



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ALEXSANDRO BARBOSA DA COSTA

**DISCURSOS SOBRE A MANUTENÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL
E CÍVICA EM ESCOLAS DO RECIFE APÓS O FIM DA DITADURA CIVIL-
MILITAR BRASILEIRA**

Recife

2023

ALEXSANDRO BARBOSA DA COSTA

**DISCURSOS SOBRE A MANUTENÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL
E CÍVICA EM ESCOLAS DO RECIFE APÓS O FIM DA DITADURA CIVIL-
MILITAR BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - PPGEdU/UFPE como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Aurenéa Maria de Oliveira

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

C837d

Costa, Alexsandro Barbosa da.

Discursos sobre a manutenção da disciplina de educação moral e cívica em escolas do Recife após o fim da ditadura civil-militar brasileira / Alexsandro Barbosa da Costa. – 2023.

260 f.

Orientação de: Aurenéa Maria de Oliveira.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2023.

Inclui Referências.

1. Educação. 2. Prática docente. 3. Ditadura militar. I. Oliveira, Aurenéa Maria de (Orientação). II. Título.

371 (23. ed.)

UFPE (CE2023-110)

ALEXSANDRO BARBOSA DA COSTA

**DISCURSOS SOBRE A MANUTENÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL
E CÍVICA EM ESCOLAS DO RECIFE APÓS O FIM DA DITADURA CIVIL-
MILITAR BRASILEIRA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado *por videoconferência* em: 04/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aurenéa Maria de Oliveira (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Justino Pereira de Magalhães (Examinador Externo)

Universidade de Lisboa

[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Luis Simões (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Marcos Aurélio Dornelas da Silva (Examinador Externo)

Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Dedico essa tese a minha filha Alexia Sofia
Gomes da Costa, enquanto maior
representatividade do amor em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria primariamente de agradecer a Deus pela saúde, lucidez, perseverança e acima de tudo a condução dos meus passos, decisões e trajetórias.

A minha filha Alexia Sofia Gomes da Costa, por iluminar a minha vida e ser a motivação diária na busca por novas conquistas.

Ao meu pai Marcelo Duarte da Costa e a minha mãe Eliana Barbosa dos Santos, que mesmo diante de uma vida repleta de dificuldades, nunca deixaram que me faltasse nada e conduziram a minha formação com todo o carinho e cuidados necessários.

A Suzane Gomes da Silva, por toda a sua compreensão e dedicação ao compartilhar o meu sonho. A todos os demais familiares que torceram e incentivaram as minhas iniciativas na vida acadêmica.

À minha orientadora, a professora Dr.^a Aurenéa Maria de Oliveira, por toda a confiança, estímulo, ensinamentos, incentivos, paciência, apoio e dedicação. Obrigado por acreditar em mim e contribuir com a minha formação acadêmica através de sua sensibilidade humana, que por muitas vezes, me tranquilizou em momentos conturbados e me guiou atenciosamente ao longo de todo o processo de construção da pesquisa;

Aos professores Dr. Justino Pereira de Magalhães, Dr. José Luís Simões, Dr.^a Maria Sandra Montenegro Silva Leão e Dr. Edilson Fernandes de Sousa, por aceitarem participar da banca examinadora e contribuírem com seus ensinamentos e questionamentos para o desenvolvimento e conclusão dessa tese.

A todos aqueles que nos concederam entrevistas e se tornaram fundamentais para a consolidação desse trabalho. Obrigado por seus dizeres, amizade, compreensão, interesse e tempo.

Gostaria de agradecer aos funcionários das escolas Ginásio Pernambucano, Sizenando Silveira, Costa e Silva, Castello Branco e da Secretaria Estadual de Educação pela ajuda, compreensão e auxílio durante nossas estadias em seus ambientes de trabalho.

Aos meus amigos que me incentivaram a continuar e a nunca desistir diante das adversidades, em especial a Maria Betânia Pereira de Albuquerque que em variados momentos se colocou à disposição para dividir comigo as minhas inquietações e angústias, de modo a contribuir sempre com palavras de apoio e encorajamento. Obrigado!

A Universidade Federal de Pernambuco, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - PPGEdU/UFPE, por proporcionar aos seus estudantes as condições viáveis ao desenvolvimento de suas pesquisas.

Aos colegas da turma 18 do Curso de Doutorado pelos variados momentos de troca e contribuições ao longo de nossas vivências, em especial a minha amiga Elicia Barros Guerra Souza.

Aos professores das disciplinas que constituíram o nosso histórico acadêmico, por contribuírem com seus ensinamentos e perspectivas acadêmicas.

A todos os professores que participaram do meu processo formativo desde os primeiros passos no chão da escola, até os dias atuais; muito obrigado!

Aos alunos que passaram por minha vida profissional e contribuíram na construção de novas perspectivas de vida e relações humanas.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente ajudaram em minha formação e contribuíram para que eu tivesse a oportunidade de expressar humildemente alguns dos meus pensamentos através de uma tese de doutorado. Obrigado a todos!

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

(FREIRE, 1996, p.49)

RESUMO

Esta tese tem por objetivo, analisar os discursos sobre a manutenção da disciplina de Educação Moral e Cívica em escolas do Recife, após o fim da ditadura civil-militar brasileira, com vistas a entender como este componente curricular se manteve na realidade educativa das escolas pesquisadas, ao longo do período indicado. Para tal, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, regida metodologicamente pela Pesquisa Documental, apoiada na História das Instituições Escolares e História das Disciplinas Escolares e na História Oral e Análise de Discurso, respectivamente respaldadas pelas obras de Alessandro Portelli (1997a; 1997b; 2001; 2014; 2017; 2020) e Eni Orlandi (2001). Em relação ao suporte teórico, trabalhamos com os conceitos de discurso/saber, ordem e poder discutidos por Michel Foucault (1999; 2005; 2008). Sendo assim, chegamos à conclusão que a permanência da disciplina enquanto componente curricular no contexto pernambucano pós-ditadura, esteve atrelada a questões ideológicas refletidas em processos legislativos e burocráticos, de nível nacional, e que o trabalho desenvolvido com a disciplina em tela manteve a dinâmica de ensino realizada durante o regime militar, de modo a permitir que a ideologia deste segmento continuasse presente e atuante no espaço escolar, influenciando pensamentos e comportamentos, para além do fim de tal período político da história nacional.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica; Ditadura Civil-Militar Brasileira; Discursos; Escolas; Período Democrático; Ideologia.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the discourses on the maintenance of the discipline of Moral and Civic Education in schools in Recife, after the end of the Brazilian civil-military dictatorship, with a view to understanding how this curricular component was maintained in the educational reality of the schools researched, over the indicated period. To this end, qualitative research was carried out, methodologically governed by Documentary Research, supported by the History of School Institutions and History of School Disciplines and Oral History and Discourse Analysis, respectively supported by the works of Alessandro Portelli (1997a; 1997b; 2001; 2014; 2017; 2020) and Eni Orlandi (2001). In relation to theoretical support, we work with the concepts of discourse/knowledge, order and power discussed by Michel Foucault (1999; 2005; 2008). Therefore, we came to the conclusion that the permanence of the subject as a curricular component in the post-dictatorship Pernambuco context was linked to ideological issues reflected in legislative and bureaucratic processes, at national level, and that the work developed with the subject in question maintained the dynamic teaching carried out during the military regime, in order to allow the ideology of this segment to remain present and active in the school space, influencing thoughts and behaviors, beyond the end of such a political period in national history.

Keywords: Moral and Civic Education; Brazilian Civil-Military Dictatorship; Speeches; Schools; Democratic Period; Ideology.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar los discursos sobre el mantenimiento de la disciplina de Educación Moral y Cívica en las escuelas de Recife, después del fin de la dictadura cívico-militar brasileña, con el fin de comprender cómo ese componente curricular se mantuvo en la realidad educativa de las escuelas investigadas, durante el período indicado. Para ello se realizó una investigación cualitativa, regida metodológicamente por la Investigación Documental, sustentada en la Historia de las Instituciones Escolares y la Historia de las Disciplinas Escolares y la Historia Oral y Análisis del Discurso, respectivamente sustentadas en los trabajos de Alessandro Portelli (1997a; 1997b; 2001; 2014; 2017; 2020) y Eni Orlandi (2001). En relación al sustento teórico, trabajamos con los conceptos de discurso/saber, orden y poder discutidos por Michel Foucault (1999; 2005; 2008). Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que la permanencia de la asignatura como componente curricular en el contexto pernambucano posdictadura estuvo vinculada a cuestiones ideológicas reflejadas en los procesos legislativos y burocráticos, a nivel nacional, y que el trabajo desarrollado con la asignatura en cuestión mantuvo la dinámica docente llevada a cabo durante el régimen militar, con el fin de permitir que la ideología de este segmento permanezca presente y activa en el espacio escolar, influyendo en pensamientos y comportamientos, más allá del fin de tal período político en la historia nacional.

Palabras clave: Educación Moral y Cívica; Dictadura Cívico-Militar Brasileña; discursos; Escuelas; Período Democrático; Ideología.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à analyser les discours sur le maintien de la discipline d'éducation morale et civique dans les écoles de Recife, après la fin de la dictature civilo-militaire brésilienne, en vue de comprendre comment cette composante curriculaire a été maintenue dans la réalité éducative de les écoles étudiées, sur la période indiquée. À cette fin, une recherche qualitative a été réalisée, méthodologiquement régie par la Recherche Documentaire, soutenue par l'Histoire des Institutions Scolaires et l'Histoire des Disciplines Scolaires et l'Histoire Orale et Analyse du Discours, respectivement soutenues par les travaux d'Alessandro Portelli (1997a; 1997b; 2001 ; 2014 ; 2017 ; 2020) et Eni Orlandi (2001). En lien avec l'appui théorique, nous travaillons avec les concepts de discours/connaissance, d'ordre et de pouvoir évoqués par Michel Foucault (1999 ; 2005 ; 2008). Par conséquent, nous sommes arrivés à la conclusion que la permanence du sujet en tant que composante curriculaire dans le contexte post-dictature de Pernambouc était liée à des questions idéologiques reflétées dans les processus législatifs et bureaucratiques, au niveau national, et que le travail développé avec le sujet en question a maintenu le dynamisme pédagogique réalisé pendant le régime militaire, afin de permettre à l'idéologie de ce segment de rester présente et active dans l'espace scolaire, influençant les pensées et les comportements, au-delà de la fin d'une telle période politique de l'histoire nationale.

Mots clés: Education morale et civique ; dictature civilo-militaire brésilienne ; discours; Écoles; période démocratique; Idéologie.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Iniciativas legislativas para a volta de Educação Moral e Cívica a partir dos anos 2000..... 26
- Quadro 2** - Divisão de disciplinas de ensino estabelecida em 1984 para a instrução primária de Pernambuco, segundo o grau de escolaridade 124
- Quadro 3** - Disciplinas ensinadas nas escolas públicas primária de Pernambuco em 1904 . 125
- Quadro 4** - Disciplinas oferecidas conforme a divisão do ensino primário estabelecida pela reforma Antônio Carneiro Leão 129
- Quadro 5** - Entrevistados da Escola Ginásio Pernambucano..... 193
- Quadro 6** - Entrevistados da Escola Sizenando Silveira 193
- Quadro 7** - Entrevistados da Escola Presidente Arthur da Costa e Silva..... 194
- Quadro 8** - Entrevistados da Escola Presidente Humberto Castello Branco 194
- Quadro 9** - Entrevistados relacionados à Secretaria de Educação de Pernambuco 195

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Imagem 1 - Estrutura superior do Ginásio Pernambucano da rua da Aurora.....	172
Imagem 2 - Estrutura de origem do Ginásio Pernambucano.....	173
Imagem 3 - Ginásio Pernambucano após a reforma.....	174
Imagem 4 - Atual sede do GP localizada na Avenida Cruz Cabugá.....	175
Imagem 5 - Primeiro prédio particular da Escola Normal de Pernambuco, ano de 1928.....	177
Imagem 6 - Maquete idealizadora do Instituto de Educação de Pernambuco.....	178
Imagem 7 - Atual Escola Sylvio Rabello, espaço inicial das atividades da Escola Normal Oficial de Pernambuco nessa localidade	179
Imagem 8 - Atual Escola Sizenando Silveira.....	182
Imagem 9 - Atual Escola Presidente Humberto Castello Branco	185
Imagem 10 - Pátio externo da Escola Presidente Humberto Castello Branco	186
Imagem 11 - Atual Escola Presidente Arthur da Costa e Silva.....	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABHO	Associação Brasileira de História Oral
AD	Análise de Discurso
ADESG	Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
AI	Atos Institucionais
AJP	Ação, Justiça e Paz
ALN	Aliança de Libertação Nacional
ALN	Aliança Libertadora Nacional
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CEE	Centro de Ensino Experimental
CFE	Conselho Federal de Educação
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
COMOCI/PE	Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco
DERE	Diretoria Regional de Educação
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudos de problemas Brasileiros
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FLNe	Frente de Libertação do Nordeste
GP	Ginásio Pernambucano
GRE	Gerência Regional de Educação
IEP	Instituto Educacional de Pernambuco
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IMC	Instrução Moral e Cívica
JK	Jucelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério de Educação
MR-8	Movimento Revolucionário 8 de Outubro

OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCBR	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PCR	Partido Comunista Revolucionário
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Progressista
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SD	Partido Solidariedade
SEEC	Secretaria de Educação e Cultura
UCP	Universidade Católica de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
VAR-Palmares	Vanguarda Armada Revolucionária – Palmares
VPR	Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 AS DESCONTINUIDADES DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	30
2.1 OS ACONTECIMENTOS DE UMA DISCIPLINA	30
2.2 EVOLUÇÃO E QUEDA DA DISCIPLINA DE EMC	43
2.3 ESCOLA E BRASILIDADE	73
3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS	80
3.1 O PERCURSO TEÓRICO: CONCEITOS DE FOUCAULT	80
3.1.1 Discurso/Saber, Ordem e Poder	81
3.2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	88
3.3 ANÁLISE DE DISCURSO (AD)	109
4 OS PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM PERNAMBUCO	123
4.1 A MORAL E CÍVICA ENQUANTO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO PERNAMBUCANA	123
4.2 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM PERNAMBUCO DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR	143
5 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM ESCOLAS DO RECIFE APÓS O FIM DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA.....	168
5.1 BREVE HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	168
5.1.1 Ginásio Pernambucano.....	168
5.1.2 Sizenando Silveira	176
5.1.3 Escolas Presidente Arthur da Costa e Silva e Presidente Humberto Castello Branco	182
5.2 O ESPAÇO ESCOLAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA	188
5.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL PERNAMBUCANO E A MANUTENÇÃO DA EMC	197
5.4 A EMC EFETIVADA NAS ESCOLAS	211
5.4.1 A EMC no Ginásio Pernambucano	212
5.4.2 A EMC no Sizenando Silveira.....	217
5.4.3 A EMC no Costa e Silva	221
5.4.4 A EMC no Castello Branco	229
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	233

REFERÊNCIAS	238
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Para Ex-Professores, Ex-Alunos e Ex-Participantes da Gestão.....	256
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Para Membros ou Ex-Membros da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.....	258

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira está relacionada à consolidação de verdades condizentes com as ideias dominantes ou regimes políticos que prevaleceram em suas diferentes épocas de atuação. Pois a escola como um meio de grande aceitação social que, ao dividir espaço com outros ambientes sociais de formação, apresenta-se como uma possibilidade de desenvolver conhecimentos e comportamentos capazes de forjar os membros de uma sociedade. Sendo assim, vemos na Educação Moral e Cívica (EMC), enquanto componente educacional, um caminho propício a apresentar respostas relacionadas ao exercício do poder perante o campo pedagógico.

O nosso interesse por essa disciplina surgiu alguns anos após o término da graduação, por meio de determinadas leituras direcionadas ao processo educativo brasileiro no contexto da ditadura civil-militar. Essas leituras, por sua vez, foram influenciadas por experiências que sempre nos encaminharam a buscar um maior entendimento acerca de tal contexto da história brasileira.

Como um dos motivos para esta empreitada, podemos citar o fato de termos conhecido de dentro a instituição militar, quando em 2004 prestamos serviços ao exército brasileiro. Vale salientar que foi um período de grande aprendizado, mas que, também, trouxe alguns incômodos quanto ao regime hierárquico estabelecido, ao ponto de, na primeira oportunidade, pedirmos para sair, chegando a permanecer enquanto soldado por apenas um ano.

De origem humilde, via-se no exército uma oportunidade de adquirirmos experiência profissional e, de certo modo, angariar *status* social enquanto militar, pensamento presente na cabeça de diversos jovens que se prontificam ao alistamento obrigatório. Contudo, as primeiras vivências dentro da instituição foram necessárias para identificar o elevado nível disciplinar e as constantes influências psicológicas na tentativa de padronizar comportamentos.

De tanto ouvirmos palavras como bisonho¹, mocorongo², mulambo³ como referência a condutas indesejadas, estávamos sempre inquietos e atentos a sermos considerados safos⁴, ou seja, soldados padrões e referência para os demais. Essa tentativa ou iniciativa de apresentação condizente com o almejado, adentrava ao nosso espaço social e mais especificamente as nossas casas, ao ponto de reproduzirmos tais discursos e até mesmo certos gestos como o de prestar

¹ Tem pouca ou nenhuma experiência, habilidade, treinamento ou conhecimento em alguma ocupação ou ofício.

² Indivíduo roceiro, de pouca instrução e modos rústicos.

³ Mal feito; mal vestido; fora do padrão.

⁴ Bom no que faz; desenrolado.

continência a todo momento, comportamentos estes que ainda se fazem presentes no dia-dia de diversos companheiros do tempo de exército.

Assim, acordamos por diversas vezes em pleno domingo de folga, na ânsia de tomar banho, alimentar-se, organizar as vestimentas, visualizar o horário do ônibus e não chegarmos atrasados ao quartel, diante do medo de sofrer algum tipo de punição; isso era uma constante e representava o nível de influência psicológica naquele contexto. Além disso, podemos citar a dinâmica contínua e obrigatória de apresentação indumentária e estética, para as quais tínhamos de estar sempre com os coturnos brilhando, trajes engomados, cabelo cortado e barba bem feita, caso contrário, resultaria em retenção sem argumentação.

Sendo assim, podemos dizer que imposições, subordinação, autoridade, enquanto parâmetros predominantes na condução de tais instituições, sem a possibilidade mínima para questionar, nos inquietavam. Tanto que, por determinados conflitos perante alguns superiores, fomos obrigados a cumprir algumas detenções, de modo a ficarmos por certo número de dias retidos no quartel sem a possibilidade do retorno para casa. Sendo assim, algumas vezes estivemos a questionar, de forma sucinta e limitada, como os militares, enquanto detentores do poder estatal, conseguiram permanecer por tanto tempo, mais especificamente 21 anos, à frente do governo brasileiro?

Junta-se, a esta vivência e a tal questionamento, certo desconforto ao exercermos a profissão de professor da disciplina de Educação Física na rede pública estadual de Pernambuco desde 2011, diante do desenvolvimento perceptível de algumas práticas educacionais de cunho tradicional, que acabam contribuindo para uma formação acrítica dos alunos, tais como: o foco no ensino e não na aprendizagem, o rigor disciplinar e a vigilância constante direcionadas aos educandos, a hierarquização institucional, os conteúdos transmitidos como verdades absolutas e de forma linear, a valorização da repetição e da memorização, como também, a avaliação por meio de provas.

Tais atitudes, que para nós se fizeram presentes ao longo da história educacional brasileira e que, na atualidade, continuam a influenciar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos em muitas escolas em todo o país, principalmente quando em nossa realidade conseguimos identificar procedimentos nos quais se sobressaem a exposição e a imposição, sem permitir aos alunos a oportunidade de uma participação efetiva no processo. Aquilo que para Freire (2005) pode ser chamado de uma visão bancária da educação, na qual esta, “[...] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 33).

Assim, percebemos o período de ditadura civil-militar brasileira como um contexto de manutenção e favorecimento a esse tipo de educação, contribuindo com vestígios que ainda hoje são percebidos no dia a dia educacional. Apesar da conquista do Estado de direito democrático ter sido alcançada há mais de trinta anos, o legado da ditadura militar sobre a educação e, até mesmo, sobre o imaginário social, ainda se faz presente (SANTOS, 2013).

Como exemplo, podemos citar a disseminação, naquele período, da Pedagogia Tecnicista, criada nos Estados Unidos durante a segunda metade do século XX e que, no Brasil, teve grande influência junto à formação educacional de nossos estudantes, pois deveria habilitá-los a contribuir para o aumento da produtividade social. Segundo Luckesi (1994), o tecnicismo ganhou força e se consolidou junto à educação brasileira durante a ditadura militar, porém a sua implantação em nosso país se deu através dos programas de desenvolvimento social e econômico “Aliança para o Progresso⁵” e dos acordos “MEC-USAID⁶”, produtos do convênio de cooperação firmado entre o Brasil e os Estados Unidos da América.

A abordagem tecnicista tem por objetivo “preparar” os alunos para a demanda industrial e tecnológica em cada contexto, enquadrando-os ao modelo capitalista através de uma formação que busca modelar o comportamento e desenvolver as aquisições necessárias às práticas trabalhistas. Sendo assim, os estudantes são preparados para atuarem de forma mecânica e não reflexiva, enquanto que os professores são tidos como reprodutores de conteúdos pré-estabelecidos. Nessa pedagogia, os conteúdos vinculados são repetidos de forma linear e fragmentada, na qual predomina a exposição combinada com atividades de cópias, já que o objetivo tanto para os alunos, como para os professores é cumprir a tarefa. Em relação à aprendizagem, ficará limitada ao procedimento de memorização que passa a ser o centro das atenções, enquanto que o livro didático é o responsável pela eficácia do trabalho, ao determinar os parâmetros a serem seguidos (KUENZER, 1999).

Esses procedimentos nos incomodam, na medida em que nossa perspectiva educacional está relacionada a um processo de formação no qual alunos e professores possam dialogar e construir em conjunto um aprendizado de forma reflexiva, de estímulo ao desenvolvimento crítico, valorização das individualidades e dos aspectos humanitários.

⁵ Acordo de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina entre os Estados Unidos e 22 países, dentre eles o Brasil, assinado em agosto de 1961. Neste, os países deveriam traçar planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, cabendo aos EUA o restante.

⁶ Convênios firmados entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (United States Agency For International Development - Empresa de Consultoria Norte-Americana), destinados a pesquisas sobre educação e que tinham o objetivo de desenvolver o ensino profissionalizante no Brasil.

Portanto, os motivos acima foram responsáveis por nos aproximar da Educação Moral e Cívica, pois ao sermos regidos por tais curiosidades, buscamos compreender melhor o contexto educacional da ditadura civil-militar brasileira. A partir de tal iniciativa, essa relação ganha ênfase e se consolida durante a escolha de um tema para o pré-projeto direcionado ao processo seletivo do mestrado, pelo qual concorreremos no ano de 2013, em que a disciplina passa a ser nosso objeto de estudo.

Assim, após a aprovação no processo seletivo do mestrado, buscamos através de nossa pesquisa, intitulada *Discursos sobre o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica em Pernambuco: análise comparativa nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano no período da ditadura militar (1972-1985)*, analisar a atuação da disciplina dentro do contexto educacional da ditadura civil-militar brasileira, de forma direcionada ao ambiente educativo de duas escolas de grande reconhecimento formativo no estado de Pernambuco, procurando identificar se esta foi trabalhada para uma formação com pouco estímulo ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos da época, e se deixou vestígios educativos junto ao sistema educacional da atualidade.

Durante o desenvolvimento desta, percebemos o quanto a Educação Moral e Cívica (EMC) fora utilizada naquele contexto, como uma alternativa viável à influência ideológica de grande parte da sociedade, principalmente aos estudantes da época. Desta forma, a EMC foi idealizada, consolidada e controlada conforme os ideais defendidos pelo governo militar, que a introduziu dentro do meio educacional brasileiro, por meio do decreto-lei 869/69, como disciplina e prática educativa de forma obrigatória em todos os níveis de ensino e em todas as escolas do país.

Entretanto, com o início do processo de redemocratização nacional, durante o governo do presidente Ernesto Geisel, e com o fim da ditadura civil-militar em 1985, quando, através de uma eleição indireta realizada por um colegiado eleitoral se escolheu Tancredo Neves como novo presidente do país, esperava-se que a disciplina de Educação Moral e cívica fosse extinta, já que era tida como uma das principais referências ideológicas dos militares dentro do sistema educacional brasileiro, mas isto não se deu mesmo que, segundo Cunha (2014, p.371), “As vicissitudes da transição para a democracia levaram a Educação Moral e Cívica a uma longa agonia”.

Diante disso, o que aconteceu com a EMC ficou restrito à perda de forças contínuas a partir dos anos finais da ditadura, chegando a permanecer como componente curricular de diversas escolas pelo país até o ano de 1993, o que faz surgir uma nova inquietação perante tal disciplina, uma vez que sua permanência, junto ao sistema educacional brasileiro após o fim da

ditadura civil-militar, apresentava-se como uma possibilidade de manutenção dos interesses ideológicos de militares junto à educação, por um período além de sua vigência. Sendo assim, fazemos o seguinte questionamento: quais os motivos que levaram a manutenção de uma disciplina escolar organizada para enfatizar e disseminar a ideologia militar dentro das escolas brasileiras durante o período repressor, por um espaço de até oito anos, após o fim da ditadura civil-militar, na medida em que o país se encontrava em um processo de retomada democrática?

Para Pelegrini (2011, p.18), “[...] a disciplina de Educação Moral e Cívica como doutrina difundiu-se e foi aceita pela sociedade como uma necessidade real de valorização da Pátria. Mesmo com finalidades diversas, só foi possível mantê-la por um longo período por ter um corpo social que a legitimasse”. No nosso entendimento, a posição da autora atrela a manutenção da disciplina à aceitação social das suas verdades, à reprodução dos seus discursos e à valorização histórica de uma educação regida por procedimentos disciplinares. Desse modo, essa tese se propôs a analisar os discursos sobre a manutenção da disciplina de Educação Moral e Cívica em escolas do Recife, após o fim da ditadura civil-militar brasileira, com vistas a entender como essa disciplina se manteve enquanto componente educacional na realidade educativa de escolas pesquisadas em Recife, ao longo do período proposto (1985-1993).

Para estabelecer a nossa periodização, fizemos o uso dos anos que correspondem ao fim da ditadura (1985) e o último em que a EMC esteve presente enquanto disciplina no sistema educacional brasileiro (1993). Em relação às escolas, trabalhamos com quatro instituições públicas estaduais, todas localizadas na cidade do Recife. Estas, foram as escolas Sizenando Silveira, Ginásio Pernambucano, Presidente Humberto Castello Branco e a Presidente Arthur da Costa e Silva. A escolha dessas escolas se justifica pelo interesse em darmos continuidade ao trabalho já realizado em nossa dissertação de mestrado, com as duas primeiras instituições citadas acima e que se encontram localizadas no bairro de Santo Amaro. Enquanto que as escolas Presidente Humberto Castello Branco, localizada no bairro de Tejipló, e a Presidente Arthur da Costa e Silva, pertencente ao bairro da Mustardinha, foram escolhidas por terem suas origens relacionadas ao período de ditadura civil-militar, como também, por carregarem os nomes de dois ex-presidentes que governaram o Brasil naquele período.

Percebemos em tais espaços educativos a possibilidade de alcançarmos grande parte daquilo que nos propomos a investigar, pois a partir destas pudemos guiar os nossos caminhos à procura da compreensão de como a Educação Moral e Cívica se manteve e foi ensinada no contexto de nosso interesse. Desse modo, foram elaborados os seguintes objetivos para esse trabalho:

GERAL

- analisar os discursos sobre a manutenção da disciplina de Educação Moral e Cívica em escolas do Recife, após o fim da ditadura civil-militar brasileira, com vistas a entender como essa disciplina se manteve enquanto componente educacional na realidade educativa de escolas pesquisadas em Recife, ao longo do período proposto (1985-1993).

ESPECÍFICOS

- refletir sobre os possíveis conflitos entre grupos políticos, econômicos e educacionais que se colocavam a favor ou contra a permanência da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas pernambucanas após a ditadura civil-militar;
- discutir a prática da disciplina de Educação Moral e Cívica através do trabalho de seus professores durante o período pós-ditadura, sem as imposições instituídas pelos militares;
- observar se a ideologia disseminada pelos militares, através da Educação Moral e Cívica, permaneceu sendo trabalhada e a influenciar o comportamento e a forma de pensar dos nossos entrevistados/ ex-alunos, após a ditadura.

Para o alcance de tais objetivos realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, regida metodologicamente por alguns procedimentos que, em conjunto, foram de grande importância para tal empreendimento. Desta forma, fizemos o uso da Pesquisa Documental, da História das Instituições Escolares e da História das Disciplinas Escolares e em maiores proporções da metodologia da História Oral e da Análise de Discurso mediante as concepções trabalhadas por Alessandro Portelli (1997a; 1997b; 2001; 2014; 2017; 2020) e Eni Orlandi (2001), respectivamente. Em relação ao suporte teórico, trabalhamos com os conceitos de discurso/saber, ordem e poder discutidos por Michel Foucault (1999; 2005; 2008), no intuito de trazerem a base necessária para que as nossas concepções e o texto pudessem fluir.

Como nos propomos a trabalhar com a História Oral, foi através do uso da memória de pessoas que tentamos estabelecer uma relação temporal com o período investigado, mas também fizemos uso de documentos escritos relacionados à disciplina. Sendo assim, definimos como os sujeitos para esta pesquisa, alguns ex-professores, ex-alunos e ex-participantes da gestão das instituições educativas escolhidas e que tiveram contato direto com a disciplina de Educação Moral e Cívica no contexto da nossa análise, além de membros ou ex-membros da

Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco que se colocaram à disposição para responderem sobre os anos determinados pela nossa periodização.

É importante esclarecer que os ex-professores, ex-alunos e ex-participantes da gestão foram aqueles que, através dos seus dizeres, puderam ampliar a possibilidade de entendermos a atuação da EMC no contexto educacional das quatro escolas selecionadas. Enquanto que ao ouvirmos os membros ou ex-membros da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco tivemos o intuito de obtermos respostas quanto aos prováveis embates de interesses políticos, econômicos e educacionais sobre o fim ou a permanência da disciplina no pós-ditadura.

Ao procurarmos no *Banco de Teses e Dissertações* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* encontramos um total de 27 pesquisas que tratavam de diversos aspectos relacionados com a disciplina de Educação Moral e Cívica, dentre estas, apenas três teses destacavam-se com o foco no processo de implantação e consolidação dela, ao longo da ditadura civil-militar brasileira e na busca pelo aprofundamento da legislação referente ao tratamento dos conteúdos presentes nos livros didáticos.

A respeito do período que nos propomos a trabalhar, identificamos um número limitado de trabalho com abordagens curtas e pouco aprofundamento analítico voltado aos motivos que levaram à permanência da EMC como componente da educação nacional até o ano de 1993. Além disso, nenhuma dessas direciona as suas explanações para o estado de Pernambuco, ou mais especificamente, para cidade do Recife como fazemos. Contudo, a comunicação com estas pesquisas foi de grande importância para que pudéssemos dar desenvolvimento a essa tese e alcançarmos os objetivos idealizados.

Sendo assim, apresentamos alguns dos títulos e os seus referidos autores com os quais buscamos dialogar: *O que herdamos de nossos antepassados?* A identidade nacional brasileira e portuguesa pela ótica de suas instituições educacionais, Amanda Marques de Carvalho Gondim (Tese — 2018); *Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica (1969-1986)*, Daniele Cristina Frediani Gusmão (Dissertação — 2018); *As moedas falsas: educação, moral e cívica*, José Vaidergorn (Dissertação — 1987); *A Educação Moral e Cívica e a sua produção didática: 1969-1993*, Juliana Miranda Filgueiras (Dissertação — 2006); *Moral e civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias de professores*, André Luiz Onghero (Dissertação — 2007); *A Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar — Minas Gerais (1969-1993)*, Vanessa Kern de Abreu (Dissertação — 2008); *Da moral e cívica à ética: o disciplinamento para o processo produtivo*, Janete Ritter (Dissertação — 2006); *Almas integradas: política educacional,*

Educação Moral e Cívica e formação do cidadão na ditadura militar (Brasil-1964/1974), Marcelo Gonzaga dos Santos (Dissertação — 2013); *Educação Moral e Cívica: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970*, Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini (Dissertação — 2011).

Diante disso, defendemos essa investigação por acreditarmos ser de grande relevância o trabalho com documentos referentes à EMC e à discussão junto a ex-professores, ex-alunos e ex-participantes de gestão relacionados à disciplina e que fizeram parte do contexto equivalente aos anos de (1985-1993) em algumas escolas do Recife, como também, a membros e ex-membros da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, sobre a manutenção e os moldes de atuação de Educação Moral e Cívica, após o fim da ditadura civil-militar, na medida em que foram oito anos de permanência de uma disciplina escolar, criada com propósitos bem definidos e direcionados aos objetivos do governo ditatorial, o que gera tal inquietação e a iniciativa por buscarmos explicações.

Percebemos também que esse trabalho pode contribuir para o aprofundamento do conhecimento de um período histórico específico da realidade educacional de Pernambuco, além de entendermos como a EMC se fez presente nesta conjuntura, ao atuar na formação de diversos estudantes pernambucanos. Sabe-se que, durante a ditadura civil-militar, a disciplina foi implantada em Pernambuco ao longo do governo de Nilo de Sousa Coelho, primeiro governador pernambucano eleito de forma indireta pela Assembleia Legislativa. Considerado um representante ideológico dos militares, Nilo Coelho, como era conhecido, buscou limitar o desenvolvimento de atitudes contrárias ao governo militar e que poderiam fluir a partir do meio educacional, permitindo que esse fosse enquadrado nos parâmetros educativos, idealizados pelos governantes da época (LIMA JÚNIOR, 2008).

Acompanhando o cenário educacional do país, a disciplina permaneceu enquanto componente educativo das escolas pernambucanas até a sua exclusão em 1993. Acredita-se que aqui em Pernambuco, como em outros estados brasileiros, a Educação Moral e Cívica serviu para que os governantes pudessem exercer seu poder através do meio educacional de forma controladora e com propósitos futuros bem definidos, quando buscou o estabelecimento de regras que determinassem como os conteúdos poderiam ser trabalhados perante o alunado, de modo a acatarem o regime militar como necessário ao desenvolvimento da nação sem maiores resistências (COSTA, 2016).

Dessa forma, foi importante pesquisarmos se os alunos de nosso estado continuaram a receber influências ideológicas vinculadas ao governo ditatorial por meio do ensino dos conteúdos de EMC até o momento da sua retirada, na medida em que essas influências podem

ter continuado a forjar pensamentos e comportamentos de muitos pernambucanos para a construção imaginária de um adequado cidadão brasileiro.

Algo bastante interessante sobre a Educação Moral e Cívica e que chama a nossa atenção diz respeito a diversas iniciativas junto ao Congresso Nacional desde o ano de 2000 para a sua retomada, mesmo essa sendo caracterizada como um dos entraves ao processo educativo brasileiro e, também, uma das responsáveis por manter alguns modelos tradicionais de educação encontrados em muitas escolas nos dias atuais (OLIVEIRA; BARROSO FILHO, 2006).

Diante da nossa percepção educacional, identificamos que muitos brasileiros, ainda hoje, acreditam que uma educação escolar adequada deve ser desenvolvida pelo disciplinamento e pela condução autoritária, em um processo de formação moral dos futuros cidadãos brasileiros. O que garante o interesse no retorno de uma disciplina que, ao longo de sua história, teria sido condicionada e guiada por tais propósitos. Algo que fica evidenciado pela diversidade dos partidos políticos daqueles que defendem a volta da EMC nesses últimos anos. Sobre essas iniciativas, sabe-se que até os dias atuais, nenhuma conseguiu alcançar o êxito almejado. Estas podem ser vistas no quadro abaixo:

QUADRO 1 — Iniciativas legislativas para a volta de Educação Moral e Cívica a partir dos anos 2000

Número, ano e autor	Ementa	Termo(s) utilizado(s) pelo autor
PL 3.379/2000 - Dep. Chico Sardelli - PFL/SP	Constituirá componente curricular obrigatório Ética, Moral e Civismo no ensino fundamental	Ética; moral e civismo.
PL 4.559/2001 - Dep. Paulo Lima - PMDB/SP	Inclusão de Educação Moral e Cívica no currículo do ensino fundamental nas escolas públicas e particulares	Moral e civismo
Ind. 322/2003 - Dep. Davi Alcolumbre - PDT/AP	Sugere ao Ministro da Educação a inclusão de matéria curricular obrigatória sobre direitos e deveres dos cidadãos, moral e civismo	Moral e civismo
PL 772/2003 - Dep. Pastor Frankerbergen - PPB/RR	Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da Educação para a Moral e o Civismo	Moral e civismo
PL 2.082/2003 - Dep. Paes Landim - PFL/ PI	Acréscimo, ao art. 27, de item V, difusão dos valores morais, éticos, cívicos e da nacionalidade	Ética; moral e civismo
PL 3.046/2004 - Dep. Antonio Cambraia PSDB/CE	Implantação da disciplina obrigatória de educação moral e cívica	Moral e civismo
PL 5.072/2005 - Dep. Carlos Nader - PL/RJ	Inclusão da disciplina educação moral e cívica na grade curricular nos ensinos fundamental e médio	Moral e civismo

PL 6.570/2006 - Dep. Pastor Frankenberg - PTB/RR	Incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de educação para a Moral e o Civismo	Moral e civismo
PI 7.877/2010 - Dep. William Woo - PPS/SP	Incluir a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental.	Moral e civismo
PL 5.960/2013 - Dep. Valtenir Pereira - PSB/MT	Incluir a Organização Social e Política do Brasil e a Educação Moral e Cívica como disciplinas obrigatórias no ensino fundamental e médio.	Moral e civismo
PL 8.298/ 2014 - Dep. Jaqueline Roriz – PMN/DF	Incluir, nos currículos do ensino fundamental e médio, Educação Cívica.	Educação Cívica
PL 5.985/2016 - Dep. Cabo Daciolo – PC do B/RJ	Incluir, nos currículos dos ensinos fundamental e médio, a disciplina de Educação Moral e Cívica.	Moral e civismo
PL 10.227/2018 - Dep. Nilson Leitão - PSDB/MT	Incluir como princípios e fins da educação nacional o tema transversal da educação moral e cívica nos currículos escolares.	Moral e civismo
PL 504/2019 – Dep. Professora Dayane Pimentel - PSL/BA	Inclusão de Educação Moral e Cívica no currículo do ensino fundamental das escolas públicas e privadas.	Moral e civismo

FONTE: AMARAL, 2007; RODRIGUES, 2019.

Em relação ao estado de Pernambuco, encontramos dois projetos de leis municipais voltados ao retorno da disciplina de Educação Moral e Cívica nas cidades de Recife e Paudalho. O primeiro, de número 215/2018, teve a autoria da vereadora Michele Collins do Partido Progressista (PP), enquanto que o segundo, de número 03/2019, tem como autor o vereador Lúcio Flávio Phaelante da Câmara Lima, do Partido Solidariedade (SD). Vale salientar que ambos se encontram em processo de tramitação nas referidas Câmaras Municipais. A volta da EMC ficou cada vez mais eminente quando passou a ser um dos objetivos educacionais do governo do ex presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), sendo tema constante nas discussões ocorridas no Ministério da Educação. Segundo o ex-vice-presidente, Hamilton Mourão, em entrevista⁷ concedida no dia 28 de junho de 2019, era do interesse do então presidente, o retorno

⁷ SALAS, Paula. Educação Moral e Cívica: doutrinação ou autonomia? Citada em campanha presidencial de Bolsonaro, matéria ainda está no “radar” do governo, segundo vice-presidente Hamilton Mourão. Disponível em: <https://bit.ly/35N1GVW>. Acesso em: 18 jul. 2020.

da Educação Moral e Cívica nos currículos escolares, ao apresentar a mesma como uma “determinação e diretriz”.

Isso já havia sido evidenciado no início de tal governo, quando o então primeiro ministro da Educação, Ricardo Velez Rodrigues, determinou a realização imediata de algumas atividades cívicas em todas as instituições escolares espalhadas pelo país. Em 25 de fevereiro de 2019, o ministro enviou um comunicado a todas as escolas públicas e privadas do Brasil pedindo que os alunos fossem perfilados e cantassem o Hino Nacional todas as segundas-feiras. Além disso, ao longo de toda essa movimentação, deveria ser lida a carta de representatividade do ministro, que enfatizava o lema da campanha de Bolsonaro: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” (CUNHA, 2020).

Assim, por termos a consciência do quanto a análise educacional do passado pode contribuir com questões do presente, vemos a importância de pesquisarmos a Educação Moral e Cívica, principalmente por ter sido requerido, como mencionamos, o seu retorno nos últimos tempos. Neste aspecto, defendemos que nossa pesquisa pode contribuir para a linha de Identidades e Memórias, da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), ao discutir a identidade passada e atual de uma disciplina tão emblemática como a que está em tela, estabelecendo, os *links* entre o que a memória destaca acerca de sua vigência, imediatamente após o fim da ditadura, e a vontade de reestabelecê-la hoje, por certos grupos e segmentos sociais.

Desse modo, no intuito de distribuímos, da melhor maneira, as ideias ao longo do texto, o dividimos em cinco partes, incluindo aqui a Introdução que procurou apresentar a EMC e os interesses da pesquisa. Já na segunda parte, intitulada de “As Descontinuidades da Educação Moral e Cívica”, tratamos dos variados momentos em que a disciplina, ou apenas os seus conceitos, estiveram presentes em diferentes fases da educação nacional. Assim, buscamos relacionar a sua atuação com o momento social, político e econômico apresentado em cada época, dando, no entanto, maior profundidade ao período da ditadura civil-militar, em que esta teve os seus parâmetros de atuação estabelecidos com maior ênfase.

O capítulo seguinte, chamado de “Fundamentos e Procedimentos Teórico-Metodológicos”, abordou os caminhos que seguimos em termos de métodos e de teoria para darmos desenvolvimento e consolidação do trabalho. Já o quarto capítulo foi constituído pelo levantamento histórico da EMC enquanto componente educativo das escolas públicas pernambucanas, desde o período imperial, de modo a entendermos as mudanças de atuação dessa disciplina conforme as variadas conjunturas políticas, sociais e econômicas apresentadas em seus diversificados momentos de atuação no estado, até o fim da ditadura civil-militar

brasileira. Por fim, no último capítulo, foi desenvolvida a análise do *corpus* colhido diante das fontes identificadas, de modo a apresentarmos a nossa compreensão acerca da motivação da manutenção da disciplina de Educação Moral e Cívica, entre os anos de 1985-1993, como componente educacional das escolas pernambucanas.

2 AS DESCONTINUIDADES DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Nesse capítulo buscamos apresentar como a disciplina de Educação Moral e Cívica, ou os conceitos de moral e civismo, estiveram presentes em variados contextos da educação nacional. Nesses diversificados momentos, muitas vezes sob nomenclaturas diferentes e objetivos relacionados aos contextos sociais, políticos e econômicos nos quais foi utilizada, a EMC e seus conteúdos foram peças de grande interesse no processo de formação dos futuros e almejados cidadãos brasileiros.

Contudo, percebe-se o contexto de ditadura civil-militar brasileira como aquele em que a disciplina tenha adquirido uma maior atenção por parte daqueles que estavam a governar o país e a controlar o sistema educacional, fazendo com que a EMC tivesse ampliado as suas possibilidades de atuação ao ser instituída como disciplina e prática educativa obrigatórias em todos os níveis de ensino e ter para si a criação de um órgão específico responsável por sua organização. Desse modo, nesta etapa do trabalho daremos maior ênfase ao desenvolvimento da disciplina em tal período, pois este está ligado diretamente ao objetivo principal de nossa pesquisa.

2.1 OS ACONTECIMENTOS DE UMA DISCIPLINA

Para que possamos dar início ao histórico da disciplina de Educação Moral e Cívica, acreditamos ser de grande importância apresentarmos uma definição dos termos usados para compor a sua nomenclatura. A partir disto, pode-se dizer que:

A palavra ‘Moral’ vem do latim ‘mores’. Significa: conduta, modo de agir, costumes, comportamento. ‘Moral é uma ciência que estuda os costumes, ou seja, a conduta do homem’. Ela estuda tudo o que o homem faz de acordo com sua vontade. A Moral nos dá a Lei Moral que nos ordena o que é correto e nos proíbe o que é errado. Os nossos deveres morais são: pessoais e sociais. Portanto, através da moral e sua lei, nós vamos determinar a nossa conduta dentro da sociedade em que vivemos. (SANCHEZ, 2011, p. 1)

Sendo assim, a moral determina como um homem deve se comportar em sociedade, ao se apresentar como um mecanismo que estabelece, através de valores e normas, a noção do que seja permitido ou proibido. Em relação ao civismo, Sanchez (2011, p.1) o define da seguinte maneira: “[...] civismo é o amor à pátria e o cultivo de suas tradições. Cada pessoa vivendo em comunidade, cumprindo os seus deveres e aprendendo a engrandecer sua pátria, estará praticando um ato cívico”. Portanto, o civismo está atrelado ao desenvolvimento afetivo do

indivíduo perante o país no qual nasceu, de modo a manter e a disseminar os seus costumes, contribuindo, assim, para a valorização e fortalecimento de sua nação.

Sobre a moral, podemos dizer que permeou a educação nacional desde o período colonial, fazendo-se presente entre os conceitos educativos abordados já nas primeiras iniciativas de formação em nosso país. Segundo Vaidergorn (1987, p. 124), “[...] desde o início da colonização é possível encontrar alguns elementos constituintes desse ensino na educação dada nas missões e escolas das ordens religiosas, principalmente jesuítas”. Porém, é ao longo do governo monárquico de Dom Pedro II que os conceitos de moral e civismo começam a ganhar força e a serem evidenciados como procedimentos educativos necessários e capazes de contribuir para o desenvolvimento de comportamentos de boa conduta e de valorização das origens. Contudo, estes deveriam ser trabalhados e associados ao ensino de História do Brasil, de modo a desenvolver o nacionalismo⁸ brasileiro.

De acordo com Abreu (2008, p. 28), a disciplina esteve “[...] presente nas instituições e casas educacionais do país desde a época do II Império, tomando um sentido definido para a formação, para a brasilidade⁹ e para o ser brasileiro”. A autora completa os seus dizeres com a seguinte exposição a respeito da relação da moral e do civismo com a História do Brasil ensinada naquele contexto:

O ensino de História do Brasil era relacionado aos valores cívicos e morais. Isso se dava principalmente pelas diretrizes propostas pelo IHGB¹⁰, que relacionava o estudo de história do Brasil ao elenco dos fatos realizados pelos grandes heróis da nossa história. Nesse sentido, a moral católica, voltada para a formação dos bons costumes e a formação cívica, voltada para a valorização da Pátria, deveria estar presente em todos os momentos da vida escolar, em especial no exemplo dos efeitos dos heróis nacionais. (ABREU, 2008, p. 94)

Percebe-se, nesse período, a atuação da igreja católica como norteadora dos efeitos morais a serem disseminados junto ao meio educacional, o que se justifica, pois além do regime de padroado¹¹ que se encontrava em vigor e que estabelecia a religião Católica Apostólica Romana como a oficial do Império, esta ainda era a responsável pelos conceitos educativos que prevaleciam na vertente religiosa da pedagogia tradicional¹², que, segundo Saviani (2008), naquele contexto dividiu espaço junto à vertente leiga desta mesma pedagogia.

⁸ Ideologia política que busca, através das semelhanças históricas e culturais, desenvolver o sentimento de orgulho de um indivíduo por sua nação.

⁹ Sentimento de amor ou de grande afeição pelo Brasil e por tudo que o representa. O mesmo se caracteriza por um caráter peculiar, individualizador, do que ou de quem é brasileiro.

¹⁰ Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838.

¹¹ Além de proporcionar regalias à igreja católica, permitia ao imperador a escolha daqueles que deveriam preencher os cargos eclesiásticos mais importantes.

¹² Pedagogia baseada em aulas expositivas, cabendo ao professor vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar e aos alunos prestarem atenção e realizarem exercícios de memorização e reprodução.

Nesta forma de atuação, identificava-se, também, a busca por uma identidade nacional através da exaltação de indivíduos brasileiros referenciados pelos seus feitos, ou seja, um ideal de homem a ser buscado e seguido pela sociedade, mais especificamente pelos futuros cidadãos.

De acordo com Abreu (2008), esse momento do regime Imperial requeria uma história do Brasil que ressaltasse a importância da Nação, de forma que o papel do país e sua singularidade, como uma sociedade unificada e forte, fosse o diferencial mediante outros países da América Latina, marcada pelos regimes republicanos e por movimentos separatistas.

Desta forma, o Brasil vivia um momento de instabilidade e de busca por uma consolidação enquanto nação recém independente e que, de uma maneira ou de outra, ainda estava muito vinculada à Portugal. Diante desta volubilidade e das influências externas, iniciasse, por parte dos chamados republicanos liberais¹³, um movimento que daria fim ao período monárquico. Bosi (1992) chama esta mobilização de novo liberalismo, fazendo alusão à iniciativa liberal que contribuiu para que o Brasil alcançasse a sua independência em 1822. Para esse autor, esta nova movimentação tinha por iniciativa acabar com a escravatura e introduzir o trabalho assalariado no país. Porém, além de alcançar os objetivos formais da abolição, acabou corroborando, também, para a destituição de Dom Pedro II de seu trono e para transformar o país em uma República no ano de 1889.

Portanto, os conceitos de moral e civismo a serem trabalhados através dos conteúdos de História do Brasil, nesse contexto, tinham por objetivo auxiliar as ideias de um projeto de nação, dar força e valorizar a monarquia e combater as iniciativas liberais. Para isso, o discurso abordado e seus enunciados, consubstanciados por tais princípios, deram origem a um determinado saber sobre a história do país. Segundo Foucault (2008, p. 132), o discurso é um “[...]conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva”, enquanto que “um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 204). Entretanto, tal saber acabou por não alcançar as pretensões almejadas.

No início da República a educação ganha novos contornos, principalmente com o fim do padroado e a predominância de uma educação laica nas escolas públicas brasileiras, esta direcionada ao enaltecimento da pátria e do caráter nacional buscados a partir do reconhecimento dos deveres cívicos. Sendo assim, tanto a moral quanto o civismo continuavam a serem referendados como essenciais à formação dos nossos estudantes. Segundo Abreu (2008,

¹³ Grupo que tinha por interesse transformar o Brasil imperial em uma república federalista.

p. 43), “[...] desde o início da República, a importância da instrução moral e cívica para a prática da cidadania e do patriotismo esteve presente nos debates educacionais”.

Contudo, só em 1925 através da reforma educacional Rocha Vaz, implantada no governo do presidente Arthur Bernardes, é que a EMC ganha corpo e se consolida mediante a nomenclatura de Instrução Moral e Cívica enquanto disciplina nos currículos das escolas de educação secundária por todo o país. Para Cunha (2020), a introdução da disciplina por tal reforma teve o objetivo de que esta ocupasse o lugar do ensino religioso. Entretanto, na educação primária a sua utilização ou não ficou sob responsabilidade da organização educacional de cada Estado.

No Brasil republicano, até a década de 1930, a educação elementar estava a cargo dos Estados, uma vez que a Constituição de 1889 previa como competência da União fixar normas para as escolas secundárias e superiores, ficando sob competência dos Estados o ensino primário e técnico profissional. (RITTER, 2006, p. 26)

A introdução da disciplina como Instrução Moral e Cívica se deu em um momento de bastante turbulência em termos políticos do país, na medida em que o mandato do então presidente Arthur Bernardes foi abalado por diversas manifestações contrárias ao seu governo. Estas originadas antes mesmo de sua posse por iniciativas de políticos, civis e militares descontentes com a manutenção da política do café com leite¹⁴, o que levou a esse governo ser praticamente todo gerido a partir de medidas provisórias de proteção ao Estado.

De acordo com Ritter (2006), a gestão de Bernardes foi uma das mais problemáticas da história republicana e ocorreu quase que toda sob estado de sítio. Esta foi abalada por levantes militares, os quais tinham como causa o descontentamento desses com a condenação dos envolvidos no movimento tenentista de 1922 (revolta do Forte de Copacabana)¹⁵ e, conseqüentemente, a remoção dos oficiais para regiões distantes. A autora complementa os seus dizeres afirmando que:

Apesar dos constantes enfrentamentos violentos entre governo e militares, havia pessoas que se posicionavam e apoiavam o objetivo das lutas: voto secreto, independência do poder judiciário, extinção de currais eleitorais e do “filhotismo” político, reformulação de ensino, reforma administrativa e

¹⁴ Acordo político entre São Paulo e Minas Gerais, no qual os Presidentes da República deveriam ser escolhidos alternadamente entre estes Estados brasileiros.

¹⁵ Movimento político-militar realizado no Rio de Janeiro em 5 de julho de 1922, por iniciativa de 17 militares de baixa patente e um civil, que lutavam por mudanças políticas a nível nacional. Ao entrarem em confronto com as tropas do Governo Federal foram massacrados e praticamente todos mortos. Apenas dois integrantes sobreviveram e acabaram presos.

proibição da reeleição de presidente, de governador estadual, de senadores e de deputados. Em decorrência disso, era comum neste período aparecer nos jornais as notícias de prisões por motivos políticos e/ou da polícia comunicando a descoberta de conjuras de inspiração tenentista, devido à grande agitação política pela qual passava o país. (RITTER, 2006, p. 31)

Sendo assim, a educação escolar e os conteúdos a serem desenvolvidos em suas realidades são percebidos pelo governo através da reforma Rocha Vaz como uma possibilidade de intervir nas agitações sociais daquele período, ao considerarem tais instituições educativas como espaços moralizadores capazes de desenvolver comportamentos idealizados. Para Baía Horta (1994), reinava naquele contexto da educação nacional a crença no papel moralizador da escola. Desta forma, a Instrução Moral e Cívica passa a ter um papel de grande importância diante de tais pretensões, na medida em que seus conteúdos poderiam incutir nos alunos da época o senso de responsabilidade comportamental e social visado pelo governo, ao reconhecerem através destes, os seus direitos e deveres civis e políticos.

O emprego de termos como ‘civildade’, ‘racionalidade’, ‘amenidade no trato’, ‘gentileza’, ‘altruísmo’ parece pôr em evidência que a IMC deveria valorizar os ‘comportamentos disciplinados’ ou comportamentos desejados tendo em vista a convivência harmônica pois, ao lado dos valores como — justiça, equidade, amor à família e à pátria — ter-se-ia o ‘antídoto’ à considerada ‘anarquia eminente’. (RITTER, 2006, p. 38-39)

Diante da citação acima podemos dizer que o governo de Bernardes buscou exercer o poder sobre a educação e mais especificamente, fazer o uso da Instrução Moral e Cívica, mediante a utilização de técnicas disciplinares que buscavam influenciar o social a partir de um controle individual sobre cada aluno. Sob este aspecto, para Foucault (2005), as técnicas disciplinares são constituídas por um sistema de poder que visa como resultado os indivíduos em suas singularidades. Ainda segundo o autor, a disciplina é uma “[...] maneira de gerir os homens e controlar suas multiplicidades” (FOUCAULT, 2005, p. 62).

Mesmo com o fim do governo de Arthur Bernardes em 1926, a disciplina permaneceu como componente curricular obrigatório do ensino secundário até o ano de 1931, quando, através da reforma educacional Francisco Campos, instituída no governo do então presidente Getúlio Vargas, deixa de ser obrigatória, ficando a cargo das instituições escolares continuarem ou não a trabalharem com os seus conteúdos. Isso fez com que um número bastante limitado de escolas continuasse a manter a Instrução Moral e Cívica como artifício educacional.

De acordo com Baía Horta (1994), para Campos, o aprendizado deveria se dar através da prática e não a partir da transmissão monótona de conceitos acabados e disseminados verbalmente. Sendo assim, o então Ministro da Educação e Saúde acreditava que o papel da escola era formar cidadãos mediante a organização e prática democrática, percebendo a

Instrução Moral e Cívica restrita a preleções ou exposições de fala, o que inviabilizava a sua permanência.

Nesse momento da história educacional brasileira é retomado pela primeira vez na República, o ensino religioso nas escolas de educação básica em todo país, sendo esta a responsável por direcionar a instrução moral dos discentes, pois, para o atual Ministro, tal iniciativa deveria estar ligada aos preceitos da religião católica. Segundo Filgueiras (2006, p. 26), “Francisco Campos identificava a educação moral com a educação religiosa, pois para ele a doutrina católica deveria ser uma doutrina de Estado. A formação moral dos estudantes deveria ser a formação de uma moral católica”. Enquanto que o conteúdo cívico deixa de ser requerido pelo governo vigente, por não estar associado às novas propostas educacionais e políticas da época,

Campos elimina a instrução cívica cujo conteúdo, na forma como era ensinada, não se coadunava com sua proposta antiliberal e autoritária nem se enquadrava no projeto político de Getúlio Vargas. Com efeito, a instrução cívica anterior a 1930 estava preocupada em acentuar os direitos e deveres civis e políticos do cidadão e em fazer conhecida a organização política do país, que Vargas e Campos pretendiam mudar. (BAÍA HORTA, 1994, p. 142)

Tais ações aconteciam em um governo que buscava a sua consolidação depois de ter assumido o país a partir de um golpe de Estado organizado por forças políticas e militares que mantiveram o mesmo propósito dos movimentos que percorreram todo o mandato de Arthur Bernardes. Desse modo, em outubro de 1930, o movimento armado e oposicionista liderado por Getúlio Vargas consegue derrubar o governo do então presidente Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes, candidato eleito nas eleições presidenciais de março daquele mesmo ano, dando início a um novo contexto político na história nacional.

Segundo Vares (2011), a revolução de 1930 resultou da união entre militares, representados pelo grupo dos tenentes e as oligarquias que se encontravam fora do eixo da “política do café-com-leite”. O fim do pacto entre paulistas e mineiros, devido à indicação de Júlio Prestes às eleições daquele ano, por esse ser vinculado ao Estado de São Paulo, quando perante o acordo o candidato da situação deveria ser mineiro, fez surgir a coligação política chamada de Aliança Liberal. Esta formada pela junção dos Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, a qual lançou a candidatura de Getúlio Vargas que acabou saindo derrotado. Tais acontecimentos acelerados pela morte de João Pessoa¹⁶ abriram espaço para a revolução e a reorganização do poder no país.

¹⁶ Candidato a vice-presidente pela Aliança Liberal nas eleições presidenciais de março de 1930, assassinado em junho daquele mesmo ano.

Nesse novo momento político, busca-se a coordenação educacional a partir da regulamentação de todos os seus níveis de ensino, o que fica evidenciado com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública que apresentava como principais objetivos: desenvolver a formação física, intelectual e moral da sociedade.

Para Xavier (1990), as ações educacionais no início do governo Vargas buscaram se adequar às exigências sociais e alcançar os interesses do movimento renovador¹⁷. A organização e o controle do sistema educacional eram tidos como um passo importante na criação de condições adequadas para o exercício da política centralizadora e intervencionista, que se almeja estabelecer em todos os setores da vida social.

A Educação Moral e Cívica volta a ser discutida durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1934, na qual foi apresentado um anteprojeto que buscava a implantação obrigatória da EMC em todas as escolas secundárias e primárias. Porém, diante dos questionamentos contrários, a disciplina acabou ficando de fora da versão definitiva da constituição promulgada nesse mesmo ano.

A ideia de torná-la uma matéria obrigatória não foi aceita pela Associação Brasileira de Educação (ABE)¹⁸, que através de um parecer escrito por uma Comissão Especial, colocou-se contrária à sua volta, por acreditar que tais conteúdos deveriam estar presentes em todas as atividades escolares e não retidos a uma matéria com carga horária definida. Isso contribuiu para que a Educação Moral e Cívica não fosse inserida na Constituição instituída em 16 de julho (BAÍA HORTA, 1994).

Contudo, através desta legislação, o civismo volta a ser trabalhado dentro das escolas brasileiras mediante a obrigatoriedade da disciplina de Canto Orfeônico¹⁹.

Por meio da proposta da utilização do canto orfeônico como forma de desenvolver o sentimento patriótico que a questão da educação cívica se reintroduz no discurso oficial e na legislação de ensino do período. E o civismo aparece em estrita ligação com a idéia de aperfeiçoamento físico, moral e intelectual da raça. (BAÍA HORTA, 1994, p. 147)

Diante dos preparativos do governo que deram origem à primeira ditadura brasileira conhecida como Estado Novo, implantada em 1937, através de uma constituição outorgada que

¹⁷ Buscavam através da educação contribuir para a modernização, democratização, industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores favoráveis aos seus conceitos entendiam que a educação seria responsável por inserir as pessoas na ordem social.

¹⁸ Criada em 1924, tinha por objetivo promover e aperfeiçoar a educação nacional.

¹⁹ Prática de canto coletivo e amador que carrega em seu nome uma homenagem a Orfeu, componente da mitologia grega.

manteve Getúlio Vargas como presidente do país até o ano de 1945, a Educação Moral e Cívica continuou a ser tema dos debates sobre educação.

Às vésperas do golpe e durante o Estado Novo, as discussões acerca da necessidade de uma educação moral e cívica volta à pauta das discussões na legislação educacional, por meio dos conceitos de pátria e raça. O conceito de segurança nacional, colocado pelos Militares, a partir de 1934, introduzia como temas centrais a preparação moral e a preparação militar dos cidadãos. Educação e segurança nacional estavam ligadas. A idéia de fortalecimento da nação como unidade moral e política, procurava justificar e legitimar o Estado autoritário. O fortalecimento da raça, a formação para o trabalho, a preocupação com a segurança nacional e a defesa dos valores nacionais eram argumentos utilizados pelos defensores do regime autoritário. (FILGUEIRAS, 2006, p. 27)

A partir de tais interesses, o civismo ganha força e se consolida junto a outros conteúdos de ensino como parâmetro educativo de grande importância naquele contexto, o que fica evidenciado por sua introdução em todas as instituições escolares espalhadas pelo país. Segundo Cunha (2020, p.639), “[...] a Constituição de 1937 determinou a obrigatoriedade do ensino cívico, ao lado da educação física e dos trabalhos manuais, em todas as escolas primárias, normais e secundárias, públicas e privadas, sem o que não poderiam ser autorizadas ou reconhecidas”.

Entretanto, mesmo com o civismo presente enquanto componente educacional, a Moral e Cívica continuou a ser tema constante nos assuntos destinados à educação ao longo do governo Vargas, o que seria enfatizado através do decreto-lei nº 2072, de 1940, que buscava a sua obrigatoriedade com a nomenclatura de Educação Cívica, Moral e Física da infância e da juventude, o que acabou não acontecendo.

Porém, através da Reforma Capanema de 1942, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário, acontece algo parecido com o período monárquico discutido acima, quando os conceitos de moral e civismo passam a ser trabalhados a partir dos conteúdos de outras disciplinas. Sendo assim, tanto a moral quanto o civismo estariam presentes ao longo de todo processo educativo, porém, esse último seria trabalhado a partir de três matérias específicas.

É o que pode ser visto nos parâmetros de atuação da Educação Moral e Cívica que foram instituídos pelo Decreto de Lei nº 4.244 de 09 de abril daquele mesmo ano, em que no capítulo VII, na parte que fala do ensino secundário, são apresentadas as suas atribuições de modo a responsabilizá-la pela formação do sentimento patriótico nos alunos.

Art. 22 – Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base de caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo

brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23 – Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é a finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

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 deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1o Para a formação da consciência patriótica, serão com freqüência utilizados os estudos históricos e geográficos devendo, no ensino de história geral, ser postas 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 clássico e científico o estudo de problemas vitais do país.

§ 3o Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio da Juventude brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4o A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e segundo ciclo. (BRASIL, decreto-lei nº4.244/42)

Percebe-se que a moral e cívica teria grande responsabilidade na formação daqueles que deveriam conduzir o país, ou seja, das elites nacionais. Buscava-se desenvolver nos jovens um senso de obrigação e de responsabilidade perante a nação, sem a possibilidade para críticas ou questionamentos. Estas iniciativas se dariam a partir dos discursos vinculados a tais saberes, que deveriam circular através de toda prática educativa, no intuito de estabelecerem uma verdade assimilada e disseminada pelos estudantes do ensino secundário daquela época:

A verdade aí não é aquilo que é, mas aquilo que se dá: acontecimento. Ela não é encontrada, mas sim suscitada: produção em vez de apofântica. Ela não se dá por mediação de instrumentos, mas sim provocada por rituais, atraída por meio de ardis, apanhada segundo ocasiões: estratégia e não método. (FOUCAULT, 2005, p. 66)

As ações educativas planejadas pela Reforma Capanema estavam diretamente relacionadas ao contexto social e político no qual foi implantada, ou seja, em um momento de ditadura. Desta forma, podemos caracterizar a Lei Orgânica do Ensino Secundário como centralizadora, elitista e regida por procedimentos de exclusão. É o que conseguimos identificar nos dizeres de Saviani (2008, p. 269), ao colocar que a reforma

Tinha caráter centralista, fortemente burocratizado: dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de

acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

A partir de 1946, com a promulgação de uma nova constituição, o país volta a ser uma democracia sob a gerência governamental do então presidente eleito Eurico Gaspar Dutra, não havendo modificações legislativas na forma idealizada para o trabalho com a moral e o civismo enquanto procedimentos educacionais. O que se manteve ao longo dos mandatos presidenciais subsequentes de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek.

Só em 1961 no mandato de Jânio Quadros, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), é que a EMC volta a ser tratada efetivamente, agora recebendo a alcunha de prática educativa. Sobre os 19 anos de manutenção dos moldes de atuação da moral e cívica, Ritter (2006, p.53-54) faz a seguinte colocação:

É provável que a orientação do que se designou ‘fervor patriótico’ como distintivo da reforma Capanema quanto à Educação Moral e Cívica, tenha até 1961, ao menos, sido influenciado, quer pelo contexto da redemocratização, quer pela busca de conciliação de interesses, ou ainda pelos efeitos da política econômica, particularmente no período JK (1956- 1960).

São interessantes as colocações de Ritter (2006), pois assim como no contexto para o qual iremos direcionar os nossos objetivos, mesmo diante das suas especificidades, estávamos a sair de uma ditadura e adentrar numa democracia. O que, para a autora, na conjuntura de sua abordagem, pode ter influenciado sim na realidade educativa da moral e cívica trabalhada ao longo de todo o processo de transição e consolidação da nova política. Porém, como não faz parte do nosso propósito de pesquisa, deixaremos para outros momentos ou para diferentes pesquisadores que tenham o interesse pelo tema, ou seja, a busca por entender de uma maneira mais aprofundada como se deu o ensino de tais conteúdos nesse momento de grandes mudanças políticas na história do país.

Voltando para a LDB de 1961, mais especificamente para o Decreto nº 50505 de 26 de abril, este determinava para todo o sistema de ensino a obrigatoriedade das práticas de atividades extracurriculares de natureza moral e cívica, fixadas e fiscalizadas pelo Ministério da Educação e Cultura

Art. 1º É obrigatória a prática de atividades extra-escolares, de natureza moral e cívica, nos estabelecimentos de qualquer ramo ou grau de ensino, públicos ou particulares, sob a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º As atividades extra-escolares de natureza moral e cívica, compreenderão, entre outras de caráter facultativo:

I - hasteamento do Pavilhão Nacional, com a presença do corpo discente e antes do início dos trabalhos escolares semanais;

- II - execução do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que sejam expressão coletiva das tradições do país e das conquistas de seu progresso;
- III - comemoração de datas cívicas;
- IV - estudo e divulgação da biografia e da importância da história das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira;
- V - ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional;
- VI - divulgação de dados básicos relativos à realidade econômica e social do país;
- VII - divulgação dos princípios essenciais de uma educação para o desenvolvimento nacional;
- VIII - difusão de conhecimentos básicos concernentes da posição internacional do país e ao seu progresso comparado;
- IX - divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informa, e dos direitos e garantias individuais. (BRASIL, decreto-lei nº 50505/61)

Percebemos através desse trecho do Decreto a apresentação de um planejamento disciplinar controlado pelo Ministério da Educação e Cultura, no qual, através da idealização de práticas específicas, buscava-se fazer com que os alunos valorizassem os símbolos nacionais e os seus heróis, aprendessem sobre os aspectos internos e externos que poderiam influenciar no desenvolvimento do país, como também, reconhecessem os seus lugares na sociedade a partir do estudo da constituição. Para Foucault (2005), ao ser gerenciada por um poder, a disciplina busca sujeitar os indivíduos de modo a controlar os seus corpos, gestos e comportamentos. O que, para nós, seriam os objetivos principais presentes no texto em questão.

