos humanos promove o desenvolvimento e dêle depende, desde que se compreenda por desenvolvimento o acesso a um estágio social de expansão harmoniosa das possibilidades de cada povo. Nenhuma lei, por si mesma, pode alcançar êsse resultado. É a aplicação da lei, pelo esforço conjugado da iniciativa particular e dos poderes público que virá influir na formação do povo brasileiro, estimulando o processo de desenvolvimento em que já se encontra.
2. Não sei o que seja “a meta” da educação. A idéia supõe um objetivo extrínseco ao incessante labor de desenvolver e manter os indivíduos num estado de elevação e eficiência dos atributos humanos. Creio que o nôvo sistema, aplicado com entusiasmo e boa-fé, vai melhorar a qualidade e ampliar o alcance da educação brasileira.
3. A inspiração da lei é nitidamente democrática, decorrendo dos princípios de diferenciação, flexibilidade e liberdade de iniciativa, com o fim de criar variadas oportunidades para atender às diversas inclinações e preferências. A lei como que incita as famílias, os professôres, as escolas, os alunos, a tomarem a iniciativa e a responsabilidade da educação. É um clima democrático, portanto, em que se coloca acentuação na vida espontânea dos indivíduos e menos na ação e nos objetivos do Estado, da classe ou partido dominante que definem a educação totalitária”. (DOCUMENTA, 1962, n. 04, p.136)

Encerra a entrevista o discurso do conselheiro Josué Montello¹³, reafirmando as contribuições da LDB para o desenvolvimento e fortalecimento da democracia no país de

¹² Fonte: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/barreto-filho-jose>.

¹³ Josué de Sousa Montello foi um maranhense professor, teatrólogo, escritor e jornalista que se dedicou à vida político-educacional como membro da Academia Brasileira de Letras, do Conselho Federal da Educação, membro e presidente do Conselho Federal de Cultura; dirigiu Biblioteca Nacional e o Museu da República, também foi conselheiro cultural da Embaixada do Brasil em Paris, e embaixador do Brasil junto à UNESCO (1985- 1989).

forma semelhante aos discursos acima revelados. Josué aponta para o diploma como uma importante conquista para sociedade brasileira,

[...] A lei de Diretrizes e Bases, ampliando, de modo extraordinário, o espírito de responsabilidade e iniciativa do sistema educacional brasileiro, é um instrumento nôvo de fortalecimento democrático. Aliás, tôda a lei foi inspirada pelo espírito democrático do País. Nada há ali que constitua um desvio dessa vocação brasileira. Pelo contrário: tudo obedece a essa vocação e visa a fortalecê-la, por uma prática efetiva”. (DOCUMENTA, 1962, n. 04, p. 136)

As memórias contidas nessa entrevista revelam as preocupações dos conselheiros com o fortalecimento da democracia e com o analfabetismo no país. São discursos dos membros do Conselho que dois anos após receberiam o Golpe Militar, e que por muitas pesquisas são cunhados de personagens favoráveis e facilitadores do regime ditatorial que fora instalado, o que se confirma para alguns membros e para outros não. A permanência ou impermanência como membro do CFE não revela propriamente apoio ou resistência ao regime, as disputas ocorridas no cenário à época ainda se revelam obscuras. Nesse sentido, observa Rothen (2004):

É interessante notar que o Conselho Federal de Educação não é dissolvido com a instauração do regime militar. A pergunta que se faz é sobre sua vinculação com o regime militar. Por que o regime militar não vê a sua atuação como uma atuação perigosa ao regime? No momento em que ocorre o golpe de 1964 muitos intelectuais o consideram como apenas um momento de reordenação do país e que em breve o país voltaria à normalidade. (ROTHEN, 2004, p. 46).

De certo modo havia ideais democráticos, como podemos perceber pelos discursos trazidos, e ideais democráticos, a nosso ver, não subsidiam ditaduras, por isso a opção de trazer à baila essas memórias e submetê-las aos métodos de análises temporais de Koselleck. Para tanto, devemos destacar que essas memórias constituem o “campo de experiências”, ou seja, o passado daquele grupo. Nesse sentido, adverte Koselleck:

Quando historiador mergulha no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos, esperanças e inquietudes, ele se confronta primeiramente com vestígios, que se conservaram até hoje, e quem em maior ou menor número chegaram até nós. Ao transformar esses vestígios em fontes que dão testemunho da história que deseja apreender, o historiador sempre se movimenta em dois planos. Ou ele analisa fatos que já foram articulados na linguagem ou então, com a ajuda das hipóteses e métodos, reconstrói fatos que ainda não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios. (Koselleck, 2015 p. 302).

Por oportuno, busquemos entender melhor como esse autor entendia a temporalidade. A perspectiva de Koselleck parte do pressuposto de que o presente não se presta apenas a

reconstruir o passado a partir de situações atuais, o presente tem o condão de reinterpretar tanto o passado “campo da experiência” como o futuro “horizonte de expectativas”. As palavras “experiência” e “expectativa” são denominadas categorias de análise da temporalidade, a partir delas passado e futuro se conectam. “O par de conceitos, não se alternam, nem se excluem, de modo que não se pode ter um sem o outro”. (KOSELLECK, 2015 p. 307).

Tanto o espaço/campo de experiências quanto o universo de expectativas não são estáticos, nem lineares. Koselleck entende a história como um processo em que as relações entre passado – presente – futuro podem mudar conforme as épocas e sociedades; essas mutações ocorrem no tempo presente, porque o presente tem o condão tanto de modificar um passado “concreto” quanto delinear novas formas de futuro. (KOSELLECK, 2015).

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamentos, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento.[...] na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é reservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELLECK, 2015, p.309-310).

A expectativa também está contida no momento presente, é o “futuro presente”, ligada ao mesmo tempo à pessoa e ao interpessoal, que também é observada no momento presente, mas voltado ao porvir, ao ainda não experimentado (KOSELLECK, 2015 p.310).

As duas categorias se relacionam e coexistem, mas não se complementam. Não são espécies simétricas, ao contrário: elas jamais coincidirão. O passado experimentado está completo de si, e o porvir antecipado como expectativa, se dilui na imensidade de “momentos temporais”. Barros (2010) apresentou uma excelente representação da relação dessas categorias em figuras.

Sob esse arcabouço teórico de análise temporal, volvemo-nos às memórias contidas na *Revista Documenta*, e questionamos as políticas educacionais do “processo histórico em trâmite”¹⁴ a fim de compreender como o Conselho entendia a formação cívica e hasteava a bandeira da democracia, e conseguiu se manter durante os anos mais fechados do totalitarismo militar (que subverteu de forma perniciosa a educação) com ideais libertadores. Elevando essas questões propostas ao crivo da categoria experiências, e, entrelaçando-a ao horizonte das expectativas do regime “educação para domar”, chegamos ao passado-presente

¹⁴ Pano de fundo: Morte de Vargas quando houve a primeira tentativa de golpe (1954) a efetivação do golpe (1964) até ruptura com a redemocratização.

de um movimento em prol da liberdade, composto em sua grande maioria por estudantes que deveriam estar “alienados” pela educação cívica tão bem planejada pelo regime.

A experiência parece não ter alcançado a expectativa do Regime Militar (pelo menos não pela educação), governo que ruiu por suas próprias armas: nacionalismo exacerbado, clamor moral e cívico e a formação dos seus “fieis” cidadãos, que estimulou resistências notadamente no movimento estudantil o qual o regime militar buscava reprimir (FILGUEIRAS, 2006).

Olhar o passado aqui é valoroso, mas não nos enganemos, porque as coisas podem ocorrer diferentemente do que se espera: “o futuro histórico nunca é resultado puro e simples do passado histórico”. As experiências podem ser reinterpretadas a qualquer tempo a partir de perspectivas diferentes (KOSELLECK, 2015 p. 312).

2 CIDADANIA: UM PLANO INACABADO

Nesta sessão, apresentaremos o conceito de cidadania e suas transformações ao longo do tempo. Analisaremos o conceito de cidadania no cenário nacional articulando-o à política educacional dos anos 1962 a 1969. Apresentaremos a criação das disciplinas OSPB e EMC, e os debates sobre o conceito de civismo e as expectativas de formação do cidadão na *Revista Documenta*.

2.1. CONCEITO DE CIDADANIA E A RELAÇÃO COM O CIDADÃO

“Cidadania”! A famigerada cidadania que atualmente soa como um tema *démodé* nos leva a inquietações sobre o esvaziamento de sentido pelo uso indiscriminado e generalizante. Quiçá porque as digressões já não parecem necessárias devido ao fato de ser, em tese, uma categoria de direitos adquiridos e internalizados pelos Estados Modernos.

Seja como for, o fato é que a cidadania é um conceito de peso na história da humanidade e que foi alcançado à duras penas, e, por ser um signo que contempla os direitos basilares da vida humana, ousamos entendê-lo como princípio e fim da Teoria da História.

O estudo do homem como cidadão ganhou importância a partir da conquista desse status já no contexto da Idade Moderna e a formação dos Estados de Direito. Porém, sua origem histórica nos leva às civilizações greco-romanas.

Insta destacar que o termo “cidadania” nos remete a diversas acepções, mas, semanticamente é entendida como as qualidades de um cidadão, ou seja, é o conjunto de direito e deveres (civis, políticos e sociais) dos indivíduos pertencentes a um Estado.

Trata-se de um conceito histórico que assume diferentes contornos conforme o tempo e o espaço em que é analisado. Sendo inseparável da noção de participação social e política em um Estado, podemos entendê-la como “a ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns” (SILVA, 2009, p. 47).

Por vezes é tratada como sinônimo de democracia, tendo sua gênese associada à forma de organização político-democrática das pólis gregas, mais precisamente a cidade de Atenas, que é considerada o berço da ideia de democracia no mundo ocidental.

A cidadania, entendida como a prática democrática dos cidadãos atenienses, era restrita a um grupo pequeno de indivíduos típico da sociedade estamental da época, pois a

qualidade de cidadão era adquirida com o nascimento aos considerados “os bens nascidos”, ou seja, a aristocracia da época. Porém, não há como negar que naquele contexto da cidade-estado ateniense havia de certo modo uma prática de democracia, vez que os eupátridas se reuniam em praça pública para decidir problemas de Estado, definição de regras (leis) e elegiam seus administradores. Ocorre que os “não tão bem nascidos”¹⁵ não tinham qualquer participação política e social.

A cidade antiga grega possuía todo o controle da vida do cidadão, no sentido de que a vocação do cidadão era a cidade. Nessa época não havia um reconhecimento de vida pública x vida privada, não havia leis que reconheciam os cidadãos como civis, sendo que a liberdade reconhecia apenas a pólis¹⁶, e era a pólis que garantia a titularidade de direitos, desvinculando da condição humana, e associando à ideia de pertencimento a uma coletividade.

Em síntese, na Antiga Grécia a cidadania era uma qualidade do cidadão grego homem, maior de idade, que detinha um patrimônio significativo em terras¹⁷, sendo que estes cidadãos deveriam viver em função da pólis, visando o futuro da sociedade.

Na Antiguidade Clássica, em Roma a visão de um regime democrático ou popular também era restrito aos “homens livres”; a cidadania também estava associada ao pertencimento às cidades. Os indivíduos eram categorizados como livres ou escravos, e, dentre os livres sua participação política era hierarquizada, ou seja, o voto era setorial e com peso diferente para cada cidadão.

Roma era uma pequena vila da península ibérica, que se expandiu ao redor do Mar Mediterrâneo e se tornou um grande Império, contudo, sua expansão territorial foi impulsionada durante o regime de governo republicano.

Ao longo de sua história, Roma passou por três formas de governo, que foram: a Monarquia (759-509 a.C), a República (509-27 a.C) e por fim Império (27 a.C – 476 d. C). Os povos romanos eram divididos basicamente entre patrícios e plebeus (aqui compreendidos os romanos pobres e os servos; havia também os chamados clientes que eram estrangeiros que

¹⁵ Em Atenas coabitavam os eupátridas (cidadãos) juntamente com os metecos (homens livres) xenos (estrangeiros) e hilotas (uma espécie de escravos-servos). Somente os eupátridas podiam participar da vida política.

¹⁶ A pólis constituía-se num organismo verdadeiramente político, em particular durante os séculos V e VI a.C. e desse microcosmo que formava a cidade, advinha a superioridade do povo grego. GLOTZ, Gustave. **A cidade grega**. São Paulo: Difel, 1980.

¹⁷ O cidadão grego considerado nobre para participar da vida política era aquele que detinha terra, não bastava ter condição financeira favorável que viesse de outra fonte de renda como o comércio (este não era bem visto pelos atenienses).

prestavam serviços aos patrícios¹⁸. Essa estrutura social perdurou por todos os períodos sem grandes alterações.

Aqui nos importa, pois, tratar da cidadania, e neste caso somente os *civitas* patrícios (que eram os mais abastados) exerciam cidadania. Os patrícios como membros do Senado (órgão de cúpula de Roma) participavam da vida política e administrativa de Roma, criando leis e elegendo seus representantes e administradores¹⁹. No período republicano, houve algumas conquistas importantes da plebe. Conseguiram certa representatividade, como: vetar leis que não os beneficiassem, e a elaboração de leis escritas com a consequente isonomia (igualdade) de julgamentos de suas contendas, aproximando-se da estrutura governamental mais democrática²⁰. No entanto, o conceito isolado de cidadania restrito aos direitos políticos prevaleceu por toda a antiguidade.

Na Idade Média, o cenário de insatisfação dos povos “não cidadãos”, ou seja, que não tinham participação política desencadeou guerras civis e religiosas que conduziram ao processo das grandes revoluções burguesas. Dentre as mais significativas destacaram-se a Revolução Puritana e Gloriosa ocorrida na Inglaterra no século XVII, e a Revolução Francesa de 1789, que rompeu com o tempo histórico de então e inaugurou a Idade Moderna e a luta por direitos fundamentais da pessoa humana.

A construção do conceito de cidadão moderno é em parte fruto do processo acima descrito, estando atrelado aos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana que foram conquistados e agregaram-se para formar/incorporar o que hoje conceituamos de Direitos Humanos, segundo a ONU²¹:

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição.[...] incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação.

¹⁸ Os clientes acabavam por serem apadrinhados pelos patrícios, o que lhes davam certo prestígio social, mas não lhes garantia representatividade política.

¹⁹ Na época até os reis eram escolhidos pelo Senado – em Roma os reis não herdavam o trono, eles eram eleitos.

²⁰ Embora tenha havido conquistas plebéias, a base escravista de Roma permaneceu intacta (salvo algumas conquistas como não escravidão por dívidas), mas a grande maioria do povo ainda era plebeu e escravos – que mantiveram o *status quo*.

²¹ Fonte: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em 23.03.2019.

Quando se fala em direitos fundamentais temos de considerar os indivíduos em três dimensões/gerações²²: como pessoa humana, como pessoa política e como pessoa social. Cada uma destas dimensões envolve uma determinada categoria de direitos alcançados ao longo da história.

Percebemos que num primeiro momento era preciso ser livre, vimos que as garantias civis na antiguidade greco-romana eram garantidas (dentre outras exigências) aos homens livres, ao passo que os “não livres” eram desprovidos de quaisquer direitos conferidos aos cidadãos.

Koselleck nos esclarece a importância de nos atermos às permanências e mutações conceituais. Desse modo, para entender o processo de conquista dos direitos humanos, convém aqui citarmos como um bom exemplo de “não livres”, os burgueses, que eram indivíduos subjugados, sem representatividade política, e por tal razão foram atores da revolução contra o Absolutismo Monárquico na Idade Média.

As palavras que permaneceram as mesmas não são, por si só, um indício suficiente da permanência do mesmo conteúdo ou significado por elas designado. Assim, o homônimo “burguês” [*Bürger*] é vazio de significado, se não for examinado pela perspectiva da mudança de sentido do conceito: de cidadão ou habitante da cidade [(*Stadt-*) *Bürger*] por volta de 1700, para cidadão do Estado [(*Staats-*) *Bürger*] por volta de 1800, e por fim para burguês [*Bürger*], no sentido de não proletário, por volta de 1900. (KOSELLECK, 2015, p.105)

Dessa forma, os direitos ligados à condição humana chamados de liberdades clássicas ou históricas eram anseios dos indivíduos burgueses e camponeses, que além de não participar da vida política, tinham que sustentar com altíssimos impostos os desmandos dos reis despóticos que não lhes garantia direitos básicos, como a propriedade e liberdade religiosa, por exemplo. Nesse sentido, Moro Júnior esclarece:

O rei governava com poderes absolutos, controlando a economia, a justiça, a política e até mesmo a religião dos súditos. Os trabalhadores não podiam votar, nem emitir opinião acerca da condução do governo, pois poderiam ser presos na Bastilha (prisão política da monarquia) ou condenados à guilhotina.

A sociedade francesa daquela época era estratificada e hierarquizada. O governo francês era dividido em três estados. No topo da pirâmide social, estava o clero, que tinha o privilégio de não pagar impostos; abaixo do clero, estava a nobreza, formada pelo rei, sua família, condes, duques, marqueses e outros nobres, que viviam de banquetes e muito luxo na corte e também não pagavam impostos. Na base da

²² Aqui adotaremos a palavra “dimensão” por comungarmos da doutrina que entende a teoria evolutiva dos direitos fundamentais como um processo, e não de forma linear; a palavra “geração” pode nos levar a uma falsa percepção de uma história linear com marcos bem delimitados, o que não se espera com essa análise.

pirâmide social, formada pelo terceiro estado, estavam os trabalhadores, camponeses e a burguesia, que sustentavam toda a sociedade com seu trabalho e com pagamento de altos impostos (MORO JUNIOR, 2010 p. 68).

A Revolução Francesa estabeleceu uma nova concepção de Estado, proclamando em texto escrito, as liberdades clássicas: de que todos os homens são iguais em direitos. Essas liberdades são chamadas de liberdades clássicas ou liberdades negativas porque a sua proclamação impõe ao Estado um dever de abstenção, ou seja, o Estado não pode adotar condutas que atinjam de alguma forma os direitos naturais das pessoas.

Nesse primeiro momento, houve a salvaguarda do direito de propriedade²³: liberdade de ir, vir, e poder ficar; liberdade religiosa, direitos civis e políticos. Até aqui percebemos que quem se beneficiou do levante foram os indivíduos mais abastados da sociedade na época, quais sejam: a aristocracia e a nobreza, ou seja, os que tinham “propriedades”.

Dessa forma, a própria “revolução” teve que assumir novos contornos, já que não representava mais a vontade da maioria dos indivíduos que lutaram contra o despotismo, indivíduos estes que eram os camponeses, trabalhadores (que por ter somente a prole eram chamados de proletariado), ou seja, os vassalos, servos e subalternos continuavam com a mesma situação social, uma vez que se viram rodeados de direitos que não os abarcavam de fato, não por causa de um regime de governo totalitário, mas pela própria desigualdade material a que foram submetidos, com a queda do antigo regime e o conseqüente fortalecimento da aristocracia e nobreza com o desenvolvimento industrial.

Entender o processo de como ocorreu a transposição fictícia de uma classe subalterna – a burguesia de então – para uma classe dominante opressora, implica entendermos que a revolução burguesa na realidade somente modificou as mãos do poder dominante, já que o mesmo continuou nas mãos de uma minoria detentora do poder econômico: a nobreza e aristocracia, que se imiscuíram no conceito de burguesia por se misturarem aos camponeses e aos verdadeiros burgueses (tratada como baixa/pequena burguesia pela historiografia).

Vislumbra-se, assim, a importância de a história conceitual atuar em conjunto com a história social. Em Koselleck, entendemos essa mutação do conceito de revolução, que a princípio significava um possível retorno de acontecimentos, para indicar um fenômeno de ação política indicativa de uma alteração estrutural. Por isso, devemos nos ater a uma exigência metodológica mínima de “compreendermos os conflitos sociais e políticos do

²³ Entendido por Rousseau como o primeiro progresso da desigualdade. Para ele, “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer “isto é meu” e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (ROUSSEAU, 1997 p. 87).

passado por meio das delimitações conceituais e da interpretação dos usos da linguagem feitos pelos contemporâneos de então” (KOSELLECK, 2015 P. 103).

Voltemos pois, ao percurso dos direitos fundamentais, falávamos das dimensões dos mesmos, que no momento histórico da queda dos regimes absolutistas foram conquistadas as liberdades clássicas e liberdades de participação, que garantiam como o próprio nome diz, a participação dos indivíduos no Estado político, ou seja, a capacidade dos cidadãos de poderem votar e serem votados.

Por isso, os direitos individuais e os políticos são chamados de direitos de primeira geração e os direitos sociais são chamados de direitos de segunda geração. No entanto, a doutrina tem evitado a expressão “gerações de direitos”, pois poderia indicar uma ideia equivocada de substituição de uma geração por outra, preferimos, como já explicado, chamá-las de “dimensões”.

A Revolução Francesa, patrocinada pelas teorias Iluministas, conseguira então estabelecer um novo significado à democracia: seu conceito agora assumiria os contornos modernos do “governo do povo” firmado pela representatividade através de grupos, partidos, sindicatos, e passaria a influenciar os Estados de Direito que estavam a se firmar pelo mundo. Assim se “rompe” o conceito de democracia da pólis, onde cada cidadão era soberano, para agregar mais um significado. Aumentando, desta forma, a polissemia do termo, nascia a “democracia representativa”, que em tese, caracterizar-se-ia pela efetiva representação política, ou seja, o representante deveria perseguir os interesses do povo que a ele outorgou poderes (BOBBIO, 1997).

Com as liberdades conquistadas e o fortalecimento econômico proporcionado pela industrialização, surgiu a necessidade de perseguir direitos sociais. Não bastava que o Estado se abstinhasse, agora este deveria agir para garantia de direitos do cidadão enquanto “pessoa social”. A maior parte dos cidadãos, que participavam do processo de produção econômica com suas atividades laborativas (operários), encontravam-se diante de uma opressão social proporcionada pelas disparidades entre estes e a classe detentora do poder econômico. A classe dos operários era submetida a condições sub-humanas para garantia da produção em série.

O cenário de desigualdade e exploração conduziu ao movimento filosófico social, que num primeiro momento acreditava na modificação das desigualdades de forma natural até alcançar de forma pacífica a sociedade ideal. Essa filosofia ficou conhecida como socialismo utópico e foi representada através dos filósofos Saint-Simon, Charles Fourier, Louis Blanc e Robert Owen; mas foi a filosofia socialista científica, personificada em Marx que influenciou

a união dos trabalhadores para alterar a situação de exploração que viviam em busca de direitos que garantissem trabalho digno com salários justos, assistência, saúde e segurança. Essa segunda dimensão de direitos chamados sociais exige um comportamento ativo por parte do Estado para garantir aos cidadãos uma situação de certeza (MORO JUNIOR, 2010).

A teoria marxista proclama a união dos trabalhadores para justiça social, propondo um novo modelo de Estado, o comunista. Assim, incentiva revoluções proletárias, como em 1917, com a derrubada da ditadura absolutista da Rússia, prevalecendo a ideia de uma nova ditadura, chamada de ditadura do proletariado, que impulsionou a transição da democracia liberal para a social-democrática.

O ideário socialista repercutiu e os direitos sociais passaram ser previstos expressamente nas Constituições dos Estados Modernos. O primeiro país a prever direitos sociais expressamente foi o México, com a Constituição de Querétaro em 1917, a qual estabelecia o direito a um salário justo, direito à greve, proibição do trabalho infantil etc.

