

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA – DOCTRINA, DISCIPLINA E PRÁTICA EDUCATIVA.

Vanessa Kern de Abreu
Geraldo Inácio Filho
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Uberlândia

Introdução

A idéia de uma pesquisa sobre a moral e o civismo teve origem na preocupação inicial sobre o ensino de história nas escolas de Educação Básica. Enquanto fazíamos a leitura bibliográfica e o recolhimento de vestígios acerca do passado recente do ensino de história em nosso país, como Leis e discursos oficiais, percebemos, no entanto, que a moral e cívica teve um papel central e diferenciado. Durante a ditadura militar, entre 1964 e 1985, houve um chamamento em todo o país, não só nas escolas, para o cumprimento de deveres cívicos e patrióticos. Houve também uma tentativa de enquadrar o comportamento das pessoas dentro de um padrão social, que estava sendo construído pelo Estado.

Como exemplo desse chamamento patriótico, podemos citar as propagandas repetidas constantemente na imprensa escrita e falada acerca da importância da “Revolução”, que enalteciam o potencial industrial do Brasil e o dever que cada cidadão tinha em contribuir com esse progresso. Esse dever de contribuição dizia respeito aos desfiles em dias cívicos, ao compromisso de delação aos órgãos policiais de vizinhos, parentes e conhecidos que tivessem envolvimento com atividades “subversivas”, ao cumprimento das determinações legais do Estado, sem questionamentos, ao respeito pelas autoridades, etc.

No texto das Leis, principalmente, fica claro que a moral e cívica não era concebida primeiro como disciplina escolar, e doutrina depois; era o contrário. A moral e cívica foi uma doutrina elaborada, ao lado da Segurança Nacional, e fazia parte do projeto de construção de um “BRASIL GRANDE” ou “BRASIL POTÊNCIA”, tal como desejavam os militares. Vejamos o trecho do Relatório de Trabalho do primeiro GT instituído para discutir a reforma no ensino, em 1969:

“A formação básica proposta inspira-se na filosofia político-social do País. O Brasil insere-se no mundo democrático e, tendo em vista o princípio da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à

sua população (...) uma educação fundamental (...) em face da Constituição “Toda pessoa, natural ou jurídica, é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei (art. 86)”. Tal responsabilidade pressupõe uma base de formação moral e de educação para a cidadania, condições vivificantes da democracia”¹.

Nesse ponto devemos esclarecer que a idéia de democracia que os militares ditadores tinham era bem diferente da democracia neo-liberal que queremos viver hoje ou da democracia imaginada pelos gregos ou por J.J. Rousseau. O ideal de democracia que o Estado militar se esforçou em construir deveria ser a base da responsabilidade do cidadão com a Segurança Nacional do país, expressa no artigo 86 da Carta Constitucional de 1967, não uma segurança em relação a ameaças externas, mas internas. O “inimigo” era todo aquele brasileiro que se atrevesse a questionar a “filosofia político-social do País”, citada pelo relator do GT.

Que “filosofia” era essa? O Estado surgido do Golpe de 31 de março de 1964 emergiu da Escola Superior de Guerra - ESG, do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPÊS, e do Instituto Brasileiro de Ação democrática – IBAD. As idéias anticomunistas presentes na política exercida pelo Estado militar eram desenvolvidas dentro da ESG, de onde saiu grande parte dos militares que se tornaram responsáveis pelo comando político e econômico do Brasil por duas décadas. A teoria de “guerra interna”, introduzida pelos militares, era ensinada nos cursos oferecidos pela ESG:

“Segundo essa teoria, a principal ameaça vinha não da invasão externa, mas dos sindicatos trabalhistas de esquerda, dos intelectuais, das organizações de trabalhadores rurais, do clero e dos estudantes e professores universitários. Todas essas categorias representavam séria ameaça para o país e por isso teriam que ser todas elas neutralizadas ou extirpadas através de ações decisivas”².

A “guerra interna” começou em nosso país quando os nossos políticos – então militares - começaram a olhar para as alas da nossa sociedade que mais lutavam por melhorias sociais não como aliadas, mas como inimigas. Procurava-se estudar e traçar os destinos dos Brasil³ sem ouvir a sociedade, ou melhor, procurando calá-la deliberadamente. A repressão causada por essa “guerra” procurou silenciar as vozes que

¹ RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO instituído pelo Decreto nº 65.189 de 18 de setembro de 1969. MEC, Guanabara, 1969. In: *Ensino de 1º e 2º graus*. MEC, CFE, 1971.