Após sete meses de governo que duraram de 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto desse mesmo ano, uma das gestões mais breves da história presidencial do país, Jânio Quadros renuncia acusando fortes mobilizações contrárias às suas atitudes enquanto presidente, abrindo margem para que o seu vice João Goulart assumisse o maior cargo da política nacional. Sobre tal renúncia, Basbaum (1991) cita a falta de apoio político como sua principal causa; para esse autor, não havia um único partido que apoiasse as ações presidenciais.

Já no governo de Goulart em 1962, a moral e cívica volta a ser discutida por membros do Conselho Federal de Educação (CFE), órgão educacional criado na LDB de 1961 e que tinha por função propor normas legais a serem aplicadas no campo pedagógico. Sua primeira atitude junto à formação moral e cívica foi a Indicação nº 1 de 1962, que estabelecia os parâmetros educativos para o ensino médio de forma a definir as disciplinas obrigatórias e optativas, em que a Educação Moral e Cívica foi instituída como prática educativa (OLIVEIRA, 1982).

O Conselho Federal de Educação cria nesse mesmo ano a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSP), esta teria a responsabilidade de ensinar o exercício consciente da cidadania democrática. Esta seria ministrada no ensino secundário, além de

complementar o currículo escolar do ginásio. Para Filgueiras (2006, p. 38), a “OSPB foi introduzida a princípio para exercer a função de ensinar sobre a defesa das instituições democráticas — parte de um projeto nacionalista mais amplo —, formar o estudante civicamente, preparando-o para a cidadania”.

Mediante as semelhanças entre os conteúdos apresentados pela disciplina de OSPB e os pertinentes à prática educativa de Educação Moral e Cívica, surgem novos questionamentos no CFE sobre a forma mais adequada de se trabalhar a moral e o civismo exigidos pela LDB. Nomeadamente, podemos colocar o conselheiro Valnir Chagas como o responsável por tal empreendimento, pois ele: “[...] consultou o Conselho sobre a distinção entre disciplina e prática educativa e, sobre como seria realizada a exigência da LDB/61, que versava sobre o processo educativo que desenvolvesse a formação moral e cívica dos estudantes” (FILGUEIRAS, 2006, p. 38).

Diante de um conselho em que a maioria percebia a Educação Moral e Cívica apenas como prática educativa, a resposta foi dada através do Parecer nº 131/62 da seguinte maneira:

Costuma-se denominar disciplinas as atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, dosados conforme certos endereços. Neste caso, evidentemente, a assimilação do conjunto dos conhecimentos programados é passível de mensuração e é condição de prosseguimento dos estudos. As práticas educativas, por outro lado, abrangendo as atividades que devem atender às necessidades do adolescente, de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação de hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos. (BRASIL, CFE-parecer nº 131/62)

Em nosso entendimento, naquele contexto, a OSPB se apresentava como um meio de projeção dos conteúdos de moral e civismo para dentro da sala de aula, no qual os enunciados a serem trabalhados buscavam constituir as mesmas verdades que deveriam ser disseminadas pelas práticas educativas, de modo a influenciarem conjuntamente e a partir de todas as possibilidades de ensino a formação dos cidadãos idealizados e tidos como adequados às pretensões da época. De acordo com Foucault (2005, p.11), a verdade é constituída por “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”.

Sobre o Governo Goulart quando se deu toda essa discussão sobre a Educação Moral e Cívica, e que durou de 1961 a 1964, pode-se dizer que foi constituído por muita turbulência, pois desde o início do seu mandato recebera a desconfiança de militares e membros da elite nacional. Para estes, Jango, como era chamado, tinha um perfil comunista, o que ganhou força

a partir de suas ações políticas voltadas para o povo e que se apresentavam como medidas esquerdistas.

Como naquele contexto o mundo se encontrava em guerra fria e o Brasil, guiado pelos ideais do capitalismo, colocava-se como aliado dos Estados Unidos contra os preceitos socialistas da União Soviética, as atitudes de Jango enquanto presidente mobilizaram forças que acabaram por destituí-lo do cargo e darem origem à ditadura civil-militar brasileira. Sobre o fim do governo de João Goulart, Basbaum (1991) apresenta a seguinte percepção acerca dos principais motivos que levaram a sua queda: os temores do governo norte-americano quanto aos rumos da política interna e externa desenvolvidas por ele; suas tentativas de aproximação com o povo ao atender muitas de suas reivindicações; a falta de respaldo diante dos militares, políticos e parte da sociedade brasileira; as reformas de base planejadas contra os planos do Fundo Monetário Internacional e a encampação das refinarias particulares.

Até aqui apresentamos como foi requerido o ensino de Educação Moral e Cívica nos variados contextos da educação nacional em que esteve presente antes da ditadura civil-militar brasileira, na qual buscamos relacioná-la aos contextos e interesses políticos e sociais de sua implantação em cada momento. Contudo, temos a consciência de que as intencionalidades perante o ensino da moral e cívica em cada ocasião possam não ter sido consolidadas de uma maneira linear, conforme o planejado, por dependerem de variados fatores capazes de darem a elas conotações diferentes ou contrárias ao pretendido, como por exemplo: a cultura educacional de cada escola, o trabalho dos gestores e professores, como também a forma com a qual os alunos se interessaram, absorveram e reproduziram tais conteúdos.

Sendo assim, concordamos com Foucault (2005, p.136) ao dizer que; “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: Podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”. Pensamento esse que pretendemos levar ao longo de toda pesquisa.

Na sequência, abordaremos um período em que a EMC toma maiores proporções enquanto componente educacional quando comparado aos contextos anteriores, o que fica evidenciado nos dizeres de Gusmão e Honorato (2019, p.5-6) quando fazem a seguinte exposição: “foram nos anos entre 1960-1980 que essa disciplina obteve maior visibilidade representando uma estratégia societária no âmbito escolar para se fazer inculcar preceitos de civilidades em tempos autoritários”.

2.2 EVOLUÇÃO E QUEDA DA DISCIPLINA DE EMC

Com o golpe realizado em 31 de março de 1964, o Brasil passava a ser governado por militares que buscavam de todas as formas permanecerem no poder o maior tempo possível. Desta maneira, utilizaram-se de ações autoritárias e por muitas vezes regidas pela violência como procedimentos essenciais para o alcance de tal objetivo (COSTA, 2016). Tais iniciativas foram responsáveis por causarem alterações na dinâmica social do país, de modo a influenciar o cotidiano vivenciado pelos brasileiros. Nesse contexto, não houve esfera da vida humana que não fosse atingida pelas medidas do estado autoritário (CORREIA, 2007).

Ao longo de todo o processo de organização do golpe e de tomada do poder, os militares tiveram o apoio de grande parte da elite nacional, constituída por civis descontentes com as ações governamentais desenvolvidas pelo presidente deposto João Goulart e que tinham o interesse de intervir ativamente na vida política do país:

O golpe de Estado de 1964 depõe o presidente João Goulart e põe fim à ‘democracia populista’ iniciada em 1946. Fruto de uma coalizão civil e militar, o golpe configura a ascensão de um novo bloco no poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira - nacional e internacional —, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como, uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas. O espectro de interesses representados por esse conjunto autoriza-nos a qualificá-los como elite. (GERMANO, 1994, p. 17)

Contudo, ao assumirem e passarem a exercer o poder enquanto governantes do Estado brasileiro, os militares tiveram predominância e autonomia perante as suas iniciativas políticas, deixando à margem os interesses dos grupos civis que os apoiaram na consolidação do golpe. Para Carlos Fico (2004, p. 52), o golpe pode ser chamado de “civil-militar”, entretanto, “[...] desde o início do regime foi indiscutível a preponderância dos militares, em detrimento das lideranças golpistas civis”. O que para Fausto (1995) acaba por ser um condicionante para utilizarmos a expressão “regime militar”, na medida em que pela primeira vez na história do nosso país

A cúpula das Forças Armadas assumiu diretamente o poder e muitas funções de governo. O Alto Comando das Forças Armadas, composto pelos três ministros militares, o chefe do Estado Maior das Forças Armadas e o chefe do Gabinete Militar da Presidência, representava a instância decisória mais alta na indicação dos presidentes. (FAUSTO, 1995, p. 497)

Diante do grande poderio de decisão atrelado aos militares e conforme o desenvolvimento do governo em seus primeiros anos, “grande parte do entusiasmo pela revolução, entre seus próprios adeptos, tinha declinado. Era difícil iludir-se com a propaganda

sobre o fim da corrupção, e os bolsos da classe média estavam vazios” (FAUSTO, 1995, p.458). O que de fato não impediu que alguns civis atuassem juntos a procedimentos organizacionais do governo, de modo a evitar o isolamento dos militares na condução do país.

Os militares não governaram sozinhos e muitas vezes não controlaram de perto os civis que com eles partilharam o poder. Por suas características, o regime instalado em 1964 deu bastante campo de ação e pôs em destaque os formuladores da política econômica, homens como Delfin Netto e Mário Henrique Simonsen. Privilegiou setores da burocracia do Estado, em especial os dirigentes das empresas estatais, onde havia também, mas não apenas, militares, a ponto de ser possível falar de um condomínio do poder entre os militares como grupo decisório final mais importante e a burocracia técnica de Estado. (FAUSTO, 1995, p.497).

Como também não evitou que um grande número da sociedade civil continuasse a apoiar e a contribuir com as práticas de censura, vigilância e repressão desenvolvidas pelos militares enquanto governantes do país

O imaginário de país presente entre os militares era o de uma nação uniforme, moldada em torno de valores cívicos e patrióticos autoritariamente impostos. Valores que somente seriam realizados por meio da diligente ação da censura como órgão eficaz para eliminar tudo aquilo que não se adequasse ao mito construído a *manu militari*. Tudo o que não se conformasse nessa imagem era definido como “subversivo” ou “atentatório à moral e aos bons costumes”. Esse projeto conservador de nação, porém, não estava desconectado da cultura nacional. Ao contrário. Era a expressão viva da concepção de mundo de parte considerável da população brasileira, expressa através das marchas da Família com Deus pela Liberdade, dos ativismos da Liga das Senhoras Católicas e das constantes correspondências enviadas de todo o país aos órgãos de censura, cobrando maior rigor, servindo como justificativa e legitimação tanto do Golpe como das ações repressoras. (RODRIGUES, 2014, p.210)

Portanto, os militares encontraram ajuda, suporte e base de sustentação na visão de mundo de uma boa parcela conservadora da população brasileira, que enxergava em suas atitudes algo necessário à manutenção da família tradicional e de seus valores éticos, de modo a darem respaldo às ações governamentais, atuarem como fiscalizadores e apontarem os ditos influenciadores de ações imorais. Dessa forma, “não apenas a repressão política importava para o estabelecimento do regime, mas também a repressão moral” (RODRIGUES, 2014, p.182).

Sendo assim, durante os vinte e um anos em que a ditadura civil-militar brasileira se fez presente na história do nosso país, houve o revezamento de cinco generais das forças armadas como ocupantes do cargo de maior prestígio da política nacional: o de presidente. O primeiro a exercer tal cargo foi o general Castello Branco que ficaria no poder por apenas três anos (1964-1967), este foi seguido, respectivamente, pelos seguintes nomes: Costa e Silva (1967-1969), Emílio Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Batista Figueiredo (1979-

1985). Desse modo, esses foram os responsáveis por representarem e porem em prática os interesses das forças armadas brasileiras e seus aliados perante o país, naquele contexto.

Em termos de organização política, ficaria definido a partir de 1965 que a eleição para presidente se daria através de uma sessão pública e de votação nominal, onde prevaleceria a maioria absoluta do Congresso Nacional. Seria estabelecida também, a extinção de diversos partidos políticos criados no fim do Estado Novo, permitindo-se apenas a manutenção da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), constituída pelos partidários do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), formada pela oposição, estabelecendo assim o sistema bipartidário. “Os militares consideravam que o sistema multipartidário era um dos fatores responsáveis pelas crises políticas” (FAUSTO, 1995, p.476).

Sobre as ações de tais líderes políticos, sabe-se que estas não se deram apenas por meio do uso da força e de ações violentas, mas sim associadas a iniciativas de convencimento da sociedade através da disseminação de discursos condizentes com os seus interesses enquanto governantes, o que poderia diminuir ou evitar possíveis questionamentos perante as suas atitudes. Para Foucault (2005, p. 8):

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Portanto, diante de um projeto de nação regido por um discurso no qual os militares se apresentavam como necessários ao desenvolvimento do país, ao ponto de transformá-lo em uma potência mundial, como também, o de garantirem a sua segurança perante as ações dos subversivos e simpatizantes do comunismo, diversas estratégias foram traçadas e direcionadas a variados campos da sociedade brasileira no intuito de convencerem, através de tais enunciados, o maior número de pessoas possíveis e, desse modo, consolidarem-se cada vez mais no poder.

Isso, para Foucault (2005, p.8), se caracteriza como técnicas de economia do poder, pois, segundo o autor, tais ações podem ser tidas como: “[...] procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo continua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo o corpo social”, em que tais técnicas “[...] são ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosas (menos caras economicamente, menos aleatórias em seu resultado, menos suscetíveis de escapatórias ou de resistências)” (FOUCAULT, 2005, p. 8).

O objetivo era o de formar uma sociedade na qual os brasileiros fossem condicionados a um perfil igualitário de cidadão, regidos de acordo com as necessidades e interesses do governo (COSTA, 2016). Sobre o conceito de cidadão, Dallari (1984, p. 61) faz a seguinte colocação:

Alguns o utilizam com a intenção de eliminar diferenças entre os seres humanos, ou seja, como expressão de igualdade. Todos são cidadãos, portanto, todos são iguais. Outros, porém, lhe dão significação mais restrita. Consideram cidadãos aqueles que têm responsabilidades públicas, inclusive o direito de participar das decisões políticas.

Tais conceitos foram enfatizados naquele contexto ditatorial, na medida em que os governantes partiam do interesse igualitário junto à sociedade de um modelo pré-definido de cidadão, ao ponto de desconsiderar enquanto tal aqueles que de alguma forma buscavam resistir e lutar contra suas atitudes, ao fazer com que esses perdessem de forma repressiva os seus direitos civis e políticos.

O cidadão é dependente do Estado, que estabelece as regras para aquisição da cidadania, diz quais são os direitos do cidadão e as condições para gozá-los, fixando também as hipóteses de perda da cidadania. Desse modo, através do conceito de cidadania os direitos da pessoa podem ser gravemente restringidos, pois sendo uma criação do Estado, o cidadão pode ser moldado e controlado por ele. (DALLARI, 1984, p. 62-63)

Isso fica evidenciado em um período não democrático como aquele de ditadura civil-militar brasileira, em que seus governantes buscavam de todas as formas possíveis o controle social, de modo a influenciar diretamente na dinâmica comportamental de seus membros, seja pelo convencimento ou pela repressão. O que para Foucault (2005) seria a forma capilar de existência do poder, na medida em que este “[...] encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana” (FOUCAULT, 2005, p. 74).

Entretanto, as lutas e reivindicações se deram e foram contínuas desde o início do governo militar viabilizados por grupos sociais que, através de greves e manifestações contra as arbitrariedades do governo, questionavam o poder instituído (COSTA, 2016). Para isso, fizeram o uso de meios de comunicação como o jornal, o rádio e a TV para enfatizarem suas críticas contra as ações políticas dos militares. Segundo Silva Filho (2010), essas iniciativas buscavam condenar as atitudes repressoras exercidas pelo Estado sobre a sociedade, o que acirrava as relações entre os governantes repressores e os grupos civis que visavam melhorias.

Como exemplo podemos citar a greve de Osasco no estado de São Paulo em 1968, essa conduzida pela iniciativa de trabalhadores e estudantes incitados por pensamentos revolucionários que defendiam a luta armada perante o regime militar. A mesma culminou com

a ocupação da Cobrasma²⁰ e foi fortemente reprimida pelo governo, na medida em que o mesmo se utilizou de um relevante aparato militar e conduziu as ações de desapropriação mediante o uso da violência.

A greve de Osasco sofreu a influência de grupos de esquerda que tinham assumido a perspectiva de que só a luta armada poria fim ao regime militar. Esses grupos foram muito influenciados pelo exemplo da Revolução Cubana e pelo surgimento de guerrilhas em vários países da América Latina, como a Guatemala, Colômbia, Venezuela e Peru. Teve também papel significativo um livro escrito pelo intelectual francês Régis Debray, que esteve na Bolívia por ocasião da tentativa frustrada de Che Guevara de aí implantar uma guerrilha. (FAUSTO, 1995, p.479)

O livro chamado *Revolução da Revolução*, publicado em 1967, defendia que a única maneira dos movimentos socialistas revolucionários alcançarem êxito perante seus objetivos, se daria quando os partidos e classes sociais por meio de um grupo armado se consolidasse em um ponto estratégico de um determinado país, de modo a alcançarem por meios de suas ações e iniciativas de lutas, o apoio popular.

Segundo Fausto (1995), nesse contexto surgiram alguns grupos de luta armada que buscavam de todas as formas se contraporem ao governo militar, tais como: a Aliança de Libertação Nacional (ALN), criada pelo veterano comunista Carlos Marighella, o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) que era constituída por um elevado número de militares de esquerda. “Os grupos de luta armada começaram as suas primeiras ações em 1968. Uma bomba foi colocada no consulado americano em São Paulo; surgiram também as “expropriações”, ou seja, assaltos para reunir fundos. A ALN realizou um assalto espetacular a um trem pagador da Santos-Jundiaí” (FAUSTO, 1995, p.479).

Diante de tais fatos, ficaria nítido para o governo militar a importância de desenvolverem novas estratégias de combate aos subversivos da nação:

Para esses militares, a guerra revolucionária, cujo objetivo final seria a implantação do comunismo, abrangia todos os níveis da sociedade e usava como instrumentos desde a doutrinação e a guerra psicológica até a luta armada. Por isso mesmo, era necessário opor a ela uma ação com a mesma amplitude. As forças Armadas, nesse contexto, deviam ter papel permanente e ativo, tendo por objetivo derrotar o inimigo, garantindo a segurança e o desenvolvimento da nação. (FAUSTO, 1995, p.442)

²⁰ Companhia Brasileira de Material Ferroviário: fundada em 1944, era responsável pela fabricação de parte do material ferroviário brasileiro. A mesma estendeu as suas funções até o ano de 1998 quando encerrou suas atividades por conta de uma forte crise.

Sendo assim, a partir do governo Costa e Silva as ações repressivas passam a tomar maiores proporções por serem favorecidas pela promulgação da nova constituição de 1967²¹ e pela possibilidade da implantação de Atos Institucionais (AI), ou seja, normas e decretos que tinham por interesse ampliar os poderes estatais sobre a sociedade. Ao todo foram cinco atos que aumentaram gradativamente a imposição e as atitudes violentas dos militares perante o povo brasileiro, sendo o último lançado em dezembro de 1968 e que acabou se tornando a principal referência da coação desenvolvida pela ditadura civil-militar brasileira.

Na história do país não existiu algo mais repressivo e antidemocrático que o AI-5, assinado pelo general Costa e Silva. Ele suspendia os direitos políticos dos cidadãos, fechava o Congresso Nacional por tempo indeterminado e, além disso, o presidente teria a possibilidade legal de confiscar os bens daqueles que pudessem ter enriquecido ilegalmente, segundo investigação governamental. As forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, instaurando o terror no país: prisões arbitrárias, torturas, assassinatos de presos políticos, faziam parte da cena brasileira na época. Sendo assim, o controle dos militares sobre o país implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política, na qual se situa a política educacional. (OLIVEIRA; BARROSO FILHO, 2006, p. 05).

Portanto, tais manobras tiveram por iniciativa a guerra contra os considerados opositores do governo, na medida em que os militares buscaram exercer o poder de modo a acentuar a relação de força presente naquele contexto, ao influenciar diretamente o cotidiano da sociedade brasileira. Para Foucault (2005, p. 99), “[...] as relações de poder nas sociedades atuais têm essencialmente por base uma relação de força estabelecida, em um momento historicamente determinável, na guerra e pela guerra”.

Contudo, serviram para consolidar nos grupos contrários a percepção de um governo impositor, fechado e contra os interesses da sociedade, principalmente após a consolidação do ato institucional número 5. “Um dos muitos aspectos trágicos do AI-5 consistiu no fato de que reforçou a tese dos grupos de luta armada. O regime parecia incapaz de ceder a pressões sociais e de se reformar. Pelo contrário, seguia cada vez mais o curso de uma ditadura brutal” (FAUSTO, 1995, p.479).

Porém, na efetivação de suas ações, as estratégias militares alcançaram êxito e praticamente dizimaram os grupos armados que inicialmente se apresentavam capazes de desestabilizarem o governo instituído. De acordo com Fausto (1995, p.483):

²¹ Buscou consolidar a ditadura em termos institucionais e legais, ampliando, assim, o poder executivo sobre o legislativo e judiciário.

Esse desfecho resultou em primeiro lugar da eficácia da repressão, que acabou com os ativistas da luta armada e seus simpatizantes - a chamada 'rede de apoio', constituída sobretudo de jovens profissionais. Outra razão para o declínio foi o fato de os grupos armados isolarem-se da massa da população, cuja atração por suas ações era mínima, para não dizer nenhuma. A esquerda radical equivocara-se completamente, pensando poder criar no Brasil um novo Vietnã.

Para além dos grupos armados, é importante falarmos do movimento estudantil como um dos focos principais das ações impositivas desenvolvidas pelo governo militar desde o golpe de 1964. Já que tal movimento representado principalmente pela União Nacional dos Estudantes (UNE), nos anos 1960, passava a participar ativamente de debates voltados a assuntos políticos, ideológicos e culturais junto a diversos grupos sociais espalhados pelo país, o que incomodava o governo instituído

O movimento estudantil vinha sendo combatido desde a deposição de Goulart, sendo o alvo principal da repressão pós-golpe. O governo Castelo Branco havia aprovado, inclusive, a 'Lei Suplicy de Lacerda', suspendendo por seis meses as atividades da UNE e das Uniões Estaduais de Estudantes e estabelecendo novas bases para as associações estudantis. (LEMOS, 2011, p. 56)

Mesmo diante das iniciativas contrárias do governo às suas atividades, o movimento estudantil continuou a resistir, chegando a se consolidar como uma das principais forças de oposição aos militares, ao ponto de protagonizarem importantes mobilizações como a que aconteceu no mês de maio de 1968. O que pode ter contribuído de forma enfática para a implantação do AI-5 em dezembro daquele mesmo ano:

Um dos principais focos de resistência foi o movimento estudantil, que ganhou força e passou a liderar várias manifestações contra o governo militar. O ápice deste movimento foi o ano de 1968, onde a juventude em várias partes do mundo se mobilizou por causas que considerava importante. No Brasil, as reivindicações estudantis baseavam-se em dois pontos: melhores condições na educação e contra o regime militar. (SANTOS, 2011, p.05)

Diante dos objetivos dos governantes de conterem o movimento estudantil e de disciplinar os estudantes, o sistema educacional viria a sofrer mudanças essenciais em sua estrutura organizacional durante tal contexto, na medida em que os militares a percebiam como uma alternativa importantíssima ao repasse de sua ideologia junto a uma grande parte da sociedade

O governo ditatorial, em matéria de educação, reproduziu nas escolas a ideologia do golpe. As gerações vindouras a serem formadas não poderiam perceber a corrupção e a opressão que estava mantendo tal regime. O regime político instaurado define seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para obtenção do consenso. (OLIVEIRA; BARROSO FILHO, 2006, p. 5)

As leis 5.540/68 e 5.692/71 são exemplos das iniciativas militares de modificação do sistema de ensino brasileiro; estas buscaram, naquele contexto, reformular a educação superior e estabelecer as bases de funcionamento para instrução do 1º e 2º graus, respectivamente. Para o discurso oficial, essas mudanças eram necessárias para que a educação nacional altamente deficitária e pouco produtiva passasse a contribuir na transformação do país em uma potência mundial (COSTA, 2016).

Diante de tais caracterizações, o discurso deve ser percebido enquanto práticas que obedecem a regras “[...] anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133). Sendo assim, tais enunciados buscavam justificar as reformas implantadas através dos critérios de segurança e desenvolvimento nacional, na medida em que esses, ao longo de toda a ditadura, serviram de argumentos para diversas ações políticas realizadas pelos militares, inclusive para o golpe de 1964. Segundo Foucault (2008, p.98), o enunciado é “[...] uma função de existência que pertence exclusivamente aos signos”. O autor completa os seus dizeres com a seguinte colação:

[...] ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema da apropriação ou de rivalidade. (FOUCAULT, 2008, p. 118-119)

Desse modo, as modificações no ensino superior eram defendidas pelo interesse na formação de profissionais de nível elevado, capazes de liderarem e conduzirem o Brasil a um processo contínuo de crescimento. Enquanto que as reformas do 1º e 2º graus apresentavam como objetivos principais as seguintes propostas

Beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa. (BRASIL, MEC-parecer nº 76/75)

Portanto, a lei de 1º e 2º graus, com baixo estímulo a uma continuidade acadêmica, tinha por interesse fornecer ao mercado de trabalho de forma rápida e dinâmica profissionais aptos a exercerem variadas funções e serem regidos por comportamentos enfatizados pelas novas disciplinas, tais como: Educação Física, Educação Artística, Estudos Sociais, EMC e OSPB, as

quais através de tal reforma passariam a compor o currículo educacional nesses níveis de ensino. Esta modificação contribuiu, também, para o aumento no número de escolas e de alunos por todo o país, exigindo de tal modo um crescimento na quantidade de professores formados.

Tal problema seria solucionado pela lei de ensino superior que, ao permitir a criação de licenciaturas de curta duração, contribuiu para uma formação de professores de maneira rápida e condizente com as necessidades educacionais, porém, de baixa qualidade e deficitária, o que influenciou diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º e 2º graus. Pois, o interesse mediante os variados níveis de ensino não se encontrava numa formação de qualidade e sim na tentativa de disciplinar os estudantes através de estratégias que buscavam evitar novas mobilizações contra o governo.

Para Foucault (2005, p. 61), “[...] a disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório”. É o que podemos identificar na citação abaixo, ao comentar sobre a reforma do ensino superior:

Essa reforma instituiu o regime de créditos e a matrícula por disciplinas, dificultando a formação de grupos estáveis de alunos e a consequente mobilização estudantil. A estrutura administrativa universitária também foi fragmentada em departamentos, visando à produtividade. O curso de pedagogia, sob a regulamentação do Parecer CFE n.º 252/69, passou a formar especialistas através das habilitações de: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração e Inspeção Escolar, propiciando, assim, a fragmentação do trabalho pedagógico ao dividir a formação do pedagogo em habilitações. Pode-se verificar a clara intenção despolitizante da Reforma, dificultando — com a departamentalização e a matrícula por disciplinas — a interação entre as pessoas (estudantes e professores) dentro de um mesmo curso de nível superior. (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10211)

Essas reformas foram pensadas e organizadas a partir dos acordos MEC-USAID, que serviram de referência para a nova estrutura da educação nacional:

No Brasil, dificilmente esqueceremos a amarga ‘reforma’ educacional, determinada pelo regime militar de 1964-1984. Resultado de um convênio firmado entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development), ela foi imposta sem considerações sociais e criou um ensino ‘profissionalizante’ que não ‘profissionaliza’ realmente. Paralelamente, arruinou ainda mais o nível de muitas escolas e deixou uma distância ainda maior entre a escola pública e as boas universidades. (FAZOLI FILHO, 1991, p. 38)

Tais acordos permitiram a introdução e consolidação da pedagogia tecnicista como parâmetro educacional a ser seguido naquele contexto. Desse modo, as escolas e universidades brasileiras foram tomadas por procedimentos vinculados a esse tipo de pedagogia. Para Campos

(2006), a tendência tecnicista passou a ser praticada no Brasil durante a ditadura militar e tinha por objetivo a valorização dos processos de industrialização e desenvolvimento econômico regidos pelo sistema capitalista de produção, direcionando a educação nacional à formação da mão de obra qualificada para atender as exigências do mercado de trabalho.

O modelo de organização empresarial passaria a conduzir o sistema educacional por meio de uma pirâmide funcional determinada pelas variadas potencialidades dos sujeitos pertencentes, tendo por foco a formação de alunos dotados de racionalidade, eficiência e produtividade, ou seja, indivíduos capazes de contribuir ativamente para o desenvolvimento do mercado capitalista, porém, com pouco ou nenhum estímulo perante as suas capacidades reflexivas e críticas. Para Saviani (1984, p. 16), “[...] a abordagem tecnicista buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

Caberia aos técnicos e aos especialistas da educação pensarem e definirem de forma antecipada e objetiva os parâmetros educativos a serem desenvolvidos ao longo das práticas de ensino (COSTA, 2016). Os conteúdos seriam apresentados através de variados materiais de cunho educacional como, por exemplo, os livros didáticos, de forma instrutiva e detalhada, no intuito de guiarem as ações a serem realizadas pelos professores

A burocratização do ensino foi intensificada, afogando os professores em papéis nos quais deviam ser detalhados os objetivos de cada passo do programa. Houve interiorização das funções do professor, que se tornou simples executor das ordens vindas do setor de planejamento, a cargo de técnicos em educação que, por sua vez, não pisavam em sala de aula. (ARANHA, 1996, p.177)

Portanto, as reformas educacionais impostas ao longo da ditadura civil-militar brasileira e a introdução da pedagogia tecnicista como parâmetro educativo naquele contexto, ao serem defendidas como necessárias à segurança e ao desenvolvimento do país, foram fundamentais para que os variados componentes educacionais sofressem alterações ao longo daquele período. De acordo com Correia (2007), pode-se citar a prática docente, o currículo e o processo de ensino-aprendizagem como procedimentos bastante afetados pelas ações governamentais da época.

Sobre a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem, podemos dizer que os professores eram vistos como peças fundamentais aos objetivos pretendidos pelos militares junto ao sistema educacional brasileiro, já que mantinham o contato direto com os almejados receptores da ideologia a ser repassada:

Os professores, talvez por serem um dos poucos capazes de influir a sociedade civil, de maneira a lhes abrir a consciência política e com isso lhes fazer

entender o contexto pelo qual se encontrava o Brasil, foram duramente reprimidos e reduzidos a exercerem uma educação pautada na subserviência [...]. Os militares tentavam a todo o momento, através de decretos, modelos pedagógicos e reformas educacionais, desvalorizá-los de suas funções essenciais. (ASSIS, 2009, p. 6)

Dessa forma, os educadores regidos pelos métodos tecnicistas eram acuados e influenciados a repassarem a ideologia militar através de conteúdos pré-estabelecidos e de modo passivo, prático e objetivo, sem dar ao aluno a oportunidade para o debate, restando a esses últimos apresentarem a produtividade almejada ao final do processo:

A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (LUCKESI, 1994, p. 62)

Desse modo, os militares buscavam estabelecer uma prática discursiva regular e controlada junto aos educadores, regida por regras bem estabelecidas e que deveriam consolidar saberes pré-idealizados perante os discentes. Pois, segundo Foucault (2008, p.205), “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Em relação ao currículo, podemos citar o interesse militar, já nos anos iniciais da ditadura, de introduzir a disciplina de Educação Moral e Cívica como componente obrigatório em todas as escolas do país e em todos os níveis de ensino. “Os militares achavam que as instituições sociais não eram capazes de educar o povo segundo os padrões morais e cívicos, dando brecha para a entrada de ideias consideradas “subversivas”, como por exemplo, o Comunismo” (OLIVEIRA; BARROSO FILHO, 2006, p. 9).

Movido por tais pensamentos, o então ministro da guerra e general, Costa e Silva, encaminha no ano de 1965 a exposição de motivos nº 180 - RP/196517 ao presidente Castello Branco, no intuito de apresentar argumentos para a implantação imediata da disciplina de EMC e sugerir modificações na LDB que vigorava naquele momento:

Em tom altamente repressivo, o ministro afirmou que a família moderna estava facilitando a evolução da ‘guerra revolucionária’ no país, uma vez que as mulheres, trabalhando fora de casa, estariam descuidando da educação dos seus filhos, ‘carentes’ de educação moral e de exemplo. A escola, por sua vez, organizada conforme previa a LDB de 1961, não estava conseguindo compensar essa lacuna, já que a Lei era ‘ausente’ em relação a postulados sobre a educação integral e a formação da personalidade da criança. (LEMOS, 2011, p. 57)

Para o ministro, tanto as novas estruturas familiares quanto os espaços educativos, estavam impossibilitados de fornecerem às nossas crianças uma formação moral de qualidade, capaz de conscientizá-los perante os perigos do comunismo. Ele acreditava que a introdução da

EMC como componente obrigatório no campo educativo teria a capacidade de preencher, através dos conceitos cívicos e morais, a lacuna apresentada.

Para Costa e Silva, as crianças deveriam ser, por meio da Educação Moral e Cívica, preparadas para evitar a investida ‘subversiva’ e para atingir a juventude com a integridade total da sua conduta. Também afirmava que a obrigatoriedade da EMC era imprescindível por entender que o revigoramento sugerido teria o mérito de ‘reconduzir a juventude brasileira aos caminhos do civismo e do sadio patriotismo e de propiciar, às gerações vindouras, um escudo protetor contra as investidas do comunismo internacional’. (LEMOS, 2011, p. 57)

Diante da iniciativa do ministro da guerra, em março de 1966, o presidente Castello Branco, através do decreto nº 58.023, determinou ao Departamento Nacional de Educação do MEC a obrigação de estimular o desenvolvimento da educação cívica em todas as escolas espalhadas pelo país — vale ressaltar que não foram feitas menções aos conceitos morais. Sendo assim, a educação cívica acabou sendo efetivada de forma obrigatória enquanto prática educativa naquele mesmo ano.

Em nível de organização foi criado junto ao MEC um setor exclusivo para a Educação Cívica, destinado a estruturar e disseminar a nova prática educacional através de seminários e encontros de professores. Nas escolas, caberia aos dirigentes de cada instituição ou a um coordenador específico fiscalizarem as atividades a serem desenvolvidas. Sendo assim, eram objetivos dessa prática educacional:

[...] formar nos educandos e no povo em geral o apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres. (BRASIL, decreto-lei nº 58.023/66)

Contudo, o principal interesse apresentado pela exposição de motivos nº 180 não foi alcançado através do decreto nº 58.023, na medida em que pretendia a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica enquanto disciplina. Assim, como em 1962 o Conselho Federal de Educação mantinha o seu posicionamento em relação à EMC, acreditando que esta deveria ser apenas uma prática educativa, uma vez que a disciplina de OSPB já garantia o trabalho voltado aos conteúdos cívicos:

Para regenerar a sociedade, impunha-se o ensino da moral e do civismo em todas as escolas. Mas, a inserção dessa disciplina nos currículos escolares não foi fácil para os pedagogos da ditadura, pois o Conselho Federal de Educação resistiu, alegando que bastava a já existente Organização Social e Política do Brasil. (CUNHA, 2020, p. 641)

Entretanto, já em 1967 passa a circular o livro que tinha por título *Pequena enciclopédia de moral e civismo*, organizado pelo padre Fernando Bastos de Ávila e lançado pelo FENAME²² (Fundação Nacional de Material Escolar) através da Campanha Nacional de Material de Ensino, que acabou sendo uma referência perante o que deveria ser trabalhado em termos morais e cívicos enquanto conteúdos de instrução naquele período, mesmo a EMC sendo apenas uma prática educativa.

Posteriormente, no segundo ano da gestão do agora presidente da República e ex-ministro da guerra Costa e Silva é criado o Conselho de Segurança Nacional, em que este deveria dar suporte ao governo nas questões políticas destinadas à segurança, inclusive na área educacional. Essa iniciativa acabou contribuindo para a entrada de um elevado número de militares nos diversos órgãos governamentais:

Em janeiro de 1968, o decreto-lei nº 348, dispunha sobre a organização, a competência e o funcionamento do Conselho de Segurança Nacional. Cada Ministério passaria a ter assim, uma Divisão de Segurança e informações (DSI), cujos diretores deveriam ser escolhidos entre cidadãos diplomados pela ESG²³ ou oficiais das forças Armadas. (FILGUEIRAS, 2006, p. 43)

Como exemplo, podemos citar o general Moacir Araújo Lopes enquanto militar diplomado pela ESG e membro da ADESG²⁴, que passou a atuar ativamente junto ao MEC como um dos maiores defensores da implantação da disciplina de EMC. Lopes foi um dos idealizadores e integrantes da comissão organizadora do concurso realizado pelo MEC em 1968, que buscava selecionar um guia de civismo destinado ao ensino médio. Visando à prevenção quanto a comportamentos inadequados dos estudantes brasileiros e à propagação do civismo em todas as escolas do país, o guia deveria ser pautado em um discurso de valorização de uma educação cívico-democrática e da formação cidadã.

Sendo assim, as ideias básicas norteadoras do guia de civismo vencedor deveriam ser constituídas pelos valores da fé cristã, da família, da valorização da pátria, do respeito às forças armadas, às leis e à ordem instituída, para que de tal modo fosse capaz de conscientizar os estudantes receptores sobre o papel de cada um no processo de desenvolvimento da nação e da

²² Órgão criado pelo MEC em outubro de 1967, destinado a produzir e distribuir materiais didáticos e escolares de qualidade e a preço de custo, que seriam fornecidos a centros de arrecadação a serem desenvolvidos e espalhados por todo o país.

²³ ESG ou Escola Superior de Guerra, criada em 1949 após a segunda guerra mundial e que diante dos acontecimentos vinculados ao desenrolar da guerra fria, buscou desenvolver e planejar a segurança do país por meio de estudos de alta relevância subordinados ao Ministério da Defesa.

²⁴ ADESG ou Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, foi criada em 1951 para congregar os diplomados pela ESG.

responsabilidade perante a segurança do país. Este deveria ser consubstanciado a partir dos seguintes conceitos:

1. Democracia Representativa, com Deus, é a forma ideal de vida das nações.
 2. Liberdade com religião e não totalitarismo materialista.
 3. Trabalho, Religião e Civismo realizam o desenvolvimento integral e a felicidade de uma Nação.
 4. O Brasil é uma Democracia Representativa, alicerçada em tradições cristãs.
 5. Nosso país está no limiar da Era Tecnológica.
 6. A soberania de uma nação exige a Segurança Nacional.
 7. As Forças Armadas Brasileiras são fator de segurança, civismo e desenvolvimento.
 8. Cultuar os vultos nacionais é praticar civismo. Revela caráter e patriotismo e leva à ação, pelo exemplo.
 9. Educação e cultura, com Deus, têm formado a base dos povos felizes.
 10. O Estado existe para o Homem, que deve cumprir os seus deveres para com a Pátria.
 11. O Serviço Militar obrigatório é básico para a Segurança Nacional.
 12. As Instituições Pátrias — Família, Escola, Justiça, etc. —, protegidas pelo Estado, garantirão o futuro da Nação.
 13. A juventude é a esperança da Pátria.
 14. A Constituição do Brasil afirma a liberdade.
 15. Todo brasileiro tem direito à igualdade de oportunidade na educação e à livre escolha de trabalho digno.
 16. A livre iniciativa constrói o desenvolvimento do País.
 17. O desenvolvimento integral do homem brasileiro — espiritual, moral e material — é Objetivo Nacional.
 18. Votar é ato de civismo.
 19. A prestação do Serviço Militar dignifica o cidadão. É expressão de civismo.
 20. A Evolução do Brasil fundamenta-se nas tradições cristãs.
 21. A juventude brasileira estuda, trabalha e constrói a grandeza da Pátria.
 22. É necessário compreender os jovens e encaminhá-los para as sendas do civismo, na sua tríplice expressão de caráter, patriotismo e ação.
- (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA, 1971, p. 15-16)

Em um guia que deveria ser constituído por valores religiosos, conservadores e autoritários, palavras como liberdade e democracia, bastante presentes nos conceitos apresentados acima, contradizem-se diante de um período repressor e autoritário como aquele de ditadura civil-militar, em que a educação fora usada para disseminar discursos de legitimação do poder instituído. Pois, segundo Foucault (1999, p. 44), “[...] todo sistema de educação é um procedimento político para se manter ou modificar a apropriação de discursos, com os saberes e poderes que esses trazem consigo”.

Desse modo, essas palavras ao fazerem parte de tais enunciados se apresentavam como integrantes de uma estratégia militar de dissimular a realidade política presente naquele momento. Para Foucault (2008, p. 136), os enunciados não são:

Como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos

apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles.

Mesmo visando um único guia de civismo, o MEC acabou por editar em 1972 e distribuir nas instituições escolares os três primeiros colocados no concurso, os quais foram, respectivamente, os seguintes: Paulo Silva de Araújo e coronel Diniz Almeida do Valle em primeiro lugar; Maria Terezinha Tourinho Saraiva e Ciro Vieira da Cunha na segunda posição e major Hélio Casatle da Conceição como terceiro colocado.

Vale ressaltar a iniciativa de tais guias, principalmente do primeiro colocado, para um direcionamento educativo por via do exemplo, especialmente ao fazer o uso enfático de figuras históricas com alguma relação com as forças armadas e de destaque junto à sociedade brasileira

Com efeito, os ‘vultos nacionais’ apresentados no Guia de Civismo classificado em 1º lugar no concurso são, na sua maioria, militares de alta patente ou vultos da história oficial, com destaque para ou simpatizantes declarados das Forças Armadas. São eles: Araribóia, André Vidal de Negreiros, Antônio Felipe Camarão, Henrique Dias, Tiradentes, Maria Quitéria, Antônio João, Osório, Duque de Caxias, Ana Néri, Tamandaré, Pedro II, Mauá, Deodoro, Carlos Gomes, Floriano, Rio Branco, Olavo Bilac, Rui Barbosa, Osvaldo Cruz, Santos Dumont e Rondon. (LE MOS, 2011, p. 62)

Esses personagens seriam caracterizados como bravos guerreiros (as), regidos(as) pela disciplina e pela honestidade ao se dedicarem e colocarem acima de tudo as causas de sua pátria. Dessa forma, o guia se apresentava como mais uma possibilidade utilizada pelo governo militar de controlar e disciplinar os estudantes brasileiros por via de uma formação discursiva que buscava através de seus enunciados influenciá-los a desenvolverem um amor incondicional pela pátria e suas tradições. Para Foucault (2008, p.83), a formação discursiva se define como o “[...] conjunto de regras para uma prática discursiva”, sobre esta, sabe-se que:

No caso em que se puder descrever entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008, p. 43)

Ainda em 1968, o general Moacir Araújo Lopes continua a sua empreitada para tornar a EMC uma disciplina obrigatória no currículo educacional brasileiro, passando a coordenar um grupo de civis e militares vinculados à ESG e à ADESG responsáveis por encaminharem ao presidente Costa e Silva o anteprojeto de lei nº 770/67, de autoria do deputado Jaime Câmara, em que seu objetivo era a implantação da Educação Moral e Cívica nos variados níveis de

ensino. Contudo, o parecer do CFE nº 649, apresentado em outubro daquele mesmo ano e que teve por relator Henrique Dodsworth, foi contrário ao anteprojeto, colocando que a formação moral e cívica aconteceria “[...] não como disciplina formal (que corre o perigo de ser reduzida a mera informação), mas “através de processo educativo” como diz a LDB” (BRASIL, CFE- parecer nº 649/68).

Entretanto, antes de conhecer o parecer do Conselho Federal de Educação direcionado à proposta do deputado Jaime Câmara, a ADESG tomou a iniciativa de elaborar o seu próprio anteprojeto, esse organizado diretamente pelo grupo gerenciado por Moacir Araújo Lopes e encaminhado ao presidente em julho de 1968 com o mesmo objetivo do anterior. Com o AI-5 em vigor, o CFE se posicionou através do Parecer nº 893, mais uma vez apresentando como relator o conselheiro Henrique Dodsworth; esse sugeriu que a proposta fosse tratada no início do ano seguinte, na próxima reunião do conselho, para que houvesse tempo desta ser estudada e debatida junto a seus idealizadores. Sendo assim, em fevereiro de 1969 é deliberado o Parecer nº 3 voltado ao projeto apresentado pela ADESG e que novamente teve como relator Henrique Dodsworth. Segundo Filgueiras (2006, p. 46)

O relator do parecer agradecia ao Presidente da república Costa e Silva, a atenção dispensada ao CFE, por este ser consultado em situação de exceção institucional, e reafirmava a preocupação do conselho em estudar os problemas relacionados à Educação Moral e Cívica. Segundo Henrique Dodsworth, diversos encontros aconteceram entre membros de CFE e os participantes do grupo da ADESG, que elaboraram o Anteprojeto, principalmente encontros com o General Moacir Araújo Lopes. Esses encontros possibilitaram ao CFE conhecer os dispositivos do Anteprojeto.

Mesmo sugerindo alterações no texto base, Henrique Dodsworth acabou apresentando um parecer favorável ao anteprojeto por acreditar que suas propostas eram condizentes com a realidade vivenciada naquele momento, contribuindo, assim, para a sua aprovação. Percebe-se no discurso do relator a posição de submissão do CFE perante o governo, deixando evidente a relação de força estabelecida, principalmente após o lançamento do ato institucional número 5. Neste aspecto, Foucault (2005, p. 146) salienta que “[...] para que uma determinada relação de força possa não somente se manter, mas se acentuar, se estabilizar e ganhar terreno, é necessário que haja uma manobra”.

Praticamente todo o CFE foi favorável ao parecer recomendado, exceto o conselheiro Clóvis Salgado que defendia a EMC apenas como prática educativa, colocando-se contrário à sua introdução enquanto disciplina. Salgado apresentou a seguinte justificativa:

A adoção de uma disciplina curricular específica implica em tornar a educação moral e cívica um formalismo obrigatório, que poderia descambar para uma rotina enfadonha. Obrigar a provas e exames, cujo resultado seria a

memorização habitual, sem reflexos na consciência e no comportamento. Não alcançaria o objetivo de condicionar e conduzir os jovens a atitudes, comportamentos e impulsos nobres e fecundos, como se deseja. (BRASIL, CFE-parecer nº 3/69)

Contudo, Clóvis Salgado seria um voto vencido, pois não impediu que o Conselho Federal de Educação aprovasse o parecer favorável ao anteprojeto apresentado pela ADESG. Dessa forma, após alguns meses referentes à tal aprovação e depois de cinco anos de ditadura civil-militar brasileira, a EMC seria implantada enquanto disciplina escolar (COSTA, 2016).

Tal objetivo seria concretizado em 12 de setembro de 1969 durante as ações realizadas por uma junta militar composta por Lira Tavares do Exército, Augusto Rademaker da Marinha e Márcio de Souza e Melo da Aeronáutica, que assumiram o poder governamental depois do afastamento do então presidente Costa e Silva por conta de problemas de saúde. De acordo com Filgueiras (2006, p.6), “O ensino de Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa, foi tornado obrigatório em todas as escolas brasileiras, de todos os níveis de ensino, por meio do decreto-lei nº. 869/69”, apresentando as seguintes finalidades:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, decreto-lei nº 869/69)

Assim, através do exposto podemos dizer que a disciplina era constituída por uma proposta educativa que se apresentava bastante viável à formação do cidadão, voltada para o respeito ao próximo, aos preceitos religiosos, à valorização da pátria e de tudo aquilo que a identifica, aos comportamentos individuais e coletivos necessários à vida em sociedade e do comprometimento familiar (COSTA, 2016).

Entretanto, na prática tais propostas atuavam de forma contraditória, na medida em que o propósito de se ter tal disciplina como componente curricular das escolas brasileiras durante aquele período estava direcionado à necessidade militar de repassar sua ideologia aos alunos da época. Zotti (2004, p.153) afirma que, “[...] com esse decreto, é alcançado o objetivo dos setores

militares mais extremistas de oficializar e controlar a Educação Moral e Cívica do povo, para garantir a divulgação e reprodução da ideologia dominante”.

Mediante tal responsabilidade, a disciplina de Educação Moral e Cívica se tornou a maior referência educacional dos militares dentro de nossas escolas, passando, até mesmo, a conduzir as ações e alguns saberes direcionados a outras disciplinas e, assim, ampliando as possibilidades de uma maior divulgação das verdades idealizadas e pretendidas pelos militares (COSTA, 2016). Sobre a vontade de verdade, sabe-se que

Apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1999, p. 17)

Assim, os militares apoiavam-se nas instituições educativas e nos saberes vinculados à disciplina de Educação Moral e Cívica e a outras disciplinas para instituírem o seu regime de verdade junto à sociedade brasileira, através da disseminação de sua ideologia conforme o controle dos discursos circulantes dentro e fora dos muros escolares

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2005, p. 10)

Desse modo, a técnica utilizada pelos militares era apresentar os saberes da disciplina de Educação Moral e Cívica como um meio capaz de garantir aos alunos uma formação libertadora, quando na verdade o que eles buscavam através de seus conteúdos era o controle de seus pensamentos e comportamentos para, assim, garantirem uma maior conformidade perante as ações governamentais (COSTA, 2016). Sobre isso Foucault informa:

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma libera do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la. Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e relacioná-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura. (FOUCAULT, 1999, p. 19-20)

Dessa maneira, ao se apropriarem dos conteúdos da disciplina de Educação Moral e Cívica, os alunos eram influenciados a se enquadrarem no “verdadeiro”, ou seja, a guiarem seus pensamentos e comportamentos conforme a ideologia militar, já que esta era a verdade estabelecida naquele contexto. Para Foucault (2005, p. 101), “[...] somos julgados, condenados, classificados, obrigados, a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder”.

Em relação à estrutura e organização da disciplina, estas foram elaboradas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Esta última, criada para expandir a Educação Moral e Cívica por todo o país, era constituída por uma quantidade de nove membros, todos nomeados pelo chefe de Estado (COSTA, 2016). Assim, a Comissão Nacional de Moral e Civismo reuniu entre seus componentes muitos simpatizantes e defensores das ideias militares que circularam durante a ditadura, tais como generais e civis militantes de direita (OLIVEIRA; BARROSO FILHO, 2006). Tais indivíduos eram destinados a trabalharem ativamente e de forma contínua na divulgação dos conceitos de moral e civismo junto à sociedade

A Comissão Nacional de Moral e Civismo foi um órgão normativo de deliberação coletiva, diretamente subordinado ao Ministro da Educação e Cultura. Era integrada por nove membros, brasileiros, nomeados por seis anos pelo presidente da República, entre pessoas ‘dedicadas à causa’ da EMC, e funcionaria em caráter permanente. A função de conselheiro era considerada de relevante interesse nacional e, por isso, o seu exercício teria prioridade sobre quaisquer outros cargos públicos desempenhados pelos nomeados. De dois em dois anos cessaria o mandato de um terço dos membros da CNMC e a recondução seria permitida por apenas uma vez. (LEMOS, 2011, p. 99)

Portanto, tal comissão estaria direcionada a apresentar os conteúdos de EMC como algo primordial ao crescimento do país, mediante a ênfase num discurso de favorecimento das ações militares, visando influenciar a opinião da sociedade de forma a serem coniventes com as ideias disseminadas (COSTA, 2016). Desse modo, segundo o artigo 6 do decreto-lei nº 869/69, responsável por sua criação,

Caberá, especialmente à CNMC:

- a) Articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- 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 à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as Instituições e órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, 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;
 e) Assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista da 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. (BRASIL, decreto-lei nº 869/69)

Portanto, tal artigo assegurava à Comissão Nacional de Moral e Civismo a possibilidade de trabalhar além dos muros escolares, buscando outras alternativas para disseminarem os discursos vinculados à doutrina de Educação Moral e Cívica, conforme o pretendido por aqueles que se encontravam no poder.

Uma extensa rede de dispositivos foi criada para legitimar os discursos produzidos pela CNMC e garantir a unidade nacional com a afirmação da identidade brasileira. Dentre pareceres, resoluções, assessoramentos e colaborações a instituição formulada com o fim maior de manter o princípio de segurança nacional e afastar a ameaça comunista buscou, com seus membros, promover uma educação cuja lição maior seria estabelecer a unidade cultural entre todos os brasileiros. (GONDIM, 2018, p. 151)

Desse modo, no início do ano de 1970, a CNMC, por iniciativa de seu derradeiro presidente, o general Moacir Araújo Lopes, um dos maiores responsáveis pela introdução de EMC durante a ditadura civil-militar, antecipa o CFE e, mediante as suas bases doutrinárias ligadas ao militarismo, elabora a primeira proposta curricular destinada à disciplina de Educação Moral e Cívica no ensino básico e que foi chamada de “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica”.

Essa proposta serviu de base para diversos livros didáticos e acabou dando origem à obra *Educação Moral e Cívica Como Disciplina Obrigatória nos Três Níveis de Ensino*, que, junto com os demais, passou a ser usado por diversas escolas como parâmetro educacional para o trabalho com a disciplina, pois uma das maiores atuações da Comissão Nacional de Moral e Civismo, esteve direcionada ao controle perante os livros destinados a EMC

A avaliação para aprovação dos livros didáticos servia como mecanismo de controle por parte da CNMC. Como foi possível verificar, os pareceristas analisavam as obras em detalhes, que depois de corrigidas eram avaliadas novamente, para só depois serem definitivamente aprovadas. (FILGUEIRAS, 2006, p. 76)

Por serem os livros didáticos peças fundamentais na disseminação dos discursos propostos à Educação Moral e Cívica, a comissão buscou de todas as formas enquadrá-los no padrão discursivo almejado pelo governo. Sobre a proposta curricular organizada pela CNMC, sabe-se que esta acabou acirrando os ânimos entre a Comissão Nacional de Moral e Civismo e o Conselho Federal de Educação

A antecipação da Comissão em apresentar diretrizes para a nova disciplina afetou ainda mais a relação de trabalho conjunto que deveria ser desempenhado pelos órgãos. A criação de tal proposta curricular demonstrava que a Comissão pretendia, na verdade, dirigir a EMC por conta própria, ultrapassando as prerrogativas legais que competiam ao CFE. (LEMOS, 2011, p. 124)

Em relação aos objetivos da proposta, estes se caracterizavam por uma iniciativa curricular extensa e sem nenhuma preocupação voltada à maturidade cognitiva dos estudantes, apresentando ideias igualitárias para os diferentes níveis de ensino, de modo a serem trabalhadas em todas as séries. Tais ideias eram regidas por preceitos de uma moral religiosa cristã e de um nacionalismo enfático, nos quais prevaleciam as noções de família, patriotismo, obediência às leis e aos valores espirituais e que deveriam formar o caráter dos brasileiros (COSTA, 2016).

Sendo assim, buscou através dos enunciados presentes em seus textos dar significados aos conteúdos da disciplina de modo a relacioná-los com a ideologia dos militares, de uma maneira em que fossem absorvidos e requeridos como saberes necessários à formação dos alunos e da sociedade como um todo, contribuindo, assim, para as reais intenções perante a implantação da EMC e da própria Comissão no período de ditadura civil-militar brasileira. Para Foucault (2008, p. 204), “[...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam”.

Tal proposta definia que na educação primária os conceitos de moral e civismo deveriam desenvolver nas crianças a valorização religiosa e de um sentimento de amor pelo país, com os quais estas aprenderiam a reconhecer o seu papel dentro da sociedade, de modo a se comportarem de forma devida.

O programa básico para o curso primário criado pela CNMC (1971), por sua vez, era totalmente voltado à aquisição do apreço religioso por parte das crianças. Os objetivos foram divididos entre moral e civismo. À moral caberia fazer os alunos compreenderem que a religião era uma necessidade para a conquista da aproximação da criatura ao Criador, pois só por meio do respeito e da devoção a Deus seria possível formar e aperfeiçoar o caráter. Ao civismo caberia conduzir os estudantes ao amor da grande instituição Pátria Brasileira por meio do conhecimento dos símbolos e das tradições nacionais, como também tornar o educando capaz de agir com responsabilidade perante os direitos e deveres cívicos, incentivar a participação nos problemas comunitários e proporcionar o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país. (LEMOS, 2011, p. 132)

No ensino ginásial a proposta para a disciplina enfatizou e foi preenchida por conteúdos relacionados à doutrina cristã, apresentando poucas diferenças quanto aos conteúdos trabalhados no nível primário. Sendo assim, buscava-se: “[...] desenvolver o apreço pela

religiosidade, tendo Deus como o criador do mundo, e relacionar a dignidade do homem à espiritualidade, vinculando moral e religião” (LEMOS, 2011, p. 133).

Para o colegial, as coisas não foram tão diferentes ao serem mantidos os conceitos de uma moral religiosa já trabalhada nos níveis de ensino anteriores. Contudo, apresentou alguns acréscimos quanto ao conteúdo cívico estabelecido como parâmetro desde a introdução com a disciplina nos anos iniciais da vida escolar. Segundo Lemos (2011, p. 133), no ensino colegial a disciplina deveria manter os mesmos conteúdos morais e cívicos destinados ao ensino primário, acrescentando para esse último, “[...] a confrontação dos sistemas sociais contemporâneos, sendo esses a democracia espiritualista e o comunismo ateu”.

Desse modo, acreditamos que a proposta curricular da CNMC buscou alcançar de maneira devida os objetivos dos governantes militares perante a Educação Moral e Cívica, ao ampliar o tempo de atuação desta no processo de formação do alunado, preenchendo os seus conteúdos com discursos condizentes a tais pretensões e que deveriam circular dentro das salas de aula em grande proporção, influenciando pensamentos e comportamentos (COSTA, 2016), pois o discurso se apresenta como uma possibilidade para que a política exerça, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes, quando se propõe a definir o que pode ou não ser dito, em determinadas circunstâncias e lugares (FOUCAULT, 1999).

Sobre o Conselho Federal de Educação, sabe-se que a sua relação com a EMC ao longo da ditadura civil-militar brasileira, desde as discussões primárias para a sua implantação enquanto disciplina obrigatória naquele período, deu-se de uma forma contraditória, pois muitos de seus membros não eram favoráveis a tal introdução (COSTA, 2016). Contudo, diante das ações repressivas do governo, o CFE acabou por ser afetado e seus representantes obrigados a aceitarem a introdução de EMC em todos os níveis de ensino e em todas as escolas do país:

O Conselho tentou manter no âmbito educacional uma postura menos autoritária do que exigiam os militares. No entanto, as mudanças arbitrárias impostas a sua estrutura geraram uma diminuição da autonomia dos membros contrários à política dominante. O poder Executivo fortalecido, sendo a única instância responsável pela nomeação e recondução dos conselheiros, acabou por introduzir no CFE os critérios de disseminação da ideologia do poder instituído. A resistência da maioria dos conselheiros em relação à EMC, contudo, prevaleceu sobre os posicionamentos favoráveis a sua manutenção. (LEMOS, 2011, p. 76)

Diante de uma conjuntura política regida por uma ditadura civil-militar, na qual prevaleciam ações repressivas e impositivas que reduziam de todas as formas os direitos civis e políticos da população brasileira, principalmente através da consolidação dos atos institucionais como o AI-5, o mais rígido entre todos, ficava inviável algum órgão federal que se opusesse ou contestasse alguma iniciativa do governo, na medida em que se encontravam

abaixo na relação de poder estabelecida, o que fez o CFE aceitar a introdução de EMC como disciplina educativa naquele contexto. Segundo Foucault (2005), as relações de poder são desiguais e apresentam certa estabilidade de forças, contribuindo, assim, para uma diferença de posições (acima ou abaixo) no jogo de exercício do poder.

Entretanto, o Conselho Federal de Educação encontrou meios para contrapor as ações idealizadas pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, uma vez que sempre se colocava contrário às suas iniciativas e impedia que esta se apoderasse de forma definitiva e exclusiva dos assuntos destinados à disciplina de Educação Moral e Cívica, o que contribuiu para os diversos conflitos entre tais órgãos. Segundo Filgueiras (2006, p. 60), “[...] o CFE e a CNMC disputaram o controle sobre a EMC durante todo o período de existência da comissão”. O que não foi diferente perante a primeira proposta curricular destinada à Educação Moral e Cívica e idealizada pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, que acabou dando origem a um novo e diferente currículo criado, desta vez, pelo CFE.

Em fevereiro de 1971, após um ano da proposta curricular apresentada pela CNMC, o CFE lança o currículo mínimo de Educação Moral e Cívica, buscando a sua adequação às variadas fases de formação dos alunos da época, no qual a moral seria o cargo chefe do processo educativo e teria por objetivo a “decantação do Instinto Moral de um ser livre, a sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta” (BRASIL, CFE- parecer nº 94/71). Esta seria consubstanciada por uma formação cívica adequada à realidade constitucional estabelecida e que

Deveria orientar a formação dos jovens para a democracia, cuja essência seria ‘evangélica’, pois teria como fundamento a igualdade dos homens e, como ‘espírito’, o amor fraterno. A formação cívica não deveria ser abstrata e teórica, mas sim baseada na realidade do país e da comunidade escolar. (LEMOS, 2011, p. 128)

Nesta proposta, o CFE buscou ampliar as possibilidades do trabalho com a Educação Moral e Cívica enquanto prática educativa a ser desenvolvida em todas as séries de todos os níveis de ensino

Os programas do CFE visavam o desenvolvimento de valores necessários para a vida em grupo, a fim de efetivar a integração e a eficiente participação dos jovens na sociedade, como também buscavam ensinar que todos tinham deveres, pelos quais os direitos seriam adquiridos (LEMOS, 2011, p. 132)

Desse modo, tentou-se limitar a sua atuação como disciplina, ao estabelecer a sua obrigatoriedade enquanto tal para uma única série em cada etapa educacional. Indo de encontro com aquilo que pretendia a CNMC. Sendo assim, os interesses apresentados pelo Conselho

Federal de Educação em sua proposta eram de algum modo condizentes com o posicionamento de muitos de seus membros no período anterior à efetivação da Educação Moral e Cívica ao longo da ditadura civil-militar brasileira, pois buscaram dar maiores possibilidades a sua performance enquanto prática educativa ao qual já eram favoráveis e, mesmo não conseguindo evitar a sua implantação como disciplina, tentaram reduzir ao máximo a sua carga horária de ação (COSTA, 2016).

Ao dividir os parâmetros em relação aos níveis de ensino, o currículo mínimo apresentado pelo CFE determinava, para a educação primária, que os seus conteúdos deveriam ser associados aos ambientes familiar e escolar da criança, as noções de Deus e de religião, além do reconhecimento dos símbolos nacionais:

O objetivo da EMC para as séries iniciais deveria prever o desenvolvimento de hábitos e atitudes ‘corretas’, e ensinamentos sobre como conviver harmoniosamente em grupo, enfocando também o aprendizado sobre símbolos nacionais como, por exemplo, a bandeira e o hino nacional (LEMOS, 2011, p. 130)

Para o ginásial, seria priorizado o reconhecimento do papel social de cada indivíduo enquanto membros de uma sociedade, no qual o aluno seria formado para desenvolver a “[...] obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade, além do conhecimento sobre as atitudes necessárias à vivência democrática. Entre os conteúdos destacava-se o ensino da religião como base na Moral” (LEMOS, 2011, p. 130-131).

Enquanto isso, no colegial, buscava-se preparar os alunos para um maior entendimento da situação e possibilidades de desenvolvimento apresentados pelo Brasil. Segundo Lemos (2011, p. 31), “[...] o enfoque seria a realidade do país, sua problemática e metas”. Sendo assim, defendemos que o currículo desenvolvido pelo Conselho Federal de Educação pode ser considerado como uma possibilidade mínima, mas real de resistência às iniciativas políticas destinadas à disciplina de Educação Moral e Cívica durante a ditadura civil-militar brasileira. Segundo Foucault (2005, p.136), “[...] para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de "baixo" e se distribua estrategicamente”. Contudo, tal iniciativa ficou restrita à diminuição da carga horária de EMC enquanto disciplina, não apresentando modificações relevantes quanto aos conteúdos norteadores e objetivados pelo governo.

Desse modo, o conflito de interesse entre o CFE e a CNMC acabou por dar origem à constituição de dois currículos diferentes destinados à EMC ao longo da ditadura civil-militar brasileira, pois tanto a Comissão Nacional de moral e Civismo quanto o Conselho Federal de Educação buscaram conduzir e organizar suas propostas de acordo com seus posicionamentos

e conforme o que acreditavam ser mais adequado para a forma de atuação da Moral e Cívica enquanto prática ou disciplina educacional.

Vale salientar que a proposta preponderante acabou por ser aquela instituída pelo CFE, o que não evitou o fato de várias escolas fazerem o uso de livros tal qual Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino, enquanto parâmetro educacional para a disciplina, em que estavam presentes todos os conteúdos idealizados pela CNMC nos subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica, evidenciando a disseminação de ambos os projetos:

A disciplina de Educação Moral e Cívica recebeu dois programas curriculares oficiais. O primeiro organizado pela CNMC, em 1970. O segundo e definitivo, elaborado pela Comissão Especial para a Educação Moral Cívica do CFE. Esses dois currículos apresentavam os objetivos da EMC e continham os temas e conteúdos básicos que deveriam ser ensinados. Os programas curriculares serviam ainda, de subsídios para a elaboração dos livros didáticos. Os manuais didáticos ora seguiam a prescrição da CNMC, ora a do CFE, ou ambas prescrições. (FILGUEIRAS, 2006, p. 78)

A disciplina acabou se consolidando e ganhando terreno ao longo do governo do general Emílio Garrastazu Médici, caracterizado por muitos como o mais repressivo e violento da ditadura civil-militar, na medida em que foi responsabilizado pela morte e tortura de diversos brasileiros tidos como subversivos. Contudo, foi também nesse período que o país alcançou elevados índices de desenvolvimento econômico, como também, consolidou a construção de importantes obras como a rodovia Transamazônica e a ponte Rio Niterói:

O novo governo do General Médici, embalado nos mais altos índices de crescimento econômico da história do país, calçado na entrada maciça de capitais estrangeiros e no arrocho salarial, e num mercado internacional em expansão, proclama o 'Milagre Brasileiro' com o patamar inicial de um crescimento acelerado e ininterrupto. Surge o nacionalismo ufanista do 'Brasil Grande', a realização da vocação nacional a ser grande potência e o tratamento de todos os críticos da política econômica, em particular do endividamento, como traidores. O governo incentiva a propaganda nacionalista em torno do slogan: 'Brasil: ame-o ou deixe-o'. (SILVA, 1990, p. 299)

Um dos maiores atributos do governo Médici esteve justamente na sua potencialidade para tirar proveito das situações favoráveis ao governo, através de propagandas de cunho patriótico. Exemplo disso fica por conta da conquista da copa do mundo de 1970 pela seleção brasileira de futebol, que foi bastante explorada e associada ao desenvolvimento e crescimento da nação, através de slogans do tipo "Ninguém segura este país". Como também, das comemorações realizadas pelos 150 anos da independência do Brasil: "Ao longo do período de 21 de abril de 1972, quando é comemorado o dia de Tiradentes, até a semana do dia 07 de

setembro, também chamada de Semana da Pátria, havia uma campanha em prol das comemorações da independência do Brasil” (ABREU, 2016, p. 93).

Sendo a Educação Moral e Cívica aquela que iria conduzir e proporcionar o fervor patriótico do povo brasileiro dentro das instituições educacionais, esta contribuiu diretamente, no ano de 1972, para a realização de diversas atividades destinadas aos 150 anos da independência do país, ganhando força enquanto componente educacional naquele contexto.

Entretanto, a partir do governo de Ernesto Geisel (1974-1979), o sucessor de Emílio Médici, a ditadura civil-militar brasileira passa a perder forças com o início do processo de transição democrática. Mesmo sendo considerado mais um presidente “linha dura”, este realizou ações que diminuíram o autoritarismo apresentado nos anos anteriores, tais como: a revogação em 1978 do AI-5, o fim da censura prévia contra imprensa e a abertura para a realização de propagandas políticas pela oposição. Contudo, muitos militares descontentes com a iminente volta ao regime democrático tentaram, sem êxito, desestabilizar o seu governo, pois Geisel permaneceu no cargo até o fim de seu mandato e articulou a escolha de seu substituto e responsável por tirar os militares do poder, o general João Figueiredo.

O espaço de tempo entre os anos de 1979 a 1985 foi marcado pela reabertura política brasileira, a qual foi favorecida pela extinção do sistema bipartidário, criação da lei da Anistia²⁵ e eleições diretas para o congresso e governos estaduais. Tais ações desenvolvidas pelo governo Figueiredo culminaram com a passagem governamental para as mãos dos civis através de uma eleição indireta realizada por um colegiado eleitoral que acabou por eleger Tancredo Neves como novo presidente nacional e, por consequência, deu fim à ditadura civil-militar. Entretanto, o candidato eleito acabou não assumindo o cargo ao apresentar complicações com a saúde que o levaram à morte, ficando a cargo do vice-presidente José Sarney a responsabilidade de restabelecer a democracia em nosso país.

Sobre a educação ao longo do período de redemocratização, segundo Neto (2011), esta foi guiada pelo processo de democratização do sistema educacional quando permitiu a luta por eleições diretas nas diversas escolas públicas, pela participação dos representantes das entidades de professores nos Conselhos Estaduais e Federais de Educação, incentivados pela criação de entidades estudantis e participação delas nas discussões e elaboração dos planos educacionais. De acordo com o mesmo autor, “[...] a educação brasileira, enfim conseguia tomar um rumo próprio, onde os agentes diretos — educadores, professores, alunos

²⁵ Lei que garantiu o retorno ao país daqueles que foram perseguidos e expulsos pelo regime militar e que garantiu, também, o perdão aos militares acusados de tortura.

coordenadores, diretores, funcionários e supervisores — estariam debatendo as prioridades do ensino público, especialmente” (NETO, 2011, p. 4).