Também sob influência dos ideais socialistas, a Alemanha, em 1919 após a Guerra, reuniu-se em uma Assembleia Constituinte na cidade de Weimar para a proclamação de uma Constituição chamada de Constituição de Weimar. O diploma prevê uma nova concepção de Estado, o Estado intervencionista, que deve agir para diminuir os desníveis sociais. É o chamado Estado assistencialista ou “Welfare State” (o Estado do bem-estar social).

Na Constituição de Weimar, ao lado dos direitos clássicos são levados outros direitos ligados à classe trabalhadora: os direitos sociais. Através desses direitos procura-se a verdadeira isonomia e não apenas a isonomia formal.

Se os direitos de primeira dimensão foram considerados o primeiro lema da Revolução Francesa - a liberdade, a segunda dimensão - vem fazer cumprir a igualdade no sentido de que a segunda geração de direitos sociais buscou a transformação da igualdade formal em igualdade material, real, em tese, em liberdade concreta.

Esse movimento evolutivo dos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, ao invés de tornar robusto o conceito de cidadania e conduzir a humanidade ao “progresso das luzes” conforme o prognóstico da Teoria Iluminista, na realidade, contribuiu para submissão à crise constante perpetrada pela crítica também constante. Até aqui, percebemos que o poder político fora objeto de disputas e tão somente mudou de uma ditadura à outra, modificando muito pouco as relações sociais desde o Absolutismo até a “Welfare State”.

Nesse sentido, Koselleck em sua tese *Crítica e Crise* (1999), nos remete pensar no mundo moderno. A partir do surgimento da Filosofia da História, a produção intelectual do séc. XVIII, que justificou a ascensão da burguesia, inaugurou a Modernidade e desencadeou a

percepção do mundo em crise constante, crise que segundo o autor se estendeu da Revolução Francesa até a Guerra Fria, e aqui ousamos completar: que essa está entranhada até os dias atuais (KOSELLECK, 2015).

Isso explica (ou nos deixa perplexos) a que ponto tivemos que chegar para alcançarmos em tese a terceira dimensão de direito humanos: a fraternidade. O terceiro item do lema revolucionário francês, herança do século das luzes de tantos teóricos, o século da razão, do progresso, da democracia social, de tantos e tantos saberes e descobertas somente se atentou para a fraternidade entres os povos à custa de uma guerra tão atroz – a Segunda Guerra Mundial.

O genocídio nazista e a destruição das cidades japonesas pela bomba atômica representam o retrocesso à evolução intelectual a que estava engajada a humanidade em busca de “salvaguardar” direitos e garantias às pessoas. Mas enfim, o “bom senso” fez ecoar o princípio último da Revolução Francesa: a fraternidade!

Desta feita, a cidadania passou a aglomerar o conjunto de direitos relativos ao bem-estar econômico, social e fraterno do indivíduo - com a criação da ONU e a Declaração Universal de Direitos Humanos - cujo preâmbulo despensa maiores explicações acerca dos anseios mundiais, para garantia e respeito ao exercício da cidadania de cada ser humano:

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948

PREÂMBULO

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.²⁴

Desse modo, na tentativa de diluir as diferenças e afastar a ideia de cidadão da imagem de privilegiados com boas relações políticas, dos fortes, nobres, “escolhidos por Deus”, “arianos”, e de tantas outras facetas dos chamados cidadãos ao longo da história; os Estados Democráticos modernos, em tese garantem uma série de deveres do próprio Estado para com seus cidadãos, que hoje alcançam essa qualidade ao nascer tão somente.

A Declaração de Direitos Humanos harmonizou os princípios democráticos já conquistados por alguns Estados, e os elevou à ordem mundial. Foi um grande avanço da luta cidadã, uma vez que incorporou aos Direitos Fundamentais de primeira, segunda e terceira dimensão num acordo que, mesmo não garantindo de fato a paz no mundo, ao menos nos colocou em vigilância e perseguição de seus ideais. Sobre isso, observa Matteucci:

A atualidade é demonstrada pelo fato de hoje se lutar, em todo o mundo, de uma forma diversa pelos direitos civis, pelos direitos políticos e pelos direitos sociais: fatalmente, eles podem não coexistir, mas, em vias de princípio, são três espécies de direitos, que para serem verdadeiramente garantidos devem existir solidários. Luta-se ainda por estes direitos, porque após as grandes transformações sociais não se chegou a uma situação garantida definitivamente, como sonhou o otimismo iluminista. As ameaças podem vir o Estado, como no passado, mas podem vir também da sociedade de massa, com seus conformismos, ou a sociedade industrial, com sua desumanização. É significativo tudo isso, na medida em que a tendência do século atual e do século passado parecia dominada pela luta em prol dos direitos sociais, e agora se assiste a uma inversão de tendências e se retoma a batalha pelos direitos civis (MATTEUCCI, 1998 p. 355).

Percebemos a importância da análise do conceito de cidadão e a carga semântica que o vocábulo incorporou, e deixou para trás ao longo da história da humanidade, bem como suas

²⁴ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 23.09.2018

peculiaridades conforme a cultura de cada povo. É um conceito, com capacidade semântica muito superior ao de palavras comuns utilizadas no campo político social (KOSELLECK, 2015).

Dessa forma, a relação entre os conceitos de cidadão e seus desdobramentos elementares – cidadania e civismo – merece uma leitura atenta dos sistemas político-sociais complexos que estão inseridos nela, que vão muito além da compreensão como comunidades linguísticas organizadas sob tais conceitos-chave. Koselleck em *História dos Conceitos e História Social* (2015, p. 136), ensina: “uma “sociedade” e seus “conceitos” encontram-se em uma relação de polarização que caracteriza também as disciplinas históricas a eles associados”.

O conceito moderno de cidadania está associado à ideia de pertencimento a organização política de um Estado, um conceito que se liga ao conceito de democracia de forma quase que indissociável, em decorrência do exercício dos direitos políticos de outorgar a outrem os poderes de governar por representação. Esse consentimento envolve uma relação de direitos e deveres entre governantes e governados (ou pelo menos deveria envolver).

Com a Declaração Universal de Direitos Humanos, internalizamos a ideia de que somos cidadãos na medida em que somos humanos, a proteção despendida ao humano passou a transcender os direitos de cidadania indicativa de pertencimento a um Estado, o que significou um grande avanço.

Os direitos humanos ultrapassaram a própria soberania dos Estados para garantir ao indivíduo a possibilidade de invocar a proteção de sua humanidade junto aos órgãos internacionais, inclusive em face do Estado ao qual pertencem caso este o cause lesões. Nesse sentido caminhou a Declaração Universal de Direitos Humanos: elevou a cidadania a um patamar transcendental.²⁵

2.1.1. Processo das conquistas cidadãs no Brasil

²⁵Há doutrinadores que afirmam haver uma 4ª geração de direitos, mas que ainda não está consolidada, levando em conta os avanços tecnológicos, tais como a engenharia genética, e a necessidade da inclusão digital, ou seja, o acesso universal de todos à rede universal de comunicações. Esta quarta geração leva em consideração o acesso universal das pessoas aos direitos conquistados nas dimensões anteriores e às conquistas tecnológicas (MORO JUNIOR, 2010).

A cidadania é um conceito histórico, que sofreu constantes mutações até contemplar o conceito moderno de ser a qualidade do indivíduo que está em gozo dos direitos civis e políticos da organização política do Estado ao qual pertence.

José Murilo de Carvalho em sua obra *Cidadania no Brasil: O longo caminho* (2002) faz suas reflexões sobre o processo de construção da nossa consciência cidadã num comparativo ao cenário de evolução dos direitos e garantias da cidadania, demonstrando que em nosso país as dimensões destes direitos fundamentais não obedeceram à ordem inglesa (segundo o autor é a ideal), qual seja: primeiro direitos civis e políticos, e, posteriormente direitos sociais.

No Brasil, segundo Carvalho (2002), tivemos um processo de formação de consciência de cidadania diverso do cenário internacional, uma vez que nossos direitos civis, políticos e sociais foram recebidos pelos governos ao longo da história com pouca ou nenhuma participação ativa da população.

Nossas experiências cidadãs são complexas. Tivemos em regimes militares concessões de direitos sociais, passamos por cerceamentos de direitos civis em regimes democráticos. Nossa história nos demonstra quão frágeis somos quanto à nossa formação cívica, com momentos plenos de uma dimensão de direitos fundamentais em detrimento de outros. Isso pode ser explicado pela nossa cultura passiva enquanto cidadãos, pouco agimos, pouco conquistamos, pouco exigimos direitos, apenas recebemos direitos e nos contentamos com o que nossos governantes nos propõem e depois retira.

No entanto, a cidadania é um conceito político não saturado porque estamos o tempo todo o ressignificando. A experiência revela que sempre se pode aumentar ou diminuir o conteúdo semântico de cidadania, não existe uma plenitude real, mas ideal do que seria o exercício pleno. Talvez esse prognóstico tenha sido exacerbadamente otimista e não crítico o suficiente para que houvesse um agir consciente.

Nossa consciência cidadã depende, num primeiro momento, de uma educação adequada para apropriação de conceitos político-sociais que orientem o agir e o pensar enquanto sujeito histórico participativo na sociedade. Numa classificação ruseniana de formação histórica, por exemplo, poderíamos nos classificar como dotados de uma consciência tradicional ou exemplar, devido a forma de ensino-aprendizagem a que fomos submetidos. Ao longo da história da educação nacional, percebe-se que fora inserida no currículo em alguns momentos do cenário nacional a obrigatoriedade do ensino de civismos, contudo, sem que os cidadãos houvessem apropriado o próprio conceito de cidadania e as

formas de se praticá-la, ou seja, fomos obrigados a sermos cívicos sem a plena garantia de nossos direitos civis.

Nesse sentido, Newton Sucupira apresenta as expectativas que tinha sobre um ensino cívico adequado através da disciplina OSPB, vejamos:

No entanto, se considerarmos estrutura da consciência cívica em toda sua complexidade, vemos que o sentido da participação responsável nos destinos da comunidade envolve uma dimensão política que não se concretiza apenas em função do amor patriótico ou do sentimento nacional. A consciência cívica para ser eficaz tem que ser esclarecida. Ela supõe um saber das bases institucionais em que repousa a comunidade e do complicado aparato governamental, político e administrativo que define a vida das sociedades modernas. Se a inserção na sociedade implica, necessariamente, uma relação do homem ao Estado, seja ativamente, seja como sujeito de direito, seja como obediência à sua regulamentação e aceitação de seus constrangimentos inevitáveis, ela não se fará conscientemente sem um conhecimento mínimo da estrutura deste Leviatã que é o Estado moderno, de seus fins e de sua função na vida social. (DOCUMENTA, 1962, n. 03, p.99)

No entanto, o processo de formação identitária do cidadão brasileiro não foi alcançado com a criação da disciplina OSPB. A educação voltada a um esclarecimento de organização social e política, ou que incentivasse os educandos a desenvolver competências narrativas²⁶ da consciência histórica, foi interrompido com o golpe em 1964, juntamente com os direitos de cidadania.

Importa aqui apresentarmos as formas de consciência histórica na perspectiva de Rüsen. A narrativa histórica é um processo que tem o condão de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal por meio do desenvolvimento do conceito de continuidade. Nesse sentido, destaca-se a importância de se ensinar e aprender a pensar historicamente (SCHMIDT, 2005), a fim de que os educandos possam exercer criticamente a cidadania e praticar o civismo de forma autônoma, e não pela doma ou imposição de um currículo forjado para validar governos ilegítimos. Essa construção de cidadãos críticos parecia ser a intenção (ao menos inicial) do CFE ao instituir a disciplina OSPB.

²⁶ Estas narrativas são operações mentais que se apresentam em quatro formas/tipos diferentes e interligadas: consciência do tipo tradicional, consciência histórica do tipo exemplar, consciência histórica do tipo crítico e do tipo genética. As operações mentais orientam o indivíduo de alguma forma: a consciência *tradicional* é aquela em que o sujeito utiliza de tradições para pensar o passado reafirmando determinados padrões; a do tipo *exemplar* leva o sujeito a tentar validar regras gerais de valores materializados culturalmente que dão validade a várias situações; a consciência crítica é aquela em que o sujeito faz um corte com o passado, relativizando-o e dando novo significado a este; já a consciência do tipo *genética* o pensamento do sujeito vai além de romper com o passado, nesta o indivíduo rompe com as tradições e modelos existente e propõe uma transformação para o futuro (RÜSEN, 2011).

Porém, a forma de construção da identidade nacional baseada nos mitos da cidadania “mansa e pacífica” do “bom selvagem” – construção ingênua e acrítica do processo de construção do nosso Estado Democrático – falou mais alto. Essa política educacional que vinha sendo combatida com o intuito de ser desconstruída e ressignificada pelos movimentos escolanovistas, fora, de certo modo, vencedora nas disputas curriculares; e o conceito civismo maculado, alimentando, assim, alienação do “cidadão de bem” que permitia e incentivava a manutenção de nossa democracia oligárquica.

A teorização ruseniana de ensino aprendizagem se aproxima em parte à filosofia pragmatista de John Dewey (grande influência da Escola Nova no Brasil). Ambas visam criar condições mentais para que o indivíduo/pesquisador/educando consiga na prática através de sua cultura histórica desmistificar os acontecimentos históricos.

A consciência história para Rüsen é uma forma elaborada e complexa da memória histórica, é “o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2009 p. 168). Assim devemos proceder a análise de como foram nossas experiências com disciplinas que tinha como objetivo a prática e a formação cívica dos cidadãos brasileiros como a OSPB e a EMC.

Nesse sentido, a teoria de Koselleck (2015) também é bastante interessante, uma vez que a história dos conceitos aliada a história social capacita o cidadão a problematizar as permanências e alterações do tempo histórico proporcionando lucidez ao perceber-se cidadão.

Certo é que a cidadania plena não existe de forma absoluta (concreta), devido ao fato da própria mutabilidade e transformação humana, mas sem dúvida ela é um ideal nobre, uma busca constante em busca do desenvolvimento do ser humano. Não podemos concretizar o civismo a partir de uma disciplina e/ou teoria e a “coisificar” como um método único e absoluto de formação para o exercício da cidadania, deve-se priorizar a nossa cultura social, sua complexidade e impermanência buscando sempre um ideal a ser atingido.

Nossa história é marcada pela baixa ou nenhuma participação popular em momentos decisivos e cruciais para a formação do Estado. Em 1822, houve a Independência do Brasil com baixa participação popular; nesse sentido, percebemos que nossa independência foi recebida apenas de forma passiva, ao oposto de outros países que conquistaram sua independência. Esse fato tão importante não modificou muito o cenário nacional, não pela ausência de guerras civis, mas pela falta do exercício da cidadania que nos persegue até os dias atuais. No cenário interno, a independência pouco significou para a massa popular, ou seja, para a formação do cidadão brasileiro sequer houve naquele momento a mudança do regime de governo, mantivemos, pois, a monarquia hereditária.

No entanto, a primeira Constituição, outorgada em 1824, era bastante avançada para a época em relação à cidadania, uma vez que trouxe em seu bojo a previsão de direitos políticos permitindo o voto censitário de homens livres com renda líquida anual de cem mil reis; também admitiu que os analfabetos pudessem votar (CARVALHO, 2002).

O direito ao voto foi um avanço limitado, uma vez que, excluía mulheres e escravos. O critério da renda, segundo Carvalho (2002), não era muito excludente, uma vez que o patamar não era de difícil alcance na época. Mas o fator mais limitante é que a cidadania contemplada pelo voto não poderia ser exercida com a plenitude de consciência desse direito, se considerarmos que não conquistamos esse direito político através de uma reivindicação social do povo que aqui habitava, e muito menos tínhamos uma garantia de esclarecimento social através da educação, uma vez que a escola pública não existia.

Os brasileiros tornados cidadãos pela Constituição eram as mesmas pessoas que tinham vivido os três séculos de colonização nas condições que já foram descritas. Mais de 85% eram analfabetos, incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça, uma postura municipal. Entre os analfabetos incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais. Mais de 90% da população vivia em áreas rurais, sob o controle ou a influência dos grandes proprietários. Nas cidades, muitos votantes eram funcionários públicos controlados pelo governo. [...] A maior parte dos cidadãos do novo país não tinha tido prática do exercício do voto durante a Colônia. Certamente, não tinha também noção do que fosse um governo representativo, do que significava o ato de escolher alguém como seu representante político. Apenas pequena parte da população urbana teria noção aproximada da natureza e do funcionamento das novas instituições. Até mesmo o patriotismo tinha alcance restrito. Para muitos, ele não ia além do ódio ao português, não era o sentimento de pertencer a uma pátria comum e soberana (CARVALHO, 2002 p. 31-32).

Em 1881, os direitos políticos sofreram perdas. Por meio de uma lei, o voto foi proibido para analfabetos, o diploma legal também aumentou o patamar de cem para duzentos mil reis, além de tornar o voto facultativo, fato que para uma população pouco orientada sobre a importância do direito de votar significou um grande retrocesso das garantias civis.

Embora tais mudanças se justificassem como alternativa para conter as corrupções e violências do contexto eleitoral que a forma indireta das votações propiciava, o que ocorreu na verdade foi uma diminuição significativa do eleitorado, ou seja, dos cidadãos. Nesse sentido explica Carvalho,

Não haveria mais, daí em diante votantes, haveria apenas eleitores. Ao mesmo tempo, a lei passava para 200 mil-réis a exigência de renda, proibia o voto dos analfabetos e tornava o voto facultativo. A lei foi aprovada por uma Câmara unanimemente liberal, em que não havia um só deputado conservador. Foram poucas as vozes que protestaram contra a mudança. Entre elas, a do deputado Joaquim Nabuco, que atribuiu a culpa da corrupção eleitoral não aos votantes, mas

aos candidatos, aos cabalistas, às classes superiores. Outro deputado, Saldanha Marinho, foi contundente: "Não tenho receio do voto do povo, tenho receio do corruptor." Um terceiro deputado, José Bonifácio, o Moço, afirmou, retórica, mas corretamente, que a lei era um erro de sintaxe política, pois criava uma oração política sem sujeito, um sistema representativo sem povo. O limite de renda estabelecido pela nova lei, 200 mil-réis, ainda não era muito alto. Mas a lei era muito rígida no que se referia à maneira de demonstrar a renda. Não bastavam declarações de terceiros, como anteriormente, nem mesmo dos empregadores. Muitas pessoas com renda suficiente deixavam de votar por não conseguirem provar seus rendimentos ou por não estarem dispostas a ter o trabalho de prová-los. Mas onde a lei de fato limitou o voto foi ao excluir os analfabetos. A razão é simples: somente 15% da população era alfabetizada, ou 20%, se considerarmos apenas a população masculina. De imediato, 80% da população masculina era excluída do direito de voto (CARVALHO 2002, p. 38-39).

A Proclamação da República também não respondeu às expectativas dos republicanos inspirados na Revolução Francesa, pois a qualidade de cidadão e a representação de um governo mais democrático sem as interferências monárquicas foram ideais que não se concretizaram. Caminhávamos em sentido oposto ao cenário mundial em que, ao menos em tese, parecia aumentar lentamente o rol de direitos em garantias fundamentais dos indivíduos pertencentes dos Estados democráticos que se estabeleciam.

A Constituição Republicana de 1891 não inovou nem aumentou os direitos políticos, apenas extinguiu a exigência da renda anual mínima e manteve as exclusões já existentes quanto aos que não podiam ser eleitores.

A Primeira República não contou com uma democracia representativa popular, todas as “conquistas” na verdade foram tratativas para que as mudanças ocorressem com a manutenção do poder das oligarquias: o poderio dos coronéis. A descentralização política do federalismo colaborou para a aproximação da população ao líder local (eleições de governadores e prefeitos). Ocorre que essa aproximação beneficiou os atores que de fato eram os “verdadeiros cidadãos”, no sentido de terem representatividade política, ou seja, as elites.

Essas oligarquias presentes desde o Brasil Colônia faziam todas as tratativas necessárias para a manutenção de seu poder. Nossa democratização foi cunhada à força literalmente, pelos votos de cabrestos, pelas manipulações e eleições fraudulentas: a população era telespectadora do *status quo*. E embora o conceito de cidadão tenha sido até abrangente, não tínhamos uma formação histórica que permitisse o exercício adequado dos nossos direitos políticos; esse despreparo não era somente dos eleitores, mas também dos que se forçavam representar.

Nesse sentido, Carvalho (2002) apresenta-nos os quatro grandes equívocos que considera ter sido impeditivo do exercício da cidadania de maneira adequada em nosso país. O primeiro seria considerar que após anos de dominação colonial portuguesa, os colonos

transformar-se-iam em cidadãos tão somente com a independência; o segundo equívoco partia do próprio governo despreparado para o exercício da democracia, “até mesmo os mais esclarecidos da elite política nacional, bons conhecedores das teorias do governo representativo, quando se tratava de fazer política prática recorriam aos métodos fraudulentos, ou eram coniventes com os que os praticavam”. O terceiro grande equívoco seria desconhecer as corrupções dos processos eleitorais em países que adotamos como “modelos” de países desenvolvidos, como a Inglaterra, que construiu “ao longo de séculos um sistema representativo de governo que estava longe de ser democrático, pois não incorporava toda a população”. O quarto erro seria acreditarmos que poderíamos aprender a exercer direitos políticos de outra maneira que não através da educação e da sua prática continuada (CARVALHO, 2002, p. 44).

Notamos uma carência da participação política de forma crítica. Esses equívocos fizeram parte de nossa formação e parece minar nossa representatividade democrática até os dias atuais; em tese não temos mais o voto de cabresto, mas elegemos pessoas esdrúxulas como forma de protesto e ainda se utiliza o voto como moeda de troca.

Se quanto aos direitos políticos íamos mal, no que tange aos direitos civis a situação era ainda pior. Aqui dispensando maiores argumentos, basta lembrarmos a nossa base social escravista, que libertou os escravos da chibata e os amarrou a miséria. Os escravos nem de longe figuravam como cidadãos, mesmo após libertos. Essa herança escravocrata não apenas prejudicou a formação do negro enquanto cidadão, como também prejudicou o seu senhor que imerso em sua ganância e poder impedia sua própria formação e consciência cívica (CARVALHO, 2002). A liberdade dos escravos não lhes garantiu a igualdade, esta talvez seja a igualdade mais presumida de nossa história nacional.

Outro grande empecilho ao exercício salutar da cidadania que também está ligado à nossa sociedade escravista é a grande propriedade rural, que “empoderou” uma pequena parcela da sociedade que exercia poder em sua base territorial, colocando-se por vezes acima do próprio Estado. Esse “poder paralelo”, denominado coronelismo, ditava as regras políticas no cenário nacional, investindo em campanhas eleitorais e usando de suas influências para indicar pessoas para exercer as funções públicas como: delegados, juizes, coletores de impostos e professoras, tudo em troca é claro, de permanecerem “fiéis amigos” do coronel que os apadrinhava. Nossa democratização tem infelizmente raízes históricas corrompidas.

[...] Graças ao controle desses cargos, o coronel podia premiar os aliados, controlar sua mão-de-obra e fugir dos impostos. Fruto dessa situação eram as figuras do "juiz

nosso" e do "delegado nosso", expressões de uma justiça e de uma polícia postas a serviço do poder privado. O que significava tudo isso para o exercício dos direitos civis? Sua impossibilidade. A justiça privada ou controlada por agentes privados é a negação da justiça. O direito de ir e vir, o direito de propriedade, a inviolabilidade do lar, a proteção da honra e da integridade física, o direito de manifestação, ficavam todos dependentes do poder do coronel. Seus amigos e aliados eram protegidos, seus inimigos eram perseguidos ou ficavam simplesmente sujeitos aos rigores da lei. Os dependentes dos coronéis não tinham outra alternativa senão colocar-se sob sua proteção. Várias expressões populares descreviam a situação: "Para os amigos, pão; para os inimigos, pau." Ou então: "Para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei." A última expressão é reveladora. A lei, que devia ser a garantia da igualdade de todos, acima do arbítrio do governo e do poder privado, algo a ser valorizado, respeitado, mesmo venerado, tornava-se apenas instrumento de castigo, arma contra os inimigos, algo a ser usado em benefício próprio. Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos. Mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independente do direito político (CARVALHO, 2002, p. 57).