² SKIDMORE, Thomas E. *Brasil – de Castelo a Tancredo – 1964-1985*. São Paulo: Paz e Terra, 1988. P.22.

³ “Nesta casa estuda-se o destino do Brasil”. (www.esg.br).

pediam democracia e liberdade, como grupos de teatro, músicos e organizações de esquerda e estudantil⁴.

Até mesmo uma ala mais moderada da ESG, chamada grupo da “Sorbonne” ou castelitas (por terem em Castelo Branco um de seus principais representantes), acreditava que um governo arbitrário, porém curto, era uma necessidade para o país naquela época. Essa “necessidade” era devida, principalmente, à explosão de movimentos sociais que ocorreu durante o governo do presidente João Goulart, interrompido pelo golpe de 1964⁵.

Outra instituição que foi importante para a articulação do golpe e do Estado militar foi o IPÊS⁶, fundado em 1962, que publicava estatísticas e estudos sobre economia, educação, controle da população, reformas legislativas e desenvolvimento social através de filmes, textos e seminários. Sua postura, profundamente conservadora, refletia as intenções de seus fundadores, empresários, advogados, tecnocratas e oficiais das forças armadas, interessados em controlar a economia e a política do país de modo a beneficiá-los⁷.

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

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

O IBAD teve sua atuação suspensa em 1963 por uma determinação do Poder Judiciário, após uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI confirmar que os recursos do Instituto vinham de empresas estrangeiras, principalmente norte-

⁴ GASPARI, Elio. *A Ditadura envergonhada*. São Paulo: Cia das Letras, 2002. P.211.

⁵ Para maiores detalhes sobre a polarização política no governo de Jango, ver: TOLEDO, Caio Navarro de. *O Governo Goulart e o Golpe de 1964*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

⁶ A forma mais usual dessa sigla é IPES (sem acento), porém aqui optamos por utilizar a forma como a sigla era usada nos anos 1960/70, com acento.

⁷ SKIDMORE, Thomas E. *Ibid*, P.40.

americanas. Sua atuação foi mais forte em âmbito político, enquanto o IPÊS se destacou pelas atividades panfletárias e pelo apoio com recursos e pessoal em movimentos de contestação social de direita, como a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, realizada em São Paulo em 19 de março de 1964⁸.

Muitos dos princípios dessas instituições nortearam as linhas de política e economia colocadas em prática pelo governo militar. Um exemplo prático que podemos citar é a ligação das idéias e dos economistas do governo Castelo Branco com o IPÊS do Rio de Janeiro: Roberto Campos, ministro do Planejamento deste governo e um dos mentores do PAEG – Plano de Ação Econômica do Governo, era intimamente ligado ao grupo carioca de empresários do Instituto. Além disso, inúmeros militares e empresários que tiveram ação nos governos da ditadura eram ligados, pelo menos, a uma dessas entidades, o que revela a importância de suas teorias e práticas para o entendimento das políticas e economias tornadas realidades pelos governos militares⁹. Veremos a seguir como essas teorias estavam relacionadas à política educacional através da construção da doutrina moral e cívica e como ela foi apresentada e imposta às escolas.

A “formação moral e a educação para a cidadania” – A Moral e Cívica

Desde o início, o Estado militar procurou uma aproximação com investidores estrangeiros, com o governo dos Estados Unidos e com agências econômicas internacionais: Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Em um discurso em julho de 1964, Castelo Branco anunciou que o crescimento viria da “*restauração dos ingressos de capital estrangeiro e do retorno a entendimentos sérios com as organizações financeiras internacionais.*”¹⁰.

No plano educacional, essa aproximação foi com a AID - *Agency for International Development* -, através dos acordos MEC/ USAID. Tanto na economia propriamente dita, quanto na Educação, o desenvolvimentismo dependente funcionava como um argumento que tinha um fim em si mesmo e que dava sentido a todos os atos praticados pelo governo. Isso é percebido claramente em vários trechos da legislação educacional, nos discursos dos presidentes militares e na propaganda do Estado. Um

⁸ CHIAVENATO, Julio José. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. São Paulo: Moderna, 1997. pp. 30-34.