Foi durante esse período que a CNMC começou a perder forças e a se transformar em mero coadjuvante junto às decisões direcionadas à disciplina de Educação Moral e Cívica. Segundo Lemos (2011), nos anos 1980 o Conselho Federal de Educação passou a resistir perante qualquer proposta, sugestão ou solicitação da comissão, o que a fez perder espaço, argumentos e aliados junto ao sistema educacional do país. Em decorrência da perda de credibilidade e da incompatibilidade perante o novo contexto político do país, esta acabou sendo extinta por meio do decreto nº 93.613, em 21 de novembro de 1986 (LEMOS, 2011).

Com o fim da ditadura civil-militar, e posteriormente da CNMC, a disciplina de Educação Moral e Cívica perdia suas bases de sustentação e o poder de argumentação sobre a sua permanência como componente curricular das escolas brasileiras, o que, teoricamente, seria fundamental para a sua extinção, na medida em que há certo tempo a disciplina vinha sofrendo com o repúdio de um elevado número de pessoas ligadas à educação. Mesmo assim, a EMC acabou sendo mantida por um período de oito anos após o término da ditadura civil-militar.

Segundo Filgueiras (2006), na década de 1980 a disciplina passou a ser questionada abertamente pelas organizações relacionadas à educação e a partir de 1985, com o fim da ditadura civil-militar, diversas solicitações começaram a ser feitas ao Conselho Federal de Educação para que ela fosse retirada dos currículos.

Muitas das reivindicações direcionadas ao CFE adivinham dos professores licenciados em História e Geografia que, a partir das alterações educacionais realizadas ao longo da ditadura civil-militar, tinham perdido espaço para a disciplina de Educação Moral e Cívica junto ao sistema educacional brasileiro. Sobre o período ditatorial, Piazza (2008, p. 9) faz a seguinte colocação: “[...] dentro desse contexto de forte controle autoritário sobre a educação, algumas matérias tiveram especial controle do regime militar, dentre elas destacamos as ciências humanas como a Geografia e a História”.

Portanto, naquele contexto, tais disciplinas receberam atenções diretas por parte dos militares, chegando a sofrerem certas limitações e imposições, inclusive discursivas. Sobre o discurso, Foucault (1999) afirma que sempre existirá o controle daquilo que pode ser dito em variadas condições. Neste caso, as condições eram tidas como perigosas e poderiam dificultar os objetivos militares junto aos alunos daquele período por apresentarem grande potencial para a formação crítica. De acordo com Lagôa (1991), o ensino dessas disciplinas pode mostrar ao homem que ele é capaz de mudar a sua própria história, mesmo que não seja um herói. Aí ele é levado a pensar sobre si mesmo e sobre os problemas sociais que o cercam.

Dessa forma, mediante o processo de redemocratização nacional, os profissionais de História e Geografia defendiam a saída de EMC do currículo destinado às escolas brasileiras, ao ponto de terem maiores possibilidades de retomarem o seu espaço junto ao sistema educacional do país, passando a questionar abertamente a sua manutenção perante o Conselho Federal de Educação. Como resposta, o CFE afirmava que não tinha o poder de eliminar a EMC, pois sua obrigatoriedade tinha sido instituída por um decreto-lei. Logo, somente poderia ser retirada por outra lei ou um decreto-lei ordenado por via legislativa (FILGUEIRAS, 2006).

Assim, a disciplina de Educação Moral e Cívica permaneceu aos trancos e barrancos como um componente educativo de nossos alunos até a década de 1990. De acordo com Saconi (2014), o ensino de EMC foi sendo flexibilizado; primeiro tornou-se obrigatório apenas em uma série de cada grau, posteriormente passou a ser opcional e, por último, foi extinto.

Tal permanência nos faz refletir sobre os motivos que impediram de maneira imediata, logo após o fim da ditadura, a criação de uma lei que extinguisse o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica das escolas brasileiras, na medida em que esta era uma das principais referências das ações militares junto à educação e o país se encontrava em busca da democracia. Isso só viria a acontecer em 14 de junho de 1993, quando, por meio da Lei nº 8.663, a disciplina acabou sendo revogada (FILGUEIRAS, 2006).

Desse modo, trabalhamos nesta tese com a perspectiva de que os interesses do governo militar podem ter tido uma sobrevida através da manutenção da EMC nas escolas brasileiras, pois os procedimentos e materiais educativos vinculados a ela como, por exemplo, os livros didáticos, permaneciam. Segundo Paviani (2014, p. 3):

[...] os livros didáticos produzidos durante a ditadura foram um dos principais difusores do programa curricular e seguiam fielmente o programa oficial. Todo seu conteúdo seguia um ensino linear, voltado para a memorização.

Estes recursos didáticos foram usados para disseminarem os discursos daqueles que estavam no poder e exerciam influência na formação cultural, política e social dos sujeitos, como também foram empregados enquanto meio de disciplinamento efetivo junto ao professor. Portanto, a permanência da disciplina e de tudo que a constituía como um procedimento educacional manteve a propagação da ideologia militar dentro das escolas brasileiras por um período além da ditadura, e muitos dos professores responsáveis pela disciplina no período pós-ditadura contribuíram para isso, já que ao longo de suas formações foram condicionados a trabalharem guiados pelos conteúdos presentes nos livros didáticos, de forma a reproduzirem discursos pré-determinados para as aulas de EMC. Segundo Foucault (1999, p.37), “ninguém

entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. A respeito da formação e qualificação desses profissionais

Os programas para os cursos de formação de professores de EMC apresentavam os conteúdos do ensino sem maior discussão sobre a finalidade da disciplina. O próprio programa afirmava que os professores de EMC deveriam conhecer as técnicas, saber se comunicar e principalmente se apropriar dos conteúdos. (FILGUEIRAS, 2006, p. 90)

Desse modo, a formação dos professores de EMC buscava limitar a atuação docente, enquanto formadores de opiniões

O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir. (FONSECA, 1993, p. 28)

Vale ressaltar que nem mesmo um curso de formação específico era fornecido aos professores de Educação Moral e Cívica, ficando a cargo do curso de Estudos Sociais a formação desses profissionais (COSTA, 2016). É o que podemos identificar nos dizeres de Filgueiras (2006, p. 91), quando faz a seguinte colocação a respeito de tal formação:

[...] deveria ser modalidade de habilitação do curso de Estudos Sociais que possuía um programa curricular mínimo, elaborado pelo Conselho Federal de Educação. Por sua vez, os cursos de Estudos Sociais eram em grande parte licenciaturas de curta duração. Basicamente a iniciativa privada ficou encarregada do preparo desses professores. De acordo com o Plano Nacional de Educação revisado pelo CFE, em 1965, 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior era destinado a bolsas em cursos superiores. De 1970 a 1990, dezenas de cursos particulares de Estudos Sociais com habilitação em EMC foram criados.

Tudo isso influenciou o trabalho desses docentes no período de oito anos em que a disciplina se manteve presente dentro das escolas brasileiras, após a ditadura civil-militar, fazendo com que eles reproduzissem ou não os parâmetros idealizados para serem trabalhados dentro de uma ditadura, apesar de estarem inseridos em um período de redemocratização.

Diante disso, temos a consciência de que mesmo no período ditatorial, no auge das imposições direcionadas à EMC, muitos professores conseguiram de algum modo burlar o sistema ao atuarem de forma contrária aos objetivos instituídos, é o que fica evidenciado na fala de Cunha (2014, p. 371), quando faz a seguinte reflexão:

Na prática, a Educação Moral e Cívica foi lugar de emprego preferencial para religiosos e militares, estes principalmente nos cursos superiores. No entanto, alguns professores conseguiam, à custa de artifícios, contornar os programas oficiais e desenvolver com os alunos atividades pertinentes de resistência ideológica.

No trabalho desenvolvido em nossa dissertação de mestrado também identificamos essa resistência em escolas pernambucanas que trabalharam com a disciplina em tela no período ditatorial (COSTA, 2016). Sendo assim, mediante a diminuição contínua das determinações e do controle direcionados à disciplina de Educação Moral e Cívica, após o término da ditadura, acredita-se que outras possibilidades para o trabalho com seus conteúdos possam, apesar das pressões, ter acontecido. Segundo Berta (2013), com a permanência de EMC até 1993, a disciplina acabou parando até nas mãos de potenciais “subversivos”. Assim, professores regidos por pensamentos contrários aos ideais militares, ao trabalharem com a disciplina durante o período de redemocratização, devem ter dado outras abordagens aos seus conteúdos, moldando-os conforme seus valores intelectuais.

Para Abreu (2008), um dos motivos que levaram a Educação Moral e Cívica a ter uma sobrevida, junto ao sistema educacional brasileiro após o fim da ditadura civil-militar, se deu justamente através da luta dos professores de Estudos Sociais, licenciados em EMC, contra a sua retirada e possível extinção dos currículos nacionais. Eles viam o fim da disciplina como uma afronta aos seus direitos e uma possibilidade para o desemprego, o que gerava contínuas discussões trabalhistas. De acordo com Filgueiras (2006, p. 190), “[...] ao longo da década de 1980 e início dos anos 1990, a EMC se manteve, entre outros motivos, por causa da discussão trabalhista”.

Contudo, mesmo sendo uma luta por direitos trabalhistas, as reivindicações dos professores licenciados em EMC acabavam contribuindo para a manutenção de uma disciplina que refletia as imposições ideológicas dos militares, direcionadas à educação brasileira durante a ditadura civil-militar. Assim, concordarmos com os dizeres de Bomeny (2011, p. 190), quando assinala que

A Educação Moral e Cívica reteve de forma contundente e perene a memória do regime autoritário. Embora tenha tido uma sobrevida longa e agônica a partir do processo de abertura política, final de 1970 e início de 1980, em tentativas mais ou menos fracassadas de dar outro sentido a um conjunto de ensinamentos anteriormente associado ao projeto dos militares, Educação Moral e Cívica guardou o estigma da repressão e da intervenção autoritárias.

Entretanto, outros motivos, além desse, levaram a Educação Moral e Cívica a permanecer como componente curricular dentro das escolas brasileiras por mais de oito anos, após o fim do regime autoritário.

2.3 ESCOLA E BRASILIDADE

Buscando a consolidação e a permanência no poder, os militares, ao se apresentarem como necessários à segurança e ao desenvolvimento do país, perceberam na escola, enquanto instituição de grande aceitação e alcance social, uma possibilidade de disseminarem, junto aos brasileiros em formação, discursos e saberes atrelados aos seus objetivos, ao ponto de se colocarem como agentes democráticos. Para Rezende (2001), o regime tinha a intenção de difundir a ideia de que se vivia democraticamente, como uma tentativa de buscar legitimidade e reconhecimento.

Ao nos apoiarmos em Michel Foucault (1999), podemos dizer que a escola, enquanto instituição educacional relacionada a diversos interesses sociais, se apresenta como um aparelho de rarefação de apropriação social, pelo relevante número de sujeitos presentes em seus espaços diariamente e que são conduzidos a seguirem regras de funcionamento discursivo, sendo estas, atreladas aos interesses daqueles que estejam a exercerem o poder, em uma determinada conjuntura política, econômica e social.

Desse modo, os militares, enquanto governantes, visualizaram na escola um espaço propício ao desenvolvimento do seu projeto de nação e de dispersão ideológica, pois esta poderia, por meio dos estudantes, adentrar as casas das famílias brasileiras, através da reprodução dos discursos, saberes e comportamentos desenvolvidos nas instituições educativas. Para Melo e Toledo (2005), a escola havia se tornado um ambiente de difusão do ideário nacionalista e desenvolvimentista do governo, isso feito como um suporte de sustentação do regime militar.

Assim, a mesma continuaria a ser um espaço formativo de grande importância no desenvolvimento dos cidadãos brasileiros, ou seja, dos indivíduos tidos como adequados e capacitados para a vida em sociedade, conscientes de suas obrigações públicas e de seus deveres e direitos civis, de acordo com o momento vivenciado. Desse modo, no contexto em questão, essa formação se daria a partir do interesse governamental a partir de um perfil específico de cidadão, ou seja

A instauração de um regime autoritário, a partir do golpe de 1964, alterou profundamente a perspectiva de cidadania, redesenhando a compreensão do acesso dos cidadãos aos seus direitos constituídos. Ao lado da montagem de um aparelho repressor, a ditadura promoveu políticas educacionais e culturais com o objetivo de formar um novo cidadão e extirpar da sociedade aquilo que consideravam as 'ideologias alienígenas' presentes na sociedade brasileira contemporânea. A cidadania foi atrelada à construção de um discurso cívico que se apoiou na história como lugar de produção e divulgação de uma modelo societário desejado pelos agentes atuantes no regime. A relação entre o

cidadão e a sociedade civil foi redefinida, negando aos movimentos sociais, a muitos organizados, o direito a manifestações e protestos contra ordem vigente. O estado esperava que o cidadão ativo vivenciasse um processo de conscientização cívica, o que pressupunha a participação desse patriota na condução dos destinos da nação, dentro de limites bem definidos. Assim, atribuía como dever máximo do cidadão, a defesa de valores considerados superiores e absolutos, dentre eles, os valores morais e cívicos, diante das ameaças à estabilidade e à ordem provocadas pelas mudanças sociais em curso. (MAIA, 2013, p.1)

Daí a importância para os militares, da introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica enquanto componente curricular das escolas brasileiras naquele momento, na medida em que a mesma passaria a ser o meio norteador e de referência dos valores tidos como primordiais para a formação do cidadão. Para Paviani (2014), a efetivação de EMC significa a imposição das vontades dos militares, pois a escola passaria a ser propagadora de uma nova mentalidade, essa atrelada aos ideais do regime por meio de uma educação regida de valores cívicos e morais.

Relacionados ao binômio de segurança e desenvolvimento enquanto discursos e parâmetros diretivos das ações militares, tais valores deveriam ser enfatizados dentro do contexto escolar, na tentativa de purificação do corpo social, ou seja, na busca por uma coletividade contrária às iniciativas comunistas e destemida a ajudar o Brasil a se transformar em uma grande potência mundial. Sendo assim, o objetivo da disciplina seria a formação “[...] do homem integrado, um homem que se adequasse à sociedade em que vive, ou seja, um cidadão incorporado à sociedade, um cidadão acrílico” (SANTOS, 2011, p. 6).

Os alunos deveriam entender a importância dos militares para o país, que de forma “democrática”, iriam defendê-los de pensamentos e comportamentos inadequados, de modo a guiá-los a uma valorização contínua de sua nação, na medida em que a mesma estaria constituída de várias oportunidades de crescimento, mas para isso, não haveria margem para questionamentos ou pensamentos contrários a tais concepções. Para Nadai (1993), isto indicava a intenção de desenvolver indivíduos obedientes e plácidos, que reproduzissem a ideologia dos militares, o que se torna ainda mais evidente quando as questões envolvendo moral e civismo são consideradas transversais, ou seja, deveriam ser tratadas em todas as disciplinas presentes no currículo escolar.

Portanto, buscava-se perante o aluno e a sociedade como um todo, a construção de uma consciência coletiva de pertencimento a uma nação idealizada pelos militares, capaz de criar uma identidade nacional conforme os interesses e necessidades do regime, de modo a legitimar poder e limitar iniciativas contraditórias.

Os regimes autoritários, em geral, procuram exaltar os laços afetivos coletivos, na medida em que incitam em seus cidadãos a defesa daquilo que julgam ser 'a verdadeira nação'. A partir disso produzem um conjunto de mensagens emitidas das mais diversas formas, que tem como objetivo estabelecer ou fortalecer algum tipo de vínculo entre o grupo no poder e a sociedade. (CASTRO NETO, 2019, p.77)

Sendo assim, o regime procurou determinar padrões de comportamentos considerados adequados aos seus interesses de consolidação de uma identidade, em que a moral regida por valores conservadores, seria o conteúdo sinalizador de condutas e gestos a serem reproduzidos pelos alunos daquele período. O corpo era alvo das preocupações morais, por isso era preciso domá-lo e domesticá-lo para que estivesse, conforme à decência e os bons costumes, defendidos pelos militares. Os corpos considerados desviantes eram apontados e estigmatizados, diante dos valores conservadores, que prevaleciam naquele contexto histórico específico (SOARES, 2016).

Dessa forma, seria a disciplina de Educação Moral e Cívica aquela que através de sua organização, pretensões e conteúdos a serem trabalhados, dentro das instituições escolares espalhadas pelo país, a grande responsável pela iniciativa de controle social e de favorecimento dos objetivos do poder instituído, quando se pensava o sistema educacional, pois tinha como pauta o interesse no disciplinamento e enquadramento comportamental dos estudantes, a partir dos ideias da ditadura civil-militar brasileira.

Disciplinamento esse que pode ser atrelado a uma lógica de biopoder, que segundo Foucault (1988), se caracteriza pelo poder simbolizado a partir da gerência dos corpos e pela organização calculista da vida, ou seja, procedimentos de poder sobre o biológico, fortalecidas por ações políticas que visam a um maior domínio da população, a partir do estabelecimento da sujeição corporal.

Contudo, tais iniciativas não se deram a partir de uma centralização de interesses apenas nos objetivos dos militares, ou seja, existiam grupos sociais espalhados por todo o país que almejavam, defenderam e reproduziram os comportamentos pretendidos dentro dos espaços escolares e na sociedade como o todo. “A vontade de reprimir os corpos desviantes não foi mero capricho dos militares, mas resultante de um desejo de toda uma parcela da sociedade conservadora daquele contexto, que via na ditadura a oportunidade de ver seus valores autoritários sendo efetivados” (SOARES, 2016, p.183).

Para tais membros da sociedade, os valores morais deveriam guiar as ações, atitudes e gestos da nossa sociedade, cabendo ao cidadão brasileiro daquele contexto, aceitar o que estava estabelecido. Caso contrário, os mesmos eram estigmatizados e apontados como desviantes da

moral e dos bons costumes e dessa forma, se colocariam na posição de receberem todo e qualquer tipo de repressão. “Essa tentativa de ‘purificação’ do corpo social faz com que a intolerância perante a alteridade alcance um papel alarmante sobre o convívio social, ao atribuir irracionalmente ao outro o estereótipo de um ser desprezível” (MAZZEI; SANTOS; DIÍASCIO, 2016, p.11).

Tal mobilização de um grande contingente da sociedade brasileira, garantia a escola ser campo de afirmação dos interesses da ditadura por meio das verdades idealizadas e disseminadas em seus espaços e mais especificamente, através dos conteúdos trabalhados pela disciplina de EMC. Para Foucault (2005), a "verdade" é centrada nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação política (necessidade de verdade para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social, as lutas "ideológicas".

Diante disso, caberia ao civismo estreitar os laços afetivos de seus cidadãos, a partir de uma perspectiva coletiva e identitária de valorização da nação, o que para os militares seria uma forma de afunilar as relações com a sociedade, de modo a se colocarem como a única alternativa na busca por um bem comum.

Sendo superior e absoluto, o civismo era incontestável. A relação dos cidadãos com o Estado encontrava nos valores cívicos seu mediador. Mas o personagem principal na defesa dos valores nacionais era o cidadão. Ele era considerado o principal agente da propagação dos valores cívicos. Assim, o investimento em políticas que lhe ensinassem os seus deveres diante da nação, promovendo a ‘consciência cívica nacional’, era tarefa urgente da área educacional. Defender a nação contra ideologias externas, sobretudo a comunista, combater o inimigo interno e contribuir para a ordem social eram funções essenciais do bom cidadão. (MAIA, 2013, p.203-204)

Dessa forma, o conteúdo relacionado ao civismo estaria totalmente atrelado ao binômio segurança e desenvolvimento defendido pelos militares, enquanto procedimentos condutores de suas ações à frente do governo. O mesmo seria constituído por uma produção simbólica e otimista de valorização da nação e de todas as suas representatividades históricas, na tentativa de gerar em nossos alunos o sentimento de pertencimento na luta pela defesa e crescimento do país.

As ideias-força de tradição, brasilidade, mestiçagem, país continental, associadas à leitura desenvolvimentista de um futuro glorioso, capitalista e

ocidental, produzidas pelo discurso otimista, foram incorporadas ao discurso cívico. Considerando que o civismo é a exacerbação desse otimismo, possibilitando uma sistematização conceitual até então difusa. O civismo, ao incorporar o otimismo, organizou o aparato discursivo e ideológico nacionalista-conservador em torno do projeto autoritário dos governos militares, elegendo a escola como um, dentre outros espaços privilegiados para a difusão desse ideário. (MAIA, 2013, p.5)

O desejo pela brasilidade deveria ser enfatizado dentro das escolas através da conscientização e apreço pelos elementos autênticos da cultura nacional, fossem esses os hinos, a bandeira, os selos, os grandes heróis nacionais e tudo aquilo que pudesse gerar em seus receptores a sensação de serem membros de uma grande família, ou seja, da pátria, colocada acima de qualquer interesse pessoal. Para Oliveira (2012), essa forma de afirmação da autoestima de uma nação corria paralela à outra, aquela que procurava capturar a “sensibilidade das massas” em um esforço de consolidação política que lançava mão da cultura – e da sua propaganda – como veículo para a produção de uma identidade comum.

O sujeito deveria ser percebido na sociedade a partir do seu envolvimento perante os interesses da nação, sendo aqueles que apresentavam tal iniciativa caracterizados como patriotas, ufanistas e nacionalistas dedicados ao sucesso do Brasil. Enquanto que aqueles que de alguma forma questionavam o poder instituído, eram tidos como terroristas, inimigos, subversivos ou comunistas que deveriam ser odiados pelos verdadeiros brasileiros.

A educação durante os anos de chumbo não tinha o objetivo de emancipar a população nem lhe fornecer senso crítico. Ao contrário disso, o uso político da educação se deu por meio da transmissão de uma narrativa histórica e geográfica que buscasse legitimar o poder do governo, buscando aproximar o povo das ações governamentais por meio da tentativa de construção de um sentimento de pertencimento ao ideário de nação propagado pelas autoridades. O objetivo principal, pois, não estava na emancipação, e sim na doutrinação, na construção de uma consciência coletiva, de uma identidade nacional que atendesse aos interesses políticos dos dominantes, não somente legitimando o poder, mas também abafando pensamentos dissonantes. (MEDEIROS, 2019, p.227)

Portanto, o discurso cívico, atuante dentro das escolas, por meio da disciplina de Educação Moral e Cívica, se pautava pela ênfase em desenvolver nos estudantes o sentimento de brasilidade e para tal, fazia circular bordões atrelados ao enaltecimento da nação que deveriam se consolidar através da reprodução, junto ao meio social, de lemas a serem seguidos. Isso caracteriza um processo doutrinário, já que para Foucault (2005), a doutrina se difunde pela partilha de um conjunto de discursos determinados, fazendo com que os indivíduos sejam caracterizados, a partir de sua reprodução.

Sendo assim, frases como: Brasil, um país que vai para frente; Brasil, potência emergente; Brasil, terra de oportunidades; ninguém segura esse país; pra frente Brasil, entre outras, eram disseminadas junto às diversas esferas sociais, como a escola. Eram frases de valorização do país enquanto nação em desenvolvimento e que deveriam adentrar no imaginário social de forma contínua, de modo a aflorar nos brasileiros o sentimento de apreço ao país e a partir disso, instigar a população a cumprir o seu dever patriótico. Para aqueles contrários a tais iniciativas, restavam denominações tipo: não vivem para servir ao Brasil, não servem para viver no Brasil e Brasil, ame-o ou deixe-o.

O sentimento de brasilidade e de interesse pelo crescimento e desenvolvimento do país deveriam ser tão aguçados que, trabalhar pelo Brasil não seria mais uma questão apenas econômica, mas um compromisso cívico (CASTRO NETO, 2019). Esse ideário justifica a implementação da pedagogia tecnicista naquele momento, na medida em que esta, buscava a profissionalização contínua do nosso alunado, deixando de valorizar a formação para o desenvolvimento das capacidades reflexivas e críticas dos estudantes, já que naquele contexto, tal procedimento não era interessante às pretensões dos governantes do país. (COSTA, 2016).

Os procedimentos educacionais atrelados à pedagogia tecnicista, se apresentavam como um método de ensino capaz de ajustar comportamentos, deixando o aluno no papel de receptor de informações, posto que

A tecnologia educacional é a ‘aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente’. Qualquer sistema instrucional (há uma grande variedade deles) possui três componentes básicos: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. As etapas básicas de um processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar seqüencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos. O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos seqüenciais, empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos etc. O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação etc., inclusive a programação de livros didáticos) (LUCKESI, 1994, p. 61-62).

Sendo assim, a escola foi uma instituição de grande importância no projeto de poder dos militares, pois diante da tentativa de constituírem uma sociedade idealizada (segura, desenvolvida e sem questionamentos perante as suas ações), puderam por meio dos conteúdos morais e cívicos a serem trabalhados através da disciplina de EMC, influenciar condutas e

pensamentos na tentativa de formarem cidadãos regidos pelos bons costumes (conservadores) e pelo amor patriótico (radical), ou seja, forjar uma identidade regida pelo tradicionalismo e pelo sentimento de brasilidade, o que para Foucault (2005) pode ser caracterizado como um processo contínuo e ininterrupto de sujeição, perante corpos, gestos e comportamentos.

Desse modo, acreditamos que esses aspectos, de extrema importância para os governantes e seus simpatizantes da época, podem ter ultrapassado os limites do regime militar. Assim, esta pesquisa se propõe a analisar os discursos sobre a manutenção da disciplina de Educação Moral e Cívica no currículo educacional em escolas do Recife, mesmo após o fim da ditadura civil-militar brasileira, com o intuito de identificar novas possibilidades que levaram a sua permanência e a variados modos de atuação, como também, os possíveis vestígios ideológicos deixados pelos militares nos conteúdos trabalhados durante o período de nossa análise.

3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A partir desse momento discorreremos sobre os caminhos que guiaram a nossa pesquisa em termos de métodos e de teoria. Sobre os aspectos metodológicos, nos apoiamos no uso da História Oral e da Análise de Discurso, discutidos respectivamente por Alessandro Portelli e Eni Orlandi. No entanto, outras ferramentas primordiais ao desenvolvimento do trabalho foram utilizadas, como a Pesquisa Documental, a História das Instituições Escolares e a História das Disciplinas Escolares. Quanto às interpretações teóricas, procuraremos trabalhar com algumas das concepções trabalhadas pelo filósofo francês Michel Foucault, que serão expostas adiante.

3.1 O PERCURSO TEÓRICO: CONCEITOS DE FOUCAULT

A nossa relação com Michel Foucault se deu inicialmente ao longo da graduação, quando na disciplina de filosofia tivemos a oportunidade de sermos apresentados a alguns de seus conceitos. Contudo, a mesma veio a se estabelecer e se consolidar durante o curso de mestrado, a partir da iniciativa de identificarmos e selecionarmos autores que poderiam dar suporte e margem de entendimento ao trabalho desenvolvido na época, no qual acabamos por fazer a escolha por ele. Sendo assim, iniciamos naquele contexto a leitura de seus trabalhos. A interação foi tão profícua que o escolhemos novamente no doutorado, pois acreditamos que suas ideias sobrevivem, contribuindo e auxiliando no entendimento de diversos aspectos da dinâmica social, em variados contextos da história.

Sendo assim, ao buscarmos alcançar os objetivos do trabalho, percebemos em Foucault, especificamente nas suas definições de: discurso/saber, ordem e poder, a possibilidade de consubstanciar e fundamentar a interpretação de nosso *corpus*/dados, sobre a permanência e desenvolvimento da disciplina de Educação Moral e Cívica no período pós-ditadura civil-militar brasileira. Com isso esclarecemos que este autor, em seu conceito de constituição de verdades, explica bem a estrutura do poder governamental, no sentido de produção de novas verdades que dariam sustentação à manutenção da disciplina em tela. Desse modo, ao visarmos o entendimento de tais conceitos desenvolvidos pelo autor, nos apoiamos na leitura de três de suas grandes obras: *Arqueologia do saber*, *Microfísica do poder* e *A ordem do discurso*. Assim, acreditamos que elas puderam contribuir, enquanto suporte teórico, para a nossa pesquisa.

3.1.1 Discurso/Saber, Ordem e Poder

Para entendermos o discurso temos que considerá-lo em sua singularidade, ou seja, como um acontecimento material, único e histórico, determinado por condições específicas de existência que são influenciadas pela dinâmica presente, numa sociedade, em uma determinada época. Para Foucault (2008, p. 133), o discurso “[...] é de parte a parte, histórico-fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade”.

Ao se relacionar com práticas institucionais e não discursivas, o discurso fica sujeito às mudanças sociais e históricas que podem determinar a sua continuação, modificação ou exclusão. Sendo assim, as instituições acabam por determinarem as condições de existência do discurso, conforme os variados períodos históricos da sociedade, ao estabelecerem os objetos, os conceitos, os tipos de enunciação ou estratégias a serem utilizadas por eles, ou seja, as regras de existência e de funcionamento discursivo.

De acordo com Foucault (2008), essas regras podem ser chamadas de formações discursivas ou sistema enunciativo geral, que garantem a característica do discurso mediante sua regularidade prática e o define como conjunto de enunciados que obedecem a tais leis. Portanto, a formação discursiva “[...] é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 132). Esta pode ser identificada através da constância dos enunciados condizentes com suas regras ou mediante a dispersão desses, perante outros grupos de enunciados.

Desse modo, cada instituição poderá apresentar uma formação discursiva determinada ao estabelecer as suas regras enunciativas conforme específicas práticas materiais, contribuindo, de tal modo, para dar identidade a determinados enunciados. Sobre esses últimos, sabe-se que:

[...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regras se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, 2008, p. 98)

Sendo assim, essa relação dos enunciados com as instituições garante ao discurso o seu caráter de acontecimento material, único e histórico, na medida em que nos permite caracterizá-lo e localizá-lo no tempo e no espaço através de uma ordem discursiva estabelecida e que busca

o controle de sua aparição, de sua importância, do local onde será divulgado e dos sujeitos determinados para sua exposição

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de (procedimentos) que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 9)

Desse modo, essa relação acaba condicionando igualmente a constituição dos saberes, já que, para Foucault (2008), ao se ter uma prática discursiva definida teremos também a formação de um saber delineado pelas condições de uso e funcionamento permitidos pelo discurso, consolidado rigorosamente pelos objetos, conceitos e estratégias estabelecidas. Conforme o autor, o saber é “[...] o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em um discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 204).

Portanto, nesse jogo de relações, os sujeitos passam a ser peças fundamentais na formação e consolidação desses saberes, na medida em que as instituições buscam enquadrá-los em posições e parâmetros discursivos pré-determinados, de forma situada e dependente, contribuindo, assim, para a materialização do discurso e consequente constituição de um saber. De acordo com Foucault (1999), em vez de ser aquele de quem parte o discurso, o sujeito seria antes o ponto de seu desaparecimento possível.

Para isso, as instituições fazem uso de três procedimentos de controle do discurso que se encontram presentes na dinâmica social e que são de grande auxílio no estabelecimento de suas ordens discursivas (COSTA, 2016). Segundo Foucault (1999), tais mecanismos podem ser classificados da seguinte maneira: sistemas de exclusão, sistemas de limitação e sistemas de rarefação.

Sobre o primeiro sistema, sabe-se que são exclusões externas impostas aos discursos e que estão intimamente relacionadas ao poder e ao desejo, sendo consolidadas através de um suporte institucional. Para Foucault (1999), este pode ser dividido da seguinte maneira: interdição (tabu do objeto, ritual das circunstâncias e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala), rejeição (oposição razão x loucura/segregação da loucura) e a vontade de verdade. Essa última é considerada pelo autor como aquela de maior atuação perante as demais, já que pode utilizá-las, modificá-las e fundamentá-las (COSTA, 2016).

A vontade de verdade se relaciona diretamente com os saberes a serem disseminados em uma instituição, de modo a caracterizá-los como verdades absolutas a serem absorvidas e reproduzidas sem questionamentos, ou seja, diante de uma verdade almejada e pré-determinada,

a vontade de verdade esconde a sua própria atuação, definindo o que é verdadeiro e excluindo os saberes que não sejam condizentes com a realidade requerida ou estabelecida.

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma libera do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la. Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e relacioná-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura. (FOUCAULT, 1999, p. 19-20)

A interdição, por sua vez, determina as restrições quanto aos conteúdos discursivos a serem abordados especificamente a cada momento enunciativo. Segundo Foucault (1999, p. 9), “[...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Já a rejeição se caracteriza pela recusa perante discursos que não se enquadram numa verdade estabelecida que, ao fugirem da realidade imposta, são tidos como desprovidos de razão e, desse modo, vinculados à loucura. “O louco é aquele cujo o discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

A respeito dos sistemas de limitação, podemos dizer que buscam restringir o acontecimento discursivo por meio dos processos de classificação, categorização e distribuição dos grupos de enunciados, se apresentando como ações internas aos próprios discursos, na medida em que esses exercem o seu próprio controle. Tais sistemas podem ser divididos em três tipos: o comentário, o autor e a disciplina (COSTA, 2016).

O comentário busca limitar o acontecimento discursivo por meio da repetição, como se o discurso pudesse ser mantido e reproduzido de formas diferentes em momentos distintos daquele de sua formulação inicial. Para Foucault (1999, p. 26), “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, o autor complementa os seus dizeres com a seguinte colocação

O comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. (FOUCAULT, 1999, p. 25)

Enquanto isso, o autor tem por função, limitar o acontecimento discursivo a uma individualidade capaz de produzir e divulgar discursos, ocasionando a ideia de um inventor. Conforme assinala Foucault (1999, p. 26), este pode ser representado como o “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade de origem de suas significações, como foco de sua coerência”.

Já a disciplina seria o uso permanente de regras determinadas, que visam dar identidade aos discursos e, desse modo, formular proposições novas e estabelecer as condições necessárias para que os enunciados possam se encontrar no verdadeiro de uma época específica. Segundo Foucault (1999, p. 36), “[...] a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras”. Ainda de acordo com o autor, “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro se não obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 1999, p. 35).

O último sistema, e não menos importante, o da rarefação, é formado por quatro aparelhos de controle destinados aos indivíduos que falam; estes buscam determinar as condições de funcionamento discursivo a partir de regras a serem seguidas pelos sujeitos. De acordo com Foucault (1999, p. 36-37), tais aparelhos:

Permitem o controle dos discursos. Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam.

O primeiro dentre esses quatro aparelhos seria o ritual. Este atua determinando quais os sujeitos estão propícios a discursar, as posições que devem ocupar para exercerem a fala, os conteúdos adequados a constituírem os seus enunciados e como se comportarem durante o pronunciamento discursivo. Para Foucault (1999, p. 39), o ritual

Define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinados tipos de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos.

Outro sistema de rarefação seriam as sociedades de discurso, estas se caracterizam por um regime de exclusividade quanto à criação e manutenção de discursos propícios a circularem

em lugares oclusos²⁶, mediante a apropriação de segredo e de não-permeabilidade discursiva por meio de um grupo limitado de indivíduos pertencentes. Sua “[...] função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição” (FOUCAULT, 1999, p. 39).

A doutrina enquanto mais um aparelho do sistema de rarefação estabelece a disseminação de um conjunto específico de discursos, que ao serem absorvidos e reproduzidos por um número não determinado de indivíduos, os quais acreditam em suas verdades e seguem as suas regras, acabam consolidando uma inclusão doutrinária (COSTA, 2016). Sendo assim, as falas dos sujeitos pertencentes a uma doutrina serão questionadas pelo que é dito, na medida em que seus dizeres devem estar relacionados ao grupo de enunciados validados:

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, consequentemente todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros, A doutrina realiza dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam. (FOUCAULT, 1999, p. 43)

O quarto e último aparelho de rarefação seria a apropriação social dos discursos, o qual se caracteriza por uma sujeição de grande dimensão:

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (FOUCAULT, 1999, p. 44-45)

Todos esses procedimentos de controle discursivo se desenvolvem a partir de relações de forças entre os indivíduos estabelecidas pelo exercício do poder ao longo da dinâmica social e, mais especificamente, no cotidiano das realidades institucionais. Para Foucault (2005, p. 92) “O indivíduo é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder... com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças”.

Assim, como colocado acima, o poder se exerce, ele não existe, não pertence a ninguém ou a algum lugar, possuindo a capacidade de penetrar em todas as esferas de uma sociedade e de se modificar conforme os variados momentos históricos pelos quais, estas últimas venham

²⁶ Significa fechado, obstruído ou selado.

a passar. Segundo o mesmo autor (2005, p. 99), “[...] o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ações, ... acima de tudo é uma relação de força”.

Para isso o poder garante aos indivíduos a sua identidade e se utiliza destes para ganhar projeção

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação, nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um dos seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui. (FOUCAULT, 2005, p. 103)

Historicamente o poder foi atrelado à sua capacidade repressiva, já que essa faz parte de sua essência, entretanto, o que o fortalece a nível social é a sua potencialidade produtiva, na medida em que se torna atrativo por permitir a elaboração e a disseminação de discursos, a criação de saberes e, de tal modo, desperta desejos:

[...] se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modelo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo — como se começa a conhecer — e também a nível do saber. (FOUCAULT, 2005, p. 84)

A relação do poder com o saber se dá através de uma influência recíproca e dependente, na qual: “[...] não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder... o exercício do poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza” (FOUCAULT, 2005, p.80). Desse modo, ao estar associado diretamente ao poder o saber passa a ser desejado e requerido pelos membros de uma sociedade, pois, segundo Foucault (2005, p.22), este “[...] se transformou em nós em uma paixão que não se aterroriza com nenhum sacrifício, e tem no fundo apenas um temor, de se extinguir a si próprio”.

Sendo assim, existe um mecanismo de poder também chamado de disciplina, que visa o controle das relações de forças estabelecidas nos espaços institucionais, garantindo, assim, a dinâmica do seu exercício e a constituição dos saberes. De acordo com Foucault (2005, p. 73), esta é caracterizada por “[...] uma relação de poder que dá origem a um conhecimento que, por sua vez, funda os direitos deste poder”.

Sua atuação será voltada diretamente para o controle individual dos homens, através de procedimentos de vigilância permanente, de demarcação de espaços, delimitação temporal e produção de saberes, que buscam o alcance de resultados idealizados

A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder. (FOUCAULT, 2005, p. 62)

Já a associação do poder ao discurso acontece por meio de uma gestão da verdade, que é controlada pelo exercício do poder e que, ao mesmo tempo, o estimula. Assim, o discurso é produzido e disseminado pelo poder ao ser conduzido socialmente por sua representatividade e valorização enquanto verdadeiro:

[...] em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. (FOUCAULT, 2005, p. 101)

Portanto, ao pensarmos os procedimentos discursivos devemos levar em consideração a ligação do poder com a verdade, já que essa última não existe fora ou sem a atuação do primeiro, pois os discursos apresentados e tidos como verdadeiros, ao longo das dinâmicas sociais, são impregnados de poder. Sobre o poder, o autor resume o seu pensamento da seguinte maneira: “[...] quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 2005, p. 74).

Desse modo, ao termos levado em consideração esses conceitos desenvolvidos por Michel Foucault, buscamos entender como se deu a manutenção e desenvolvimento das aulas da disciplina de Educação Moral e Cívica após o fim da ditadura civil-militar brasileira. Este foi um período de grandes mudanças na estrutura e exercício do poder político federal, capaz de influenciar as relações de força presentes nas instituições escolares de todo o país e a ordem discursiva estabelecida, como também os saberes e as verdades a serem disseminadas através dos discursos vinculados à EMC.

3.2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescenta sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora. (MINAYO, 2012, p. 2)

Diante das colocações expostas por Minayo e de acordo com as nossas pretensões, esta pesquisa, de cunho qualitativo, buscou compreender, descrever e explicar as relações sociais constituídas ao longo do ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica ao permanecer como componente curricular nas escolas do Recife no período pós-ditatorial (1985-1993).

Para Minayo (2000, p. 10), a pesquisa qualitativa permite identificar e analisar “[...] as relações e as estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento, quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”. Desse modo, as suas possibilidades, diante da iniciativa das elucidações das relações humanas, acabam por ser diversas, ao ponto de incorporar os variados significados advindos de tais experiências.

Assim, a partir das interações existentes entre as pessoas que constituem as variadas sociedades e, da capacidade interpretativa apresentada por cada indivíduo, diversos sentidos e significados são construídos e disseminados pelo mundo. Segundo Oliveira (2008, p. 3), “Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas”. O autor complementa o seu ponto de vista afirmando que pesquisa qualitativa é: “o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente” (OLIVEIRA, 2008, p. 2).

Desse modo, as pretensões de fazer uma pesquisa qualitativa exigem, da parte do pesquisador, a consciência de que suas interpretações serão guiadas pelas experiências vividas pelos seres humanos, ou seja, será uma busca contínua pelo porquê das coisas e o entendimento do mundo real. “O que interessa ao pesquisador qualitativo é o contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos investigados, isso porque eles sofrem influências do contexto [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 15).

Assim, enfatizamos que o foco desse tipo de estudo se encontra nas formações sociais e, mais especificamente, nas pessoas que as constituem com as quais o pesquisador deverá interagir, no intuito de entender a dinâmica presente em um contexto específico de seu interesse

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos

dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Por tudo isso, fizemos a escolha pela pesquisa qualitativa, na medida em que esta vem se consolidando como uma alternativa para o trabalho científico direcionado às ciências humanas e sociais, opondo-se à visão metodológica chamada de pesquisa quantitativa, a qual por muito tempo se manteve como principal guia científico, apresentando como características

[...] num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas. (GODOY, 1995, p. 58)

Contudo, diante da seriedade e das pretensões que constituem uma tese, o investigador deve sempre se manter atento e tomar determinadas precauções para que seus objetivos sejam alcançados da melhor maneira possível, esteja ele a trabalhar diante de uma visão metodológica quantitativa ou qualitativa. Porém, como nossa pesquisa foi conduzida a partir das concepções de cunho qualitativo, tomamos alguns cuidados como:

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)

O pesquisador deverá, também, ter o conhecimento da variedade de possibilidades de se trabalhar com o método qualitativo, de modo a traçar os caminhos que sejam mais adequados e condizentes com os seus objetivos.

As informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo que se deseja atingir. Num estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental. (KRIPKA *et al.*, 2015, p. 243)

A partir desta consciência, observamos os cuidados e precauções que devemos ter com a pesquisa qualitativa, como também, com os diversos procedimentos e instrumentos de composição e análise de dados com os quais esta nos permite trabalhar. Vale salientar que utilizamos o trabalho com documentos para a compreensão da realidade contextual referente ao período estudado

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 2)

Portanto, a Pesquisa Documental se caracteriza por permitir um aprofundamento do conhecimento pretendido, quando visa as significações sociais compartilhadas através de documentos regidos, muitas vezes, por interpretações individuais, que se estruturam a partir de representações de um real social e se consolidam com o passar do tempo

[...] a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. (SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 455)

Desse modo, com a pesquisa documental buscamos dar conta das pistas presentes em documentos como livros didáticos da disciplina de Educação Moral e Cívica, currículos, planos de aula, planos de ensino, trabalhos, arquivos escolares e outros que possam ser encontrados e que nos permitiram adquirir o máximo de informações possíveis a respeito de nosso objeto de estudo.

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa documental enquanto procedimento importante para consolidar e implementar informações faz uso de variadas fontes, tais como: documentos oficiais, jornais, cartas, tabelas estatísticas, revistas, relatórios, filmes, pinturas, fotografias, entre outras produzidas pelos homens.

Cientes das variedades de documentos com os quais podemos trabalhar e com o intuito de encontrarmos a maior quantidade de informações e constituirmos um *corpus* de valor em termos materiais, buscamos documentos relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa em variadas localidades (instituições) que se apresentaram condizentes com a nossa iniciativa de procura, tais como: bibliotecas, escolas, órgãos públicos educacionais, universidades, etc. Com os documentos em mãos, levamos em consideração o processo de organização da análise

e a importância das ações do investigador no trato com o material adquirido, de forma a dinamizar a produção de conhecimento. Segundo Sá-Silva *et al.* (2009, p.2)

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência.

Além do domínio teórico perante a documentação encontrada, cabe ao pesquisador tomar cuidado sobre os aspectos práticos, ou seja, com o manuseio e condução de tais materiais, de forma a evitar a degradação e ampliar a sua longevidade, pois um mesmo documento poderá ser usado como fonte de informações por variados pesquisadores, contribuindo, assim, para a constituição de novos conhecimentos.

Cientes da importância das fontes documentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa, assim como do entendimento de que esta, por si só, não conseguiria responder as nossas inquietações, na medida em que tínhamos a pretensão de usarmos as vozes de pessoas que de algum modo entraram em contato com a disciplina de Educação Moral e Cívica enquanto ex-professores, ex-alunos e ex-participantes de gestão entre os anos de 1985-1993 nas escolas com as quais trabalhamos e de, ainda, ouvirmos membros ou ex-membros da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, utilizamos a metodologia da História Oral enquanto técnica de entrevista.

Como possibilidade metodológica de grande importância para o entendimento histórico e social a partir da valorização dos sujeitos, percebemos na História Oral uma alternativa de ampliarmos, aprofundarmos e consolidarmos conhecimentos necessários ao desenvolvimento e concretização de nossa pesquisa. Segundo Farias (2015), desde os tempos mais remotos, a oralidade simboliza um procedimento de repassar informações relacionadas às experiências vivenciadas. Entretanto, com o início da modernidade e predomínio do positivismo científico²⁷, caberia aos documentos escritos e oficiais a representatividade objetiva e o reconhecimento da verdade, enquanto que a oralidade, por dar ênfase aos indivíduos e a subjetividade, acabava por ser desacreditada e até mesmo excluída cientificamente.

Porém, a partir de 1970, a História Oral começa a ganhar força no cenário internacional através de obras específicas direcionadas ao tema, que contribuíram para a reflexão e abertura do espaço científico. Contudo, “[...] a retomada da oralidade como fonte para o conhecimento

²⁷ Corrente filosófica com origem no início do século XIX na França, que caracterizava o conhecimento científico como o detentor da verdade.

histórico se deu a partir de renovações epistemológicas e tecnológicas, como a invenção do gravador e da filmadora”. (FARIAS, 2015, p. 2). Assim, até conseguir algum reconhecimento e credibilidade, a História Oral passou por um processo contínuo de reformulação e mudanças de foco, que demonstraram para o conhecimento histórico o seu desenvolvimento enquanto método e a sua importância em termos potenciais e característicos, como mais uma possibilidade de estudar o passado e o social.

De acordo com Joutard (2006), a História Oral pode ser dividida em quatro gerações: a primeira com origem nos Estados Unidos, durante os anos de 1950, que tinha o intuito de colher materiais para futuros historiadores através de entrevistas com sujeitos da elite, porém sem nenhuma reflexão metodológica. A segunda, iniciada por volta de 1968, por muitos considerada a outra história, na medida em que estava atrelada aos movimentos sociais (feministas, negros, homossexuais) e buscava dar voz aos excluídos e marginalizados. Já em 1975, surge a terceira geração que se caracterizava pela reprodução de colóquios internacionais, como também pela formação de grupos e revistas em alguns países da Europa e da América Latina, além de criar uma comunidade imaginária de historiadores orais. A quarta e última geração teria se desenvolvido a partir da década de 1990, e se apresentava com as propostas teórico-metodológicas da História Cultural, com foco no simbólico, nas subjetividades e sensibilidades, ou seja, estava relacionada às novas histórias.

Acompanhando o cenário internacional e a hegemonia científica disseminada pelo mundo, o Brasil também relutou quanto à importância e o reconhecimento da metodologia da História Oral, tanto que só a partir da segunda metade da década de 1970 é que se percebe uma mobilização voltada para um maior entendimento de seus procedimentos. Segundo Pereira Neto *et al.* (2009, p. 115)

Ocorreram em 1975 as primeiras experiências sistemáticas no campo da História Oral no país: especialistas norte-americanos e mexicanos ministraram cursos no Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, com o patrocínio da Fundação Ford. A partir de então a História Oral foi ganhando adeptos através de um processo lento e descontínuo. Naquele período houve um crescimento do número de pesquisadores que passaram a utilizar esta metodologia. Entretanto, naquele contexto, as fontes orais eram utilizadas, sobretudo, como complementares aos documentos escritos. Além disso, poucos cursos de graduação e de pós-graduação em História incluíam essa metodologia como disciplina a ser ofertada aos estudantes.

Durante a década de 1990, algumas iniciativas acabaram por serem de grande importância para que a História Oral ganhasse o seu espaço a nível nacional. Foi nesse período que surgiram os encontros de História Oral no Brasil que tinham o intuito de discutirem o

método e disseminarem as suas ideias pelo país. O marco relevante desses encontros fica por conta da criação da Associação Brasileira de História Oral. De acordo com Neto *et al.* (2009, p. 118)

No primeiro encontro de História Oral, realizado em 1992, foi proposta a criação de uma Associação Brasileira de História Oral. No encontro seguinte, realizado na Fundação Getúlio Vargas em 1994, a ABHO foi fundada [...]. Com a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) passaram a ser realizados encontros regionais e nacionais que permitiram a integração dos pesquisadores de diversas regiões do país.

Hoje, diante do esforço daqueles que defenderam e lutaram para que a História Oral fosse reconhecida e respeitada junto ao meio científico, percebe-se a grandeza do método por possuir em sua essência o potencial para contrariar as imposições. De acordo com Portelli (2014, p. 214), “[...] a História Oral é precisamente um método para contestar, para dizer não a essa ideologia hegemônica, pois sempre houve uma intenção popular, uma participação popular nos acontecimentos históricos”.

Esta abordagem identifica nas pessoas fontes de informações de grande valor, ao levar em consideração as suas interpretações e representações do passado, busca o entendimento de determinados acontecimentos históricos através de relatos daqueles que de alguma forma vivenciaram o fato. Segundo Portelli (2014, p. 205), “[...] todos são historiadores de alguma maneira, todos têm uma visão de história, uma interpretação. Todos dão um sentido ao passado, todos têm uma relação entre o presente em que narram ou relatam e o passado de que falam”. Desse modo, podemos colocar que a História Oral trabalha diante de um dinamismo contínuo na relação de cada indivíduo com o tempo e com o social. É o que podemos perceber nos dizeres de Thompson (1992, p. 44), quando afirma que

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história.

De acordo com Costa (2016), uma de suas características de grande relevância encontra-se no seu caráter democrático, na medida em que não se estabelecem imposições ou modelos

perante aqueles que possam ser ouvidos, permitindo com que as diversas vozes que se encontram presentes nas sociedades, independente de classe social, idade, sexo e outros aspectos utilizados para diferenciar os indivíduos, possam ser ouvidas

O que fazemos é recolher essa voz, amplificá-la e levá-la ao espaço público do discurso e da palavra. Isso é um trabalho político, porque tem a ver não só com o direito à palavra, o direito básico de falar, mas com o direito de falar e de que se faça caso, de falar e ser ouvido, ser escutado, de ter um papel no discurso público e nas instituições políticas, na democracia. (PORTELLI, 2010, p. 3)

Contudo, diante de um fazer histórico, que ao longo dos tempos priorizou a história daqueles que possuíam algum prestígio social, e a partir da essência questionadora apresentada pelo método, a História Oral acaba por se direcionar em maior intensidade para aqueles que de uma forma ou de outra são colocados à mercê da sociedade, ou seja, que dificilmente possuem a oportunidade de se fazerem ouvir:

[...] quando buscamos fontes orais, as buscamos em primeiro lugar porque na oralidade encontramos a forma de comunicar específica de todos os que estão excluídos, marginalizados, na mídia e no discurso público. Buscamos fontes orais porque queremos que essas vozes – que, sim, existem, porém ninguém as escuta, ou pouco as escuta – tenham acesso à esfera pública, ao discurso público [...]. (PORTELLI, 2010, p. 3)

Para Costa (2016), este campo teórico se apresenta como uma fonte em detalhes, capaz de expor uma variedade de elementos e informações a respeito de fatos acontecidos de maneira relevante, ao admitir que as histórias dos indivíduos que compõem uma sociedade possam ser analisadas de forma inclusiva. “Não se trata de trabalhar com papéis, ou com coisas, ou com animais, mas de trabalhar com seres humanos, com cidadãos, com nossos iguais” (PORTELLI, 2010, p. 2-3).

Assim, a metodologia da História Oral deverá nos fornecer uma maior amplitude de conhecimento perante o nosso objeto de estudo, quando nos permite elucidar determinados fatos históricos, através das memórias de pessoas que fizeram parte do contexto analisado, dando surgimento a histórias ricas em detalhes, ao serem constituídas por especificidades

A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito — assim como a sociologia e a antropologia — a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma. (PORTELLI, 1997b, p. 15)

Desse modo, ao analisar o sujeito histórico e sua capacidade de refletir e interpretar sobre as ações e os acontecimentos vivenciados, a História Oral busca, através do uso da memória, fazer com que estes tenham a possibilidade de reafirmarem as identidades construídas

ao longo de toda a sua formação. “A História Oral é, portanto, história dos acontecimentos, história da memória e revisão dos acontecimentos através da memória” (PORTELLI, 2017, p. 188). Desta forma, a memória para a História Oral é considerada como um fundamento de identidade, ao atuar no processo de construção e reconstrução de lembranças vinculadas a cada indivíduo

A essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato da História Oral dizer respeito a versões do passado, ou seja, à memória. Ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. (PORTELLI, 1997b, p. 16)

Logo, a capacidade de memorizar para a História Oral é reconhecida como um ato do presente, que flui mediante uma relação temporal entre o passado e o agora, a partir de um trabalho contínuo de busca de sentidos por cada indivíduo. Segundo Portelli (2010, p. 11)

A coisa importante é que quando falamos em memória, não falamos de um ‘espelho do passado’, mas de um fato do presente, porque o conteúdo da memória pode ser o passado, mas a atividade de recordar, a atividade de contar a história do passado é uma atividade do presente, e a relação que se coloca é uma relação entre presente e passado. É agora que recordamos, é hoje que falamos do passado, que contamos o passado. E a memória não é só um espelho de fatos, mas um fato histórico: a própria memória é um fato histórico em si. Não há apenas uma memória da História, há também uma história da memória: como muda, no curso do tempo, a maneira de recordar fatos históricos.

Desse modo, podemos usar o exemplo de um grupo de indivíduos que, porventura, tenha vivenciado ou testemunhado um mesmo acontecimento e que, ao fazerem uso de suas memórias e buscarem recordar o fato, o fazem de forma diversificada. Cada sujeito irá conduzir os seus dizeres e representações (os sentidos e significados) a partir daquilo que eles são hoje, ou seja, mediante as suas experiências de vida, as influências sociais que sofreram/sofrem e a forma individualizada de perceberem o mundo. O que irá garantir a especificidade e a subjetividade de cada lembrança

O que vemos na História Oral é mais a memória que cada ser humano tem individualmente. Essa memória é um produto social, porque todos nós falamos um idioma, que é um produto social. Nossa experiência é uma experiência social, mas não se pode submeter completamente à memória de nenhum indivíduo sob um marco de memória coletiva. Cada pessoa tem uma memória, de alguma forma, diferente de todas as demais. Então, o que vemos, mais que uma memória coletiva, é que há um horizonte de memórias possíveis. (PORTELLI, 2014, p. 201)

Cientes da importância do dinamismo e da fluidez que caracterizam a memória para a História Oral e da valorização dos sujeitos e de suas subjetividades como referência do método, é válido salientar que o seu desenvolvimento irá depender do contato direto de duas pessoas

diferentes e em posições distintas: uma na posição de narrador/entrevistado ao ter uma história para contar; e a outra na posição de ouvinte/pesquisador/historiador que, diante de suas inquietações perante um fato histórico e através daquilo que chamamos de entrevista, será responsável por reconstruir a história contada.

Para Portelli (2010), a entrevista é um ato pelo qual se abre um espaço compartilhado de narração, em que o historiador se colocaria à disposição do entrevistado para escutá-lo, o que, para esse último, torna-se uma ação de relevância ao não acontecer com frequência. Portanto, o potencial dialógico e a capacidade de ouvir por parte do pesquisador/historiador são essenciais na condução e no modo de se fazer História Oral, já que podem garantir uma maior fluidez e confiança por parte dos entrevistados, fazendo com que esses contem suas histórias de uma forma mais aberta e espontânea

Todos conhecemos a experiência de anciãos que têm filhos e netos que não os deixam falar: “Não, papai, vovô...De novo essas histórias sobre a guerra mundial, que tédio!”. E chega uma pessoa que, profissionalmente, está ali para escutá-los falar da História da Guerra Mundial que seus netos e filhos não querem escutar. O que se oferece é uma possibilidade de fala, é um espaço narrativo em que a agenda do historiador e a agenda do entrevistado se encontram. Há uma negociação, há uma troca de perguntas e de respostas: nem todas as perguntas têm respostas, nem todas as respostas têm perguntas e se procede dialogicamente. (PORTELLI, 2010, p. 4)

Desse modo, o pesquisador deve ter a consciência do seu papel diante de uma entrevista e do respeito com o qual deve tratar o entrevistado, ao garantir o seu espaço e ter o entendimento de que seu interlocutor é aquele que possui informações importantes e necessárias para que a pesquisa possa se desenvolver. Para Portelli (2010, p. 3), os narradores “[...] não são objetos da investigação, mas sujeitos de um projeto compartilhado, de um diálogo entre entrevistado e entrevistador”.

Logo, uma entrevista não pode ser invasiva e constituída a partir de mentiras, ou seja, o pesquisador deve deixar evidente para o entrevistado quais as suas intenções diante daquela abordagem, como também, o papel de importância do mesmo deste para o entendimento das questões levantadas. “As pessoas não podem esperar que os informantes lhes contem a verdade sobre eles mesmos se iniciamos enganando-os sobre nós mesmos” (PORTELLI, 2001, p. 22).

Diante do reconhecimento por parte do pesquisador do quanto o entrevistado é essencial no processo de construção conjunta da história a ser contada, este deve, ao pôr em prática a entrevista, levar em consideração todas as possibilidades de entendimento diante de seus questionamentos, de modo a não ficar restrito apenas ao que é dito, mas questionar o como é dito e o que deixou de ser dito, ou seja, deve-se levar em consideração a performance do sujeito

ao longo da fala, como por exemplo: os ritmos, os gestos, os tons, o silêncio, tudo aquilo que possa significar. De acordo com Portelli (2017, p. 192)

A oralidade, em resumo, não é simplesmente um veículo de informação, mas também um componente do seu significado. A forma dialógica e a forma narrativa que caracterizam as fontes orais culminam na densidade e na complexidade da linguagem, que já nos tons e nas inflexões exprimem a história e a identidade de quem fala, e entrelaçando e acumulando significados bem além das intenções e da consciência de quem narra.

Assim, a partir da subjetividade em pauta que caracteriza os dizeres dos entrevistados e todo o processo de significação, o autor em tela defende

Mudanças que tenham subsequentemente tomado lugar na consciência subjetiva pessoal do narrador, ou em sua situação sócio-econômica, podem afetar, se não o relato de eventos anteriores, pelo menos a avaliação e o 'colorido' da história. Muitas pessoas são reticentes, por exemplo, quando vão descrever formas ilegais de luta, tais como sabotagem. Isso não significa que elas não se lembrem dos casos, claramente, mas que tem havido uma mudança em suas opiniões políticas, circunstâncias pessoais, ou na linha de seu partido. Atos considerados legítimos e mesmo normais ou necessários no passado podem ser vistos agora como inaceitáveis e literalmente postos fora da tradição. Nestes casos, a informação mais preciosa pode estar no que os informantes escondem e no fato que os fizeram esconder mais que no que eles contaram. (PORTELLI, 1997a, p. 34)

Mediante o entendimento das variadas possibilidades significativas que podem ser expostas ao longo de uma narração, o pesquisador deve ter em mente, também, que a relação constituída com o entrevistado vai além do momento no qual se encerra a entrevista, pois esta ultrapassa os limites de sua escrita

Os entrevistados nos deram a voz, não fomos nós que a demos a eles; eles nos deram a voz que nos permite escrever livros onde estão vozes e, através de nós, através de nosso poder político, acadêmico, cultural, através de nossa atividade científica ou de publicação, jornalística ou o que seja, esta palavra privada e quase nunca ouvida, dos pobres, dos excluídos, dos marginais se torna parte do discurso público, se torna fonte histórica. (PORTELLI, 2010, p. 7)

Portanto, o pesquisador acaba por ser uma ponte entre o privado e o público em que a responsabilidade diante do entrevistado e seus dizeres estará presente na forma como sua história será exposta. Cabe ao pesquisador ter a preocupação de valorizar e resguardar aqueles que foram as suas fontes. É o que podemos identificar nos dizeres de Portelli (2010, p. 7), quando faz a seguinte colocação

A responsabilidade mais importante que temos é com os entrevistados. Somos mediadores, somos como um canal em que as palavras passam de um espaço comunicativo a um espaço mais amplo. E a responsabilidade, a primeira responsabilidade é a de representar os entrevistados com sua linguagem, com sua subjetividade, é a de apresentá-los de uma maneira que eles queiram

aparecer na esfera pública. No momento em que suas palavras se tornam parte do nosso discurso, é preciso que não causemos dano, que as citemos com respeito, sem paternalismo, sem humilhá-los.

Por conseguinte, pode-se dizer que a História Oral se desenvolve mediante um jogo de relações necessárias e primordiais para que as histórias do passado possam ser contadas e enriquecidas pelas memórias e subjetividades de todos aqueles que tenham algo para dizer. Nas quais o pesquisador e a sua participação ativa no processo conduzem os procedimentos necessários à reconstrução destas histórias. Segundo Portelli

A história oral é uma arte, além da de escutar, de relação: da relação entre a pessoa entrevistada e a pessoa que entrevista (diálogo); a relação entre o presente sobre o qual se fala e o passado do qual se fala (memória); a relação entre o público e o privado, a autobiografia e a história; a relação entre oralidade (da fonte) e escrita (do historiador). (PORTELLI, 2017, p. 184)

Sendo assim, fazendo uso da História Oral, trabalhamos com quatro escolas e de acordo com cada uma, buscamos entrevistar três pessoas, sendo essas, ex-alunos, ex-professores ou ex-participantes de gestão que tiveram contato direto com a disciplina de Educação Moral e Cívica ao longo do período de nossa análise (1985-1993), em tais instituições. Também foi de nosso interesse, ouvirmos dois membros ou ex-membros da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco que puderam falar a respeito da Educação Moral e Cívica no contexto de nossa abordagem, o que totalizaria um número de quatorze pessoas.

Vale ressaltar que os ex-professores, ex-alunos e ex-participantes de gestão foram aqueles que nos ajudaram na análise da atuação da disciplina, dentro do contexto escolar, durante os oito anos em que se manteve presente após a ditadura, enquanto que os membros ou ex-membros da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco contribuíram para refletirmos sobre os possíveis conflitos entre grupos políticos, econômicos e educacionais que desejavam o fim ou a permanência da disciplina, durante aquele período.

Ao encontrarmos com estas pessoas e ouvirmos as suas histórias, buscamos um primeiro contato no qual apresentamos os objetivos da pesquisa, de modo a iniciarmos o processo relacional com as mesmas sem nenhum tipo de imposição ou obrigatoriedade, deixando-as à vontade para escolherem participar ou não de nossa entrevista. Em relação ao primeiro contato, Thompson faz as seguintes sugestões

Pode escrever-lhe (anexando um envelope sobre citado e selado para resposta), ou às vezes procurá-lo pessoalmente ou por telefone. Será sempre mais fácil se você puder dizer que foi uma outra pessoa das relações sociais do informante que o recomendou. Você precisa explicar sucintamente o objetivo da pesquisa. Sugira uma data possível para uma primeira visita, mas sempre permita que o informante possa propor outra, ou possa cursar-se inteiramente a participar. (THOMPSON, 1992, p. 267)

Portanto, temos sempre que levar em consideração o fato de nossas fontes serem pessoas que seguem rotinas diárias, que possuem obrigações e são regidas por sentimentos. O que aumenta os cuidados do pesquisador ao se fazer uma primeira abordagem, na medida em que, para os possíveis entrevistados, ele não passe de um estranho mobilizado pela curiosidade. Assim, ao idealizar e planejar uma entrevista, o pesquisador deve moldá-la conforme a disponibilidade daqueles que serão as suas fontes, na medida em que “[...] uma entrevista pode se deslocar de questionário de uma via única para diálogos densos, de acordo com o tempo disponível para perguntas e também com a forma como as pessoas surjam em relação às perguntas” (PORTELLI, 2001, p. 20-21).

Desse modo, a partir dos nossos objetivos em relação à pesquisa, trabalharmos com entrevistas do tipo semiestruturadas, por acreditarmos em sua capacidade de direcionamento diante do nosso objeto de trabalho. Contudo, como o nosso foco principal foram as memórias subjetivas de nossos entrevistados, buscamos deixá-los à vontade para que, de forma espontânea, respondessem aos questionamentos. Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.168), nas entrevistas do tipo semiestruturadas, “[...] também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”.

Como dito anteriormente, essa espontaneidade pretendida esteve atrelada a nossa relação (enquanto pesquisador) constituída com os entrevistados, de modo a guiar todo o desenvolvimento dialógico, o que pôde, possivelmente, influenciar e permitir a entrada em assuntos complexos e delicados. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75), “[...] as respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa”.

Além de ser condizente com as nossas opções metodológicas, fizemos a escolha por esse tipo de entrevista ao percebermos nesta a capacidade de alcançar um maior número de informantes, na medida em que, ao guiar os seus procedimentos de forma diretiva, a fala permite a participação de pessoas que não saibam ler ou escrever, demonstrando, assim, o seu caráter democrático e inclusivo. Logo, as entrevistas do tipo semiestruturadas se mostram como a melhor opção para alcançarmos as nossas pretensões, posto que apresentam características como combinar

... perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que

o interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

Portanto, esse tipo de entrevista permite uma maior profundidade diante dos assuntos abordados ao terem a seu favor a capacidade de se desenvolverem a partir de uma conversa prolongada, conduzida pelo respeito mútuo entre seus participantes, na qual o pesquisador tem a oportunidade de corrigir, implementar e refazer perguntas, além de questionar respostas e possíveis enganos a serem cometidos ao longo de suas formulações.

Para Triviños (1987), as entrevistas do tipo semiestruturadas possuem como referência o uso de questionamentos básicos, amparados por teorias e hipóteses ligadas ao objeto de pesquisa. Tais questionamentos fazem surgir novas hipóteses a partir das respostas dos informantes, cabendo ao entrevistador estabelecer o foco principal da entrevista. Desse modo, o pesquisador deve ter em mente que o desenvolvimento e qualidade da entrevista irá depender de um planejamento bem elaborado e condizente com os seus objetivos de pesquisa, em que o roteiro de perguntas idealizado deve gerar informações propícias e necessárias para o entendimento do conteúdo abordado. Cientes de todas estas iniciativas, vale ressaltar que só buscamos iniciar as entrevistas e os processos de gravação, transcrição e análise, após a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido por cada indivíduo, que optou espontaneamente em participar de nossa investigação.

Em relação às escolas com as quais trabalhamos, pontuado anteriormente, fizemos a nossa abordagem em quatro instituições públicas estaduais, todas localizadas na cidade do Recife. Duas delas se fizeram presentes em nossa Dissertação de Mestrado e permaneceram agora nesta nova jornada, são elas: Ginásio Pernambucano e Sizenando Silveira, ambas localizadas no bairro de Santo Amaro. A primeira, criada em 1825, é uma escola de grande tradição e reconhecimento educacional no estado de Pernambuco, como também nacionalmente, na medida em que é responsável pela formação de diversas personalidades brasileiras²⁸. Já a segunda, é uma escola de grande potencial e que alcançou o seu espaço junto ao Sistema Educacional pernambucano ao longo de sua história, sendo escolhida por nós pelo fato de ter sido fundada dentro do contexto da ditadura militar brasileira em 1972 (COSTA, 2016).

²⁸ Exemplos de pessoas ilustres que estudaram no Ginásio Pernambucano são: Epitácio Pessoa, Clarice Lispector, Ariano Suassuna, Agamenon Magalhães, Eraldo Gueiros, entre outros.

As outras duas instituições selecionadas e que nos ajudaram a entender como foram desenvolvidas as aulas de Educação Moral e Cívica durante os oito anos em que esta permaneceu como componente educacional das escolas brasileiras no pós-ditadura civil-militar são as seguintes: Escola Presidente Humberto Castello Branco, que se encontra no bairro de Tejipió e a Escola Presidente Arthur da Costa e Silva, localizada no bairro da Mustardinha, ambas criadas em 1970. Estas instituições foram escolhidas, como salientamos em outro momento, justamente por serem fundadas no contexto ditatorial e terem em suas denominações a representatividade dos nomes de dois presidentes que governaram o Brasil ao longo da ditadura civil-militar, na verdade estes correspondem respectivamente aos primeiros governantes daquele período.

