



## UM PROJETO DE FORMAÇÃO. O ENSINO DE CIVISMO EM FLORIANÓPOLIS NA DÉCADA DE 1970

### A TRAINING PROJECT. CIVILITY TEACHING IN FLORIANÓPOLIS IN THE 1970s

Márcia Regina dos Santos\*

**Resumo:** O presente artigo problematiza o ensino do civismo nos livros de Educação Moral e Cívica de Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella (1971), Benedicto de Andrade (1978) e Almiro Petry, José Odelso Schneider e Matias Martinho Lenz (1972), os quais circularam em Florianópolis na década de 1970. O estudo está ancorado na História Cultural de Roger Chartier (1990), sob a categoria da análise representações e os regimes de historicidade desenvolvidos por François Hartog (2013). Foram evidenciadas as formas como o civismo foi dado a ler a partir da obrigatoriedade de ensino instaurada pelo Decreto-lei 869/69, bem como a sua inscrição nas múltiplas temporalidades presentes na escrita dos três livros.

**Palavras-chave:** Civismo. Livros escolares. Temporalidade.

**Abstract:** This paper discusses the teaching of civics in the books of Moral and Civic Education of Jaldyr Bhering Faustino da Silva and Ayrton Capella (1971), Benedicto de Andrade (1978) and Almiro Petry, José Odelso Schneider and Matias Martinho Lenz (1972), which circulated in Florianópolis in the 1970s the study is anchored in the Cultural History of Roger Chartier (1990), under the category of analysis representations and historicity schemes developed by François Hartog (2013). They were shown the ways in which civility was given to read from compulsory education introduced by Decree-Law 869/69, as well as their inclusion in multiple time frames present in the writing of three books.

**Keywords:** Civility. Schoolbooks. Temporality.

---

\* Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE-UDESC/BR) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição (PPGH-UDESC/BR). Linha de pesquisa Políticas de memória e narrativas históricas, orientada pela Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha. Bolsista do Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação (PROMOP/UDESC). Endereço: Paulo Freire,44/Ingleses/Florianópolis/SC/BR/CEP 88058-342. E-mail: marcia0705@gmail.com.



A moral e o civismo foram temas recorrentes na constituição dos currículos e na organização das práticas escolares no Brasil. No período da Ditadura Civil Militar, compreendido entre 1964 e 1989, a educação funcionou como um dos braços governamentais com o intuito de solidificar um regime político que estava a se estabelecer. O presente artigo problematiza as representações sobre o civismo elaboradas em três livros escolares de Educação Moral e Cívica, os quais circularam em Florianópolis na década de 1970. Os documentos são parte de um acervo pessoal constituído para a elaboração de pesquisa no âmbito da pós-graduação. A referida disciplina foi instituída como obrigatória em todos os graus dos sistemas de ensino do país por meio do Decreto-lei nº 869/69<sup>1</sup> durante o período ditatorial brasileiro. O texto está organizado em duas partes, sendo que, a primeira foi dedicada a ampliar os entendimentos sobre o percurso de instituição da disciplina e os diversos agentes que corroboraram com a emergência da obrigatoriedade do ensino. Na segunda parte foram problematizadas as formas como o civismo foi conceituado nos livros e os argumentos constituídos para justificar a sua importância no período em que o governo militar primava pela regeneração social segundo os seus ideais de ordem e progresso.

Com objetivo de evidenciar as elaborações de civismo que foram dadas a ler nos três livros e as múltiplas temporalidades em que estão inseridas, o aporte teórico foi constituído a partir do conceito de *representações*, inscrito na *História Cultural* de Roger Chartier (1990), sob os quais, é possível vislumbrar as formas de como as práticas, instituídas oficialmente ou não, são aderidas pelos grupos sociais e passam a compor o universo de identificações que aglutina ideias e comportamentos. Sob a perspectiva de perscrutar as diversas temporalidades contidas no ensino do civismo foi estabelecido o diálogo com os *regimes de historicidade* configurados por François Hartog (2014). Os documentos mobilizados como fontes neste estudo são os seguintes livros:

1. SILVA, Jaldyr Bhering Faustino da Silva; CAPELLA, Ayrton Capella. **Educação Moral e Cívica**. Provável 1ª edição. Rio de Janeiro: Laudes, 1971;
2. ANDRADE, Benedicto de. **Educação Moral e Cívica**. 5ª edição revisada e aumentada. São Paulo: Atlas, 1978;

<sup>1</sup> Decreto-lei Nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811> . Acesso em: 25 ago. 2013.



3. PETRY, Almiro; SCHNEIDER, José Odelso; LENZ, Matias Martinho. **Realidade Brasileira**: Estudos de Problemas Brasileiros. Provável 1ª edição. São Leopoldo: Unisinos, 1972.

O primeiro livro era destinado às 1ª e 2ª séries de ginásio (correspondente ao 6º e 7º anos da seriação atual dos sistemas de ensino brasileiros) e, como não havia especificação, supôs-se ser a primeira edição com base no ano de publicação ser próximo ao ano do Decreto-lei que instituiu a obrigatoriedade. O livro dos autores Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella apresentou uma materialidade simplificada, com 130 páginas, apenas três imagens em preto e branco e poucos recursos gráficos para organizar e destacar os textos. Ambos os autores tiveram sua formação na Escola de Comando do Estado Maior, no Rio de Janeiro, e iniciaram a carreira militar. No período de escrita do livro em questão os autores eram professores na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), situação que, possivelmente oportunizou a elaboração conjunta da obra. Outras publicações didáticas dos dois autores em parceria foram encontradas nos anos que se seguiram. A presença de professores com formação militar nas universidades corroborava com as estratégias de controle exercidas pelo governo militar do período e, a autoria de materiais didáticos facilitava a disseminação da base teórica militar. Segundo informações encontradas em marginais de exemplares disponíveis em um sebo da cidade de Florianópolis, o livro desses autores foi utilizado no Colégio de Aplicação, vinculado a UFSC.