⁹ SKIDMORE, Thomas E. *Ibid*, P.69.

¹⁰ Apud BRANCO, Humberto de Alencar Castelo, *Discursos*, 1964, p. 66. In: SKIDMORE, Thomas E. *Ibid*, P.83.

exemplo está na exposição de motivos do Ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, que acompanha o projeto de lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus enviado ao presidente Médici e ao Congresso Nacional:

“Agora, Vossa Excelência não proporá ao Congresso nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades de Desenvolvimento (...), preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública (...). Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: A Revolução pela Educação”¹¹.

A Reforma do ensino de 1º e 2º graus, que deu origem à Lei nº. 5.692/71, tinha sua razão de ser, de acordo com o Estado militar, no momento de desenvolvimento econômico vivido pelo país. Era necessário formar profissionais capazes de atender à demanda do mercado dentro do ideal de democracia imposto pelo Estado, ou seja, dentro do exercício democrático controlado pelo governo, posto que emana dele, e proporcionado pela livre competitividade. Assim deveria ser a cidadania aprendida e praticada pelos brasileiros: centralizada no Estado e por ele vigiada.

A “Revolução pela Educação” pode ser entendida como um redimensionamento de vários conceitos e práticas, tendo como pressuposto a transposição do ideal de desenvolvimento dependente do Estado em relação ao mercado internacional para a escola: a dependência do seu saber em relação ao Estado. Ou seja, da mesma forma que a economia e as práticas políticas e culturais brasileiras passaram a depender do Estado e da conjuntura do mercado internacional, posto que é um desenvolvimento dependente, a escola teria o seu saber vinculado ao controle centralizador do Governo Federal.

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

“A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis: esses conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica, como também deviam “marcar” o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas”¹².

¹¹ EXPOSIÇÃO de Motivos nº 273. In: *Ensino de 1º e 2º graus*. MEC, CFE, 1971.

¹² FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. 5.ed.Campinas: Papirus, 1993. pp.37, 38.

Vejamos, por exemplo, como o conceito de profissão docente, ou seja, dos objetivos do trabalho do professor e de como esse trabalho deveria ser realizado, foi reestruturado a partir do Estado. Daremos ênfase, especificamente, ao professor de Educação Moral e Cívica. De acordo com a professora Selva Guimarães Fonseca:

“Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho no nível do planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da nova política educacional chocam-se com o princípio de autonomia do professor e o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação dos profissionais da educação”¹³.

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

Os dirigentes militares sabiam do quanto o professor poderia contribuir ou para a manutenção do regime ditatorial, ou para que o seu fim chegasse mais rápido: “O magistério representa a peça mais importante da obra educativa; dele depende o aumento da produtividade, da escola e a implantação de qualquer reforma”¹⁴. Para que os estudantes fossem adequadamente inseridos no planejamento cívico e técnico de Educação, o professor deveria também ter sido moldado para ensinar dessa forma. A rentabilidade no trabalho almejada pela doutrinação de milhares futuros trabalhadores dependia diretamente da ação do professor; e o Estado efetivamente sabia disso. Veja o que nos diz o relator Dom Luciano José Cabral Duarte no Parecer nº. 94/71:

“O que, no Antigo Testamento, no Livro dos Salmos, o salmista diz a Deus, num gesto de abandono e de confiança: “Nas tuas mãos está a minha sorte”, a Educação Moral e Cívica poderia dizer àquele que vai ensiná-la. (...) Não será

¹³Ibid Idem, P.25.

¹⁴ PARECER Nº. 94/71 de 04 de fevereiro de 1971 do Conselho Federal de Educação. In: *Do Ensino de 2º grau: Leis e Pareceres*. MEC, Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.

exagero concluir-se que, em qualquer situação de aprendizagem, a imagem do professor é importante para o sucesso ou insucesso do ensino. No caso de Educação Moral e Cívica, será o professor a grande razão de ser desse sucesso ou desse insucesso. Daí a gravidade da missão de formá-lo. E a preferência em formá-lo bem dentro de um contexto mais amplo de Estudos Sociais, ficando abandonada a idéia empobrecedora de uma licenciatura em faixa própria, e, portanto, muito mais limitada”¹⁵.