Percebemos que a formação do povo brasileiro contou com a falta de instrução adequada para formar um levante popular organizado em prol da democracia representativa, ao povo não faltava vontade de lutar, mas organização, condições de estabelecer de fato um ideal de representação. Até aqui falamos sobre uma "aceitação" de acontecimentos históricos, com base nas reflexões de Carvalho, mas não nos esqueçamos que nossa história contou com reclames e lutas de civis e militares em diversas regiões do país. O que faltou então? Se o povo ainda que sem instrução se rebelava por questões pontuais em suas comunidades, o que de fato impedia um levante democrático, libertador, que enaltecisse o exercício da cidadania? Que tipo de mobilização faltava ou falta ao povo brasileiro para se estabelecer enquanto cidadão capaz de exercer sua cidadania e se fazer representar?

Quando analisamos a história do Brasil vislumbramos que nunca faltou "garra", vontade do povo. Muitos fatos históricos foram recebidos com a passividade e mansidão que o próprio desconhecimento educacional nos impôs; os investimentos em educação sempre foram escassos. Como lutaríamos por algo que sequer nos fora apresentado? Conceitos políticos são desconhecidos até os dias atuais pela população, e tivemos que estabelecer divisões educacionais entre os alfabetizados e letrados. O que podemos esperar de um governo que te orienta a desenhar símbolos e não a entendê-los e interpretá-los? A resposta é simplória: uma educação de doma, a formação disciplinar do que Bobbitt (2004) denomina "o bom cidadão" um ser patriota e obstinado a servir à sociedade a qual pertence, sendo virtuoso para com seus compatriotas, e disposto a ser hostil com os "inimigos" de seu grupo que podem estar intra ou extra grupo; um ser munido de um tipo de ética social deturpada, mas imanente à sociedade desde seus primeiros agrupamentos.

Essa formação do tipo ideal de cidadão no Brasil nos é peculiar desde que nos estabelecemos enquanto Estado. Embora as teorias curriculares sejam modernas, o controle exercido em face dos povos sempre existiu investida em outras roupagens – ora pela igreja, ora pelos reis, ora pelo poder econômico – ; para nós, uma das épocas em que o controle social através do currículo se tornou bastante evidente fora durante a ditadura, com seu sonho de cidadão comprometido com progresso do país.

Voltemos, pois ao contexto histórico facilitador da alienação do dito cidadão brasileiro. Analisando o analfabetismo no período Imperial, o autor Alceu Ferraro (2009) destacou os júbilos e lamentos quanto ao avanço da instrução. Nos lamentos o autor relaciona as dificuldades em não se ter um órgão de estatística e a dificuldade de não se ter documentos padronizados para análises mais fidedignas dos índices. Em 1872, foi realizado o primeiro recenseamento no Brasil - a primeira análise quantitativa dos dados da educação. O resultado fora assustador: 82,3% da população brasileira de cinco anos ou mais era analfabeta, a taxa de analfabetismo brasileira era quase três vezes mais elevada que a francesa e aproximadamente cinco vezes mais elevada que a do Reino da Prússia (FERRARO, 2009).

Segundo o autor, o elevado número de analfabetos chamou a atenção governamental, não por questões puramente pedagógicas, mas sim políticas, vez que esse primeiro recenseamento ocorreu no início do chamado “período da questão eleitoral”, e os altos índices de analfabetos chamaram a atenção no cenário internacional. A educação era mais uma preocupação que geraria uma política pública para “inglês ver!”. De fato, entendemos a permissão de votantes analfabetos em nossa primeira Constituição Federal: simplesmente não haveria eleitores.

Em 1930, uma nova situação ocorreu no cenário político: a eleição presidencial disputada entre Júlio Prestes e Getúlio Vargas foi a disputa política mais aquecida em relação à participação da população. Esse fato deveu-se à urbanização e a nova classe que se formou no país, a classe operária (CARVALHO, 2002). Vargas era um militar carismático que contava com a admiração da população, porém fora derrotado e sua derrota levou a população a protestar contra a eleição, pois acreditavam que o resultado fora fraudado. O levante popular surtiu efeito e colocou Vargas no poder pela revolução²⁷.

Durante a República Velha, antes da entrada de Getúlio no poder, o setor industrial estava aquecido e a classe operária estava em busca de melhores condições de trabalho, o que

²⁷ O período é alvo de discussão entre historiadores, para alguns foi um período democrático, outros o entendem como revolucionário porque contou com apoio popular.

gerou muitas greves nas recentes indústrias de São Paulo. Mais tarde o próprio Getúlio cria a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e em 1943 uma gama de direitos sociais trabalhistas era apresentada ao povo em plena ditadura do Estado Novo.

No Estado Novo, Vargas lança mão de ideais nacionalistas com apoio da imprensa, o que levou as pessoas a participarem mais da vida política; o voto passou a ser secreto e as mulheres puderam votar - foram presentes de cidadania política à custa de outros reveses de direitos sociais e civis - porque não deixou de ser uma ditadura, visto que o então presidente não cumpriu sua promessa de novas eleições, e sim deu um golpe de estado. Dessa forma, direitos civis foram ceifados para manutenção de um poder ilegítimo.

Vargas sai do poder, e em 1946 uma nova Constituição é promulgada. O diploma era bem democrático e garantia dentre outros direitos o pluripartidarismo. Tivemos uma experiência um pouco mais democrática de cidadania, a CF de 1946 foi a primeira Constituição que garantia um pouco mais de direitos civis, políticos e sociais.

Os anos que se sucederam foram mais progressistas, revelam a historiografia, mas o contexto de governos fragilizados pela alternância de regimes totalitários e democráticos como a fase parlamentarista demonstram a dificuldade que tivemos para exercer a cidadania em sua plenitude, ora avançávamos em direitos sociais às custas de direitos civis individuais, ora éramos “privilegiados” com direitos civis sem a devida preocupação com direitos sociais.

Nosso histórico de conquista não fora constante e crescente, e até os dias atuais sentimos o peso de não termos construído nossa consciência histórica de forma adequada, para que pudéssemos ter uma visão crítica de nosso Estado e fazer cumprir o rol de direitos fundamentais, que hoje temos positivado em nossa atual Constituição Federal de 1988.

Nossas conquistas de direitos cidadãos também foram interrompidas pela Ditadura Militar em 1964, o regime justificando a “defesa” da democracia e garantias civis para instaurar uma política governamental perversa, como já explicado. O escopo dessa pesquisa, no que concerne ao conceito de cidadania e civismo, é entender como os planos militares foram interrompidos pela própria política educacional. Aqui convém já estabelecer que os planos disciplinares no nosso entendimento não serviram ao governo militar como esperavam. As escolas não foram apenas um aparelho ideológico da ditadura.

O nacionalismo exacerbado, as práticas cívicas obrigatórias e o espírito disciplinar inerente à política educacional invadiram os currículos e, se num primeiro momento o objetivo era tornar os estudantes fáceis de domar, o plano sucumbiu, ante as condições a que fora submetida a sociedade civil naquela época - repressão, restrição da liberdade, perda de direitos políticos, aumento da desigualdade social, etc.

O civismo fora um conceito amplamente utilizado para manutenção do *status quo* de regimes antidemocráticos, ou seja, ilegítimos. Mas este processo de ensino-aprendizagem de certo modo fora a primeira forma do Estado apresentar o conceito de cidadão ao próprio cidadão, pois suas práticas perversas de repressão, perseguições e torturas para a manutenção do poder estimularam um sonho de liberdade no cidadão brasileiro, como o levante estudantil, por exemplo, movimento que militou em prol da democracia e liberdade. A partir daí, acreditamos ter sido inaugurada nossa busca constante pelas garantias dos direitos fundamentais como hoje temos, ao menos, positivado em nossa Lei Maior.

A ofensiva militar de 1964 representou um duro golpe em nossos direitos civis e políticos. O período de dominação militar no país divide-se em três fases conforme salienta Carvalho (2002). Esses períodos são diferenciados pelas linhas ideológicas dos presidentes militares, uma mais branda e outra mais radical. Muito embora todo contexto se caracterize pela política repressiva, havia duas ideologias distintas na ditadura militar, a linha ideológica moderada chamada de Castelistas ou Sorbonne, era o setor de intelectuais da Escola Superior de Guerra que entendiam a ditadura como uma política provisória necessária ao restabelecimento da ordem para alcançar a “verdadeira democracia”; a linha dura era a corrente ideológica conservadora que defendia um regime rígido e permanente.

A política repressiva se deu por meio dos Atos Institucionais editados pelos presidentes militares. Ao longo do período ditatorial, foram outorgados 17 Atos Institucionais, que representavam os “instrumentos legais” do regime. Com este aparato, foram cassados direitos civis, políticos, determinadas aposentadorias compulsórias de opositores. O perigo comunista, o inimigo forjado, como já mencionado em capítulo anterior fora a escusa que legitimava a repressão e perseguição dos “subversivos”.

A primeira fase ditatorial ocorrera dos anos de 1964 a 1968 sob a presidência de Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967) e início da presidência de Arthur da Costa e Silva (1967-1969). Foi um período inicialmente repressivo que fora se abrandando sob o domínio do setor mais liberal das forças armadas, sob liderança de Castello Branco, que no setor econômico buscaram combater os altos índices de inflação e a economia deu sinais de melhora.

Na educação, o período representou o início da manobra curricular que almejava subjugar os objetivos das teorias de disciplinas como OSPB e EMC para controlar a população e forjar o dito “cidadão de bem”, notadamente por começar a sugestionar ao CFE que incluísse uma cadeira específica para a EMC.

Acreditamos que a intenção dos militares à época seria legitimar o golpe tentando dar-lhe aparência de um governo democrático; a política educacional através da tentativa de manipulação do currículo parecia uma boa manobra política para legitimar o que chamavam de “revolução”.

Porém, essa investida não foi de pronto aceita pelos membros do CFE. Como já mencionado, o grupo já atuava e disputava os currículos desde a elaboração da LDB e, em relação ao tema civismo, a disciplina eleita para trabalhar as questões democráticas fora a OSPB, criada em 1962 como alhures mencionado. Nesse sentido, também Abreu (2008) esclarece:

A OSPB foi criada em 1962 pelo Conselho Federal de Educação – CFE, com o argumento de que não existia, à época, uma disciplina similar, ressaltando a necessidade de formação cívica dos estudantes. Já a Educação Moral e Cívica possuiu particularidades que chamaram nossa atenção: foi uma disciplina criada desde as primeiras reformas estaduais de educação, no início da República; passou por várias reformulações curriculares ao longo dos anos, sendo que nem sempre foi de caráter obrigatório nas escolas; a discussão em torno de sua implantação envolvia intelectuais defensores de uma escola pública, religiosos, e grupos privados. Além de tudo, sua natureza se confundia com os ideais de patriotismo, civismo, higiene, disciplina e progresso [...] (ABREU, 2008, p. 11)

O segundo momento, de 1968 a 1974, representam os anos mais obscuros e inescrupulosos da história do país, do ponto de vista dos direitos civis e políticos. Foi o comando dos militares mais agressivos, agrupados sob a liderança do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). O período combinou a coerção política mais violenta do país com índices também nunca experimentados de crescimento econômico. (CARVALHO, 2002, p.157-158).

Cunhado pela historiografia como “Anos de Chumbo” o período representou o ápice de violência contra os direitos fundamentais da pessoa humana, marcado pela perseguição política, prática de tortura e morte de quem se manifestasse contrário ao governo. Toda perversidade do regime nesta época fora respaldada pelo AI-5, outorgado em 13 de dezembro de 1968 que elevou ao grau máximo os poderes do Presidente da República, que poderia por decreto determinar o fechamento do Congresso Nacional, intervir nos Estados e municípios, podendo também cassar mandatos, direitos políticos, aposentar compulsoriamente servidores públicos ou demiti-los; dentre tantos golpes às liberdades individuais, se é possível classificar, o mais bárbaro fora a suspensão da garantia do *habeas corpus* para os acusados de crime contra a Segurança Nacional (FILGUEIRAS, 2006, p. 56).

No campo educacional, as políticas intervencionistas do regime também se acentuaram: o governo começou a promover alterações no CFE utilizando-se de recursos administrativos e jurídicos. Dentre as incursões, nomeava e reconduzia conselheiros aos seus cargos. Anísio Teixeira e Alceu Moroso e Lima solicitaram licença, Dom Helder Câmara exonerou-se do cargo. Estas mudanças dentro do Conselho se deram principalmente à resistência de parte do grupo à implantação da EMC como disciplina obrigatória (FILGUEIRAS, 2006).

Em que pese a resistência tímida do CFE, a política educacional militar se efetivou e instituiu em 1969, pelo Decreto Lei nº 869, a “Educação Moral e Cívica” como disciplina e prática educativa obrigatória na rede de ensino de todo país; a fim de garantir e fiscalizar que se cumprisse a determinação criou-se também a Comissão Nacional de Moral e Civismo, um órgão de caráter normativo e fiscalizador vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que deveria atuar juntamente com o CFE nas questões sobre Educação Moral e Cívica. As funções da CNMC foram definidas no artigo 6º do Decreto Lei 869:

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 classes 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 deste Decreto-Lei.

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.

Dessa forma, a disciplina EMC ganhou os contornos e as características de “doutrina do militarismo”, e o CFE passou a dividir as competências sobre EMC com os membros da CNMC, mas ainda que de modo velado o CFE articulava, visto que no anteprojeto de lei os

membros da Comissão – cujo nome inicialmente era Comissão de Formação Moral e Cívica – deveriam ser dez pessoas diplomadas pela Escola Superior de Guerra, e após as incursões do CFE no anteprojeto, a Comissão passou a conter nove membros e exigência da diplomação pela ESG fora retirada; os membros deveriam ser pessoas envolvidas com a causa cívica. Embora a liberdade do governo seja inquestionável, pois a indicação para a composição era do Presidente da República, percebe-se que havia nos bastidores do CFE um resquício de poder e liberdade quantos aos seus entendimentos.

Texto do Anteprojeto:

Art. 5º - É criada junto ao Conselho de Segurança Nacional, a Comissão de Formação Moral e Cívica (CFMC), integrada por 10 membros, de preferência diplomados pela Escola Superior de Guerra, nomeados pelo Presidente da República, a qual se articulará com as autoridades, civis e militares, federais, estaduais e municipais, na implantação e manutenção da Doutrina Moral e Cívica, planejando política da permanente valorização dos postulados, definidos no art. 2º. (Parecer 3/1969 – Documenta)

Texto do Decreto Lei 869 publicado:

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

O CFE apresentou resistências e sugestões até a publicação final do texto, o que para o período em questão exigia certa coragem. Os “Anos de Chumbo”, do governo Médici, foi marcado pela repressão, censura, tortura, prisões e mortes, ou seja, houve a supressão total das liberdades, tudo com respaldo “legal” no AI-5.

Dentre as estratégias utilizadas para que a população acreditasse que o país de fato estava experimentando um “milagre econômico”, a propaganda televisiva foi muito eficaz. Médici, embora o mais opressor e violento, fora perspicaz ao utilizar as propagandas publicitárias de para alcançar o apoio da população com os *slogans* “Ninguém segura este país” e a marchinha “Pra frente Brasil”, que embalou as comemorações da vitória da Copa do Mundo de Futebol de 1970 (Pelegri, 2011).

Em que pese o setor econômico do período tenha representado grande crescimento, “em contraste com as taxas de crescimento, o salário mínimo decrescia” (Carvalho 2002, p. 158). A desigualdade social se acentuava e o próprio Médici em relação ao período chegou a afirmar: “chegamos à pungente conclusão de que a economia pode ir bem, mas a maioria do povo ainda vai mal²⁸”.

²⁸ Jornal do Brasil disponível em http://memoria.bn.br/pdf/030015/per030015_1970_00285.pdf. Acesso em 09 de Abr. 2019.

O terceiro e último período da ditadura militar iniciou-se em 1974, com a presidência do general Ernesto Geisel (1974-1979). Houve uma forte oposição dos órgãos de repressão do período anterior com a política de Geisel, que pertencia à linha moderada do grupo militar. Começou -se a liberalizar o governo anunciando a redemocratização do país e a abertura se manteve com o governo do general João Batista de Figueiredo (1979-1985).

O processo de redemocratização não fora uma escolha política, os militares estavam conscientes de que o fim do regime estava próximo, portanto, cuidaram para que a transição fosse lenta, gradual e, sobretudo, segura para que não houvesse revanchismo ao deixarem o poder.

Com a revogação das leis de repressão, a oposição ao regime ganhou força. A situação econômica contribuiu para a derrocada do regime, a insustentabilidade da falácia do milagre econômico que gerou o endividamento do governo, somada à crise do petróleo de 1973 que reduziu os índices de crescimento e aumentou ainda mais a desigualdade social, produziu a insatisfação da sociedade civil. O clamor público pelas eleições diretas ganhou força em todo país através do movimento “Diretas Já”. No entanto, com as tratativas do governo, a eleição fora indireta. Em 1985, o partido de oposição ao regime – Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – elegeu à Presidência da República Tancredo Neves.

Na ceara educacional, a última fase do regime militar investia no objetivo de cultivar o ufanismo²⁹ a fim de ocultar os efeitos da desigualdade social que assolava o país. A disciplina EMC e OSPB serviram para estimular o amor à pátria alienando a população; o currículo nesta época transcendia o ambiente escolar a fim “orientar” a população através dos meios de comunicação. Para tanto, o Decreto-Lei 869 estabeleceu como incumbência especial da Comissão Nacional de Moral e Civismo:

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 classes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;

Assim, corroboramos com as reflexões de Fernanda Paula Gomides (2015) vez que o conceito de “cidadão para o regime era representando por um indivíduo sem prática social, apenas com deveres para com sua nação e com os objetivos do governo” (GOMIDES, 2015, p. 64).

²⁹O ufanismo, ou seja, orgulho exacerbado pelo país, patriotismo excessivo, nacionalismo cego, era estimulado através de propagandas e pela política educacional, no intuito de alienar à população diante dos problemas econômicos que vivenciavam (salários defasados e inflação crescente).

A ditadura militar de 1964 usou a estratégia de “agraciar” a população com a ampliação dos direitos sociais à custa de retirarem pouco a pouco muitos direitos civis fundamentais, praticando todo tipo de ação vil em prol da segurança nacional como já vimos.

No período do regime até houve a expansão da escola pública e certo investimento em educação. A partir da análise da *Revista Documenta*, nota-se também que fora autorizada a criação de cursos superiores em grande quantidade, embora não tenha deixado de haver um controle governamental que estava pouco preocupado com a excelência do ensino superior, mas sim com o intuito de não encontrar resistência dos que chamavam “subversivos”. Conforme discorre Mansan (2014):

Para combater a “subversão”, como sugeria a professora, era necessário identificar e reprimir aqueles que supostamente a promoviam. Mas, para que outros não os substituíssem, neutralizando o eventual sucesso da ação de controle anterior, era igualmente essencial investir na “ação psicológica”, disseminando ideias favoráveis ao regime através de mecanismos de propaganda e da formação “moral e cívica” dos jovens – da qual, aliás, aquela aula era um exemplo. Esses quatro modos de controle social foram, assim, intensamente utilizados durante a ditadura militar para o controle do campo da educação superior (MANSAN, 2014, p. 52).

O esfacelamento da ditadura de 1964 contou também com a falta de apoio da burguesia, que passou a se posicionar contrária ao regime com a percepção do “fim do milagre econômico”, ou com a percepção de que este sequer ocorrera, até porque, segundo Contador (2007), as expectativas de tornar o Brasil uma grande potência mundial demandaria, sobretudo, investimentos financeiros adequados no setor educacional e científico, assim verificamos que pouco adiantava aprovar a criação de cursos superiores e disseminar o ensino público pelo país, se estes não tivessem qualidade por causa de baixos investimentos financeiros.

Se se constata que no início dos anos 80 o Brasil apresentava o grosso de sua população com baixa escolaridade, e se considerarmos que isso resultava de efeitos negativos de longo prazo sobre o conjunto da sociedade, encontraríamos aí uma condição fundamental de inconsistência e insustentabilidade do modelo de crescimento econômico do regime autoritário-militar. Para uma elite econômica que então almejava elevar o Brasil para o *rank* das potências econômicas mundiais até o desfecho do século XX investimento pesado na educação, bem como as ações concretas que redundam em um ensino de boa qualidade, teriam de ser prementes (CONTADOR, 2007, p. 98-99).

Percebemos que as raízes da falta de investimento na educação são antigas, mas é de suma importância para o exercício da cidadania. Conforme já citado, o primeiro recenseamento no Brasil apresentou um percentual de 82,3% de analfabetos, e, embora tenha havido melhoras, a luta pela instrução do povo continua constante, mas, mesmo assim, parece

não conseguir atingir seu escopo independentemente de qual governo – ditatorial ou democrático. O que se vê pelo estudo realizado pelo INEP denominado “Mapa do Analfabetismo no Brasil”³⁰:

[...] observa-se que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado, saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000. Contudo, como já alertava Anísio Teixeira (1971), em trabalho de 1953, não basta a queda da taxa de analfabetismo; é fundamental também a sua redução em números absolutos. E neste aspecto há muito ainda a ser feito. Como dado positivo, finalmente, na década de 1980, conseguimos reverter o crescimento constante até então verificado no número de analfabetos. Como dado negativo, havia em 2000 um número maior de analfabetos do que aquele existente em 1960 e quase duas vezes e meia o que havia no início do século 20. Como, do ponto de vista da mobilização dos recursos, o que interessa é o número absoluto de analfabetos, percebe-se a grande tarefa que temos pela frente, tarefa essa, é claro, facilitada pelo fato de que a riqueza social produzida hoje pelo Brasil é muito maior do que aquela de 1960, ou do início do século.

Tal falta de investimentos nos proporcionou durante muito tempo uma cidadania cambiante. Conforme Carvalho (2002), nossos direitos fundamentais não vieram na ordem clássica dos direitos europeus: liberdade, igualdade e fraternidade. Nossa cidadania é ilustrada como passiva porque a antecipação dos direitos sociais fizeram com que os direitos fossem vistos como presentes aos quais deveríamos lealdade e gratidão – era uma cidadania mais passiva e receptora do que ativa e reivindicatória.

O que nos faltou (que ainda falta) foi o entendimento de que nossos direitos civis, políticos e sociais, não implicam só o agir do Estado a fim de que eles não sejam relegados, implicam também um agir de cada indivíduo para garanti-los. Essa é a forma negada da construção de nossa consciência histórica: entendermos que, como sujeitos históricos, também devemos tomar a parte que nos cabe, se ao Estado cumpre assegurar direitos, a nós compete garantir-lhes a existência. É nesse sentido que a expressão direitos e garantias fundamentais alcançam sentido completo.

O Estado, quando pensa a cidadania, tende a externá-la na linguagem do direito. Como já discutido anteriormente, os Estados modernos fixaram Constituições como um paradigma a seguir e como freios para que o próprio Estado não se exceda em seu agir e prejudique seus cidadãos; as cartas constitucionais foram incorporando direitos fundamentais para a vivência digna dos cidadãos.