Sendo assim, escolhemos três escolas criadas dentro do período de maior repressão apresentado pela ditadura civil-militar brasileira, ou seja, ao longo do governo Médici, e outra que, por conta de sua história formativa, é considerada por muitos um foco de resistência²⁹ pernambucana ao golpe de 1964 e contra as ações posteriores relacionadas ao governo dos militares. Acreditamos que as escolas selecionadas foram de grande importância para o nosso objetivo de analisar o contexto com o qual buscamos trabalhar, já que, diante da historicidade apresentada por cada instituição, pudemos ter uma percepção dos moldes e procedimentos usados na forma de ensinar a Educação Moral e Cívica ao longo do período proposto.

Sendo assim, fizemos uso do estudo histórico de tais estabelecimentos educacionais, pois, segundo Buffa (2002), esse tipo de pesquisa direcionado às instituições escolares se apresenta como mais uma possibilidade de estudar a história da educação brasileira, na medida em que tais espaços educativos estão impregnados pelos valores de cada época.

Sobre o estudo das instituições escolares, sabe-se que, no Brasil, este teve maior desenvolvimento ao longo da década de 1990, pois segundo Buffa e Nosella (2008), esse período é marcado pela consolidação da pós-graduação e crise dos paradigmas que acabaram por influenciar na forma de se trabalhar com a história da educação, fazendo com que esta passasse a privilegiar diversos temas e questionamentos, nos quais a História das Instituições Escolares estava inclusa.

²⁹ Duas referências ao Ginásio Pernambucano enquanto foco de resistência ao golpe e ao governo militar como um todo fica por conta do assassinato do seu estudante secundarista e presidente do grêmio estudantil, Jonas José de Albuquerque em 1º de abril de 1964, quando caminhava pelas ruas do Recife em protesto perante as ações militares. E da prisão em 1978 do ex-estudante e ex-presidente do grêmio do GP, Edival Cajá, bastante torturado e só libertado por força das intensas manifestações da sociedade recifense a seu favor (COSTA, 2016).

Portanto, como uma possibilidade dentre outras de se trabalhar a história e memória da educação, a História das Instituições Escolares se direciona a alguns aspectos que acabam por determinar as especificidades e identidades de cada ambiente escolar. Segundo Magalhães (2004), esta abordagem deve contemplar três aspectos que acabam por serem indissociáveis: a materialidade, a representação e a apropriação. O primeiro aspecto corresponde ao projeto arquitetônico, ao prédio e seus equipamentos, aos materiais didáticos e a estrutura organizacional. Já o segundo estaria relacionado ao papel desempenhado pela instituição escolar, envolvendo tradição, modelos pedagógicos, currículo e funcionamento institucional. A apropriação seriam as práticas pedagógicas, os referenciais pedagógicos que servem de direcionamento para as atividades e a identidade da escola e de todos os personagens envolvidos nela.

Contudo, deve-se ter a consciência de que o trabalho com a História das Instituições Escolares vai além de seu funcionamento interno e de suas estruturas físicas, ou seja, da sua maneira peculiar de ensinar, do prédio e dos muros que limitam e estabelecem os parâmetros desses espaços educativos. Deve-se levar em consideração o meio social no qual a escola está incluída, na medida em que esta influencia e é influenciada por este

A apropriação dos elementos que constituem a base material da instituição escolar não é um processo circunscrito à comunidade interna, mas ampliado para a cidade. A materialidade da escola tem significado para a identidade institucional e para a sociedade, para os moradores das cercanias do prédio escolar. Implica na vida dos moradores da cidade, mesmo que estes não tenham estudado, trabalhado ou enviado seus filhos e netos para aquele estabelecimento de ensino. A cidade como um todo pertence à escola e, portanto, a preservação da memória de instituições escolares está afeita ao ambiente no qual a escola se insere, às ruas e demais prédios, à vizinhança, bairro. (WERLE *et al.*, 2007, p. 160)

Cabe ao pesquisador ter a percepção de que as Histórias das Instituições Escolares se constituem a partir desta relação entre o particular (escola) e o geral (social) e desse modo tentar buscar o entendimento dos variados momentos de existência apresentados por cada estabelecimento, na medida em que estes estarão ligados ao funcionamento social presente em cada período

Os intensos conflitos ideológicos presentes na vida social afetam as instituições escolares, tanto quanto afetam a vida dos indivíduos em sociedade. Chegam mesmo a conformá-las, levando grupos de pessoas a agirem no interior de um verdadeiro combate, quase sempre de modo pouco explícito, no qual as escolas posicionam-se de modo a atingir objetivos estratégicos fundamentais para as diferentes instâncias promotoras do ensino. Enfim, o conhecimento das instituições escolares é fundamental para a compreensão dos contornos específicos de qualquer sociedade, ainda que não se esgote em si mesmo, mas, sim, na compreensão da articulação que essas

instituições comportam em termos societários. (GATTI JÚNIOR; GATTI, 2015, p. 341)

Como o período proposto para a nossa análise se caracteriza por uma mudança bastante relevante na história do país, na qual estávamos a sair de uma ditadura civil-militar e a passar por um processo de redemocratização, acreditamos que o contexto acabou por influenciar diretamente a maneira de atuar de cada instituição escolar. Segundo Toledo e Andrade (2014, p. 182), “[...] as instituições escolares evidenciam a cosmovisão de uma época e defendem um projeto educativo calcado em valores vigentes na sociedade”.

Desse modo, por ser a Educação Moral e Cívica uma disciplina bastante questionada, a partir dos anos finais da ditadura civil-militar brasileira, como mencionado anteriormente, já que esta apresentava os seus moldes de atuação associados aos ideais educacionais vinculados a tal governo, acreditávamos que a maneira como foi ensinada entre os anos de 1985-1993 tinha se desenvolvido de acordo com as especificidades educativas de cada instituição escolar, o modo como cada uma enxergava a disciplina e a forma como estas eram influenciadas pelas políticas educacionais estabelecidas durante o processo de redemocratização.

Por isso, percebíamos que as escolas, por nós escolhidas, tinham muito a dizer a respeito do trabalho com a disciplina de Educação Moral e Cívica no pós-ditadura, pois, de acordo com Gatti Júnior e Gatti (2015), as pesquisas que trabalham com as instituições escolares são fundamentais para a compreensão de variados contextos sociais, seja pela realidade pedagógica que cada escola acolhe ou pela apreciação das diferentes finalidades que as presidem.

Tais dizeres podem ser complementados com o pensamento de Werle *et al.* (2007, p. 161) quando fazem a seguinte colocação a respeito do retorno proporcionado pelo trabalho com a História das Instituições Escolares: pois este “[...] oferece conhecimentos acerca das relações sociais mais amplas, dos sistemas educativos, dos impactos das políticas educativas no âmbito institucional”.

Assim, o estudo das instituições escolares se caracteriza por uma complexidade de relações internas e externas que envolvem tanto pessoas quanto variadas estruturas físicas, o que requer do pesquisador maior concentração e direcionamento do seu objeto de pesquisa

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuros (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. As instituições educativas são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais. (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62)

Sabe-se que os fins de um trabalho voltado ao entendimento histórico de uma instituição escolar dependem de algumas competências demonstradas pelo pesquisador, tais como: a capacidade investigativa, o potencial analítico e a habilidade para reunir as fontes necessárias e capazes de responderem os questionamentos de cada realidade escolar

De fato, a riqueza dos resultados de uma investigação, no âmbito da História das Instituições Escolares, provém tanto da capacidade de análise do pesquisador, de seu conhecimento amplo do contexto histórico e social que deu origem e possibilitou a continuidade do funcionamento de uma escola, quanto do conjunto de evidências que o pesquisador consiga ter acesso ou mesmo do número de depoimentos que consiga recolher, com a correspondente construção de documentos, em prol da compreensão da realidade pedagógica vivenciada na instituição escolar ou no conjunto de escolas que está a examinar. (GATTI JÚNIOR; GATTI, 2015, p. 353)

Em relação às fontes, temos o entendimento de que nesse tipo de trabalho, com instituições escolares, estas se constituem a partir de variadas possibilidades, que vão desde o manejo com diversos tipos de documentos até o uso de depoentes. Contudo, estas devem ser constituídas mediante as pretensões de cada investigação. “Nas pesquisas sobre instituições escolares, devem-se observar os critérios de escolha das fontes, que dependerá dos objetivos da pesquisa e do recorte temporal, do período que se propõe a analisar” (TOLEDO; ANDRADE, 2014, p. 185). A respeito dos diversos tipos de fontes em termos documentais, direcionadas ao ambiente escolar, os autores fazem a seguinte colocação em relação a sua diversidade

Em geral, nas escolas, consideram-se documentos oficiais: ofícios, diários oficiais, requerimentos, relatórios, decretos, estatísticas, históricos escolares de alunos, atos de colação de grau, transferências, atas de reuniões pedagógicas, entre outros, que, obrigatoriamente, devem ser preservados e disponibilizados para pesquisas. Além dos documentos escolares oficiais, os arquivos das instituições educativas guardam outros documentos não oficiais, também úteis na investigação histórica: diários de classe, cadernos escolares, trabalhos de alunos, memórias de alunos e de professores. Vale destacar que a reconstituição histórica de uma instituição escolar depende, em grande medida, da preservação e organização de seus arquivos, pois é por meio deles que se terá acesso às fontes. (TOLEDO; ANDRADE, 2014, p. 190)

Porém, o pesquisador deve ter a consciência das dificuldades que por ventura deverá encontrar ao ir a campo em busca destas fontes, já que poucas instituições escolares deverão apresentar registros ricos em termos de conteúdos direcionados à sua própria história. Na maioria das vezes esses arquivos se encontram desorganizados, com poucas informações e conduzidos por pessoas despreparadas e inconscientes da importância destes documentos para a história da educação

Não é incomum encontrar instituições sem registros de seu passado, desprezando-o; com lapsos de documentação referentes a longos períodos ou nas quais uma ou outra pessoa domina a documentação apropriando-se da

memória institucional como se fosse proprietária do passado institucional do qual muitas vezes nem foi ator ativo. (WERLE, 2004, p. 110)

Estas dificuldades podem ser diminuídas a partir do trabalho com fontes orais, ou seja, com os dizeres de pessoas relacionadas às instituições escolares, que em algum momento de suas vidas fizeram parte da realidade de tais espaços educativos. Para Gatti Júnior e Gatti (2015), o conhecimento aprofundado da realidade pedagógica de uma instituição escolar é facilitado quando fazemos uso do depoimento de ex-alunos e funcionários, como também de possíveis materiais apresentados por eles, tais como: cadernos, provas, manuais, fotografias, etc. Contudo, como citado anteriormente, durante a nossa exposição a respeito da História Oral, o trabalho com a memória requer certos cuidados e desenvoltura por parte do pesquisador, o que pode ficar evidente quando se busca conhecer a história das instituições escolares através de depoimentos

Muitas vezes, as memórias das pessoas ocultam os conflitos e salientam os aspectos mais saudáveis e saudosos de suas experiências escolares, mas, com alguma provocação, de um entrevistador, por exemplo, elas não demoram a relatar lembranças de situações conflituosas no ambiente escolar, bem como as sanções aplicadas aos indivíduos no processo deles se tornarem cidadãos. (GATTI JÚNIOR; GATTI, 2015, p. 340)

Portanto, como qualquer outro tipo de abordagem, o trabalho com a História das Instituições Escolares irá apresentar as suas dificuldades, que devem servir de motivação para uma melhor preparação por parte do pesquisador. No entanto, por tudo aquilo demonstrado acima, esse método foi para nós uma rica possibilidade informativa, capaz de responder vários dos nossos questionamentos.

Entretanto, além da História das Instituições Escolares e dos demais métodos de pesquisa discutidos anteriormente, fizemos o uso da História das Disciplinas Escolares como outra possibilidade de aprofundarmos o conhecimento referente ao nosso objeto de pesquisa. Pois de acordo com Anjos (2013, p. 281)

A História das Disciplinas Escolares é um dos campos da História da Educação, que busca produzir conhecimento sobre a historicidade dos saberes que, em determinado momento, constituem-se em disciplinas escolares e os modos como essas disciplinas contribuem para a realização do processo de escolarização nos diferentes tempos históricos e lugares nos quais são aprendidas e ensinadas.

Trata-se de um campo de pesquisa com origens na segunda metade do século XX, que apresentava inicialmente o currículo e a cultura escolar como direcionamento de análise. Segundo Aires (2006), esse tipo de pesquisa é relativamente novo, com origens a partir do final da década de sessenta, sendo o seu surgimento relacionado a um período de fortes discussões a

respeito da escola e do currículo, em que esses eram percebidos como mecanismos de reprodução de uma estrutura social capitalista e desigual.

No Brasil, a História das Disciplinas Escolares começou a ser desenvolvida um pouco mais tarde e teve como principal meio de disseminação o uso de tal abordagem por pesquisadores nacionais em dissertações e teses

Trata-se de campo de pesquisa relativamente recente no país, com trabalhos pioneiros redigidos no final da década de 1980, com continuidades de estudos e pesquisas que se tem realizado especialmente nos processos de formação de pesquisadores em nível de Mestrado e de Doutorado nos programas de pós-graduação brasileiros. (GATTI JÚNIOR, 2009, p. 43)

Em relação ao termo disciplina, sabe-se que esta tomou variados significados e que o seu entendimento enquanto saberes educacionais não se deu em épocas tão distantes. De acordo com Aires (2006), esse termo correspondeu a outros significados ao longo da história, já que até o final do século XIX a palavra disciplina indicava essencialmente vigilância e repressão às más condutas, entretanto, após esse período, esta passou a ser relacionada ao seu novo sentido: enquanto conteúdos de ensino. Foi como conteúdo de ensino que buscamos compreender a disciplina de Educação Moral e Cívica desde seu processo de formação, organização, finalidades educativas, suas práticas e institucionalização junto aos variados momentos em que se fez presente na educação nacional, com maiores pretensões ao seu funcionamento ao longo da ditadura civil-militar brasileira, por acreditamos que tal iniciativa seria de grande importância para o entendimento perante o momento histórico de maior relevância para esse trabalho.

Para Santos (1990, p.21-22), esse tipo de pesquisa “[...] tem como objetivo explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Além disso, investiga também a predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e nos métodos de ensino”.

Portanto, o conjunto dos saberes vinculados a uma determinada disciplina dependerá de diversos fatores que, por consequência, deverão influenciar diretamente na forma como esta será ensinada. Segundo Souza Júnior e Galvão (2005, p. 405)

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola.

Desse modo, percebe-se a disciplina de Educação Moral e Cívica como um modelo e possibilidade para a realização de tal análise, quando, por exemplo, foi instituída como obrigatória em todas as escolas do país durante a ditadura civil-militar, o que pode ter

influenciado diretamente na sua forma de atuar naquele contexto. Para Santos (1990), ao se fazer a história das disciplinas escolares, deve-se observar o momento pelo qual estava a passar o país, especialmente o seu regime político, pois este poderá tornar uma disciplina mais vulnerável aos fatores externos.

Assim, de acordo com o momento histórico, político e dos interesses sociais de uma época, as disciplinas poderão sofrer influências diretas em sua constituição, organização e finalidades educativas. É o que podemos perceber quando Santos (1995) complementa os seus dizeres com a seguinte colocação: “[...] a compreensão sobre o conteúdo e forma assumidos por uma disciplina na prática pedagógica se amplia quando consideramos as forças e os interesses sociais que criaram condições para a vitória de determinadas posições que definem a orientação assumida pela disciplina” (SANTOS, 1995, p. 65).

Como dito em nossa introdução e em outros momentos ao longo do texto, o nosso maior interesse foi o de analisar quais os motivos que levaram à permanência da Educação Moral e Cívica no sistema educacional brasileiro e mais especificamente na cidade do Recife, após oito anos do fim da ditadura civil-militar brasileira, os seus moldes de atuação durante tal período e os vestígios ideológicos deixados pelos militares nos conteúdos trabalhados por esta.

Desta forma, ao fazermos uso da abordagem voltada ao estudo das disciplinas escolares, com foco no período de nossa análise, buscamos atuar entre as pretensões e realizações em torno da EMC, já que: “[...] nesse campo, é possível investigar a relação entre o que foi estabelecido como finalidade para os conteúdos de ensino e o que foi efetivamente ensinado/aprendido” (CARDOSO, 2007, p. 393). Com esse tipo de trabalho, tentamos identificar se os conteúdos direcionados à disciplina sofreram alterações de modo a excluir ou incluir saberes, em decorrência da mudança política pela qual estava a passar o país, após o ano de 1985

A história das matérias ou disciplinas escolares deve considerar o conjunto dos grupos competidores, em qualquer época, lutando por aceitação de suas posições. Desta forma, a história das matérias ou disciplinas escolares deve abranger não apenas os conhecimentos incluídos em um curso de estudo como também os excluídos, devendo, ainda, analisar os efeitos sociais desta inclusão ou exclusão. (SANTOS, 1995, p. 62-63)

Tal iniciativa se deu por acreditarmos que a permanência dos moldes e conteúdos iniciados na ditadura civil-militar brasileira se mostrariam divergentes quanto a um período no qual se buscava o processo de redemocratização, já que estes foram idealizados de acordo com os interesses de um governo repressor

Conforme mudam as finalidades educativas, vão modificando-se os conteúdos de instrução a serem ensinados. As disciplinas portadoras destes conteúdos

considerados necessários para que a escola cumpra sua tarefa educativa serão as que alcançarão maior visibilidade em cada período e as que deixam de satisfazer a essas finalidades são as que tendem a cair no abandono. (ANJOS, 2013, p. 288)

Portanto, não só os moldes de atuação ou os conteúdos iniciais, mas tudo aquilo relacionado à EMC como um todo, mostravam-se completamente contraditórios ao novo contexto social, já que esta provavelmente não se enquadrava nas novas finalidades educativas, o que poderia ser motivo para sua retirada imediata. Mesmo assim, a disciplina se manteve presente por oito anos, o que fez surgir todos os nossos questionamentos.

Em relação ao nível do abandono que foi direcionado ou não à Educação Moral e Cívica entre os anos de 1985-1993, só o trabalho junto às escolas escolhidas e a alguns de seus membros puderam nos fornecer tal resposta. Por isso, ratificamos a importância de conhecermos o histórico de tais instituições, pois foi dentro de seus espaços educativos e especificidades que a disciplina aconteceu.

Para Chervel (1990), a disciplina escolar deve ser analisada a partir da função histórica desempenhada pela escola. Não basta estudar a gênese, as finalidades e o funcionamento de uma disciplina por si só, é primordial averiguar sua relação com a cultura escolar. O autor acrescenta que: o desenvolvimento de uma disciplina irá depender dos atores da escola, ou seja, daqueles que ele chama de verdadeiros produtores das disciplinas escolares, professores e alunos. Desse modo, percebemos que as fontes com as quais trabalhamos para o entendimento histórico da disciplina de Educação Moral e Cívica no período pós-ditatorial estavam relacionadas a diversos fatores, que vão desde as leis educacionais de sua implantação, até a escuta dos responsáveis diretos por fazerem a disciplina acontecer (professores e alunos). “A história de uma disciplina escolar requer uso de diferentes fontes que, colocadas em confronto, permitem reconstituir representações, criando uma trama na qual são apontadas mudanças, estagnação e até extinção de uma disciplina no projeto pedagógico da escola” (PINTO, 2014, p. 135).

Portanto, diante das possibilidades, cabe ao pesquisador fazer as escolhas e identificar as fontes que sejam necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho. Chervel (1990) apresenta as seguintes fontes como possibilidades de entender os objetivos de uma disciplina: “[...] a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares fixando o plano de estudos, os programas, os métodos, os exercícios” (CHERVEL, 1990, p. 188-189). Cientes dos caminhos que deveríamos seguir, percebemos, assim, o estudo das disciplinas escolares como mais uma escolha importante para as nossas

pretensões, posto que contribuiu em relevância, junto às demais ações desenvolvidas ao longo do trabalho.

3.3 A ANÁLISE DE DISCURSO (AD)

Grande parte do material constituído (fontes), ao longo da confecção desta tese, foi examinado a partir da ótica da Análise de Discurso. Segundo Orlandi (2001), tal metodologia tem o seu início atrelado aos anos 60 do século XX, através da iniciativa de observações textuais valorizadas pela produção de sentidos e investigação do funcionamento da língua. No entanto, mesmo ao fazer uso da língua e de suas regras gramaticais, ela tem como direcionamento e foco o discurso, esse definido como “[...] efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2001, p. 15).

Sendo assim, a nossa atenção esteve voltada para a análise dos discursos presentes em nossas fontes documentais, como também daqueles fornecidos por nossos entrevistados, no intuito de identificarmos, através do material coletado, os processos de formulação dos sentidos e dos sujeitos presentes em suas constituições, pois, de acordo com Orlandi (2001, p. 26), “[...] a Análise de Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”.

Esse tipo de metodologia parte de uma interpretação que vai além dos sentidos primários identificados naquilo que é dito e que possam estar presentes em qualquer objeto simbólico, levando em consideração que a língua não é transparente, porém opaca; e os sujeitos não são a origem dos seus dizeres. Para Orlandi (2001, p. 20), “[...] o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”. A autora afirma ainda que:

Não podemos não estar sujeitos a linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso que é contribuição da Análise de Discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem. (ORLANDI, 2001, p. 9)

Portanto, a nossa análise não pode ser guiada pela evidência dos sentidos presentes nos materiais com os quais iremos trabalhar, e sim pelos procedimentos necessários para que tais sentidos surjam e possam significar discursivamente. É assim que a ideologia ganha o seu espaço na Análise de Discurso, enquanto conceito essencial de sua abordagem, pois diante de sua atuação sobre os sujeitos e sentidos, acaba por condicionar a produção de tais evidências.

Para Orlandi (2001, p. 46), “[...] a ideologia é a condição para a construção do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Sobre os sentidos, a autora faz a seguinte complementação

Podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2001, p. 42-43)

Desse modo, ao falarmos, nos movemos e lidamos com palavras que já fazem sentido antes de nós e que, mesmo não tendo a ciência de como surgiram, fazem-se presentes na nossa capacidade de significar e de nos significar, como se já estivessem sempre no nosso entendimento, domínio e disposição para usarmos como bem entendêssemos. Porém, de acordo com Orlandi (2001, p. 35), “[...] quando nascemo, os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós”. Ela coloca

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2001, p. 32)

Essa relação dos sujeitos com os sentidos, de modo a acreditarem que possuem o controle daquilo que dizem, é trabalhada pela ideologia na medida em que esta busca “[...] produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2001, p. 46).

Entretanto, para que esta possa atuar, evidenciando sentidos e sujeitos, de uma maneira pela qual esses últimos acreditem que são a origem dos seus dizeres, a ideologia dissimula o seu próprio funcionamento, ou seja, busca a opacidade para a sua própria atuação. É desse modo que ela se apresenta para Análise de Discurso como um “[...] mecanismo estruturante do processo de significação” (ORLANDI, 2001, p. 96).

Sendo assim, a ideologia e sua atuação dissimulada, no procedimento de constituição dos sentidos e dos sujeitos, se faz necessária para que haja discurso, pois, de acordo com Orlandi (2001, p. 47), “[...] não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia”. Neste aspecto, somos parte do gesto interpretativo, uma forma de atestar a presença ideológica, uma vez que nos direcionamos para o exame da superficialidade e unidade significativa de um objeto simbólico

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a

interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento da interpretação, o sentido aparece-nos como evidencia, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. (ORLANDI, 2001, p. 46)

Nesse jogo interpretativo, a absorção dos sentidos presentes em um texto, por exemplo, dá-se de forma regulada, de modo a evitar questionamentos perante a maneira como foram constituídos. É como se os sujeitos e os sentidos não tivessem suas próprias historicidades, garantindo, assim, a transparência da linguagem. “No entanto, nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e ideologia concorrem conjuntamente” (ORLANDI, 2001, p. 49).

Assim, tanto os sujeitos quanto os sentidos, são afetados pela língua e pela história, haja vista que suas constituições são decorrentes de tais relações, na medida em que para Orlandi (2001, p. 49) o sujeito “[...] é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos”. É desse modo que ambos se materializam.

Contudo, para Orlandi (2001), tal acometimento é mediado pela ideologia, de modo a apagar esta materialidade ao gerar as evidências dos sentidos e dos sujeitos, originando uma relação imaginária e de linearidade entre pensamento, linguagem e mundo. Para isso, esta depende de sua articulação com o inconsciente, na medida em que esse também atua no processo de estruturação do discurso. “O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento, pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido-lá” (ORLANDI, 2001, p. 49).

Sobre a memória na análise de discurso, podemos tratá-la a partir de duas perspectivas: o arquivo e o interdiscurso. A respeito destas se sabe que são dependentes do meio social e que garantem a determinação da ação interpretativa

A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é ‘garantida’ pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela: b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso). (ORLANDI, 2001, p. 47-48)

Porém, diante do nosso objetivo de compreendermos os processos de constituição dos sentidos presentes nos discursos com os quais trabalhamos, foi sobre a perspectiva do interdiscurso que direcionamos a nossa atenção. Acerca disso, sabe-se que

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2001, p. 31)

O interdiscurso é constituído involuntariamente pelos indivíduos de acordo com as experiências discursivas vivenciadas e compartilhadas junto ao meio social do qual fazem parte, ao longo de suas vidas, agrupando discursos que de algum modo foram relevantes e que passam a influenciar e a se fazerem presentes nos dizeres futuros desse sujeito. Entretanto, para que isso aconteça, tais discursos devem cair no esquecimento

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras. (ORLANDI, 2001, p. 34)

Assim como a ideologia, o interdiscurso se apresenta como mais um procedimento estruturante dos sentidos, pois as formulações imediatas destes que para a AD recebe o nome de intradiscurso, são dependentes de sua atuação. Desse modo, para Orlandi (2001, p. 32), “[...] há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação”. A autora complementa com a seguinte colocação

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2001, p. 32)

Os dizeres, que se encontram no interdiscurso, são distribuídos em formações discursivas, o que para a metodologia da AD é outro conceito essencial para o entendimento do funcionamento discursivo. Segundo Orlandi (2001, p. 43), “[...] as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos”. Estas podem ser definidas como: “[...] aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja - a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2001, p. 43).

Entretanto, não devemos pensar as formações discursivas como grupos de discursos fechados em si mesmos e que trabalham de forma isolada, sem conexão com outras formações discursivas. “Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (ORLANDI, 2001, p. 44). Diante disso, como os discursos se relacionam com outros discursos e são constituídos por palavras que significam em relação a outras palavras, permitem que estas, ao fluírem entre variadas formações discursivas, ganhem novas significações e deem origem a novas formulações. É assim que a palavra “terra” significa de forma diferente ante as variadas formações discursivas em que se escreve, pois os sentidos “[...] dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas” (ORLANDI, 2001, p. 44).

Portanto, para o analista de discurso, a formação discursiva é primordial para o entendimento das construções dos sentidos para o qual direciona o seu trabalho, de modo a permitir que esse, ao associar os dizeres a uma formação discursiva predominante, possa identificar as possíveis regularidades do movimento discursivo e a sua relação com a ideologia. De acordo com Orlandi (2001, p. 43), as formações discursivas

Representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas, na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca.

Sobre os esquecimentos, procedimentos necessários para que haja discursos, como também para que os sentidos façam sentido e os sujeitos sejam sujeitos, são dois os tipos apresentados e discutidos por Orlandi (2001) e que se fazem presentes na Análise de Discurso: o esquecimento número dois, também chamado de enunciativo e o esquecimento número um ou ideológico. Assim, de acordo com a autora, podemos definí-los da seguinte maneira:

- o esquecimento número dois é responsável por acreditarmos numa relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Este nos condiciona a idealizarmos que os nossos dizeres já estão prontos e acabados, ou seja, que só podem ser ditos daquela maneira e com aquelas palavras. Entretanto, ele se caracteriza por ser semiconsciente e parcial, permitindo possíveis retornos para uma melhor organização dos dizeres;

- já o esquecimento número um nos faz acreditar que somos a origem dos nossos dizeres, no entanto, como dissemos acima, sabe-se que os sentidos são constituídos pelo modo em que os sujeitos são afetados pela língua e pela história, e não por suas iniciativas e interesses.

Desse modo, tal esquecimento atua pelo inconsciente e pela ideologia, permitindo o emprego de sentidos pré-estabelecidos.

Mediante tais colocações, podemos dizer que os esquecimentos são procedimentos essenciais ao discurso, por serem estruturantes e necessários para que a língua e a história possam se materializar nos sujeitos e nos sentidos. De acordo com Orlandi (2001, p.36), estes são

Parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são ‘defeitos’, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos ‘esquecem’ que já foi dito — e este não é um esquecimento voluntário — para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentidos, é assim que eles se significam, retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras.

Portanto, enquanto analistas do discurso, cabe a nós procurarmos entender todo esse movimento em que, pela ideologia e pelo inconsciente, busca-se o encobrimento da historicidade dos sentidos e dos sujeitos. Devemos nos pautar por uma compreensão dos processos discursivos, ou seja, pela discursividade que, para Orlandi (2001, p. 47), caracteriza-se “[...] pela inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história”. Foi assim que buscamos identificar as formações ideológicas e discursivas presentes no funcionamento dos discursos com os quais trabalhamos.

Entretanto, para o alcance de tal objetivo, existem alguns procedimentos que são requeridos pela AD e que precisavam ser do nosso entendimento para que pudéssemos desenvolver da melhor maneira possível a nossa abordagem. Como, por exemplo, termos a consciência de que os discursos se desenvolvem a partir de condições de produção que requerem um exame ao mesmo tempo prévio e cauteloso. De acordo com Orlandi (2001), são duas as condições de produção do discurso: o contexto imediato que se guia pelas circunstâncias da enunciação, ou seja, quem disse, onde disse, porque disse, como disse e o que deixou de dizer; e em maior amplitude, temos o contexto sócio-histórico e ideológico, que leva em consideração a maneira como funciona a sociedade e como são geridas as suas instituições, além de buscar entender como os acontecimentos históricos influenciam involuntariamente aquilo que é dito.

Essas condições de produção se ligam a alguns fatores que são responsáveis por suas atuações e que demandam atenção durante a análise. Estes são considerados como mecanismos de funcionamento do discurso e agem sob a influência da ação das formações imaginárias. “O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não

“brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2001, p. 40). Por conseguinte, as formações imaginárias permitem que os sujeitos assumam uma posição discursiva ao falarem, saindo da situação empírica em que se encontram ao projetarem as suas imagens para dentro e fora do discurso

Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas — os lugares dos sujeitos — para as posições dos sujeitos no discurso. (ORLANDI, 2001, p. 40)

Sendo assim, buscamos localizar as posições discursivas projetadas pelos sujeitos nos discursos com quais trabalhamos, levando em consideração o que estas significam mediante o interdiscurso e o contexto sócio-histórico. Sobre as formações imaginárias, Orlandi (2001, p. 40) faz a seguinte colocação: “[...] esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica”. Desta maneira, são as imagens que garantem as variadas posições nos discursos

E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente, mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. Daí que, na análise, podemos encontrar, por exemplo, o operário falando do lugar do patrão. (ORLANDI, 2001, p. 41)

É trabalhando desse modo que as formações imaginárias influenciam o desenvolvimento de mecanismos como a relação de sentido, a antecipação e a relação de forças, que, como dito acima, são responsáveis pela atuação das condições de produção dos discursos, gerando variadas possibilidades de constituição destes. A respeito da relação de sentido, podemos dizer que ela garante aos dizeres a sua variedade e infinitude, como também, evita a ideia de uma possível definição da origem de um discurso, na medida em que esses se relacionam com outros já realizados, idealizados e possíveis

Não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. (ORLANDI, 2001, p. 39)

Já a antecipação se caracteriza como um mecanismo que busca guiar a argumentação, permitindo que um sujeito se coloque imaginariamente no lugar daquele para quem deverá direcionar as suas palavras, de modo a idealizar como esse outro irá significar os seus dizeres, passando a monitorar o que diz

Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro exemplo, ele prevê como adversário absoluto. (ORLANDI, 2001, p. 39)

Por último e não menos importante, temos a relação de força, que estabelece pelo poder e de forma hierárquica os variados lugares de fala presentes numa sociedade e que influenciam diretamente naquilo que é dito. Segundo Orlandi (2001, p. 39), “[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno”. A autora continua a sua argumentação ao dizer que, em nossa sociedade: “[...] a fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno”. (ORLANDI, 2001, p. 40).

A partir de tal entendimento a respeito das condições de produção e dos fatores aos quais se ligam, como também da importância da atuação das formações imaginárias, nós, enquanto analistas do discurso, devemos nos direcionar a alguns conceitos presentes nesse tipo de metodologia que são fundamentais para o reconhecimento do funcionamento discursivo, como, por exemplo, os conceitos de: metáfora, paráfrase e polissemia. Sobre os dois últimos, sabe-se que

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2001, p. 36)

De outra maneira, podemos dizer que a paráfrase atua na manutenção do significado presente em uma determinada formulação discursiva, mesmo ao modificar a sua estrutura, ao permitir a troca de palavras e dar origem a uma nova formulação. O que ocorre devido aos sentidos já existentes e pré-determinados pelo interdiscurso ou memória discursiva. Enquanto que a polissemia permite que um conjunto de palavras possa significar de modos diferentes em formulações discursivas diversas, pois ela “[...] é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2001, p. 38).

Mesmo ao falarmos a partir de palavras já ditas, a relação entre paráfrase e polissemia acaba por ser um condicionante para que existam novos discursos, ao permitir que tanto os sujeitos quanto os sentidos possam ser outros. Desse modo, percebe-se a incompletude como condição da linguagem, pois, como diz Orlandi (2001, p. 37), “[...] nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem os discursos estão prontos e acabados”. Para a autora

A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos — e os sujeitos — não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. (ORLANDI, 2001, p. 38)

Por serem originadas pelo interdiscurso, a paráfrase e a polissemia são afetadas pela metáfora, que na AD é tratada como deslize ou transferência de sentido. Segundo Orlandi (2001, p.79), “[...] o processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo sempre um “outro” possível que o constitui”. A autora faz a seguinte complementação - “Tanto o diferente como o mesmo são produção da história, são afetados pelo efeito metafórico” (ORLANDI, 2001, p. 79). Desse modo, a metáfora atua transferindo sentidos entre palavras, ou seja, uma palavra pode ser substituída por outra, mudando a configuração de uma formulação discursiva, porém mantendo o mesmo sentido. É desta maneira que se dá o deslize ou efeito metafórico

Este modo de conceber o deslize, o efeito metafórico, como parte do funcionamento discursivo, liga-se à maneira de se conceber a ideologia. Pensando-se a interpretação, esse efeito aponta-nos para o ‘discurso duplo e uno’. Essa duplicidade faz referir um discurso a um discurso outro para que ele faça sentido: na Psicanálise, isso envolve o inconsciente, na Análise de Discurso, envolve também a ideologia. (ORLANDI, 2001, p. 80-81)

Portanto, na AD, o efeito metafórico, enquanto mecanismo primordial para a constituição dos sentidos e dos sujeitos, apresenta-se para o analista como um direcionamento interpretativo ante o trabalho ideológico. Este permite a comparação entre discursos, de modo a ampliar as possibilidades de se identificar a atuação da ideologia

É nesse lugar, em que a língua e a história se ligam pelo equívoco, lugar dos deslizes de sentidos como efeito metafórico, que se define o trabalho ideológico, o trabalho da interpretação. Como esses efeitos que constitui os sentidos, constitui também os sujeitos, podemos dizer que a metáfora está na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos. (ORLANDI, 2001, p. 81)

Além dos conceitos citados anteriormente, devemos nos manter atentos à ideia de que os dizeres possuem relação com o que não é dito e que esse não dito também significa discursivamente. “O não-dito é subsidiário ao dito. De alguma forma, o complementa, acrescenta-se” (ORLANDI, 2001, p. 82). Como vimos acima, existem elementos na AD como o interdiscurso, a ideologia e a formação discursiva que abrangem o não dizer e que são de grande importância para o entendimento do funcionamento discursivo

Quando se diz ‘X’, o não-dito ‘Y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘X’. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra: ‘terra’ significa pela sua diferença com ‘Terra’, ‘com coragem’ significa pela sua relação com ‘sem medo’ etc. Além disso, o que já foi dito,

mas já foi esquecido, tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. (ORLANDI, 2001, p. 83)

Contudo, além desses princípios, a AD nos apresenta uma outra maneira de se trabalhar com o não dito e que se direciona ao modo como o silêncio e suas formas de atuação estão ligadas às palavras. Para Orlandi (2001), existem dois tipos de silêncio que atuam no processo de significação e que recebem os seguintes nomes: o silêncio fundador e o silenciamento ou política do silêncio. Sobre o silêncio fundador, podemos dizer que este se caracteriza por ser um momento de reflexão no qual se busca uma melhor organização dos sentidos. “Este pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. [...], indica que o sentido pode sempre ser outro” (ORLANDI, 2001, p. 83).

A respeito do silenciamento ou política do silêncio, sabe-se que é subdividido em dois tipos: o silêncio constitutivo e o silêncio local. O primeiro se caracteriza pela maneira como uma palavra anula outras palavras. Desse modo, para se fazerem presentes ao longo dos dizeres é necessário que estas outras não sejam ditas. Segundo Orlandi (2001, p. 83), “[...] para dizer é preciso não dizer. Se digo “sem medo” não digo “com coragem”. Já o silêncio local é definido como os dizeres que não podem ser ditos em um determinado contexto sócio-histórico e político, uma vez que este se estabelece pela censura

Aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer, numa ditadura não se diz a palavra ditadura não porque não se saiba, mas porque não se pode dizê-lo). As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. (ORLANDI, 2001, p. 83)

Sendo assim, ao desenvolvermos a nossa abordagem levamos em consideração como o silêncio e suas formas de atuação puderam influenciar os processos de significação presentes nos discursos que constituíram o nosso material de análise, entretanto, com a consciência de que não há limites para o trabalho com o não dito e que deveríamos direcionar o nosso foco para o que fosse pertinente aos nossos questionamentos. “Não é tudo que não foi dito, é só o não dito relevante para aquela situação significativa” (ORLANDI, 2001, p. 83).

Diante de tudo que foi colocado até agora, cabe a nós falarmos um pouco a respeito das variadas classificações pelas quais podemos tratar o principal objeto da AD. Sendo assim, pode-se dizer que são diversas as possibilidades de definirmos os tipos de discurso, que vão desde as distinções institucionais e suas normas (religioso, jornalístico, médico, etc.), passando pelas múltiplas disciplinas (histórico, biológico, sociológico, etc.), pela diversidade de estilos

existentes (barroco, renascentista, etc.), até outras maneiras que tomariam de nossa parte muito mais tempo e páginas para citá-las (ORLANDI, 2001). Entretanto, temos que ter a consciência de que aquilo que garante a classificação do discurso é o seu funcionamento e não uma determinação primária e imediata

Ao analista a tipologia pode até ser útil em alguns momentos, mas não faz parte de suas preocupações centrais. O que caracteriza o discurso, diante de tudo, não é seu tipo, é seu modo de funcionamento. Os tipos resultam, eles mesmos, de funcionamentos cristalizados que adquiriram uma visibilidade sob uma rubrica, uma etiqueta que resulta de fatores extra-discursivos, lógicos, psicológicos, sociológicos etc. O que interessa primordialmente ao analista são as propriedades internas ao processo discursivo: condições, remissão a formações discursivas, modo de funcionamento. (ORLANDI, 2001, p. 85-86)

É levando em consideração os diferentes modos de funcionalidade do discurso, os procedimentos formadores das condições de produção e sua maneira de produzir efeitos, ao longo da constituição dos sentidos, que Orlandi (2001) assinala três possibilidades de classificarmos os discursos e que podem ser chamadas da seguinte maneira: o discurso autoritário, o discurso polêmico e o discurso lúdico. O discurso autoritário é aquele que pende para paráfrase, no qual o referente e o interlocutor são excluídos, fazendo com que o locutor se estabeleça como único atuante. Enquanto que o discurso polêmico pende tanto para a polissemia quanto para a paráfrase e se caracteriza por disputas entre interlocutores, estas voltadas à posição de referente e aos sentidos. Já o discurso lúdico tem o predomínio da polissemia e o referente possui total liberdade, na medida em que os interlocutores se colocam à sua disposição e não questionam os sentidos expostos.

Contudo, a autora deixa evidente que não podemos fazer uso desta tipologia para julgarmos os sujeitos dos discursos, posto que esta deve ser direcionada à classificação do discurso a partir de seu funcionamento, em relação às influências histórico-sociais e ideológicas

Não se deve assim tomar, por exemplo, o lúdico no sentido do brinquedo, mas do jogo de linguagem (polissemia) e não se deve tampouco tomar pejorativamente o autoritário como um traço de caráter do locutor, uma questão moralista, mas uma questão do fato simbólico (a injunção à paráfrase). (ORLANDI, 2001, p. 87)

Em termos de atuação desses discursos, ao longo da prática discursiva junto ao meio social, de modo a definirmos um parâmetro de predominância de alguma tipologia sobre a outra, Orlandi (2001, p. 87) faz a seguinte colocação

Numa sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a dominância do discurso autoritário, sendo o lúdico o que vaza, por assim dizer, nos intervalos, derivas, margens das práticas sociais e

institucionais. O discurso polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e afrontamento. Por outro lado, não há nunca um discurso puramente autoritário, lúdico ou polêmico. O que há são misturas, articulações de modo que podemos dizer que um discurso tem um funcionamento dominante autoritário, ou tende para o autoritário (para a paráfrase) etc.

Diante do exposto, tal colocação nos remete àquilo que dissemos acima: que os discursos se relacionam com outros discursos e que esta relação acontece de variadas maneiras, o que podemos identificar e enfatizar a partir dos dizeres de Orlandi (2001, p. 88), pois, para ela, “[...] há relações de múltiplas e diferentes naturezas entre diferentes discursos e isso também é objetivo de análise: relações de exclusão, de inclusão, de sustentação mútua, de oposição, migração de elementos de um discurso para outro, etc.”. Cientes de todos esses conceitos discutidos até agora, ressaltamos a importância destes para, através da AD, chegarmos às formações ideológicas presentes no funcionamento dos discursos com os quais trabalhamos. Sendo assim, buscamos montar um *corpus* condizente com o nosso objeto de pesquisa, pois concordamos com Orlandi (2002, p. 64), quando afirma que

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo o momento para ‘reger’ a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação.

Diante do *corpus* estabelecido, procuramos seguir uma sequência de análise guiada pelos conceitos necessários ao alcance dos nossos objetivos. Como esse foi formado por uma diversidade de textos, enquanto objetos simbólicos, que vão desde as transcrições das entrevistas realizadas até outros relacionados à disciplina de Educação Moral e Cívica dentro do contexto escolar de cada instituição componente de nossa abordagem, partimos de suas superfícies linguísticas, enquanto unidades de análise, de modo a tentarmos identificar as constituições discursivas

A análise de discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a da língua na ideologia). Isso corresponde, a saber, como o discurso se textualiza. (ORLANDI, 2002, p. 72)

Para identificarmos os discursos e passarmos a perceber a configuração das formações discursivas a atuarem neles, foi necessário ao longo da análise levarmos em consideração as condições de produção e os fatores que atuaram em suas formulações, como também os esquecimentos, a relação do dizer com o não dizer e o trabalho com as paráfrases. De acordo com Orlandi (2001, p. 78), cabe ao analista “[...] tornar visível o fato que ao longo do dizer se

formam famílias parafrásticas, relacionando o que foi dito com o que não foi dito, com o que poderia ser dito etc.”. Para a autora, a primeira etapa consiste em

Justamente na análise do que chamamos materialidade lingüística: o como se diz, em que circunstâncias etc. Isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza. Observamos isso em função de formações imaginárias [...], em suas relações de sentidos e de forças (de que lugar fala ‘X’, ‘Y’, etc), através dos vestígios que deixam no fio do discurso. (ORLANDI, 2002, p. 65)

Foi dessa forma que buscamos ir além das evidências dos sentidos e dos sujeitos determinados em um texto pela sua unidade e pela definição de uma autoria. De acordo com Orlandi (2001, p.70), “[...] os textos individualizam — como unidade — um conjunto de relações significativas”, pois

O objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície lingüística (o corpo bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente superficializado, produzido por uma, primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de ‘realidade’ do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, idéias e coisas. (ORLANDI, 2001, p. 66)

Sobre o autor e sua relação com o texto, enquanto responsáveis pelos procedimentos de evidenciação dos sentidos e dos sujeitos, sabe-se que

Há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito, projeto que o converte em autor. O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias. (ORLANDI, 2001, p. 66)

Sendo assim, ao fugirmos das evidências e ao identificarmos o objeto discursivo, além de já termos uma percepção a respeito das possíveis configurações das formações discursivas, partimos para uma segunda etapa na qual tentamos definir as distintas formações discursivas a atuarem no discurso e a relação entre elas. A partir desse momento e mediante o trabalho com as paráfrases e as metáforas, pudemos adentrar no processo discursivo que, para a AD, corresponde a uma terceira etapa, na qual buscamos identificar as formações ideológicas que conduziram a relação entre as formações discursivas encontradas a partir do estabelecimento de uma dominante.

Portanto, foi dessa maneira que direcionamos nossa análise, no intuito de alcançarmos os objetivos estabelecidos em nossa pesquisa, ao nos guiarmos por uma sequência lógica e

cuidadosa, conforme aquilo que é apresentado pela abordagem da AD e que ficam evidentes nos dizeres de Orlandi (2001, p. 71)

No procedimento de análise, devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia. Este é o percurso que constitui as diferentes etapas da análise, passando-se da superfície lingüística ao processo discursivo. Correspondentemente, passamos pela análise dos esquecimentos e chegamos mais perto do real dos sentidos na observação das posições dos sujeitos.

Diante do exposto, acreditamos que as escolhas metodológicas apresentadas se mostraram condizentes aos objetivos propostos, capazes de consubstanciar a nossa pesquisa.

4 OS PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM PERNAMBUCO

Esse capítulo será constituído por uma abordagem histórica da Disciplina de Educação Moral e Cívica ao contribuir, através de seus conteúdos, como componente educacional na formação dos alunos pernambucanos desde o período imperial, quando Pernambuco ainda se encontrava na condição de província. Partindo desse contexto, tentaremos demonstrar os interesses políticos, econômicos e sociais relacionados à implantação da disciplina e sua atuação nos variados momentos em que esta esteve presente no currículo das escolas públicas pernambucanas até o fim da ditadura civil-militar brasileira.

Sendo assim, é através das alterações apresentadas pela disciplina ao longo de sua história educativa junto aos estudantes locais, que buscaremos identificar os fatores diretamente ligados às ações e interesses voltados aos conteúdos e métodos de ensino destinados à Educação Moral e Cívica, em seus variados momentos de atuação, pois, segundo Martins (2000, p. 15), “... a história das disciplinas escolares permite apreender um movimento histórico na definição dos conteúdos escolares. Esse movimento inclui conflitos, lutas pelo espaço de definição da forma e dos saberes que constituem esse conteúdo disciplinar”. Dessa maneira, acreditamos que tal percurso irá nos ajudar a refletir sobre o que levou à manutenção da EMC para além da conjuntura ditatorial, relacionada ao período de interesse de nossa tese.

4.1 A MORAL E CÍVICA ENQUANTO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO PERNAMBUCANA

Assim como a nível nacional, a moral sempre permeou a educação pernambucana e, antes mesmo do período republicano, se fez presente na formação dos alunos dessa localidade. Exemplo disso fica por conta da disciplina intitulada de Instrução Moral e Religiosa, implantada pelo programa curricular estabelecido pela lei provincial 355, de 25 de setembro de 1854 e que passou a vigorar apenas no ano seguinte.

Essa reforma dividiu a educação pública primária de Pernambuco em duas classes chamadas de escolas de 1º e 2º graus, em que a primeira correspondia à instrução elementar e a segunda à instrução primária superior. Contudo, nesse período da educação primária no estado, a definição das classes não era uma forma de separar os alunos em salas de aula diferentes ou por nível de aprendizado. Todo o processo era conduzido em um mesmo espaço e por um único professor, destinado a trabalhar com um grande grupo de alunos de variados

níveis, cabendo a tal educador ser responsável por todas as matérias e ter a autonomia para nomear os discentes mais adiantados como assistentes, para que esses pudessem auxiliá-lo na formação dos demais.

Sendo assim, a instrução moral e religiosa seria componente do processo educacional dos alunos pertencentes ao 1º grau, ou seja, era matéria de ensino da instrução elementar como mostra o quadro a seguir.

QUADRO 2 — Divisão de disciplinas de ensino estabelecida em 1854 para a instrução primária de Pernambuco, segundo o grau de escolaridade

Escolas de 1º grau	Escolas de 2º grau
Instrução Moral e Religiosa.	Estudo do desenvolvimento da Aritmética em suas aplicações práticas aos quebrados, números complexos, decimais e proporções.
Leitura e escrita.	Leituras dos Evangelhos e notícia da História sagrada.
Noções essenciais de gramática nacional.	Elementos de História e Geografia, principalmente do Brasil.
Princípios elementares da Aritmética e suas operações fundamentais em números inteiros e o sistema de pesos e medidas da província.	Princípios das ciências físicas aplicáveis aos usos da vida.
	Geometria elementar.
	Agrimensura.
	Desenho linear.
	Noções de música, exercício de canto.
	Ginástica.
	Estudos mais desenvolvidos do sistema de pesos e medidas, não só da província como do Império e das nações com as quais o Brasil tinha maior trato de comércio.

FONTE: BEZERRA, 2010.

A Instrução Moral e Religiosa era responsável pela educação cristã e dos bons comportamentos a serem desenvolvidos nos educandos. Esta fazia parte de um projeto educacional que buscava formar alunos conforme a realidade comercial preponderante na província e no Império durante aquele contexto, fazendo com que absorvessem conhecimentos práticos e condizentes com as necessidades vivenciadas no dia a dia.

Aprendiam-se as medidas, os pesos e tudo que fosse útil à província e ao Império. Era preciso saber dos procedimentos capazes de ajudar no comércio, na compra e venda de bens, inclusive os agrários. A província era dependente da comercialização. O porto do Recife era a via de escoamento dos produtos agrários da província e das demais regiões, por ele eram transportados produtos como o açúcar, o algodão, o pau-brasil, o couro, entre outros (BEZERRA, 2010).

Em relação à educação cívica, esta só viria a dar nome e a ser enfatizada enquanto disciplina escolar em Pernambuco a partir dos anos iniciais da República, quando através da iniciativa do então governador Antônio Gonçalves Ferreira no ano de 1903, ao submeter ao

Congresso Estadual um novo regulamento de ensino que seria implantado no ano seguinte, o civismo passa a ser contemplado como conteúdo da educação primária dos alunos pernambucanos.

De acordo com a organização do ensino primário estabelecido por esse regulamento de ensino, este seria dividido em três graus: 1º grau - Curso Elementar, 2º grau - Curso Médio e 3º grau - Curso Elementar. Segundo essa divisão, o termo cívico seria responsável por nomear diferentes matérias presentes no primeiro e terceiro nível educacional, como mostra o próximo quadro:

QUADRO 3 — Disciplinas ensinadas nas escolas públicas primária de Pernambuco em 1904

1º grau-Curso Elementar	2º grau-Curso Médio	3º grau-Curso Elementar
Leitura; escrita; ensino prático da língua materna.	Leitura e escrita.	Leitura.
Aritmética.	Ensino prático da língua materna.	Escrita.
Elementos de Geografia, especialmente de Pernambuco, do Brasil e da América.	Aritmética.	Língua materna.
História do Brasil.	Sistema métrico.	Aritmética.
Lições de coisas.	Elementos de Geografia, especialmente de Pernambuco, do Brasil e da América.	Elementos de Geografia, especialmente de Pernambuco, do Brasil e da América.
Educação moral e educação cívica.	História do Brasil, especialmente de Pernambuco.	História do Brasil, especialmente de Pernambuco.
Desenho.	Desenho linear Trabalhos manuais.	Instrução moral.
		Educação cívica.
		Noções de ciências naturais.
		Princípios básicos da República e do estado.
		Trabalho de agulha (só para meninas).

FONTE: BEZERRA, 2010.

Portanto, foi nesse momento em que a moral e o civismo passaram a permear conjuntamente a educação pernambucana e, inclusive, a dar o nome a uma disciplina específica, na qual foram consubstanciados os seus conteúdos. Desse modo, tal disciplina esteve presente na formação educacional dos pernambucanos antes mesmo de sua introdução no ensino secundário nacional, o que só viria acontecer em 1925, através da reforma Couto Ferraz, como visto anteriormente em nosso primeiro capítulo.

Assim, ao longo dos primeiros 40 anos da República brasileira, o ensino primário ficou sob responsabilidade de cada estado, enquanto que os ensinamentos mais avançados eram organizados pela União. Contudo, de acordo com Britto (1993), não houve em Pernambuco,

até 1971, programas educacionais destinados aos níveis de aprendizado do ginásial e colegial³⁰, que ficariam restritos ao Governo Federal. Neste aspecto, essa disciplina tinha o intuito de desenvolver o amor fraterno em todos os seres vivos com a Educação Moral e Educação Cívica buscando, através de seus conteúdos, estimular sentimentos e comportamentos de boa convivência social, tais como: deveres dos filhos com os pais, deveres com parentes e amigos, deveres com os fâmulos, relação com os animais, amor fraternal, amor, respeito, obediência, auxílio, dedicação, polidez, bondade e cuidado (BEZERRA, 2010).

Percebe-se no discurso referente aos conteúdos dessa disciplina, certo direcionamento educacional para o enquadramento do alunado em um perfil social de submissão, quando palavras como deveres, respeito e obediência acabam por serem enfatizadas e referendadas como parâmetros educativos. Para Foucault (1999, p. 66): “[...] a formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle”. Desse modo, supomos que tal enquadramento estava atrelado à idade dos alunos, por serem crianças bastante novas e iniciadas no processo de educação escolar, como também pelo interesse na formação dos futuros cidadãos pernambucanos, conforme os padrões sociais estabelecidos naquele período.

Já a disciplina de Instrução Moral era desenvolvida através da leitura de contos e histórias baseadas no *Novo Testamento* ou em livros profanos, sendo condicionadas às idades e níveis de aprendizado dos alunos. Buscava-se com isso desenvolver o respeito pelo professor, os deveres com os semelhantes e o amor a Deus por meio do ensino da religião. Enquanto que na Educação Cívica se pretendia que o aluno alcançasse a consciência de sua responsabilidade com a pátria, com a sociedade e consigo mesmo. Os estudantes eram levados a pensarem sobre os deveres, a responsabilidade e a moral social (BEZERRA, 2010).

Tais disciplinas viriam a consolidar, em alunos de idades mais avançadas e em níveis de aprendizado mais elevados, os conteúdos já trabalhados pela Educação Moral e Educação Cívica e seus objetivos, de uma forma mais direta e aberta, na medida em que os estudantes eram conduzidos a se apropriarem de preceitos religiosos pré-estabelecidos e predominantes na realidade social em questão, além de aprenderem quais os seus lugares enquanto membros daquela sociedade. Em relação ao desenvolvimento da educação primária em Pernambuco, a partir dos anos que sucederam o regulamento de ensino implantado em 1904, é importante citar

³⁰ Os termos ginásial e colegial correspondem, respectivamente, ao que chamamos hoje de ensino fundamental II e ensino médio.

a sua unificação a nível estadual, oportunizada pelo governo de Estácio Coimbra alguns anos depois

Foi no ano de 1926 que ocorreu a unificação do ensino primário em todo o estado de Pernambuco, de modo que esse grau de instrução ficou subordinado aos mesmos métodos, regime e direção. Essa medida foi determinada pela Lei 1842, sancionada pelo governador Estácio Coimbra em 04 de outubro de 1928. (BEZERRA, 2010, p. 157)

Logo após a unificação do ensino primário, o governador Estácio Coimbra, através do ato n.1.239, promulga, em 27 de dezembro de 1928, a reforma educacional intitulada de Antônio Carneiro Leão, nome do responsável por planejar, apresentar e consolidar as novas ideias destinadas ao desenvolvimento da educação pernambucana a partir daquele momento, e que viria a ocupar o cargo de secretário da Justiça e Negócios Interiores do Estado (órgão responsável pela educação) em setembro de 1929

Antônio Carneiro Leão foi nomeado pelo governador Estácio Coimbra para organizar uma reforma educacional com o objetivo de redimensionar as escolas e o ensino, com vistas a se adaptar às novas mudanças que ocorriam no Brasil na época, como a necessidade de mão de obra profissional qualificada e o ensino de algumas disciplinas anteriormente estudadas apenas nas nações consideradas mais importantes da Europa no período, como foi o caso dos estudos de inglês e sociologia. Desse modo, a partir do Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, traçou principalmente normas para o ensino normal e primário, e para a educação geral. Caracterizando-se pela tentativa de estruturar e fazer funcionar os órgãos da administração escolar, aperfeiçoando ao mesmo tempo os diferentes níveis e tipos de ensino, principalmente o ensino primário e normal. (PESSOA, 2015, p. 34)

Inspirada na escola nova³¹, essa reforma buscou se adequar à realidade da modernização crescente apresentada pelo país, durante o contexto de sua implementação, tentando relacionar a educação às necessidades apresentadas pela ascensão industrial e urbana evidenciadas naquele momento. Além disso, foi de interesse de seu criador modificar as possibilidades educativas e de aprendizado, na tentativa de alcançar um público historicamente à mercê e desprovido da educação escolar. De acordo com Pessoa (2015), para Carneiro Leão,

O ensino brasileiro estava voltado para a classe dominante e preparava essa parte da população para a política e empregos públicos. O restante da população permanecia distante do ensino e/ou analfabeta. Nas escolas

³¹ Movimento iniciado por educadores europeus e norte-americanos no final do século XIX, a partir de questionamentos acerca da passividade com que os alunos eram tratados pelo ensino da escola tradicional, buscava uma nova compreensão das necessidades infantis por meio da mudança de mentalidade dos professores e das práticas de ensino. Estava ligado ao desenvolvimento da biologia e da psicologia. Também chamada de escolanovismo, tal abordagem educativa chegou ao Brasil durante a década de 1920, através de variadas reformas de ensino realizadas pelos diversos estados brasileiros. Em nosso país, visava-se, através da escola nova, a industrialização, a modernização, a democratização e a urbanização da sociedade. Os seus apoiadores, em terras brasileiras, acreditavam que, por meio de suas ideias, a educação seria capaz de inserir os indivíduos na ordem social.

primárias aprendia-se o suficiente apenas para ler, escrever e executar as quatro operações. Era necessário mudar o ensino e o método. Assim, ele estava atento às mudanças políticas, sociais, econômicas e educativas que ocorriam no mundo, enfatizando que não só o ensino deveria mudar, mas a formação dos professores no Brasil também. O professor deveria ser preparado para o ensino prático no sentido de não se limitar ao dizer teórico, buscando alternativas que perpassassem o ambiente escolar, inclusive com a implantação do ensino técnico em alguns momentos e nesse aspecto, até mesmo os livros didáticos deveriam ser revistos (PESSOA, 2015, p. 13).

Foi através do professor paulista José Ribeiro Escobar, responsável por assumir o cargo de Diretor Técnico da Educação, que os programas de ensino para o curso primário foram expostos ao público. Tal documento com 262 páginas continha as linhas de trabalho destinadas às matérias que deveriam compor o currículo diante do objetivo de evitarem a continuidade de um aprendizado regido pela memorização.

Segundo Bezerra (2010), o programa se direcionou ao método ativo de aprendizagem e deu ênfase aos verbos que exprimem ação. Sendo assim, o aluno deveria ser capaz de aprender por si só, ao ser estimulado a investigar, observar, comparar, generalizar, deduzir, produzir, inventar, etc. Mesmo se apresentando como uma proposta educacional dinâmica, abrangente e condizente com a realidade social apresentada, esta encontrou bastante aversão, principalmente por parte dos opositores do governo, que não viam com bons olhos a presença maciça dos muitos paulistas que participaram da sua organização, tal como o escolhido para ser o Diretor Técnico da Educação.

Para Bezerra (2010), essa proposta de ensino enfrentou uma grande resistência advinda tanto dos envolvidos diretamente com a educação, como os diretores escolares e professores, mas também dos pais de alunos e principalmente dos adversários do então governador Estácio Coimbra, contrários à participação ativa de paulistas no desenvolvimento da reforma em Pernambuco. Essas iniciativas adversas à reforma, não foram suficientes, no entanto, para evitarem a sua efetivação, que, como dito anteriormente, deu-se no ano de 1928.

Seguindo os pensamentos de Michel Foucault (2005), podemos dizer que, ao ser implantada, a proposta educacional de Carneiro Leão, veio a demonstrar o exercício do poder do então governador de Pernambuco e a relação de força estabelecida mediante os opositores da reforma, na medida em que os interesses daquele que se encontrava institucionalmente em um cargo de maior prestígio estadual, prevaleceu. Sendo assim, ao entrar em vigor, esta acabou por dividir o ensino primário em sete anos, apresentando a seguinte disponibilidade disciplinar:

QUADRO 4 — Disciplinas oferecidas conforme a divisão do ensino primário estabelecida pela reforma Antônio Carneiro Leão

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano
Aritmética	x	x	x	X	x	x	x
Álgebra					x	x	x
Leitura	x	x	x	X	x	x	x
Linguagem	x	x	x	X	x	x	x
Francês					x	x	x
Geografia e cosmografia	x	x	x	X	x	x	x
História	x	x	x	X	x	x	x
Física	x	x	x	X	x	x	x
Química	x	x	x	X	x	x	x
Ciências Naturais	x	x	x	X	x	x	x
Higiene	x	x	x	X	x	x	x
Música	x	x	x	X	x	x	x
Desenho	x	x	x	X	x	x	x
Caligrafia Vertical	x	x					
Trabalhos Manuais	x	x	x	X	x	x	x
Educação Física	x	x	x	X	x	x	x
Escotismo							
Educação Cívica	x	x	x	X	x	x	x

FONTE: BEZERRA, 2010.

Percebe-se, através desse quadro, que a reforma educacional instituída não trouxe em sua proposta para o ensino primário, disciplina alguma voltada para o trabalho conjunto dos conteúdos de moral e civismo e sim apresentou em sua composição, o direcionamento para uma matéria específica, destinada à educação cívica e que deveria ser trabalhada ao longo dos sete anos de desenvolvimento desse nível de aprendizado. Através dessa disciplina deveriam ser trabalhadas as competências relacionadas aos três poderes (executivo, judiciário e legislativo), como também a discussão sobre família, escola, o amor à pátria, suas autoridades e a valorização e comemoração dos feriados nacionais, principalmente o 13 de maio, o 07 de setembro e o 15 de novembro (PERNAMBUCO, 1928).

A moral, por sua vez, estaria presente nessa proposta através de atividades a circularem por todo o processo formativo e independente do ano de ensino em que os professores seriam os responsáveis por enfatizarem os seus conteúdos, mediante as suas práticas educativas. Segundo Bezerra (2010), nesses programas de ensino, além das disciplinas, houve a proposição de outras atividades educativas como Escotismo, Previsão Social e a Educação Moral que deveriam estar introduzidas nas ações dos professores. Todas essas práticas tinham como propósito educar o aluno em diferentes campos do saber e do ser.

A reforma educacional Antônio Carneiro Leão viria a sucumbir diante dos episódios políticos nacionais de 1930 de ascensão de Getúlio Vargas à presidência do país. Tais acontecimentos fizeram com que o governador Estácio Coimbra fosse destituído de seu cargo e buscasse o exílio no continente europeu. Além disso, várias alterações foram realizadas junto a aqueles que seriam os responsáveis pela educação em Pernambuco

Com a Revolução de 1930, aparentemente grandes mudanças ocorrem no sistema educacional do estado. Seus condutores, mediante atos do sr. interventor Carlos de Lima Cavalcanti, procedem a modificações na equipe de educação do estado. Pelo ato n. 1, de 6 de outubro de 1930, é nomeado o dr. Arthur de Souza Marinho para exercer, em comissão, o cargo de secretário da Justiça e Negócios Interiores, em substituição ao dr. Gennaro Guimarães, que voltara a ocupar aquele posto após o retorno de Carneiro Leão para o Rio de Janeiro. Na mesma data, pelo ato n. 10, é nomeado o dr. Luiz de Barros Freire para diretor da Educação Normal e, pelo ato n. 35, de 14/10/1930, é determinado que este exerça, também, provisoriamente, as funções de diretor técnico de Educação. Pelo ato n. 29, de 13/10/1930, são exonerados os professores que vieram de São Paulo para a execução da reforma. (ARAÚJO, 2009, p. 134)

Diante dessas mudanças, e mais especificamente da exoneração dos professores paulistas que participaram da reforma de Carneiro Leão, entende-se, através dos conceitos desenvolvidos por Foucault (2005), a mudança na relação de força estabelecida quando o novo poder em exercício se faz valer do principal questionamento levantado pelos opositores dessa proposta educacional e do governo Estácio Coimbra ao realizar tal procedimento. Em relação às pretensões educacionais a nível nacional, é nesse momento que são iniciadas as ações destinadas a estabelecer uma organização conjunta de todos os graus de aprendizado, o que deu origem à criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, que seria um órgão responsável pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino e à saúde do povo brasileiro. Este deveria conduzir o processo de desenvolvimento do alunado, através da formação física, intelectual e moral.

Tal empreitada seria consolidada pela constituição de 1934, ou seja, quatro anos após o início do governo Vargas. Porém, a Educação Moral e Cívica não seria contemplada enquanto componente disciplinar em nenhum nível de ensino, mas, sim deveria permear todas as atividades educativas a serem desenvolvidas nos espaços escolares. Nesse contexto, em Pernambuco, os conteúdos referentes à moral e ao civismo se faziam presentes no plano de iniciação ao estudo da sociedade e da educação social, programação educativa estabelecida no estado e que apresentava os seguintes objetivos de ensino

Transmitir ao educando a idéia de sociedade, família, pátria, humanidade, com conjuntos de coletivos humanos, cujos membros se acham ligados por vínculos de sentimentos de interesses comuns; fazer-lhes compreender a

situação política e econômica do meio social em que viviam, considerando as relações com o país e do país no concerto das sociedades humanas; Fazê-lo considerar-se como unidade no seio desses núcleos coletivos e inspirar-lhes os direitos e deveres que daí decorrem as suas responsabilidades com cada um desses grupos sociais. Comunicar-lhes sobre as instituições sociais e políticas, as leis, o governo, a ordem e a disciplina; despertar-lhe o sentimento de patriotismo e de solidariedade humana e inspirar-lhe as virtudes morais e políticas do cidadão [...]. (PERNAMBUCO, 1934, p. 24)

Cabia mais especificamente aos conteúdos morais e cívicos, desenvolver nos alunos o gosto pela nação, de modo a refletirem pelo bem estar social e se sentirem brasileiros responsáveis pela contribuição ativa, necessária ao desenvolvimento do país. De acordo com Arantes (2014, p. 169), esses conteúdos deveriam

... contribuir para a formação do caráter do aluno, pela prática das virtudes fortes de iniciativa, de coragem, de perseverança, pelo hábito do trabalho e pelo sentimento de responsabilidade diante da vida, bem como, fazer-lhe adquirir costumes de sociedade e hábitos de polidez. Por isso, o aluno deveria estudar o país na sua continuidade geográfica, na sua comunidade de origem e de idioma, os fatos sociais, políticos e econômicos, bem como o seu desenvolvimento histórico.

Estes seriam trabalhados através das várias possibilidades educativas oferecidas aos alunos e que não deveriam ser restringidas à sala de aula, cabendo aos professores desenvolverem o assunto de forma contundente e de acordo com a realidade vivenciada. Portanto, para o governo naquele momento, a moral e o civismo se apresentavam como um campo de investimento do poder, pelo qual se buscava a sujeição contínua e ininterrupta dos alunos em todas as atividades educativas a serem desenvolvidas na escola, através da tentativa do controle de seus pensamentos, corpos, gestos e comportamentos (FOUCAULT, 2005). Portanto, buscava-se uma grande quantidade de vivências relacionadas a tais conteúdos, na tentativa de se criar uma rotina de aceitação e reprodução de suas ideias.