O segundo livro tinha a indicação para 1º e 2º graus (correspondente ao ensino fundamental II e ensino médio da seriação atual). O autor, apresentado como General Benedicto de Andrade, foi professor na Academia Militar das Agulhas Negras, no Ginásio e Escola Normal Santa Ângela e na Escola Técnica do Comércio Dom Bosco, todos no estado do Rio de Janeiro. O aspecto peculiar desse autor é a sua produção didática em diversas áreas de conhecimento, assim como, contabilidade, administração, técnicas comerciais, formação de cadetes, pedagogia, os quais estavam listados na contra capa do livro de Educação Moral e Cívica. O autor desempenhou um trânsito intenso entre áreas nem sempre afins e produziu consideravelmente para o campo dos livros escolares. As anotações de identificação de um estudante que utilizou um exemplar desse livro, encontradas no acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, indicavam que o mesmo foi utilizado no Colégio Salvatoriano Nossa Senhora de Fátima, em Florianópolis.



O livro dos autores Almiro Petry, José Odelso Schneider e Matias Martinho Lenz foi produzido para o ensino superior e, com uma extensão de 418 páginas, dividiu a escrita das unidades entre os autores sob a coordenação de Matias Martinho Lenz. Os três autores tiveram formação na área das Ciências Sociais e parte da formação em instituições confessionais. Seus itinerários intelectuais e profissionais são elementos constitutivos e se inscrevem nas peculiaridades de suas produções. Petry teve formação nas áreas de Filosofia, Sociologia e Teologia e constituiu sua carreira estudando temas como estrutura fundiária, meio ambiente, ensino público *versus* ensino privado e modelos de desenvolvimento. Schneider teve um itinerário formativo semelhante ao de Petry e concentrou seus estudos principalmente nos temas de cooperativismo, trabalho, educação cooperativa, teorias sociológicas, sociologia do trabalho, sociologia do desenvolvimento e globalização, entre outros<sup>2</sup>. Sobre Lenz, o coordenador do livro, pouco foi encontrado sobre sua formação e área de atuação. Pesquisas virtuais<sup>3</sup> relataram que tinha um vínculo religioso com a Companhia de Jesus, onde se tornou padre e membro da Província Brasil Meridional. Algumas notícias esparsas sinalizaram para uma atuação social engajada e uma militância política que foi rastreada por sua participação em eventos e publicações que discutiam questões regionais e comunitárias latentes, bem como, problemáticas de cunho político e econômico. Na apresentação do livro os três autores foram identificados como professores da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), instituição confessional jesuíta localizada em São Leopoldo/RS, a qual editou, publicou e, possivelmente distribuiu o livro entre outros colégios jesuítas. Essa hipótese foi construída a partir da doação feita para a autora do exemplar utilizado nessa pesquisa. O livro em questão foi doado por uma professora que ministrou Educação Moral e Cívica e o recebeu da direção do Colégio Catarinense, instituição jesuíta, localizada em Florianópolis, para servir de subsídio para suas aulas. De modo geral, não foram encontrados indícios de que os exemplares pesquisados foram utilizados pela rede pública de ensino em Florianópolis, mas, essa possibilidade não pode ser descartada por completo.

### Sobre o projeto da Educação Moral e Cívica

<sup>2</sup> As informações sobre a formação e as produções dos autores Schneider e Petry foram retiradas dos seus currículos disponíveis, respectivamente, em: <http://lattes.cnpq.br/8503771746335791> e <http://lattes.cnpq.br/3659952482083440>. Acesso em: 10 out. 2014.

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: <http://www.jesuita.org.br/jesuitas-brm/>; <http://www.mt.gov.br/imprime.php?cid=7359&sid=118>; <http://www.cefep.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2014.



Na década de 1960, a educação no Brasil passou por inúmeras reformas, iniciando com a aprovação, depois de longo período de discussões, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4024 em 1961, a qual apresentou ajustes e reavaliações no que se refere a currículos e propostas de ensino. Segundo esse documento, o Conselho Federal de Educação (CFE) deveria indicar até cinco disciplinas obrigatórias e, aos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) cabia à competência de complementar com as disciplinas de caráter optativo que julgasse procedentes aos estabelecimentos de ensino. O artigo número 38 do documento, o qual tratava da organização do ensino de grau secundário<sup>4</sup> apresentava, entre outras, a seguinte norma: “formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva”<sup>5</sup>. O trecho permite considerar que a preocupação com esse tipo de ensino era anterior à própria instituição do Decreto-lei nº 869/69 e, que a disciplina já se encontrava inserida nos currículos.