³⁰“Mapa do Analfabetismo no Brasil”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso 10.08.2018

De modo que a lei abre o espaço, cria o terreno-espaço para que o cidadão possa interagir com as instituições de maneira adequada, no entanto, de nada adianta a existência da lei, se o cidadão não percorrer e preencher com atitudes o espaço que lhe cabe, sob pena de a lei por mais altruísta que seja, se tornar letra morta. O efetivo exercício da cidadania é um agir individual. No Brasil, temos muitos direitos assegurados por leis “mortas”, que também se resumem na expressão “leis que não colam”. Isso ocorre porque o Estado quando estabelece um direito, ele o cria e o regulamenta, mas não garante que os destinatários tomem posse dos direitos que lhe são assegurados.

O conceito moderno de cidadania envolve um sistema de direitos e deveres, e está ligado não só a ideia de pertencimento a um determinado Estado, mas também envolve uma permissão em ser governado a partir de uma representação. Quando a lei legitima o exercício da cidadania, esse direito não está concretizado, pois as garantias serão alcançadas a partir de nossa ação; não basta que um diploma legal nos garanta a qualidade de cidadão se não houver o interesse em exercê-lo. Nesse sentido, cidadania é um exercício individual.

Infelizmente, não temos um tipo de formação educacional adequada para que saibamos ao menos projetar o ideário de cidadania. Isso que se tornou tão corrompido em nosso país, que as liberdades ou são esticadas ao grau máximo ou são rechaçadas também na mesma proporção, e, quanto ao exercício consciente da cidadania, percebemos um hiato gigantesco, uma grande imaturidade no viver e pensar político.

Esse fato está diretamente associado ao nosso tipo de educação, o ensino independente das mãos em que se encontrava o poder ao longo da história, foi utilizado como política pública de manutenção de poder, que era (e ainda é) política educacional de doma, tal qual em Roma “política do pão e circo”.

Nossa educação não fora utilizada para o esclarecimento e formação dos indivíduos de forma adequada. Nesse sentido, entendemos que o campo educacional não deve ser neutro, mas tampouco um território de “disputas teóricas” que não tenham como fim somar a pluralidade de ideias e promover o debate entre as teorias existentes para a formação crítico-política dos educandos.

O cenário político de um país pode e deve ser discutido! O cidadão deve ser estimulado a não se posicionar de forma neutra esperando que tudo se resolva como um passe de mágica, o agir deve ser muito bem orientado/instruído porque nosso agir cívico pressupõe um mínimo de condições de conhecimento dos conceitos políticos que diretamente interferem e orientam nossa vivência comunitária.

Esse mínimo de conhecimento de vida política e social não advém de um currículo recheado de conhecimentos intelectuais e teorias somente, deve haver uma prática educativa, uma forma de aplicar os conhecimentos cívicos na vida prática promovendo o debate sobre as representações de civismo e cidadania na pluralidade e diversidade que o ambiente escolar oferece.

A política pública educacional será tanto mais eficaz quando preparar os indivíduos para suas responsabilidades civis; a partir disso, o respeito aos direitos sociais e fraternos será uma consequência do aprendizado cívico.

Além disso, nosso sistema de ensino deveria buscar uma instrução que nos levasse ao desapego do espírito clientelista que herdamos de nossa forma de colonização. Nossa cultura parece ter sido estimulada à base do prestígio, da capacidade econômica, de sermos “amigos ou não do rei ou do coronel”. Carvalho (2002) aponta empecilhos do desenvolvimento de uma cultura política que privilegia o exercício da cidadania:

A herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado. Esses três empecilhos ao exercício da cidadania civil revelaram-se persistentes (CARVALHO 2002, p. 45).

Ao brasileiro talvez falte apenas o espírito de responsabilidade civil, não para ser bom a outrem, mas apenas para não se sobrepor ao outro; não nos falta força de vontade e opinião, falta-nos a capacidade de transformar essa opinião numa opinião informada, ou seja, numa opinião pública.

Seguindo a linha histórica da cidadania associada aos governos e constituições, percebemos que, com o processo de redemocratização, houve a promulgação da nova Constituição Federal a qual fora chamada de Constituição Cidadã, porque de fato traz em seu bojo robustas previsões de direitos fundamentais. É, pois, uma Constituição que contou com ampla participação popular sendo reconhecida como a mais democrática e liberal que o Brasil já teve (CARVALHO, 2002).

Nessa análise histórica de avanços e retrocessos da democracia, e conseqüentemente da cidadania, percebemos que estamos percorrendo um longo caminho, conforme observou José Murilo em suas reflexões. Ainda nos falta tempo para internalizar nossa ideia da cultura democrática e como elegeremos nossas virtudes. E, nesse aspecto, é uníssona a historiografia educacional, a cidadania não será estimulada à revelia do sistema de ensino.

2.2. AS DISCIPLINAS OSPB E EMC

Antes de começarmos a discorrer sobre as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), vamos falar sobre a moral. A palavra moral tem sua origem no latim *moralis*, sendo que o conceito primário se assemelha ao conceito atual, qual seja: “comportamento adequado de alguém em uma sociedade”.

A primeira moral introduzida no conteúdo da educação brasileira fora a moral cristã, a moral tomásica, ou seja, aquela derivada dos ensinamentos de Tomás de Aquino que chegou ao Brasil com os jesuítas e aqui permaneceu como componente educativo de 1549 a 1759.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, começa a reforma pombalina do ensino, que tem esse nome devido a chegada de Sebastião José de Carvalho, mais conhecido como Marquês de Pombal, que exerceu o cargo de primeiro ministro no governo de Dom José I de 1750 a 1777. Pombal era considerado um expoente do despotismo esclarecido, adepto do Iluminismo. Por tal razão, no campo educacional, rompeu com a Companhia de Jesus através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759.

Havia a intenção de modernização educacional, posto que ensino deveria estar ligado à ciência e à razão. Assim, Marquês de Pombal, imbuído das expectativas iluministas, rompeu com a educação jesuítica, fundada em Aristóteles e Tomás de Aquino (escolástica), e criou as escolas régias leigas (sem controle religioso), porque a ciência moderna se contrapunha aos ensinamentos fundados na teologia.

Existia na época um conflito que se desenvolveu em torno da questão da exploração da mão-de-obra indígena. A falta de escravos negros fazia com que muitos colonos quisessem aprisionar e escravizar a população indígena. Os jesuítas se opunham a tal prática. Muitas vezes, apoiando os índios contra os colonos, acabavam por estimular o clima de animosidade, logo, a saída dos jesuítas da colônia colocaria fim à contenda.

Pombal visava também extinguir a escravidão indígena, e usar os índios como mão de obra na colonização de outras terras, a fim de aumentar o território da colônia. Mas apesar de tentar trazer melhorias para a Coroa não conseguiu permanecer no cargo após a morte de D. José I, em 1777. Pombal foi acusado de autoritarismo e de trair os interesses do governo português, encerrando-se aí as mudanças sugeridas por ele.

Observa-se que depois de extinguida a “forma” de educar dos jesuítas, a intenção de implementar um sistema educacional de qualidade almejada pelos governos seguintes tiveram pouco sucesso. Ainda era ensinado uma moral, não estritamente tomásica, contudo sob forte influência dos preceitos cristãos.

A educação cívica foi inserida nos currículos no início da República como uma forma de substituição da moral cristã. O Iluminismo era a referência do universo cultural na Europa e isso tem consequências no Brasil, pois o que se vê é o quase abandono dos conceitos humanísticos e a concentração num cientificismo mais ligado a educação profissionalizante e, o ensino da moral é focado principalmente nas academias reais, mais precisamente em Lógica, Ciências Físicas e Matemáticas. O homem moderno precisava formar-se para o trabalho com as bases científicas da razão, e no Brasil a escola foi o “local por excelência que possibilitaria essa formação”, sendo que “a educação cívica e moral era a base da formação do homem republicano” (FILGUEIRA, 2006, p.23).

No começo do século XX, o ensino da moral se mantém nas relações entre igreja e educação e ainda sob forte influência da doutrina cristã. Notadamente pela herança dos prognósticos salvacionista, vez que as incapacidades de manutenção da soteriologia cristã não eliminaram do Estado Moderno a manutenção das esperanças do porvir, o Estado Moderno abraçaria a ideia contínua e incessante pelo progresso (a nova salvação do mundo).

Koselleck questionou-se sobre o que haveria de novo nessa ideia futurista contínua de progresso, e sabiamente respondeu: “O processo descortina um futuro capaz de ultrapassar o espaço do tempo e da experiência tradicional, natural e prognosticável, o qual, por força de sua própria dinâmica, provoca por sua vez, novos prognósticos, transnaturais e de longo prazo” (KOSELLECK, 2015, p. 36).

Para atingir o escopo acima citado, uma manobra estatal que pode ser considerada eficaz é a educação, tal qual recebemos em nossa formação nacional: doutrinar moralmente ou civicamente para aceitação do “bem” contido no porvir, para o progresso da nação, progresso este que alcança tão somente a minoria que detém o poder.

Ao longo da história percebemos como os conceitos de moral e civismo foram aproximados para dividir o currículo. Os deveres cívicos eram considerados de alta elevação moral, porque promoviam a formação do caráter nacional e conseqüentemente a formação do cidadão. Como observa Pellegrini:

Em algumas das inserções dos estudos relativos à moral e ao civismo nos programas escolares ao longo da história da educação brasileira é possível notar a proximidade desses dois conteúdos, moral e civismo, ora complementando-se, ora substituindo-se. Contudo, na Primeira República (1889-1930) os dois apareceram lado a lado. Entre os fatores que levaram à inclusão da Educação Moral e da Educação Cívica nesse período destacaram-se “o problema das escolas *estrangeiras* e a necessidade de controlar os movimentos populares de descontentamento”. Dessa maneira, a moral e o civismo foram incluídos como conteúdos nos programas das escolas

elementares, secundárias e normais e objetivavam estabelecer os fundamentos da nacionalidade. (PELLEGRINI, 2011, p. 42)

Com o crescimento da classe operária nas grandes cidades, que ocorreu após o fim da Primeira Guerra (1914-1918), a década de 1920 é marcada pela exigência de uma política nacional de educação, e é nessa tumultuada década, mais precisamente em janeiro de 1925, que ocorreu a Reforma Rocha Vaz (CORDEIRO, 2010), elaborada por professores do colégio Pedro II, e promulgada por Artur Bernardes, que incluía a instrução moral e cívica do currículo do ensino secundário, conforme o artigo 55, § 2º do Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925:

§ 2º. O padrão do programma de instrução moral e cívica para a admissão no 1º anno do curso secundário será objectivo e constará do ensino, sempre exemplificado com factos, de noções de civilidade, sociabilidade, solidariedade, trabalho, verdade, justiça, equidade, amenidade no trato, gentileza, asseio e higiene, amor á família e á pátria, altruísmo, etc.

Na década de 1930, três grupos sociais disputavam os currículos – o Estado, as Forças Armadas e a Igreja Católica. Esta última sempre esteve envolvida politicamente com as questões educacionais e tentava atuar na formação da moral do indivíduo, a fim de que fossem resgatados os princípios da ordem social cristã. No contexto da “Revolução de 1930”, membros católicos, como Alceu Amoroso Lima (que mais tarde seria membro do CFE), articularam-se e conseguiram que a base do ensino da moral voltasse a ser religiosa. A Educação Moral e Cívica foi retirada do currículo das escolas secundárias pelo Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, sendo implantado o ensino religioso nas escolas de ensino primário, secundário e normal em todo país. Educação moral voltava a ser ilustrada como educação religiosa católica (FILGUEIRAS, 2006).

Em 1934, os debates sobre Educação Moral e Cívica avultaram, embora estivesse fora do currículo. A ameaça de golpe militar era latente e a educação cívica volta a ser reclamada como base para o cultivo do valor moral patriótico e fortalecimento da raça. Segundo Filgueiras, o discurso de segurança nacional buscava inculcar a necessidade da formação moral e militar do cidadão brasileiro, que seria conduzida através da educação física e do canto orfeônico.

As disputas pela “formação moral do cidadão” entre grupos religiosos católicos e grupos militares são constantes na história da educação nacional. A Igreja Católica, quando separada do Estado buscou posicionar-se politicamente na sociedade civil, ligando-se principalmente à políticas educacionais; os militares também são atores constantes no

processo de formação da história da educação nacional, pois em muitas ocasiões estivemos sob governança de presidentes militares, ora eleitos democraticamente, ora sob regimes ditatoriais. Os dois grupos em muitos momentos se apoiavam, mas as questões curriculares não deixavam de ser alvo de disputa ainda que velada para inculcar seus princípios doutrinários.

Segundo Cordeiro (2010), as preocupações com um ensino cívico sempre fizeram parte da cultura política educacional brasileira - não sendo uma característica exclusiva de governos ditatoriais: “estabelecer nas escolas um ensino moral e cívico surgiu logo após a proclamação da República, apontando para a missão civilizadora e moralizadora tida como necessária à formação do cidadão e essencial ao progresso na nação” (CORDEIRO 2010, p.32).

Para alcançar a sociedade ideal desenvolvida, na época pautava-se num currículo que promovesse a educação para o trabalho. A estratégia curricular era servir ao Estado Nação industrializado – a ótica militar de ordem e progresso – aproximando-se ao modelo curricular proposto por Bobbit (2004), que transferia para a escola o modelo de organização econômico produtivo tal qual uma empresa.

Em 1935, ainda no contexto do governo Vargas, o discurso que justificava a formação moral se dava em torno das declarações de ameaça que o “perigo comunista” representava mundialmente. Vargas faz uma campanha para assepsia da atmosfera moral ameaçada, amparado por este argumento, e em 1937 promove um golpe de Estado iniciando sua ditadura conhecida como Estado Novo.

Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação na ditadura varguista, e no intuito de formar o cidadão do Estado Novo, para colocar a educação a serviço da ideologia autoritária do governo, baseou sua política educacional no tripé: educação física, educação moral e canto orfeônico. A Reforma Capanema inseriu a educação moral e cívica no currículo como prática educativa voltada a inculcar a consciência patriótica nos educandos (FILGUEIRAS, 2006).

Assim, 1945 a EMC passou a existir no currículo pelo Decreto-Lei nº. 8.347, de 1945, e na Lei Orgânica do ensino normal através do Decreto-Lei nº. 8.530, de 1946 – nesse, a Educação Moral e Cívica foi tratada como componente “do espírito e da execução de todo o ensino”.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a êsse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em tôdas as atividades e

circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e sentimento de brasilismo.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, serem posta em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

2º Incluir-se-á nos programas de História do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássicos e científico o estudio dos problemas vitais do país.

Com a saída de Vargas em 1945, o país entrou num processo de redemocratização. A Constituição de 1946 foi o diploma que inspirou a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que fora efetivada após quinze anos de debates em 1961. A LDB prevê a Educação Moral e Cívica como prática educativa (Parecer nº. 131/62, CFE), assim como o Conselho Federal de Educação ao elaborar a base curricular do ensino primário e médio fixa a educação moral e cívica juntamente com a educação religiosa como um dos quatro componentes do currículo:

ESTUDOS ESPECIAIS

AMPLITUDE E DESENVOLVIMENTO DAS MATÉRIAS OBRIGATÓRIAS

O Conselho Federal de Educação, tendo em vista a atribuição que lhe é conferida pelo art. 35, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e os estudos elaborados pela Comissão de Ensino Primário e Médio, resolve fazer as indicações que se seguem:

I – com o objetivo de alcançar um desenvolvimento integral da personalidade, prevê a Lei de Diretrizes e Bases quatro componentes para a organização do currículo de nível médio:

- a) as disciplinas intelectuais;
- b) as práticas educativas artísticas ou úteis;
- c) as práticas educativas físicas;
- d) a educação moral, cívica e religiosa.

(DOCUMENTA, 1962, n. 08, p. 35)

Em 1962, foi criada a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no currículo da escola secundária, com a finalidade de preparar o jovem para o exercício consciente da cidadania democrática; consciência cívica que, segundo conselheiro Newton Sucupira, pressupunha o conhecimento das bases institucionais do Estado e do complicado

aparato governamental, político e administrativo que define a vida das sociedades modernas (DOCUMENTA, 1962, n. 03, p. 100).

As finalidades da OSPB acima mencionada foram modificadas quando a EMC deixou de figurar nos currículos como prática educativa e passou a integrá-los como disciplina obrigatória através do Decreto Lei nº 869/69. A partir de então, a OSPB deveria reforçar a prática da moral e cívica

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. 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." (DOCUMENTA 105, 1969, p. 215)

A Educação Moral e Cívica em todos os graus escolares, que o regime militar queria propagar, se baseava em valores como: família, escola, justiça, igrejas; além da defesa do “princípio democrático”, através da preservação do espírito religioso, da dignidade e da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob inspiração de Deus; o culto a pátria, aos seus símbolos, tradições, instituição e aos grandes vultos de sua história; culto da obediência a lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. A formação identitária de um sujeito disciplinado e acrítico, típico dos objetivos curriculares tradicionais.

As preocupações com um ensino cívico sempre fizeram parte da cultura política educacional brasileira, não sendo uma característica exclusiva de governos ditatoriais: “estabelecer nas escolas um ensino moral e cívico surgiu logo após a proclamação da República, apontando para a missão civilizadora e moralizadora tida como necessária à formação do cidadão e essencial ao progresso na nação” (CORDEIRO 2010, p.32).

A política educacional do regime militar era pensada para a promoção à aprendizagem da população de forma técnica, padronizada, ou seja, numa visão tradicional do currículo. A proposta pedagógica era cunhada no modelo curricular proposto por John Franklin Bobbitt, que agregava as disciplinas curriculares de forma mecânica.

Para Bobbitt, o sistema educacional servia ao desenvolvimento industrial. Sua teoria adotava os paradigmas da administração científica de empresas desenvolvida por Frederick Winslow Taylor, deste modo, a escola era pensada como uma empresa com as regras que lhes são próprias (eficiência, produtividade, controle, metas) de maneira que os alunos eram educados para o trabalho. Nas questões de educação para a cidadania, os educandos eram

estimulados a funções práticas como limpeza da cidade, cuidados com as árvores, envolviam-se com tarefas para o uso na escola ou na comunidade (BOBBITT, 2004, p. 58).

Por outro lado, coabitava no período as tendências curriculares escolanovistas, cuja proposta pedagógica ainda que tradicional, propunha uma aprendizagem que considerasse mais o indivíduo, que buscasse integrá-lo socialmente com competências para o exercício da cidadania. Essa parece ser a visão de boa parte dos membros do CFE, em seus pronunciamentos sobre moral e cívica. Embora nem todos fossem adeptos do movimento escolanovista, havia uma concepção curricular que almejava a formação do cidadão democrático, que muito mais se aproximava da filosofia deweyana, do que do cidadão técnico e eficaz de Bobbitt. Anísio Teixeira, adepto da filosofia deweyana apresenta as concepções pedagógicas do autor no cenário nacional:

A designação mais corrente dessa filosofia como "pragmatismo" e a identificação de pragmatismo com a frase *saber é o que é útil* concorreram para incompreensões, deformações e críticas as mais lamentáveis. John Dewey, a quem coube a formulação mais demorada e mais completa desse método de filosofia (mais do que sistema filosófico), muito se esforçou para afastar as confusões e desinteligências, e a sua contribuição foi decerto das maiores, se não a maior, na empresa de integrar os estudos filosóficos de nossa época no campo dos estudos de natureza científica, isto é, fundados na observação e na experiência, na hipótese, na verificação e na revisão constante de suas conclusões.

Coube a Dewey a formulação do método, o método da "inteligência", como prefere ele chamá-lo, para caracterizar a sua revisão do conceito de razão e experiência. Mas o que será a filosofia do nosso tempo ainda irá depender do trabalho de inúmeras pessoas que, devotando-se à filosofia, realizem, nessa esfera, o que os cientistas realizaram e vêm realizando no campo da ciência.

A generalização do novo método do conhecimento humano ao campo da política, da moral e da organização social, em geral, será a grande tarefa das próximas décadas. John Dewey marcou os rumos e balizou as linhas para essa marcha da inteligência experimental por esses novos campos, marcha que nos há de dar uma nova ordem, mais humana do que tudo que até hoje tenhamos conhecido.

Nenhum grande filósofo moderno foi mais explícito do que Dewey na necessidade dessa transformação educacional, imposta pela filosofia fundada na nova ciência do mundo físico e nova ciência do humano e do social (TEIXEIRA, 1977, p. 8-9).

A trajetória das disciplinas OSPB e EMC é marcada por longo debate. As disciplinas foram conceituadas e reconceituadas de acordo com as disputas curriculares - ora serviam aos anseios democráticos, ora a regimes ditatoriais. De qualquer forma, os jogos de força que as manipularam somente as afastaram de seu nobre objetivo de formar cidadãos.

Assim, é impossível pensar em Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira sem vinculá-las à horrível imagem que a ditadura as imprimiu, o peso semântico do conceito de “moral e civismo” ainda hoje é associado à educação de doma e à repressão violenta das liberdades individuais. Um triste legado.

As disciplinas EMC e OSPB ocuparam os currículos durante a ditadura militar e foram esvaziadas de sentido ganhando contornos que as distanciavam de suas razões de existir (formar de cidadãos). Com a redemocratização as duas disciplinas foram retiradas do currículo nacional através da Lei nº 8.663 de 14 de junho de 1993.

2.3. OS DEBATES SOBRE CIVISMO E FORMAÇÃO DO CIDADÃO NA REVISTA *DOCUMENTAS*

Não raras vezes o conceito de cidadania vem associado aos termos: progresso, civilização e desenvolvimento. O século das luzes nos deixou como herança a angústia dos prognósticos de evolução, esse futuro “feliz para sempre” seria instrumentalizado por meio da educação/instrução dos povos. A nossa História nacional, não diferentemente, é marcada por um processo de colonização que sempre objetivou civilizar para o progresso e desenvolvimento do país.

A teoria koselleckiana nos revela que a busca incessante pelo progresso levou a um processo que substituiu a doutrina salvacionista da moral cristã pelo cientificismo ao qual se incumbiram os “filósofos burgueses”, assim, transformaram a história em filosofia da história que inaugurou um processo permanente da crise cíclica que experimentou (ou experimenta) os tempos modernos. Conforme os pensamentos do autor em sua tese *Crítica e Crise* (2015),

A filosofia da história, mediante a qual o burguês antecipa o fim da crise, garantia que a decisão esperada expressava um juízo moral, pois “a razão prática reinante”, como dizia Kant, era capaz de fornecer a interpretação “autêntica” da história – uma história como um processo moralmente legal. Assim, a guerra civil foi invocada na medida em que seu desenlace já estava fixado. A crise, como crise política, permanecia encoberta (KOSELLECK, 2015, p. 138).

Os membros do Conselho Federal da Educação estavam contagiados pela ideia de progresso, fortemente enraizada em nossa cultura. Tânia Regina de Luca (2005), assim definiu o século XX:

A chegada do século XX parecia anunciar mais do que uma simples mudança no calendário; tratava-se de adentrar um novo tempo, que deixava para trás o passado monárquico e escravista. A nascente produção fabril, o crescimento do setor de serviços, as levas de imigrantes, a nova paisagem técnico-industrial que se delineava

em algumas cidades, os avanços nas comunicações e no letramento da população, preocupação do governo republicano recém-instalado, justificavam o otimismo, regado com lucros das exportações. Velocidade, mobilidade, eficiência e pressa tornaram-se marcas distintas do modo de vida urbano e a imprensa, lugar privilegiado da informação e sua difusão, tomou parte ativa nesse processo de aceleração. (LUCA, 2005, p. 137)

Convém destacar que, ao nos propormos à análise dos discursos dos Conselheiros, não ignoramos as dificuldades dessa fonte. Luca nos adverte, através das reflexões de Jean Glénisson, sobre a análise de periódicos, que classificou a atividade historiográfica desse tipo de fonte como de “complexidade desanimadora”, em virtude dos ideais subliminares que podem a permear. No entanto, humildemente tentaremos trazer à discussão as memórias do grupo ao debate da história educacional.