Entende-se que o principal intuito mediante esses ensinamentos era o de transferir a responsabilidade pelo desenvolvimento do país para as mãos de seus futuros cidadãos, para isso, estes deveriam acreditar que o trabalho seria a única possibilidade e condição para que a nação alcançasse tal objetivo. Em seguida, é lançado em Pernambuco, no ano de 1936, ao longo do segundo mandato do então governador eleito pela Assembleia Legislativa, Carlos de Lima Cavalcanti, por iniciativa do Departamento de Educação, um plano de Educação Moral e Cívica para escoteiros, bandeirantes e organizações congêneres a funcionarem nas escolas primárias do estado, consolidado em 01 de outubro daquele mesmo ano, por meio da portaria nº 19, em que apresentava os seguintes objetivos

Para o desenvolvimento desse plano, que não deve ser compreendido com a rigidez de um programa de pontos sucessivos, as prof. incumbidas dessas

funções, utilizarão, além das palestras, contos e narrativas de fundo moral e cívico e buscarão aproveitar as oportunidades que oferecem as datas históricas, os acontecimentos sociais e as situações criadas pelas práticas da merenda, do pelotão de saúde, dos clubes e de quaisquer outras organizações desse gênero existente na escola. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1936, p. 12)

Como dito anteriormente, era da responsabilidade de professoras específicas o desdobramento dessas abordagens educativas, através da criatividade e do uso das variadas oportunidades que fossem identificadas como adequadas ao trabalho dos conteúdos morais e cívicos. Teoricamente, buscava-se fazer com que os alunos desenvolvessem comportamentos com predominância da coragem, perseverança, iniciativa e caráter.

Sobre o escotismo, sabe-se que surgiu na Inglaterra no início do século XX por iniciativa do ex-militar Baden-Powell que, ao identificar uma grande ociosidade apresentada pelos jovens ingleses naquele momento, buscou alternativas para que pudessem experimentar vivências que considerava sadias. De acordo com Nascimento (2008), o escotismo é uma prática educacional não formal, desenvolvida por adultos voluntários que atuam em todos os campos sociais. Foi criado em 1907 por Robert Stephenson Smyth Baden-Powell no intuito de fornecer às crianças, jovens e adolescentes, uma convivência saudável, fraternal e envolvente.

As ações educativas destinadas à prática do escotismo, seriam realizadas através do exemplo e da valorização do trabalho em equipe diante de atividades realizadas ao ar livre. Os alunos seriam estimulados a assumirem o seu próprio desenvolvimento, em termos intelectuais, físicos, afetivos, espirituais e sociais, na expectativa de serem seguidos por seus companheiros e virarem exemplos para a sociedade. Para isso, é de extrema importância seguirem os princípios presentes na promessa escoteira, que seriam os deveres para com Deus, a pátria e ao próximo (SUFFERT, 1990). Sobre os primeiros passos do escotismo em terras brasileiras, sabe-se que foram dados ao longo da década iniciada em 1910, através da criação de variados grupos espalhados pelo país. De acordo com Moura

No início do Século XX surgiram no Brasil várias associações escoteiras independentes e estas uniram-se posteriormente para criar uma organização nacional, cujo objetivo inicialmente era congregar e fortalecer o movimento e que recebeu o nome de União dos escoteiros do Brasil, fundada em 04/11/1924 (MOURA, 2013, p. 19).

Contudo, o reconhecimento oficial do escotismo a nível nacional, enquanto utilidade pública, deu-se apenas durante a década posterior, em 23 de julho de 1928, por empreendimento do então presidente do Brasil Washington Luís. Este foi responsável por sancionar

O Decreto Federal de nº 5.497 que assegura à União dos Escoteiros do Brasil a exclusividade no uso dos uniformes e seus complementos como: distintivos, insígnias, emblemas e, também, seus lemas. Ainda no referido dispositivo

legal, cabe ao Governo Federal, no seu *Art. 2º* promover a adoção da instrução e educação escoteiras nos colégios e institutos de ensino técnico e profissionais federais. (MOURA, 2013, p. 21)

Para nós, tal iniciativa pode ter influenciado na introdução do escotismo enquanto procedimento educacional presente na reforma Carneiro Leão, que seria instituída alguns meses depois em relação a esse decreto no estado de Pernambuco. Porém, só em 1936 é que esse tipo de ensino é contemplado oficialmente, enquanto componente disciplinar que estaria presente na formação dos alunos brasileiros em variados níveis

Na era Vargas sancionou-se a Lei Federal nº 342 de 12 de dezembro de 1936 que instituiu o Escotismo como matéria dos programas de ensino nas escolas primárias, secundárias, profissionais e normais do país. Percebe-se nessa lei que além dos estabelecimentos técnico-profissionais, as escolas primárias e secundárias passaram a ser contempladas. A teoria e prática escoteiras tornar-se-iam matéria dos programas de ensino e os resultados esperados seriam o aprimoramento do desenvolvimento psíquico e moral das futuras gerações objetivando a intransigente defesa da Pátria e pureza do regime democrático. (MOURA, 2013, p. 21)

Portanto, Pernambuco fez uso e deu importância a essa prática educativa mesmo antes de sua oficialização a nível nacional, ao se utilizar de seus conceitos, procedimentos e objetivos enquanto componentes formativos a auxiliarem as instituições escolares do estado desde 1928. Quanto às bandeirantes, também citadas como possibilidade de atuação da educação moral e cívica, a partir do plano de desenvolvimento de seus conteúdos, estabelecido pelo Departamento de Educação de Pernambuco em 1936, sabe-se que seria uma vertente do escotismo, direcionada inicialmente a jovens mulheres

O movimento para meninas e moças surgiu em 1909, na Inglaterra. Com a ajuda de sua irmã Agnes, Baden-Powell criou o movimento *Girls Guides*, que se destinava exclusivamente à formação de meninas e moças, visando ampliar a participação feminina na sociedade. Já no Brasil, em 1919 fundou-se a Associação das *Girl Guides* do Brasil. Posteriormente, as beneficiárias passaram a ser denominadas de bandeirantes; e a organização a partir de 1960 passou a aceitar meninos e rapazes em seu quadro de beneficiários. (MOURA, 2013, p. 20)

Essas abordagens educativas foram por muitas vezes relacionadas ao militarismo, por se utilizarem de alguns procedimentos e atividades também desenvolvidos pelas instituições militares, tais como: acampamentos, ordem unida, desfiles, organização em grupos como tropas e patrulhas, o uso de fardamentos específicos, comando de voz, etc. Quando utilizadas conforme tais parâmetros, de forma predominante, essas práticas acabaram fugindo das reais pretensões idealizadas pelo seu criador, as quais, segundo Nascimento (2008), buscavam estimular o desenvolvimento da coragem, inteligência, iniciativa e espírito de aventura nos jovens, e não fazer com que reproduzissem os hábitos militares.

Contudo, para muitos líderes políticos, o escotismo e o bandeirismo, enquanto reprodutores dos conceitos militares dentro do meio educacional, apresentavam-se como alternativas atrativas e capazes de auxiliar efetivamente na formação dos futuros cidadãos almejados

Do ponto de vista político o movimento escoteiro era um elemento estratégico, uma vez que o modelo organizacional e as práticas desenvolvidas congregavam jovens e era prestigiado pelos familiares desse segmento social, o que possibilitaria um direcionamento no tocante ao comportamento humano e social. (MOURA, 2013, p. 23)

Portanto, essas alternativas educativas foram percebidas como uma possibilidade prática de enquadramento comportamental de grande aceitação social. Em que, por muitas vezes, as ações requeridas em suas vivências eram conduzidas por uma disciplina ao nível do exército, enquanto procedimento norteador para o controle dos alunos. De acordo com Foucault (2005, p. 61) “... a disciplina do exército começa no momento em que se ensina o soldado a se colocar, se deslocar e estar onde for preciso”. Ou seja, era a reprodução de um mecanismo de poder atrelado a uma instituição regida pela hierarquia e o monitoramento contínuo dos seus membros dentro das escolas, enquanto alternativa para o controle e a submissão dos estudantes.

Dessa forma, o escotismo e o bandeirismo, enquanto ações educativas de grandes influências comportamentais perante os seus praticantes, se apresentavam como um campo propício de variadas possibilidades para o trabalho dos conteúdos morais e cívicos, já que esses permeavam os ideais presentes na promessa escoteira e poderiam contribuir, através de suas abordagens, para o direcionamento comportamental e social idealizado para os alunos de forma condizente com o requerido ao longo do governo Vargas, ou seja, indivíduos bem disciplinados, que valorizassem o trabalho, fossem guiados pela moral, conhecedores de seus lugares sociais e amantes da pátria.

Já em 1937, com o início da primeira ditadura brasileira que ficou conhecida como Estado Novo, o civismo ganha importância ao ser referendado pela nova constituição enquanto conteúdo a ser desenvolvido pelas diferentes disciplinas dispostas, nos variados níveis de ensino e em todas as escolas espalhadas pelo país

Nesse sentido, defendia-se que o aprendizado cívico não fosse realizado unicamente a partir de lições teóricas, mas que fosse praticado nas várias oportunidades da vida escolar, oferecendo uma formação na qual os educandos percebessem as responsabilidades comuns. Assim, acreditava-se que o aspecto prático desse ensino se constituiria no meio mais seguro para se atingir a educação cívica, que no limite formaria a juventude para servir à sociedade e à pátria. Portanto, os clubes, as bibliotecas, os museus e outras instituições escolares, bem como o conhecimento de suas organizações e a escolha de seus dirigentes, ofereciam oportunidade de compreenderem os

sentidos da lei, da constituição, da assembléia, das eleições, etc. (ARANTES, 2014, p. 169)

Identifica-se através de tais colocações que os ensinamentos cívicos não ficariam restritos apenas às variadas vivências oportunizadas pelas instituições escolares, sendo abordados em outros espaços em que seus conteúdos pudessem ser desenvolvidos e contribuíssem para que os jovens estudantes assimilassem saberes que os direcionassem para as suas obrigações junto ao país, dando continuidade às pretensões de formação educacional iniciadas já nos primeiros anos do governo Vargas e que passariam a ser enfatizadas, de forma mais incisiva, ao longo do exercício do poder ditatorial. Segundo Foucault (2005, p.81), “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder”. Portanto, quanto maior fossem as possibilidades de influência no aprendizado e consolidação dos saberes cívicos, maiores seriam as chances dos interesses governamentais se consolidarem.

Nesse contexto, tanto a moral como o civismo são apresentados pelo presidente Getúlio Vargas como peças fundamentais na formação educacional dos alunos brasileiros contra o comunismo russo, o qual, segundo ele, seria um perigo eminente para a sociedade brasileira

O sr. Getúlio Vargas, presidente da república, em entrevista que concedeu ao correspondente de um jornal de Roma e que foi reproduzida pela imprensa desta capital, dedicou à criança o capítulo final, esclarecendo perfeitamente o grandioso plano que será posto em prática no regime vigente, para a defesa do bem estar da família e para a grandeza do futuro da pátria. O chefe da nação abordou, incisivamente, todos os pontos mais visados pela direção do comitê, mostrando que, conhecedor profundo do problema brasileiro, não permitirá que germine no Brasil a praga da desagregação moral da juventude pregada pelos comunistas sob rotulo atraente de ‘liberdade absoluta’. A educação moral e cívica, o conceito da nacionalidade, o cuidado com o estado físico das crianças, tudo isso será decidida e dedicadamente amparado pelo estado. Cumpre, pois, que pais e mães brasileiros dêem ao chefe da nação sua assistência continuada a essa obra grandiosa. Trata-se sobretudo, de uma legítima defesa de cada um contra a invasão de seu lar por doutrinas perigosas e destruidoras. Para essa defesa, que mais diretamente interessa aos próprios pais é que o governo vai dirigir seus esforços. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1937, p. 36)

Percebemos em tal discurso o uso de argumentos implícitos, favoráveis às ações políticas decorrentes de uma ditadura e a busca por sua aceitação, em que a luta contra o comunismo aparece como ponto norteador e os conteúdos morais e cívicos, como alternativas de combate a tal ideologia. Segundo Foucault (2008, p.27-28), “... o discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz”; isso é o que podemos identificar no trecho acima, quando a liberdade absoluta é tida como algo ruim para sociedade, enquanto que a busca pelo controle e o domínio social regidos por uma ditadura, são apresentados como necessários e benéficos.

Pernambuco seguiu as pretensões nacionais perante a moral e o civismo, enquanto componente de grande importância na formação educacional dos alunos pertencentes àquele contexto. De acordo com Arantes (2014 p. 171), “... o nacionalismo e a religião eram os pilares do Estado Novo”, sendo assim, os conteúdos morais e cívicos seriam utilizados para auxiliarem na disseminação e consolidação de tais preceitos na sociedade. Dessa forma, em janeiro de 1938 é lançado no estado, através das propostas para a educação primária, um programa intitulado de Iniciação ao Estudo da Sociedade e Educação Moral e Cívica, composto pelas disciplinas de História Pátria, Geografia Política e Moral e Civismo, que apresentavam os seguintes objetivos a serem desenvolvidos pelos professores

Transmitir ao educando a ideia de família, de sociedade, de pátria e de humanidade, como conjuntos humanos, cujos membros se acham ligados por vínculos espirituais comuns. Inculcando no espírito do aluno a crença em Deus que deverá ser amado e adorado, o professor, pela palavra e pelo exemplo, desperta-lhe-á os sentimentos de solidariedade humana, fazendo realçar a prática do bem, o respeito mútuo e a dignidade pessoal. Esses ensinamentos, que servirão de base para a formação do caráter do aluno, deverão ser reforçados pela prática de virtudes essenciais, de iniciativa, de coragem e de perseverança, pelo hábito do trabalho e pelo sentimento de responsabilidade diante da vida. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1938, p. 15)

Caberia à escola, nesse processo, a responsabilidade por desenvolver comportamentos sociais, regidos por hábitos de polidez e de solidariedade a serem reproduzidos pelos alunos e que seriam repassados como conhecimentos direcionados à estrutura organizacional e de funcionalidade do país, tais como: as instituições sociais e políticas, as leis, o governo, a ordem, a disciplina, a relação com outras nações e a situação econômica. Logo em seguida os alunos seriam levados a compreenderem

Os direitos e deveres que daí decorrem para a sua personalidade em relação a cada um desses grupos sociais. Estudando o país na sua continuidade geográfica, na sua comunidade de origem e de idioma, nos fatos sociais, políticos e religiosos de seu desenvolvimento histórico, irá o educando enriquecendo o seu patrimônio, pelo hábito de pensar como brasileiro e sentir-se com uma parcela de responsabilidade nos destinos do Brasil. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1938, p. 15)

Tais interesses, apresentados nesse programa, se encontram em conformidade com o que discutimos mais acima em relação aos objetivos educacionais preponderantes ao longo de todo o governo Vargas, isto é, o de formar alunos conscientes de seus enquadramentos sociais e que se responsabilizassem, através do trabalho, do bom comportamento e do amor à pátria pelo futuro do país. As orientações para o trabalho conjunto das disciplinas de Geografia, História Pátria e Moral e Cívica buscavam justamente esse reconhecimento por parte do aluno: o de sua posição dentro da sociedade. Estas foram apresentadas da seguinte maneira

O aprendizado de geografia política será associado ao de história e ao de moral e civismo e deve começar pela observação dos fatos conhecidos dos alunos, ampliando-se estas observações, de modo que lhe obtenha, gradativamente, noção exata de sua posição no meio em que vive, da situação deste no conjunto nacional, bem como da posição do país no continente e na comunicação universal. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1938, p. 15)

Em relação aos conteúdos específicos destinados à moral e cívica para os diferentes níveis do ensino primário, sabe-se que, no primeiro ano, deveriam ser trabalhados os seguintes aspectos: “o respeito às autoridades e aos superiores, obediência aos velhos, o descobrimento do Brasil, primitivos habitantes, os primeiros governadores, ideia de pátria, a bandeira e o hino nacional” (PERNAMBUCO, 1938, p. 10). Além disso, outras temáticas deveriam ser abordadas em sala de aula, mediante o trabalho com cartazes. Seriam elas

- Honrar e adorar o nome de Deus.
 - Venerar a bandeira nacional e cultivar o amor à pátria.
 - Amar e respeitar teu pai e tua mãe.
 - Estimar e obedecer ao teu professor e a teus superiores.
 - Ser amigo de teus irmãos e tratar bem aos colegas e aos teus semelhantes.
 - Comparecer pontualmente às aulas.
 - Traçar a tua vida dentro dos preceitos da moral cristã.
 - Cultuar a família como pedra angular da sociedade.
- (PERNAMBUCO, 1938, p. 10)

Ao valorizar o respeito pelas autoridades e pelos superiores de modo enfático, enquanto conteúdo de formação inicial da educação primária, tal proposta deixa evidente o empenho de coadunar o discurso educacional com os interesses ditatoriais daquele momento, de modo a favorecer a relação de poder estabelecida, pois, de acordo com Foucault (1999, p.7), “... o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo cuida de sua aparição”; e sendo o governo ditatorial a maior representatividade do poder naquele contexto, seria contraditório se os discursos a circularem, dentro das instituições educacionais, não fossem condizentes com os seus objetivos.

Quanto aos conteúdos destinados aos anos seguintes, estes se assemelhavam aos ensinamentos de moral e civismo presentes nas propostas anteriores ao Estado Novo. Assim, para o segundo ano, seriam trabalhados os deveres perante a sociedade e que deveriam ser movidos pela solidariedade e fraternidade. O reconhecimento diante das associações, tais como: o círculo de pais e mestres, as instituições dos ex-alunos e as caixas escolares. O corporativismo, a solidariedade humana e o entendimento junto ao estrangeiro no país, diante da necessidade de se trabalhar planos de imigração que se relacionassem à formação nacional e à aptidão política (PERNAMBUCO, 1938).

É interessante a questão da imigração enquanto abordagem educativa, pois naquele contexto da história nacional foi implantada uma política de controle para os estrangeiros que aqui chegavam, na medida em que eram responsabilizados pelo aumento do desemprego nas cidades. Desse modo, essa iniciativa se apresentava repleta de preconceitos étnicos, religiosos e culturais, permitindo a entrada no país apenas daqueles que contribuíssem para o cultivo da terra ou que trouxessem investimentos financeiros para o Brasil.

Segundo Morais (2014), foi instituído em 04 de maio de 1938 o decreto-lei nº406, também chamado de lei de imigração. Este passou a regulamentar a entrada de estrangeiros no território nacional e, com isso, consolidou uma nova política migratória, voltada à seleção dos bons imigrantes. Dessa forma, estavam vedadas as entradas de estrangeiros tidos como aleijados e mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos, indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres, os que apresentassem afecção nervosa ou mental, doentes de moléstias infectocontagiosas ou lesões orgânicas com insuficiência funcional. Além dos estrangeiros indesejáveis. Impedia-se, também, a entrada daqueles de conduta danosa à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições e aos condenados em outros países por crimes de natureza política que determinassem sua extradição.

Acreditamos que, ao abordar tal assunto, essa proposta educacional, em conformidade como os objetivos do Governo Federal, visava desenvolver nos alunos a percepção de que os estrangeiros que se encontravam e adentravam no Brasil, mediante tamanha seletividade, eram, de algum modo, importantes para o desenvolvimento do país.

No terceiro ano, variados aspectos da história de Pernambuco seriam enfatizados, particularmente: Olinda, enquanto primeira capital do estado e suas riquezas. A invasão holandesa e seus desdobramentos como os feitos de Mathias de Albuquerque, Fernandes Vieira, Camarão e Henrique Dias, enquanto heróis responsáveis por expulsarem os holandeses das terras pernambucanas e os significados espirituais relacionados a tal invasão. Além do trabalho em defesa da fé cristã (PERNAMBUCO, 1938).

Para o quarto e último ano, que seria o maior nível de aprendizado apresentado junto à educação primária, buscava-se uma abordagem mais social e destinada ao conhecimento diretivo a um grande acontecimento da história nacional. Sendo assim, iniciava-se o ensino a partir de assuntos relacionados à família e a outras composições sociais como tribos e raças,

para, em seguida, ser abordado o processo de abolição e os grandes nomes relacionados a tal iniciativa, como a princesa Isabel e o conselheiro João Alfredo³² (PERNAMBUCO, 1938).

Partindo do particular para o geral, essa proposta educacional se destinava a valorizar o entendimento por parte do aluno de suas obrigações comportamentais junto à sociedade, do histórico referente às origens do estado e da nação através de conteúdos de grande importância e aprovação social para cada realidade, do reconhecimento pátrio, da valorização dos símbolos nacionais e da fé cristã.

Seria desse modo que a moral e o civismo se fariam presentes enquanto componentes de ensino das escolas pernambucanas, em um período no qual tais espaços educativos foram colocados pelas autoridades políticas do estado à mercê dos interesses ditatoriais, mediante os objetivos de influir nas gerações futuras o sentido de equipe, de solidariedade, disciplina e responsabilidades sociais apresentados como fundamentos educativos, norteadores do regime (PERNAMBUCO, 1939).

Podemos dizer que os saberes destinados à moral, ao civismo e a todas as outras disciplinas, a serem trabalhadas nessas escolas, foram pensados, arranjados e postos em desenvolvimento de modo a contribuir para o exercício do poder ditatorial e suas pretensões de formação educacional, pois, segundo Foucault (2005, p. 104), para que o poder possa ser exercido, este “... é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber”. Posteriormente, durante a década de 1940, a educação pernambucana deu ênfase às questões cívicas a serem trabalhadas nas instituições escolares do estado. Durante o mandato do então interventor federal Agamenon Magalhães, foram criadas diversas datas comemorativas que teriam o intuito de valorizar tal conteúdo.

Como exemplo, podemos citar o dia do soldado, criado pela Portaria nº 282, de 24 de agosto de 1943, ficando determinado o dia 25 daquele mesmo mês como data específica para tal comemoração. De acordo com Arantes (2014), essa deveria se pautar por aulas realizadas em todas as classes sobre a vida e os feitos do Duque de Caxias, além da produção de cartazes. No dia seguinte deveria ser realizada uma sessão solene nos clubes literários dedicada ao condestável³³ do Império, como, também, o incentivo ao intercâmbio escolar, de acordo com as comemorações realizadas e o direcionamento das próximas edições dos jornais escolares a Caxias.

³² Foi uma grande figura brasileira durante o reinado de D. Pedro II, tido como político, abolicionista e monarquista. Ele esteve na linha de frente no processo da promulgação da lei do Ventre Livre e também da Lei Áurea.

³³ Cargo militar de maior graduação do exército português, inferior apenas à suprema chefia do rei.

Alguns dias depois, em 31 de agosto, seria instituída a semana da pátria pela portaria nº 289, que determinou os dias de 01 a 07 de setembro como período adequado para tal abordagem, a ser desenvolvida em todos os grupos escolares, escolas especiais e escolas isoladas do estado

Durante estes dias as professoras deveriam fazer palestras alusivas ao fato histórico que se comemorava para despertar, por todos os processos educativos, os sentimentos patrióticos nos escolares, realizando excursões a pontos históricos, promovendo concursos de legendas de civismo, confeccionando álbum, maquetes, cartazes, etc. Os jornais escolares deveriam circular em edições especiais, havendo reuniões extraordinárias em todos os grêmios literários e clubes agrícolas escolares. (ARANTES, 2014, p. 180)

Em 18 de novembro de 1943, através da Portaria nº 333, seria criado o dia da bandeira, a ser comemorado todos os dias 19 daquele mesmo mês. De acordo com Arantes (2014, p. 180), “... na ocasião deveria ser prestado culto cívico à bandeira nacional, realizando-se em todas as classes de ensino dos grupos escolares, escolas especiais, isoladas e demais estabelecimento de ensino preleções sobre a data”.

Portanto, o ano de 1943 ficou marcado na educação do estado pelas iniciativas cívicas de valorização da pátria, dos símbolos nacionais, dos seus heróis e de suas conquistas, de modo a buscar nos estudantes um sentimento de pertença, orgulho e responsabilidade por sua nação. Já em 1945 é lançado um novo plano para a educação primária em Pernambuco que apresentava em sua composição um programa chamado de Estudos da Sociedade e Educação Moral e Cívica. De acordo com Arantes (2014, p. 181), suas propostas visavam

Situar a criança no meio em que vivia, aproveitando as oportunidades e observando as reações, considerando ainda as possíveis adaptações ao ambiente. Era o estudo da história do Brasil, de Pernambuco, do Recife, da escola, da família ensinados a cada ano que deveria constituir o curso primário. A proposta era a de que ocorresse o intercâmbio de ideias e conceitos capazes de fornecer ao aluno o mínimo de reação no máximo de adaptação aos fenômenos sociais nos quais ele é autor e expectador simultaneamente.

Para isso, o escotismo foi, por mais uma vez, bastante valorizado e apresentado como meio de grande potencial educativo para consolidar nos estudantes o aprendizado desenvolvido no âmbito familiar e escolar, de modo a enaltecer o civismo através dos grandes feitos dos heróis nacionais e direcionar os alunos para Deus, mediante os aspectos morais e religiosos a serem trabalhados

A escola do escotismo será a maneira mais prática e impressionante que se apresenta para orientar um plano dessa natureza. Os simbolismos, o código, a divisa, a tríplice promessa do escoteiro, são panoramas magníficos para uma visão de conjunto, esboço delicado para minúcias esperançosas. E o escotismo educa pelo exemplo, pela ação e pela fé, reagindo contra o sensualismo e o egoísmo é uma força capaz de conduzir a infância, adolescência e a juventude para integrar-se num verdadeiro programa de educação social, moral e cívica. (PERNAMBUCO, 1945, p. 44)

O intuito era conduzir os alunos a respeitarem as autoridades estabelecidas, valorizarem as tradições escolares, familiares e locais em nível municipal, estadual e nacional, além de compreenderem a importância do trabalho. Contudo, o principal objetivo estaria no reconhecimento por parte dos estudantes, das grandes figuras da história nacional e suas ações dentro dos variados campos sociais, de modo a tê-los como exemplos a serem seguidos. É o que pode ser percebido na exposição a seguir, que se refere aos interesses da proposta: “o programa de educação social é o alicerce do Brasil futuro, e, se este Brasil é grande e forte pelo valor dos seus filhos, faz-se mister reconhecer o herói brasileiro desde o lar até os campos de batalha, das escolas às oficinas” (PERNAMBUCO, 1945, p. 44). Sobre os professores, tal proposta educativa apresentava os seguintes termos como procedimentos necessários a serem seguidos, para que os mesmos alcançassem as finalidades traçadas

Para realizar o ideal do programa é preciso que o professor sinta e compreenda a elevação dos conceitos e a realidade brasileira em toda a extensão. A instrução imediata é necessária e urgente, mas não deve sacrificar em absoluto o essencial que é ambientar os alunos no plano grandioso da veneração por tudo quanto é nobre, útil e generoso. (PERNAMBUCO, 1945, p. 44)

Portanto, a atuação do professor seria primordial no desenvolvimento educacional dos alunos por meio do exemplo, ou seja, caberia a eles terem um conhecimento bastante aprofundado em termos geográficos e históricos relacionados ao país, de modo a se apropriarem do discurso requerido. Para Foucault (2008), a propriedade do discurso, pode ser

Entendida ao mesmo tempo como direito de falar, competência para compreender, acesso lícito e imediato ao corpus dos enunciados já formulados, capacidade, enfim, de investir esse discurso em decisões, instituições ou práticas - está reservada de fato (às vezes mesmo, de modo regulamentar) a um grupo determinado de indivíduos (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Dessa forma, os professores seriam os responsáveis por fazerem com que os grandes vultos nacionais e seus feitos fossem expostos como saberes a serem absorvidos e, se possível, os seus valores reproduzidos, contribuindo dessa maneira com os interesses da proposta educacional instituída. Porém, com o fim do Estado Novo e as mudanças políticas ocasionadas pela retomada democrática, a educação em Pernambuco passou por diversas alterações ao longo da década de 1950

Esta década foi caracterizada pelo surgimento de um Programa de Ensino que se diferenciou dos demais, tanto no seu produto como no seu processo de elaboração. Considerando o número de documentos produzidos, nesta década, com o título de PROGRAMA MÍNIMO e PROGRAMA DE ENSINO, poder-se-ia pensar que foram elaborados vários programas neste período. Na verdade o que aconteceu foi um trabalho de reformulação contínua de um mesmo

Programa, na tentativa de chegar a um produto final que seria o Programa mais adequado possível ao aluno de Pernambuco. (BRITTO, 1993, p. 23-24)

No ano de 1958 estavam traçados e aprovados alguns pontos relevantes para a educação primária dos estudantes pernambucanos, em que a Educação Moral e Cívica mais uma vez não alcançaria a alcunha de uma disciplina curricular obrigatória e sim, passaria a ser uma prática aleatória. “Entre os anos de 1958 e 1960 já se delineava o documento final, produto de oito (8) anos de experimentações, avaliações e sugestões. A versão final do Programa foi publicada em 1961, mas todo o processo de elaboração aconteceu na década de 50” (BRITTO, 1993, p.23). Sendo assim, ficaram determinadas para esse tipo de ensino as seguintes proposições, presentes no decreto nº 391, lançado em 10 de fevereiro de 1958

ART. 411.º - A Educação Moral e cívica terá como objetivo principal preparar o indivíduo para se tornar um elemento útil a si mesmo e à sociedade, pela prática das virtudes, pelo hábito do trabalho e pela compreensão de seus deveres sociais.

ART. 412.º - As aulas de Moral e Civismo serão ocasionais.

ART. 413.º - Entre as noções de Moral e Civismo, aplicáveis à escola primária, serão considerados os direitos e deveres do indivíduo, subordinados aos deveres mais amplos com a família, a pátria, a humanidade.

ART. 414.º - A Educação moral e cívica resultará, a cada momento, da execução de todos os programas primários que dêem ensejo a esse objetivo e, de um modo geral, do processo total da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em situação de elevada dignidade e fervor patriótico.

ART. 415.º - Para que a educação moral e cívica atinja os seus fins, deverá basear-se nos princípios de liberdade e responsabilidade.

ART. 416.º - No curso Complementar é obrigatório o conhecimento, por parte dos alunos, da Constituição do País e do Estado, sobretudo na parte em que se refere à declaração dos direitos, deveres e garantias individuais. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1958, p. 779)

No artigo 412º fica evidente a perda de forças da Educação Moral e Cívica enquanto componente educacional das escolas públicas pernambucanas, durante aquele contexto, na medida em que passaria a ser trabalhada eventualmente. Contudo, mesmo sem a obrigatoriedade, tais conteúdos deveriam permear todo processo formativo do ensino primário, ficando evidenciada uma reprodução dos interesses destinados ao trabalho, com essas temáticas buscando os mesmos objetivos apresentados em propostas anteriores, que se fizeram presentes ao longo do governo Vargas. E, assim, seguiria o desenvolvimento da disciplina de EMC junto às instituições escolares de Pernambuco, até as mudanças educacionais proporcionadas pela ditadura civil-militar brasileira.

4.2 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM PERNAMBUCO DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

Com o início de um novo período antidemocrático na história do país, Pernambuco viria a sofrer modificação em diversos campos de sua organização, a começar com a deposição do então governador Miguel Arraes, já no primeiro ano de ditadura, em 1964, que acabaria preso e posteriormente exilado. Segundo Silva (2013), o estado de Pernambuco, antes da ditadura civil-militar, era considerado um dos centros do comunismo nacional, onde surgiram alguns movimentos de esquerda³⁴ que lutavam por uma maior participação popular nas diretrizes políticas. Além disso, o governador Arraes, eleito em janeiro de 1963, fazia-se valer de discursos e ações que apresentavam como prioridade política, melhorar a qualidade de vida dos menos providos socialmente.

Tais mobilizações inquietaram a elite local e a fizeram reagir diante dessas iniciativas populares que tomavam conta do Estado, na tentativa de permanecerem enquanto classe norteadora das abordagens políticas dessa localidade. De acordo com Silva (2013, p. 5) “... as propostas de Arraes, centradas em propiciar aos menos favorecidos melhores condições de vida, foram interpretadas por essas elites como subversão, o que levou a oposição a acusar o governador de pertencer ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), que se encontrava na ilegalidade”. Desse modo, assim como ocorria nacionalmente, grande parte da elite pernambucana acabou sendo favorável à consolidação do regime militar aqui no estado.

Diante disso, já em suas primeiras ações, após o golpe, a ditadura civil-militar se fez presente em Pernambuco através de muita imposição e demonstração de força. De acordo com Correia (2017, p.31) foram “... cerca de 300 detidos entre os primeiros oito meses de governo ditatorial, abril a dezembro de 1964, em Pernambuco pela polícia política (DOPS)³⁵ e forças militares”. Dentre esses, pessoas de variadas esferas e camadas sociais, sem qualquer diferenciação em termos de prestígio local, poder aquisitivo ou posicionamento político, pois

³⁴ A Frente do Recife e as ligas camponesas são exemplos de movimentos esquerdistas que atuam em Pernambuco entre os anos de 1955-1964, e que marcam, respectivamente, a chegada das práticas políticas paulistas no estado e a luta pela mudança nas relações de produção na zona canavieira pernambucana.

³⁵ O Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) foi criado em 1924 com o objetivo de prevenir e combater crimes de ordem política e social que colocassem em risco a segurança do Estado. O DOPS acabou por ser um órgão fundamental a duas ditaduras que vigoraram no Brasil: o Estado Novo e o Regime Militar. Inicialmente o DOPS procurava coibir crimes de ordem pública e social relacionados à “vadiagem”, à prática da capoeira e a manifestações religiosas afro-brasileiras. Ao longo do crescimento da oposição aos governos, foi tornando-se um órgão cada vez mais direcionado ao combate dos movimentos de esquerda no país, passando a atuar enquanto centro de tortura ao longo de ambos os períodos ditatoriais (CORRÊA, 2008).

“... nas listas de presos, registram-se advogados, médicos, policiais, professores de universidades públicas, políticos, bancários, militares, camponeses, comerciários, estudantes, funcionários públicos, engenheiros, entre outros”. (CORREIA, 2017, p.35-36)

Em termos geográficos, a caçada aos ditos subversivos pernambucanos se expandiu para além das áreas urbanas, alcançando também os trabalhadores rurais que galgaram grande relevância política durante o curto governo de Arraes (apenas 14 meses). Segundo Andrade (2004), tal governador

Resolveu apoiar as reivindicações dos trabalhadores do campo que exigiam a aplicação do Estatuto do Trabalhador Rural, promulgado em 1963 graças ao projeto de lei do deputado gaúcho Fernando Ferrari. Esta lei levava ao meio rural os princípios jurídicos estabelecidos durante o Estado Novo, pelo governo Getúlio Vargas e ainda permitia ao trabalhador rural o uso de direito de greve. Antes de Arraes, era comum o proprietário de terra utilizar a polícia para reprimir os movimentos trabalhistas no campo o que provocava choques entre os policiais e os trabalhadores mobilizados pelas ligas camponesas (ANDRADE, 2004, p. 41).

Diante de tais fatos, as inquietações de muitos daqueles que se colocavam contrários às ações de Miguel Arraes de valorização popular, não se restringiram ao apoio moral à implementação e consolidação do novo regime político, ao ponto de pegarem em armas e contribuírem ativamente com as atitudes coercitivas do governo, gerando o caos e a violência no estado, principalmente na área rural. Para Coelho (2004), a repressão aqui em Pernambuco

Não coube apenas às Forças Armadas, à Polícia Militar e à Polícia Civil – como na maioria dos Estados. Ao lado delas, recebendo seu apoio mas agindo de forma independente, bandos civis armados por adversários de Miguel Arraes, alguns usineiros e senhores de engenho, ajudaram a espalhar o terror na zona da mata – onde as mudanças haviam sido mais profundas e a radicalização atingiu maior intensidade (COELHO, 2004, p. 189).

Portanto, diante de variados fatores e interesses, sejam esses políticos, econômicos ou pessoais, diversos foram os civis pernambucanos que atuaram de forma efetiva em favor dos objetivos dos militares aqui no estado, em termos repressivos, contribuindo de forma contínua para a prisão, tortura e até mesmo assassinatos de outros membros da sociedade. Sendo assim, toda e qualquer iniciativa pautada por parâmetros populares e de conscientização social, chamavam para si a atenção dos novos detentores do poder, foi o caso do MCP (Movimento de Cultura Popular), movimento educacional criado em Pernambuco e que alcançou grande respeito nacional

O Movimento de Cultura Popular foi criado no Recife em maio de 1960. Sua história começa com a vitória de Miguel Arraes para a prefeitura do Recife em 1959. Durante a campanha eleitoral a educação já aparecia como uma das preocupações do candidato das esquerdas. Ciente da realidade educacional

caótica e da falta de escolas para as classes populares do Recife, Arraes tomou a iniciativa de estabelecer um plano de educação para a cidade. Nesse sentido, convidou um grupo de intelectuais para a elaboração do Plano Municipal de Ensino. Entregue ao prefeito em 30 de janeiro de 1960, o Plano previa a criação de um “organismo central supervisor” responsável por sua execução. As principais ações do organismo se comparavam aos de uma Secretaria Municipal de Educação, órgão este que não existia no Município. A ideia era criar um departamento autônomo e se desviar da estrutura burocrática e da falta de recursos. Nascia assim o MCP. Para coordenar o movimento Arraes convidou diversos intelectuais, entre os quais os educadores e católicos progressistas Anita Paes Barreto, Germano Coelho, Norma Coelho e Paulo Rosas, além do artista plástico e militante comunista Abelardo da Hora. No dia 1º de maio de 1960 foram inauguradas as primeiras dez escolas do MCP no bairro de Santo Amaro (TEIXEIRA, 2012, p.2).

A proposta educacional do MCP tinha por intuito garantir um ensino e aprendizado de qualidade para pessoas de baixa renda, apresentando como ponto norteador do processo inicial de suas ações, a alfabetização e o uso da cultura local, de modo a proporcionar ao seu público alvo, novas maneiras de integração e ascensão social, através da educação. Contudo, o movimento ampliou as suas atividades e, para além das iniciativas educacionais, passou a realizar ações políticas que tomaram dimensões nacionais, pois ao favorecer e estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica junto aos trabalhadores, impulsionou sua participação na vida do país, através da denominada Educação de Base, que utilizava além da alfabetização, música, teatro e artes plásticas, como possibilidades de promover o acesso à cultura de cada localidade (SILVA, 2011). O foco na valorização popular e numa educação voltada para o desenvolvimento de pessoas críticas e atuantes na sociedade, fariam do MCP um alvo das ações repressoras do novo regime

Entende-se que, para os objetivos dos militares, enquanto governantes, o MCP apresentava-se como um meio propício à subversão posto que, se utilizava da educação e da cultura para estimular uma política de reivindicações e melhorias para a classe trabalhadora, algo que para a ditadura estava atrelado ao comunismo e que deveria ser reprimido a qualquer custo. (COSTA, 2016, p.35)

Dessa maneira, o Movimento de Cultura Popular, ao atuar de forma totalmente divergente aos interesses daqueles que se encontravam no poder durante aquele contexto, acabaria sofrendo todo o tipo de coerção

O MCP teve sua sede invadida, seus bens foram pilhados, livros e materiais destruídos ou apreendidos. Dois tanques de guerra foram posicionados nos jardins da sede do MCP. Muitos de seus dirigentes, funcionários e militantes foram presos ou perseguidos pelo novo regime. Em 5 de outubro de 1964, a Câmara Municipal do Recife, sob a presidência do vereador Wandenkolk Wanderley, aprovou a lei 9297, que denunciava e rescindia todos os contratos da prefeitura do Recife com o MCP. Argumentavam os vereadores que o Legislativo não havia sido consultado quando da origem do movimento, e que

era notória a orientação e a direção comunista da entidade. A lei decretava também a reversão dos bens cedidos ao Movimento para a municipalidade, indicava a criação de uma fundação para substituir o movimento e mantinha o pagamento do funcionalismo do MCP. Em 1966 foi criada a Fundação Guararapes que assumiu parte das funções do extinto MCP (TEIXEIRA, 2012, p. 07).

Sendo assim, seria o fim de um dos mais promissores projetos educacionais desenvolvidos em Pernambuco, que acabou sucumbindo diante dos interesses militares de direcionamento e foco na aceitação passiva de suas ações, ou seja, na submissão social. Contudo, as imposições e o exercício do poder por parte dos militares, não se deram sem resistência aqui no estado. Para Foucault (2005) o poder não se exerce sem que custe alguma coisa, se a violência for excessiva há o risco de gerar revoltas, ou, se houver brechas nas intervenções e vigilância, há a possibilidade do desenvolvimento dos fenômenos de resistência e desobediência.

Dessa forma, sendo o estado de Pernambuco conhecido historicamente por suas lutas e mobilizações contrárias a ações de domínio e imposição, tais como: a insurreição pernambucana³⁶, a revolução pernambucana³⁷, a confederação do Equador³⁸, entre outras, seria incoerente se diante de uma nova iniciativa de controle, não houvesse membros da sociedade local dispostos a enfrentar as ações repressoras e violentas realizadas pelo governo militar.

De acordo com Ferreira (2017), em Pernambuco se configurou um contexto de extrema agitação e vivacidade através de movimentos que se organizaram na contra-mão do regime civil-militar que vigorava. A resistência se fortaleceu e as manifestações aumentaram exponencialmente, ainda que a repressão política também e em proporções ainda maiores. Percebia-se na luta armada, uma possibilidade de se contrapor às imposições militares e de tal modo, modificar a realidade instituída. Sendo assim

As principais organizações voltadas para a luta armada que atuaram em Pernambuco foram o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), a Aliança Libertadora Nacional (ALN), O Partido Comunista Revolucionário

³⁶ A insurreição pernambucana ocorreu em 1645 e ficou conhecida como Guerra da Luz Divina. Esse conflito teve como objetivo expulsar os holandeses da região do Nordeste brasileiro.

³⁷ A Revolução Pernambucana de 1817 foi um movimento separatista – o último que ocorreu no período colonial – de caráter republicano que aconteceu na Capitania de Pernambuco. Esse movimento foi liderado pelas elites locais, porém contou com grande adesão popular assim que foi deflagrado. Essa revolta teve como causa direta as mudanças ocasionadas nessa região por causa da transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808.

³⁸ A Confederação do Equador foi um movimento revolucionário que se iniciou em Pernambuco e logo alcançou outras províncias vizinhas. Os revoltosos se levantaram contra o governo central por causa do autoritarismo de Dom Pedro I ao fechar a Assembleia Constituinte de 1823 e impor uma Constituição, no ano seguinte, que lhe assegurou poderes absolutistas. Além dessa oposição ao arbítrio do imperador, a confederação pretendia implantar o regime republicano. As tropas imperiais conseguiram abafar o movimento e matar seus líderes.

(PCR), A Frente de Libertação do Nordeste (FLNe) e a Varguada Armada Revolucionária – Palmares (VAR-Palmares), sendo a primeira a maior e mais expressiva Organização da Esquerda Armada que atuou em Pernambuco durante o período da ditadura, - 1968-1973, anos de sua existência-, além de possuir a maior inserção no movimento estudantil do Estado, donde proveio também a majoritária de seus quadros. (FERREIRA, 2017, p.4)

Sobre o PCBR, percebe-se que tal grupo se caracterizava por pretensões evidentes e objetivas ao defenderem a luta das massas por meio da ilegalidade e não passividade, diante os seus propósitos revolucionários, apresentando como interesses primários de suas mobilizações as seguintes reivindicações

lutar em defesa das liberdades democráticas; pela revogação dos atos da ditadura; pela libertação dos presos políticos; contra a opressão e o terror policial; pelos interesses vitais dos operários; contra a política de arrocho salarial; por aumento de salários e liberdade sindical; pelas aspirações dos trabalhadores agrícolas e camponeses; por uma verdadeira reforma agrária; pela solução dos problemas dos estudantes e de todas as camadas populares; pela resistência ao crescente domínio econômico e político do imperialismo estadunidense. (FERREIRA, 2017, p.4-5)

Contudo, suas iniciativas foram fortemente combatidas, fazendo com que os seus objetivos revolucionários não alcançassem o êxito esperado, pois, a violência contrária a suas ações se davam de todas as formas e amplitudes, como no caso de Cândido Pinto, membro destacado do partido que

Na noite do dia 30, às 22:30 aproximadamente, quando esperava o ônibus na parada do cruzamento da Rua Amélia com a Avenida Rui Barbosa, é vitimado com três disparos de arma de fogo, um deles atingindo sua coluna e fracionando a medula, que lhe sequencia o estado de paraplegia. Hoje, e já na época, sabidamente executado por integrantes dos órgãos de repressão, o DOPS especificamente. O relatório do inquérito instalado na época para apurar os fatos e autores do crime, apontou que era “forçoso concluir-se que a autoria do delito teria partido de policiais, onde se destaca a figura do Tenente Ferreira, oficial encarregado das diligências que tinham por finalidade a prisão de pessoas tidas como subversivas. (FERREIRA, 2017, p.12).

Para além da luta armada, podemos citar as iniciativas do movimento estudantil que buscava resistir as ações impositivas do governo militar, através da conscientização das massas sobre as arbitrariedades da ditadura e da necessidade de melhores condições sociais e estudantis em termos democráticos. Ao logo de sua empreitada, o movimento estudantil teve forte relações como o PCBR, de modo a contribuir continuamente com suas ações e formação, pois segundo Ferreira (2017), tal coletividade foi a principal fonte de militantes para o partido, contribuindo nos comandos político-militares e núcleo de apoio tático para os membros do “grupo de fogo”.

Entretanto, assim como o partido em evidência, o movimento estudantil teve contra si a atenção do governo e acabou sendo um dos principais alvos das ações militares já nas primeiras horas de sua atuação em Pernambuco. O que fica evidenciado nos acontecimentos de 01 de abril de 1964, um dia após o golpe, em que: durante a ocupação do exército e deposição do governador, alguns estudantes secundaristas organizaram uma passeata a favor da legalidade e em defesa de Arraes. “A reação dos militares foi imediata, atirando e matando dois estudantes que faziam parte do manifesto: Jonas Albuquerque Barros, de 17 anos e Ivan Rocha Aguiar, de 21” (SILVA, 2011, p.1198).

Mesmo diante de tamanha atrocidade, o movimento estudantil continuou a lutar por suas causas e interesses nos anos seguintes a tal acontecimento, porém essa luta se tornaria ainda mais árdua a partir da criação do decreto-lei 477, de nível nacional, em 1969, que se caracterizava como um instrumento de controle legal e definitivo diante qualquer ação questionadora, advinda de pessoas vinculadas aos estabelecimentos de ensino, fossem esses professores, estudantes ou funcionários

Além de prescrever a submissão das entidades estudantis ao controle do Estado, mais precisamente ao Ministério da Educação. Esse decreto vinha para coibir quaisquer tipos de manifestações políticas nas instituições de ensino do país, de menor ou maior grau, que contestassem a ordem que vigia, proibindo-se desde reuniões e confecção a entrega de panfletos ditos ‘subversivos’, até a promoção de greves ou passeatas. Era a política de silenciamento da resistência que avançava no seu endurecimento repressivo. (FERREIRA, 2017, p.5)

O governo tinha a consciência sobre a importância dos estudantes e instituições educacionais junto a seu projeto de nação, e na medida em que a juventude questionadora e atuante se apresentava como um empecilho aos seus objetivos, todos os tipos de punições estavam sujeitas a acontecer. Sendo assim, vários diretórios acadêmicos sofreram intervenções, foram fechados ou mesmo destruídos fisicamente, como chegou a ocorrer na Universidade Católica de Pernambuco (UCP), com seus membros perseguidos ainda mais duramente e muitos inquéritos abertos para coerção exemplar dos estudantes opositores - ao regime ou às diretorias e administração geral alinhadas com este – com o fito de exterminar todo e qualquer contradito às iniciativas do Estado autoritário e igualmente amedrontar ainda mais, os que pensassem em pelo menos apoiar o movimento (FERREIRA, 2017).

Dessa forma, ao longo de toda a ditadura civil-militar brasileira, o estudante pernambucano esteve sempre nos holofotes do regime, fazendo com que tal estado perdesse apenas para o Rio de Janeiro, quando se pensava os números referentes às punições aplicadas a partir do decreto 477

Em Pernambuco, a perseguição aos estudantes foi tão expressiva, que este enquadra-se como o 2º estado mais atingido pelo 477, sendo no mínimo 67 estudantes os punidos diretamente pelo Decreto Lei, número superado apenas pelo Rio de Janeiro, com 82 punições. As instituições, com maior número de indiciados foram: a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação de Ensino Superior de Pernambuco. (FERREIRA, 2017, p.6)

Para além das iniciativas citadas anteriormente, pode-se dizer que um outro movimento de resistência às ações repressivas, realizadas pela ditadura civil-militar brasileira aqui em Pernambuco, se deu através da Igreja Católica, mas especificamente por meio da pessoa de Dom Hélder Câmara, designado para o cargo de arcebispo de Recife e Olinda no dia 12 de março de 1964, ou seja, alguns dias antes do golpe. Segundo Silva Filho (2010), Dom Hélder

Estabeleceu uma clara resistência ao regime militar. Tornou-se líder contra o autoritarismo e pelos direitos humanos. Não hesitou em utilizar todos os meios de comunicação para denunciar a injustiça. Pregava no Brasil e no exterior uma fé cristã comprometida com os anseios dos empobrecidos. Foi perseguido pelos militares por sua atuação social e política, sendo acusado de comunismo. Foi chamado de ‘Arcebispo Vermelho’. Foi-lhe negado o acesso aos meios de comunicação social após a decretação do AI-5, sendo proibido inclusive qualquer referência a ele (SILVA FILHO, 2010, p. 6).

O arcebispo buscou conscientizar o povo sobre a situação pela qual o país estava a passar e se pautando pelo combate contra as violações dos direitos humanos, fez a sua voz ecoar para além das fronteiras brasileiras e ao ser adepto ao propósito de não-violência ativa, buscou meios para se contrapor às ações arbitrárias do regime militar instituído. Como exemplo, podemos citar a criação do movimento intitulado Ação, Justiça e Paz (AJP), que tinha por objetivo vigiar as atitudes brutais cometidas pelas autoridades, enquanto pretexto para resguardar a ordem pública, além de proteger os perseguidos pelo regime.

O lançamento do movimento aconteceu em 02 de outubro de 1968, em Recife, no pátio do colégio São José. Em seu discurso no lançamento do movimento Ação, Justiça e Paz, Dom Helder fez um resumo das propostas apresentadas em forma de esboço. Referiu-se principalmente ao contexto de violência institucionalizada, responsável por gerar a miséria na América Latina (ARAÚJO, 2013).

O movimento teve grande aceitação e repercussão a nível nacional e de certa modo internacional, onde seus membros eram orientados a não terem medo da repressão imposta pelos militares e suas ações comparadas ao confronto bíblico entre Davi e Golias. Segundo Rampon (2013, p.267), “Davi venceu Golias com cinco pedras e que a AJP tinha cinco pedras para vencer as estruturas injustas: a fé em Deus, a confiança na verdade, a confiança na justiça, a confiança no bem e a confiança no amor”. Contudo, a Ação Justiça e Paz foi duramente

perseguida, assim como seus membros e seu criador, mas diferente de outros movimentos, conseguiu permanecer com suas atividades, ao longo da ditadura civil-militar.

Sobre o arcebispo, podemos dizer que o poder de voz de um homem religioso, que fazia da igreja (instituição de relevante aceitação social) e de suas missas, meios para disseminar discursos de conscientização social contra as arbitrariedades da ditadura, chamou atenção dos detentores do poder, ao ponto de Dom Hélder Câmara ter a sua residência metralhada e muitos dos seus amigos presos e executados (SILVA, 2021). Entretanto, o mesmo conseguiu se manter ativo e exerceu o seu cargo para além do regime ditatorial, ou seja, até 02 de abril de 1985.

Portanto, o período de ditadura civil-militar em Pernambuco se deu através de muita imposição, repressão e violência, mas não faltou, por parte de um relevante número de pernambucanos, a iniciativa de luta contra tais parâmetros de controle social. Sendo assim, para além de todo conflito discutido anteriormente, e com o novo regime político instituído no estado, logo após o golpe, Paulo Pessoa Guerra, do partido Arena, e que era o vice de Arraes, assumiria, enquanto governador, até o início de 1967.

Contudo, só no governo de Nilo Coelho (1967-1971) é que a educação local passaria por mudanças contundentes em sua organização. Em 1968 é lançado no estado um novo programa de ensino, chamado de Currículo da Escola Primária em Pernambuco. Sobre este, sabe-se que

Apresentava uma organização por níveis, rompendo desta forma, pela primeira vez na história da educação em Pernambuco, a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por séries. Esta organização por níveis parecia, aos seus defensores, mais adequada ao desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos. O curso primário, no contexto deste programa, teria seis (6) níveis, devendo o aluno, para concluir este curso, ter alcançado, no mínimo, os quatro primeiros níveis. Pressupunha a possibilidade de avanço de alguns alunos, dentro da mesma classe, em qualquer época do ano. (BRITTO, 1993, p. 26)

Assim, como há 10 anos, a Educação Moral e Cívica ficaria de fora das disciplinas estabelecidas como componentes de ensino obrigatórios para a formação educacional dos alunos pernambucanos a nível primário, permanecendo como conteúdo a ser trabalhado eventualmente durante o processo de aprendizado desses estudantes. Tal responsabilidade ficaria a cargo das seguintes disciplinas: Matemática; Linguagem; Ciências Físicas e Naturais; Estudos Sociais; Educação Artística; Recreação; Atividades Agrícolas e Iniciação à Economia Doméstica (BRITTO, 1993).

No ano seguinte ao lançamento dessa proposta curricular, o Governo Federal estabelece o decreto-lei nº. 869/69, que tornaria o ensino de Educação Moral e Cívica como disciplina e

prática educativa obrigatória em todos os níveis de aprendizado e em todas as escolas do país. O que ocasionaria novas mudanças na organização educacional do Estado (COSTA, 2016). Porém, esse decreto só seria concretizado através da lei 5.692/71, destinada à reformulação do ensino primário e médio, caracterizando-os, respectivamente, como 1º e 2º graus, sendo o primeiro formado por oito séries e o segundo por apenas três. Esse dispositivo, juntamente com a lei 5.540 de 1968 que buscou regulamentar o ensino superior, constituíram o conjunto de reformas educacionais promovidas pela ditadura civil-militar brasileira.

Segundo Britto (1993), antes do estabelecimento da Lei 5.692/71, Pernambuco passava por um processo de elaboração de alguns programas de ensino, o que impediu a implantação imediata dessa reforma aqui no estado. Segundo a autora, tais iniciativas só seriam consolidadas alguns meses depois, com a publicação de um documento contendo 114 páginas e intitulado de Programas Mínimos Para o Ensino Ginasial. Foi nesse contexto que a educação ginasial teve, pela primeira vez em Pernambuco, um programa educacional preparado pelo próprio estado, em que sua organização se procedeu da seguinte maneira

A elaboração dos Programas Mínimos Para o Curso Ginasial foi coordenado pela Divisão Técnico Pedagógica do Departamento de Educação Média da Secretaria de Educação, em atendimento a solicitações constantes de professores que reivindicavam um programa em nível estadual. Foi elaborado por grupos de professores da rede, com base na relação dos conteúdos que os professores do Curso Ginasial de todo o estado remeteram à Secretaria de Educação, afirmando ter efetivamente ministrando-os no ano anterior. (BRITTO, 1993, p. 27)

Juntamente a outras disciplinas como Português; Matemática; História; Geografia; Ciências; Desenho; Organização Social e Política do Brasil; Francês; Inglês que deveriam compor os conteúdos a serem trabalhados em tal proposta, e seguindo o instituído pelo decreto-lei de 1969 do Governo Federal, a EMC deveria estar presente na educação dos alunos pernambucanos enquanto disciplina e prática educativa a permear todo o processo educacional. “O Departamento de Educação Média, da SEEC, conforme determina o Decreto 869, de 12.9.69, inclui a Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa, procurando enfatizar nos alunos sua responsabilidade cívica, moral e social, formando assim uma juventude consciente” (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1971, p. 6681).

Como em Pernambuco a Educação Moral e Cívica já se fazia presente há algum tempo, enquanto componente educacional dos alunos locais, ao atuar conforme variadas possibilidades de ensino, a sua reorganização a nível estadual, seguindo os parâmetros instituídos pelo Governo Federal, não foi um problema para os seus dirigentes educacionais. De acordo com Gondim (2018), o secretário de educação do estado de Pernambuco, naquele contexto (Roberto

Magalhães), afirmou que a EMC já fazia parte dos programas de educação em vários níveis, cabendo apenas uma adequação às novidades trazidas pelos órgãos federais.

Tanto a exposição do Departamento de Educação Média, quanto a fala do secretário de educação do estado, mostram as pretensões de basearem o processo de ensino de EMC a nível estadual, conforme o estabelecido pelo Governo Federal. Dessa forma, os parâmetros educativos, destinados à disciplina, enquanto componente educacional nas escolas pernambucanas, deveriam seguir o currículo mínimo de Educação Moral e Cívica, lançado pelo CFE em fevereiro de 1971, dando ênfase aos aspectos morais como conteúdo norteador, na formação social dos alunos, e ao civismo, de modo condicionado à realidade constitucional vivenciada.

Portanto, a educação pernambucana e, mais especificamente, os ensinamentos morais e cívicos a circularem dentro das instituições escolares do estado naquele período, seriam coadunados aos interesses do governo ditatorial e, dessa forma, deveriam contribuir com os objetivos de repasse ideológico favoráveis ao poder em exercício, pois, assim como os alunos de todo o Brasil, os estudantes locais seriam influenciados a pensarem e agirem conforme a “verdade” estabelecida naquele contexto e que apresentava as ações governamentais como necessárias ao desenvolvimento do país (COSTA, 2016).

Sendo assim, os estudantes pernambucanos faziam parte de um projeto educacional em que os discursos e saberes vinculados aos ensinamentos dos conteúdos morais e cívicos buscavam um enquadramento social atrelado a uma moralidade e valorização da pátria, por meio do sentimento de brasilidade, de forma idealizada e conduzida a uma submissão perante o poder instituído. Pois, de acordo com Foucault (2005, p.42), o poder é “ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência”, do discurso”.

Em Pernambuco, todo o processo de readequação da disciplina aos parâmetros determinados pelo Governo Federal foi consolidado no ano de 1972, durante o mandato do então governador Eraldo Gueiros e após a realização do primeiro Seminário de Moral e Cívica, promovido pelos dirigentes educacionais do estado, que se direcionou aos professores daquela matéria, mediante a finalidade de expor as novas determinações sobre a EMC.

A Secretária de Educação e Cultura, através do Departamento de Educação Média, promoverá, de 28 de fevereiro a 1º de março, o I Seminário para professores de Educação Moral e Cívica das redes oficial e particular do Estado, no auditório do Colégio Vera Cruz. O encontro tem como principal objetivo apresentar o novo programa da disciplina, a ser implantado ainda este ano em todos os estabelecimentos de ensino de Pernambuco. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972a, p. 330)

Sobre o desenvolvimento do seminário, podemos dizer que a sua organização esteve atrelada aos aspectos de valorização do civismo, através da realização de práticas referentes, como, por exemplo, ao hasteamento da bandeira e canto do hino nacional. Contudo, o seu principal direcionamento estaria voltado ao estímulo dos professores de EMC a assimilarem as suas obrigatoriedades mediante a disciplina. Dessa forma, a organização do evento procedeu da seguinte maneira

O certame será iniciado às 8 horas do próximo dia 28, com o hasteamento do Pavilhão Nacional, a que estará presente a Banda da polícia Militar de Pernambuco. A abertura dos trabalhos, pelo secretário de Educação e Cultura, Coronel Manoel Costa Cavalcanti, ocorrerá às 8h30m. Meia hora depois, o Delegado do Ministério da educação e Cultura em nosso Estado, professor Syleno Ribeiro, proferirá conferência. A apresentação, às 9h40m., do programa de Educação moral e Cívica, encerrará os trabalhos na parte da manhã. Das 14 às 17 horas, os participantes realizarão estudos e análise do programa da disciplina para o 1º ciclo de debates sobre técnicas de ensino.

Dia 29

A prorrogação prevê para o dia 29: 8hs – hasteamento do Pavilhão Nacional; 8h15m – palestra; das 9 às 11hs – estudos e análise do programa do 2º ciclo e técnicas do ensino; das 14 às 17 horas – sugestões sobre atividades técnicas de avaliação. No dia 1º de março, palestra às 8h15m e uma sessão plenária, às 9 horas. O seminário será encerrado às 20hs, com a presença do governador Eraldo Gueiros Leite, palestra do Prof. Waldemar de oliveira, entrega simbólica dos certificados e execução do Hino Nacional pela orquestra Sinfônica de Pernambuco. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972a, p. 330)

Em relação a esse planejamento, o que nos deixa inquietos, e que poderia ser tema para outra iniciativa de pesquisa, corresponde aos momentos em que se faz alusão ao debate e a possibilidade de sugestões por parte do professor, ou seja, será que de fato estes tiveram a oportunidade de exporem suas opiniões perante o programa apresentado, na medida em que esse já estaria pré-organizado, conforme a vontade de verdade ou os ditames educacionais implementados pela ditadura civil-militar?

Neste caso, concordamos com Foucault (1999), quando fala que a vontade de verdade, ao estar apoiada em um suporte e em uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão, ou seja, um poder de coerção. Dessa forma, mesmo diante de possíveis inquietações ou ideias contrárias ao que estava sendo proposto, acreditamos que os professores, ao estarem em uma posição inferior na relação de força estabelecida, se mantiveram mais tendentes à passividade perante as verdades defendidas e expostas no seminário. Contudo, como essa iniciativa não corresponde aos objetivos que direcionam esse trabalho, deixaremos tal empreitada para outros pesquisadores que se interessem pelo tema ou para outro momento de nossa vida acadêmica.

Quanto ao seminário, este acabou reunindo cerca de 700 professores de Educação Moral e Cívica, demonstrando que Pernambuco apresentava um relevante quantitativo de educadores destinados ao trabalho com tal disciplina naquele período. O que fica evidenciado nas colocações a seguir: “o Secretário Manoel Costa Cavalcanti, de Educação e Cultura, presidiu ontem pela manhã, a sessão de abertura do I seminário de educação Moral e Cívica, que reúne no Recife 700 professores dessa disciplina, num trabalho pioneiro em favor da mocidade” (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972b, p. 366).

A aula inaugural ficou sob a responsabilidade do então professor Syleno Ribeiro de Paiva, que fez as seguintes explanações sobre as novas estruturas da disciplina

O ensino da nova disciplina é, assim, parte integrante de um conjunto de providências que está a modificar a face das coisas e a modernizar as estruturas brasileiras. Está presente na visão de todos nós, o vento de renovação que continua soprando e que não haverá de cessar, estamos disso certos, enquanto não se tenha operado radical transformação de mentalidade brasileira, que sepulte para sempre, a demagogia, a mistificação, a corrupção política e a administrativa, e o ânimo violento dirigido no sentido de destruição dos mais caros valores espirituais da gente brasileira. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972b, p. 366)

O discurso referendado evidencia os objetivos da disciplina, enquanto componente educacional de grande importância na formação dos futuros cidadãos brasileiros, naquele período. Dito de outra maneira, a disciplina deveria conduzir tais indivíduos a viverem em uma sociedade regida por uma ditadura, de modo a se comportarem de forma devida e requerida pelo governo, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento do país (COSTA, 2016). Sobre isso, observemos o discurso do professor Syleno, quando passa a falar da importância da Educação Moral e Cívica no processo de formação do homem

Acho que é isto que a Educação moral e Cívica objetiva: ajudar a formação do homem brasileiro e, por essa via, assegurar a continuidade histórica das tradições que marcam de beleza o passado deste País e encham de promessas de grandeza o seu futuro. Contribuir para que cada jovem aprendiz compreenda que deve sair de dentro de si mesmo, procurando realizar tarefas que o mereçam, se libertando do destino vulgar dos egoístas que mais cedo ou mais tarde, verão perdido, em si próprios e no seu trabalho, o sentido profundo da existência humana. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972b, p. 366)

Sendo assim, conforme o que foi dito, a disciplina seria responsável pela constituição de sujeitos conformados com suas posições de submissão e incapazes de questionarem, criticarem ou confrontarem o poder instituído, pois, dessa forma, seriam tidos como individualistas e contrários ao processo de evolução nacional.

Para Costa (2016), a Educação Moral e Cívica se apresentava como um procedimento educacional utilizado naquele momento para enfatizar e consolidar a relação de poder instituída entre o governo ditatorial e a sociedade, na medida em que visava o controle comportamental dos estudantes brasileiros para além dos muros escolares e a valorização permanente das ações governamentais, de modo a colaborar com o seu triunfo.

No segundo dia do seminário, ficou sob a responsabilidade do Coronel Jamil Daher a posição de palestrante, cabendo a ele realizar um pronunciamento sobre o papel do professor de EMC diante da segurança nacional. Este analisou de forma detalhada o currículo da disciplina da qual era coordenador no Colégio Militar do Recife, tendo coordenado também a cadeira de Estudos dos Problemas Brasileiros³⁹ na Universidade Católica de Pernambuco. O palestrante colocou o problema da segurança nacional como dever de todos os brasileiros, na prevenção interna e externa da nossa soberania, e defendeu a repressão perante aqueles que fossem contrários aos objetivos da nação.

Dessa forma, para tal professor, a segurança nacional não era responsabilidade apenas dos militares, mas também de qualquer docente de Educação Moral e Cívica em que o amor e o culto à pátria deveriam ser constantes em todos os níveis, graus ou modalidades de ensino (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1972c).

Portanto, conforme os dizeres de Jamil Daher, o desenvolvimento do sentimento fraternal do aluno perante o país seria algo de extrema importância no combate aos inimigos da nação, no qual os professores de EMC, ao trabalharem de forma enfática os conteúdos da disciplina em todas as etapas de ensino, seriam peças fundamentais na consolidação de tal objetivo, ao ponto de serem comparados ao nível dos militares como responsáveis pela defesa do Brasil. Para aqueles que pensassem ou agissem de forma diferente, as ações repressivas do governo seriam fortes.

De acordo com Foucault (2005), a repressão enquanto mecanismo de controle se dota de instrumentos próprios, de uma lógica própria, respondendo a determinadas necessidades e mostrando quais foram seus agentes. Dessa forma, acreditamos que a iniciativa repressiva junto aos professores que atuassem de forma contrária ao instituído, serviria como uma iniciativa de exemplo e coação perante os demais educadores, na tentativa de aumentar o domínio perante suas ações.

³⁹ Também conhecida como EPB, seria uma representatividade disciplinar de Educação Moral e Cívica na formação dos estudantes do ensino superior.

No último dia do seminário foi realizada uma sessão de encerramento em que o professor Álvaro Neva, vice-presidente da comissão Nacional de Moral e Civismo, em substituição ao Ministro da Educação Jarbas Passarinho, conduziu os pronunciamentos enquanto conferencista, dando ênfase à importância da abertura de Centros Cívicos em todas as escolas do país e, principalmente, à forma de denominação da disciplina

‘Uma das formas de brasilidade de que nos orgulhamos é a língua; devemos assim chamar sempre Educação Moral e Cívica e nunca apenas Moral e Cívica’; chamou a atenção dos professores presentes ao seminário – mais de 700 da rede de ensino estadual (oficial e particular), quanto à importância do nome da disciplina. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972d, p. 975)

Nessa mesma seção, o secretário de Educação e Cultura de Pernambuco, Coronel Costa Cavalcanti, responsabilizou-se, em nome dos professores da disciplina de Educação Moral e Cívica, de modo a assumir com o

Compromisso formal de ajudar o Governador Eraldo Gueiros Leite, secundando-lhe os passos nas suas aulas, num trabalho comum, integrado. Sinto em V. Exa. Sr. Governador, no Presidente Médici, no Ministro Jarbas Passarinho e nos grandes nomes do nosso país a determinação de, sobretudo, como se entregam aos problemas, com uma obstinação de heróis, daqueles que orientam a realidade brasileira. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972d, p. 975)

Dessa forma, a educação pernambucana se comprometia a fazer valer os objetivos federais destinados ao ensino de EMC enquanto disciplina norteadora do processo educacional naquele momento, de modo a conduzir os estudantes locais às pretensões formativas, estabelecidas pelo governo.

Sendo assim, podemos dizer que o ano de 1972 foi bastante movimentado no estado de Pernambuco quando se pensou os acontecimentos relacionados à Educação Moral e Cívica, já que essa passaria a ser uma das referências formativas da educação pernambucana e nacional. O que fica evidenciado na citação abaixo, que fala do encontro do Secretário de Educação e Cultura de Pernambuco Manoel Costa Cavalcanti com os diretores das escolas de ensino médio do estado, durante o mês de março daquele ano, no intuito de repassar as ações a serem realizadas durante o calendário letivo

O Secretário de Educação e Cultura do Estado reunirá, amanhã, pela primeira vez no ano, os Diretores de Estabelecimentos de Ensino Médio do Estado, às 9h, no auditório do Instituto de Educação de Pernambuco. Durante o encontro, o professor Manoel Costa Cavalcanti fará suas recomendações para o ano letivo de 1972, principalmente no cumprimento integral dos dias escolares, dando ênfase especial à disciplina de Educação Moral e Cívica e estabelecimento da reforma do ensino, a curto prazo. Lembrará ainda as

comemorações do Sesquicentenário⁴⁰ da nossa Independência. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972e, p. 426)

Sobre o Sesquicentenário da Independência, vamos dizer que o estado de Pernambuco participou ativamente das comemorações e se fez valer das suas representatividades nacionais para dar ênfase aos conteúdos cívicos a serem trabalhados junto aos alunos do estado. De acordo com Cordeiro (2011), as comemorações do Sesquicentenário seriam iniciadas em 07 de abril de 1972, mais especificamente no dia de Tiradentes, mediante a realização de encontros cívicos nacionais em todas as cidades espalhadas pelo Brasil. Em seguida, iniciava-se a peregrinação dos restos mortais de D. Pedro I por todo o país, até o dia 07 de setembro daquele ano, dia em que as comemorações deveriam ser encerradas através da inumação dos despojos do ex-imperador, na Colina do Ipiranga em São Paulo.