De acordo com os estudos de Rosa Fátima de Souza (1998) e Gladys Mary Ghizoni Teive (2008) sobre os grupos escolares a partir da República e, os de José Silvério Baía Horta (1994) sobre a educação no período de 1930 a 1945, a moral e o civismo já circulavam no ensino desde o período republicano inicial. Esses temas eram premissas de formação para o cidadão do período. A pesquisa da autora Juliana Miranda Filgueiras (2006) realizou um extenso levantamento de livros didáticos, de 1969 a 1993, na região de São Paulo e, discutiu a trajetória de implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica após o decreto de sua obrigatoriedade até a sua revogação. As questões tratadas pela autora privilegiaram o processo que instituiu a disciplina, as prescrições oficiais e o campo vinculado à atuação dos órgãos que estavam incumbidos da implantação. Sua pesquisa debateu a construção do lugar para uma produção didática específica, ampliando a condição em que se encontravam esses conhecimentos antes de 1969, pulverizados em conteúdos trabalhados por algumas disciplinas escolares como, por exemplo, História, Geografia e Canto Orfeônico.

O percurso de instituição da Educação Moral e Cívica esteve, sobremaneira, ligado aos eventos políticos ocorridos na jovem república brasileira. As especificidades atribuídas à disciplina estabeleciam constantes interfaces entre política e religião, como meio de adensar a

<sup>4</sup> A LDB de 20 de dezembro de 1961 organizava os sistemas de ensino em grau primário, secundário e superior. O primário correspondia ao que hoje é a educação infantil e o fundamental I. O secundário era dividido em ginásial e colegial, correspondentes atualmente ao fundamental II e o ensino médio, respectivamente. O colegial poderia oferecer ainda o ensino direcionado para a admissão nos cursos superiores, que era chamado de científico ou então o ensino técnico em nível secundário, voltado para a formação para o trabalho.

<sup>5</sup> Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 23 fev. 2014.



relação entre o Estado e os cidadãos e promover a normalização da sociedade. Sobre essas questões, Luiz Antônio Cunha (2007) empreendeu acerca das diversas aproximações entre moral e civismo e religião por meio das políticas educacionais que oscilavam quanto à relevância dos conhecimentos. A correlação entre os dois temas foi ainda mais evidenciada no Decreto-lei 869/69, em seu primeiro item do artigo segundo, o qual declarava: “a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus”. Nesse sentido, a moral era referenciada por princípios cristãos inscritos na formação cívica.

A divulgação do Decreto-lei desencadeou uma série de demandas na estrutura escolar dos sistemas de ensino em todo o país. Era preciso capacitar profissionais com formação em áreas afins, como na História, na Geografia e na Filosofia, para que assumissem o ensino dos saberes a serem ministrados na Educação Moral e Cívica. Os programas curriculares foram adaptados para comportar as aulas dentro da carga horária e da seriação. A seleção de conteúdos deveria ser guiada pelos princípios filosóficos e ideológicos da disciplina, os quais estabeleciam diálogo com o embasamento teórico da Escola Superior de Guerra (ESG), vinculados a Doutrina de Segurança Nacional. Sobre o tema, a pesquisa de José Antonio Miranda Sepulveda (2010) aprofundou o debate acerca da atuação de ideologias militares no campo educacional. A instituição da obrigatoriedade do ensino da Educação Moral e Cívica foi um dos produtos dessa atuação militar sobre o projeto educacional do período ditatorial. A concepção proveniente da ESG previa que os militares dispunham de uma “elevação moral” (SEPULVEDA, 2010, p. 130), a qual os legitimava na função de empreender no desenvolvimento de uma sociedade organizada e promissora. Nesse sentido, ideais da formação militar eram introduzidos na educação e autenticados pela legislação que norteava o ensino.

Como estratégia principal para viabilizar a disseminação dos saberes sobre moral e civismo, bem como, auxiliar a prática dos professores, fazia-se necessário pensar uma produção didática que contemplasse as finalidades apresentadas no Decreto-lei, os possíveis métodos de desenvolvimento, os conteúdos adequados e também as práticas geradas a partir desse contexto. Como iniciativa no âmbito da regulação da produção desses materiais, foi criada pelo Decreto-lei a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Segundo Sepulveda (2010, p. 219), “a CNMC dividia espaço com o CFE nas questões relacionadas à EMC [...] e seus membros eram escolhidos por seus valores morais comprovados – de forma



bastante subjetiva, portanto”. Em parte, isso reverberou no fato de o General Araújo Lopes, da ESG, ter assumido a presidência da comissão, sinalizando uma relação estreita entre os ideais militares e os da Educação Moral e Cívica.

O amálgama resultante dos elementos religiosos e militares forneceu as bases de uma disciplina que tinha uma pretensão formativa homogênea. Diante dos percalços vivenciados em uma sociedade ditatorial, a educação era configurada como um meio padronizador de condutas e, a Educação Moral e Cívica foi pensada para contemplar esses objetivos. A circunstância em que foi instituída a obrigatoriedade da disciplina em todos os níveis dos sistemas de ensino forneceu os contornos da prescrição disciplinar e justificou a demanda pelo qual o saber foi ensinado nas escolas. A Educação Moral e Cívica emergiu com este título e como disciplina obrigatória na cena escolar durante o período da Ditadura Militar brasileira, momento amplamente estudado por autores como Marcelo Ridenti (1993), Carlos Fico (2001) e Simon Schwartzman (2000), no qual o controle social e a repressão severa aos movimentos estudantis de protesto era prática recorrente. Naquela circunstância, o intuito era de que a educação servisse como um instrumento de formação do cidadão cordato e patriota.