Os Conselheiros estavam envolvidos por um ideal de pátria democrática, o que pela análise do tempo histórico em questão, podemos entender como uma obviedade. Mas uma observação deve ser reforçada: esse ideal de pátria democrática não se confundia num primeiro momento com os ideais de pátria democrática do regime, uma vez que o órgão fora instituído pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, ou seja, antes do golpe militar de 1964; o grupo fora assim anterior e persistiu ao golpe.

O ideário que parecia mover o grupo se devia a instabilidade político-governamental que passávamos pela alternância sucessiva de governos ditatoriais e democráticos com a “meação” do parlamentarismo, afinal, a quantidade de presidentes interinos e a falta de certeza quando à forma de governo (que se esperava ser a democrática) marcaram um cenário em que os atores envoltos na política, sobretudo a educacional, discursassem em prol de uma democracia representativa adequada que fizesse o país prosperar no quesito educacional.

A preocupação primeira que nos pareceu latente quando se formou o grupo, pois era ocasião da expansão da educação pública gratuita. Tal questão era tanto um objetivo quanto um motivo de preocupação com a qualidade que poderia e deveria ser assegurada. Nesse sentido, vale destacar a dimensão continental de nosso país, que, se nos tempos atuais ainda é um desafio conseguir garantir uma base comum educacional que atenda a diversidade de todo território nacional, quiçá em 1961-62 com as comunicações que se tinha.

Nesse sentido, a nota de abertura da *Documenta* nº 1 (com autoria não descrita) relata as preocupações que permeavam a elaboração da primeira LDB. O Conselho recém firmado reflete sobre a intencionalidade da Constituição Federal de 1946 sobre educação – inaugurava um novo formato ensino no Brasil em que a União abandonaria a tendência centralizadora e fiscalizadora, para dar mais liberdade e responsabilidades as unidades federativas, no intuito

de estimular a expansão do ensino pelo país, pois o déficit em educação encontrava-se muito elevado. Assim, entendiam que a convocação de todos os entes federados seria uma sábia decisão do poder público, pois cada estado promovendo e administrando a educação em seu território permitiria uma política educacional mais efetiva. (DOCUMENTA, 1962, n. 01, p 3-5).

Noutro aspecto que mais interessa a este estudo, notamos também a preocupação com a democracia, não no sentido de criar uma disciplina que ensinasse o civismo, mas sim uma disciplina que possibilitasse a prática de uma cidadania democrática.

Newton Sucupira apresenta suas considerações sobre a criação da disciplina “Organização Social e Política Brasileira”, cujo escopo era conferir ao jovem os conhecimentos necessários para participação na vida política do país como verdadeiros sujeitos, e não como coadjuvantes no cenário social. O sentido de instrução cívica para o CFE nas palavras do conselheiro Newton

Tem, portanto, esta disciplina como finalidade promover a formação cívica do jovem brasileiro promovendo a inserção na vida política e social do País mediante um conhecimento adequado de nossas instituições, de nossa estrutura governamental, dos processos políticos e administrativos que asseguram o pleno funcionamento de um regime democrático. Sem dúvida, poderia objetar-se que não é pelo conhecimento formal dos direitos e deveres políticos nem da organização social e jurídica que teremos totalmente assegurada a formação de perfeitos cidadãos. Decerto o conhecimento teórico da lei e dos mecanismos do governo democrático não constitui, por si só, garantia de um comportamento político ajustado às exigências do bem público. Bem sabemos que a formação cívica não se faz à base de uma pura instrução teórica, mas que se consegue pela escola atuando globalmente, enquanto comunidade de vida, na medida em que proporciona oportunidades para a vivência concreta das virtudes morais e cívicas, e estimula as decisões responsáveis, processos que são o fundamento de toda instrução cívica (DOCUMENTA, 1962, n. 03, p. 99).

Percebe-se que, para o órgão, o civismo seria alcançado com ensinamentos que garantissem um exercício adequado da cidadania, através do conhecimento do funcionamento das instituições e respeito aos valores e práticas da vida política no país. O conceito de civismo aqui é entendido como o conjunto de atitudes e comportamentos que exercem (ou deveriam exercer) os cidadãos para a garantia de direitos, valores e práticas fundamentais para a vida coletiva, para manutenção da harmonia no convívio social e comodidade de todos.

Essa relação harmoniosa em que os direitos coexistem e não se anulam, onde cada um pode exercer sua liberdade individual na sociedade civil, pressupõe um tipo de comportamento de cada cidadão, como disposto acima um comportamento cívico.

Ocorre que, ao longo de nossa formação histórica, o conceito de civismo fora adequado e transformado em sinônimo de nacionalismo (no sentido pejorativo), assumindo assim contornos de “combate” ao inimigo da segurança nacional para preservação dos interesses de regimes ilegítimos, como o instalado em 1964. Prova disso é que até hoje falar em civismo remete a uma memória da educação praticada pela ditadura militar que buscava legitimar suas práticas perversas de política.

Porém, não podemos olvidar que os conceitos de civismo, nacionalismo e patriotismo não podem ser resumidos às funções práticas de determinados governos, seria de bom tom refletir sobre o conceito em si e não o confundir com a forma inadequada com que fora utilizado. Nesse sentido, trabalhar com a história conceitual é interessante, uma vez que o próprio termo “conceito” significa que os vocábulos deixam de ser simplesmente signos com significado único. Um vocábulo que assume a condição de conceito é necessariamente polissêmico, e neste sentido deve ser tratado e entendido. Assim, meditar sobre as diferenças entre o civismo idealizado pelo CFE e o civismo exigido pelo governo militar é algo que tentaremos alcançar.

O patriotismo estimulado e exigido pelo regime militar é alvo de críticas e por vezes também analisado negativamente, porém cumpre destacar que há sentido positivo no conceito, uma vez que o patriota não é o ser que aceita tudo que lhe é imposto pelos governos, que em nome do sentimento de amor ao seu país aceita quaisquer atrocidades em troca de uma “segurança” forjada; não esqueçamos que o patriotismo está ligado, antes a uma ideia de pertencimento e não de aceitação. Essa ideia de pertencimento e orgulho que se tem da pátria tem o condão de levar o ser patriota em busca de um governo melhor, no sentido de exercício consciente da cidadania, em nome do bem-estar social que deseja viver em sua pátria.

O patriotismo não se resume ao uso de símbolos em determinadas situações comemorativas, exaltações das cores e hinos, os valores e respeito predeterminados pelas políticas educacionais de governos. O patriotismo adequadamente estimulado pode ser uma prática educativa salutar para o desenvolvimento e formação do educando num cidadão consciente.

O nacionalismo também está ligado ao sentimento altruísta em relação à pátria. Esse conceito é semelhante ao patriotismo, mas diferencia-se por ser mais moderno (surgiu durante a Revolução Francesa), por visar a proteção da soberania do Estado. O nacionalismo, dentre outros significados, pode ser entendido no plano interno como a política que visa a união cultural, territorial, econômica e todos os elementos que (no plano interno) têm como fim

promover o fortalecimento da ideia de nação; no plano externo é a política praticada para alcançar o respeito do Estado soberano perante outros Estados³¹.

A formação da consciência cívica e os deveres do cidadão eram tratados pelo Conselho Federal de Educação em discursos do movimento literário moderno, onde os conceitos “patriotismo e nacionalismo” ganhavam destaque e por tal razão parecem carregar a herança do Romantismo praticado e vivido até outrora. A criação e instituição de nossa formação social se deu com a faceta narrativa de idealização de uma nação - precisávamos formar uma cultura nacional, assim o processo nacionalista se dera, num primeiro momento, a partir de romances produzidos para que nos diferenciássemos da colônia portuguesa e surgisse em nós um sentimento de pertencimento ao então Estado nacional independente, ou seja, para que fosse constituída nossa identidade nacional.

Muito embora os discursos ufanistas dos Conselheiros também enaltecessem o nacionalismo, este já assumira contornos diversos daquele praticado anteriormente para a criação de uma história nacional, e com este não se confunde: o nacionalismo moderno era mais preocupado com as questões sociais e políticas, que se encontravam ligadas ao cenário do pós-guerra, que direta ou indiretamente repercutia no cenário interno. A marginalização de pessoas não integradas pelo processo de industrialização, o analfabetismo, a instabilidade política dentre outras questões marcam os discursos em prol da cidadania democrática que levaria o país a deixar o subdesenvolvimento e alcançar o patamar de país desenvolvido ou na melhor expressão da época, um verdadeiro “país de primeiro mundo”.

Por oportuno, ainda no discurso de Newton Sucupira sobre a importância da criação da disciplina OSPB para alcançar o desenvolvimento, temos:

O homem das democracias modernas tem que aprender como orientar-se politicamente dentro de sua sociedade, dentro da organização estatal, para bem poder exercer seus direitos políticos que a forma democrática do Estado assegura. Não basta, pois, uma pura integração comunitária à base das vivências das atitudes e relações comunitárias. Nas sociedades extremamente complexas e especializadas como são as atuais, a participação cívico-política se torna cada vez mais consciente e formal. As opções políticas, para serem lúcidas e eficazes, demandam um conhecimento dos problemas sociais, políticos e administrativos. Já não é possível, portanto, nas democracias de hoje, uma preparação para a democracia sem o conhecimento prévio da organização social e política de sua nação (DOCUMENTA, 1962, n. 03, p. 99).

Tal tarefa o conselheiro atribuíra a escola, que seguindo os moldes educacionais do cenário internacional, deveria formar o cidadão consciente e liberto da “longa tradição de

³¹BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: UNB, 1998.

política patriarcal e oligárquica onde predomina ainda uma concepção privatista do poder”. Era o estudo que proporcionaria a criação do verdadeiro espírito democrático que almejavam, nesse sentido, o nacionalismo serviria para elucidar os estudantes sobre os problemas sociais reais do cotidiano nacional a fim de “contribuir para a educação política do homem brasileiro dentro do espírito da democracia”. (DOCUMENTA, 1962, n. 03, p. 99).

O ensino de moral e cívica era visto pelo Conselho como parte integrante de outros saberes, ou nos dizeres do Estudo Especial desenvolvido por D. Candido Padin, Accioli, Pe. J. Vasconcelos, J. Borges dos Santos, Farias Góes, Abgar Renault e Anísio Teixeira: “um todo absolutamente uno, no qual cada componente encontra seu valor ao integrar-se numa unidade orgânica e harmoniosa”. O estudo em questão tratava da amplitude e desenvolvimento das disciplinas obrigatórias conforme as disposições curriculares da LDB, quais sejam: “as disciplinas intelectuais; as práticas educativas artísticas ou úteis; as práticas educativas físicas; a educação moral, cívica e religiosa. Esses quatro componentes deveriam ser conjugados visando o desenvolvimento integral da personalidade”. (DOCUMENTA, 1963, n. 08, p. 35).

O Documento em questão previa como conteúdo da disciplina de História um vasto conteúdo do cenário nacional e internacional e a compreensão das crises e revoluções do legado pós-guerras, o que a nosso ver não parece um ensino alienante, vejamos:

[...]A posição do Brasil no quadro mundial contemporâneo recomenda a atenta análise da história das duas grandes Guerras, 14-18 e 39-45, até os nossos dias, bem como das Revoluções e Crises que a elas acompanharam, com indicação das culturas mais características em que se divide presentemente o mundo, as competições econômicas e as variantes de ideologias políticas.

Deve passar a consistir complementação essencial a esses estudos o conhecimento de outros continentes, em especial da Ásia e da África, esta em sua nova fase de autonomia, aquela no fenômeno do renascimento de antigas e ilustres civilizações, iniciando, prosseguindo ou repetindo experiências que, em parte, tiveram alguma conexão com a formação brasileira (DOCUMENTA, 1963, n. 08, p. 38).

No entanto, trabalhos acadêmicos reclamam um sentido dogmático único e autoritário do civismo, alegando que o ensino se bastava tão somente para preservação de um comportamento padrão, ordeiro almejado pelo governo; o cidadão do regime seria aquele que compreendia e auxiliava os ideais cívicos para a preservação da nação e legitimação dos atos governamentais. Nesse sentido, discorre Maia

A relação entre o cidadão e a sociedade civil estabelecida por meio do processo de conscientização cívica pressupõe a participação ativa desse patriota na condução dos destinos da nação, atribuindo-lhe como dever máximo a defesa dos valores

superiores diante das ameaças provocadas pelas mudanças sociais. As inevitáveis transformações vivenciadas pelas sociedades modernas traziam em seu bojo riscos à unidade nacional e ao funcionamento ordeiro da sociedade brasileira – ambos os fatores fundamentados na tradição nacional. Para resguardar a nação dos possíveis sobressaltos provocados pelas mudanças sociais que poderiam produzir abalos nas estruturas formadoras da sociedade, devido ao seu alto grau de imprevisibilidade, caberia aos cidadãos identificar os perigos de novas ideias por meio da proteção dos valores superiores absolutos – valores cívicos e éticos. Ao preservar esses valores acima de todas as transformações conjunturais, as estruturas sociais permaneceriam inabaladas e as mudanças sociais trariam consigo somente os possíveis benefícios do processo de modernização sem ameaçar a sociedade. Dessa forma, o cidadão era o agente social responsável por excelência pela preservação da nação (MAIA, 2012 p.91).

A obra em questão cuidou do estudo do Conselho Federal de Cultura, órgão que foi criado pela Ditadura Militar e entendido como um órgão utilizado pela difusão da “verdadeira cultura”, segundo a autora, a cultura do civismo exacerbado que supostamente se sobrepunha ao conceito de cidadania. Para Maia

A formação de uma “consciência cívica” necessária à convivência harmônica entre o Estado e a sociedade civil será considerada pelos conselheiros a função prioritária das políticas culturais. Essa “consciência cívica” surge na ditadura civil-militar como radicalização do “espírito da nacionalidade” elaborado no primeiro governo Vargas (1930- 1945). O civismo estará ancorado no otimismo, buscando no passado as experiências consideradas constitutivas da cultura nacional. A radicalização da noção de civismo, já existente no pensamento político brasileiro desde os primórdios da República, marcará as especificidades do projeto elaborado pelos intelectuais do Conselho na ditadura civil-militar. Nesse período, o civismo sobrepõe-se à cidadania, amputando alguns de seus direitos fundamentais em nome da preservação da nação ameaçada pela presença constante do inimigo interno (MAIA, 2012, p.29).

Com o devido respeito, ousamos discordar em parte dos apontamentos da autora. Primeiro, em virtude dos documentos já citados nesse trabalho de produção do CFE, órgão anterior e idealizador do Conselho Federal de Cultura, que mantinha, inclusive, alguns conselheiros em comum, como o próprio idealizador do CFC, o conselheiro Josué Montello. Sob o nosso ponto de vista, o conceito de civismo e cidadania não se sobrepunha no sentido de um ser considerado mais ou menos importante que o outro. O civismo e o exercício da cidadania democrática eram mecanismos que auxiliavam a formação do educando para exercício consciente da vida política e social do país, e de certa forma caminhavam juntos enquanto prática educativa.

Além disso, se é que se pode afirmar que o Conselho Federal de Cultura era um órgão totalmente submetido ao regime, o mesmo não se podia dizer do CFE, cuja instituição e funcionamento se dera durante o governo democrático de João Goulart (1962) e manteve-se, com as indicações de conselheiros feitas pelo então presidente deposto, pois os conselheiros

indicados pouco antes do golpe não foram impedido de tomar posse em abril de 1964. Assim, não podemos tomar como uma verdade que o órgão CFE servira ao governo militar apoiando sua política educacional, porque dentre os membros havia os “favoráveis” e “opositores” ao regime autoritário.

Os conselheiros por vezes discordavam dos anseios do governo. O conselheiro Clovis Salgado, por exemplo, manifestou-se contrário à criação de uma cadeira para a disciplina de Moral e Cívica – fato que seria inadmissível se pensarmos que o órgão CFE era uma elite intelectual que apenas servia às exigências do regime, vejamos:

Se eu bem entendi, a resposta dada pelo parecer está muito bem colocada, mostra que o assunto deve ser examinado e que o Conselho já o apreciou. A educação moral e cívica não pode ser matéria de uma cadeira ou disciplina, com um professor próprio. Ela deve ser atividade moral da escola, porque se educa sobretudo pelo exemplo. É a vida da escola que educa, integrando o aluno no meio cultural e moral. Uma escola bem identificada com seu meio é quem melhor educa do ponto-de-vista cívico e moral. De modo que eu creio que a resposta está boa. Estamos recebendo uma pergunta: - porque não se constitui uma cadeira de educação moral e cívica? A minha resposta é a de que, pedagogicamente isto constitui um erro (DOCUMENTA, 1964, n. 26, p. 15).

O trecho acima compõe o parecer nº 117 de 1964, que tratou sobre o ensino da EMC em estabelecimentos de ensino médio. O documento contém explanações também dos conselheiros: Newton Sucupira, Abgar Renault e Almeida Júnior. O parecer foi uma solicitação do Ministro da Educação e Cultura para que o Conselho se manifestasse com urgência sobre o ensino da EMC:

O presidente Deolindo Couto, na sessão de 30 de abril deste ano, encareceu a urgência no pronunciamento do Conselho, com relação ao ensino da Educação Moral e Cívica, pronunciamento expressamente solicitado por S. Ex.^a o Sr. Ministro da Educação e Cultura. Designando relator o Cons.^o D. Cândido Padin passou este, imediatamente, à leitura do seu parecer, que tomou o número 117, e está redigido nos seguintes termos[...]. (DOCUMENTA 26, 1964, p. 15)

A resposta elaborada já se inicia com um posicionamento bastante firmado do Conselho, deixando claro que o órgão já se debruçara sobre a questão, tendo criado a disciplina OSPB justamente para proporcionar tais ensinamentos. Nesse sentido, o entendimento do Conselho é claro: a educação moral e cívica era um ensinamento que deveria permear como princípio dos saberes e não um conteúdo em si mesmo, ou seja, uma disciplina.

Parecer nº 117/64 [...]É inteiramente compreensível e louvável a preocupação manifestada pelas mães que se dirigiram ao Senhor Ministro. O momento atual, do

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

A Lei de Diretrizes e Bases consagra amplamente êste princípio quer ao definir os fins da educação em geral (art. 1º), quer ao fixar as normas especiais para a formação do adolescente nos cursos de grau médio (art. 38, III). O Conselho Federal de Educação, por sua vez, não se omitiu quanto à sua função reguladora da aplicação dêsse preceito legal.

Assim com o objetivo de criar no adolescente o amor pelas instituições integrantes da ordem social e política de seu país, incluiu – “Organização Social e Política Brasileira” – entre as disciplinas complementares do currículo de grau médio. É a base necessária para a compreensão dos seus deveres cívicos. Por outro lado, traçou a orientação geral a ser seguida para a integração da formação moral e cívica dentro do processo educativo, ao fixar a amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias (Documenta nº 8 pág., 35) e ao distinguir a função das disciplinas e práticas educativas (Par. nº 131 – Documenta nº 7, pág., 42). A própria Diretoria do Ensino Secundário teve o mérito de promover a realização do Simpósio de Educação Cívica, com notável contribuição para o debate do problema. Oportunamente publicará êste Conselho estudo especial para melhor esclarecer a matéria.

Como se vê o problema é complexo e só poderá ser resolvido dentro de todo o conjunto dos fatores educativos, quer na escola, quer fora dela. Trata-se, no fundo, da formação de hábitos de natureza ética, causa não apenas pela aquisição de conhecimentos através das aulas, mas principalmente pelo calor afetivo das relações de pessoa a pessoa e pelo atrativo dos ideais vividos em comunidade. Conseqüentemente, para êsse fim importa muito mais o ambiente humano em que se educa o adolescente, do que as matérias e as técnicas empregadas. Assim, a desejada educação moral e cívica dos educandos dependerá principalmente do ambiente em que vivem e se desenvolve, tanto na escola, como na família e na comunidade local. (DOCUMENTA 26, 1964, p. 15)

Percebe-se que nesse aspecto, o CFE parecia não querer se imiscuir nos reclames sociais do período, uma vez que já haviam se comprometido com a política educacional e diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 desde a sua promulgação, interpretando-a e buscando dar-lhe aplicabilidade nos quesitos de formação cívica.

As manifestações cívicas feministas citadas pelo parecer, pela data de sua publicação muito possivelmente se refere ao movimento da “A Marcha da Família com Deus pela Liberdade” uma espécie de validação social ao processo do golpe que ocorrera em 02 de abril de 1964 no Rio de Janeiro. As “marchas” iniciaram em março de 1964 e delas participavam setores do clero e entidades femininas contrárias e segmentos da classe média que se posicionaram contra as reformas de base anunciada pelo então presidente João Goulart.

As “Marchas da Família com Deus pela Liberdade” foram atos públicos organizados pelos setores católicos de classe média urbana, pela elite empresarial – representada pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) – e pelos movimentos femininos, que reuniram milhares de pessoas, às vésperas do golpe de 31 de março de 1964, nas principais cidades brasileiras (PELEGRINI, 2011 p. 27).

Como já discutido anteriormente, as questões de segurança nacional era latente no cenário nacional. A sociedade civil consciente ou inconscientemente aderiu ao processo de combate ao “inimigo” do bloco capitalista, e passaram a lutar em prol de um objetivo comum, a preservação da família, da moral e bons costumes, e seja lá o que for que isso significava para cada um individualmente, o medo de mudanças das estruturas culturais assolava a sociedade civil gerando um sentimento indigesto de angústia coletiva.

A manipulação de um conceito histórico-político pode ter o condão de modificar a mentalidade de grande parte das pessoas e alterar seus entendimentos. Como exemplo, vimos João Goulart que era do partido de Vargas, ora tido como comunista ora como fascista; no nosso entender, não se cabe nenhuma dessas afirmativas, mas o que vem ao caso: Vargas era militar, fora apoiado em seu golpe pelo movimento Tenentista, mas quando suas intenções governamentais poderiam atingir a vida patrimonial das elites, este fora forjado como adepto do comunismo. Assim ocorreu com João Goulart, quando anunciou suas intenções de reforma agrária, administrativa e educacional, ou seja, reforma para garantia de direitos sociais que historicamente em nosso país nunca interessou aos mais abastados. Tal fato não se resume às disputas de classes pelo poder econômico, mas sim à cultura educacional de um país que nunca esclareceu adequadamente nem os mais ricos quiçá os mais pobres.

Explicando que, por “educação adequada”, entendemos ser uma educação que a partir da apropriação dos conceitos de direitos e obrigações civis, o indivíduo tenha condições de problematizar direitos sociais e agir para a garantia dos direitos coletivos, direitos que são unos e indivisíveis, mas individualmente compartilhados.

A educação, enquanto política pública está sujeita aos interesses governamentais e conseqüentemente às precariedades comuns dos investimentos públicos do Brasil. Sendo assim, as elites têm mais acesso e estrutura por recorrem a redes de ensino particulares que lhes proporcionam conhecimentos intelectuais, conhecimentos estes que, mais pelo fator cultural que econômico, lhes estimulam a manter o *status quo* de elite, embora não haja problema nenhum em querer manter posições sociais e financeiras, ou seja, ter uma vida abastada. Há um problema de ordem cultural que historicamente está enraizado na cultura nacional: a sensação falaciosa de que se houver ascensão social de uma classe menos abastada esta representará um problema para manutenção das estruturas sociais, como se quem estiver no alto da pirâmide passará imediatamente a sustentá-la.