Na capital pernambucana, as comemorações do Sesquicentenário tiveram grande aceitação e mobilização social, na medida em que foi elevada à calorosa participação dos recifenses nos variados eventos realizados na cidade. De acordo com Cordeiro (2012), o dia 21 de abril daquele ano no Recife começou com as rádios locais tocando o hino nacional e no fim da tarde 40 mil pessoas passaram pela Ilha do Retiro (estádio do Sport Clube do Recife) para assistirem às celebrações. Em relação aos restos mortais de D. Pedro I, a autora cita que a sua chegada à capital pernambucana aconteceu no mês de maio e se prolongou por seis dias de elevadas temperaturas, mas que não impediram o povo de ir à rua, no intuito de ver a passagem dos despojos do imperador.

Em relação às ações educacionais voltadas ao evento, podemos citar o primeiro Desfile Histórico Escolar de Pernambuco como um significativo empreendimento cívico realizado no estado e que aconteceu na cidade do Recife no dia 02 de setembro daquele ano, contando com a presença de diversas instituições educativas pernambucanas.

O Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, no uso de suas atribuições legais, resolve: elogiar a todos os que, direta ou indiretamente, colaboraram para o excepcional brilhantismo do I Desfile Histórico Escolar de Pernambuco, realizado na tarde do último dia 2, nas ruas centrais do Recife. De modo especial, fica publicamente reconhecido o esforço desenvolvido por toda a equipe do Departamento de educação física, Coordenadoria de Educação Moral e Cívica, Departamento de Educação Média e Centro de Educação de Excepcionais, bem como de cada um dos diretores e coordenadores das seguintes unidades escolares: Colégio Santa Maria; Instituto Liberty; Colégio Rosa Gatorno; Colégio Oliveira Lima; Colégio de Aplicação Pe. Abranches da U.C.P.; C.T.P.A.M.; Colégio Nóbrega; Ginásio Estadual Padre Lebrez; Colégio Padre Felix; Ginásio Estadual Prof. Ernesto Silva; Colégio Estadual Alfredo Freire; Ginásio estadual Mascarenhas de

⁴⁰ Medida de tempo que corresponde a 150 anos, ou seja, a um século e meio.

Morais; Colégio Municipal do Recife; Colégio Sagrada Família de Casa Forte; Colégio Normal Santo Inácio de Loyola; Escola Técnica Federal de Pernambuco; Ginásio Estadual Gercino de Pontes; Colégio Boa Viagem; Colégio Estadual Historiador Pereira Costa; Ginásio Estadual Argentina Castelo Branco; Colégio Wanderley Filho; Ginásio Estadual João Bezerra; Colégio Estadual Prof. Moacyr de Albuquerque; Ginásio Estadual Pintor Manoel Bandeira; Colégio Stella Maris; Colégio Normal Marcelino Champagnat; Ginásio Estadual Euclides da Cunha; Instituto de Educação de Pernambuco; Colégio Coração Eucarístico de Jesus; Ginásio Estadual Mariano Texeira; Centro de Educação de Excepcionais; Colégio Estadual de Pernambuco; Colégio Estadual Dom Bosco; Ginásio Estadual Olívio Montenegro; Colégio Americano Batista; Colégio Estadual Prof. Candido Duarte; Colégio Estadual Dom Vital; Ginásio Estadual Jarbas Pernambucano; Colégio Santa Catarina; Colégio Marista; Colégio Estadual Prof. Fernando Mota; Colégio Estadual Almirante Tamandaré; Colégio Estadual Almirante Soares Dutra; Ginásio Estadual Augusto Severo; Ginásio Estadual Alberto Santos Dumont; Ginásio Industrial Guedes Alcoforado; Ginásio Estadual Gilberto Amado; Colégio Estadual do Recife; Ginásio Estadual Rosa de Magalhães Melo; Colégio João XXIII; Colégio das Damas da Instrução Cristã; Instituto Pedro Augusto; Colégio Salesiano do Sagrado Coração; Colégio Estadual Aníbal Fernandes; Colégio Nossa Senhora do Carmo; Colégio Estadual Assis Chateaubriand; Ginásio da Imaculada Conceição; Ginásio Estadual Presidente Artur da Costa e Silva, Ginásio Estadual Joaquim Tavora; Ginásio Estadual Barros Carvalho; Ginásio Estadual 31 de Março; Colégio Novo do Recife; Colégio Evangélico Agnes Erskine; Ginásio Estadual Delmiro Gouveia. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972f, p. 4102)

O número de escolas participantes retrata bem a grandeza do evento e o tamanho da mobilização voltada ao e no meio educacional. Desse modo, podemos dizer que as comemorações do Sesquicentenário foram bem utilizadas pelos dirigentes educacionais pernambucanos em seu exercício do poder, como uma possibilidade de desenvolver nos alunos locais o sentimento de valorização e amor à pátria idealizado pelo governo ditatorial, já que muitos estudantes aprenderam, através do próprio corpo, mediante o deslocamento por uma determinada distância e o uso de vestimentas e materiais específicos, como demonstrar o seu apreço pelo país, ou seja, o sentimento de brasilidade.

Foi também em 1972, no dia 06 de março, que a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco lançou a portaria nº 306, que determinava a criação de Centros Cívicos em todas as instituições escolares públicas e particulares do estado

O Secretário de Educação e Cultura, no uso de suas atribuições legais, considerando a necessidade de centralizar, no âmbito dos estabelecimentos de ensino, as atividades relacionadas com a Educação moral e Cívica; considerando que a escola é o centro de interesses e de cultura que deverá erradicar as lições de civismo e comportamento social compatível com a tradição histórica e religiosa do povo brasileiro; considerando os resultados do I simpósio para professores de Educação Moral e Cívica e a sugestão oferecida ao ensejo de seu encerramento pelo ilustre professor Álvaro Moitinho Neiva, muito digno membro da Comissão Nacional de Moral e

Civismo; [...]; resolve recomendar a observância das seguintes normas, em todos os estabelecimentos subordinados ao Sistema Estadual de Educação:[...] Todos os estabelecimentos do Sistema Estadual de educação, públicos ou particulares, diligenciarão, nas dependências do respectivo prédio, de um Centro Cívico, com as finalidades fixadas na presente portaria. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972g, p. 1080)

Portanto, os Centros Cívicos se apresentavam como mais uma alternativa dentro dos espaços escolares para fazerem circular os conteúdos relacionados à disciplina de EMC, mas, também, para ampliar a fiscalização das ações educativas voltadas ao ensino de tal disciplina a ser realizada diariamente em tais instituições.

Em relação à sua proposta estrutural a nível estadual, podemos dizer que buscou seguir veementemente as recomendações determinadas pelo Governo Federal no ano de 1971 e teve por base as diretrizes apresentadas pela CNMC, como mostra as disposições gerais apresentadas pela Portaria nº 306: “Ficam adotadas oficialmente as diretrizes para os Centros Cívicos, editadas pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, como documento básico para orientação das providências não expressas na presente portaria” (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972g, p. 1080). Quanto à composição e à organização interna de cada Centro Cívico, estas deveriam seguir as seguintes proposições

- 2.1. O Centro Cívico Será integrado por professores, alunos, ex-alunos e funcionários do estabelecimento, bem como por membros da comunidade mais identificados com a escola.
- 2.2. Dois professores designados pelo diretor do estabelecimento serão responsáveis pela orientação do Centro Cívico.
- 2.3. A diretoria do Centro Cívico será constituída de: presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, orador, diretor social, cultura, de arte e de relações públicas. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972g, p. 1080)

Desse modo, os Centros Cívicos se apresentavam como um mecanismo de controle disciplinar, ou seja, de exercício do poder, instalado internamente nas escolas, de modo a fazer valer os interesses do governo ditatorial perante a disciplina de Educação Moral e Cívica e de sua atuação na influência formativa dos alunos, dentro dos espaços educativos e para além deles, ao estabelecer hierarquias, enquadramentos, inspeções, exercícios, condicionamentos e adestramento (FOUCAULT, 2005).

Dando continuidade aos feitos destinados à EMC no ano de 1972, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado fundou no dia 14 de março daquele ano, através da Portaria nº 454, a Coordenação de Educação Moral e Cívica, que deveria enfatizar o trabalho de seus conteúdos junto à formação dos estudantes pernambucanos, como acordado no I Encontro de Professores desta disciplina, discutido anteriormente.

Para tal iniciativa, a secretaria apresentou a relevância de tal ensinamento na condução do aluno ao desenvolvimento dos verdadeiros princípios do caráter nacional e a importância de valorizar e fazer cumprir as normas que determinaram a obrigatoriedade da disciplina nos variados níveis de ensino e em todas as escolas do país como justificativas norteadoras. Sendo assim, a Secretária de Educação e Cultura de Pernambuco resolveu

1. Instituir a Coordenação de Educação Moral e Cívica, diretamente vinculada ao Gabinete do secretário de Educação e Cultura, para assessorar e supervisionar a ministração da disciplina em todo o sistema estadual de ensino.
2. Designar uma equipe de professores devidamente identificados com a disciplina para constituir a esfera executiva da Coordenação de Educação Moral e Cívica, os quais serão postos à disposição do gabinete do secretário, sem prejuízo dos direitos e vantagens inerentes aos cargos que ocupam. 2.1. Aos professores afastados de suas funções para atendimento do que fica estabelecido neste item será garantida, quando conveniente, à volta ao lugar e origem, sem quaisquer restrições que pudessem ser criadas com afastamento temporário das funções primitivas.
3. Criar um grupo orientador, formando à base de professores e figuras de destaque nos setores mais diretamente ligados à atividade de Educação Moral e Cívica, para sem qualquer vínculo ou obrigatoriedade funcional, prestar um assessoramento ao Grupo Executivo, em termos de sugestão e orientação de normas de ação e de execução para o fiel cumprimento das finalidades da coordenação instituída nesta portaria.
4. Estabelecer que os serviços auxiliares serão desenvolvidos por colaboração dos departamentos de ensino, quando solicitado pela equipe executiva. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972h, p. 1305)

A coordenação se apresentava como mais um mecanismo de controle perante a atuação da disciplina no estado de Pernambuco, em que, mediante os seus objetivos e forma de organização, ao ser composta por professores favoráveis e comprometidos com as causas da EMC de forma a responder aos interesses da Secretaria de Educação e Cultura do Estado e por consequência do Governo Federal, podemos identificá-la como um procedimento a serviço ditatorial. De acordo com Foucault (2005), os mecanismos de controle, em seus efeitos e em suas relações, apresentam feixes de procedimentos dos quais se serve o poder. Isso justifica a escolha de pessoas condizentes com as propostas destinadas à disciplina.

Coube a esta a responsabilidade pela reorganização e adequação da disciplina aos parâmetros instituídos pelo Conselho Federal de Educação em conjunto com a CNMC para, desse modo, consolidar, desenvolver e fiscalizar o programa de Educação Moral e Cívica a ser implantado no estado de Pernambuco em 1972. O grupo executivo foi formado pelos seguintes componentes: Lauro de Oliveira (presidente), Maria Auxiliadora de Andrade Melo, Maria Marta Sampaio de Mendonça, Maria Zélia Pessoa de Souza Alcântara Farias e João Batista Lippo Neto (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972i, p. 366).

Além do executivo citado acima, e seguindo o determinado no terceiro ponto da Portaria nº 454, foram estabelecidos grupos ou conselheiros de orientação que deveriam auxiliar nas decisões e ações destinadas à disciplina. Nomes como os dos professores Humberto de Vasconcelos, Antônio Carlos de Sousa Ferraz, Orlando da Cunha Parahim, Armando Samico e Jamil Daher, entre outros, foram responsáveis por tal função (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972i).

E, assim, a disciplina foi consolidada e manteve os seus parâmetros organizacionais até o ano de 1974, quando, através do decreto nº 3197 de 13 de agosto, assinado pelo governador Eraldo Gueiros Leite, a Coordenação de Educação Moral e Cívica passa a ser tratada como Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco (COMOCI/PE). Suas funções e estruturação foram expostas nos artigos 12 e 13 da sessão cinco do referido documento, ficando estabelecido que a comissão seria vinculada ao gabinete do secretário de Educação e Cultura do Estado e tinha por finalidade prestar assistência a tal secretaria em assuntos destinados à Educação Moral e Cívica e ao Ensino Religioso, como também seria composta por dez professores relacionados diretamente às causas da EMC e à educação religiosa, a serem escolhidos diretamente pelo secretário (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1974). Caberia a tais professores as seguintes responsabilidades

- I - Assessorar os órgãos técnicos da Secretaria na elaboração de suas programações no que se refere à educação Moral e Cívica e ao ensino religioso;
- II - Prestar colaboração ao departamento de Ensino, da Diretoria de serviços educacionais:
 - (a) Na elaboração dos programas de Educação Moral e Cívica e de ensino religioso;
 - (b) Na instalação e funcionamento dos Centros Cívicos;
 - (c) No estabelecimento do calendário de comemorações cívicas;
 - (d) Na elaboração de instruções de procedimentos para as festividades escolares.
- III - Prestar colaboração ao Departamento de Capacitação de pessoal, de Diretoria de Apoio Técnico-Administrativo, na programação de seminários e cursos e treinamento para professores de Educação Moral e Cívica e de Ensino Religioso;
- IV - Prestar colaboração à Diretoria Executiva na execução de solenidades de caráter cívico;
- V - Prestar colaboração ao Departamento de Normatização e registro, da Diretoria de desenvolvimento e normas, fornecendo subsídios necessários à formulação de diretrizes para a instalação e funcionamento dos Centros Cívicos nas unidades prestadoras de serviços educacionais, no âmbito do Sistema Estadual de Educação;
- VI - Propor a realização de conferência, simpósios, palestras, seminários e outras atividades, visando ao estudo de problemas atuais relacionados à formação da juventude;

VII - Representar a Secretaria de Educação e Cultura por delegação do Secretário, em solenidades oficiais de caráter cultural, cívico ou religioso. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1974)

Portanto, os dez professores selecionados para comporem a COMOCI de Pernambuco, deveriam estar comprometidos em fazerem dos conteúdos morais e cívicos procedimentos norteadores das ações educativas destinadas à sociedade pernambucana, de modo a ampliarem os procedimentos de controle e desenvolvimento da disciplina dentro e fora dos espaços escolares e, dessa forma, consolidarem as verdades requeridas pelos governantes da ditadura civil-militar.

De acordo com Foucault (2005), a verdade está submetida a uma constante incitação política, podendo circular nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, de forma controlada e dominante. Sendo assim, diante das iniciativas de vigilância e de direcionamento dos conteúdos da disciplina, atrelados aos propósitos formativos destinados pelo governo vigente, a escola e todos os meios de influência educacional, se apresentavam como pontos de partida das verdades a serem consolidadas junto à sociedade como um todo.

Sendo assim, essa comissão se caracterizava como uma representatividade estadual da Comissão Nacional de Moral e Civismo e, mesmo estando vinculada ao gabinete do secretário de Educação e Cultura do Estado, a COMOCI de Pernambuco e a todas as outras espalhadas pelo país, deveria responder à CNMC. Desse modo

As instituições estaduais cuja função era representar a CNMC e seus pressupostos, foram acompanhadas de perto por ela; assim, todas as ações das COMOCI tinham de passar pelo crivo da CNMC. A relação verticalizada do poder garantia que os passos dados nos estados estivessem de acordo com o ditame oficial e correspondessem ao afirmado como condição de verdade pela responsável maior. (GONDIM, 2018, p. 43)

Contudo, ao nos basearmos nos discursos presentes no *Diário Oficial de Pernambuco* podemos dizer que essa comissão teve uma sobrevida, para além do fim da ditadura civil-militar brasileira e até mesmo da CNMC (extinta em 1986), de modo a manter as suas atividades até o ano de 1989. Assim, a COMOCI/PE continuou a atuar junto à educação pernambucana durante três anos, sem a vigilância imposta pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, o que pode ter influenciado a forma de trabalho da disciplina de EMC no estado de Pernambuco, até a sua extinção em 1993. Sabe-se, também que, ao longo de sua história, tal comissão foi gerenciada por quatro presidentes, sendo esses os seus respectivos nomes e períodos de atuação: Lauro Luiz de Oliveira (1972-1980); Cleide Maria de Andrade Mesquita (1980-1983); Leny de Amorim Silva (1983-1987) e Manuel Barros de Miranda (1987-1989).

Voltando ao ano de 1974, é lançada em Pernambuco uma nova proposta curricular para o ensino do primeiro grau e que seria republicada quatro anos depois em 1978. Porém, ao longo desse período não houve mudanças relevantes na estrutura ou organização da disciplina, para além da criação da Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco.

Nesse momento da educação pernambucana podemos dizer que as ações educativas foram mobilizadas ativamente em favor do desenvolvimento das questões morais e cívicas da sociedade local, ao ponto da disciplina de Educação Moral e Cívica ser reinstituída de forma obrigatória, até mesmo dentro das penitenciárias estaduais, enquanto conteúdo de formação dos apenados, por meio da Portaria nº 068 de 26 de março de 1975

O Secretário do Interior e Justiça, no uso de suas atribuições, e considerando que a Educação Moral e Cívica é básica em todos os graus e ramos de escolarização, quer como disciplina, quer como prática educativa; Considerando que a lei de Diretrizes e Bases do Ministério de Educação vem recomendando a prática dessa disciplina nos diferentes estabelecimentos educacionais; considerando que a Educação Moral e Cívica leva o educando a adquirir hábitos para a formação da personalidade pelo conhecimento dos princípios morais; considerando que a lei nº 3.275, de 02.10.57, que estabelece o Regime penitenciário, recomenda o ensino de Moral e Cívica aos apenados, resolve; determinar como prática educacional obrigatória o ensino de moral e cívica aos sentenciados em geral infundindo-se-lhes hábitos de disciplina e de ordem, abrangendo os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitadas as crenças individuais. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1975a, p. 1484)

Diante de tal iniciativa, identificava-se a crença perante a potencialidade formativa e disciplinar da Educação Moral e Cívica naquele contexto, ao ponto de ser considerada capaz de direcionar os ditos infratores sociais a uma formação cidadã adequada às pretensões dos governantes do país. Caberia a esta conduzir tais indivíduos, por meio de seus conteúdos, a um enquadramento comportamental regido por uma moral religiosa e pela valorização da pátria, apresentando-se como mais uma possibilidade disciplinar e de ordem, ou seja, do exercício do poder dentro das instituições prisionais de Pernambuco.

Nesse período, os Centros Cívicos ganharam grande importância enquanto espaços propícios à realização dos variados eventos pedagógicos a serem efetuados dentro das instituições escolares. Em tais atividades se buscava, de todas as formas, enfatizar a importância do exército para o país e as datas marcantes a nível nacional e estadual como estímulo ao desenvolvimento da consciência cívica, além dos feitos dos grandes nomes da história brasileira e seus comportamentos como parâmetro moral para os estudantes pernambucanos

O aniversário da Batalha dos Guararapes será comemorado com a realização de uma Assembléia do Centro Cívico escolar, objetivando discutir a importância dos Guararapes para a unidade nacional. Também serão realizados excursão ao Parque Histórico Nacional dos Guararapes, trabalhos

em grupo para estudo da biografia dos heróis da batalha e redação para o jornal escola. [...]. No dia 21 de abril o brasileiro comemora o dia de Tiradentes e a fundação de Brasília. Como festividades haverá nos estabelecimentos de ensino, leitura informativa sobre os percursos da independência, júri simulado, apresentação de peça teatral reconstituindo as principais cenas da Inconfidência Mineira, jograis e uma sessão solene no Centro Cívico escolar. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1977a, p. 1749)

Um exemplo da iniciativa de valorização do exército brasileiro fica por conta da criação do concurso intitulado de “Exército brasileiro, eterno vigilante de nossas fronteiras”, criado em 1977 pela Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco, em comunhão com a Comissão de Moral e Civismo Estadual, e que tinha por interesse estimular os estudantes a pesquisarem sobre as formas de atuação do exército nacional ao longo das fronteiras do país. Este apresentava as seguintes propostas

1. Da Realização do concurso
 - 1.1. O concurso sobre o tema ‘Exército brasileiro, eterno vigilante de nossas fronteiras’, realizar-se-á no período de 01 de maio a 01 de julho de 1977.
2. Da participação
 - 2.1. Poderão participar do concurso, alunos do 1º grau (7ª, 8ª séries) e alunos do 2º grau do Sistema Estadual de Educação.
3. Da realização do trabalho
 - 3.1. Enforçar a multifuncionalidade do trabalho pioneiro desenvolvido pelo exército, nas fronteiras nacionais, situando-as no contexto geográfico do país.
 - 3.2. O trabalho deverá conter, no mínimo, 100 e no máximo, 150 linhas datilografadas (papel pautado ou branco, tamanho ofício), em espaço 2 (dois), anexando a respectiva bibliografia. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1977b, p. 02)

Tais iniciativas não foram diferentes nos anos iniciais da década de 1980, em Pernambuco, período em que o país passava pelo processo de reabertura política ao longo do mandato do então presidente João Batista Figueiredo, enquanto o estado era governando por Marco Maciel, pois as mobilizações educacionais voltadas para os conteúdos da disciplina de Educação Moral e Cívica continuaram a receber grande atenção dos responsáveis pela educação local, ao ponto de manterem os mesmos interesses formativos perante o alunado, como mostra os preparativos voltados à semana da pátria a ser realizada no ano de 1981

Nas unidades escolares de 1º, 2º e 3º graus, serão realizadas no período de 01 a 07 de setembro, com o objetivo de estimular no alunado o interesse pela data magna da nossa História e o conhecimento dos heróis que contribuíram para o engrandecimento da Pátria, devendo participar alunos das redes de ensino oficial e particular. O hasteamento do Pavilhão Nacional e o cântico do Hino Nacional e de canções patrióticas serão feitos diariamente durante a Semana da Pátria, sendo ponto culminante o Desfile Cívico-Militar, a iniciar-se às 8 horas do dia 7, ocasião em que os alunos representarão quadros atinentes à história de Pernambuco na Independência, focalizando o tema “Pernambuco imortal”. Segundo orientação da Comissão de Moral e Civismo – COMOCI, da Secretaria da educação, a programação cívica nas unidades escolares deverá ser coordenada pelos Centros Cívicos e, na ausência destes pelo

supervisor local, que trabalhará com os professores de Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais, OSPB e Comunicação e Expressão. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1981, p. 02)

A Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco, no exercício de suas funções, durante a primeira metade dos anos 1980, deu origem a diversas instruções normativas relacionadas ao desenvolvimento de atividades direcionadas à disciplina de Educação Moral e Cívica. Tais como as de nº 07/81, 024/81 e 085/81, que orientavam as unidades escolares de 1º e 2º graus a comemorarem o dia do ancião, a semana da asa (quando seriam enfatizados os feitos de Santos Dumont) e o dia da bandeira, respectivamente. Contudo, uma das instruções de maior destaque nesse período foi a de nº 183/83, que, seguindo os parâmetros estabelecidos pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, através do ofício-circular nº 28 de 15 de dezembro de 1982, buscou orientar as instituições escolares sobre o concurso estudantil intitulado de Maratona Cívica - 84, a ser realizada no mês de maio de 1983

Segunda e terça-feira próximas (dia 30 e 31) os alunos do primeiro grau (da quinta a oitava séries) e os do segundo grau do sistema estadual de educação estarão fazendo a primeira etapa do concurso estudantil 'Maratona Cívica 84', uma promoção do Ministério da educação e Cultura, através da Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco e do Governo do Estado. Após a primeira etapa do certame cívico, realizada a nível municipal nas escolas oficiais e particulares, serão selecionados os melhores candidatos que participarão no Recife, nos dias 22 e 23 de agosto, da segunda etapa, a estadual. Os aprovados na fase estadual (um para cada grau de ensino) se submeterão à terceira etapa do concurso, a nacional em março do próximo ano, em Brasília. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1983, p. 02)

Caberia aos estudantes participantes do concurso se apropriar dos seguintes conteúdos

Na 'Maratona Cívica 84' os alunos terão que demonstrar conhecimento das letras dos Hinos Nacional Brasileiro e à Bandeira Nacional, dos símbolos nacionais e datas cívicas (1º de janeiro — Dia da Confraternização Universal, 1º de maio – Dia da Pátria, 19 de novembro — Dia da Bandeira, 8 de dezembro — Dia Nacional da Família, e 10 de dezembro — Dia Universal dos Direitos Humanos). Os estudantes também deverão saber sobre a vida e obra dos principais vultos nacionais; Tiradentes, Rui Barbosa, Princesa Isabel, Henrique Dias, Vitor Meireles, Anita Garibaldi e Olavo Bilac. Durante o certame os educandos deverão focalizar o papel da educação moral e Cívica para o adolescente no desenvolvimento nacional e analisar a família, o bairro e o município como elementos de integração educacional e cultural, a contribuição da mulher brasileira no desenvolvimento sócio-econômico do País, o trabalho como base do enriquecimento ético e social do povo brasileiro e a integração nacional, sua filosofia e suas resultantes sócio-econômicas. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1983, p. 02)

Chama atenção, nos temas apresentados, o direcionamento para o gênero feminino, enquanto componente social de grande importância econômica para o país, como única diferença relevante em relação aos conteúdos destinados ao concurso, quando comparados ao

histórico da Educação Moral e Cívica durante os anos anteriores de ditadura civil-militar brasileira. Acreditamos que por ser um momento de abertura partidária e de perspectivas de mudanças na forma de condução da política brasileira, como também de mobilizações iniciais do feminismo nacional naquele contexto, ao mostrar força na luta contra o poder instituído e por melhorias das condições femininas, houve uma necessidade de implementar as questões de gênero enquanto conteúdo a ser discutido, não só através da disciplina de EMC, mas a partir de todas as possibilidades educativas.

Salientamos também que naquele momento a Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco era presidida por uma mulher (Leny de Amorim Silva), algo que já vinha acontecendo desde 1980, através dos serviços realizados por Cleide Maria de Andrade Mesquita. De acordo com Foucault (2005, p.46), “é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria”. A partir disso, pode-se explicar a iniciativa em favor das mulheres por intermédio da presidente da COMOCI/PE, enquanto representatividade feminina.

Além disso, acreditamos que a introdução dos conteúdos relacionados ao gênero feminino se apresentava como uma maneira de responder às reivindicações promovidas pelo movimento feminista no período em questão, de forma a acalmar os ânimos entre o governo ditatorial e o grupo de mulheres envolvidas com tais causas, pois, segundo Alvarez (2014), o “feminismo no singular” se delineou no Brasil e na América Latina durante as décadas de 1970 e 1980, enquanto campo de oposição às ditaduras no continente, apresentando como principais lutas o fim da subordinação da mulher, do governo militar, a anistia, os direitos humanos e o direito ao aborto.

Quanto à formação dos professores responsáveis por ministrarem as aulas de Educação Moral e Cívica no estado, sabe-se que

Deveria ocorrer em vários níveis, desde as escolas normais até o nível superior. Havia a obrigatoriedade em se ter um orientador de Educação Moral e Cívica em cada estabelecimento de ensino, não só para coordenar a vida pedagógica da instituição, mas também oferecer ‘assistência’ ao Centro Cívico da escola. (GONDIM, 2018, p. 124)

Podemos citar a Universidade Católica e a Universidade Federal Rural de Pernambuco como instituições que ofereciam cursos de licenciatura em EMC, de modo a atuarem na formação dos professores locais destinados a trabalhar com a disciplina (COSTA, 2016). O que fica evidenciado na exposição a seguir, ao trazer o exemplo da formação de alguns profissionais da área, em um dos estabelecimentos apontados

No próximo mês, a Universidade Católica de Pernambuco realizará a formatura conjunta de 716 alunos, tendo como paraninfo geral o professor Vaudrílio Leal Guerra Curado e como orador geral Antônio José Vieira Neto. Serão 25 cursos que diplomarão novos profissionais, tendo cada um deles paraninfo, patrono, representante de turma e orador, mas homenagens serão prestadas aos professores, aos funcionários, a imprensa, entre outras. Os 716 alunos concluintes pertencem aos cursos de Relações Públicas, Jornalismo, Economia, Administração, Ciências Contábeis, Direito, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Serviço Social, Geografia, psicologia, História, Letras, Filosofia, Física, Estatística e Informática, Química, Química Industrial, Ciências Biológicas, Engenharia e Matemática. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1976, p. 5886)

No ano de 1984, algumas Comissões Estaduais de Moral e Civismo, incluindo a COMOCI/PE, firmaram parceria com a CNMC para a realização do primeiro Curso de Educação Moral e Cívica/Especialização de Recursos Humanos, a ser realizado à distância no mês de setembro daquele ano, mediante um convênio junto à Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro

A pós-graduação oferecida à distância teve um número de 85 inscritos, de 55 vagas para Pernambuco. Foram selecionadas 65 pessoas e concluíram 48. [...]. Participaram, além de Pernambuco, os estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí e Rio Grande do Norte e teve um total de 339 professores (as) inscritos. O financiamento foi da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC e teve a duração de um ano, com seis blocos de instrução: Legislação e Pareceres; Currículo; Metodologia; Avaliação; Conteúdo I (1º grau) e Conteúdo II (2º grau). Cabia à CNMC e às COMOCI estaduais a elaboração dos currículos e materiais de apoio pedagógico para o ensino da educação moral e cívica, bem como a escolha dos livros didáticos a serem adotados. (GONDIM, 2018, p. 125)

Vale salientar o elevado número de profissionais pernambucanos que tomaram a iniciativa de fazerem tal especialização, de modo a caracterizar certa aceitação e valorização da disciplina por parte dos educadores locais nos momentos finais da ditadura civil-militar brasileira. Contudo, acreditamos que as iniciativas de formação dos professores de EMC de Pernambuco não fugiram dos objetivos estabelecidos pelos parâmetros nacionais, estando de acordo com as pretensões ditatoriais. Portanto, ficou evidente o quanto o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica em Pernambuco, durante a ditadura civil-militar, esteve atrelada aos objetivos de formação determinados pelo Governo Federal, o que pode ter influenciado a sua dinâmica, enquanto componente da educação pernambucana para além desse contexto, como buscaremos identificar no próximo capítulo.

5 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM ESCOLAS DO RECIFE APÓS O FIM DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Neste capítulo iremos desenvolver uma análise dos dados levantados ao longo do percurso realizado na elaboração do trabalho, na tentativa de alcançar os objetivos estabelecidos para consolidação da tese. Sendo assim, ele será dividido em tópicos, com propósitos que vão desde um simples histórico de cada instituição escolar escolhida como campo de pesquisa, passando por uma exposição dos êxitos alcançados e dos percalços vivenciados nesse processo.

5.1 BREVE HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

A partir de um breve levantamento histórico das instituições educativas com as quais buscamos trabalhar, tivemos o intuito de alcançarmos as possíveis identidades formativas apresentadas por cada uma, levando em consideração, mas não aprofundando, as influências dos variados contextos sociais e de suas políticas educacionais no fazer pedagógico, como também, suas relações com a sociedade e público-alvo de suas ações, além das características estruturais que estão intimamente relacionadas ao meio na qual estão inseridas, para posteriormente aprofundarmos, através de tal entendimento, o contexto de ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica após o fim da ditadura civil-militar brasileira.

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1996, p. 2).

5.1.1 Ginásio Pernambucano

Considerada a mais antiga escola pública do estado

O Ginásio Pernambucano surgiu da necessidade que os filhos dos comerciantes e donos de engenho e de usinas do estado tinham de dar continuidade aos seus estudos sem precisar se deslocar para o Rio de Janeiro, capital do Império, ou para a Europa. Portanto, o Ginásio Pernambucano aparece no cenário educacional de Pernambuco com um papel definido: oferecer ensino secundário de qualidade o suficiente para garantir às futuras gerações da elite pernambucana continuidade do seu status social, político e econômico (BEZERRA, 2012, p. 240).

A mesma carga consigo muito prestígio social, além de apresentar uma história de grande dimensão e potencialidade, na medida em que suas origens a consolidam enquanto uma das instituições educativas a nível nacional de maior longevidade

Fundada em 09 de fevereiro de 1825, por decreto do presidente da província de Pernambuco, José Carlos Mayrenk da Silva Ferrão é considerada hoje a segunda escola em atividade mais antiga do país. A mesma foi chamada primariamente de Liceu Provincial, tendo como sede inicial as dependências do Convento da Ordem Terceira do Carmo e, como primeiro diretor, o frade beneditino Miguel do Sacramento Lopes Gama, popularmente conhecido como padre Carapuceiro. (COSTA, 2016, p.69).

Lembrado e apontado ainda hoje como uma das referências educacionais do estado, o Ginásio Pernambucano ou GP como é conhecido, se caracterizou historicamente por fornecer a seus estudantes uma educação de qualidade, ao ponto de ser responsável pela formação de ilustres personagens da nossa sociedade, tais como: Epitácio Pessoa⁴¹, Clarice Lispector⁴², Ariano Suassuna⁴³, Agamenon Magalhães⁴⁴, Eraldo Gueiros⁴⁵, entre muitos outros (SILVA, 2008).

Os nomes expostos acima evidenciam o trabalho educacional desenvolvido em tal instituição, o que possibilita a ela reconhecimento e valorização dos serviços prestados, principalmente junto à nata pernambucana. De acordo com Barroso Filho (2008, p.125), o GP foi o principal responsável por consolidar, “parte considerável da elite política e intelectual de Pernambuco, desde o final do séc. XIX até os anos 60. Ele é apontado como um “celeiro de lideranças”, escola que formou nomes destacados na história social, cultural ou política do Estado de Pernambuco”.

Dessa forma, percebe-se que até a década de 1960, não era qualquer aluno que estudava no Ginásio Pernambucano, ou seja, a mesma restringia o seu público através de complexos processos seletivos de incorporação, que tinham o objetivo de escolher os melhores e mais preparados estudantes para adentrarem ao seu espaço educacional e que se voltavam, até o ano de 1955, apenas para o gênero masculino. Sendo assim, a mesma era uma escola identificada com o caráter elitista e excludente.

De acordo com Silva (2008), o GP era um espaço escolar voltado para os “privilegiados do saber”, aqueles que conseguiam passar pela barreira dos rigorosos processos seletivos de

⁴¹ Ex-presidente da República entre os anos de 1919-1922.

⁴² Autora de romances, contos, e ensaios, é considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX

⁴³ Foi escritor, dramaturgo e poeta, além de ser considerado um dos expoentes literários da cultura nordestina.

⁴⁴ Ex-governador de Pernambuco entre os anos de 1937-1945 e 1951-1952.

⁴⁵ Ex-governador de Pernambuco entre os anos de 1971-1975

admissão e conseguiam desfrutar do ensino, reconhecido como “de qualidade” daquela instituição. Ele não era um ambiente aberto para todos e sim para poucos. Seu ensino de qualidade era decorrente dessa seletividade, que filtrava “os melhores” e fazia das suas atividades um espaço exclusivo para “elites intelectuais”. Assim, a capacidade de se tornar aluno em tal instituição, garantia a seus estudantes um *status* social atrelado a um grande potencial de aprendizado e de ascensão na vida acadêmica, como também o de alcance dos principais e mais importantes cargos vinculados ao mercado de trabalho, ou seja, a entrada em tal espaço educativo era percebida pela sociedade local como um privilégio e prerrogativa para uma vida repleta de oportunidades, haja vista que, de acordo com Barroso Filho (2008), no GP se estimulava a rigorosa formação da juventude para o acesso ao mundo da cultura acadêmica e ao êxito profissional enquanto trabalhadores intelectuais, futuros dirigentes, condutores dos destinos do povo brasileiro.

Para isto, o Ginásio Pernambucano se fazia valer das principais referências docentes existentes no estado, que para comporem o quadro de professores da escola em questão, realizavam concursos públicos constituídos por diversas etapas e dificuldades. Segundo Santana (2011), em tais procedimentos avaliativos, os candidatos deveriam organizar uma tese defendida posteriormente, com o intuito de se tornarem catedráticos, além de passarem por provas escritas e didáticas. O trabalho enquanto professor do Ginásio Pernambucano evidenciava a qualidade de tais profissionais, ao ponto de possibilitar aos mesmos novas oportunidades junto ao sistema educacional local, de modo a contribuírem ativamente na consolidação e desenvolvimento de muitas instituições educativas de nível superior aqui no estado. Segundo Barroso Filho (2008), o GP forneceu a maioria dos quadros docentes que fizeram funcionar as primeiras faculdades públicas e privadas do Estado. Num tempo em que a escola pública era numericamente inexpressiva, o velho Ginásio se apresentava, como uma espécie de vitrine; território de renomados professores catedráticos.

E foram tais profissionais que contribuíram ao longo da história do Ginásio Pernambucano para que o mesmo seja lembrado ainda hoje como um espaço formativo direcionado ao trabalho de conscientização crítica e de mobilização social de seus alunos, pois, para Santana (2011), a partir da atuação dos renomados professores que se fizeram atuantes no Ginásio Pernambucano, os ensinamentos em tal instituição sempre foram regidos e direcionados para reflexão e questionamento. Contudo, isso é algo que se apresenta até certo ponto contraditório durante o regime ditatorial, pois, sabe-se que grande parte da elite local e nacional foi a favor e contribuiu ativamente para que a ditadura-civil militar brasileira fosse implementada e consolidada, e sendo o público estudantil de tal instituição pertencente, em sua

quase totalidade, a elite local, seria inadequado que tais indivíduos questionassem os novos parâmetros políticos estabelecidos, porém, neste aspecto, tal escola além de lapidar prodígios, também colaborou contra o regime militar na formação de jovens conscientes de sua importância na libertação do povo brasileiro (SANTANA, 2011).

Sendo assim, foram várias as mobilizações constituídas por estudantes pertencentes ao Ginásio Pernambucano contra as ações impositivas do regime militar, em que esses, enquanto questionadores e críticos do poder instituído, independentes ou não de serem da elite local, eram tidos como subversivos, agitadores e propícios a qualquer tipo de violência por parte dos militares, como ocorreu no trágico atentado contra a vida de Jonas José de Albuquerque, estudante e presidente do Grêmio Estudantil do Ginásio Pernambucano, morto pelos militares aos 17 anos, por se fazer presente em uma passeata pelas ruas do Recife contra o golpe militar no dia 01 de abril de 1964. Outro exemplo, fica por conta do também estudante e ex-presidente do Grêmio do GP, Edival Cajá, que em 1978 foi preso e torturado continuamente até sua liberação, alcançada através de fortes mobilizações sociais, com a participação de diversos estudantes pertencentes a tal instituição educacional (COSTA, 2016).

Além das ações voltadas às iniciativas de reivindicações realizadas por alunos do GP, tal escola, assim como todo o sistema educacional brasileiro, viria a sofrer alterações em seu *modus operandi*, ocasionadas pela lei n.º 5692/71. De acordo com Costa (2016), a mesma fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ocasionando mudanças no contexto das escolas públicas do país, ampliando as possibilidades de acesso a tais estabelecimentos via aumento do número de vagas, permitindo com isso, o ingresso para diversos grupos sociais. Sendo assim, nesse contexto de sua história, o Ginásio Pernambucano passaria por uma mudança em suas características formativas, antes direcionadas a um público específico (elite) e com foco na qualidade, passando agora a abranger uma maior diversidade social ao priorizar obrigatoriamente o quantitativo, o que fez tal instituição perder um pouco da credibilidade construída.

Ao final dos anos 70 e início da década de 1980, o Ginásio Pernambucano começa a vivenciar uma crise e um dos principais fatores para esse fenômeno é denominado “invasão das multidões” que, de acordo com os projetos de difusão da oferta de ensino e a abertura da escola pública para as classes populares, acabou por desvalorizar a forma como o ensino era ministrado (SANTANA, 2011, p. 75).

Porém, o foco no processo de construção de alunos voltados à conscientização crítica, reflexiva e de opinião ainda continuou, enquanto essência formativa, desenvolvida pelo Ginásio Pernambucano. “Mesmo sentindo os efeitos das medidas ditatoriais do governo da época e

perdendo crédito em relação à qualidade de seu ensino, o GP buscava manter os valores construídos ao longo da sua história enquanto instituição, formando os alunos de acordo com seus objetivos críticos como órgão educacional” (COSTA, 2016, p.71).

Diante da abertura das escolas públicas para um maior contingente social, a instituição educativa em questão, manteve determinados critérios de acesso aos seus processos formativos, ou seja, continuou a selecionar o seu grupo de alunos. O que para Santana (2011), pode ter contribuído para manutenção de uma educação de qualidade, pois de acordo com tal autor, ao conservar certa margem seletiva junto aqueles que almejavam ingressar e se manter na instituição, isso feito a partir de testes de admissão rigorosos e um limite de reprovação permitido, a escola conseguia manter o nível de ensino oferecido dentro de um parâmetro de qualidade. Processo que se manteve presente por um relevante período na história de tal espaço educativo, mas que hoje, diante do contexto atual e dos ditames educacionais estabelecidos, não é mais um procedimento necessário para adentrar enquanto aluno nessa instituição.

A respeito de seu espaço físico, sabe-se que após se estabelecer inicialmente nas dependências do Convento do Carmo em Olinda, o Liceu Provincial passou por diversos endereços e teve variadas denominações, até que, em 1855, foi transformada em internato de educação pública e de instrução secundária, passando a ser chamada de Ginásio Pernambucano. Foi só a partir de 1866 que essa escola se consolidou enquanto parte integrante da Rua da Aurora, no bairro da Boa Vista no Recife (SILVA, LIMA e BARROSO FILHO, 2008). A frente do Rio Capibaribe e com uma estrutura que sempre chamou a atenção de todos que passam por perto, o prédio da rua da Aurora se faz imponente na paisagem do Recife, o mesmo visto de cima se parece com o formato da letra H, como mostra a imagem abaixo:

IMAGEM 1 — Estrutura superior do Ginásio Pernambucano da rua da Aurora



FONTE: OLIVEIRA, 2007.

De acordo com Neto, Barbosa e Berardo (2017, p.2)

A pedra fundamental do edifício foi lançada no dia 15 de agosto de 1855. Deve-se o projeto do edifício ao engenheiro José Mamede Alves Ferreira. No plano primitivo do Ginásio, o edifício figurava com o pavimento térreo e mais dois andares. No pavimento térreo ficariam as salas de aulas, o museu, a biblioteca, a secretaria, entre outros setores da escola. No primeiro andar estariam as salas de estudo, a sala das congregações e os aposentos do regedor. No segundo andar ficariam os dormitórios, a enfermaria e os demais ambientes.

Contudo, mediante algumas dificuldades financeiras, o projeto acabou sendo modificado e restrito ao pavimento térreo e ao primeiro andar, porém, manteve a beleza arquitetônica idealizada primariamente, além de ser construído em um dos endereços mais nobres da cidade do Recife, próximo a outros importantes edifícios públicos como a Assembleia Provincial e o Palácio do Governo, de modo a se apresentar de forma condizente com os interesses da elite local (foco de suas atividades primárias), mantendo certo glamour que até hoje o diferencia das demais escolas públicas do estado.

IMAGEM 2 — Estrutura de origem do Ginásio Pernambucano

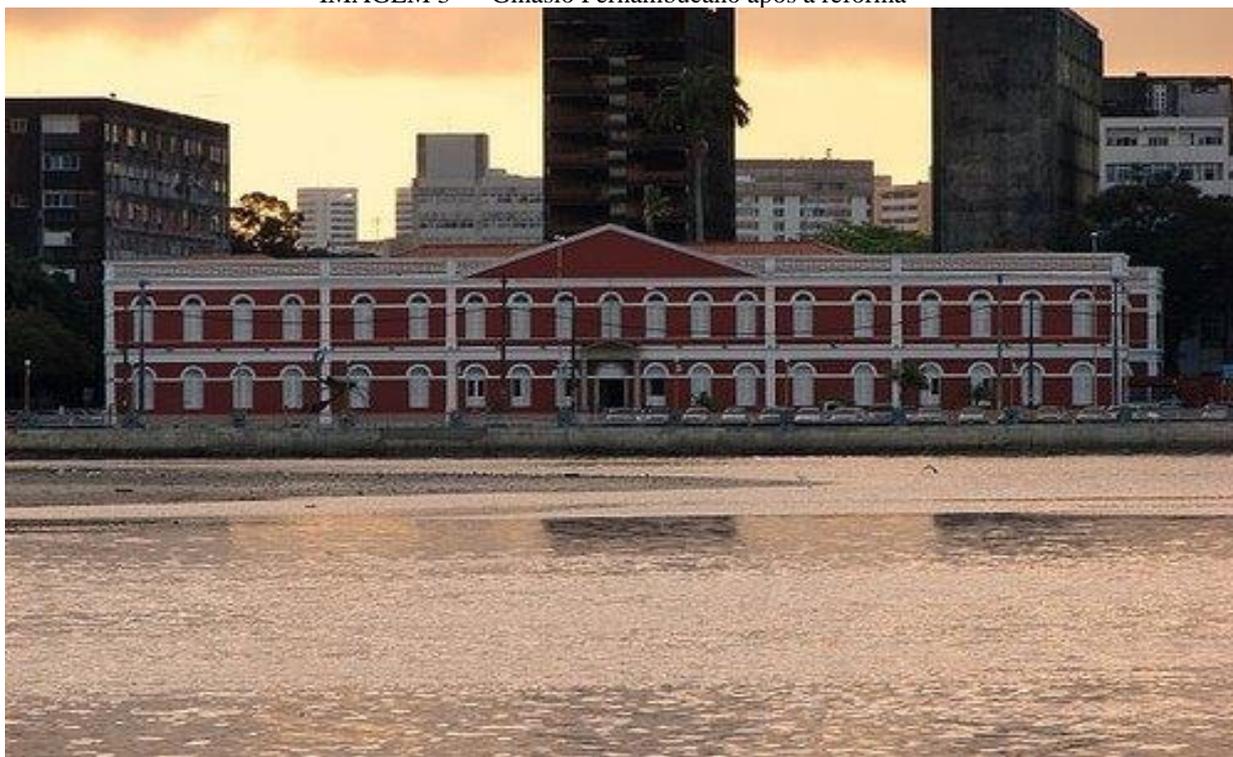


FONTE: OLIVEIRA, 2007.

Porém, com o tempo e a falta de manutenção, as dependências físicas do GP passaram a sofrer diversas degradações, o que motivou em 1998 a transferência de suas ações educacionais para o prédio da antiga Escola de Engenharia de Pernambuco na Rua do Hospício, com o objetivo de que a velha sede fosse reformada e alcançasse novamente as melhores condições de trabalho (COSTA, 2016).

Até que em 2004 através de uma profunda e organizada reforma, que manteve as características iniciais da escola, porém com mais cores e novos equipamentos, o Ginásio Pernambucano da rua da Aurora voltaria a funcionar. O reformado GP passou a contar com 16 salas de aulas, cada uma com capacidade para 45 estudantes. Todas as salas passaram a ser equipadas com computadores conectados entre si e ao Museu de Ciências Naturais, a Biblioteca e aos Laboratórios de Informática, de Multimeios e de Línguas. Com a retomada da qualidade física, era esperada também, uma recuperação da qualidade pedagógica, para que o Ginásio voltasse a ser referência na educação em Pernambuco (LEITE, 2009).

IMAGEM 3 — Ginásio Pernambucano após a reforma



FONTE: OLIVEIRA, 2007.

Sendo assim, o Ginásio Pernambucano passou a atuar como

Centro de Ensino Experimental (CEE), um projeto idealizado por um grupo de empresários e educadores e realizado em parceria com o governo do Estado. A fórmula inclui atendimento ao aluno em tempo integral, treinamento e elevação salarial para os professores, premiação por resultados, aperfeiçoamento da gestão, controle social e integração comunitária. Os

antigos professores e alunos, contudo não puderam retornar para a antiga sede, selecionaram novos alunos e novos professores. Os excluídos que permaneceram na rua do Hospício, resistiram bravamente a todas as tentativas da SEDUC de fecharem as portas para que só existisse a escola da rua da Aurora. (GIVONALDO, 2012, n.p.)

Diante de tamanha resistência, em 2012 seria inaugurada uma nova sede⁴⁶, responsável por receber os alunos que estudavam no prédio da Rua do Hospício e que não puderam se integrar aos novos alunos da Rua da Aurora. A mesma passaria a atuar a partir do mês de julho daquele mesmo ano, sendo localizada na Avenida Cruz Cabugá, no Bairro de Santo Amaro. ‘Hoje esta nova sede conta com 640 alunos e 42 professores e mesmo localizada em um espaço que não aquele da Rua da Aurora, carrega consigo além do nome Ginásio Pernambucano, toda a tradição e o prestígio adquiridos ao longo de sua história, dando continuidade a formação de cidadãos pernambucanos’ (COSTA,2016).

IMAGEM 4 — Outra sede do GP localizada na Avenida Cruz Cabugá



FONTE: MAPIO.NET

Dessa forma, mesmo com duas sedes, o Ginásio Pernambucano se faz presente no imaginário da comunidade local e independente do espaço educativo que venha a fazer uso de

⁴⁶ Vale salientar que a sede da Avenida Cruz Cabugá foi aquela para onde nos direcionamos diante da iniciativa de buscar informações, já que a mesma é responsável pelos arquivos referentes ao período de nosso interesse.

sua nomenclatura, irá sempre está atrelado a um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas de elevado nível intelectual, com potencial crítico e atuantes nas comunidades ao qual estejam inseridos, de modo a contribuírem ativamente na dinâmica social pernambucana. Sendo assim, ambos os espaços educativos são hoje escolas de referência do estado, voltados ao oferecimento do ensino médio para diversos grupos de alunos, de variadas localidades do Recife.

5.1.2 Sizenando Silveira

Para falarmos especificamente dessa instituição escolar, precisamos entender o processo de formação e organização do Instituto Educacional de Pernambuco – IEP - pois, de acordo com Costa (2016, p. 72), a história do Sizenando Silveira “está atrelada ao surgimento e o desenvolvimento deste complexo educacional que possui tamanha importância junto ao Estado de Pernambuco”. Ao citarmos um pouco da história dessa instituição, estaremos a adentrar num espaço de relações formativas de grande projeção, capaz de influenciar a vida de diversos pernambucanos ao longo dos tempos, seja através de ações diretas realizadas no interno de suas salas de aula, ou a partir da representatividade local e estrutural que possui. “A contextualização em torno do IEP é imensa, pois se trata de uma instituição de prestígio social, se a sua estrutura física é notória pela grandiosidade e pela localização, o seu símbolo também é marcante, onde também faz aludir à memória da população” (FIGUEIRÔA, 2012, p.46).

As suas origens estão atreladas ao ano de 1865, quando a Escola Normal Oficial de Pernambuco começou as suas atividades, destinadas a formar professores para desenvolverem suas funções junto ao magistério de ensino primário e de nível secundário. “[...] o IEP tem sua gênese com a criação da Escola Normal Oficial de Pernambuco no final do século XIX, no Estado de Pernambuco, sofrendo e mudando de acordo com todas as influências, sociais, políticas e econômicas do país” (FIGUEIRÔA, p.34).

Portanto, desde o período do Brasil imperial, tal instituição vem contribuindo com os propósitos e objetivos educativos direcionados à realidade formativa do público pernambucano em seus variados contextos, o que contribui diretamente para sua consolidação, enquanto espaço educacional de grande tradição e respeito junto à sociedade na qual está inserida. Contudo, a mesma só passaria a ter uma nova nomenclatura, ou seja, a ser chamada de IEP “a partir do decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946” (COSTA, 2016, p.72).

Porém, ainda enquanto Escola Normal Oficial de Pernambuco, esteve presente em variados locais da capital pernambucana, ao realizar as suas atividades em diferentes espaços estruturais, o que para nós pode ter influenciado num processo mais lento de construção de sua

identidade. Segundo Costa (2016), ao longo de sua história houve diversas sedes em diferentes lugares da cidade do Recife, até o ano de 1962, quando foi transferida para a localidade onde permanece até os dias atuais. Sobre a realidade nômade dessa instituição em seus anos iniciais e dos específicos recintos no qual atuou, Figueirôa (2012, p.42-43) faz a seguinte colocação

A Escola Normal de Pernambuco estava situada primeiramente na Torre antiga da Alfândega, no bairro do Recife. Em seguida, passou a realizar suas atividades no Casarão Colonial na Rua da Praia. Em 1900, a sua localização era nas dependências do Ginásio do Recife, atual Ginásio Pernambucano. Seu primeiro prédio próprio foi em 1920, na Praça Adolfo Cirne, mas em 1962 começaram as obras para sediar a Câmara de Vereadores do Recife para o referido local, onde até então funcionava a Escola Normal, situada na Rua Princesa Isabel, ao lado do Parque Treze de Maio, na Boa Vista, e a Câmara está até os dias atuais. Essas mudanças aconteceram nos governos do Ilmo. Sr. Miguel Arraes (Governador de Pernambuco) e do Engenheiro Arthur Lima Cavalcanti (Prefeito do Recife). Consequentemente, a Escola Normal foi transferida para o atual IEP, precisamente na Escola Sylvio Rabello, situado entre a Avenida Mario Melo e o Parque Treze de Maio, no bairro de Santo Amaro.

Abaixo mostramos a primeira sede oficial da Escola Normal de Pernambuco, onde hoje se encontra a Câmara Municipal do Recife:

IMAGEM 5 — Primeiro prédio particular da Escola Normal de Pernambuco, ano de 1928



FONTE: Recife de Antigamente, 2020.

É importante citarmos que para além das proximidades apresentadas atualmente, como também, o público local que ambos os espaços educativos alcançam, percebe-se nos dizeres anteriores que o histórico da Escola Normal Oficial de Pernambuco esteve por duas décadas relacionado ao contexto do Ginásio Pernambucano, o que em nosso entendimento, pode de

algum modo ter contribuído ou influenciado nos aspectos educacionais desenvolvidos em tal instituição, mesmo com um direcionamento primário diferente, já que tinha como foco a formação de professores, mas com propósitos de conscientização crítica e social talvez igualitários.

Desse modo, ao ganhar uma sede própria e ao estabelecer raízes em um local de grande importância e visibilidade na cidade do Recife, ao lado de um dos mais importantes espaços de lazer da capital, ou seja, do Parque Treze de Maio, esse criado em 30 de agosto de 1939, enquanto primeiro espaço urbano histórico, construído em tal cidade e que hoje se caracteriza por ser a maior área verde da região central do município, a mesma começava a consolidar a sua identidade. Ainda mais que nesse mesmo ano de 1962, tal instituição passaria a contar com novas instalações e nomenclatura, recebendo a terminologia de complexo IEP ou Instituto Educacional de Pernambuco, que já vinha sendo planejado desde o ano de 1956.

IMAGEM 6 — Maquete idealizadora do Instituto de Educação de Pernambuco



FONTE: Lima, 1985.

Entretanto, as pretensões estruturais primárias apresentadas na figura acima, acabaram sendo modificadas e mediante diversos fatores, várias alterações se deram em relação ao projeto inicial, como por exemplo

A modificação da composição espacial pela inserção de novos volumes posteriores à execução do projeto, como as quadras esportivas; a introdução da Rua João Lira, não prevista no projeto, que rompeu com a intenção original de uma integração com o Parque Treze de maio; a introdução de muros, que atuam como barreiras físicas e visuais e afetam a composição do conjunto, e a Biblioteca Pública do Estado, edifício de grande valor arquitetônico e social dos arquitetos Maurício de Castro e Reginaldo Esteves, mas que foi

introduzida no terreno de forma alinhada com o eixo central do Parque Treze de Maio, modificando a percepção visual do conjunto como originalmente pretendida no projeto de Domingues e Corrêa Lima. Internamente, também foram feitas intervenções que comprometeram a lógica espacial, alterando a comunicação entre ambientes e correspondência entre forma e função. (SOUSA, MOREIRA E SOUZA, 2021, p.4-5)

Contudo, mesmo diante das modificações perante o projeto idealizador, a pessoa que tiver a oportunidade de visualizar tal imagem e o desejo de visitar o espaço em que o complexo foi levantado, conseguirá identificar relações entre as estruturas prediais que se apresentam erguidas, ao lado do Parque Treze de Maio, e as pretensões primárias de seus arquitetos, como podemos enxergar na imagem abaixo:

IMAGEM 7 — Atual Escola Sylvio Rabello, espaço inicial das atividades da Escola Normal Oficial de Pernambuco nessa localidade



FONTE: Rádio Jornal, 2016.

Sendo assim, foi nesse contexto e diante das novas construções, que o Sizenando Silveira começava a ganhar vida, quando no ano seguinte, em 1963, um dos prédios erguidos, acabou sendo utilizado para o ensino ginásial de forma independente em relação ao Instituto, consolidando um novo espaço educacional intitulado de Colégio Estadual do Recife (FIGUEIRÔA, 2012).

Nessa nova instituição, assim como no Ginásio Pernambucano, não era todo e qualquer aluno que podia estudar em seus espaços educativos, contudo a diferença estava nas especificidades do gênero requerido, pois de acordo com Costa (2016, p.73), “tal colégio, em seus primeiros anos de vida, recebia apenas pessoas do sexo feminino que eram direcionadas ao curso ginásial de 1º a 4º série, científico e clássico de 1º a 3º série”. As estudantes com pretensões e interesses de adentrarem enquanto alunas do Colégio Estadual do Recife eram

destinadas a um difícil processo seletivo e excludente. Para isso, realizavam exames de admissão bastante criteriosos e exigentes, compostos de provas escritas de Português, Matemática, História do Brasil e Geografia, com caráter eliminatório para a matéria de Português, onde as candidatas deveriam alcançar no mínimo a nota 5,0 para continuarem dentro do perfil pretendido (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 1962).

Em relação ao nome de tal instituição, o mesmo só viria a ser mudado para a nomenclatura que ainda se faz presente nos dias de hoje ao longo do regime militar; assim, o nome Sizenando Silveira só veio a ser instituído a partir de 1972 durante o contexto da ditadura civil-militar brasileira, quando a partir de um Decreto Estadual que se baseou na Lei Federal 5.692 de Diretrizes e Bases para a Educação, o IEP passou a ser um complexo educacional abrangendo 05 escolas, estruturado para atuar como centro integrado (COSTA, 2016). Porém, tal iniciativa só seria concretizada no ano seguinte, durante a gestão pública do então governador Eraldo Gueiros Leite

O Centro Integrado de Ensino de 1º e 2º graus em que foi transformado o Instituto de Educação de Pernambuco – IEP, e o Setor de Braille da Biblioteca Pública Presidente Castello Branco, serão instalados hoje às 16 horas, pelo Governador Eraldo Gueiros Leite. De acordo com o Decreto nº 2.631, de 26 de outubro passado, o instituto de Educação de Pernambuco passa a ser constituído pelas escolas Silvio Rabelo, Sizenando Silveira, Cônego Rochael de Medeiros, João Barbalho e Jardim da Infância Ana Rosa Falcão de Carvalho. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1973, p.24)

Portanto, o Instituto de Educação de Pernambuco passaria a abranger uma formação técnica e diretiva ao mercado de trabalho, assim como o contexto ditatorial exigia, mediante as seguintes administrações e interesses

O Centro Integrado do IEP, sob direção geral da professora Rosilda Albuquerque, oferecerá ainda neste ano as seguintes habilitações profissionalizantes: Magistério, até a 4ª série do 1º grau; Técnico de secretariado; Secretário de Escola Técnico de Laboratório Médico; Auxiliar de laboratório e Puericultura. Os novos diretores são: Escola Silvio Rabelo (antigo Colégio Estadual do Recife), Luiz Pessoa; Escola Sizenando Silveira, Maria Martins Medeiros; Escola Cônego Rochael de Medeiros, Yaginaldata de Amorim; Escola João Barbalho, Lúcia Maria Neves Mendes e Jardim da Infância Ana Rosa Falcão de Carvalho, Ester Falcão. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1973, p.24)

Em relação às características destinadas ao funcionamento e à conexão entre as instituições escolares que passavam a formar o novo complexo educacional, foram distribuídas da seguinte maneira:

[...] o IEP funciona este ano com as seguintes características gerais: planejamento didático unificado; orientação pedagógica integrada; pessoal docente atuando em regime de tempo integral, concentração de serviços técnicos, assistenciais e administrativos; descentralização mínima dos

serviços de secretaria, para cada unidade; e autonomia dos serviços de conservação e vigilância para cada escola (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 1973, p. 28).

Nesse novo contexto, o foco formativo deixa de ser o ensino ginasial (nível que corresponde hoje ao ensino fundamental), passando a ser direcionado aos alunos componentes do que chamamos nos dias atuais de ensino médio. Dessa forma, o antigo Colégio Estadual do Recife, agora chamado de Sizenando Silveira, passa a ministrar a cultura geral do 2º grau, com o intuito de dar continuidade ao ensino fundamental através de uma formação humanística destinada a alunos dentro de uma faixa etária de 15 a 18 anos (VAINSENER, 2004). Quanto ao novo nome, podemos nos perguntar de onde surgiu e quem foi a figura responsável por fornecer tal legado a essa instituição educativa. Sobre tal assunto, sabe-se que o nome

Foi dado com o intuito de homenagear o professor Sizenando Elysio Silveira que durante a sua história de vida acabou por várias vezes sendo diretor e professor do Instituto de Educação de Pernambuco. Neste aspecto, o dia 18 de agosto é considerado ainda hoje, o dia do patrono do colégio Estadual do Recife, pois o referido docente nasceu nessa data. (COSTA, 2016, p.74).

Sendo assim, ao longo do período de atuação do regime militar em Pernambuco, a instituição viria a sofrer variadas alterações e direcionamentos formativos. De acordo com Vainsencher (2004), as transformações ocasionadas nesta instituição durante a ditadura civil-militar não ficaram restritas apenas à mudança do nome da escola, mas, à perda da autonomia, quando teve que se adequar ao ensino das demais escolas vinculadas ao complexo IEP e ao foco no segundo grau, pois, no ano de 1973, a escola passa por outra mudança, se tornando um estabelecimento misto ao abranger alunos de ambos os sexos no Curso Científico⁴⁷.

Entretanto, as suas características físicas primárias e o nome Sizenando Silveira se mantém até os dias de hoje fazendo com que tal escola seja bastante reconhecida e valorizada junto à sociedade pernambucana, pois é presença marcante ao lado da avenida Cruz Cabugá, no bairro de Santo Amaro, chamando a atenção de todos que passam pela localidade.

⁴⁷ Vertente do ensino de segundo grau que se destinava ao maior estudo das ciências, enquanto que a outra tendência chamada de curso clássico, era direcionada a uma formação intelectual com aprofundamento dos conhecimentos filosóficos.

IMAGEM 8 — Atual Escola Sizenando Silveira



FONTE: World Orgs, 2022.

De acordo com Costa (2016), hoje o Sizenando Silveira é constituído de maior autonomia educativa, haja vista que não faz mais parte do complexo IEP, este agora restrito ao Ana Rosa Falcão de Carvalho, Sylvio Rabelo e Rochael de Medeiros. Atualmente conta com 652 alunos e um total de 16 professores, envolvidos na nova dinâmica educacional desenvolvida por tal instituição, enquanto escola de referência do ensino médio no estado de Pernambuco.

Esse breve histórico da escola Sizenando Silveira, quando analisado de forma independente em relação ao complexo IEP, a caracteriza como um espaço educativo com pouca idade, se comparado ao Ginásio Pernambucano por exemplo, onde as variadas modificações sofridas principalmente ao longo do regime militar podem ter influenciado na sua caminhada diante da consolidação de uma identidade formativa, contudo, por todos os fatores apresentados, que servem como parâmetros de identificação de tal escola, podemos dizer que a mesma alcançou o seu lugar junto ao povo Pernambucano e hoje é uma das principais instituições educativas do Estado.

5.1.3 Escolas Presidente Arthur da Costa e Silva e Presidente Humberto Castello Branco

Trataremos do histórico dessas instituições em um mesmo tópico por visualizarmos em suas criações e objetivos de trabalho uma grande convergência de ideias e propósitos educacionais. Ambas foram pensadas e postas à disposição da sociedade pernambucana com a

intenção de favorecer às comunidades locais onde foram inseridas. É o que fica nítido no trecho apresentado abaixo e que faz alusão ao contexto inicial das atividades em tais espaços educativos

As duas escolas, que incluem na chamada para matrícula, aproximadamente, mais duas mil crianças pernambucanas, situa-se em bairros dos mais afastados – Tejipló e Mustardinha – dando oportunidade aos recifenses das aludidas áreas, de experimentar um dos detalhes mais insistentemente frisado pelo titular da Pasta de Educação e Cultura, e que consiste em trazer o local de ensino até às proximidades da residência do aluno, conforme as mais modernas técnicas pedagógicas. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1970a, p.1)

Diante do interesse de alcançar a necessidade de tais estudantes e pautando-se pelo contexto histórico no qual o país estava a passar, ou seja, uma ditadura civil-militar brasileira, já que estamos a falar do ano de 1970 que corresponde ao governo do então presidente Emílio Garrastazu Médici e ao ano de inauguração de ambas as escolas em questão, fica evidenciado a escolha dos nomes de tais instituições, pois não foi por acaso que essas escolas foram chamadas primariamente de Grupo Escolar Presidente Arthur da Costa e Silva e Grupo Escolar Presidente Humberto Castello Branco. Assim, a relação da inauguração dessas instituições com o período ditatorial se deu para além do intuito de homenagear os dois primeiros presidentes da República desse período, posto que, até mesmo a escolha do contexto para a realização de tal evento, se mostra regido de grande representatividade. É o que podemos perceber na fala do governador Nilo Coelho, após o fim do ato inaugural do Grupo Escolar Presidente Arthur da Costa e Silva

Estamos comemorando a semana da pátria. Mas nós temos uma Pátria tão grandiosa, que nesta celebração que fazemos, de dois vultos militares, dos convidados mais honrosos que temos aqui, o General Candal da Fonseca, o General Amadeo Mártiri, o representante do ministério da marinha e o representante da Aeronáutica; e nesta celebração, militares perpassam no meu pensamento, num contraste e num exemplo grandioso da nossa história, da história da nossa pátria. Se olharmos o Ministério da Guerra antigo, o grande Ministério de todos os tempos, a inesquecível figura de Pandiá Calôgeras. Era um civil. E, se olharmos apressadamente para o criador do ministério da Aeronáutica, um outro civil notável, Salgado Filho. E na Marinha, os que são festejados e celebrados são os mais jovens, são os recém-nascidos de vida civil, Greenhalg e Marcílio Dias. E então é este exemplo. Este exemplo do civilismo, do civilismo na esfera militar, a nos comandar, anos congregar cada vez mais. E nesta hora que o mundo civil aqui está, trazendo escolas, abrindo escolas, festejando os nossos maiores, trazendo os nossos exemplos, mostrando os desníveis das camadas sociais, onde nós vamos oferecer a melhor oportunidade a todos, desbravar as inteligências, cultivar as inteligências, plasmar na escola o que a pátria reclama de todos, através das suas professoras, quando nós vamos fazer isso e ouvirmos um jovem que aqui vem falar, e quando o interrogamos sobre o que deseja ser, ele responde – com a maior alegria nos lábios: ‘Eu quero ser um engenheiro, engenheiro para

construir o meu país, a grandeza da minha pátria'. E a resposta destes jovens todos, que anseiam por um Brasil melhor, pelo Brasil que nós todos, militares e civis, estamos construindo e estamos festejando na Semana da pátria. Nós somos uma nação privilegiada, nós somos um povo feliz, nós somos um povo agradecido a Deus, nós temos História, nós temos homens a seguir, nós temos exemplos, nós temos presentes, nós temos futuro. Por tudo isso, nesta hora, neste fim de tarde, quando celebramos e evocamos um mártir a serviço deste país, um presidente da República morto, que ofereceu o sacrifício da sua vida para prestar a maior contribuição a uma obra revolucionária. Quando nós homenageamos ao Presidente Costa e Silva, na semana da Pátria, é aquela expressão maior, que o Brasil todo canta nesta hora – Brasil amigo, Pátria amiga, conte comigo”. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1970b, p.6-7)

Percebe-se na fala do então governador uma valorização exacerbada das forças armadas, de modo a caracterizá-las como parâmetros diretivos de comportamentos através da valorização do civismo, dos exemplos da nação, como também, os de serem responsáveis por um país em comunhão. O que para tal representante político são conceitos e procedimentos de grande valor e que deveriam adentrar aos espaços escolares em questão, na perspectiva de formar brasileiros capazes de contribuir para o crescimento do Brasil, contribuindo assim com os interesses ideológicos estabelecidos pelos militares, perante a educação naquele contexto e que fica evidenciado na fala de plasmar na escola o que a pátria reclama de todos, através das suas professoras. Sendo assim, sobre as especificidades de inauguração de ambos os espaços educativos, sabe-se que a primeira escola a ser aberta ao público, no dia 05 de setembro de 1970, foi a Presidente Humberto Castello Branco, de modo a apresentar as seguintes características

A população infantil de Tejipió corresponde portanto, o Grupo Escolar 'Presidente Castello Branco' – a primeira das inaugurações de hoje – Situado na Avenida Dr. José Rufino, defronte do n.2984. Trata-se de um prédio novo, construído em tijolo aparente e de linhas modernas, previsto para acolher mil alunos. A solenidade de entrega da nova escola, às 16 horas, comparecerão, além do Governador Nilo Coelho, do Secretário Roberto Magalhães e de diversas autoridades outras, civis e militares, alguns familiares do extinto Presidente Castello Branco, especialmente convidados. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1970a, p.1)

Um pouco mais tarde e naquele mesmo dia, seria a inauguração da Presidente Arthur da Costa e Silva, mediante as seguintes representações

O Chefe do Executivo estadual, o titular da Pasta de Educação e as autoridades dirigir-se-ão à Mustardinha, onde, às 17 horas, será realizada a segunda inauguração, com a entrega do Grupo Escolar 'Presidente Arthur da Costa e Silva', construído nas mesmas características técnicas do primeiro, e que também possibilitará – com seus dois mil alunos – seja em breve uma realidade pernambucana a tão almejada universalidade de matrícula. A nova unidade de ensino fica situada na Rua José Bezerra Cavalcanti, em prédio sem número, fazendo limite com terreno da Fábrica de Televisão e Rádio ABC,

numa circunstância, não intencional, porém feliz, em que a comunidade operária das imediações também se beneficiará de uma escola vizinha ao seu meio ambiente. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1970a, p.1)

Sobre o ensino ofertado em ambas as instituições, sabe-se que em seus anos iniciais se destinaram aos níveis de primeiro grau e segundo grau, o que chamamos hoje de ensino fundamental e médio, e que ao passar dos anos foram se modificando, a partir das iniciativas e necessidades de organização da educação estadual. Hoje, a Escola Presidente Humberto Castello Branco continua a atender turmas dos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente do 9º ano e também de todo o ensino médio, contudo, a partir de 07 de janeiro de 2022 a escola passou a ser chamada e reconhecida como EREM (Escola de Referência em Ensino Médio) de modo a fornecer a partir do ano seguinte 2023, apenas tal nível educacional. A mesma se encontra localizada no mesmo endereço de sua inauguração, apresentando uma estrutura física de grande amplitude e qualidade, capaz de alcançar um elevado número de estudantes da região e de oferecer o conforto e o desenvolvimento necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

IMAGEM 9 — Atual Escola Presidente Humberto Castello Branco



FONTE: Facebook, 2019.