No âmbito da escolarização, o impresso escolar carregava simbolicamente um caráter formador por ser portador dos saberes que se agregavam à formação intelectual dos alunos, facilitando assim o seu ingresso nas “cadeias entrelaçadas de interdependência” (ELIAS, 1993, p. 207), necessárias ao convívio social. Os conteúdos pretendiam adestrar para os princípios de organização e higiene nos primeiros anos de escolarização e, de civilizar e normatizar nos últimos anos do fundamental e no secundário. Era uma preocupação fazer chegar até a juventude de estudantes esses códigos de civilidade que ultrapassavam o ensino formal e vislumbravam a formação do ser, nos quais se inscrevia “um cego aparelho automático de autocontrole” (ELIAS, 1993, p. 196). As lições incorporadas à vivência poderiam evitar certos tipos de transgressões ao comportamento esperado, configurando uma sociedade mais homogênea e gerenciável do ponto de vista do governo ditatorial militar.

As leituras oferecidas nos livros de Educação Moral e Cívica construíam uma relação entre o comportamento individual e o social. Os saberes da disciplina adquiriam contornos de adestramento para facilitar a organização da vida em sociedade e instituir o respeito ao outro, a comunidade e as instituições. O amor à pátria, nesse sentido, se projetava no comportamento individual, na grandeza do povo e do país. A partir dessas premissas eram selecionados os assuntos que iam constituir os conteúdos de ensino. Estes deveriam



apresentar elementos que enfatizassem a proposta da disciplina com legitimidade histórica e tivessem uma funcionalidade no meio social. Os textos dos livros de Educação Moral e Cívica dialogavam com seus interlocutores argumentando de forma veemente sobre a responsabilidade do mesmo diante das instituições e da preservação da unidade cultural. Cada indivíduo era considerado como peça importante de uma engrenagem social ordenada e estável. Antes mesmo de *ser cidadão* – pois esta condição estava vinculada à idade de dezoito anos e ao voto nas eleições –, o aluno deveria internalizar o compromisso de ser um *homem moral* e um *homem cívico*, expressões que o livro de Andrade (1978, p. 64) significa da seguinte forma: “Homem moral é aquele que, na prática dos preceitos morais, se dignifica. Homem cívico é aquele que, no amor à pátria, a dignifica”, ou ainda, “Cidadão é aquele que participa da vida do Estado, de um país, tanto civil como política, gozando de direitos e responsável pelos deveres da cidadania” (ANDRADE, 1978, p. 66). O entendimento sobre esses conceitos, no livro de Silva e Capella (1971, p. 41), era apresentado de forma simples e objetiva: “CIDADÃO é o brasileiro que se encontra no gozo dos direitos políticos. Guarde esta equação: Brasileiro + direitos políticos= Cidadão Brasileiro”.

O regime ditatorial impunha duras sanções aos direitos civis e políticos. Os conceitos apresentados por Andrade (1978), bem como, por Silva e Capella (1971), evidenciam as divergências entre a teoria disseminada nas escolas e a prática vivenciada em sociedade. A violência física e simbólica aplicada pelo governo militar por meio de Atos Institucionais que autorizavam as distorções do poder, situavam-se em paralelo aos discursos que circulavam na Educação Moral e Cívica. Naquele momento não era possível vivenciar a cidadania ensinada, no entanto, não era postergada, era disseminada como uma prática social, mesmo em tempos de exceção. José Murilo de Carvalho (2014) compreende a cidadania como o usufruto pleno dos direitos civis, políticos e sociais, a qual comporta várias dimensões. Ao comparar o Brasil com a cidadania constituída na Inglaterra, a qual teve a sequência de aquisição de direitos na ordem acima citada, afirma que a solidificação dos direitos numa sociedade tem uma lógica que, se alterada, afetarà a natureza da cidadania. A apreensão da cidadania num momento de direitos restritos ou tolhidos remete a uma construção limitada e inconsistente. Era uma cidadania pré-definida, pensada para atender as demandas do período, porém, exposta aos diversos níveis de apropriação que poderiam ir desde a subjetividade da escrita dos autores até a leitura descomprometida de familiares ou outras pessoas que tivessem contato com os



livros. Os valores exaltados nos livros tinham um protagonismo na configuração da sociedade.

Hierarquização dos valores:

1º Valores Religiosos;

2º Valores Éticos;

3º Valores Estéticos;

4º Valores Lógicos;

5º Valores Vitais;

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

Escala e Hierarquia de Valores

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

A hierarquização dos valores pretendia representar a evolução do desenvolvimento dos indivíduos, pois, era imprescindível que subjetividades como religião e ética fossem administradas em busca da homogeneidade. É importante salientar também, não ser esta uma via de mão única, pois as “concepções do Estado sobre os cidadãos e a cidadania não são necessariamente as que circulam no meio social” (VIEIRA, 2008, p. 30). Portanto, os discursos apresentados davam a ver as prescrições oficiais, assim como, os prefácios cívicos estudados por Cleber Santos Vieira (2008), contudo, as representações elaboradas a partir destes eram conflituosas e negociavam constantemente com as manifestações sociais que interagiam com a prática escolar.

Os jovens estudantes eram imbuídos, por aqueles ensinamentos, de um compromisso com um futuro próximo, no qual o sentido de sua existência só era possível na coletividade. Havia a ideia de estabilizar o porvir, assegurado pelas atitudes do presente. Assim como procedeu François Hartog (2013), ao abordar as múltiplas temporalidades que circundam os eventos e objetos, é possível observar uma correlação entre os tempos – presente e futuro. O êxito esperado para os próximos anos estava condicionado às experiências do presente e, estas balizadas por uma abstração temporal que assegurava uma relação entre a ordem e o



progresso. Os conteúdos eram ilustrados com muitos exemplos, os quais propunham ao leitor refletir sobre suas atitudes, dando ênfase a dualidade entre o bem e o mal.