Não fomos estimulados culturalmente a entender que quanto mais as desigualdades sociais são minadas, mais a economia ficará forte e conseqüentemente todos serão beneficiados. As elites educam-se mantendo a consciência capitalista de manter sua riqueza e

poder à custa da miséria dos que vendem sua força de trabalho. Essa cultura pode ser modificada através da educação. Nesse sentido que afirmamos acima, vivemos em uma sociedade em que não se educada adequadamente nem as elites³² nem os mais pobres.

Os governos souberam se aproveitar muito bem dessa cultura, assim a estimulam até os dias atuais, criando um sentimento de dualidade perverso que nos impede de unir forças e modificar o cenário político, econômico e social. Basta analisarmos as disputas eleitorais: todos discutem e se distanciam em nome de objetivos comuns: segurança, educação, saúde, lazer, dentre outras aspirações sociais que significam bem-estar social.

Nesse aspecto, comungamos das reflexões de José Murilo:

A precariedade do conhecimento dos direitos civis, e também dos políticos e sociais, é demonstrada por pesquisa feita na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997. A pesquisa mostrou que 57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito e só 12% mencionaram algum direito civil. Quase a metade achava que era legal a prisão por simples suspeita. A pesquisa mostrou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação. O desconhecimento dos direitos caía de 64% entre os entrevistados que tinham até a 4a série para 30% entre os que tinham o terceiro grau, mesmo que incompleto. Os dados revelam ainda que educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos. Os mais educados se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos (CARVALHO, 2002, p. 209).

Do parecer 117/64 que tratávamos, afere-se ainda que o ideal de educação cívica dado em resposta às exigências do Ministério apresentava um objetivo além da imposição de paixão patriótica passiva e “educação de doma” – como sugere os estudos que tratam o conhecimento cívico como resumo de conhecimento dos hinos, dos símbolos, enaltecimento das cores e dos heróis nacionais forjados –, o Conselho entendia o civismo como uma forma complexa e nobre de formação do cidadão:

Como se vê o problema é complexo e só poderá ser resolvido dentro de todo o conjunto dos fatores educativos, quer na escola, quer fora dela. Trata-se, no fundo, da formação de hábitos de natureza ética, causa não apenas pela aquisição de conhecimentos através das aulas, mas principalmente pelo calor afetivo das relações de pessoa a pessoa e pelo atrativo dos ideais vividos em comunidade. Conseqüentemente, para êsse fim importa muito mais o ambiente humano em que se educa o adolescente, do que as matérias e as técnicas empregadas. Assim, a desejada educação moral e cívica dos educandos dependerá principalmente do ambiente em que vivem e se desenvolve, tanto na escola, como na família e na comunidade local. (DOCUMENTA 26, 1964, p. 15)

³² No conceito elite incluo as classes intermediárias da riqueza e pobreza, ou seja, as medianas.

Vislumbra-se no grupo de conselheiros uma consciência histórica que, se submetida à matriz disciplinar ruseniana, revela um consciente coletivo avançado em relação à doutrina de conscientização histórica tradicional da época. A unidade do grupo se manteve, ainda que discretamente, com uma consciência crítica à política educacional que se fazia latente na intenção governamental militar. E, ainda que se tente cunhar uma identidade totalmente conservadora e tradicional ao grupo, o que percebemos da análise das fontes documentais é que para a época alguns membros do Conselho se distanciavam do conservadorismo, representando uma resistência aos ditames governamentais e às pressões sociais.

O documento (Parecer 117/64) demonstra que embora houvesse algumas divergências pontuais, sobre a necessidade ou não de uma disciplina de EMC, entre os conselheiros pareceristas havia uma comunhão de pensamentos sobre o ensino de educação moral e cívica e a complexa forma de sua transmissão e absorção dos conhecimentos pelos alunos. Um ponto fora pacífico: a moral e cívica era entendida como prática educativa, como um elemento da cultura escolar entranhada nas vivências escolares, conforme podemos notar no discurso de Almeida Junior:

Certa vez, examinando o problema da educação moral em outros países, deparei com afirmações muito interessantes. Por exemplo, a de que na Inglaterra a maior influência da educação moral é exercida pela Câmara dos Comuns, pela integridade moral dos seus participantes, pela sua sensibilidade aos mínimos problemas da educação e do povo, em um ambiente livre, o que tem um efeito extraordinário. Já nos Estados Unidos a grande influência, sob este ponto-de-vista, é do Senado, que também não perdoa desvios de ordem moral. No Brasil, não me parece que tenha surgido ainda uma coletividade em condições de ter essa influência.

Em todo caso, eu queria apontar, entre nós, como influenciando espontaneamente sobre a conduta geral, a própria escola e, sobretudo, o professor. Mas, justamente, aí é que tem faltado muito o cumprimento das primeiras obrigações de um professor, como assiduidade, o aproveitamento útil do tempo em que ensina, etc. Essa influência é que, ao meu ver, deve ser melhor aplicada, porque tem extraordinário efeito sobre o comportamento moral dos alunos. (DOCUMENTA, 1964, n. 26, p. 15).

Em que pese o posicionamento inicial do Conselho, da desnecessidade da criação de uma disciplina específica, vez que a OSPB já contemplava os princípios do ensino de moral e civismo, a tendência era de que o conceito seria incorporado e transformado em uma disciplina; dessa forma os estudos e pareceres do Conselho caminharam no sentido de tratar as duas disciplinas conjuntamente – é o que encontramos na elaboração de um esboço do programa de educação cívica e da disciplina OSPB apresentado na *Documenta* nº 27 publicada em julho de 1964. O estudo tinha o intuito de fornecer os conteúdos que os conselheiros julgavam necessários para a formação da consciência cidadã.

O programa dividia-se em quatro partes: a primeira apresentava os princípios gerais, a segunda parte tratava da organização social e funções do Estado, a terceira parte cuidava dos direitos individuais assegurados pela Constituição Federal, a quarta e última parte noções sobre os atos jurídicos mais usados. O conteúdo fornecia os elementos cruciais para a construção de uma consciência lúcida dos sujeitos históricos.

Em abril de 1965, a cultura passou a ser um conceito de destaque nas intenções curriculares do CFE. Afere-se do exemplar nº 36 da *Revista Documenta* a indicação sob o título Disciplinas “Organização Social e Política Brasileira”, “Cultura Brasileira” e “Estudos Brasileiros”. O documento foi elaborado a partir das recomendações pronunciadas na Conferência Nacional de Educação em Brasília, onde os debates destacaram a cultura nacional como conceito elementar para a formação do cidadão brasileiro. A indicação iniciava-se com as considerações dos conselheiros Newton Sucupira e Abgar Renault, tomadas como princípio orientador dos objetivos da formação educativa:

- a) o reconhecimento da educação como processo formativo da pessoa humana e como fator de integração social, promoção de uma cultura brasileira por meio do desenvolvimento técnico, científico, econômico, social e político;
- b) a necessidade de ajustar-se a educação ao processo cultural do país, de modo que, refletindo as condições e a dinâmica desse processo, atue como seu elemento estimulante e orientador. (DOCUMENTA 36, 1965, p. 96)

O processo de ensino aprendizagem ganhava novos contornos, o nacionalismo enaltecia a cultura nacional, não fantasiosa como outrora, mas no sentido considerar a diversidade do povo nacional. Os objetivos da Indicação anunciavam-se:

- 3. A inclusão em currículos de cursos médios e superiores das disciplinas “Organização Social e Política Brasileira”, “Estudos Brasileiros” e “Cultura Brasileira” de iniciativa deste Conselho, merece, agora mais do que nunca, a sua ampliação e maior número de oportunidades. Em projeto de lei, apresentados ao Congresso Nacional pelo deputado Clovis Pestana, foi proposta a instituição da cadeira de “Problemas Brasileiros” em todos os cursos superiores do país. Se, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, tal proposição contraria o critério geral de elaboração de currículos, atribuído ao Conselho Federal, o seu pensamento justifica acolhida imediata pelo mesmo Conselho.
- 4. A generalização, nos cursos médios, de uma das três disciplinas: “Organização Social e Política Brasileira”, “Cultura Brasileira” e “Estudos Brasileiros”, e, nos cursos superiores, de “Estudos Brasileiros”, “Cultura Brasileira” ou “Problemas Brasileiros”, contribuirá para os desejados progressos no nosso processo cultural. Eis, pois, o que cabe encarecer a estabelecimentos de um e outro grau.
- 5. Na mesma ordem de idéias, dentre as exigências de disciplinas para os exames de madureza, em nível colegial, há que figurar uma, ou mais, das seguintes: História do Brasil, Cultura Brasileira, Estudos brasileiros e Organização Social e Política Brasileira.

6. As sugestões, daqui formuladas, por meio desta indicação, decorrem do propósito legítimo de associar os dois processos: o educativo e o cultural, no sentido de aprimorar as formas e valores da cultura nacional. (a) Celso Kelly. (DOCUMENTA, 1965, n. 36, p.96)

O ensino obrigatório da Educação Moral e Cívica fora instituído nas escolas primárias do Estado do Guanabara (então município do Rio de Janeiro), em 23 de abril de 1965 pela Lei nº. 794. Segundo o diploma a matéria poderia ser ministrada como conteúdo da disciplina de Conhecimentos Gerais ou outra correlata, indicadas para as penúltimas e últimas séries do ensino primário (DOCUMENTA, 1965, n. 37, p. 92).

O ensino cívico era cada vez mais debatido e ressignificado pelos pareceres e estudos do Conselho Federal. O órgão emanava as diretrizes que deveriam orientar o ensino cívico nos estabelecimentos de ensino. Ressaltavam que a educação cívica era um pressuposto lógico para alcançar os fins da educação previstos no art. 1º da LDB: “a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade” e “o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional” (DOCUMENTA, 1966, n. 46, p.75).

No exemplar acima citado – o de nº 46 do ano de 1966 – a neutralidade inicial do processo educativo cívico perde espaço para recomendações mais invasivas e autoritárias do governo no sentido de dar maior amplitude ao ensino de educação cívica. No Parecer de nº 116/66, o CFE reafirma o viés prático da educação cívica, ensino que mais se aproximava de uma prática educativa do que uma “disciplina no sentido formal, expositivo e doutrinário”.

O Parecer 116/66 requer providências do Ministério da Educação e Cultura no sentido de ampliar os estudos, sobre educação cívica e grupos responsáveis pelo tema como Fórum de Reitores no nível de ensino superior, e que fosse atribuído ao Departamento Nacional de Educação: “a coordenação de todas as medidas cabíveis no âmbito nacional, por iniciativas diretas ou mediante entendimento com os Estados” (DOCUMENTA 46, 1966, p. 75)

Ainda no mesmo ano o Conselho se manifestou sobre a criação da uma Coletânea de Educação Cívica, promovida pelo Departamento Nacional de Educação, com propósito de fornecer instrumentos para melhor compreensão das novas concepções de educação cívica.

Aquela coleção pretende divulgar, com a maior amplitude possível, a uma nova concepção de educação cívica como prática educativa, nos seus mais variados aspectos, a fim de proporcionar orientação segura aos estudiosos e especialistas, alunos e professores, diretores e coordenadores dessa modalidade de ensino, e também ao público em geral. Abrir-se-á, dêste modo, fecundo debate sobre o empolgante assunto em todos os círculos sociais, o que, certamente, estimulará a consciência cívica do nosso povo.” (DOCUMENTA 59, 1966, p. 101)

A educação cívica fora amplamente debatida e estimulada pelo Conselho Federal enquanto disciplina e prática educativa legítima para a formação e transformação dos educandos em cidadãos. Mas a autonomia do órgão passou a sofrer ingerências mais diretas da ditadura militar, com a criação de comissões com membros que representaria o Poder Executivo: “a EMC passaria a ser entendida sob a perspectiva da Segurança Nacional” (FILGUEIRAS, 2006, p. 41).

Em 1967, às vésperas do período mais truculento da ditadura, foi publicada a Portaria nº 30/67, criando uma comissão para proceder a revisão da *Pequena Enciclopédia de Educação Moral e Cívica*, em que fora incluído como membro o general Moacir Araújo Lopes. Este também integrou a comissão instituída para a escolha de um “Guia Cívico” para o ensino médio:

DOCUMENTA 76 – NOVEMBRO – 1967

PORTARIA 30 DE OUTUBRO DE 1967

* O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que consta no Processo n.º 9001/67, resolve:

N.º 646 – Retificar a Portaria Ministerial n.º 604, de 16 do corrente, para o fim de instituir, por esta forma, uma Comissão integrada pelos Senhores: General de Divisão Moacir Araujo Lopes; Raymundo Moniz de Aragão, Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professor José Barreto Filho, membro do Conselho Federal de Educação, que fica incumbida de apreciar o texto da obra “Pequena Enciclopédia de Educação Moral e Cívica”, lançada pela Campanha Nacional de Material de Ensino, dêste Ministério, e sugerir as providências decorrentes, se for o caso. – Tarso Dutra. (D. O., 9-11-1967, p. 11368).

DOCUMENTA 80 – JANEIRO – 1968

Guia Cívico destinado ao Ensino Médio

* O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições legais, resolve:

N.º 27, de 17-janeiro-1968 – Instituir Comissão Integrada pelo General de Divisão Moacir Araujo Lopes, Professôres José Camarinha Nascimento, Ruy Viera da Cunha, Walter Ramos Poyares, Lywal Salles e Jorge Boaventura de Souza e Silva, Diretor da Divisão de Educação Extra-Escolar, que fica incumbida organização de Concurso para a escolha de um “Guia Cívico”, destinado ao ensino médio, a ser editado pela Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação, dêste Ministério (D.O., 25-1-1968, p. 851).

Em 1967, o Conselho recebeu o Projeto de Lei n.º 770/67, o qual buscava implantar a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica nos diversos sistemas de ensino do país. Convocado a se manifestar sobre o Projeto, o CFE pronunciou-se por meio do parecer n.º 649/68 (DOCUMENTA 93, 1968, p. 9):

O projeto amplia, de maneira acentuada, tudo quanto a respeito tem sido alvitado sobre a matéria, e, para alcançar o objetivo, a que a empresta meritório fundamento patriótico, altera diversos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases, além da estrutura de vários órgãos oficiais da maior importância.

Torna-se, por isso mesmo, de tal forma inovador, que a idéia principal associa formas de execução, notoriamente complexas, e de praticabilidade difícil.

Nesta oportunidade, o Conselho reafirmou seu posicionamento de que a educação cívica se cumpriria como parte integrante de outros saberes, de modo que não se pode afirmar que a posição dos membros era de sintonia com as intencionalidades do regime.

A partir de então, de acordo com o corpus de análise – *Revista Documenta* – passamos a verificar a inclusão de um membro nas comissões, o General Moacir Araújo Lopes, que representaria e cuidaria de perseguir os interesses de doutrinação governamental, utilizando-se o ensino de moral e civismo da forma que mais interessava ao governo ilegítimo - dava-se início aos anos mais duros da ditadura militar. O mesmo general integrou a Comissão Nacional de Moral e Civismo já idealizada nos projetos de lei, que mais tarde se efetivaria e passaria a controlar diretamente a política educacional de civismo; a produção do projeto de lei que tornaria obrigatória a EMC contava com autores que não eram membros do CFE, mas da Escola Superior de Guerra, conforme consta do parecer 03/69:

Êste Parecer foi aprovado pelo plenário em 4/2/1969. No entanto, resolveu o mesmo Plenário que a Câmara e Ensino Primário e Médio deveria apreciar emendas de natureza técnica e apresentadas durante a discussão e destinada a compatibilizar o Anteprojeto com a legislação recentemente baixada.

Parecer n.º 3/69, C.E.P.M., aprovado em 4-fevereiro-1969. (Proc. 1701/68-CEF).

Histórico – o processo foi encaminhado por despacho do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura.

Consta do anteprojeto de Lei sobre Educação Moral e Cívica. Trata da inclusão da disciplina, em caráter obrigatório, em todos os sistemas de ensino. É acompanhado de Memorial encaminhado ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, em 31 de julho de 1968, pelo Grupo de Trabalho da Associação dos Diplomados pela Escola Superior de Guerra, presidido pelo ilustre General Moacir Araújo Lopes, Grupo que estudou o Anteprojeto. Encontra-se anexo ao Memorial a exposição de Motivo 180/RP, de 10 de dezembro de 1965, do Exmo. General Ministro da Guerra ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, analisando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases e sugerindo a sua revisão para o revigoreamento da Educação Moral e Cívica (DOCUMENTA 97, 1969, p. 9).

Apesar das manifestações e posições do Conselho sobre a prática do ensino cívico já existir no plano concreto das práticas curriculares, e a desnecessidade de uma cadeira específica para o tema, a inclusão da EMC como disciplina obrigatória caminhava inevitavelmente para as reais pretensões do regime militar.

Dessa forma, ao grupo não se pode atribuir a característica de uma elite cultural que comungava dos interesses sórdidos do governo militar. Quanto à utilidade da disciplina Educação Moral e Cívica, ao que nos parece havia um objetivo um tanto mais nobre dela, a qual deveria se processar não como disciplina formal para que não fosse reduzida a mera informação, mas que fosse um processo educativo formador de cidadãos conscientes.

O contexto revelou-nos que CFE não entendiam a EMC como disciplina; seus membros aceitavam o ensino enquanto prática pedagógica que “permeasse toda a estrutura das escolas”. As diferenças dos pareceres do órgão e do conteúdo dos programas de educação cívica a partir da constituição da CNMC são nítidas. O CFE procurou “não impor conceitos ou programas dogmáticos”, mas fora “vencido” pelas pressões da conjuntura política (FILGUEIRAS, 2006, p. 05).

Nesse sentido, um primeiro resultado parece nos instigar: rompemos com a ideia de um Conselho Federal de Educação totalmente manipulado pelo poder governamental: o grupo não apoiava totalmente as políticas educacionais, mas tampouco oferecera resistência.

3 FORMAÇÃO DO CIDADÃO: UMA POSSIBILIDADE

Neste capítulo, apresentamos os resultados desta pesquisa e refletimos sobre a política educacional na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas do currículo, para entender as disputas explícitas/implícitas no currículo. Apresentamos como entendemos a educação em valores, sugestionando as formas que acreditamos mais eficazes de trabalhá-la.

3.1. O SER E O DEVER SER

O cenário da Europa e América após a II Guerra Mundial e durante a Guerra Fria promoveu fatores sociais que influenciaram a crítica aos currículos clássicos, tradicionais e conservadores quais sejam: os regimes autoritários e seus sistemas de controle e repressão; as inúmeras guerras a serviço de interesses econômicos; a exploração da mão-de-obra inclusive infantil; as desigualdades sociais, dentre outros problemas de exclusão social.

Todo esse contexto influenciou também no campo pedagógico o currículo, que passou por diversas ressignificações. A palavra currículo etimologicamente vem do latim *curriculum* que significa corrida ou pista de corrida. É bastante comum associarmos o currículo apenas ao conteúdo disciplinar formalmente instituído, uma vez que “tradicionalmente o currículo significou uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado, conotação que guarda estreita relação com ‘plano de estudos’”³³.

No entanto, com o passar do tempo, o termo currículo passou a ser compreendido como uma prática cultural, determinada pelo contexto dos sujeitos, podendo se materializar em ambientes formais ou não escolares. No contexto escolar, o currículo envolve tudo que acontece dentro de uma instituição, ou seja, todo o percurso escolar. Nesse sentido explica Silva:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 2003, p. 23).

Importa salientar que as concepções de currículo estão ligadas a determinados momentos históricos. Para os teóricos críticos e pós-críticos de currículo, estão ligadas a

³³ Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm

algumas questões importantes, quais sejam: Que ser humano se quer construir? Para que tipo de sociedade? Que conhecimento deve ser reconhecido, validado e selecionado para as escolas? Quem deve selecionar o conhecimento escolar?

Essas questões são respondidas através da análise das teorias de currículo, ou seja, através da teoria tradicional, crítica e pós-crítica, porque em cada uma destas teorias os períodos históricos e as concepções de currículo são diferentes.

Para entendermos a lógica das teorias curriculares, convém fazermos uma análise cronológica do que vivemos ao longo do tempo em nossa sociedade ocidental e de como a instituição escolar fora idealizada em cada contexto.

O modelo de instituição escolar que conhecemos hoje surgiu por volta do século XVI, criada por um pequeno grupo de uma sociedade agrária exportadora, teocrática, monárquica e totalitária que controlava todas as produções, e que definiu o que seria cultura. Havia uma grande massa de pessoas que coabitavam e que favorecia a sobrevivência e manutenção de poder do pequeno grupo. Na época, a escola beneficiava exclusivamente os filhos e os representantes das elites sociais, ou seja, o predomínio do elitismo.

Com o decorrer do tempo, já no século XX, e a transformação da sociedade agrária em sociedade industrial (de classes), a escola assume um papel bastante diferente uma vez que surge a ideia, a promessa de ascensão social. A escola passa a ser uma agência importante na disseminação dos códigos que interessam à sociedade, se revestindo como uma instituição que se quer cada vez mais democrática. Ao longo do século XX, a sociedade assume um novo conceito, de sociedade de classes à sociedade em rede³⁴. Na estrutura de sociedade em rede há um grupo mais beneficiado que detém o poder de determinar os códigos, os valores e seus significados, grupo este que se encontra no centro da rede, enquanto as pessoas que se encontram mais as margens da rede são menos beneficiadas pela produção que deveria estar a disposição de todas as pessoas.

Considerando a análise temporal, e a teorização de Tomaz Tadeu da Silva, sobre as questões curriculares, temos uma primeira concepção que se tornou conhecida como

³⁴Para Manuel Castells, o desenvolvimento e a difusão de uma nova estrutura social organizada em redes, foi impulsionada após o término da Guerra Fria por transformações institucionais da reestruturação capitalista e pela revolução nas tecnologias da informação e comunicação, esse novo desenho social altera por si só as dinâmicas de poder e transformação da economia, da sociedade e da cultura. O novo modelo da sociedade vive e alimenta o que o autor chama de capitalismo informacional, em que a geração de riqueza depende da informação, do conhecimento e da capacidade tecnológica de processar a informação e o conhecimento. É um capitalismo global, que funciona em uma rede altamente flexível e dinâmica, que inclui o que tem valor e exclui o que não tem.

tradicional, em que tanto na versão laica quanto na religiosa, era voltada à transmissão de conhecimentos e cultivo de valores para o pequeno grupo da sociedade estamental.

A concepção elitista permeou as questões escolares desde o surgimento da instituição escolar, uma vez que havia diferenças entre os conhecimentos que deveriam ser transmitidos pela escola conforme a classe social, ou seja, havia conhecimentos destinados às elites e conhecimentos voltados às demais pessoas. Nesse contexto que surgiu uma pedagogia que os autores críticos do currículo vieram a chamar de pedagogia tradicional, ou seja, teorias tradicionais de currículo como a *Ratio Studiorum*³⁵ dos Jesuítas, que contava com algumas divisões e organizações para inculcar valores e conhecimentos.

Com a industrialização e a divisão da sociedade em classes, a escola assume novos contornos. Surgem as teorias que colocam o educando no centro do processo, desenvolvendo metodologias ativas com a preocupação com o aprender a aprender, com base na psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, como a filosofia de Dewey um dos mais representativos teórico do escolanovismo, que apostou nos interesses dos educandos, na aprendizagem ativa, na ação, nas pesquisas, nos estudos do meio, nas aulas e metodologias que colocassem a criança no centro do processo.

Nesse contexto, da mesma sociedade de classes, mais uma proposta curricular, esboçada por John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, idealizava extrair do mundo laboral e social os objetivos de aprendizagem que se mostrassem eficientes para uma educação voltada a um bom desempenho no mercado de trabalho.