Atualmente a escola apresenta um total de 727 alunos, um número em torno de 33 professores, 10 salas de aula com dimensões adequadas a suportar um grupo de 40 à 45 pessoas em seu interno de modo confortável, além fornecer a seu público diário, biblioteca, quadra esportiva, laboratório de ciência, pátio externo e garagem de grande dimensão, entre outros espaços de relações sociais (QEDU, 2023).

IMAGEM 10 — Pátio externo da Escola Presidente Humberto Castello Branco



FONTE: Foursquare, 2013.

Já em relação à escola Presidente Arthur da Costa e Silva podemos dizer que a partir do ano de 2013 ela passou a direcionar as suas atividades apenas para o ensino fundamental, além de ao longo de seu desenvolvimento histórico apresentar modificações contundentes em sua estrutura física e até mesmo na sua relação com a comunidade onde está inserida desde sua inauguração. É o que podemos identificar nos dizeres abaixo

O colégio era diferenciado, ele era um polo, era um colégio polo da época do governo militar, um colégio modelo. Tanto é que a ideia do colégio, era um colégio sem muros, ele era todo aberto, não tinha muros, ele era integrado, foi a primeira ideia de colégios integrados à comunidade e lá tinha curso de gráfica, tinha curso de serigrafia, tinha corte e costura, isso na parte de técnicas comerciais. (CARLOS BATISTA DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC DA ESCOLA PRESIDENTE ARTHUR DA COSTA E SILVA)

Por ser modelo, por ser uma escola aberta e a ideia era maior, ela serviu para integração. Por isso eu te disse que era um colégio modelo, a comunidade escolar se envolvia com a comunidade civil para melhoria do bairro. (CARLOS BATISTA DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC DA ESCOLA PRESIDENTE ARTHUR DA COSTA E SILVA)

Contudo, diante das modificações sociais e o passar do tempo, a escola foi perdendo essa relação de troca com a comunidade, passando a apresentar uma organização mais restritiva e limitada, até mesmo de forma estrutural, na medida em que apresenta atualmente todo o espaço interno cercado por muros de grandes proporções, como podemos perceber na imagem abaixo

IMAGEM 11 — Atua Escola Presidente Arthur da Costa e Silva



FONTE: Deyvid Henrique, 2015.

Entretanto, é uma instituição de grande importância local e que carrega consigo o respeito da comunidade, na medida em que conseguiu ao longo de sua história, alcançar os objetivos primários de sua criação, sendo responsável pela formação de diversos moradores do bairro da Mustardinha. Hoje, a mesma se ocupa do processo de ensino e aprendizagem de um número acima de 465 alunos, mediante o trabalho de 19 professores, em uma estrutura interna que conta com 14 salas de aula, duas quadras esportivas de pequeno porte, um pátio bastante organizado e atrativo para a convivência dos estudantes durante os períodos de intervalo letivo, além de uma garagem com grandes dimensões que pode servir para outras atividades escolares (QEDU, 2023).

Portanto, podemos dizer que as escolas Presidente Arthur da Costa e Silva e Presidente Humberto Castello Branco, mesmo com o pouco tempo de existência, apenas 52 anos, conseguiram encontrar o seu espaço junto à educação pernambucana e mais especificamente da cidade do Recife, contribuindo ao longo desses anos para o desenvolvimento intelectual de diversas pessoas, de modo a se consolidarem como espaços educativos de grande importância social.

5.2 O ESPAÇO ESCOLAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A partir de setembro de 2021, logo após a qualificação⁴⁸ da pesquisa, que se deu no dia 17 desse mesmo mês, buscamos junto às Gerências Regionais de Educação de Pernambuco (GREs), responsáveis pelas escolas com as quais iríamos trabalhar, mais especificamente a GRE Recife Norte⁴⁹ (Ginásio Pernambucano e Sizenando Silveira) e GRE Recife Sul⁵⁰ (Escola Presidente Humberto Castello Branco e Escola Presidente Arthur da Costa e Silva), os documentos necessários para que pudéssemos ter a nossa entrada em cada espaço educativo permitida e resguardada institucionalmente, posto que, segundo Buffa e Nosella (2008), é importante que o trabalho junto ao objeto investigado seja garantido pelo livre acesso às fontes. Infelizmente, muitas vezes, por ciúme ou receio, as autoridades escolares não se dispõem a colaborar com o pesquisador. Sendo assim, a nossa primeira iniciativa foi nos direcionarmos a tais órgãos estaduais de educação, na tentativa de conseguirmos as cartas de anuência, enquanto autorizações das esferas superiores.

Diante da especificidade de trabalho de cada localidade, os procedimentos se mostraram diferentes, porém dinâmicos, pois enquanto na GRE Recife Norte tudo se deu de forma presencial, onde tive que apresentar materialmente o meu projeto de pesquisa e discursar sobre os meus interesses, na GRE Recife Sul após o primeiro contato, todas as demais ações aconteceram via e-mail e de modo muito tranquilo. Contudo, em ambas as instituições, o retorno foi rápido e condizente com o esperado, na medida em que, com apenas 5 dias de nossa solicitação, já estávamos com tais documentos em mãos. Sendo assim, em outubro do mesmo ano, começamos a nossa ida até as instituições escolares, na tentativa de constituirmos um material relevante e condizente com os nossos interesses, ao acreditarmos no potencial informativo presente em cada realidade, pois de acordo com Gatti Júnior (2015), as escolas dispõem de um grande número de fontes e informações fundamentais para a construção de interpretações.

⁴⁸ Corresponde a um processo realizado normalmente na metade do curso, necessário para avaliar a maturidade científica da pesquisa desenvolvida.

⁴⁹ Unidade administrativa da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, responsável por exercer as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino das escolas localizadas na região norte do Recife.

⁵⁰ Unidade administrativa da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, responsável por exercer as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino das escolas localizadas na região sul do Recife.

Desse modo, os primeiros espaços educativos visitados foram o GP e o Sizenando Silveira na qual já havíamos trabalhado ao longo de nossa dissertação de mestrado e que ficam localizados em uma área bastante próxima no bairro de Santo Amaro, facilitando assim o nosso deslocamento entre os mesmos, ao ponto de conseguirmos visitá-los nos mesmos dias, totalizando o número de cinco visitas em cada instituição, ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2021. Sobre as especificidades das visitas em tais instituições, por já conhecermos a estrutura e a dinâmica organizacional das mesmas em uma realidade de um passado não tão distante (2016), acreditávamos que poderíamos ter maiores facilidades na busca por fontes em tais espaços educativos, o que não aconteceu, haja vista que já nas primeiras visitas, identificamos diversas mudanças em relação à gestão e ao grupo de funcionários que trabalhavam em seu dia-dia, o que inviabilizou um acesso mais dinâmico as informações requeridas, na medida em que tivemos que primariamente construir relações e se adequar aos novos parâmetros administrativos.

Segundo Cardoso (2007), as instituições têm um espaço físico demarcado frente às demais e, internamente, apresentam diferenças temporais de acordo com as variadas propostas pedagógicas, administrativas e de disciplinamento desenvolvidas por cada gestão que estabelece demarcações, criando níveis e especificações expressas materialmente. Diante disso, no GP só conseguimos ter acesso aos arquivos a partir da nossa terceira visita, pois tudo dependia da pessoa responsável por organizar e de certa forma controlar tal espaço, que em nossas primeiras idas não se fazia presente no ambiente escolar. Contudo, os dois primeiros momentos não foram em vão, pois serviram para iniciarmos a busca pelos sujeitos almejados por nossa pesquisa, através das conversas com os profissionais mais antigos e atuantes em tal instituição, o que veio a nós garantir o contato com a dona Joana, que por coincidência estava a retornar ao Ginásio Pernambucano no mesmo dia de nossa segunda visita.

Dona Joana havia se aposentado alguns meses atrás, enquanto ex-funcionária do GP nas funções de secretária e arquivista entre os anos de 1980-2021, e com muita vontade e disposição, logo após uma conversa primária na qual deixamos evidentes as nossas intenções perante a pesquisa, a mesma se prontificou em ajudar, de modo a marcarmos uma entrevista que seria realizada no dia 01 de dezembro de 2021, depois da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Ela ainda se dispôs a auxiliar nas buscas junto ao arquivo escolar e na procura de outras pessoas, acabando por ser importantíssima no processo de constituição das fontes em tal instituição. A relação de comunhão criada com dona Joana se deu por irmos a campo cientes da necessidade de sermos carismáticos e da percepção do quanto as pessoas seriam valorosas e primordiais para alcançarmos os nossos objetivos, o que fica visível

na fala de Costa (2016), quando faz a seguinte reflexão: o pesquisador ao ir a campo, deve ter o entendimento da importância de se relacionar bem com os possíveis entrevistados, buscando sempre a constituição de uma confiança mútua a partir do primeiro contato com os mesmos.

No Sizenando Silveira, durante a conversa inicial com a gestora escolar, fomos de imediato questionados se tínhamos a carta de anuência, autorizando a nossa iniciativa, o que deixava evidente o quanto a atitude primária em procurar os órgãos educacionais responsáveis por fornecerem tal documentação tinha sido importante. Contudo, após apresentar tal material, foi designada uma funcionária para nos direcionar e contribuir com a procura junto ao arquivo de tal instituição, algo que só aconteceria a partir da segunda visita.

Em relação aos arquivos de ambas escolas, encontramos muita bagunça, desorganização e sujeira, o que dificultou e muito a nossa pesquisa direcionada ao encontro de documentos sobre a disciplina de Educação Moral e Cívica no contexto de nosso interesse. Segundo Costa (2016, p.47), existe “o descaso dos órgãos públicos e das próprias instituições perante suas histórias, pois ao não darem a devida importância ao que eles chamam de simples documentos, prejudicam maiores entendimentos de suas constituições e por consequência, da comunidade da qual fazem parte”.

Desse modo, mesmo diante das dificuldades, conseguimos encontrar em número reduzido alguns documentos como órgão expedidor, livros de pontos e atas de nota que comprovaram a permanência da disciplina de Educação Moral e Cívica enquanto componente da matriz curricular de tais instituições entre os anos de 1985-1993 e que foram importantíssimos para identificarmos os nomes dos nossos possíveis entrevistados. Contudo, infelizmente não encontramos documentos como ementas ou referenciais de como a disciplina deveria ser trabalhada em cada realidade, o que buscamos identificar através das entrevistas.

De acordo com os funcionários do GP e do Sizenando Silveira muitos documentos foram perdidos ao longo do tempo devido ao mal cuidado e as diversas mudanças de direcionamento e armazenamento dos materiais, o que evidencia a falta de conscientização em relação à importância dos mesmos. “É lugar comum afirmar que as escolas atualmente não preservam sua história. Incêndios, arrumações, limpezas, mudanças, superlotação e falta de espaço, ação de insetos e desconhecimento são alguns dos fatores que exterminam com a memória material, objetiva da educação” (WERLE, 2004, p.116).

Entretanto, para além de termos a certeza da atuação da disciplina ao longo do período de nosso interesse em tais espaços educativos, conseguimos através dos documentos encontrados, margem para chegarmos até algumas pessoas que vivenciaram enquanto alunos, professores e membros da gestão, o contexto enfatizado. Assim, com as ajudas de dona Joana,

localizamos um ex-diretor do Sizenando Silveira chamado Elimar da Silva Alcoforado e, pelas redes sociais (Instagram, Facebook e Whatsapp), fomos conduzidos ao encontro de algumas pessoas que tinham os nomes expostos em tais fontes de informação, o que acabou sendo primordial para encontrarmos todos os sujeitos capazes de nos fornecerem as entrevistas almejadas.

Em relação às outras duas instituições com as quais nos prontificamos a trabalhar, vale salientar que nunca tínhamos tido nenhum contato antes e, diferente das discutidas anteriormente, tudo era novo e incerto, até o deslocamento em direção a tais espaço educativos. Desse modo, primeiro tomamos a iniciativa de irmos até a escola Presidente Arthur da Costa e Silva no bairro da Mustardinha no Recife, onde fomos muito bem recebidos pela então gestora da instituição e demais funcionários, porém só conseguimos ter acesso a algum material após a segunda visita, de um total de quatro que aconteceram lá, entre os meses de dezembro de 2021 à março de 2022. Porém, as dificuldades encontradas nessa instituição foram grandes, na medida em que, há alguns anos atrás, mais especificamente em 2008, o arquivo documental dessa escola acabou pegando fogo e muitos dos materiais foram perdidos. Mas, esse fato não nos impediu de encontrar atas de notas que comprovaram a permanência de EMC enquanto matéria desse espaço educativo entre os anos de nossa análise, como também, o nome de alguns ex-alunos da disciplina.

Contudo, foi através do contato com alguns funcionários de maior longevidade dentro da escola que conseguimos encontrar os sujeitos condizentes com os nossos interesses de pesquisa. Desse modo, os professores ou outros funcionários considerados os mais antigos das instituições escolares, se apresentam como fontes primordiais e uma alternativa de grande importância na busca por informações (COSTA, 2016). Porém, os maiores problemas ainda estavam por vir e ficaram circunscritos ao ambiente da escola Presidente Humberto Castello Branco, onde começamos as nossas visitas em março de 2022, em um contexto no qual tal instituição estava passando por uma troca de gestão e adaptações, o que impediram o nosso acesso ao arquivo documental em nossas três primeiras visitas, pois sempre era dito que não existia uma pessoa específica para nos guiar até os materiais requeridos.

Entretanto, na nossa quarta ida à escola, no final do mês de abril daquele mesmo ano, tivemos o apoio do secretário escolar que, de forma bem receptiva, se prontificou a nos ajudar. O mesmo, de nome Henrique, encontrava-se de férias ao longo das nossas primeiras visitas e foi designado enquanto responsável por apresentar o arquivo escolar e fiscalizar todo o processo. Em relação ao arquivo encontrado nessa escola, tivemos muita dificuldade para acharmos algum material e as informações requeridas, na medida em que tudo se encontrava

em uma sala bastante apertada, suja e desorganizada, dificultando até mesmo a nossa respiração. Diante de tais problemas, no primeiro dia de acesso a esse ambiente, passamos 4 horas tentando alcançar os documentos almejados, iniciativa retomada mais uma vez em nossa quinta visita com mais 3 horas de procura, que acabaram restritas ao encontro de apenas livros de pontos e atas de notas referentes ao período proposto em nossa pesquisa.

Para Toledo e Andrade (2014) os documentos que podem ser encontrados em uma escola apresentam informações importantíssimas sobre a instituição. Contudo, as precárias condições de manutenção se representam como um obstáculo, pois no Brasil a preocupação em relação à importância dos arquivos na pesquisa educacional é recente e pouco disseminada, dificultando e muito a vida do pesquisador. Desse modo, foi a escola em que tivemos as maiores dificuldades para encontrarmos informações e até mesmo trocarmos ideias junto aos seus funcionários, o que veio a refletir diretamente no encontro dos sujeitos que vivenciaram a disciplina de Educação Moral e Cívica nessa instituição ao longo do período de nosso interesse.

Sendo assim, diante dos materiais encontrados em todas as escolas, principalmente as atas de notas, podemos enfatizar que a disciplina esteve presente enquanto componente curricular em todas as instituições pesquisadas entre os anos de 1985-1993, mas, a mesma permaneceu restrita as turmas de 7º série do primeiro grau (o que hoje corresponde ao oitavo ano do ensino fundamental) nas escolas que forneciam esse nível de ensino ao longo de tal período, como a Presidente Humberto Castello Branco, a Presidente Arthur da Costa e Silva e o Ginásio Pernambucano, além de estar presente enquanto componente disciplinar do ensino do segundo grau (o que hoje corresponde ao ensino médio) unicamente nas turmas do 1º ano, até 1989 e a partir disso, especificamente como matéria do 2º ano até 1993, nas quatro instituições analisadas.

Sobre os sujeitos de nossa pesquisa, conseguimos através do material levantado nas escolas, das conversas prazerosas com os funcionários mais antigos de tais instituições e do auxílio das redes sociais, chegarmos próximos aos objetivos primários idealizados no início de nossa jornada, pois, como já dito anteriormente, tínhamos o interesse de entrevistar 3 pessoas por escolas que vivenciaram a Educação Moral e Cívica entre os anos de 1985-1993 enquanto ex-alunos, ex-professores e ex-funcionários da gestão nos espaços educativos com o quais iríamos trabalhar. Dessa forma, vale salientar que alcançamos o número de 12 sujeitos pretendidos inicialmente, mas por diversos problemas e desencontros, só conseguimos entrevistar 11 pessoas relacionadas ao contexto escolar. A única instituição na qual não fechamos o número idealizado fica por conta da escola Presidente Humberto Castello Branco, mas especificamente sobre as percepções de alguém da gestão, na medida em que encontramos,

falamos e insistimos com duas senhoras que estavam de acordo com o perfil requerido, mas que diante de problemas de saúde e a falta de interesse, não quiseram contribuir. Entretanto, acreditamos que esse problema possa ter sido resolvido a partir da nossa iniciativa de chegarmos a tal sujeito através das falas dos demais componentes de tal contexto educacional.

Um outro problema atrelado a tal instituição fica por conta do professor da disciplina, pois não encontramos alguém que tenha trabalhado com a mesma de forma específica ao longo do período proposto em tal contexto escolar, mas buscamos suprir essa necessidade através dos dizeres de um docente que, naquela época, era responsável pela matéria de História na escola Presidente Humberto Castello Branco e que ao mesmo tempo era professor de EMC em outros espaços educativos, o que para nós garantia a capacidade necessária para fornecer as informações pretendidas.

Sendo assim, apresentamos a seguir os nomes e funções daqueles que constituíram o grupo de sujeitos de nossa pesquisa, que através de suas memórias contribuíram para entendermos a identidade da disciplina de Educação Moral e Cívica trabalhada entre os anos de 1985-1993 nas escolas por nós pesquisadas. Desse modo, concordamos com Farias (2015, p.6) quando afirma que “as histórias e as experiências pessoais se tornam reveladoras de espaços desconhecidos, assim, articula-se a historicidade das experiências pessoais unida ao impacto de acontecimentos históricos, como fios que cruzam História e histórias”.

QUADRO 5 — Entrevistados (as) da Escola Ginásio Pernambucano

Entrevistados	Data de Nascimento	Atividade escolar entre os anos de 1985-1993
Joana Francina da Silva Reis (Formação - Secretariado)	27/12/1951	Ex-secretária escolar
Maria das Graças Bentzen Santos (Formação - Educação Moral e Cívica e História)	22/10/1949	Ex-professora de EMC
Valdinei Rodrigues da Silva (Formação - Música)	16/03/1976	Ex-aluno de EMC

QUADRO 6 — Entrevistados (as) da Escola Sizenando Silveira

Entrevistados	Data de Nascimento	Atividade escolar entre os anos de 1985-1993
---------------	--------------------	--

Mariângela de Castro (Formação - História)	11/10/1946	Ex-gestora
Rejane da Silva Conti (Formação - Sociologia, História e Educação Física)	28/02/1965	Ex-professora de EMC
Antônio Cláudio Santos de Oliveira (Formação - Física)	18/10/1970	Ex-aluno de EMC

QUADRO 7 — Entrevistados (as) da Escola Presidente Arthur da Costa e Silva

Entrevistados	Data de Nascimento	Atividade escolar entre os anos de 1985-1993
Joseneide Lins Cavalcanti (Formação - Relações públicas e Secretariado)	16/01/1953	Ex-secretária escolar
José Alves de Andrade (Formação - Educação de Artes Industriais)	31/08/1944	Ex-professor de EMC
Carlos Batista da Silva (Formação - Analista de Sistema em Redes de Computadores)	12/03/1972	Ex-aluno de EMC

QUADRO 8 — Entrevistados (as) da Escola Presidente Humberto Castello Branco

Entrevistados	Data de Nascimento	Atividade escolar entre os anos de 1985-1993
Thales Emmanuel Bentzen (Formação - História)	29/03/1968	Professor de História
Eliane Maria Martins (Formação - Letras com habilitação em Língua Inglesa)	16/04/1966	Ex-aluna de EMC

Após fecharmos o grupo de sujeitos apresentados acima, fomos à procura de membros ou ex-membros da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco que pudessem contribuir para o nosso entendimento a respeito de possíveis embates de interesses políticos, econômicos e educacionais sobre o fim ou a permanência da disciplina de EMC no pós-ditadura civil-militar

brasileira. Iniciamos a nossa ida a tal instituição no final do mês de maio de 2022 e por três meses consecutivos fomos por diversas vezes até a mesma, ao ponto de perdemos as contas de quantos dias estivemos na secretaria a procura de informações sobre possíveis sujeitos condizentes com nossos interesses. Assim como nos ambientes escolares, buscamos dialogar com os funcionários mais antigos e ainda atuantes na entidade, na perspectiva de chegarmos a nomes e contatos de pessoas que estivessem de acordo com o perfil requerido.

Desse modo, foram várias as indicações e apontamentos sobre indivíduos que poderiam ajudar a nossa pesquisa, contudo, poucos foram aqueles que se prontificaram ao menos a dialogar e ouvir sobre os objetivos do trabalho, diminuindo e muito as nossas possibilidades. Entretanto, enxergamos em duas pessoas as características necessárias para que pudéssemos ter o entendimento pretendido e a partir de muita conversa e argumentação, conseguimos fazer com que as mesmas identificassem a importância dos seus dizeres para o estudo em questão e se colocassem a disposição para as entrevistas. Sendo assim, segue o nome e as características daquelas que foram as responsáveis por fornecerem as informações almejadas.

QUADRO 9 — Entrevistadas relacionadas a Secretaria de Educação de Pernambuco

Entrevistados	Data de Nascimento	Relação com a Secretaria
Marlene Barbosa da Silva (Formação - Pedagogia e Biblioteconomia)	12/09/1946	Trabalha atualmente na biblioteca do professor em tal instituição
Rejane Barros Moscoso de Albuquerque (Formação - Artes)	11/04/1957	Componente das equipes de ensino na antiga DERE Grande Recife e professora técnica da pasta de artes da GRE Metro Sul entre os anos de 1985-2021.

A primeira foi escolhida após a indicação de outros funcionários, de modo a ser apontada como uma pessoa de muito conhecimento a respeito da Secretária de Educação de Pernambuco, pois diante da sua função, atua enquanto bibliotecária em tal localidade, se encontrando a realizar um levantamento documental sobre a história dessa instituição, o que para nós se apresentava como algo bastante relevante e condizente com os nossos interesses, ao

ponto de inicialmente acreditarmos que a dona Marlene teria muito por dizer a respeito do contexto e das especificidades de nossa procura.

Em relação a dona Rejane, a mesma iniciou a sua jornada enquanto funcionária da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco em 1989 enquanto componente das equipes de ensino da antiga DERE Grande Recife (Diretoria Regional de Educação do Recife) que em novembro do mesmo ano seria dividida em GRE Metro Norte e GRE Metro Sul onde a mesma estenderia as suas atividades até o ano de 2021, enquanto professora técnica da pasta de artes, ou seja, uma pessoa de um relevante tempo de serviço prestado a educação Pernambucana e que vivenciou de perto o contexto educacional pesquisado.

Com as duas personagens citadas acima, conseguimos fechar o total de 13 pessoas entrevistadas que através de suas memórias e experiências entre os anos de 1985-1993 contribuíram para a conclusão desse trabalho. Sobre isso, concordamos com Farias (2015, p.4), quando faz a seguinte reflexão sobre as fontes orais: “possuem um valor factual, pois podem revelar aspectos desconhecidos de um evento, assim como novos acontecimentos, porém se torna singular ao expressar, em sua maneira de narrar e no conteúdo narrado, subjetividades, querereres, desejos, pensamentos, sentimentos e histórias”.

Sobre as entrevistas, podemos dizer que as mesmas foram realizadas entre o mês de dezembro de 2021 à agosto de 2022 com uma variação no tempo de duração de no mínimo quinze minutos e máximo de uma hora e quarenta e um minutos. Elas só foram iniciadas após um primeiro contato com cada sujeito, de modo a deixarmos esclarecido a importância e as nossas pretensões, além de solicitarmos a assinatura daqueles que se prontificaram a participar, de um termo de consentimento livre e esclarecido, onde autorizaram o uso de seus nomes e dizeres em nossa tese. A respeito dessa primeira iniciativa, levamos em consideração as colocações de Costa (2016), quando faz a seguinte explanação: ao fazermos o primeiro contato com os entrevistados, é de suma importância mencionar o nome das pessoas que forneceram os seus dados; isto faz com que a maioria deles adquira confiança, contribuindo com nossos objetivos. Quanto às datas, aos horários e aos locais das entrevistas, percebemos que é mais conveniente esperar que determinem o melhor para eles.

Sendo assim, buscamos de imediato alcançar uma relação de cumplicidade junto a tais sujeitos, ao citarmos os nomes daqueles que os indicaram, além de deixarmos os mesmos totalmente à vontade para definirem o melhor contexto de realização das entrevistas. Desse modo, foram várias as solicitações e inquietações, principalmente por estarmos em um período

pandêmico⁵¹ e a maioria dos nossos entrevistados se tratarem de pessoas idosas, o que inviabilizou a realização junto a muitos, de um diálogo presencial. A nossa intenção era inicialmente realizamos as entrevistas do tipo semiestruturada de modo presencial, o que só conseguimos, diante das especificidades do contexto e de cada sujeito, realizar com somente 03 pessoas. Portanto, a maioria de nossas entrevistas se deram através do uso da Plataforma Google Meet⁵² que nesse cenário, se apresentou como uma alternativa tecnológica de grande ajuda.

Em relação às entrevistas, se deram de modo muito tranquilo, onde o dialogo prevaleceu e as nossas pretensões de deixar os entrevistados à vontade para narrarem as suas experiências do passado aconteceram. Pois, “a entrevista não é um ato de extrair informações, e sim o abrir-se de um espaço de narração, um espaço compartilhado de narração, em que a presença do historiador oferece ao entrevistado alguém que está ali para escutá-lo, coisa que não lhe ocorre com frequência” (PORTELLI, 2010, p.3). Portanto, foi através de muito respeito e conscientização da importância das pessoas para o desenvolvimento de nossa tese, que conseguimos chegar até as nossas fontes e abrimos margens para alcançarmos os objetivos do nosso trabalho. Sendo assim, apresentaremos nos próximos tópicos desse capítulo, uma análise de nossos achados, na perspectiva de respondermos às inquietações apresentadas por esta pesquisa, principalmente através dos dizeres presentes em nossas entrevistas, pois: “trata-se não só de recolher as suas histórias, de recolher as suas palavras. Isso é só o primeiro nível. Então vem o trabalho de analisá-las, de conectá-las, de levá-las a um nível de análise superior, e depois de trazê-las de volta às fontes”. (PORTELLI, 2010, p.9)

5.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL PERNAMBUCANO E A MANUTENÇÃO DA EMC

Com o fim da ditadura-civil militar brasileira, em 15 de março de 1985, Pernambuco seguiu para um novo período democrático nacional, sendo gerido pelo então governador Roberto Magalhães Melo, que diferente dos demais gestores que conduziram o estado a partir

⁵¹ Em 11 de março de 2020 foi decretado pela Organização Mundial de Saúde o estado de pandemia mundial, devido as ações mortais ocasionadas pelo Coronavírus/ COVID-19, vírus que ainda hoje, continua a amedrontar o mundo e a ser responsável pela morte de diversas pessoas, requerendo maiores cuidados quanto ao convívio social.

⁵² Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

de 1964, todos instituídos pela Assembleia Legislativa, foi eleito via sufrágio universal⁵³ ainda em 1983 e, estendeu o seu mandato até o ano de 1986. Ao seu lado, o então chefe político estadual teve ao longo de sua jornada o auxílio de dois secretários de educação: Everaldo de Almeida Maciel (1983) e Edgar Arlindo Matos de Oliveira (1983-1986), que o ajudaram a delinear e organizar o Plano Estadual de Educação que seria implantado em todo o estado, a partir de 1984.

Enquanto Plano Educacional criado e consolidado em um momento de mudanças políticas e de novas perspectivas sociais, tal documento acabou por apresentar certas características ainda atreladas aos parâmetros educacionais que prevaleceram ao longo do regime político que se encerrava. De acordo com Moura (1991), o próprio documento deixa visível que mesmo velada e subjacente, as bases ideológicas que prevaleceram na educação local, durante os anos que o antecederam, deveriam permanecer nas prioridades escolhidas e metodologias adotadas. Dessa forma, tal plano acabou por não fazer relações entre as pretensões políticas educacionais e o contexto de redemocratização nacional, e mesmo apresentando de forma sutil, aspectos de descentralização e participação de variadas instâncias em seu desenvolvimento, manteve a predominância dos parâmetros burocráticos e técnicos presentes nos planos anteriores, de modo a não aproximar a educação às comunidades em termos decisórios e de conscientização de sua importância para os menos favorecidos financeiramente. Segundo Moura (1991), o plano

Não remete à questão de natureza política no sentido de contextualizar a política educacional no cenário nacional. De caráter eminentemente técnico, detém-se em demonstrar cifras, gráficos, tabelas que evidenciam sobretudo a defasagem entre a demanda social e a capacidade de absorção do Sistema Educacional. [...] Apesar de remeter a questão do planejamento participativo, o plano não deslinda como deve ser essa participação. Registra que dentro da ideia de racionalização que permeia o plano, a Secretaria de Educação deva 'controlar e avaliar resultados', no entanto, esta recomendação não pressupõe um processo de participação explícito. Ao que parece, esta meta exclui a comunidade como polo participante e restringe a alguns setores da Secretaria a tarefa de controle e avaliação. Noutro quadrante observa-se a defesa do fluxo de informações que permitam a racionalização e a modernização administrativa, favorecendo o processo de descentralização através do fortalecimento dos Departamentos Regionais de Educação. Cabe ainda observar que o tecnicismo do plano deixa pouco evidente ser a educação uma política social que alcance as classes menos favorecidas da população (MOURA, 1991, p. 92).

⁵³ Definido como pleno direito ao voto de todos cidadãos adultos, independentemente de alfabetização, classe, renda, etnia ou sexo, salvo exceções menores.

Sendo assim, podemos dizer que a educação pernambucana adentrou ao novo contexto político e social com características e objetivos organizacionais, apresentando diversos vestígios dos procedimentos que dominaram a educação local durante a ditadura-civil militar brasileira. Nesse período, mais especificamente em 1986, assumiria enquanto governador, para o mandato de apenas um ano, o então vice de Roberto Magalhães, Gustavo Krause Gonçalves Sobrinho, que ficaria no cargo entre os meses de maio daquele ano a março de 1987, após o seu antecessor renunciar por conta do interesse em disputar o cargo de senador.

A respeito da Educação Moral e Cívica nesse período, como dito anteriormente, a mesma estaria enquanto disciplina do primeiro grau apenas nas turmas de 7ª série e no segundo grau, seria componente disciplinar do 1º ano, porém, várias ações e iniciativas relacionadas aos conteúdos destinados à EMC continuaram a ser desenvolvidas e enfatizadas junto aos alunos Pernambucanos, como por exemplo a maratona cívica realizada no ano de 1986. Sobre o evento, organizado pela COMOCI-PE, e que buscava alcançar todos os estabelecimentos de ensino de 1º, 2º e 3º graus espalhados pelos municípios de Pernambuco, sabe-se que apresentava as seguintes características evidenciadas a seguir, a partir de alguns dos tópicos presentes na instrução nº 01 de 1986

1.DOS OBJETIVOS:

O concurso MARATONA CÍVICA – 86, competição estudantil, de caráter bienal e de âmbito nacional, tem como objetivo:

1.1 Fomentar e premiar o conhecimento, a prática e a estima da Educação moral e Cívica entre os estudantes dos três (3) Graus de Ensino.

1.2 Empolgar alunos e professores de todos os municípios brasileiros, para uma conscientização do profundo significado ético e patriótico da proposta educativa do concurso.

3.DA REALIZAÇÃO DO CONCURSO:

3.1 o Concurso Maratona Cívica – 86 – realizar-se-à em quatro (4) etapas:

1ª. etapa – UNIDADE ESCOLAR – dia 30 de abril de 1986.

2ª. etapa – ESTADUAL – dia 11 de agosto de 1986.

3ª. etapa – NACIONAL – novembro de 1986.

3.2. Cada etapa constará de uma única prova classificatória, que será aplicada em todo o Estado, nas datas acima fixadas, sendo a 4ª, etapa realizada no Rio de Janeiro, em dia e local determinados pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

5. DOS TEMAS PROPOSTOS:

5.1 1ª. parte – Símbolos Nacionais – Hinos Cívicos (Hino Nacional a Hino da Bandeira)

5.2 2ª. parte: Temas para sorteio: Vultos Nacionais: Dom Pedro II, Pe. Manoel de Nóbrega, Castro Alves, Villa Lobos, Benjamim Constant, André Rebouças, Carlos Chagas (pai), Eduardo Gomes, Sórora Joana Angélica de Jesus, Roquette Pinto.

Datas Cívicas: 23 de abril – Dia do Escoteiro; 2º domingo de maio – Dia das mães; 25 de maio – Dia da Indústria; 11 de junho – Batalha Naval do Riachuelo (Barroso); 22 de agosto – Dia Nacional do Folclore; 15 de outubro – Dia do Mestre; 24 de outubro – Dia das Nações Unidas; Última Quinta-feira de novembro – Dia Nacional de Ação de Graças e 16 de dezembro – Dias do

Reservista. (DIARIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 1986, p.14)

Ainda no mandato de Gustavo Krause, enquanto uma de suas últimas ações como governador de Pernambuco, foi criada, através do decreto número 12.169 de fevereiro de 1987, a Medalha Lauro de Oliveira, destinada a premiar a todos(as) que se destacaram no desenvolvimento da Educação Moral e Cívica no estado, ou seja, algo para manter valorizada a disciplina no estado. De acordo com o Diário Oficial de Pernambuco (1987, p.8), tal medalha estava atrelada ao “... interesse do governo de proclamar o reconhecimento de Pernambuco ao mérito daqueles que tenham prestado ao estado relevantes serviços na área de educação moral e Cívica”.

Quando pensamos na manutenção da disciplina e de todas as ações associadas a mesma, podemos, a partir de Michel Foucault (1999), interpretar que tais iniciativas se caracterizaram como procedimentos de continuidade, para além do período ditatorial, ao menos nos anos iniciais do período de redemocratização aqui em Pernambuco, dos saberes e verdades a serem disseminados pelos conteúdos de EMC e que estavam atrelados aos interesses militares. O que fica evidenciado nas temáticas a serem estudadas pelos alunos pernambucanos que fossem participar da maratona cívica de 1986, tais como: as representatividades simbólicas do país e as figuras históricas e de destaque nacional que deveriam servir de exemplo para as novas gerações, ou seja, saberes que vinham sendo trabalhados de forma enfática e de modo a valorizar as ações dos governantes ditadores, desde a implementação de tal matéria escolar em 1969.

Em sequência, mais especificamente em 1987, Miguel Arraes de Alencar ex-governador destituído, perseguido, preso e exilado durante a ditadura civil-militar, voltaria ao maior posto político do estado de Pernambuco, agora em um período de restabelecimento da democracia em que o mesmo possivelmente, teria maior “liberdade” para instituir a sua política de valorização popular, tão atacada pelos militares, se colocando assim como grande esperança para o povo pernambucano que o elegeu. Desse modo, esperava-se que no campo educacional os interesses, objetivos e procedimentos organizacionais estivessem ligados ao propósito de alcançar à sociedade pernambucana de uma forma mais abrangente, principalmente as classes menos favorecidas, de modo a apresentar a educação como uma alternativa para a melhoria de vida dessas pessoas. Para Menezes e Santiago (2013, p.419)

O governo de Arraes, em coerência com os princípios da Frente Popular de Pernambuco, propusera-se a consolidar a democracia com a participação de todos os atores sociais nas políticas públicas; atender às necessidades básicas da maioria da população e possibilitar a conquista dos direitos sociais.

Coerente com os princípios progressistas e com o objetivo de abordar os problemas educacionais desvinculados de questões político-partidárias, ele constituiu a equipe da Secretaria de Educação, [...] formada por profissionais da educação engajados com o projeto político e educacional comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Em relação à equipe da Secretaria de Educação, escolhida por Arraes, a mesma seria conduzida pela professora Silke Weber, da Universidade Federal de Pernambuco, que possuía grande reconhecimento acadêmico e se prontificou a conduzir o processo de elaboração do Plano Estadual de Educação que seria implantando e desenvolvido entre os anos de 1988-1991, através de uma ideia de planejamento educacional, pautado por parâmetros democráticos. De acordo com Weber, a Secretaria de Educação, no intuito de definir as suas pretensões educacionais, optou por

Discutir os fundamentos das diretrizes educacionais formuladas durante a campanha eleitoral de 1986. Para tanto, socializou o debate nacional a respeito das questões educacionais, de ensino, de formação, aperfeiçoamento e carreira docente, financiamento, planejamento e gestão, através da realização de Fóruns Itinerantes de Educação nas sedes dos dezessete Departamentos Regionais de Educação (DERE), intermediados por fóruns temáticos, seminários, encontros, palestras, debates. (PERNAMBUCO, 1988, p.19-20)

Sobre os Fóruns Itinerantes de Educação, podemos dizer que foi a grande estratégia da gestão educacional do governo Arraes, em termos de perspectivas democráticas, pois buscava, através da participação ativa de diversos segmentos da sociedade, as percepções necessárias para a organização e desenvolvimento de um plano educacional com pretensões de suprir as necessidades de todas as regiões do estado. De acordo com Aguiar (2014)

Os Fóruns Itinerantes de Educação foram instituídos como canais de interlocução, que permitiam apreender as aspirações e interesses da comunidade escolar e dos setores organizados da população e cotejá-las com as diretrizes educacionais que foram discutidas no período eleitoral e consolidadas no programa de governo. A nova gestão rompia, na prática, com a feição tecnicista do planejamento, substituindo-a por um padrão democrático de planejamento. [...] Com tal perspectiva, os Fóruns Itinerantes de Educação tornaram-se um instrumento privilegiado de acompanhamento, avaliação da execução do Plano Estadual de Educação, bem como espaços de debates de questões locais, regionais e nacionais. [...] Visava-se, com esta estratégia, a constituição de espaços de participação da sociedade civil para a discussão pública das questões de educação, o que pode ser considerado um avanço no tocante aos processos de formulação de políticas educacionais nos estados federativos, naquela conjuntura política (AGUIAR, 2014, p. 204).

De um total de quatro Fóruns Itinerantes, concretizados ao longo do governo Arraes, tiveram destaque os dois iniciais, realizados entre os meses de maio de 1987 à dezembro do mesmo ano, em que o primeiro teve a organização atrelada aos Departamentos Regionais de

Educação (DERE) e a coordenação geral das instâncias de planejamento da Secretaria de Educação, enquanto que o segundo, foi realizado em todas as regiões pernambucanas, de modo a proporcionar as definições das diretrizes e dos objetivos do Plano Estadual de Educação a ser implantado em 1988.

Ambos os Fóruns, precedidos de diversas reuniões com municípios, entidades da sociedade civil, comunidade escolar, resultaram na realização de dezessete sessões amplas, ocorridas nas sedes dos DERE. De tais sessões participaram cerca de 20 mil pessoas, 156 dos 167 municípios do Estado, mais de 1600 escolas, além de representantes da sociedade política e de inúmeras organizações da sociedade civil. (PERNAMBUCO, 1988, p. 21)

O foco do debate estaria alinhado ao Plano Nacional de Educação, que naquele contexto, enfatizava a importância de priorizar os aspectos de acesso e permanência na educação básica, de modo a combater em todo o país o analfabetismo da população. O que de fato se fazia necessário junto à realidade pernambucana já que desde 1985, “o Estado apresentava um deficit de atendimento escolar de mais de 10% da população urbana de 7 a 14 anos e de mais de 32% da população rural desta mesma faixa etária e de quase 32% de adultos analfabetos (PERNAMBUCO, 1988, p. 24). Entretanto, outros aspectos discutidos a nível nacional também foram levados em consideração como parâmetros de importância para o novo projeto educacional de Pernambuco, como por exemplo, a valorização do trabalho docente e a democratização da gestão educacional, citada anteriormente, como dito pela então Secretária de Educação do estado daquele governo, ao apresentar os interesses de sua administração

A alfabetização efetiva dos alunos matriculados de 1a a 4a série da rede pública, de modo a estancar a produção de novos analfabetos; o aperfeiçoamento do corpo docente e a melhoria de suas condições de trabalho; a utilização de formas descentralizadas e desconcentradas de gestão, tornando orgânica à finalidade educativa a estrutura administrativa da Secretaria; e a busca de diálogo permanente com entidades da sociedade civil, ligadas ou não à educação, e com representantes da sociedade política, com vistas à avaliação e controle da gestão educacional. (WEBER, 1991, p. 22)

Mediante tais objetivos, o Plano Estadual de Educação do governo Arraes seria lançado e de acordo com Moura (1991), apontaria para

A importância dos processos burocráticos na determinação do conteúdo da posição do estado diante das demandas sociais. Inclui-se nesta linha as críticas ao processo tecnoburocrático e centralizador dos governos anteriores e à prevalência dos meios sobre os fins na ação estatal. E por fim, ao nível do discurso, o tema da cidadania reflete sobretudo o debate constitucional que conceitua a cidadania acima do caráter normativo, propondo um posicionamento da sociedade e do estado para a redução das desigualdades (MOURA, 1991, p. 96).

Em termos pedagógicos, a nova proposta educacional do estado deveria estar alinhada à vertente da metodologia construtivista, que começou a ganhar força a nível nacional e a adentrar aos espaços escolares, enquanto diretriz do processo de ensino-aprendizagem, a partir da década de 1980. É o que fica evidenciado na fala de nossa entrevistada Rejane Albuquerque ao falar sobre suas experiências enquanto funcionária da Secretária Estadual de Educação no período coincidente com o segundo governo de Miguel Arraes

Eu fiz o concurso em 1988, em 1989, em julho de 89 abriu um concurso interno para compor as equipes de ensino, que na época o governo do doutor Miguel Arraes de Alencar, tinha como secretária a professora Silke Weber e ela vinha com uma proposta muito arrojada, foi exatamente quando se estava introduzindo no estado o estudo de Vygotsky sobre o construtivismo, socioconstrutivismo. E aí, as escolas não tinham esse conhecimento, era necessário formar equipes técnicas pedagógicas que fossem preparadas, capacitadas como era o termo utilizado na época para que essa nova política educacional chegasse até a ponta do sistema. Nós íamos nos preparar, nos capacitar, à luz da nova política educacional e aí nós iríamos compor essas equipes, para posteriormente, começar o trabalho nas escolas. Tanto é que o nome dado ao trabalho era capacitação em serviço. (REJANE ALBUQUERQUE)

Sobre essa vertente pedagógica, sabe-se que

Enfatiza o processo do conhecimento pelo próprio sujeito, agente do ato de conhecer. Conhecer é agir sobre o objeto do conhecimento, não é só ver-ouvir-perceber, mas principalmente pensar, compreender. Implica, ao mesmo tempo, o ato de descobrir e construir. Descobrir (desvelar as regras convencionais do sistema escrito) e construir-reconstruir, que significa colocar suas formas próprias de elaboração mental e pensamento, inserindo sentimentos, conteúdos pessoais e socioculturais nas situações de aprendizagem. O sujeito assimila o conhecimento já instituído, mas também o modifica, constrói-reconstrói, cria-reecria, produz um novo conhecimento. Esta concepção difere daquelas reducionistas, que meramente expõem o sujeito a atitudes receptivas e reprodutivistas diante do conteúdo a aprender. (VALE e COUTO, 2003, p.9)

Sendo assim, a mesma se apresentava como uma proposta pedagógica divergente daquela que predominou ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido durante os anos de ditadura civil-militar brasileira, em que predominaram os interesses da pedagogia tecnicista, já citada anteriormente em nosso trabalho, ao permitir que o aluno fosse visto como um participante ativo de seu próprio aprendizado, de modo a ser estimulado a resolver problemas e desenvolver a sua sensibilidade crítica com o propósito de conquistar a sua autonomia, sendo todo o desempenho mediado pela figura do professor. Dessa forma, podemos dizer, a partir de Foucault (2005), que essa mudança nos parâmetros de desenvolvimento da construção do conhecimento em termos educacionais, estariam atreladas à nova conjuntura política, direcionada a um contexto de redemocratização, em que o novo poder

instituído estaria a buscar diferentes estratégias para a disseminação dos saberes condizentes com a nova realidade.

Em relação à disciplina de Educação Moral e Cívica especificamente, no plano Estadual de Educação do quadriênio de 1988-1991, a mesma seria citada junto à OSPB na Instrução nº1 de 1989, onde estavam as orientações para as escolas da Rede Estadual de Pernambuco, sobre as alterações curriculares para o 1º grau, ou seja, para as turmas de 5ª a 8ª séries, mais especificamente no segundo tópico

2. De EMC e OSPB

2.1. Entendidas como pertencentes ao bloco de Estudos Sociais, as disciplinas Educação moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira tem a sua carga horária assegurada em ‘Jornada Ampliada’.

2.2. Pela legislação vigente são disciplinas de caráter obrigatório e reprovatório, exigindo, portanto, frequência e nota.

2.3. Visando a uma melhor orientação, integração e desenvolvimento dos conteúdos, recomenda-se que estas disciplinas sejam ministradas pelo licenciado em EMC e na ausência deste, pelo professor de História.

2.4. Pela dificuldade de espaço físico na maioria das escolas, segura-se que os conteúdos sejam organizados em forma de curso condensado, podendo acontecer quinzenalmente ou ao final de cada unidade.

2.5. Outra alternativa para a escola é a organização de cursos, utilizados sob a forma de aulas semidiretas, sendo, neste caso, garantida ao professor a carga horária destinada a estas disciplinas, como aulas ministradas.

2.6. Onde for inteiramente impossível a aplicação de Jornada Ampliada as disciplinas EMC e OSPB, serão ministradas no horário regular. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 1989a, p.15)

Tal trecho apresenta algumas caracterizações de como a disciplina estava sendo percebida ou até mesmo trabalhada naquele contexto, aplicando a análise do discurso ao exame dos enunciados, pois, podemos perceber através daquilo que Orlandi (2001) chama de silêncio constitutivo, ou seja, como algumas palavras que se encontram no texto, mais especificamente no tópico 2.2, anulam outras, de modo a deixar uma possibilidade de entendimento de que a disciplina não estava sendo enfatizada/visibilizada pelo meio educacional local naquele período, como também, existia a abertura para que qualquer professor ministrasse as suas aulas, independente de sua formação, o que pode ser refletido a partir da recomendação presente no ponto 2.3. Contudo, acreditamos ser o ponto de maior deslocamento, a transferência de responsabilidade da permanência da disciplina para a legislação vigente e não para o governo do estado em si.

Entretanto, para além das exigências indicadas, o texto apresenta variadas alternativas para o trabalho com a disciplina, através da iniciativa da “Jornada ampliada”, que abriria margem para a possibilidade de cursos realizados a cada 15 dias ou mesmo ao final de cada bimestre letivo, ou até o desenvolvimento de aulas semidiretas, deixando democraticamente, a

cargo das escolas, a escolha ou não dessas opções, mediante a justificativa da falta estrutural, apresentada pelas mesmas. Dessa forma, embora a disciplina não tenha sido extinta, não existia um padrão específico para o trabalho com a EMC nesse contexto, o que para nós pode ter influenciado na percepção de importância menor dada a mesma junto à comunidade escolar. Por outro lado, é importante dizermos que através de nossas pesquisas nas escolas com as quais trabalhamos, independente do contexto de primeiro ou segundo grau, pudemos identificar que em todas elas, a disciplina foi trabalhada no horário regular, entre os anos de 1985-1993, evidenciando, apesar das mudanças e deslocamentos estabelecidos pelo governo Arraes, um alinhamento ainda com a perspectiva anterior dos governos militares.

Sobre os conteúdos da disciplina, o segundo parágrafo do artigo 164, Capítulo V, Título VII da Emenda nº 445 presente no Plano Estadual de Educação, apresenta a formação cívica como um dos objetivos a serem alcançados pelo novo programa educacional.

Parágrafo 2º: A lei definirá o plano estadual de educação plurianual visando à articulação, ao desenvolvimento dos níveis de ensino e à integração da atividade do Poder Público, conducente à erradicação do analfabetismo, à melhor qualidade do ensino e à universalização do atendimento pré-escolar, do ensino fundamental e da educação de pessoas portadores de deficiências, à formação para o trabalho e a formação humanística, cívica, científica e tecnológica. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 1989b, p.36)

Desse modo, a disciplina se estendeu de forma deslocada e invisibilizada, a partir da gestão de Miguel Arraes, até os momentos finais de sua retirada total do currículo educacional pernambucano em 1993, fato que ocorreu no governo seguinte, de Carlos Wilson Campos (1991) e do secretário Fernando Antônio Gonçalves da Silva, que assumiriam a gestão de Pernambuco e da Secretária de Educação respectivamente, após a renúncia de Arraes para concorrer ao cargo de deputado federal. Sobre a manutenção da disciplina de EMC durante o contexto discutido (1985-1993) e que corresponde de forma mais enfática aos oito anos de sua permanência enquanto componente curricular da educação Pernambucana, após o fim da ditadura civil-militar brasileira, as nossas entrevistadas Rejane Albuquerque e Marlene Silva fazem as seguintes colocações

Quando termina o período militar, quem veio manteve, não mantendo didaticamente, a metodologia mudou um pouco, mas a essência era interessante, então queria-se, eu acho que quem veio quis manter esse princípio, mas não com a metodologia antiga. (REJANE ALBUQUERQUE)

Assim, lembrando um pouco dos conteúdos, eu acho que tinha uma relação forte com as tendências do regime, que era repassar esses símbolos da nação, eu não entendia muito de política na época e ainda entendo pouco, mas o pouco que entendo hoje, eu acho que tinha haver mesmo com o regime militar e que permaneceu porque nem um regime se acaba de repente, ele fica como

se fosse um forro de um futuro, certamente ficava, ficou, como hoje é, surgiu né, o regime tá camuflado, é como se fosse camuflado, para não perder de vista aqueles conteúdos e aquela noção do regime mesmo e da ditadura talvez. Deve ter continuado por tanto tempo, exatamente por isso, para não se perder no meio do caminho, do regime. (MARLENE SILVA)

Ao observarmos tais dizeres, a partir da Análise de Discurso (AD) em seu contexto sócio-histórico e ideológico, advindo da realidade social em que foram expostos e principalmente, dos acontecimentos em volta da disciplina de Educação Moral e Cívica vivenciados por nossas entrevistadas, em variados momentos ao longo de suas vidas, fossem esses enquanto alunas, professoras ou ao exercerem outros cargos na Secretária de Educação de Pernambuco, podemos sinalizar que tais colocações serão essenciais para o entendimento do desenvolvimento dessa disciplina no chão da escola, entre os anos de 1985-1993. Identificamos isso por meio dos discursos abaixo acerca de suas docências de EMC

Eu ensinei em algumas turmas, ou foi sétimo ou foi oitavo do ensino fundamental, que foi só um ano, porque a escola não tinha professor e eu fiquei nessa função. [...] Eu entendia que era uma disciplina para controlar os grupos sociais na verdade, que era o controle das pessoas, controle de normas. [...] Na verdade, do controle do comportamento das pessoas, é do comportamento que eu me refiro. (MARLENE SILVA)

A Educação Moral e Cívica ela foi implantada no currículo escolar em 1969 e eu sou de 57, então eu estudei Educação Moral e Cívica, na época eu realmente vivi esse período todo. [...] O que eu vi nesse período foi uma alusão a uma filosofia onde se deveria ter além do conhecimento dos símbolos nacionais, hino, bandeira, o próprio selo como símbolo, a gente tinha uma preocupação da questão da solidariedade, da questão de você se preocupar sobre o que é o bem comum, porque a gente era pequena, o bem comum, algo que fosse para todos. (REJANE ALBUQUERQUE)

Sendo assim, é importante na AD termos a consciência, a partir dos enunciados, das relações de lugar, ou seja, dos lugares de fala de quem enuncia, em nosso caso específico, de nossas duas entrevistadas, enquanto funcionárias ou ex-funcionárias da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e seus discursos, mediante os possíveis embates de interesses políticos, econômicos e educacionais sobre o fim ou a permanência da disciplina no pós-ditadura, pois, de acordo com Orlandi (2001), essa relação constituída historicamente, poderá influenciar nos sentidos estabelecidos. Neste aspecto, identificamos, especificamente na fala da Rejane Albuquerque o deslocamento (polissemia na AD) promovido por época da manutenção da disciplina no governo Arraes, quando afirma que houve uma filosofia que ia para além do conhecimento dos símbolos nacionais e que envolvia a questão da solidariedade e não do controle, como enfatizado na fala anterior da Marlene Silva.

Sobre tais embates, podemos dizer que as entrevistas realizadas com Rejane Albuquerque e Marlene Silva apresentaram como foco principal os aspectos educacionais, contudo, conseguimos identificar, através do Diário Oficial de Pernambuco, que discussões políticas em torno da manutenção ou não da Educação Moral e Cívica, ao longo do período de nosso interesse se deram, como pode ser identificado no texto a seguir

A necessidade do retorno da disciplina Filosofia às escolas de segundo grau, foi defendida pelo vereador Murilo Mendonça (PMDB), que fez apelo às autoridades do MEC para que se empenhem nesse sentido, a fim de aprimorar o nível de educação dos jovens dessa área do ensino. Entende o parlamentar que a reinclusão da matéria no currículo do segundo grau, além de dar ao aluno uma melhor estrutura cultural, estimulará a graduação de novos profissionais dessa especialidade, ao seu ver uma carreira bastante promissora em termos de mercado de trabalho. Conforme ainda explicou, Murilo Mendonça, a exclusão de Filosofia do 2º grau foi obra de uma lei aprovada durante a ditadura militar, através da qual essa disciplina foi substituída pela cadeira de Moral e Cívica. ‘Não queremos, em absoluto’ – acrescentou – ‘a extinção de Moral e Cívica, mas entendemos que Filosofia deve ser reincluída no currículo do 2º grau. Isso, até para que os jovens aprendam a pensar corretamente, pois uma das qualidades mais positivas do homem é a reflexão’. (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1989c, p.63-64)

Ao analisarmos os dizeres acima, pela AD, identificamos que o não dito está implícito na fala posto que, mesmo que o enunciante afirme não querer extinguir a EMC, atrela a extinção da Filosofia ao regime militar. Enquanto isso, no meio educacional, os embates ocorriam por conta da inquietação de alguns professores a respeito da manutenção de uma disciplina tão atrelada ao regime ditatorial em um contexto de mudanças sociais e políticas como aquele da redemocratização

Os professores de história sempre questionavam, questionavam porque eles achavam que poderia, acho que não queriam mesmo, achavam que não devia, mas era uma coisa muito tímida. Eles questionavam porque realmente tinha sido uma disciplina, um componente curricular que foi implantado no regime anterior, então eles diziam vamos tirar. [...] Tinha uma parte, uma boa parte que achava que era algo que remetia ao governo militar e aí, eles achavam isso. [...] Os professores de história e geografia ficavam muito nessa perspectiva do conhecer, só que eles quiseram banir a Educação Moral e Cívica, porque eles achavam que era do governo militar. (REJANE ALBUQUERQUE)

Eu lembro que alguns professores comentavam que devia sair do currículo. [...] Eu tinha colegas professores da rede estadual na época e que trabalhavam diretamente comigo e assim, os comentários eu escutei, porém eu não me lembro exatamente se houve algum movimento assim, organizado nesse sentido, mas me lembro que era comentado que a disciplina deveria sair do currículo escolar. [...] Essa ideia da perda de espaço eu me lembro que haviam comentários né, que a história e a geografia, que a moral e cívica estava invadindo o espaço da geografia e da história, mas eu não consigo lembrar nenhum movimento organizado mesmo, nenhum movimento direcionado pra isso. (MARLENE SILVA)

Tais exposições acima evidenciam, além de discursos contrários à manutenção da disciplina de EMC oriundos de uma ideologia anti-militar, atrelada à disciplina, outra ideologia, a da reserva de mercado, advinda sobretudo de docentes de História e Geografia, matérias essas que perderam espaço para a Educação Moral e Cívica durante a ditadura civil-militar brasileira como já citado anteriormente nesse trabalho. Assim, professores dessas áreas se colocavam contrários à manutenção da EMC no período de redemocratização também por conta desta ideologia. Contudo, de acordo com a fala da última entrevistada, tais aflições ficaram restritas a comentários, de modo a não dar origem a mobilizações mais abrangentes e adversas a permanência da disciplina naquele contexto. Isso é o que fica evidenciado também no discurso do professor de História Thales Emmanuel que trabalhou na escola Castello Branco, durante o período por nós analisado

A gente questionava querendo saber quando voltaria a disciplina de História, aí ela volta já em 89 contudo, 88-89, não havia mais lógica de dar Educação Moral e Cívica, quando Educação Moral e Cívica poderia ser dado dentro de História do Brasil, essa é a ideia. Então, havia esse questionamento por parte de nós professores de História. (THALES EMMANUEL BENTZEN, PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA CASTELLO BRANCO)

Porém, um outro grupo de professores, formados em Estudos Sociais e que possuíam habilitação para o trabalho com a Educação Moral e Cívica, buscaram reivindicar e lutar pela manutenção da disciplina para além de 1993, expressando a ideologia da reserva de mercado, mas no sentido contrário ao dos docentes de História e Geografia. Esse embate, revelador na AD de relações de força interessantes, teria como ganhador o discurso dos historiadores, já que mais adiante o curso de Estudos Sociais seria extinto.

Eu lembro que houve um grupo, [...] o pessoal de Estudos Sociais, que realmente eles lutaram, houve um movimento para eles manterem a disciplina, eles quiseram que ela permanecesse. Porque na verdade eu não me lembrava, ficava pensando quem é que estava dando, era exatamente isso, e eles lutaram, teve realmente, eles quiseram. Mas aí eles foram votos vencidos, porque os professores de História e Geografia eram mais e também o governo abriu, não conseguiram muita coisa, porque eles também eram em menor número. [...] Na verdade, eles não tinham todo mundo para trabalhar em classe, muita gente, muita gente não tinha habilitação, então eu acredito que aconteceu isso, eles ainda ficaram por uma luta e depois não conseguiram mais. (REJANE ALBUQUERQUE)

Assim, tal iniciativa de manutenção da EMC não tinha relação, pelo menos diretamente, com a manutenção do controle militar e sim, estava atrelada a questões econômicas, na medida em que muitos desses profissionais acabariam perdendo os seus empregos, por isso a necessidade de preservação da matéria em questão. Diante disso, buscamos ampliar os nossos entendimentos quanto a esse discurso de permanência da Educação Moral e Cívica para além

da realidade docente, de modo a tentarmos compreender qual a reação/discurso das instituições editoriais, responsáveis pelos livros didáticos de EMC, sobre isso, entretanto as nossas entrevistadas não apresentaram conhecimentos a esse respeito

Não sei lhe dizer, acredito que elas tenham lutado para que ela continuasse.
(REJANE ALBUQUERQUE)

Não percebi, porque eu ainda não estava atuando na época como bibliotecária. Só me lembro que quando eu ensinava, os livros tinham conteúdo assim, a linguagem era simples, tinha símbolos, tinha imagens, me lembro disso, as capas eram bem coloridas mas prevaleciam o verde e o amarelo, tenho uma vaga lembrança dessas cores e esse livro na época era mais pautado para o ensino de primeiro grau que hoje é corresponde ao ensino fundamental. Era tipo uma instrução programada, era um questionário que tinha respostas, depois do texto sempre tinha um questionamento, tipo um vocabulário, questionamento e era previsto pra induzir, direcionar o aluno. (MARLENE SILVA)

Infelizmente as falas acima não conseguiram alcançar as nossas inquietações, mas os enunciados de dona Marlene Silva, ao se colocar na posição de professora e ao mesmo tempo realizar uma análise a partir daquilo que ela é hoje enquanto bibliotecária, de modo a ser influenciada pelos sentidos presentes historicamente ao longo de sua formação enquanto sujeita (ORLANDI, 2001), abriu margem para entendermos um pouco da dinâmica organizacional dos livros de EMC, de modo a fazermos relações com o período de nosso interesse, ampliando assim a nossa possibilidade de análise perante o tópico a seguir.

Portanto, assim como discutido e apresentado em algumas pesquisas tratadas por nós ao longo dessa tese e que citam em seus trabalhos o período de manutenção da EMC para além da ditadura civil-militar brasileira, podemos enfatizar que as mobilizações em favor ou contra a permanência da disciplina aqui em Pernambuco, durante o período de nossa análise, ficaram restritas a algumas iniciativas simplistas e sem grandes projeções, de modo a não se consolidarem nitidamente na memória de nossas entrevistadas, ao buscarem revisar tais acontecimentos históricos, como diria Portelli (2017). Todavia, as mesmas apresentam memórias discursivas a respeito dos oito anos em que a disciplina de Educação Moral e Cívica se manteve enquanto componente curricular da educação Pernambucana e neste ponto, mencionam o papel da Secretária de Educação de Pernambuco durante tal processo:

Eu entendo que a secretaria seguia o que era pedido pelo governo, pelos governantes na época, pelos planos de educação que não deixavam de incluir esses conteúdos e essa manutenção aconteceu exatamente porque, na administração pública as pessoas temem perder os seus espaços e tem que cumprir aquilo, tem que seguir o que está sendo solicitado, exigido, estabelecido. [...] Na verdade, também é uma opinião pessoal, tudo que acontece no serviço público é muito, as mudanças são muito lentas, quer dizer, elas podem ser programadas para serem lentas e nada acontece de uma forma,

nada eu digo na educação, não acontece com tanta rapidez para cessar uma coisa, para estagnar alguma coisa, na área de educação isso é demorado, é um processo que acontece as coisas vão sendo modificadas com uma certa vagareza na verdade ou com cuidado, ou com prevenção, ou com direcionamento, uma coisa determinada. Mas eu acho que uma das causas é a própria movimentação, é a própria dinâmica do serviço público, acho que isso é também, pelos interesses econômicos, os interesses das tendências políticas, que fosse feito dessa forma mesmo, na vagareza, na surdina talvez, de uma forma mais subjetiva, que as pessoas não percebessem que teria que fazer isso, eu acredito que assim. (MARLENE SILVA)

Para você mudar uma estrutura tem muita burocracia. Então, ela não foi logo mudada, por conta de toda uma burocracia mesmo, porque tinha a normatização, ou seja, criar várias normativas para poder destituir, tinha que ter comprimento de carga horária, tinha que resolver os problemas dos professores, então eram muitas coisas, por isso ela não saiu logo, eu acho que foi isso, porque na verdade, a preocupação maior era a implantação e implementação do socioconstrutivismo. Quando você vai fazer uma mudança, eu digo isso porque eu também trabalhei na normatização, quando a normatização fazia parte do ensino, então teve uma época que ela era uma coisa só, o ensino e a normatização, era como se fosse uma sub, assim, estava dentro do ensino, era um trabalho pedagógico mesmo. Aí eu tive a oportunidade de trabalhar, porque eu nunca gostei de normatização, mas foi bom porque eu aprendi umas coisas, mas aí, veja, não é fácil, não é fácil também mudar uma grade curricular, não é fácil, isso não é uma coisa assim: a eu quero, a escola quer, não, não é assim. Porque eu não sei se você já teve a oportunidade de ter acesso a isso, de conhecer, existe toda uma preparação, você tem que ajustar carga horária, você tem que ajustar tanta coisa para poder chegar na mudança dessa matriz curricular como a gente chama atualmente, ela não pode ser mudada de uma hora para a outra, não é porque eu não quero mais, mudou o regime eu vou mudar, não é assim, não é assim, isso é uma coisa muito séria e que envolve outras coisas dentro da normatização, é feito um polvo que tem vários tentáculos, tem muita coisa que você não pode mudar do dia para a noite não. A porque eu não quero mais, acabou o regime a gente tem que fazer uma mudança, não, não é assim tão fácil, é complicado e tem que vir lá do MEC e aí são muitas coisas envolvidas. (REJANE ALBUQUERQUE)

Os discursos apresentados, evidenciam o entendimento de cada entrevistada sobre a relação de poder que envolve, envolveu (já que falam respectivamente das suas relações do presente e do passado em tal espaço de trabalho), a dinâmica organizacional da Secretária de Educação de Pernambuco ao estar sujeita aos direcionamentos de outras instituições superiores, de modo a influenciar a sua condução interna. Fica nítido, o quanto as iniciativas de mudanças são conduzidas por procedimentos disciplinares repletos de burocratização e lentidão, em que os sujeitos são apenas meros executores. De acordo com Foucault (2005), a disciplina é conduzida por uma relação de poder capaz de gerenciar e controlar homens durante a busca de um objetivo.

Dessa forma, podemos colocar, a partir de tais dizeres, que os trâmites administrativos necessários a retirada de EMC, logo após o fim da ditadura civil-militar brasileira, dependiam de entidades que estavam acima da Secretaria de Educação de Pernambuco e que mediante uma certa morosidade cultural nos procedimentos de mudanças da estrutura educacional, estendida a nível nacional, a mesma permaneceu enquanto componente curricular das escolas pernambucanas até 1993, à espera da lei federal nº 8.663 que garantiu a sua extinção. Sobre a forma como a disciplina foi mantida ou percebida pelo meio educacional durante o período de nossa análise, as entrevistadas fizeram as seguintes colocações

Alguns alunos mais esclarecidos comentavam que não gostavam dessa disciplina. Alguns alunos expressavam que não gostavam da disciplina. [...] a reação que eu percebia é que os alunos não gostam da disciplina, não sei se era pela linguagem ou pelas ideias que eram repassadas através do conteúdo, eu não consegui perceber isso na época. (MARLENE SILVA)

Ela ficou sendo dada pelas pessoas que queriam completar a carga horária, não havia compromisso nenhum, isso é o que eu percebia claramente, não tinha, porque como nós da equipe de ensino daquela época, a gente estava muito junto da escola, a gente visitava as escolas semanalmente, a gente estava ali. [...] Então você tinha 20 e tantas cadernetas dependendo da quantidade de salas de aula que tivesse aquela escola. Então, eu cheguei lá na escola e não consegui completar minha carga horária, então, olha, pode dar Moral e Cívica. Então não existia nenhum compromisso não, podia ser qualquer um, esse ano podia ser Rejane, para o ano já era Maria, no outro ano já era José, no outro ano já era Antônio, não tinha aquela coisa, primeiro, não se exigia uma formação para dar, pelo menos eu não lembro, depois era uma aula só por sala, na grade, que a gente chamava de grade que hoje não é, é componente curricular. Então, ali já matava a pau, então não existia um compromisso. (REJANE ALBUQUERQUE)

Esses dizeres coadunam com a nossa análise realizada acima, sobre o trecho do Plano Estadual de Educação lançado no Governo Arraes e que fala das recomendações instituídas para a EMC do primeiro grau, já que fica nítido a iniciativa do texto em querer garantir a disciplina um caráter de importância, pois segundo as nossas entrevistadas, a disciplina não era levada a sério por aqueles envolvidos com o seu desenvolvimento, ou seja, não era bem aceita e servia como auxílio na organização da dinâmica escolar (carga horária docente), permitindo que professores formados em outras ciências pudessem trabalhar com a mesma.