Esse trecho do Parecer nº. 94/71 nos deixa perplexos. Os objetivos doutrinadores do Estado sobre a profissão docente e conseqüentemente sobre os alunos ficam evidentes. O Parecer está tratando especificamente sobre o professor de E.M.C, e reconhece que depende da sua formação o “sucesso ou insucesso do ensino”. Para que a E.M.C, claramente enquanto missão e doutrina, seja ministrada satisfatoriamente em seus fins disciplinadores, importa, segundo o Parecer, que o seu professor seja formado dentro do programa de Licenciatura curta em Estudos Sociais. Ora, já essa formação proposta limita a autonomia do professor e controla sua aprendizagem e sua docência, fazendo-o ficar dependente do livro didático editado dentro das normas do Estado. Mas era essa a condição necessária para que a E.M.C se entregasse ao professor em total confiança de que os seus objetivos seriam alcançados: “Nas tuas mãos está a minha sorte”.

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

“É mister ter sempre o princípio de economicidade que preside muitas das disposições das Leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71, e que inspirou a norma pela qual fica vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. (...) Depois, o professor de Educação Moral e Cívica, mais do que todos, dada a condição especial que cerca a matéria, há de ser muitíssimo bem preparado (...) principalmente no que concerne aos conteúdos específicos de que se deve apropriar, a fim de bem conduzir a sua difícil tarefa”¹⁶.

¹⁵ PARECER N.º 94/71, Ibid Idem.

¹⁶ PARECER N.º 554/72 de 08 de junho de 1972 da Comissão Especial de Educação Moral e Cívica. In: *Do Ensino de 2º grau: Leis e Pareceres*. MEC, Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.

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

Por outro lado, o ensino da moral e cívica envolvia toda a escola e a comunidade, através da atuação dos pais, funcionários e professores. A realização de eventos cívicos, como desfiles e comemorações relacionadas a datas e “heróis” nacionais faziam parte das atividades não só de disciplinas escolares como a história, geografia e estudos sociais, mas também a matemática, gramática e ciências¹⁷.

Todos os professores tinham o compromisso de se dedicar às práticas educativas morais e cívicas, que não se resumiam apenas nos desfiles e comemorações, mas também na construção dos CCE’s – Centros Cívicos Educacionais. Os CCE’s deveriam se articular aos grêmios estudantis dentro das novas diretrizes educacionais propugnadas pela Reforma de 1971 – Lei nº. 5.692/71. A idéia era que a escola se igualasse a uma sociedade “democrática” em miniatura, e irradiasse suas atividades para as comunidades, considerando a reestruturação do conceito e da prática de democracia já discutidos.

Apesar de todo o esforço de vigilância do Estado, sabemos que, posteriormente, esses espaços se transformaram em núcleos de contestação estudantil contra o regime militar, o que confirmou o temor dos militares com a moral e cívica:

“Se, por um lado, a implantação do ensino da Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, em todos os níveis de ensino do País, parece anunciar um horizonte saudável, para o futuro, por outro lado é preciso ter bem claro diante dos olhos o fato de que uma Educação Moral e Cívica mal ministrada gera efeitos negativos e contraproducentes. (...) Juntamente com ecos positivos, têm chegado ao Conselho Federal de Educação rumores de reações negativas, que geram sérias apreensões”¹⁸.

¹⁷ DECRETO Nº 68.065 de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. In: *Do Ensino de 2º grau: Leis e Pareceres*. MEC, Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.

¹⁸ PARECER N.º 94/71, Ibid Idem.

É interessante observar como a doutrina era centralizada no Estado, em nível federal, perpassava o nível estadual e, em nível municipal, as atividades cívicas eram direcionadas para a escola, que deveria cumprir as determinações, sem questionamentos¹⁹. Isso fica claro durante as comemorações do sesquicentenário de Marechal Deodoro da Fonseca, em 1977, através da análise de duas correspondências enviadas pelo prefeito de Patos de Minas, Sr. Dácio Pereira da Fonseca, a diferentes autoridades.