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

Você já ouviu expressões como estas:

-Não bancar o trouxa!

-Dar um jeitinho!

-Não ser Caxias!

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

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

Os argumentos veiculavam explícita ou implicitamente os ideais religiosos e militares que embasavam as metodologias pensadas para a disciplina. O discurso impresso vinha também acompanhado de práticas e posturas a serem lidas, decoradas e, principalmente, internalizadas pelos alunos. Todos os elementos juntos configuravam parte importante do universo simbólico que sustentava o projeto de governo militar no Brasil. A obediência à legislação, de certa forma inibia práticas consideradas subversivas, que gerassem questionamentos ou protestos em relação ao poder instituído. As estratégias de ensino utilizadas, relatando exemplos comuns, construindo comparações maniqueístas, responsabilizando os leitores pelo futuro coletivo, remetem aos movimentos que articulavam a sociedade nas décadas de 60 e 70. O país se adaptava ao contexto político global da Guerra Fria, desenvolvendo suas táticas de sobrevivência e crescimento. A formação para o civismo e a cidadania compunham práticas sociais inseridas nessas táticas. Como parte do processo as leituras que circulavam no período ditatorial, especialmente as abordadas por este estudo, demonstraram na particularidade, uma parcela do aparato governamental que ensejava a normalização da sociedade e a estabilização dos ânimos para a permanência do governo de cunho ditatorial.

### **Sobre as representações de civismo**

#### **A PÁTRIA**

A pátria não é ninguém; são todos; e cada qual tem no seio dela o mesmo direito à ideia, à palavra, à associação. A pátria não é um sistema, nem uma seita, nem um monopólio, nem uma forma de governo; é o céu, o solo, o



povo, a tradição, a consciência, o lar, o berço dos filhos e o túmulo dos antepassados, a comunhão da lei, da língua, da liberdade. Os que a servem são os que não a invejam, os que não a inflamam, os que não conspiram, os que não sublevam, os que não desalentam, os que não emudecem, os que não se acovardam, mas resistem, mas ensinam, mas se esforçam, mas pacificam, mas discutem, mas praticam a justiça, a admiração, o entusiasmo.  
Rui Barbosa (ANDRADE, 1978, p. 7).

A relação idealizada de respeito e amor exacerbado dos cidadãos para com sua pátria, nos livros de Educação Moral e Cívica, era esculpida num apelo simbólico e, por assim dizer, sentimental, a qual definia uma cidadania embasada na “lealdade ao Estado e à identificação com uma nação” (CARVALHO, 2014, p. 18). O livro de Andrade (1978), destinado ao 2º grau (hoje ensino médio), ou seja, a estudantes na faixa dos 14 aos 18 anos, logo nas primeiras páginas trazia o texto de um intelectual conhecido por sua atuação na causa republicana com o intuito de legitimar os ideais que povoaram as páginas de ensinamentos cívicos. Com apelo sensorial, Rui Barbosa articulou as palavras para que o leitor percebesse o quanto era importante a sua existência perante o país e quão relevante era o peso de suas atitudes diante daquela que os acolhe *em seu seio*. Era o prólogo do civismo.

As maneiras como o civismo foi trabalhado nos livros, haviam pretensões de delimitar a leitura. Se os leitores, tanto alunos, quanto professores ou até familiares, ao decodificarem os signos dos textos fizessem a absorção simples de uma mensagem, estariam compreendendo um ideal cívico de amor incondicional à pátria. Se, ao contrário disso, fizessem uma leitura crítica, de maneira a propor questionamentos para entenderem o porquê desse amor, ainda assim estariam sujeitos ao aspecto emotivo que os inscreve na mensagem do texto como *filhos*, habitantes de um *lar* com uma *mãe* que os acolhe. Inúmeras leituras são possíveis e isso enriquece ainda mais as possibilidades representadas num texto. As estratégias da linguagem e do discurso procuravam guiar a leitura utilizando o escrito como elemento estruturador. “A aplicação do texto ao leitor como uma relação móvel, diferenciada, depende das variações, simultâneas ou separadas, do próprio texto, da passagem à impressão que o dá a ler e da modalidade da sua leitura” (CHARTIER, 1990, p. 26).

A construção dos ideais que atendiam às prescrições da disciplina de Educação Moral e Cívica evidenciava o caráter patriótico nos quais estavam alicerçados. A afirmação do sentimento de pertencimento era fomentada por um discurso articulado a propósitos bem mais amplos do que a unidade territorial e cultural, invariavelmente selados por um elo das tradições supostamente existentes. O autor afirmava, “não esqueçam os nossos jovens e



gravem bem em suas consciências que a pátria é a comunidade da terra e da gente, das instituições e da língua, das tradições e do futuro” (ANDRADE, 1978, p. 103). Os conteúdos cívicos propunham edificar um vínculo definitivo entre o indivíduo e o seu lugar de origem, oferecendo concretude à ideia de pátria. Uma vez configurada essa consciência, estabelecia-se o limite a que essas aquisições estavam submetidas dentro da sociedade, no qual eram observados mais os deveres do que os direitos.