Portanto, na concepção tradicional de currículo, a escola deveria funcionar como qualquer empresa comercial ou industrial, ou seja, adotar o modelo fabril e transportá-lo para as instituições escolares. Metodologia que ficou conhecida como tecnicista, pois enxergava a escola como uma fábrica e resumia a função do professor a um “operador” das técnicas de ensino-aprendizagem, ou seja, os professores foram esvaziados da possibilidade de pensar nos

³⁵ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm.

saberes que seriam transmitidos, tornando-se apenas pessoas que sabiam dar aulas, organizando o espaço pedagógico e reproduzindo didaticamente os conhecimentos que deveriam ser inculcados.

O período que estimulou estudiosos na França, Estados Unidos e no Brasil a questionar o currículo imposto, ou seja, o modelo capitalista de currículo nas instituições escolares valendo-se de teóricos como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Louis Althusse, Paulo Freire, Michael Apple – sendo as concepções deste último utilizadas nas reflexões sobre currículo neste trabalho – inaugurou a teoria crítica do currículo. A teoria crítica denunciava que a escola embora promettesse ascensão social, através do currículo, promovia a desigualdade social, pois a grande maioria das pessoas não se apropriava dos conhecimentos e valores impostos.

A teoria crítica do currículo é de embasamento teórico marxista, e critica de modo direto a forma de produção capitalista entendendo como papel da instituição escolar a promoção das transformações sociais. Por isso apostavam em uma pedagogia que promovesse o empoderamento das classes sociais menos favorecidas, a fim de diminuir a desigualdade social através de um currículo que abordasse temas como: ideologia, reprodução cultural e social do poder, classe social, capitalismo, emancipação, conscientização, libertação e resistência, por exemplo. A partir da teoria crítica o currículo passou a ser entendido como forma de controle social e não simplesmente como um documento de organização e disseminação do conhecimento.

Com o passar do tempo, juntamente com as mudanças socioeconômicas marcadas pela globalização e pelo enaltecimento do mercado promovidas pelo neoliberalismo, o currículo passou por novas transformações que contemplam uma nova forma de pedagogia: o neotecnicismo educacional. Trata-se de um modelo educacional em que há uma grande preocupação com uma escola que auxilie a formação de competências, conhecimentos e habilidades, onde novamente se percebe um “esvaziamento” de conteúdo e enaltecimento da formação de pessoas para o novo mercado tecnológico. Nessa concepção pedagógica o educando não precisa apropriar-se de conteúdos que possibilite refletir criticamente sobre a sociedade e o papel que nela desempenha, mas precisa estar sempre atualizado, sempre pronto a ocupar postos de trabalho no mercado em que os conhecimentos se desatualizam aligeiramente.

A proposta pedagógica exige uma formação atualizada a cada instante, o currículo promove uma formação que deve ser cada vez mais técnica para o mercado de capital, de modo que a sociedade naturaliza, recebe e valida as exigências cada vez mais vorazes do

mercado tecnológico. Se o tempo é cada vez mais escasso para atualizar as competências e habilidades, quicá para fazer a leitura crítica do quê, ou quem promove, exige e se beneficia desse discurso.

A teoria pós-crítica reflete sobre as perspectivas do currículo da sociedade globalizada que se alinha às teorias tradicionais do currículo. A atuação dos pós-críticos permeia questões como: identidade, alteridade, subjetividade, significação do discurso, saber poder, cultura, gênero, sexualidade, etnia, raça e multiculturalismo. Os pós-críticos operam no campo de disputas pedagógicas em busca de um currículo menos técnico e mais sensível às diversidades.

Embora tenhamos acima apresentado, resumidamente, as teorias de currículo numa perspectiva cronológica linear, convém destacar que as teorias coexistiram no tempo, de modo que nenhuma surgiu e se desenvolveu em substituição uma a outra. Os diferentes tipos de currículos coexistem e disputam os espaços pedagógicos.

No Brasil, no contexto pesquisado, a crítica curricular denunciava a política educacional militar utilizada para a formação do cidadão, demonstrando a orientação positivista tradicional do currículo adotado, qual seja o ideal metodológico tecnicista da “ordem e progresso” incorporado pelo processo errôneo de naturalização/racionalização das ciências humanas. Com a equiparação das humanidades às ciências exatas, criaram a perspectiva salvacionista da educação para o progresso industrial sem a necessária análise crítica das necessidades de nossa sociedade. Consequentemente, até os dias atuais, tendemos a naturalizar problemas sociais graves, como a desigualdade social, o índice de analfabetismo, a marginalização da população negra, entre outros questionamentos, o que nos leva a preservar uma sociedade estratificada.

Não podemos, no entanto, estabelecer como uma regra a manipulação do currículo por todos que participavam da política educacional, por exemplo, o grupo de intelectuais membros do Conselho Federal de Educação, que tinham uma visão um pouco mais crítica do currículo, embora considerados pela historiografia como conservadores, apresentavam na época uma visão social da escola como formadora do cidadão, bem como quanto às práticas de civismo, que deveriam inculcar nos educandos competências para participar da vida política e social do país.

Mas, ainda que o grupo de conselheiros tivesse certa autonomia para deliberar sobre a base comum curricular, nos anos mais endurecidos da ditadura, foram silenciados, embora mantida a estrutura e formação do CFE. A repressão dentro do grupo fora mais sutil sendo

posicionados representantes da base militar nos grupos de estudo e comissões para o desenvolvimento da EMC, por exemplo, a Comissão Nacional de Moral e Civismo.

A ideologia militar da ordem e progresso rumo a um “Brasil Grande” e desenvolvido foi um discurso que ganhou apoio de alguns membros do CFE e de parte da sociedade civil, afinal, viver em um país próspero com uma economia sólida gera sensação de segurança.

Ocorre que esta ideologia falaciosa de evolução contínua e positiva não se sustentou por muito tempo. As desigualdades aumentaram significativamente, e o desconforto levou parte da sociedade civil, como o movimento estudantil, às manifestações contra a ditadura, revelando-nos que os esforços repressivos, a manipulação do conceito de cidadania e civismo por meio da política educacional não foram suficientes para manutenção do poder ilegítimo.

Conforme esclarece Gomides (2015, p. 16) em sua dissertação sobre as representações de cidadania nos livros didáticos produzidos no período da ditadura militar “a leitura e as apropriações dos discursos não são totais e completas como pretendiam os autores, editoras, Estado, contexto ou corpos ideológicos formadores dessas representações”.

No entanto, ainda que o levante social tenha buscado a libertação do Estado do governo ditatorial, a política educacional brasileira pouco caminhou no sentido de promover o debate para se alcançar um currículo sensível à realidade nacional. Um currículo que de fato proporcionasse aos educandos competências para refletir, discutir e produzir sentido sobre sua identidade e exercício da cidadania, que promovesse a “inversão nos fundamentos das teorias tradicionais curriculares” (SILVA, 2003, p. 29).

Entender o processo de formação de nossa cidadania passiva e buscar uma formação de cidadania ativa, que considere os povos com as diferentes culturas³⁶ que compõem nosso país, pressupõe ressignificar o modelo curricular oficial para que este considerar o multiculturalismo e promova, primeiramente, respeito para uma convivência harmônica entre as culturas, a partir deste respeito, dessa abertura de diálogo, poderemos refletir e demonstrar os processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (SILVA, 2003).

Nesse sentido, a educação como objeto de entendimento do “ser” nacional e a construção do “dever ser” nacional, seria a educação como instrumento pedagógico que nos apresentasse nosso ser, nossa “essência natural” (que, em nossa visão, é a formação do país

³⁶ Utilizamos o termo cultura em seu conceito de representar “todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Ou seja, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica” (SILVA, 2009, p. 85).

através de cultura de diferentes povos), assim, a partir da apropriação e respeito desta diversidade teríamos competência para reflexão sobre o “dever ser” nacional elegendo quais os valores e conhecimentos que respeitariam toda diversidade e formaria um cidadão consciente de sua identidade, ou seja, um cidadão capaz de questionar os poderes e de conhecimentos que colocaram alguns indivíduos numa posição de privilégio e outros em situação de subalternidade.

Entendemos que a formação cívica deve ser proporcionada no currículo, mas de uma forma que conduza a questionamentos importantes sobre a cidadania, sociedade e as políticas educacionais praticadas. O civismo refletido não como conceito reduzido no ufanismo, mas como uma das facetas da cidadania, conceito que sempre se configura atual. Por tal razão, não nos esqueçamos que, para cada tempo e contexto histórico, uma concepção de cidadania existe (Gomides 2015), conseqüentemente de civismo, de modo que as políticas pedagógicas que permeiam tais conceitos estarão (ou ao menos deveriam estar) em constante movimento a fim de buscar refletir sobre suas representações atuais no contexto social.

Apple (2006) sugere que interroguemos os conhecimentos que compõem o currículo – a quem pertencem o conhecimento, quem os seleciona e porque são organizados e transmitidos da forma que são. Dessa forma poderemos alcançar um debate produtivo de formação cívica, saindo da neutralidade proposta ao campo educativo ao longo de nossa história, para entendermos a relação e conexão entre a educação, estrutura econômica, conhecimento e poder.

3.2. ÉTICA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Para iniciarmos este item convém entendermos a complexidade do conceito de ética o qual “envolve ao mesmo tempo questões metafísicas e reflexões sobre problemas da vida cotidiana.” (SILVA, 2009, p.119)

Etimologicamente a palavra ética advém do vocábulo grego *éthos*, que significava modo de ser, costumes, jeito de agir dos membros que compunham a coletividade da pólis. Ética fora traduzida para o latim pelos Romanos como *morales*, que significa relativo aos costumes (*mores*), de modo que o sentido de moral na época era equivalente (ou sinônimo) de modo de ser, ou seja, do conceito de ética para os gregos.

Com o passar dos anos, os idiomas sofreram alterações - latim e grego fundiram-se criando novos idiomas para as nações que estavam surgindo.

Contemporaneamente os conceitos são distintos. Moral hoje significa o conjunto de normas, princípios e valores que norteiam o comportamento dos indivíduos de determinada sociedade. Já a ética conceitua-se como o estudo filosófico dos princípios e regras da moralidade de uma determinada sociedade, assim sendo a ética é a ciência da moral.

O Dicionário de filosofia, de Nicola Abbagnano, define ética como a *ciência da moral*, ou *ciência da conduta*, que possui duas concepções fundamentais: uma que considera a ética uma ciência do *fim* para o qual a conduta dos homens deve ser orientada; e outra que se preocupa menos com o *fim* e mais com a investigação das questões que impulsionam a conduta humana. A primeira concepção busca entender qual a finalidade da vida, afirmando que o ideal para o qual o *homem* se dirige é a felicidade.[...]Já a segunda concepção da ética investiga as *motivações* das ações humanas, e não essas ações propriamente. Alguns filósofos chegaram a dizer que o móvel da conduta dos homens (o que os faz seguirem regras) era o desejo de sobreviver; outros que a motivação humana era o prazer; outros, ainda, que era a autoconservação (SILVA, 2009, p. 119-120).

Embora o conceito de ética como ciência da moral não seja unânime, este fora o sentido considerado nesta pesquisa, que permeou em torno de questões de ordem moral e de como estas foram inseridas no currículo através de disciplinas como a EMC nos anos de 1962-1969. O percurso nos levou a entender que o conceito de ética para fins político-pedagógicos deve ser compreendido e trabalhado tanto em suas acepções filosóficas como em suas ressignificações históricas.

Em muitos momentos buscamos entender o significado dessa prática nos questionando se seria ou não possível estabelecer uma “moral cívica” através do processo de ensino-aprendizagem.

Algumas respostas foram sugestivas, por exemplo, apropriando-nos dos estudos curriculares, afastarmos-nos das neutralidades sugeridas pelo tradicionalismo positivista de ensino, entendendo os jogos de poder econômico que atuam na sociedade, e sobretudo, o processo histórico e cultural de formação de nossa identidade, para que os resultados desse processo fossem condizentes com a realidade nacional.

Vislumbramos que tratar de ética pressupõe entendê-la como um conceito inacabado e em constante mutação; parâmetros éticos são constantemente modificados pelos códigos (leis) justificadores de determinadas políticas. Na educação, por exemplo, vimos a ética disputar espaço nos currículos por meio do valor moral cristão que definia as virtudes do cidadão a partir da ideia religiosa do que seria pecado ou não, bem como do valor moral castrense predizendo a conduta do bom ou mal cidadão em busca da ordem e do progresso. Para Filgueiras (2006), a EMC idealizada pela ditadura militar pretendia formar o cidadão “livre” de ideias subversivas (comunismo) e inculcar uma moral religiosa.

Em nossa sociedade a ética também se materializa através das leis. Sendo assim, assume o conceito de norma que é produto dos costumes, virtudes e hábitos dos indivíduos que se consolidaram em leis que estabelecem códigos de condutas, como os códigos éticos profissionais, por exemplo. Esse é o conceito jurídico de ética; nessa seara, o vocábulo não se confunde com o conceito de moral, como ocorre por vezes na área pedagógica.

Dentro dessa realidade inconstante do vocábulo, perguntamos: é possível falar em ética educacional? Entendê-la como um código de condutas curriculares que possa ser alcançada de forma equânime para a diminuição das desigualdades sociais?

Possíveis respostas, assim como o próprio conceito de ética, não são estáticas. O movimento das questões sobre ética é inato ao seu próprio objeto – a arte da convivência – em razão disto, seu entendimento e compreensão implicam esforço intelectual de entender o outro, porque é pensamento sobre a vida partilhada, sobre as relações. É um saber que se mobiliza pela interação com o outro, mas que infelizmente ocupa posição marginal na educação formal (BARROS FILHO; POMPEU, 2013).

A ética na educação visa proteger a vivência partilhada na escola, e pode se tornar uma realidade através de um currículo que coloque a ciência a serviço da vida coletiva, priorizando valores de solidariedade e de formação de cidadania com respeito à realidade de cada indivíduo.

As teorias críticas dos currículos sem dúvidas caminham para desarticular o engessamento das políticas educativas hegemônicas, mas as barreiras continuam a se erguer ante as imposições das estâncias oficiais de legitimação da sociedade em rede, como os exames para ingresso nas universidades que levam os educandos a se obrigarem aos estudos dos conhecimentos que tratam bons resultados nos exames e provas para ingressar no mercado de trabalho, ficando para segundo plano os conhecimentos para a vivência partilhada, ou seja, educação ética. (BARROS FILHO; POMPEU, 2013).

No entanto, responder que o ensino de ética como uma disciplina seria a solução para a formação do cidadão e prática do civismo seria colocar os conteúdos à mercê dos órgãos definidores do currículo e poderíamos voltar aos erros praticados com a disciplina de moral e cívica que serviram às práticas repressivas e de dominação, o que nos leva a concluir que os ensinamentos éticos estariam mais ligados às práticas educativas do que a uma disciplina com conteúdo próprios, tal como defendiam, nos idos da década de 1960, os membros do CFE ao tratar dos ensinamentos morais e cívicos.

Silva (2009) sugere um modo de refletir sobre o conceito de ética em sala de aula:

O grande projeto que a humanidade precisa colocar no Terceiro Milênio, segundo sugere Sergio Paulo Rouanet, é o de reconquistar a universalidade perdida do homem. Esse projeto não deve resultar na imposição de valores ocidentais a outros povos. A humanidade precisa encontrar nas particularidades de cada cultura o elemento universal para a construção de uma ética para toda a humanidade. Nesse sentido, os professores de História do ensino Fundamental e Médio devem se preocupar com a ética nas escolas, estimulando ações éticas quanto aos problemas do mundo contemporâneo e discutindo o tema no dia a dia. As escolas também precisam estar envolvidas com projetos educativos sobre questões éticas, pois as instituições de ensino interessadas apenas em cumprir programas curriculares podem perder de vista a dimensão formativa do *homem* como ser ético e político. A ética, já dizia Aristóteles, é uma reflexão que tem como ponto de partida a vida histórica dos homens e busca melhorar a práxis, que é a prática social consciente. Ou seja, a ética não é uma reflexão estritamente metafísica, uma vez que busca efetivar-se historicamente como ações virtuosas. Esse sentido da ética relacionada à práxis humana implica o estabelecimento de relação entre os homens, no sentido de que as nossas escolhas diante de problemas éticos afetam os outros, e não dizem respeito unicamente ao agente da decisão. Esse sentido comunitário, engendrado no conceito aristotélico, precisa ser retomado e discutido na contemporaneidade (SILVA, 2009, p. 122).

Onghero (2007), em sua pesquisa sobre as memórias dos professores que lecionaram EMC e OSPB no período da ditadura, evidenciou como a disciplina estava mais ligada a práticas pedagógicas do que às arbitrariedades do currículo. Conforme o autor, algumas memórias docentes reconheceram na disciplina EMC conteúdos interessantes e importantes.

As memórias dos professores sobre o período são marcadas pelo momento atual e pelas leituras e experiências posteriores ao período da Ditadura. Mesmo entre os depoimentos que apresentam um discurso crítico em relação àquele período, há o reconhecimento de que a disciplina trazia conteúdos interessantes e importantes, assim como valores que hoje, segundo os professores, estariam fazendo falta na educação dos adolescentes e jovens. Assim, manifestam opiniões contrárias à retirada da disciplina dos currículos e defendem que, de certa forma, alguns dos seus conteúdos e valores ainda deveriam estar presentes na educação escolar. (ONGHERO, 2007, p. 191).

A pesquisa de Onghero nos revela que trabalhar conceitos morais e cívicos, ou éticos, como sugestionamos, pressupõe uma opção individual de cada professor. Embora os currículos oficiais possam articular, manipular e impor conceitos almejando de forma explícita ou velada uma formação alienada do cidadão, ao docente competirá a escolha das práticas pedagógicas que julgar mais adequadas a transmissão dessa educação em valores.

Considerando a ética como a arte de se ensinar a (con)viver, além da assimilação de todos os conteúdos curriculares próprios de cada ciência a ser transmitida, da lucidez quanto às disputas de poder (explícitas e implícitas) nos currículos, a pedagogia a ser desenvolvida em torno do conceito de ética, pressupõe um convite ao debate sobre a vivência compartilhada e todas as complexidades que esta oferece.

Apostar em propostas curriculares que trabalhe saberes éticos como conhecimentos a disposição da vivência compartilhada, com base no respeito às diversidades existentes em nossa sociedade, e não como um modo enviesado de sobrepor a cultura de uma classe sobre outra. Ética é saber prático sobre as decisões das relações no tempo. Nessa perspectiva, podemos dizer que a ética estará inevitavelmente em busca de atualização, conforme as transformações humanas e os conflitos existenciais em comunidade. (BARROS FILHO; POMPEU, 2013).

O processo pedagógico de ensino da ética pressupõe investimentos na formação filosófica dos docentes (SILVA, 2009). Envolve um chamamento professoral para o exercício da empatia. O que se por um lado pode parecer uma “solução” simplista demais para responder a questões tão complexas, por outro se revela uma prática, conduta ou modo de ser de difícil alcance até os dias atuais, mas que poderia ser a solução para que uma política educacional não se sobrepusesse à outra se tornando tão hegemônica quanto à opressora antecedente.

A ação docente é crucial para que tenhamos um currículo representativo da realidade sociocultural de cada escola, e por mais engessada que uma base curricular possa ser, o processo ensino-aprendizagem dos valores e conhecimentos podem ser articulados para uma leitura crítica da sociedade, pelas mãos docentes. Nesse sentido, reflete Cordeiro (2010):

Vale considerar que, ao pensar na análise de práticas educativas de uma disciplina leva também a reflexão sobre a prática dos professores, bem como, suas relações no contexto em que estão inseridos e os elementos que interferem de alguma forma em sua postura profissional (formação, currículo, alunos, gestores, materiais, políticas educacionais, instituição escolar, etc.). Estes profissionais enquanto sujeitos autônomos, mesmo que em certos momentos essa autonomia se torne relativa, na medida em que possuem conhecimentos, hábitos e valores próprios, podem intervir no desenvolvimento das disciplinas escolares, com suas convicções e valores diferenciados (CORDEIRO, 2010, p. 26).

3.3. SOLUÇÃO MICRO PARA PROBLEMAS MACRO

Considerando que a política educacional não é uma ação neutra e que educandos e educadores estão sempre envolvidos com as deliberações que envolvem a instituição escolar, devemos buscar compreender o período estudado (1962-1969) como um campo imposições e resistências quanto às disciplinas EMC e OSPB.

O objetivo político da educação se mostra na medida em que se cumprem determinados interesses. Nessa perspectiva, a educação está sempre servindo aos poderes que pretendem lutar para perpetuar ou transformar a sociedade. A instituição escolar da sociedade

capitalista, embora adote um discurso que promete ascensão social, na realidade não tem o caráter democrático de socializar saberes e recursos para compreensão dos processos históricos, econômicos e sociais que promovem e alimentam as desigualdades. Isso porque a escola se manteve elitista ao longo da história, servindo a uma classe dominante, conduzindo a ideologia e cultura dessa classe.

No tempo histórico deste estudo, por exemplo, a escola pretendia formar o cidadão dócil e o operário, que não questionava o regime ditatorial que o impedia de exercer direitos civis e políticos livremente. Para tanto, o governo militar tentou por meio da instituição escolar, instituir um currículo para inculcar conhecimentos e valores que validassem sua política. No entanto a escola, como já mencionado, não é um território neutro, as disputas ocorreram em maior e menor escala, e de certo modo houve a participação docente e discente, como apontam as pesquisas trazidas neste trabalho, para desmantelamento da política educacional do regime.

Dessa forma, a relação entre os conceitos de cidadão, e seus desdobramentos elementares – cidadania e civismo – merece uma leitura atenta dos sistemas político-sociais complexos que estão inseridos. Devemos buscar um currículo que proporcione competências para a leitura crítica da sociedade, pois é necessário refletirmos a fim de encontrarmos alternativas para livramo-nos da estratificação social.

A pesquisa de Onghero (2007) revela-nos como se manifestavam de formas diversas as práticas pedagógicas determinadas nos currículos oficiais pelos relatos dos educadores. Especificamente sobre as imposições ideológicas da política ditatorial quanto à formação do dito cidadão ideal:

Verifica-se que mudanças na direção política do Estado brasileiro modificaram os currículos escolares. A educação cívica e educação moral foram consideradas pertinentes para educação brasileira, mas a forma como estavam incluídas nos currículos foi modificada nas reformas curriculares de acordo com as concepções educacionais dos grupos que assumiam o poder político. Isto não significa, porém, que a escola apenas se adequava aos projetos educacionais e reproduzia as diretrizes estabelecidas na instância política. A escola é produtora de uma cultura, que se relaciona com a cultura da sociedade (ONGHERO, 2007, p.47).

Embora os educadores não tivessem como se furtar das imposições dos sistemas institucionais de uma educação tecnicista voltada ao mercado de trabalho, não recebiam de forma totalmente passiva e irrefletida as determinações curriculares. Notadamente os “educadores licenciados em Ciências Humanas que conscientemente se especializaram em EMC e OSPB e utilizavam os conteúdos para fornecer aos alunos um instrumental de crítica

ao regime ditatorial ao invés de justificá-lo. Lutavam de dentro dele contra ele” (ONGHERO 2007, p. 80).

As resistências não se resumiam ao interior das escolas. O Conselho Federal de Educação, ao sofrer as imposições do regime como a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo que, segundo o dispositivo legal que a instituiu e definiu suas funções, seria “colaboradora” do CFE nas questões de moral e civismo, essa relação como vimos não era de colaboração, e sim de controle.