A prefeitura recebeu uma solicitação do presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, Professor José Geraldo de Faria, e do delegado da Liga de Defesa Nacional, Professor Nelson de Figueiredo, que dizia respeito aos “movimentos festivos de comemoração do Sesquicentenário do proclamador da República, Marechal Deodoro da Fonseca”²⁰. O Sr. Dácio, prefeito de Patos de Minas, atendeu também à solicitação de enviar correspondências a diversas autoridades, como os ministros do Exército e da Educação, confirmando o compromisso do município com as mesmas. Vejamos um trecho da comunicação enviada ao General Sílvio Frota, ministro do Exército:

“Pelo presente, comunicamos a V.Ex^a. que recebemos (...) solicitação para que o Município de Patos de Minas participe das festividades comemorativas do sesquicentenário do eminente proclamador da República, Marechal Deodoro da Fonseca. Com verdadeiro espírito de civismo, queremos nos integrar neste movimento de âmbito nacional. Por isso já tomamos providências junto às autoridades educacionais, militares e civis da nossa cidade para que tão importante data seja condignamente celebrada. Na oportunidade, respeitosamente, solicitamos de V.Ex^a. que nos sejam enviadas, para estudo, publicações sobre a vida de tão notável brasileiro”²¹.

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

A partir desse trecho podemos tecer três reflexões. Primeiro, a maneira com que as atividades cívicas eram autorizadas e, em seguida, colocadas em prática nos municípios. O IHG/MG cumpre, claramente, uma ordem centralizada em Brasília de fazer divulgar e cumprir as comemorações acerca do Marechal Deodoro da Fonseca nas

¹⁹ Segundo a maneira como os sistemas de ensino estavam organizados, a mesma ordem repassada para Patos de Minas, era também repassada para todos os municípios de Minas de Gerais, todos devendo, igualmente, obediência às diretrizes propostas.

²⁰ Ofício 121/77, de 21 de junho de 1977.

²¹ Ofício 114/77, de 20 de junho de 1977.

cidades do Estado de Minas Gerais. Além disso, solicita que as cidades dêem conta de suas atividades e do cumprimento das festividades a autoridades militares maiores. Ou seja, não eram só os municípios que se viam envolvidos pelas amarras do Estado, pois os órgãos estaduais também possuíam a preocupação de deixar claro que as ordens estavam sendo cumpridas. Solicitar que as cidades dessem avisos aos ministérios é uma forma de fazer isso.

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

“O paiz já sabe, pela rama, o que esta Liga pretende fazer: estimular o patriotismo consciente e cohesivo; propagar a instrução primaria, profissional-militar e civica; e defender: com a disciplina o trabalho; com a força - a paz; com a consciência - a liberdade; e com o culto do heroísmo, a dignificação da nossa história e a preparação do nosso porvir”²².

Ora, os objetivos da Liga de Defesa Nacional, quando da sua criação, convergem para os objetivos buscados pela ditadura militar, os ideais de Segurança Nacional, Desenvolvimento, Serviço cívico e formação moral. Afinal, o que mais a ditadura estava fazendo, a não ser defender com a disciplina, o trabalho; com a força, a paz, e com a consciência, a liberdade?

No entanto, essa consciência era exclusivamente militar, ou seja, a consciência de que o serviço militar tem a missão de defender o Brasil, de comandar o destino do país. Na população em geral, essa consciência não existia, e era preciso, então, formá-la. A ditadura buscou essa formação através do esforço de cumprimento dos outros objetivos, quais sejam, o estímulo do patriotismo, do culto do heroísmo e da dignificação da nossa história. Entretanto, esse “estímulo” se deu de forma violenta e coercitiva, centralizada no Estado, e não construída no meio da população.

Por outro lado, o envolvimento direto da Liga de Defesa Nacional na realização das festividades cívicas durante a ditadura militar revela, com bastante propriedade, a

²² “Acta Primeira” – Sessão de Instalação do Diretório Central da Liga de Defesa Nacional, 7 de setembro de 1916. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/05Notici/paineis/ldn.htm>.

continuidade que existe desse período da nossa história com os anteriores. As escolas militares defendiam, desde o início do século XX, a sua missão de comandante do destino do país, de que a cidadania somente seria alcançada com intervenção militar. Isso ficou bastante evidente com a presença militar durante a “Era Vargas” e, posteriormente, com as tentativas de intervenção no Poder Executivo, no período do governo de Juscelino Kubitschek e no golpe de 1964²³. Além disso, o modelo da Liga de Defesa Nacional, de que o presidente da instituição é o próprio presidente da República²⁴, foi seguido por outras instituições organizadas durante a ditadura, como o COMOCI – Comissão Nacional de Moral e Civismo.