Concebidas como leituras institucionalizadas, produzidas para fim de aprendizado, os livros de Educação Moral e Cívica circunscreveram as marcas de vivências sociais por portarem saberes de um tempo determinado, assim foram, concomitantemente, produtores e produtos de uma sociedade. No momento de sua elaboração se propunham a formar cidadãos a partir de concepções selecionadas com vistas a concretizar um projeto educativo, e, mediante o seu uso, denunciavam recuos e aproximações quanto à sua proposta inicial. Este intervalo que se instala entre o que foi produzido e o que foi entendido é o espaço das representações formuladas por um grupo em certo meio e tempo social. Segundo Chartier (1990, p. 17),

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

O civismo erigido pelos três livros de Educação Moral e Cívica aqui estudados era a idealização de uma prática no presente com o intuito de reverberar no comportamento futuro dos leitores, apresentado nos textos como uma tendência única àqueles que esperavam algum tipo de notoriedade, mesmo que fosse pelas gerações futuras. A repetição das ações se inscrevia nas múltiplas temporalidades (HARTOG, 2013) presentes naquele momento de transição. O presente comportava um futuro que se anunciava promissor e, para tanto, era necessário criar uma sensibilidade para o coletivo, na qual todos deveriam contribuir para a conquista dos objetivos comuns. Os textos impressos suscitavam uma presença simbólica da *pátria mãe* que contava com seus filhos para crescer e ser forte. As virtudes cívicas postas em questão conduziam ao imaginário coletivo de que as ações individuais tinham uma repercussão maior, a qual seria vivenciada por todos.



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

Os jovens eram o foco da mudança de mentalidade – e da regeneração social –, sobre a qual se empreendia e a formação escolar era o caminho mais próximo para concretizar os objetivos. Nesse sentido, os livros de Educação Moral e Cívica poderiam ser atuantes na estruturação social. A estratégia discursiva, incluindo e instigando o leitor à ação, funcionava como um elemento de persuasão que autenticava um discurso e se justificava na projeção de um futuro.

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

O tema do civismo aparecia tanto diluído ao longo dos conteúdos, bem como, em capítulos ou unidades específicas sobre o assunto. No livro de Silva e Capella (1971), ao longo das unidades o tema é recorrente, abordado em vários subtítulos, assim como: *civismo*, *deveres cívicos*, *patriotismo*, *deveres do cidadão*, *o valor das Tradições*, *Símbolos Nacionais*, *Calendário Cívico- Histórico*. Na unidade em que trata dos Símbolos Nacionais, há três imagens que representam a bandeira, as armas e o selo. Destaca-se a imagem da bandeira, a qual fornecia todas as medidas específicas para sua reprodução pelos alunos, além da nomenclatura de todas as estrelas representantes dos estados da federação, seguidas de uma legenda explicativa relacionando o nome de cada estrela a seu estado correspondente.

As reproduções feitas pelos alunos deveriam seguir rigorosamente a técnica ensinada pelos professores. Os trabalhos com a imagem da bandeira era um tipo de atividade constante também no livro de Andrade (1978) e figurava em destaque, pois, juntamente com a imagem do selo nacional, foram as únicas reproduzidas em cores. Era considerado um símbolo nacional de referência, sua exposição carregava significados de pertencimento dos brasileiros, criando uma fisionomia de união de todos diante do pavilhão nacional. O uso nas escolas era comum e alvo até de divulgação específica, haja vista a notícia veiculada pelo jornal O Estado



(1969, p. 4), o qual circulava em Santa Catarina, com a campanha “Uma Bandeira para cada Sala de Aula”, aprovada pelo presidente Costa e Silva com o intuito de que todas as salas de aula existentes no país ostentassem uma bandeira do lado direito da mesa do (a) professor (a), em lugar de destaque, como símbolo da “pátria mãe” nos sistemas de ensino.

No livro de Andrade (1978), também se encontra o civismo em suas nove unidades, porém, talvez pelo fato de se tratar de uma produção para alunos do 2º grau, com outras competências relacionadas ao texto e à leitura, foram acrescentadas três subdivisões no apêndice apresentado ao final do livro, com informações de natureza cívica. São elas: *I- Hinário Cívico* (composto por 14 hinos e canções), *II- Poesia Nossa* (composto por 20 poesias com exaltação aos valores cívicos, morais e religiosos) e *III- Calendário Cívico* (composto por uma listagem de 13 páginas com datas comemorativas, a origem do nome, a explicação sobre as razões da comemoração e fatos considerados explicativos sobre as datas destacadas). Percebe-se que o apêndice foi subdividido com objetivo de organizar a grande quantidade de informações selecionadas. “A escrita é transmitida a seus leitores ou a seus ouvintes através dos objetos ou das vozes, cujas lógicas materiais e práticas é preciso entender” (CHARTIER, 2011, p. 258). Desse modo, analisando a organização, é possível pensar que houve a preocupação de disponibilizar todas essas informações como complementaridade da formação já dada ao longo das nove unidades. Poderiam ser subsídios para a futura vida cívica daqueles alunos, numa formação que persistiria na vida adulta, considerando que muitos encerrariam seus estudos e ingressariam na vida profissional.

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

#### Deveres e Direitos Cívicos

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



Na leitura do primeiro item observa-se que é transmitida ao leitor uma proposta de resguardo dos seus direitos individuais. Ao final do item, ressalta-se a observação *dentro dos limites da lei*, então o Estado se faz presente delimitando a liberdade do cidadão. Os próximos itens se referem à obrigação do cidadão de contribuir com a estrutura social que organiza o país. Segundo Roger Chartier (1990, p. 24),

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

Portanto, é necessário pensar a intencionalidade sem a ilusão do doutrinamento e, para além disso, entender o texto como elemento de uma realidade datada e representada. Os livros se valiam de sua autoridade de escolares e de suas estratégias de pertencimento para dar a ler ao interlocutor os signos sob os quais o civismo deveria ser apreendido. Possivelmente estavam ali as representações de uma sociedade em fase de mudança, adaptação e consolidação de propostas de aprendizagem para a vida adulta, no entanto, a análise dos escritos expõe as tensões em torno da formação das estruturas intelectuais, tanto individuais, como coletivas. As relações entre o mundo do texto e o mundo do leitor fazem emergir as concepções que a sociedade, especialmente os sistemas educativos, construía sobre as prescrições oficiais, enfim, fornecer indícios do pensamento de um grupo que teve contato com esses livros e deveria absorver esses saberes.