A relação entre os órgãos não era harmoniosa como também afirma Filgueiras (2006). A animosidade entre a CNMC e o CFE é notável pelos próprios entendimentos de cada órgão, enquanto o CFE defendia a EMC como prática educativa, presente em todos os momentos da vida escolar, a CNMC defendendo explicitamente os interesses do governo que a criara, entendia a EMC como uma disciplina com conteúdos deterministas, horários de aula, exercícios e avaliações para a formação do “bom cidadão”.

Outro grupo que apresentou resistência às políticas educativas da ditadura militar foram os Estudantes membros da UNE, entidade que fora declarada ilegal após o golpe de 1964, por ser considerado um movimento “subversivo”. Mesmo sofrendo com a repressão e perseguição, os estudantes não cessaram sua luta em prol da educação, das liberdades individuais e da democracia. Para Abreu (2008, p. 22), “os estudantes organizados através da UNE e da Juventude Universitária Católica (JUC), aliados com a Liga Camponesa e Sindicatos representavam a extrema esquerda do país”.

Percebemos que, ainda que o governo ditatorial objetivasse legitimar-se promovendo a alienação total da população por meio de propagandas e políticas educacionais, as resistências fizeram parte do período, e de certo modo ajudaram a promover uma visão crítica reflexiva sobre os riscos da política desenvolvimentista que privilegiava somente o progresso econômico do país através da industrialização que promovesse uma educação para o mercado.

Nessa perspectiva, podemos observar que havia uma luta contra as políticas deterministas do currículo oficial. Anísio Teixeira, em resposta aos questionamentos da *Revista Comentários* sobre “Educação para o Desenvolvimento e a Democracia”, salientava sobre os riscos de se desenvolver uma educação voltada ao consumo, em países pobres como o Brasil na época. Na *Revista Documenta* n. 04 de 1962, o conselheiro afirma que “o desafio às nações pobres é o de saber se elas podem organizar a educação antes de serem ricas, ou, pelo menos, simultaneamente com o processo de enriquecimento” (p.136). Apontando questões importantes sobre a educação como ferramenta para o desenvolvimento, Anísio assinala duas dificuldades:

Primeiro, a da prioridade no uso dos recursos escassos das nações pobres. Conseguirão elas o consenso de suas populações ou, melhor, de suas elites, para dar à educação prioridade no uso daqueles recursos, pelo menos igual à que se dá à industrialização? A segunda dificuldade é igualmente grande e, de certo modo, explica as resistências para que a primeira seja removida. No processo de desenvolvimento acidental das nações, a educação como processo conseqüente, é predominantemente uma educação para o consumo da riqueza adquirida ou em vias de aquisição. Educam-se os indivíduos para participar da riqueza em expansão e, secundariamente, para ajudar e consolidar a expansão. A escola passa a desenvolver-se, às vezes com aceleração considerável, para atender às pressões de mudança de status social, que a riqueza provoca e causa, a fim de que maior número de pessoas fique em condições de consumi-la. Êste tipo de educação, que o desenvolvimento acidental promove, embora não seja primariamente destinado a preparar o produtor, concorre indiretamente para facilitar o preparo do produtor, quando ministrada com eficiência. Ora, sucede, nas nações pobres, que mesmo êsse tipo de educação para o consumo, ordinariamente mais econômico do que o processo de educação para produção, não chega a poder ser dado com eficiência e, dêste modo, nem secundariamente ajuda o aumento de produtividade. (DOCUMENTA, 1962, n. 04, p. 136)

Ainda que o educador em questão esteja na defesa de uma educação que os teóricos críticos e pós-críticos definem como tradicional tecnicista, o mesmo volvia seu olhar ao indivíduo não como mero receptor e consumidor (em maior ou menor escala) de uma riqueza produzida por poucos, mas como autor e produtor do processo de industrialização. Por exemplo, quando o conselheiro ressalta que o indivíduo deveria participar na consolidação da riqueza em expansão e não apenas consumi-la.

Todas as formas de resistência já mencionadas, embora significativas, infelizmente não modificaram a relação entre a educação e a estrutura econômica, o que segundo Apple decorre de um processo de naturalização de alienação social causada pelo capital cultural (propriedade simbólica) que as escolas preservam e distribuem numa sociedade desigual. Assim, escola como uma “instituição de preservação e distribuição cultural” imprime formas de consciência que permitem um controle social sem que as elites tenham que se valer de mecanismos explícitos de dominação (APPLE, 2006, p. 37).

No entanto, Apple adverte que temos que ter o devido cuidado para não sermos deterministas, ao afirmarmos que há uma relação direta e automática entre a formação da consciência e a economia. As formas de dominação são sutilmente imbricadas na sociedade através da hegemonia, a qual Apple (2006) conceitua refletindo nos estudos de Raymond Williams e Antonio Gramsci:

[...] a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de

significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação” (APPLE, 2006, p. 39).

Resistir e lutar contra um poder ocultamente entranhado na esfera social não é tarefa fácil; um dos caminhos apontados por Apple é buscarmos entender essa dinâmica através da análise relacional das políticas educacionais:

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada (APPLE, 2006, p. 44).

Porém, desvendar as disputas que envolvem a instituição escolar e o currículo como produtores de conhecimentos considerados legítimos não basta. Levantar questões para o entendimento – de quem é o conhecimento, como é organizado e selecionado e para quem é destinado – é também uma etapa importante, mas insuficiente.

Apple (2006) propõe que o educando seja orientado a problematizar essas questões, para que possa caminhar nos trilhos da investigação por conta própria, a partir da reflexão sobre o poder econômico e o poder político do conhecimento. Mas, adverte o autor, que criar essa “competência de habilidade de investigação” da política educacional e do currículo por si só tende a “despolitizar o estudo da vida social”, uma vez que os educandos não são levados a entender “o porquê da existência de determinadas forma de coletividade social, como ela se mantém e a quem beneficia” (APPLE, 2006, p. 41).

Nessa perspectiva de práticas pedagógicas, que orientam à emancipação intelectual de investigação dos educandos para a formação de uma consciência individual lúcida, a matriz disciplinar de Rüsen sugere a formação de uma consciência histórica genética, a qual ultrapassa as competências de conhecimentos críticos sobre determinados contextos históricos e políticos, e propõe não apenas um rompimento com o passado e suas tradições, mas uma transformação para o futuro (RÜSEN, 2011).

Embora Rüsen apresente um modelo teórico para o ensino-aprendizagem de História, as competências intelectivas que propõe, ou seja, as “competências narrativas” podem ser aplicadas no ensino das humanidades, uma vez que o indivíduo estará interpretando não apenas o tempo-espaço, mas todas as relações de poder que agem na dinâmica social. A

construção da consciência histórica rüseneana é inerente ao estar no mundo e viver em sociedade.

Conceitos como cidadania e civismo no ensino das humanidades devem ser interpretados de forma relacional, “pois as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada” (APPLE, 2006, p. 44). Tal modo de análise pode contribuir para desarticular, ainda que de forma lenta, o processo de construção e reconstrução de ensinamentos de valores que preservem e legitimem a cultura dominante mantendo a sociedade estratificada.

A sociedade é organizada a partir da produção da vida material de seus membros e das relações decorrentes dos costumes que a fundamentaram e elegeram a cultura que deveria ser transmitida e validada. A instituição escolar é um dos espaços de validação da cultura dominante, mas também é um espaço de disputas, uma vez que na difusão sistêmica dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade poderá formar indivíduos capazes de participar como agentes na reconstrução da sociedade, transformando-a.

Quando a ideologia ceder lugar ao conhecimento esclarecido a cada cidadão, teremos uma sociedade finalmente emancipada e liberta. “Se pudéssemos nos livrar das relações de poder inerentes ao capitalismo, o conhecimento corporificado no currículo já não seria um conhecimento distorcido e espúrio” (SILVA, 2003, p. 149).

Nesse sentido, criar competências para os docentes desenvolver uma visão crítica da sociedade e dos processos de inculcação de uma cultura em detrimento de outras é uma opção interessante para a adoção de um compromisso político em sua função educadora. É importante que o docente seja sensível ao contexto socioeconômico ao qual está inserido enquanto educador e cidadão. Importa, ainda, que os professores estejam lúcidos quanto à realidade a qual estão inseridos os educandos destinatários dos conhecimentos que estão sendo transmitidos, a fim de articular a consciência deles a perceberem-se sujeitos históricos, que podem ser mais participativos socialmente.

Conforme afirma Silva (2009), é preciso criar circunstâncias no contexto escolar para que educadores e educandos possam fazer a leitura crítica da vivência partilhada, dos costumes e valores morais que fundaram as bases de nossa sociedade, e sobretudo, sobre as escolhas políticas e econômicas que permitem e estimulam a estratificação social, tornando cada vez mais naturalizado o processo de ascensão social.

Conforme afirma Apple

[...] para que os currículos centrados nas disciplinas dominem a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas escolas, é, pelo menos, parcialmente, o resultado do lugar da escola na maximização da produção de conhecimento de alto status. Isso está intimamente relacionado com o papel da escola na seleção de agentes para preencher posições econômicas e sociais em uma sociedade relativamente estratificada que os analistas da economia política da educação têm tentado retratar (APPLE, 2006, p. 73).

É preciso que sejamos mais comprometidos com uma educação que promova a construção de uma sociedade mais justa e democrática, fundada nas relações de solidariedade e não de dominação entre os seres humanos, sobretudo no ambiente escolar, pois é na escola que podemos criar um espaço de diálogo para transformação na estrutura da escola e da sociedade. Quiçá assim possamos transformar o processo social educativo de acúmulo de competências intelectuais a serviço do mercado para um processo de ressignificação mais profunda para a vida compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a política educacional de formação do cidadão, no contexto histórico abordado nesta pesquisa (1962-1969), podemos observar as disputas de diferentes grupos que almejavam representatividade no campo político e educacional, como intelectuais católicos, escolanovistas e militares, por exemplo. São grupos que mesmo com ideais distintos, ora se uniam ora afastavam-se para a preservação de interesses próprios, de modo que a formação identitária do “cidadão brasileiro de bem” não pode ser atribuída a uma autoria certa, tanto que alguns estudos defendem a ideia de uma “Ditadura-Civil-Militar”, indicando possíveis alianças entre grupos.

Da análise da fonte *Documenta*, observamos que o ideal do periódico era dar publicidade e destaque à atuação do CFE, através da apresentação de sua política educacional. Os exemplares eram divididos por seções que indicavam os pareceres, notas, indicações e estudos especiais produzidos pelos conselheiros, além de seus currículos que por vezes eram apresentados.

Percebemos que os intelectuais reunidos no Conselho tinham ideais e percepções distintas de uma educação em valores para a formação do cidadão. Porém, mantinham-se unidos quanto a ideia de “Pátria Democrática”, de desenvolvimento e progresso. Por que razão, de forma consciente ou não colaboraram, em parte, com as políticas educacionais da ditadura militar.

Esses ideais são reflexos do pós-guerra que exigia a reconstrução material, social e “moral” do mundo. O clima de insegurança era latente, fazendo com que os países se unissem em prol de um objetivo comum: a paz. Contudo, esta união foi se esvaindo conforme as disputas entre os polos (capitalista e socialista) aumentavam. A Guerra Fria subsidiou as disputas ideológicas entre o capitalismo norte-americano e o socialismo soviético. Os dois países tornaram-se grandes potências e desejavam a supremacia política e ideológica mundial.

O Brasil aderiu ao modelo econômico capitalista, aceitando os incentivos estadunidenses. A aliança como bloco capitalista incluía apoio no combate ao seu inimigo “o comunismo”. Esse cenário contribuiu para a efetivação do golpe militar em 1964. Os militares se incumbiram de estreitar ainda as relações políticas e econômicas com o EUA, a fim de cumprir seus ideais de restabelecimento a “ordem moral” e desenvolver “o progresso”.

Para legitimar a ditadura militar, conceitos como cidadão, moral e civismo, precisavam ser inculcados segundo a “ética” castrense, de modo que cidadão seria o indivíduo dotado de valores morais religiosos e patrióticos, obediente às leis, e que deveria se qualificar

tecnicamente para contribuir com o desenvolvimento econômico do país; ou seja, um sujeito disciplinado e acrítico.

A estratégia do governo para implantar a doutrina militar de formação do cidadão foi investir em uma política educacional enviesada, que pusesse a instituição escolar e o currículo oficial a serviço de seus interesses, o que na prática se deu através do Decreto nº 869 de 1969, com a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória no currículo oficial. O Decreto articulou a disciplina OSPB a fim de que esta servisse para reforçar os ensinamentos da EMC.

Essa manipulação curricular não foi acolhida de forma unânime pelo CFE, os conselheiros tinham uma perspectiva diferente de formação cívica e moral do cidadão. Os conselheiros Almeida Júnior, Abgar Renault, D. Cândido Padin, Clóvis Salgado e Newton Sucupira defendiam que a educação moral mais se aproximava do conceito de prática educativa do que de disciplina, e ressaltavam que o civismo deveria transmitir conhecimentos e competências aos educandos para participar da vida política e social do país.

Muito embora houvesse esse “consenso”, entendimento da educação moral como prática educativa e não como disciplina, não podemos afirmar o mesmo quanto ao conteúdo e intencionalidades que a formação moral tinha para cada conselheiro, pois a trajetória dos membros Abgar Renault, Clóvis Salgado e Newton Sucupira dentro do CFE demonstra-nos no mínimo que não apresentaram resistências às políticas pedagógicas da ditadura.

Essa passividade do grupo pode ser deduzida pelo receito de perseguições políticas, pois ainda que os conselheiros tivessem certa autonomia para deliberar sobre a base comum curricular, nos anos mais endurecidos da ditadura, foram silenciados, embora mantida a estrutura e formação do CFE. A repressão dentro do grupo sutilmente se apresentava pelo posicionamento de representantes da base militar nos grupos de estudo e comissões para o desenvolvimento da EMC, por exemplo, a Comissão Nacional de Moral e Civismo.

A campanha ideológica militar da ordem e progresso rumo a um “Brasil Grande” e desenvolvido foi um discurso que ganhou apoio de alguns membros do CFE e de parte da sociedade civil, afinal, viver em um país próspero com uma economia sólida gera sensação de bem-estar e segurança.

Todavia, essa ideologia falaciosa de evolução contínua e positiva não se sustentou por muito tempo: as desigualdades sociais aumentaram significativamente gerando desconforto em boa parte da sociedade civil, que começou a se organizar em manifestações contra a ditadura, revelando que os esforços repressivos, a manipulação do conceito de cidadania e

civismo por meio da política educacional já não eram suficientes para manutenção de seu poder ilegítimo.

O processo de redemocratização não fora uma escolha política. Os militares estavam conscientes de que o fim do regime estava próximo. Sendo assim, o Presidente Ernesto Geisel deu início ao processo de redemocratização de forma bastante cautelosa para que a transição fosse lenta, gradual e sobretudo segura. Para que não houvesse revanchismo quando os militares deixassem o poder, o processo de reabertura se manteve, efetivando-se em 1985 no governo do General João Batista de Figueiredo.

Da análise do período (1962-1969), observamos que a educação enquanto política pública foi refém dos interesses governamentais militares, que a orientaram de forma técnica para efetivação do plano econômico desenvolvimentista. Para tanto, o currículo oficial privilegiou o ensino profissionalizante para suprir as necessidades da industrialização da escassez de mão de obra existente. O currículo forjou-se também como um sistema de controle social para mascarar o regime ditatorial com a roupagem da “revolução democrática”, que promoveria a ordem e o progresso do país.

A política educacional militar enviou um currículo hegemônico que não permitia refletir sobre a realidade nacional, esvaziando de sentido os conceitos de cidadão, cidadania e civismo, que são cruciais para a formação individual. As consequências são tão avassaladoras, que ainda hoje luta-se contra essa herança curricular alienante, em prol de currículo sensível a nossa sociedade desigual.

O golpe de 1964 representou um retrocesso tão profundo nos direitos e liberdades individuais, que ainda hoje parte significativa da população tem dificuldade de se apropriar do conceito de cidadão e de investir-se cidadão, reflexo de uma política educacional que alienou e ainda aliena impedindo que educandos adquiram competências para refletir, discutir e produzir sentido sobre sua identidade e exercício da cidadania.

A cidadania como conceito ideal está em construção, ou seja, movimenta-se num processo constante para o estabelecimento de um convívio social harmonioso, assim como o civismo enquanto, conceito indissociável da cidadania, também deve ser entendido como parte deste processo e jamais deve ser entendido como um conjunto prefixado de normas as quais os cidadãos devam se enquadrar.

Nesse sentido, as teorias críticas dos currículos orientam a desarticular o seu engessamento para entendermos as intencionalidades não expressas das políticas educativas hegemônicas. O currículo da política educacional desenvolvimentista do contexto pesquisado instrumentalizou-se como um sistema de freios sociais, na medida em que impôs aos

indivíduos (não pertencentes às elites) um limite à sua condição social e econômica, e como produtor de mão de obra para servir a uma sociedade que pretendiam tornar altamente industrializada.

As consequências do modelo de educação adotado, embora tenha elevado o nível educacional da população profissionalizando-a, foram a de que ele serviu para habilitar os indivíduos a obter bons resultados no mercado de trabalho, mas nunca conferiam competências para que os educandos pudessem refletir sobre a sociedade e o papel que desempenhavam dentro do modelo adotado pelo governo, ou seja, o currículo impunha sem clemência um “modo de ser” que não abria margem à formação de um cidadão esclarecido da estrutura a que estava imerso.

Dessa forma, ainda que houvesse uma melhora no “padrão” de vida, ou seja, ainda que algumas pessoas conseguissem romper com esta tradição curricular, alcançando melhores condições econômicas e sociais através do trabalho, havia sempre mais um limite para encaixá-lo ao modelo mantendo a distância segura que a cultura dominante impunha.

Em que pese tenha havido no período as imposições curriculares e a manipulação das instituições para implantação da doutrina militar, não podemos esquecer que também houve resistências, interpretações e aplicações das práticas pedagógicas impostas. A instituição escolar tanto é um local de poder e disciplinarização quanto espaço de lutas e resistências. As pesquisas sobre o tema revelam relatos de professores que utilizaram as disciplinas OSPB e EMC como forma de fazer críticas ao governo militar.

Esta pesquisa fora elaborada a partir de uma consciência preocupada com a educação nacional, principalmente neste momento em que a mesma sofre duros golpes. Porque entendemos a educação como instrumento de libertação do povo, acreditamos nas lutas e resistências diariamente travadas nas escolas para diminuir as desigualdades sociais. Nesse sentido, esperamos contribuir com as pesquisas existentes, conscientes de que há muito a se refletir e investigar sobre um período tão nebuloso da História Nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Vanessa Kern de. **A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar** - Minas Gerais (1969-1993). 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos**. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueiras. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BARROS, José D'Assunção. Rupturas entre o presente e o passado: leituras sobre as concepções de tempo de Koselleck e Hannah Arendt. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 2, n. 2, p. 65-88, jul/dez. 2010.

BARROS FILHO, Clóvis; POMPEU, Júlio. **A filosofia explica as grandes questões da humanidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

Disponível em:

<https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>

Acesso em 03 Abr. de 2017.

_____. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2003. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em 23 Set. de 2018.

BOBBIO, Norberto *et al.* **Dicionário de Política**. Brasília, UNB, 1998.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. tradução João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didactica, 2004.

CASTELO BRANCO, Pedro Hermílio Villas Bôas. A sociologia dos conceitos e a história dos conceitos: um diálogo entre Carl Schmitt e Reinhart Koselleck. **Soc. estado.**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 133-168, abr. 2006. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 Out. de 2017.

CAPUTO, Ana Cláudia; MELO, Hildete Pereira de. A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 513-538, Sept.2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010141612009000300003&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-41612009000300003>. Acesso em 18 Abr. de 2019

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO NETTO, David Antônio de. **“Nossos comerciais por favor!”: ditadura militar e propaganda no Brasil**. 2018. 250 f. Tese (Doutorado) – Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

CONTADOR, Vicente. **Modelo econômico e projeto de nação-potência: Brasil, 1964-1985**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

CORDEIRO, Emanuelle Giamberardino Rochavetz. **A disciplina de educação moral e cívica no colégio estadual do paraná (1969–1986)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educa o)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M10_Emanuelle%20Cordeiro.pdf> Acesso em 24 Set. 2018.

DECLARA O UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Na es Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 23.09.2018

DE LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). Fontes Históricas. São Paulo; Contexto, 2005. p. 111-153.

DOCUMENTA. Conselho Federal de Educa o, n.01, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1962.

_____. Conselho Federal de Educa o, n.03, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1962.

_____. Conselho Federal de Educa o, n.04, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1962.

_____. Conselho Federal de Educa o, n.07, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1962.

_____. Conselho Federal de Educa o, n.08, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1962.

_____. Conselho Federal de Educa o, n.26, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1964.

_____. Conselho Federal de Educa o, n.27, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1964.

_____. Conselho Federal de Educa o, n.36, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1965.

_____. Conselho Federal de Educa o, n.37, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1965.

_____. Conselho Federal de Educação, n.46, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1966.

_____. Conselho Federal de Educação, n.76, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1967.

_____. Conselho Federal de Educação, n.80, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1968.

_____. Conselho Federal de Educação, n.105, Rio de Janeiro: Ed. Gráfica Tupy Ltda, 1969.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993**. Dissertação (Mestrado), PUC-SP. São Paulo: 2006. Disponível em: ><http://bdtd.ibict.br/bdtd>< Acesso em: 04 de Set. de 2018.

GOMIDES, Fernanda de Paula. **Representações de cidadania nos livros didáticos de educação moral e cívica durante o regime militar brasileiro (1964-1985)**. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084> Acesso em 28. Jul. 2017.

_____. **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2015.

_____. **Crítica e crise**. trad. Rio de Janeiro: Editora UERJ, Contraponto, 2015.

MAIA, Tatyana de Amaral. **Os cardeais da cultura nacional: o conselho federal de cultura na ditadura civil-militar (1967-1975) / organização da coleção Lia Calabre**. – São Paulo : Itáu Cultural : Iluminuras, 2012.

MEC, Principais atividades e realizações 1930-1937. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001573.pdf>

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 24ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORO JUNIOR, Antônio A. Busca pela consolidação da democracia como forma de governo e o desenvolvimento das gerações de direito. In: Taís Nader Marta; Gisele Pachol Cucci. (Org.). **Estudos de Direitos Fundamentais**. 1ed.São Paulo: Editora Verbatim, 2010, p. 67-80.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>. Acesso em 26 Mar. de 2019.

ONGHERO, Andre Luiz. **Moral e civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252054>>. Acesso em: 09 Ago. de 2018.

OZELIN, Jaqueline Rampeloti. **Periódicos educacionais da Escola Normal de São Carlos: educação moral, civismo e higiene (1911-1923)**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. <http://hdl.handle.net/11449/96313>. Acesso em: 09 Ago. de 2018.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Educação Moral e Cívica: Disciplina e Poder Disciplinar no Ensino de Primeiro Grau Mato-Grossense da Década 1970**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/96f4405147688094b6b9ff4a6ffce013.pdf>. Acesso em 04 Out. de 2018.

REVISTA EDUCAÇÃO. **A história da LDB**. Ed. 235, Dezembro/2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/historia-da-ldb/>. Acesso em 21 Ago. de 2018.

ROTHEN, José Carlos. **Funcionário intelectual do estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação**. 2004. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/tese-arquivos/>. Acesso em 30 Jan. de 2019.

SILVA, Kalina, Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo. Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622005000300003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 03 Out. de 2017.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **JörnRüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

TAVARES, Kleber da Silva. **A ética castrense e a intervenção militar como recurso de manutenção da ordem institucional**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em

http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3426/1/tese_3476_Kleber_da_Silva_Tavares.pdf>

Acesso em 04 Out. de 2017.