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

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

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

Era de responsabilidade da escola se certificar que no dia da comemoração do sesquicentenário do Marechal Deodoro da Fonseca as crianças colorissem gravuras do referido Marechal, aprendesse mais sobre a vida e importância dele para a história do

²³ Ver sobre esse assunto, CARVALHO, José Murilo. *Forças Armadas e Política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

²⁴ “Acta Primeira”, Ibid Idem.

Brasil e de como ele contribuiu para o desenvolvimento atual do Brasil, levado a cabo pela “Revolução”. Que no final do dia letivo, os pais fossem convidados para uma ação solene em que as crianças apresentassem algum trabalho sobre o Marechal Deodoro da Fonseca e levassem para casa um marcador de livros com o rosto dele. Se a Prefeitura se articulasse antecipadamente com autoridades municipais, um desfile poderia ser organizado, com banda de música e discursos políticos.

Tudo isso era impensado sem a escola, e aí estava a sua importância primordial para que o plano da ditadura militar para a nação fosse cumprido: realização e eficiência.

Conclusão

A riqueza em trabalhar dentro do campo de pesquisa e estudos da História da Educação é perceber como a Educação e a História se entrelaçam como dois campos distintos, mas que se completam. Acompanhar em cada leitura, em cada nova documentação, como as contradições sociais e históricas se evidenciam na Educação é esclarecedor e ao mesmo tempo instigante. Podemos compreender como as sociedades se imaginavam e se interpretavam através das diversas maneiras como essas mesmas sociedades idealizavam sua Educação.

A Educação idealizada pela ditadura mostra a continuidade que existe entre esse período da história e os anteriores, principalmente pela atuação essencial das instituições militares e pelos ideais buscados. A educação cívica faz parte desses ideais, assim como a segurança nacional, com ênfase interna, e a busca pelo progresso. Desse forma, esses três ideais estão intimamente relacionados um com o outro, sendo que não podemos falar de um sem pensar nos outros dois.

Por outro lado, as recomendações morais e cívicas eram enviadas para todo o país, assim como as propagandas da “Revolução” eram assistidas ou ouvidas também em todo o país. Mas, evidentemente, cada estado ou região recebia essas recomendações de maneiras diferentes. Ou melhor, cada comunidade, cada escola, cada família, cada pessoa, certamente viam de diferentes maneiras o esforço patriótico do governo militar. Por isso mesmo é que não coube nesses primeiros momentos da nossa pesquisa investigar como a moral e o civismo foram recebidos pela sociedade, em cada espaço específico. Coube, antes, constatar de que maneira o Estado militar pensou, concebeu, e

fez esforço de efetivar a doutrina moral e cívica, centralizada nele próprio, justificada nele e por ele. De acordo com o professor Décio Gatti:

“De qualquer modo, é importante não deixar de lado a idéia de que as práticas escolares apresentam um percentual de não-correspondência variável em relação às diretrizes e normas emanados dos órgãos governamentais ou eclesiásticos, mas também que há uma tendência, por diversos fatores, para que as práticas de ensino das diversas disciplinas se homogeneízem, ainda que em um país de dimensões continentais como o Brasil²⁵”

É sobre essa tendência de homogeneização que trabalhamos nessa pesquisa, tendência essa agravada ainda mais pelo momento autoritário e ditatorial vivido no período estudado.

Concluimos, então, que a moral e cívica, antes de ser uma disciplina escolar relacionada à fragmentação do ensino de história, preocupação inicial da pesquisa, foi concebida como uma doutrina direcionada do Estado e voltada para os fins buscados por ele próprio. Dessa forma, a moral e o civismo compreendem um campo de pesquisa muito maiores do que aqueles normalmente trabalhados, dentro dos limites do ensino de história, limites esse que buscamos extrapolar, abrindo caminhos para novas investigações e reflexões, dentro dos estudos de História da Educação.

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

²⁵ GATTI JÚNIOR, Décio. *A Escrita Escolar da História: Livro Didático e Ensino no Brasil (1970-1990)*. Uberlândia: EDUFU, 2004.

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

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

GATTI JÚNIOR, Décio. *A Escrita Escolar da História: Livro Didático e Ensino no Brasil (1970-1990)*. Uberlândia: EDUFU, 2004.

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

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

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (orgs). *História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico atual*. São Paulo: Autores Associados/HISTEDBR, 2000.

SKIDMORE, T. *Brasil – de Castelo a Tancredo – 1964-1985*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

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