O ensino universitário não compartilhava das mesmas estratégias utilizadas pelos níveis de 1º e 2º graus, haja vista que a concepção da disciplina se diferenciava a partir do momento em que a Educação Moral e Cívica no nível superior chamava-se *Estudos de Problemas Brasileiros*. A Reforma Universitária<sup>6</sup>, ocorrida a partir de 1968 normatizava a Educação Superior, dando ênfase ao contexto sócio-político-econômico da nação brasileira, que tinha a industrialização e a internacionalização da economia como ícones de modernização. Construída sobre as mesmas bases, porém com possibilidades ampliadas, até mesmo por estar inscrita nos currículos universitários, cujas estratégias de ensino tinham perspectivas variadas, a universidade era ambiente de formação profissional, ou seja, a formação da vida adulta do cidadão.

<sup>6</sup> Sobre a Reforma Universitária (RU) e o Ensino Superior no Brasil consultar Stephanou; Bastos (Orgs.) (2011), o capítulo de Marília Costa Morosini.



O livro de Petry, Schneider e Lenz (1972) apresentava de forma sistematizada a concepção da disciplina, suas finalidades e objetivos. O plano didático da disciplina, já no início do livro, explicava:

1 Descrição Geral da disciplina

1.1 Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) é uma disciplina que visa complementar, em nível superior, a formação do cidadão brasileiro, consolidando e complementando conhecimentos e atitudes já adquiridos anteriormente.[...]

3.1 Objetivos Gerais: análise da situação, tendências e problemas relevantes do desenvolvimento brasileiro e estímulo de concepções e atitudes que contribuam para o desenvolvimento autêntico e integral. (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 11).

Era uma proposta analítica, extensa, que tangenciava o civismo como pano de fundo das hipóteses desenvolvidas acerca da resolução ou, pelo menos, da supressão de algumas problemáticas enfrentadas pela sociedade da década de 1970. Esse livro, ao contrário dos outros dois, não promoveu uma abordagem ampliada sobre o tema do civismo, optando por apresentar uma série de informações sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do país, problematizar alguns indicadores e discutir algumas providências. Essa invisibilidade não significa propriamente uma ausência. A proposta de discutir os problemas brasileiros faz mais alusão a dar conhecimento sobre esses problemas, principalmente os de cunho político, para que o leitor tenha subsídio para releituras e discussões. Na apresentação do livro, Lenz esclarece: “Por força do próprio nome da disciplina, preocupou-nos mais a análise dos problemas do que a enumeração de realizações ou o elogio de méritos e virtudes” (PETRY; SCHNEIDER; LENZ, 1972, p. 10). Numa perspectiva diversa, não promovendo diretamente as estratégias de pertencimento e comprometimento, nesse livro o civismo recebeu a conotação mais subjetiva de (in) formar-se para colaborar com o país.

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



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

O texto propõe a ideia de que todos deveriam ter responsabilidade com as estruturas político-administrativas que atuavam no seu entorno. Era enfatizada a importância do envolvimento comunitário, a busca por soluções e melhorias visando ao desenvolvimento e progresso, principalmente econômico, segundo as perspectivas do governo ditatorial. Mesmo permanecendo o texto relegado ao último suspiro da leitura, mantém sua intensidade, demonstrando ao leitor que efetivamente fizer esta leitura, o contato com o mesmo simbolismo disperso ao longo de muitas páginas dos outros dois livros. O *Decálogo Cívico* cumpriu a função que visava a engajar o cidadão em formação profissional com a realidade do seu país de forma atuante e comprometida, corroborando com as propostas dos livros de 1º e 2º graus.

Outra forma de tratar do civismo era por meio do estudo de biografias consideradas notáveis. As relações que os impressos construíam com aquelas vivências remetiam a um passado heroico que poderia e deveria ser revivido, porém, em outros moldes, adquirindo uma “forma social” (HARTOG, 2013, p. 53). A doação que os biografados haviam feito de suas vidas às causas comuns era enaltecida e, estava ligada ao ideal de patriotismo. O destaque era para as virtudes, as quais justificavam suas personalidades exemplares em importantes momentos da História do Brasil. E, esses fatos sendo utilizados como um discurso de estímulo e exemplaridade, no qual o leitor era suscitado a compartilhar das virtudes ditas heroicas. No estudo de François Hartog (2013), o qual aborda a temporalidade nas Ilhas de Fidji por meio da relação entre os habitantes das ilhas e o rei, o exemplo heroico tem um efeito multiplicador de comportamentos entre os habitantes. Cada herói ou heroína apresentado nos impressos construíam um estereótipo de coragem, doação, lealdade e patriotismo e, por isso era muito importante revisitar, conhecer em pormenores e valorizar suas histórias.



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

Pensados e produzidos em tempo real, afinal assim que o Decreto-lei nº 869/69 foi divulgado houve demasiado aumento da demanda por estes materiais, os livros foram elaborados sob uma perspectiva na qual emergem as múltiplas temporalidades que assolam um mesmo objeto. A identificação dessas características subjacentes ao texto possibilita pensar sobre as condições de produção do mesmo e sobre o entendimento acerca da relação daquela sociedade com o seu tempo. Os conteúdos analisados em suas temporalidades dão a ver indícios de um período de transformações, no qual as pessoas reagiam de diversas formas buscando adequação ao momento presente e estabilidade para o futuro. Os livros escolares, neste sentido, correspondem a elementos elucidativos sobre as diversas dimensões da transição.

O livro de Silva e Capella (1971) destacou 59 breves biografias, nas quais constavam nomes de pessoas que viveram em todas as regiões do país e tiveram sua vida ligada a diversos segmentos como a política, a religião, os movimentos locais, bem como, as guerras e conflitos. As biografias, em geral, davam ênfase à atuação dos indivíduos em prol de causas ligadas à pátria. Era por honra e patriotismo que suas trajetórias eram lembradas como exemplos a serem seguidos e valorizados pelas gerações futuras. As biografias ocuparam uma unidade inteira, local onde foram minuciosamente organizadas de forma cronológica, agrupadas por período político seguindo a divisão da história brasileira e por área de desenvolvimento/conhecimento. Andrade (1978) apresentou 12 breves biografias. O espaço foi dedicado a homens que estiveram ligados em maioria à política, numa subunidade nomeada como *Vultos Nacionais*, organizada em três itens chamados de *Os Grandes Homens Construtores da Nacionalidade*, *Os Mártires da Liberdade* e *Outros Heróis da*



*Nacionalidade*. Como a política era um meio essencialmente masculino e os destaques foram balizados pelas relações intrínsecas a esse meio, a figura feminina não teve relevância para estereotipar os heróis nacionais neste livro.

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

O passado não era reverenciado no livro de Petry, Schneider e Lenz (1972). A proposta da disciplina EPB apresentava uma perspectiva diferenciada sobre a formação moral e cívica, na qual não cabia o culto ao passado, pois, o foco estava sobre o debate e a formulação de soluções dos problemas presentes, pensando no futuro. Os textos do livro não faziam uma invocação ao passado de glórias, mas, vislumbravam a construção do futuro por meio da discussão e do estudo. O tempo está inscrito em um *regime* que transita no prospecto do porvir, concentrado na mudança do presente como premissa de evolução para melhor.

De modo geral, os livros apresentavam elementos textuais de definição de tempo que eram colocados de forma harmoniosa e compreensível. As tensões que circulavam na sociedade na ocasião da produção reverberavam na construção dos textos. O presente que estava se adaptando, era balizado pela instrução das atitudes, o passado aparecia na reverência aos heróis e atos heroicos e o futuro na prospecção do desenvolvimento e do progresso desejado. Como afirmou Vieira (2008, p. 83), “a liturgia cívica da recordação projetava-se no ensino na forma de hagiografia, no qual o estudo das realizações de certos personagens motivaria a formação de indivíduos como eles”. Era uma estratégia de moldar os comportamentos a partir dos exemplos heroicos e, com isso, conferir ao cidadão comum o estatuto de personagem político relevante para a história nacional. Essas condições atuavam no civismo e na cidadania concebidos, pois, a identificação com as práticas repetidas ao longo do tempo e o reconhecimento das mesmas viabilizava uma formação identitária pretensamente homogênea. Daí a importância de exaltar os bons exemplos, os quais



empreenderam batalhas comuns e se dedicaram à defesa da nação. Possivelmente era a estratégia textual e pedagógica que mais se utilizava de um recurso considerado socialmente legítimo: educar pelo exemplo.

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

A escrita das três obras analisadas permanece balizada pela prescrição da disciplina, ou seja, a cena política e social em que foi instaurada a obrigatoriedade do ensino da Educação Moral e Cívica. No entanto, debruçar-se sobre essas escritas possibilitou vislumbrar diferentes arranjos e estratégias utilizadas para elaborar e apresentar os conteúdos formadores. O civismo escrito por perspectivas variadas abriu caminhos de entendimento para algumas prescrições e práticas vivenciadas no período. As formas de edificar a relação dos alunos com seu país e as instituições fez emergir as tensões que permearam o processo de ensino da disciplina. Os conteúdos ufanistas presentes nos livros de 1º e 2º grau converteram-se em “estudos de problemas” no ensino superior. As relações mediadas por livros de uso escolar tem o potencial de superar a recepção homogênea de conteúdos, portanto, não se pode inferir sobre os sentidos construídos. Mas, nos limites dos documentos, é possível inferir sim sobre as possibilidades contidas na escrita, as quais expressaram formas e sentidos peculiares a um mesmo tema e, assim como toda leitura, ofereceram um universo (in) formativo onde seus leitores, com efeito, reproduziram e elaboraram discursos que, possivelmente, ainda se fazem presentes e, por certo, continuarão a motivar objetos de estudo.

### Referências bibliográficas

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



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

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

\_\_\_\_\_. Apêndice: Aula Inaugural do *Collège de France*. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier- A força das representações: História e ficção**. Chapecó: Argos, 2011, p. 249-285.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931-1937. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio./ago., 2007.

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

FICO, Carlos. **Como eles agiam**. Os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

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

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

O Estado. Florianópolis: Ano 55, nº 16220, p. 4. O Estado, set./1969.

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

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

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

SEPULVEDA, José Antonio Miranda. **O papel da Escola Superior de Guerra na projeção do Campo Militar sobre o campo educacional**. 2010. 238 fls.. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ-RJ.



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

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

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

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