Dessa forma, podemos colocar que a disciplina ao longo do período de 1985-1993 em Pernambuco, mesmo ao ser desenvolvida no dia-dia escolar sem um padrão de trabalho estabelecido em relação a sua condução e organização, sendo exercida de variadas maneiras e por variados profissionais, possa, ainda assim, ter facilitado a sobrevivência de ideologias militares. Isso é algo que passamos a discutir no próximo tópico.

5.4 A EMC EFETIVADA NAS ESCOLAS

Com o objetivo de discutir a prática da disciplina de Educação Moral e Cívica através do trabalho de seus professores, durante o período pós-ditadura, e se a ideologia disseminada pelos militares, através da mesma, permaneceu sendo trabalhada e a influenciar o comportamento e a forma de pensar dos nossos entrevistados e ex-alunos dessa matéria, nas quatro escolas com as quais trabalhamos, esse tópico é responsável por expor a análise de discurso realizada junto ao *corpus* constituído com os sujeitos que vivenciaram a realidade educacional dessa matéria no dia-dia de tais instituições.

5.4.1 A EMC no Ginásio Pernambucano

O que eu entendo da moral e cívica em sala de aula é o conhecimento disciplinar e cívico nacional, onde se há um respeito pela pátria, pela sociedade, pelo cunho social e a moral própria que você começa a entender que precisa ter, esse cunho de moralidade, de respeito, de conhecimento, de diretrizes para a sociedade. (VALDIREI RODRIGUES DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC)

Os dizeres de Valdirei Rodrigues, ex-aluno de Educação Moral e Cívica do Ginásio Pernambucano, ao longo do período de nosso interesse, traz em sua composição um conjunto de significados a respeito da EMC, que fez parte da sua vida enquanto aluno e que ainda hoje apresentam importância para o mesmo enquanto sujeito, de modo a produzir sentidos sobre os objetivos educativos buscados por tal disciplina durante os anos de 1985-1993 em tal instituição. Neste aspecto, de acordo com Orlando (2001), só podemos compreender os sentidos produzidos por um objeto simbólico, mediante a sua relevância para e por sujeitos.

Dessa forma e através de tais colocações, podemos refletir que o ensino de Educação Moral e Cívica trabalhada na escola em questão, tinha como foco estabelecer princípios comportamentais, ou como dito pelo Valdirei Rodrigues, por meio da seguinte paráfrase: diretrizes para a sociedade, através do desenvolvimento de percepções cívicas e morais de cunho disciplinar, ou seja, corroborando com a ideia de alcançar um padrão social idealizado, em que os conteúdos de EMC serviriam como parâmetros perante tal interesse, assim como no período ditatorial.

Era mais troca de informações, eles viam o nosso jeito, a nossa postura, nosso ser em sala de aula e começava a trabalhar em cima disso, do que a gente fazia em sala de aula, de como a gente se portava em frente a outras pessoas, a outros professores. Então, vinha com a moralidade e o civismo com o respeito, aquela história de senhor e não senhor, senhora e sim senhora dentro da sala

de aula. Debates assim como os que se tem hoje não, era mais o geral, respostas diretas. Até porque o tempo de aula era muito pouco, eram 40 minutos, então ela colhia poucas informações, eram coisas rápidas, respostas ligeiras. (VALDIREI RODRIGUES DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC)

Era o método tradicional, hoje em dia é mais aberto. (MARIA DAS GRAÇAS BENTZEN SANTOS, EX-PROFESSORA DE EMC)

Portanto, tais dizeres consolidam a análise realizada acima, ao deixar evidente o quanto o desenvolvimento das aulas de EMC eram conduzidas por parâmetros disciplinares em que prevalecia a relação de força instituída entre professores e alunos, no intuito da consolidação de um padrão comportamental através de procedimentos tradicionais e impositivos, em que os estudantes se posicionavam mais como receptores e reprodutores de seus conteúdos. Desse modo, mediante as ideias de Michel Foucault (2005) podemos perceber por um lado, uma organização educacional articulada em torno do princípio do corpo social e da delegação de poder; e por outro, um sistema minucioso de coerções disciplinares que buscava garantir efetivamente a coesão deste mesmo corpo social.

De acordo com dona Maria das Graças, única entre todos os professores(as) entrevistados(as) das quatro escolas com as quais trabalhamos, a possuir graduação em EMC, a autonomia do docente responsável pelas aulas da disciplina no Ginásio Pernambucano era

Limitada e muito vigiada, justamente por conta de 64, 64 era uma coisa. [...] Porque fica os resquícios, por muito tempo ainda ficou esse autoritarismo. [...] Sabe o que é meu filho, a gestão da escola diz que foi a Secretaria de Educação que mandou, a Secretaria diz que foi o Governo Federal que mandou e assim vai passando para o outro, um jogando para o outro. Só quem tá ali dentro sabe o que acontece. Só uma pessoa que entenda profundamente e que saiba ler a realidade é que vê. Por que para muita gente aquilo ali é normal. Injustiças existem muitas, injustiças existem, muitas, mas ninguém diz. (MARIA DAS GRAÇAS BENTZEN SANTOS, EX-PROFESSORA DE EMC)

Sendo assim, mesmo com o fim da ditadura civil-militar brasileira, no Ginásio Pernambucano a Educação Moral e Cívica ainda era tratada pela gestão escolar com certos cuidados e procedimentos de controle, algo que se estendia até mesmo a escolha dos docentes e seus motivos.

Ali quando se fazia o levantamento da grade curricular da escola, aí via aqueles professores que tinham mais tendências, mais responsabilidades, que eram pessoas mais ligadas e solicitavam aquelas pessoas que muitas vezes nem eram formados naquela área, mas botava e se dava um esclarecimento, a coordenadora pedagógica dava um esclarecimento, as coisas, uns textos e passava. [...] Existiam aqueles que tinham a visão que a Educação Moral e Cívica era uma coisa para orientar, para que o aluno obedecesse às regras, respeitasse a pátria, respeitasse a nação, tinha aquele rigor. (MARIA DAS GRAÇAS BENTZEN SANTOS, EX-PROFESSORA DE EMC)

A partir das falas de dona Maria das Graças citadas acima, onde a mesma assume uma posição ideológica regida pela criticidade e inquietação ao longo da construção dos seus dizeres a respeito dos parâmetros diretivos estabelecidos para o trabalho com EMC no Ginásio Pernambucano, podemos explanar que em tal instituição houve a possibilidade de professores formados em outras ciências assumirem a disciplina, como visto no tópico discutido anteriormente. Contudo, existiam critérios bem definidos e pré-estabelecidos para que tais profissionais fossem escolhidos, ou seja, não era qualquer um que poderia ministrar os seus conteúdos. Esse sujeito deveria estar de acordo, ser condizente com os interesses formativos direcionados à Educação Moral e Cívica, algo evidenciado pelas seguintes paráfrases, presentes no discurso de nossa entrevistada: professores que tinham mais tendências, mais responsabilidades, que eram pessoas mais ligadas, ou seja, indivíduos que percebiam a EMC como mecanismo educacional de influência direta no comportamento do aluno.

Tais pensamentos são complementados pelos dizeres da ex-secretária do GP, Joana Francina quando faz a seguinte colocação a respeito da EMC ministrada nessa instituição após a ditadura civil-militar

Na época era uma disciplina de muito respeito inclusive, com os professores também de muito desempenho na época. [...] Ela veio ficar mais enfraquecida acho que depois de 91-92, até então, acho que foi uma disciplina que segurou forte. (JOANA FRANCINA DA SILVA REIS, EX-SECRETÁRIA ESCOLAR)

Porém, o que nos prendeu maior atenção na entrevista com dona Joana Francina foi aquilo que para Orlandi (2001) é chamado de silenciamento ou política do silêncio, mais especificamente o silêncio local, quando perguntada sobre o seu entendimento a respeito do que foi a ditadura civil-militar brasileira e qual a relação da mesma com a disciplina de Educação moral e Cívica

Não, quero lembrar não, porque eu sou meio cismada com essas coisas. (JOANA FRANCINA DA SILVA REIS, EX-SECRETÁRIA ESCOLAR)

A resposta foi curta e direta, como se determinados assuntos censurados naquele contexto de 1985-1993 em tal instituição, não pudessem ser reproduzidos nos dias atuais, onde a mesma ao apresentar grande receio e inquietação, acabou por tomar a iniciativa de solicitar uma nova pergunta. Dessa forma, acreditamos que o contexto imediato, ou seja, o local de produção de seus discursos (a própria instituição escolar-GP, onde a entrevista aconteceu), possa ter contribuído para tal silenciamento.

De acordo com Foucault (1999), a relação dos enunciados com as instituições se dá através de uma ordem discursiva estabelecida e que busca o controle de sua exposição, de sua

notabilidade, do local onde será disseminado e dos sujeitos definidos para sua divulgação, ou seja, acreditamos que o exame discursivo estabelecido no passado funcional do Ginásio Pernambucano, ainda hoje consegue influenciar os dizeres de dona Joana. Sendo assim, prevaleciam as seguintes temáticas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Educação Moral e Cívica no Ginásio Pernambucano

A respeito da sociedade mesmo, do que eu me lembro era do civismo dentro da região, dentro das comunidades, como é que a gente vivia e via o Estado referente ao civismo e a moralidade em si no geral. Foram grandes momentos de conhecimento educacional, a respeito do civismo, do patriotismo, do respeito, da moralidade disciplinar em sala de aula ou em quaisquer outras circunstâncias. (VALDIREI RODRIGUES DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC)

Minha gente vamos falar sobre a bandeira brasileira, vocês vão desenvolver um trabalho, vamos pegar lápis e fazer desenhos e dentro dos mesmos você vai dizer embaixo, escrever o que você entende porque a bandeira, pra que a bandeira, os símbolos dessa bandeira e assim eu fui trabalhando Educação Moral e Cívica. Com músicas, botava músicas na época, botava músicas e eles cantavam, professora pelo amor de Deus que música é essa? - Isso aqui é para vocês entenderem. Os hinos também, tinha o hino nacional, o hino nacional quando a gente entrava na sala tinha que estar por dentro do hino nacional, o hino de Pernambuco, o hino da bandeira, isso era obrigatório, obrigatório. (MARIA DAS GRAÇAS BENTZEN SANTOS, EX-PROFESSORA DE EMC)

Percebe-se através dos dizeres acima, uma manutenção de diversos conteúdos requeridos e desenvolvidos pela disciplina desde sua implementação em 1969, onde prevaleceram os conhecimentos cívicos de valorização da pátria, que naquele contexto se apresentavam como objetivo de formação. Porém, o interessante em tais discursos ficam por conta da ideia de obrigatoriedade perante o trabalho com os hinos e que consolida a percepção de iniciativa de controle institucional perante tal disciplina, como também, na valorização e importância dadas por Valdinei Rodrigues ao aprendizado absorvido por meio dos ensinamentos cívicos e morais e que ainda hoje influenciam em seu comportamento e percepções sociais, como demonstrado abaixo

A moral e o civismo naquele tempo, foram muito importantes para o nosso direcionamento social hoje. Para nós que estudamos nesse período, foi muito importante para os dias de hoje, hoje, a juventude hoje, não se tem o respeito geral pelo civismo, não se tem o respeito geral pelo professor em sala de aula, não se tem o respeito pelo prédio, pela instituição e nem pelos ensinamentos dados. [...] Não se tem mais o patriotismo hoje, o civismo hoje é qualquer coisa, é o som colocado na rua dançando as cocotinhas, para eles não importam que aquilo ali é uma questão sentimental nacional, que valeria a pena. [...] Então, ser cidadão é respeitar todas as normativas da sociedade, dentro de uma conjuntura disciplinar, onde você não quebre o direito de ninguém, como se diz, o direito de ir e vir, o de respeitar, só falar quando lhe der o direito e seguir na sociedade orientando e ensinado aos outros a não ter

problemas na sociedade e nem construir males para ninguém. (VALDIREI RODRIGUES DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC)

Ao falar sobre a importância da disciplina em sua formação, de modo a fazer relações entre contextos diferentes, Valdirei Rodrigues apresenta ao logo de seu discurso certas caracterizações de seu entendimento a respeito da conduta social e que para o mesmo foram desenvolvidas com a ajuda da EMC. O interessante são alguns conceitos que se fazem presentes em sua exposição e que são colocados como referências, tais como: respeito, só falar quando lhe der o direito, respeitar as normativas e a conjuntura disciplinar, que ao nosso entendimento se apresentam como procedimentos diretivos do comportamento em sociedade, algo vinculado aos objetivos de trabalho da EMC desde sua retomada durante a ditadura civil-militar brasileira.

Sendo assim, percebemos nos dizeres de nosso entrevistado, a partir das percepções de Orlandi (2001), a atuação do interdiscurso ou memória discursiva, na medida em que os conceitos citados, ao serem vivenciados e absorvidos durante as aulas de Educação Moral e Cívica, enquanto conhecimentos relevantes que ao caírem no esquecimento, hoje estão a influenciar e a se fazerem presentes em seu discurso. Sobre o trabalho de disseminação dos conteúdos de EMC no GP, após o fim do período ditatorial, não se restringiam a sala de aula e a processos teóricos, pois o mesmo era vivenciado também, através de variadas possibilidades práticas

Logo no período de entrar em sala de aula, antes de a gente entrar, a gente tinha que está no pátio da escola formando e cantando o hino nacional, estadual e municipal. [...] Desfilávamos entre o período de 1, que era o aniversário da escola, até o dia 7 de setembro. (VALDIREI RODRIGUES DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC)

Para entrar na sala de aula, eles tudinho tinham que ir pra fila numa distância de um para outro e cantando o hino nacional. O Hasteamento da bandeira não era somente no dia da independência, dia disso ou daquilo não, era todos os dias. Depois passou para ter duas vezes na semana. (MARIA DAS GRAÇAS BENTZEN SANTOS, EX-PROFESSORA DE EMC)

Tinha, havia com frequência. No pós-ditadura continuou sim, era na frente da escola para bater continência a bandeira, por muito tempo existiu. Cantava o hino nacional, rezava, fazia a oração do pai nosso, tinha por obrigatoriedade. (JOANA FRANCINA DA SILVA REIS, EX-SECRETÁRIA ESCOLAR)

Tais iniciativas eram organizadas por meio da atuação do Centro Cívico do Ginásio Pernambucano que manteve as suas atividades estendidas além do período ditatorial

A escola teve, mas eu não participava, mas existia! (JOANA FRANCINA DA SILVA REIS, EX-SECRETÁRIA ESCOLAR)

Os centros cívicos eram isso, era para orientar os professores pra o menino aprender a hastear a bandeira na hora certa, pra eles aprenderem a cantar o hino nacional, era pra saber cantar o hino de Pernambuco, era pra saber os

direitos e deveres, era isso. (MARIA DAS GRAÇAS BENTZEN SANTOS, EX-PROFESSORA DE EMC)

Como dito anteriormente em nosso trabalho, os centros cívicos teriam sido instituídos em 1972 via a portaria nº 306 com pretensões de centralizar as atividades educacionais relacionadas à EMC, considerando que as escolas eram os espaços de interesses e de cultura que deveriam enfatizar as lições de civismo e comportamento social compatível com a tradição histórica e religiosa do povo brasileiro (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1972g), ou seja, as características e ações desenvolvidas pelo Centro Cívico do Ginásio Pernambucano apresentadas nos discursos acima, estavam totalmente de acordo com os interesses requeridos no contexto de sua criação.

Portanto, diante do que foi apresentado, podemos dizer que no GP a disciplina de Educação Moral e Cívica foi trabalhada entre os anos de 1985-1993 nos mesmos moldes e características de sua idealização e implementação pelos militares, ao ser regida pelo interesse no disciplinamento e enquadramento comportamental dos alunos, buscando a construção de uma consciência coletiva e de pertencimento, ou seja, de uma identidade nacional a partir da valorização da pátria (sentimento de brasilidade) e de uma moral de caráter conservador. Desse modo, acreditamos que nessa instituição escolar, a ideologia militar tenha continuado a influenciar o comportamento e a forma de pensar de variados estudantes, assim como aconteceu com o ex-aluno Valdirei Rodrigues.

5.4.2 A EMC no Sizenando Silveira

Na época, a disciplina de Educação Moral e Cívica na minha gestão, não tinha dificuldade, sempre foi menos trabalhoso. Na minha época de aluna, na época da revolução foi difícil, mas depois que a ditadura terminou em 85, ficou mais fácil, tudo fluiu, ficou mais fácil de dar aula e conversar, não era tão perseguido quanto era antes, antes tinha um chamado AI 5 que não era fácil. (MARIÂNGELA DE CASTRO, EX-GESTORA DO SIZENANDO SILVEIRA)

Ao analisarmos a materialidade linguística presente nos dizeres de nossa entrevistada, que ao lembrar de sua relação com a disciplina de Educação Moral e Cívica realizou uma comparação temporal de modo a projetar duas posições discursivas em seu enunciado, ou seja, a de aluna e a de gestora, podemos enfatizar que para a mesma, a mudança de poder ocasionada pelo fim da ditadura civil-militar brasileira, abriu uma margem de maior tranquilidade educacional para o trabalho com a EMC. Entretanto, de acordo com Rejani Conti, ex-professora

da disciplina no Sizenando Silveira (SS) durante o período por nós analisado, a realidade era totalmente divergente do que foi dito por dona Mariângela de Castro

Tu acha que mudou? Tu acha que mudou daquela época para após o período ditatorial? Eu acho que não mudou nada não! Eu acho que continuou do mesmo jeito, só se assim, o professor puxasse um pouquinho, mas os professores não podiam puxar muito, não podiam. Até hoje, eu acho, eu não tenho certeza, eu acho que até hoje os livros de História continuam contando aquele monte de mentira. [...] Era muito controlado, a gente não podia falar com profundidade das coisas, não podia. A gente tinha que falar com muito cuidado, porque a gente era muito controlado, eu era muito controlada pela secretaria, até a minha forma de vestir era controlada, eu não podia botar uma saia, eu não podia ir de saia pra escola, eu tinha que ir pra escola de calça cumprida, por aí você tira. Então, tudo que eu ia conversar com os alunos, eu tinha que ter muito cuidado, não podia puxar nada, eu era fã, fonzona de Miguel Arraes, mas eu não podia tocar nesse assunto não. (REJANI CONTI, EX-PROFESSORA DE EMC)

De acordo com Orlandi (2001), somos comprometidos com os sentidos e com o político, mediante a atuação da ideologia enquanto dispositivo organizacional dos significados presentes em nossos dizeres. Desse modo, através de um discurso regido ideologicamente por perspectivas contrárias às ações conservadoras e de direcionamento comportamental, que ao estar comprometido com sua posição política atual de esquerda, os dizeres de Rejani Conti abrem margem para o entendimento de que mesmo com o início de um novo período democrático, a ordem discursiva, as relações de força, os parâmetros disciplinares, os saberes e verdades em torno da organização da instituição e do desenvolvimento da disciplina de EMC no Sizenando Silveira, enfatizados ao longo da ditadura, foram mantidos, ou seja, variados mecanismos de poder, em que para a mesma, alguns deles possivelmente possam ter ultrapassado os limites do tempo e estarem a atuar a partir dos livros didáticos de História, nos dias atuais. Sobre os saberes e verdades trabalhadas mediante os conteúdos de EMC no pós-governo militar, Rejani Conti faz a seguinte colocação

Tinha algumas coisas assim, relacionadas à família, à igreja, mas era muito sutil. A questão política mesma era muito bonita, era muito angelical, não era nada profundo não, eram umas coisas assim bem doces, bem bonitinhas, não era nada profundo não, não podia! [...] Eu acho que a intenção deles era ficar tudo bonitinho e ninguém perceber a maldade e a ruindade que tinha por trás. Porque era tudo pintado, era mesclado, era tudo pintadinho. Que era o presidente, os deputados, os que mandavam no poder e no país, mas era tudo muito organizadinho, o primeiro, o segundo, o terceiro, era aquilo ali, tudo bonito, muito bem resolvido, muito bem organizado, ninguém tinha que contestar nada que ali estava tudo organizado, ninguém sabia o que tinha por trás, ninguém sabia não, ninguém deveria saber, ninguém deveria aprender o que tinha por trás daquilo ali não. Todo mundo tinha que saber que aquilo ali era o certo, que aquilo ali estava muito bem feito, muito bonito, o que estava por trás não existia, tinha que apagar, apaga, ninguém tem que saber disso não. (REJANI CONTI, EX-PROFESSORA DE EMC)

Mediante o uso de diversas metáforas ao longo de sua fala, Rejani Conti aponta para aquilo que é chamado por Orlandi (2001) de “discurso duplo e uno”, pois o seu enunciado se refere a um outro e só assim faz sentido, ou seja, a mesma deixa a entender o quanto os conteúdos de EMC, trabalhados no pós-ditadura no SS, apresentavam saberes e verdades construídas e que de fato fugiam da realidade dos acontecimentos políticos e sociais vivenciados pelo país, deixando para os seus receptores uma ideia de tranquilidade, aceitação e não contrariedade.

De acordo com Foucault (1999), qualquer sistema educacional, enquanto procedimento político, ao controlar a disseminação discursiva pode manter ou modificar saberes, enquanto esses, ao se relacionarem diretamente com a vontade de verdade a nível institucional, a caracterizam enquanto absoluta e propícia à absorção e reprodução sem questionamentos. Desse modo, diante de uma verdade idealizada e pretendida, a vontade de verdade esconde sua própria atuação, estabelecendo o que deve ser o verdadeiro e excluindo os saberes que não se enquadram nos objetivos traçados. Portanto, podemos dizer que os saberes e verdades idealizadas para serem disseminados pela disciplina, dentro do contexto ditatorial, estavam a permanecer no processo formativo dos alunos de EMC do Sizenando Silveira nos primeiros oito anos de redemocratização do país e que para isso tinham como parâmetro de direcionamento do trabalho os livros didáticos ainda remanescentes e produzidos naquele período. Segundo Foucault (1999), ao se apoiar em suporte institucional, a vontade de verdade faz uso de todo um conjunto de práticas em que o sistema dos livros, edição e bibliotecas se fazem presentes.

É o que podemos identificar nas falas a seguir que garantem aos livros didáticos a sua importância, enquanto material diretivo do processo de ensino-aprendizagem da EMC do Sizenando Silveira no pós-ditadura, em que os mesmos, criados no período anterior, conduziam as ações da professora dessa disciplina

O Sizenando Silveira tinha uma biblioteca muito boa [...]. Então, eles iam muito pra lá, a professora incentivava, dava temas e eles faziam as perguntas e voltavam outro dia com as respostas, com a redação, com aquilo que fosse necessário. (MARIÂNGELA DE CASTRO, EX-GESTORA DO SIZENANDO SILVEIRA)

Eu me lembro de alguma coisa de livros de Educação moral e Cívica, isso aí eu me lembro que tinha alguma coisa de Educação Moral e Cívica, livros que eram utilizados em sala, como eram utilizados eu não lembro. (ANTÔNIO CLÁUDIO SANTOS DE OLIVEIRA, EX-ALUNO DE EMC)

Eu tinha alguns livros, na época que eu estudava meu pai comprou, meu pai comprou alguns livrinhos. Eu sempre tive muito cuidado com os meus livros,

era tudo guardado, não era riscado, não era rasgado, então eu aproveitava muito essas coisas para dar aula, os meus próprios livros de estudante. Aqueles livros que eu tinha, que falava alguma coisa a respeito da área de Educação Moral e Cívica, eu passava pra eles, eu quero um trabalho nesse tema aqui, o tema é esse, ai eles traziam pra mim. Fiz uso dos meus próprios livros. (REJANI CONTI, EX-PROFESSORA DE EMC)

Contudo, diferente do Ginásio Pernambucano, o Sizenando Silveira acabou por restringir os processos de aprendizado dos conteúdos da disciplina de Educação Moral e Cívica à sala de aula, na medida em que nossos entrevistados sequer lembram da existência de um Centro Cívico ou de outras vivências práticas de valorização cívica ou moral que fossem além da especificidade do 7 de setembro

Não Existia! (MARIÂNGELA DE CASTRO, EX-GESTORA DO SIZENANDO SILVEIRA)

Não lembro! Só em dia da independência, essas coisas assim, que até hoje é feito, não era feito diariamente. (ANTÔNIO CLÁUDIO SANTOS DE OLIVEIRA, EX-ALUNO DE EMC)

No mês de agosto tinha os ensaios para o desfile de 7 de setembro, lá no colégio, no IEP, todo mês de agosto tinha esses ensaios, que o pessoal se escrevia e eram assim, escolhidos pelos professores de Educação Física, os professores escolhiam as meninas mais bonitas, os rapazes mais bonitos, os meninos, eles eram escolhidos, não entrava, não participava todo mundo não e também quem podia pagar a vestimenta, porque o colégio não dava. (REJANI CONTI, EX-PROFESSORA DE EMC)

O que pode ter contribuído para que nessa instituição, diante das menores possibilidades de influências e de experiências desenvolvidas em torno dos conhecimentos cívicos e morais, os seus alunos apresentarem uma menor identificação com a EMC, o que de fato aconteceu

Os meninos não viam, as meninas não viam com muita simpatia a disciplina moral e cívica na época. (MARIÂNGELA DE CASTRO, EX-GESTORA DO SIZENANDO SILVEIRA)

Não a viam com importância! Quando eu estava dando aula tinha umas garotas na sala, tinha uma em especial que dizia assim: não gostava, não admitia, não suportava. (REJANI CONTI EX-PROFESSORA DE EMC)

Sobre essa falta de identificação e da contribuição da disciplina em seu processo formativo enquanto sujeito, o ex-aluno de EMC do Sizenando Silveira Antônio Cláudio fez a seguinte colocação

Isso aí não foi abrangente, não foi abrangente, não foi uma coisa que marcou, tanto é que eu nem me lembro, nem guardo tanto, eu acho que se tivesse sido tão marcado assim, eu acho que me lembraria bastante, eu me lembro muita coisa daquela época, mas, não mudou muita coisa na minha vida, acho que não influenciou tanto na minha evolução, [...] porque ali eu nem ligava, nem ligava, moral e cívica, se tinha símbolos nacionais, se tinha alguma coisa, eu nem ligava, eu não me lembro. Eu posso falar dentro do meu contexto, eu

posso dizer que influência em si, a moral e o civismo aplicado ali não tem uma importância tão grande assim não. (ANTÔNIO CLÁUDIO SANTOS DE OLIVEIRA, EX-ALUNO DE EMC)

Portanto, através de um discurso autoritário, que segundo Orlandi (2001) se caracteriza por uma predominância da paráfrase, em que o referente e o interlocutor são suprimidos a partir do momento em que o locutor se estabelece como único atuante, Antônio Cláudio afirma a irrelevância da Educação Moral e Cívica aprendida no SS para a sua vida, chegando a enfatizar a pouca memória referente a tais conteúdos. O que pode ter se dado também, a partir da forma como a disciplina teria sido trabalhada por seus professores

Eram muitos alunos, muitas salas e eu tinha que dar aula de tudo, sem saber muita coisa e uma delas era Educação Moral e Cívica. Dei aula de OSPB, Moral e Cívica e História. Passei muito trabalho também, muitos trabalhos para os meninos, passei tarefas, passei exercícios, passei pesquisa e o que eles vinham trazendo eu ia dando nota. Tinha coisas que era copiado de um para o outro, eu recusava, não quero esse trabalho não, esse daqui é uma cópia desse, que é uma cópia desse, porque eu lia, eu não botava nota sem ler, eu lia. Aí eu disse, não quero, tá tudo copiado aqui e chamava fulano, fulano, fulano, faça de novo, não quero. Eu dava umas pesquisadas e jogava as tarefas para os meninos para pesquisar, eu quero que traga, aí o que eles traziam eu botava uma nota. Eu ficava assim, achando, que negócio mais chato, você ter que ficar dando aula e ter que ficar ensinando uma coisa toda bonitinha que não é a realidade, eu achava isso chatíssimo. (REJANI CONTI, EX-PROFESSORA DE EMC)

Dessa forma, podemos dizer que no Sizenando Silveira entre os anos de 1985-1993, a Educação Moral e Cívica trabalhada pode ter continuado a disseminar a ideologia do governo ditatorial junto à formação social, através de seus conteúdos, quando tinha como direcionamento e suporte os livros didáticos criados no contexto ditatorial mediante os interesses militares, de modo a reproduzir os seus saberes e verdades conforme o controle discursivo e comportamental estabelecido em tal espaço educativo. Contudo, diante de uma menor mobilização institucional quanto à aplicabilidade prática dos conhecimentos relacionados à EMC e também, à desvalorização, à falta de interesse ou até mesmo, ao pouco preparo da docente responsável pela disciplina, que a percebia como algo inadequado quando comparada às suas ideologias e que mediante tal pensamento, pode a ter trabalhado de forma subversiva. Entende-se que não só o ex-aluno Antônio Cláudio, mas também outros estudantes do SS daquele contexto, podem ter pouco absorvido ou levado para as suas vidas aquilo que era exposto nas aulas desse instrumento escolar.

5.4.3 A EMC no Costa e Silva

Pessoalmente eu adorava Moral e Cívica, porque como eu te disse, eu não sei se foi o professor que eu tive ou da matéria em si. O meu professor da época de Moral e Cívica era o professor Andrade e professor Andrade era um professor diferenciado mesmo, ele fazia questão da gente desenvolver o nosso raciocínio político, nosso engajamento com a sociedade. [...] O colégio, a disciplina Moral e Cívica e os professores que exerceram essa disciplina na época, contribuíram para o padrão que eu tenho hoje. [...] Talvez, uma das coisas que o regime militar devia se orgulhar, essa disciplina Moral e Cívica, porque ela abria muito a mente do aluno perante o sentido de ética, de bons costumes, de ética de vida, da sua aprendizagem da vida. (CARLOS BATISTA DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC)

Ao lembrar da disciplina de Educação Moral e Cívica, enquanto aluno da Escola Costa e Silva, no contexto pesquisado, Carlos Batista evidencia em seu discurso a presença da ideologia militar do período ditatorial à medida que afirma um sentimento de reconhecimento a tal regime ao visualizar no componente em tela como uma das suas principais ações, de modo a agradecer o aprendizado absorvido, a partir de seus conteúdos, e também, a todos os envolvidos com o desenvolvimento e aplicabilidade da mesma, em especial o professor Andrade e o seu método de ensino, pois tal matéria escolar ainda hoje o influencia na forma de entender e enxergar a sociedade

Fez parte da minha formação e é uma coisa que eu sinto falta, essas coisas fizeram a diferença no que eu sou, hoje eu sou porque eu passei por isso. Então eu sinto falta, hoje a sociedade é o que é por não passar por isso. [...] Eu posso dizer que teve pessoas que não gostaram muito dessa disciplina porque ela era bem rígida, bem rígida em padrões e tem gente que não se dar bem em cumprir regras, em aceitar regras. [...] Hoje o Brasil é o que é atualmente por conta dessas experiências e talvez, hoje a gente esteja passando por essa necessidade de uma liderança maior, de um engajamento político, de um engajamento social pelo fato de a gente não ter nas escolas o ensino social, que seria a Moral e Cívica. Talvez a ideia de dividir Moral e Cívica para Sociologia, Filosofia, tudo isso, o bom da Moral e Cívica é que você tinha num só papel todas essas matérias, englobava tudo isso, talvez o desmembramento levou a esse probleminha. Então eu acho que pelo que vivemos hoje, no nosso tempo, na realidade hoje seria bom e necessário, não sei se possível, reavivar a Moral e Cívica. (CARLOS BATISTA DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC)

As colocações acima podem ser compreendidas a partir daquilo que Orlandi (2001) chama de esquecimento número um, pois ao ser condicionado pelo inconsciente e pela ideologia, o ex-aluno Carlos Batista coloca sua fala como a origem de seus dizeres, entretanto, ao ser afetado pela língua e pela história, ou seja, mais especificamente por suas vivências e aprendizados, em torno da disciplina de EMC, os seus enunciados emitem sentidos pré-estabelecidos a partir do interdiscurso, da ideologia militar do período de 1964; como exemplo

citamos os sentidos de: a necessidade social do disciplinamento, de padrões e regras de comportamento, além da importância de um poder político capaz de controlar e moldar a sociedade. Portanto, concepções idealizadas e buscadas pelos militares, na época da disseminação dos conteúdos de EMC no período ditatorial, que estiveram presentes ao longo do processo formativo de nosso entrevistado e que se fazem presentes em suas exposições atuais. Neste aspecto, sobre isso, o ex-professor dessa disciplina na Escola Costa e Silva, durante o período de nossa análise, coloca

Todos os alunos que passaram por uma sala de aula, com aulas de Educação Moral e Cívica, ministradas por um professor consciente, todos esses alunos, eles mudaram o seu jeito de ser. [...] Não adianta eu querer ser o professor se eu não posso realmente passar como instrução aos meus alunos aquilo que é o correto, dentro de uma visão de moral e civismo. (JOSÉ ALVES DE ANDRADE, EX-PROFESSOR DE EMC)

Mediante tal exposição, o ex-professor Andrade também evidencia em seu discurso a presença da ideologia militar na sua percepção a respeito da Educação Moral e Cívica, enquanto disciplina de grande potencial para transformar comportamentos. Entretanto, ainda segundo seus enunciados, esse êxito só seria alcançado mediante a atuação de um docente consciente e propício a ensinar aquilo que de fato fosse responsabilidade de seus conteúdos, como por exemplo

A gente tinha que dizer exatamente que o nosso país, o nosso governo militar, ele foi extremamente maravilhoso, ético e construtor acima de tudo de um civismo, de uma sociedade com muito mais possibilidade de compreensão e de crescimento econômico. [...] Governo brasileiro, governo militar, governos militares eles foram magnânimos, eles foram corretos, foram éticos, bem éticos. Eu não vi um governo militar que fosse aético, ele sempre primou em oferecer ao brasileiro o jeito que nós tínhamos de enxergar a nossa moral e o nosso civismo, era assim a coisa certa, do que adianta você fazer a coisa errada, a coisa tem que ser certa, como as regras, elas tem que ser certas, elas não podem fugir disso se não dão errado. Então, os governos daquela época não tripudiavam em cima do povo, eles ofereciam ao povo, as condições para viver bem, você conseguia. [...] Os governos brasileiros nunca massacraram contra nenhum cidadão, os governos militares no Brasil eles sempre foram pessoas que acima de tudo desenvolveram as potencialidades econômicas de nosso país, porque o nosso país é um dos países mais ricos do mundo, o nosso país é o seleiro do mundo, isso tá dito. De cada 5 pratos de alimento no mundo, um é do Brasil, porque negar isso? A gente não pode esconder essas coisas. [...] Não tinha essa dureza de regime, regime ruim é um regime comunista que nega tudo a você, que nega que você é um cidadão, que você é pai, que você é mãe, que você tem família, porque eles acabam com a família, eles são donos de tudo, eles são totalitários, eles não querem saber da história Deus, pátria e família. Eles simplesmente primam por uma outra coisa, eles querem ser donos do poder, apenas isso. (JOSÉ ALVES DE ANDRADE, EX-PROFESSOR DE EMC)

Por meio do discurso acima, identificamos mais ideologias que perpassam a fala do ex-professor Andrade como a anti-comunista e a em defesa de Deus, da pátria e da família, por exemplo; tais ideologias são marcadas por sentidos de idolatria aos governos militares, caracterizando e valorizando ações e iniciativas de controle social como procedimentos eficazes e propícios ao desenvolvimento da segurança nacional, em que os conhecimentos cívicos e morais, atrelados à conscientização e seguimento das regras, se apresentavam como artifícios de grande importância para o bom convívio social. Segundo Orlandi (2001), o sentido é marcado pelas posições ideológicas empregadas no processo sócio-histórico em que os termos são efetuados. A partir de tal entendimento, podemos dizer que os significados presentes nos dizeres do ex-professor Andrade, foram conduzidos por pensamentos atrelados a concepções fascistas⁵⁴, reacionárias⁵⁵ e principalmente conservadoras⁵⁶ que se entrelaçaram e se fizeram presentes ao longo de toda a sua exposição, definindo assim o que deveria ser dito.

Eu via sempre a questão da Educação Moral e Cívica como estando dentro daquilo que eu estudava, daquilo que eu vivenciava na minha casa e na igreja, porque era muito isso. As pessoas tinham exatamente um rigor de cumprir essas coisas que chamávamos de educação social, então era assim gratificante. [...] Então, nós tínhamos essa questão moral, ela era muito elevada, quando se tratava da questão de você passar pra sociedade, para exercer a parte do civismo, você levava a questão normalmente. [...] Porque nós tínhamos que criar bons cidadãos e somente através de uma disciplina chamada de Educação Moral e Cívica que vem de encontro a nossa formação, vem de encontro a toda a nossa formação, porque como eu disse no início, o nosso país, a nossa sociedade é uma sociedade conservadora e pra você ser, e olha eu não falei ter, pra você ser, você tem que realmente ser. [...] Por exemplo, se você não enaltece a bandeira brasileira, eu sempre achei muito bonito em alguns países eu via, principalmente o pessoal do Reino Unido, os Estados Unidos da América do Norte as pessoas sempre nas suas mesas de trabalho tinham uma bandeira, eu ficava observando tudo isso, eu observava que a bandeira, ela era hasteada nas repartições públicas, a bandeira era hasteada nas instituições financeiras como bancos. [...] Então, sua pátria, você tem que se orgulhar dela, ninguém vai ser grande, ninguém vai ser doutor, grande, se não tiver uma pátria grande, se não ele vai morrer no ostracismo, ele vai perder o destaque. [...] Não é possível termos uma sociedade organizada se nós não temos uma boa Educação Moral e Cívica, porque é isso que nós ensina a ensinar aos nossos filhos, a mostrar pra eles que a gente tem que ter o respeito, por exemplo, eu não posso ser contra a polícia militar do estado, porque era com essa polícia militar que se fazia exatamente o cumprimento da lei e da ordem, é preciso que haja lei, mas é preciso que haja ordem para que a lei seja aplicada, a ordem deve existir. (JOSÉ ALVES DE ANDRADE, EX-PROFESSOR DE EMC)

⁵⁴ Ideologia política de nacionalismo extremo e autoritária, caracterizada por poder ditatorial, repressão da oposição e forte agrupamento da sociedade e da economia (SOUZA, 2023).

⁵⁵ Defende o retorno de políticas implementadas no passado enquanto soluções para os problemas da sociedade, de modo a reagirem de forma contrária perante as iniciativas políticas inovadoras (LIRA, 2022).

⁵⁶ Filosofia que defende a manutenção das instituições sociais tradicionais como: a família, a comunidade local e a religião, além dos usos, costumes, tradições e convenções (MATTOS, 2022).

Portanto, fica nítido no discurso acima, o alinhamento ideológico aos militares do prof. Andrade, que teve a oportunidade de trabalhar com a disciplina de EMC na escola Costa e Silva, dentro do contexto escolar no pós-ditadura, mesmo sem ter a formação necessária para tal

Andrade não era especialista, era de Técnicas Industriais, mas ele assumiu, ele assumiu, não era uma coisa assim: você vai ser. Naquela época não existia só aquele professor, que só podia dar aula de Educação Moral e Cívica, só de português, tinha, de Português exigia, de Inglês exigia, até um professor de História poderia dar uma aula de Moral e Cívica e Andrade, era assim uma pessoa muito comunicativa. (JOSENEIDE LINS CAVALCANTI, EX-SECRETÁRIA ESCOLAR DA ESCOLA COSTA E SILVA)

O ex-professor Andrade, enquanto defensor do regime militar, pertencente a uma família religiosa cristã e tradicional, não encontrou problemas para se identificar com os seus conteúdos, de modo a visualizar nos mesmos a possibilidade de formar cidadãos disciplinados e comprometidos com a pátria, ou seja, a oportunidade necessária para o desenvolvimento e manutenção de ações educacionais guiadas por parâmetros conservadores e voltados ao desenvolvimento do sentimento de brasilidade. Sendo assim, ao lembrarmos das falas do ex-aluno Carlos Batista, acreditamos que o ex-professor Andrade tenha buscado estabelecer, junto aos seus estudantes, uma doutrina discursiva de valorização aos conteúdos cívicos e morais, tentando-os fazerem acreditar em suas verdades, reproduzi-las e adotarem as suas regras de comportamento social.

De acordo com Foucault (1999), a doutrina determina a difusão de um grupo peculiar de discursos absorvidos e reproduzidos pelos indivíduos, ao confiarem em suas verdades e seguirem as suas regras. Desse modo, segundo o próprio ex-professor Andrade, o mesmo teve que moldar os seus alunos, ao longo do desenvolvimento das aulas, para uma perspectiva de aprendizado traçada pela obrigatoriedade em detrimento do questionamento, elevando tais interesses a uma discussão de nível institucional e tendo para isso, total autonomia junto à gestão escolar do Costa e Silva

Os meus alunos tiveram em algum tempo alguma dificuldade por conta exatamente daquela permissividade que era dada, a questão do direito, a eu tenho o meu direito e eu questionava isso nas reuniões de professores, porque eu dizia ninguém tá falando sobre os deveres e a questão moral, ela vê os deveres, ela vê a sua responsabilidade, é isso que você tem que ter. (JOSÉ ALVES DE ANDRADE, EX-PROFESSOR DE EMC)

Eu acho que todo professor tem autonomia para tal coisa né, existia! (JOSENEIDE LINS CAVALCANTI, EX-SECRETÁRIA ESCOLAR)

Contudo, mesmo diante do controle estabelecido e das imposições instituídas pelo ex-professor Andrade, a disciplina de Educação Moral e Cívica na escola Costa e Silva, após o fim da ditadura civil-militar brasileira, era requerida pelos alunos

Levavam a sério, a gente deixava eles bem à vontade, os alunos ficavam a vontade, mas eles se dedicavam muito, havia uma procura, que é muito bom a gente saber preservar a religião, a dignidade da pessoa humana, o amor a liberdade com responsabilidade, o civismo, são princípios fundamentais para o coletivismo, o bem estar de todos, eles tinham interesse nisso. (JOSENEIDE LINS CAVALCANTI, EX-SECRETÁRIA ESCOLAR)

Os alunos gostavam tanto que ficavam nas minhas aulas e se eu dissesse que ia chegar um pouco mais tarde eles esperavam, isso aí é um dado que eu sempre vou levar comigo. (JOSÉ ALVES DE ANDRADE, EX-PROFESSOR DE EMC)

Dessa forma, podemos explicar que o ex-professor Andrade teve toda a abertura possível para consolidar verdades em torno dos conteúdos de EMC, a partir de suas concepções em relação à mesma. Assim, de acordo com Foucault (1999), a vontade de verdade só se consolida quando se dissemina dentro de um ambiente com extensa aceitação conjunta, aumentando as condições de uma apropriação social dos discursos por aqueles que os concebem, na medida em que podem influenciar um grande número de pessoas. Diante disso, através dos dizeres de dona Joseneide Lins, esse regido por significâncias valorativas em relação aos conteúdos de Educação Moral e Cívica, podemos compreender que tal aceitação se estendia para além das salas de aula, chegando a alcançar as estâncias da gestão escolar.

Sobre os métodos de ensino, principais conteúdos e o uso dos livros didáticos de EMC, desenvolvidos e utilizados ao longo de suas aulas, o ex-professor Andrade faz a seguinte colocação

Então, o que era dado, eu lia para os alunos, procurava capitar deles o que é que eles tinham entendido, inundava o universo deles com coisas que eram palpáveis pra eles, a própria sala de aula, o comportamento que a gente deveria ter, o respeito que a gente deveria ter. Então, essas coisas que estão inseridas dentro dos estudos de Educação Moral e Cívica. [...] As aulas normalmente, os conteúdos eles faziam exatamente isso que eu falei, eles eram baseados nesse tripé. Por exemplo, nós nos acostumamos desde a igreja a entender essa trilogia ou tripé que se fala, era Deus, pátria e família, a família era fundamental para que você tivesse uma boa moral e cívica juntos, o moral e o civismo eram dados a partir da família. Então, na igreja você aprendia isso, na escola você aprendia isso, moral e civismo. O que é civismo? - É você ter o mesmo sentimento que você tem pela sua mãe, é ter pela sua pátria, porque a pátria é o lugar de todos e todos merecem ser bem tratados. [...] Os conteúdos então na escola, eles eram dados de acordo com o que nós tínhamos nos livros e os livros não eram impositivos, eles eram esclarecedores acima de tudo. Eu não vejo como impositivo aquele tipo de livro, aquele tipo de estudo não era impositivo, ele era adequado aquilo que nós queríamos. Porque eu falo isso, porque naquela época existia os comunistas, eu vou ser muito claro, essa história de socialismo, essa coisa toda, isso é comunismo puro.[...] Então, os livros eram bons, eles mostravam exatamente o que você como cidadão, como você, uma pessoa que vive dentro desse contexto de mundo, numa sociedade, o que você deve seguir, você deve ter os seus sentimentos para Deus, mas o sentimento em seguida para pátria, depois de Deus vem a pátria e depois da

pátria vem a família, porque é na pátria que se formam as leis, que se formam todas essas histórias e vem para formação do homem como um todo e aí ele vai formar a sua família. (JOSÉ ALVES DE ANDRADE, EX-PROFESSOR DE EMC)

Por meio de um discurso constituído por metáforas, podemos entender que todo o processo educacional em torno da EMC tinha como parâmetro diretivo os conhecimentos presentes nos livros didáticos, produzidos durante o regime militar e que para seu Andrade eram condizentes com os interesses buscados, a partir da disciplina, ou seja, apresentavam as orientações necessárias para consolidar pensamentos e comportamentos através da ênfase no tripé: Deus, pátria e família, que para o mesmo seriam a base de sustentação dos conteúdos cívicos e morais, de modo a serem trabalhados e desenvolvidos por meio de procedimentos disciplinares em que a sala de aula, seria utilizada enquanto espaço de representatividade do meio social, na tentativa de consolidar hábitos.

Para Orlandi (2001), os dizeres são definidos por formações discursivas, que se fazem presentes ao longo do enunciado, e que estão atreladas às ideologias. Sobre isso, podemos colocar que os trabalhos em torno da disciplina de Educação Moral e Cívica na escola Costa e Silva, durante os anos de 1985-1993, não se restringiam ao contexto de sala de aula, pois eram diversas as práticas desenvolvidas, estas atreladas às ideologias de teor cívico e moral

Sempre havia uma chamada por assim dizer, ao momento, por exemplo: o dia da pátria. O dia da pátria é um dia que tem que ser comemorado, a nossa independência tem que ser vista como um momento que foi de luta e de repente se planejou a história da liberdade da nossa pátria em relação a outra pátria que nos dominava. Então, por exemplo, os nossos símbolos nacionais, as armas nacionais que são o selo, a bandeira, então é importante que a gente tenha o civismo. [...] Então, o que nós víamos, o chamamento por exemplo ao hasteamento da bandeira, eu chamava os alunos, gente nós temos aqui uma coisa que deve ser enaltecida, é a bandeira do nosso país, a bandeira do nosso estado, a bandeira da nossa escola, nós fazíamos exatamente aquele ato cívico e fazíamos exatamente. [...] Então fazer com que os alunos aprendessem com o respeito máximo a ter seu perfilamento que era um ato de reconhecimento a um símbolo. Se eu tenho um dos símbolos maiores do meu país é a minha bandeira, a bandeira representa cada um de nós, e quando você fala isso para o seu aluno, você precisa colocá-lo como um zumbi, como um mutante, perfilado sem saber o que está fazendo. Ele ali, ele está ciente, ele está crente que não está fazendo uma coisa obrigada há, ele está fazendo uma coisa consciente de ele está vivenciando ali o ser brasileiro, aquilo ali é lógico, porque quando você vem da educação da família e você vem pra educação, pra instrução escolar, aí você tem que entender que coisas vem junto com você. [...] Como é que eu posso me sentir diante de uma pátria apenas representada por um símbolo, uma bandeira, se eu não fizer aquela ordem unida, mostrando antes a eles que aquilo ali não é um castigo, mas aquilo é o respeito dele, cidadão para com o símbolo que está representando o seu país. Eu acho que isso é fundamental para que a gente tenha uma sociedade bem

equilibrada e não precisa mudar o povo, o nosso povo é conservador. (JOSÉ ALVES DE ANDRADE, EX-PROFESSOR DE EMC)

A dinâmica era a mesma, era a mesma, permaneceram, porque a gente trabalhava muito no dia-dia, a gente trabalhava muito nas datas comemorativas, dia do índio, descobrimento do Brasil, o dia da bandeira, era hasteada a bandeira com maior respeito, todo mundo na sua fileira, todo mundo cantando o hino nacional. [...] Na escola também, a gente tinha aquela formação na entrada, cantava-se o hino, era respeitosamente o hino nacional, rezava-se, quem era católico, eu sou católica, eu rezava com eles na fila. (JOSENEIDE LINS CAVALCANTI, EX-SECRETÁRIA ESCOLAR)

Uma coisa que eu sinto falta, eu achava o máximo era antes de começar a aula estar todo mundo perfilado perante a bandeira do Brasil, do estado e do município, do colégio, cantando o hino nacional e recitando o pai nosso, aquilo que eu falei. Há, é alguma coisa espetacular? - Não sei! Era obrigatório, era repressor? – Não sei! [...] Logo no início ninguém entrava no colégio, ficava todo mundo perfilado, aquele negócio bem militarzinho, você perfilado, posição de sentido se eu não me engano, era isso e cantando o hino nacional, a Avé Maria, era massa, eu adorava. Era o tal de você colocar um total de 1200 alunos que estudavam no Costa e Silva pela manhã, tudo perfilado e o bom, isso por turma. [...] Eu achava assim, se foi uma coisa obrigada, eu acho que foi uma coisa que deu certo, eles acertaram, sinto muita falta disso. (CARLOS BATISTA DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC)

Portanto, variadas ações e iniciativas que por meio da disciplina, buscavam um maior controle do direcionamento e da efetividade dos saberes e das verdades a serem disseminadas através dos conteúdos e vivências relacionadas a EMC. Segundo Foucault (2005), a disciplina começa no momento em que se ensina o sujeito a se colocar, se deslocar e estar onde for preciso. A mesma é uma técnica de poder regida por uma vigilância permanente perante os indivíduos, pois é necessário observá-los durante todo o tempo de uma atividade. Para isso, além do apoio institucional, seu Andrade enquanto professor da disciplina de Educação Moral e Cívica no contexto de nossa análise, teve o suporte do Centro Cívico da escola Costa Silva, que serviria como mais um mecanismo de controle junto aos conhecimentos cívicos e morais a serem desenvolvidos naquele espaço educativo

Eu inclusive, fui um dos instigadores, pois se a escola vem para complementar aquilo que você recebeu como educação da sua família, com o Centro Cívico você vai ter exatamente essa maneira de trabalhar. Agora, não leve isso para uma ideologia qualquer, tenha isso apenas como uma construção que vai ajudar a formar eu e você. Muitos alunos nossos, eles tiveram atuações brilhantes nos Centros Cívicos. (JOSÉ ALVES DE ANDRADE, EX-PROFESSOR DE EMC)

Existia, existia! Eu trabalhava sempre com a comunidade, eu tinha uma turma para a qual eu abria a escola dia de sábado, inclusive eu fui chamada pela Secretaria de Educação, pela Secretaria de Educação, mas eu pegava o ofício, eu tinha um ofício em mãos, pedindo para que a escola fosse aberta aos sábados. Era um grupo que tinha, que até hoje eles me conhecem, hoje são homenzarrões, eles me conhecem, dona Neide a senhora abria a escola pra

mim, a gente abria a escola para igreja. (JOSENEIDE LINS CAVALCANTI, EX-SECRETÁRIA ESCOLAR)

Sendo assim, diante de tudo que foi discutido sobre o ensino de EMC na escola Costa e Silva entre os anos objetivados por essa tese, podemos dizer que nessa instituição a ideologia militar de fato ultrapassou os limites do tempo, ou seja, o fim do regime em 1985, e por meio da atuação em destaque do ex-professor Andrade, enquanto defensor e reproduzidor de tais ideais, continuou a influenciar os pensamentos e os comportamentos dos estudantes pertencentes a tal espaço educativo, por meio do trabalho desenvolvido com os conteúdos da disciplina. Isso é algo que se evidencia ainda mais a partir dos dizeres abaixo, quando o ex-aluno Carlos Batista enquanto exemplo, deixa claro o quanto os saberes e verdades disseminadas através da disciplina de EMC, em seu tempo de estudante na escola Costa e Silva, contribuíram para moldar a sua individualidade, de modo a reproduzi-los ainda hoje em seu cotidiano.

Você percebeu que isso de certa forma marcou a minha personalidade, então, eu tive o prazer de ter isso, os meus filhos hoje não têm essa oportunidade, mas eu trabalho essa moral, a ética ... (CARLOS BATISTA DA SILVA, EX-ALUNO DE EMC)

5.4.4 A EMC no Castello Branco

Ao refletir sobre uma possível retomada da Educação Moral e Cívica, enquanto componente curricular das escolas brasileiras nos dias de hoje, a ex-aluna dessa disciplina, entre os anos de 1985-1993, no contexto da escola Castello Branco, Eliane Maria, faz a seguinte colocação

Se for como foi no meu tempo, com rigidez, eu acredito que não vá, porque naquela época era mais fácil de domar as pessoas, hoje é difícil, é diferente, o momento que a gente vive, o esclarecimento que a gente tem hoje, a vida que se vive hoje. Eu penso assim, naquela época tinha que se ler um livro para saber de alguma coisa, hoje eu abro o Google tem um monte de fotos e em minutos eu fico a par daquilo ali que eu queria, então é completamente diferente de hoje, depois que deu tanta liberdade as pessoas, aí você chegar com essa Educação Moral e Cívica, tão rígido como era, se for mais *light*, acredito até que possa ser. (ELIANE MARIA MARTINS, EX-ALUNA DE EMC)

A partir das percepções de Orlandi (2001), ao levarmos em consideração as condições de produção do discurso, mais especificamente o contexto sócio-histórico e ideológico, podemos dizer que a fala de dona Eliane Maria foi influenciada pelos acontecimentos históricos ocasionados pelas mudanças sociais e institucionais que ocorreram entre o seu contexto de

estudante e a sua vida atual, principalmente ao se pautar pelo desenvolvimento da tecnologia enquanto mecanismo de favorecimento à liberdade e às condições do aprender.

Desse modo, identificamos em seu discurso acerca da disciplina a ideologia da austeridade e controle dos indivíduos, que ganhava força por conta das baixas possibilidades de propagação do conhecimento. Mediante tais colocações, ao pensarmos sobre a manutenção e o uso dos livros didáticos de EMC, enquanto materiais de diretrizes educativas que em sua maioria haviam sido criados ao longo da ditadura civil-militar brasileira, podemos dizer que os mesmos foram as principais referências para o trabalho de desenvolvimento dos conteúdos da disciplina na escola Castello Branco, durante o período de nossa análise

Eu levava os meus livros e ela utilizava com frequência, a gente usava o livro, fazia pesquisa, existia também perguntas e respostas, ela testava também o aprendizado dos alunos. (ELIANE MARIA MARTINS, EX-ALUNA DE EMC)

Percebia que eram pesquisas quase todas envolvendo o livro, não me lembro agora direito os nomes dos autores, faz muito tempo né, isso faz mais de 30 anos, 33 anos atrás, mas eu lembro que havia o comprometimento, pois a gente tinha o estudo de Educação Moral e Cívica totalmente atrelado à ideia de favorecimento do governo, fortalecer à ideia de governo, foi um instrumento de condicionamento social de obediência ao estado (THALES EMMANUEL BENTZEN, PROFESSOR DE HISTÓRIA)

Dessa forma, para o professor Thales Emmanuel, que no período de nosso interesse era o docente responsável por ensinar História na escola Castello Branco, função que ainda exerce na atualidade, os livros de EMC tinham propósitos bem definidos que se pautavam pela valorização do governo militar e controle social, e que dessa maneira foram mantidos para além do período ditatorial. De acordo com a ex-aluna Eliane Maria, os conteúdos trabalhados e desenvolvidos nas aulas de Educação Moral e Cívica, em seu contexto de estudante na escola Castello Branco, eram conduzidas através dos seguintes conhecimentos presentes nos livros didáticos da disciplina

A gente estudou sobre as leis, os governos e eu tenho muita lembrança assim sobre Brasília, a gente estudava Brasília também, como ela foi projetada, os hinos, pintar bandeira. Naquela época, a gente tinha quem pintou a bandeira mais bonita, maior, como ficou, as vezes até atividade para casa, para você levar a bandeira pronta e até, na sala de aula para você fazer a bandeira e pintar a bandeira, existia isso aí. Tudo que tem na bandeira, a gente estudava direitinho, o nome ordem e progresso, porque existe uma estrela separadinha lá e as outras juntas, tudo aquilo a gente estudou. (ELIANE MARIA MARTINS, EX-ALUNA DE EMC)

Portanto, conhecimentos constituídos pelas essências cívicas e morais, que priorizavam o entendimento das regras, a organização do país e os símbolos de representatividade nacional, formavam a ideologia da disciplina nessa escola. Contudo, assim como no Sizenando Silveira,

na escola Castello Branco, a efetivação de tais saberes perante os estudantes da disciplina se resumiam ao contexto de sala de aula ou a alguma iniciativa cívica desenvolvida pela gestão escolar em datas comemorativas

Na época de sete de setembro que a escola formava e a gente antes tinha o ensaio e no dia a gente desfilava na cidade. (ELIANE MARIA MARTINS, EX-ALUNA DE EMC)

Eu sentia isso acontecer quando vinha da direção, principalmente nas questões de datas cívicas, então, quando estava se aproximando do dia 7 de setembro, quando se aproximava da data do descobrimento do Brasil, havia por parte da escola, quase que um trabalho da escola. (THALES EMMANUEL BENTZEN, PROFESSOR DE HISTÓRIA)

Assim sendo, percebe-se que na escola Castello Branco as iniciativas práticas em torno dos conteúdos cívicos e morais eram limitadas e esporádicas, de forma a não consolidar uma rotina diária de atividades relacionadas a tais conhecimentos, como as que aconteciam na realidade do Ginásio Pernambucano e também do Costa e Silva naquela época, ou seja, a colocação dos alunos em ordem unida em variados momentos e dias ao longo da semana e que tinham como objetivo a reprodução de alguns hinos e rezas católicas. Diante disso, acreditamos que a falta de iniciativa ou interesse dos professores da disciplina, como dito pelo professor Thales através do não dito, já que segundo Orlandi (2001) um é complementar ao outro, ou até mesmo, a inexistência de um Centro Cívico, tenham colaborado para as poucas experiências desenvolvidas em torno dos conteúdos da EMC nessa instituição. A respeito disso, os nossos entrevistados fizeram as seguintes colocações

Pelo menos, lá nessa escola eu não vivenciei isso. (ELIANE MARIA MARTINS, EX-ALUNA DE EMC)

Não lembro. (THALES EMMANUEL BENTZEN, PROFESSOR DE HISTÓRIA)

Isso pode ter contribuído também, para o baixo empenho e envolvimento dos alunos da escola Castello Branco no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas de EMC, de modo a perceberem a disciplina como algo irrelevante e sem importância

Eu percebi que muitos não gostavam, muitos colegas de sala não gostavam não. (ELIANE MARIA MARTINS, EX-ALUNA DE EMC)

Eu sentia que havia um certo descaso com a matéria, era aquela matéria assim que o aluno assistia aula, mais brincava. Ele não via seriedade, ele não via preocupação em ter atenção com aquela disciplina. Eu sentia muito isso daí e havia aquela coisa final né, há, ele não vai me reprovar, então por que estou tendo que me preocupar com isso daí, pois havia esse mito de que Educação Moral e Cívica não reprovava. (THALES EMMANUEL BENTZEN, PROFESSOR DE HISTÓRIA)

Contudo, a nossa entrevistada e ex-aluna de Educação Moral e Cívica do Castello Branco, Eliane Maria, expõe os conteúdos morais trabalhados e desenvolvidos em tal disciplina como conhecimentos atrativos e relevantes, principalmente quando comparados aos conhecimentos cívicos, ao ponto dos primeiros ainda hoje influenciarem o seu modo de ser

Eu particularmente gostava, em parte sim e em outra parte não, eu acho que ela vem como uma moeda com os dois lados, tinha a parte legal que era a ética, a cidadania, a religiosidade e tinha o outro lado. [...] A parte moral, eu acho melhor, é onde a gente estuda e aprende sobre o bom comportamento, você se dirigir, você ter ética, essa parte eu acho legal, muito mais do que a de civismo. [...] Às vezes eu até me culpo de querer ser muito certinha, porque foi tanta disciplina, tanta ética, tanta moral que as vezes eu fico até constringida com as coisas que eu vejo hoje, sendo tão natural, mas na minha época não era, na época que eu estudava isso aqui, eu vivia isso aqui. (ELIANE MARIA MARTINS, EX-ALUNA DE EMC)

Diante de tal exposição e dos estudos de Orlandi (2001), acreditamos que tais dizeres foram movidos pelos sentidos que se fizeram presentes historicamente ao longo das oportunidades discursivas vivenciadas por dona Eliane Maria e que hoje, as caracterizam enquanto sujeita, pois a sua relação com os conceitos morais vão além do contexto educacional da escola Castello Branco e dos aspectos desenvolvidos pela disciplina de EMC

Eu já vinha de uma escola religiosa, eu estudava no Sagrada Família antes, aí era uma escola de convento, então eu já vim de uma escola convento e quando eu sai da escola particular para a escola pública, eu não senti muita dificuldade na Educação Moral e Cívica. (ELIANE MARIA MARTINS, EX-ALUNA DE EMC)

Portanto, tal experiência em uma instituição em que a moral de cunho conservador se estabelece como parâmetro diretivo do comportamento, pode ter contribuído para que a nossa entrevistada se posicionasse ideologicamente, ao longo de seu discurso, de modo a valorizar os conteúdos morais desenvolvidos pela disciplina de EMC em seu contexto de estudante no período por nós analisado, como também, o responsabilize enquanto condicionante do seu pensar e agir nos dias atuais.

Desse modo, acreditamos que na escola Castello Branco, houve a possibilidade para que a ideologia militar fosse mantida, principalmente pelo uso contínuo dos livros de EMC enquanto orientadores da ação didática. Entretanto, assim como no Sizenando Silveira, a pouca eficácia ou a insuficiente reprodução de atividades que poderiam sensibilizar os alunos junto aos conhecimentos cívicos e morais, contribuíram para a baixa proximidade e o limitado interesse por parte dos mesmos, reduzindo, entre outras questões, as possibilidades de influência em seus pensamentos e comportamentos por meio dos conteúdos de Educação Moral e Cívica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao termos como objetivo analisarmos os discursos sobre a manutenção da Educação Moral e Cívica em escolas do Recife, após o fim da ditadura civil-militar brasileira, com vistas a entender como essa disciplina se manteve enquanto componente educacional na realidade educativa das 04 escolas pesquisadas, ao longo do período proposto (1985-1993), pudemos verificar que a sua permanência, enquanto componente curricular no contexto pernambucano, esteve atrelada às questões legislativas e burocráticas a nível nacional e que tais questões foram responsáveis por legitimarem a sua continuidade em Pernambuco, ao se refletirem nos planos estaduais de educação, mesmo diante dos questionamentos que aqui se deram.

Pois, como dissemos em nossa introdução, a história e a funcionalidade da educação estão intimamente relacionadas aos regimes políticos predominantes em cada período, visto que diante de seus interesses, fazem da mesma, mais um meio para disseminação de discursos e consolidação de verdades. O que pode ser percebido nesse contexto de redemocratização nacional em que, diante de uma expectativa de mudanças extremas e necessárias, ações como a manutenção da disciplina de Educação Moral e Cívica se deram, mesmo o país não sendo mais governado por militares e sim por civis.

O que nos faz refletir, o quanto a EMC era tida como um procedimento educacional de ensino e aprendizagem de grande valia naquele contexto, como também, para o novo Governo Federal, ao alcançar as intenções formativas de diversos brasileiros e ter a capacidade de influenciar pensamentos e comportamentos viáveis a nova ideia de sociedade, em que mesmo visando a consolidação de uma nova democracia nacional, a disciplina dos militares seria mantida.

Dessa forma, acreditamos que a disciplina tenha tido essa sobrevida via Governo Federal, por ser percebida como um instrumento formativo capaz de influenciar os nossos alunos a uma posição de aceitação e de valorização dos novos “passos” da nação, na medida em que esses sempre foram preceitos requeridos em seus conteúdos. Pois, quanto mais indivíduos propícios a ajudarem sem questionar, mais fácil seria a vida daqueles responsáveis por conduzirem o país a uma nova ordem política, social e econômica. Principalmente, diante dos questionamentos que poderiam surgir, perante o fato do nosso primeiro presidente eleito

após a ditadura civil-militar brasileira (Tancredo Neves⁵⁷), ter sido escolhido por um colegiado eleitoral e não pelo voto popular.

Sobre a realidade educativa desenvolvida no chão da escola, tendo por referência as quatro instituições com as quais trabalhamos (Ginásio Pernambucano, Sizenando Silveira, Costa e Silva e Castello Branco), que diante da garantia estabelecida por lei, mantiveram de forma regular o ensino de Educação Moral e Cívica ao longo dos oito anos de nossa análise, identificamos a partir das especificidades de cada uma, ou seja, da forma como as mesmas foram influenciadas pelas mudanças políticas e sociais ocasionadas pela troca de perspectivas de governo, ao sair de um período ditatorial e adentrar em uma nova democracia - a diversidade no modo como controlaram e permitiram o desenvolvimento e o trabalho com a disciplina, como por exemplo, as escolhas e especialidades dos professores responsáveis por ministrarem as suas aulas.

Entretanto, mesmo com a abertura política e a possível redução das imposições governamentais diante do meio educacional, após o fim da ditadura civil-militar brasileira, os discursos analisados indicam que as escolas pesquisadas mantiveram, em um nível razoavelmente relevante, as condições de controle sobre os discursos de disciplinamento comportamental junto a seus professores e alunos, o que influenciou diretamente no modo como os docentes de EMC trabalharam os conteúdos dessa disciplina, ao ficarem restritos às temáticas que se apresentavam nos livros didáticos, buscando repassá-las de forma tradicional, sem a possibilidade para debates e aprofundamentos, mesmo diante da iniciativa estadual para o desenvolvimento de uma nova abordagem metodológica, ou seja, saindo do tecnicismo implantado no período ditatorial, para o socioconstrutivismo do governo Arraes.

Contudo, a escola Costa e Silva destoa das demais quando abriu margem para que seu professor tivesse liberdade para conduzir as suas atividades, conforme seus pensamentos e interesses formativos, ao ponto de permitir a ele sugestões e questionamentos acerca da própria gestão escolar. Tal postura poderia garantir a possibilidade de um trabalho mais abrangente, dinâmico e aberto ao diálogo, mas, como disciplina e prática educativa não foi isso que os discursos examinados nos sinalizaram à medida que, evidenciaram um trato com a EMC, nesse espaço, pautado numa moral de cunho conservador e pelo estímulo ao desenvolvimento do sentimento de brasilidade. Assim, enquanto sujeito regido ideologicamente pelas ideias

⁵⁷ Eleito em 15 de janeiro de 1985, por motivos de saúde acabou não tomando posse e sendo substituído pelo então vice-presidente eleito José Sarney. Sendo assim, este último passaria a ser o primeiro presidente civil a governar o país após a ditadura civil-militar brasileira.

militares, o ex-professor Andrade, responsável pela disciplina de Educação Moral e Cívica na escola Costa e Silva, ao defender a doutrina militar e suas verdades, como identificado em seus dizeres, conduziu os seus passos reproduzindo, mesmo num período de redemocratização, os discursos e objetivos do golpe civil-militar de 1964.

Sendo assim, diante do apresentado por nossos entrevistados, podemos dizer que o trabalho desenvolvido com a disciplina de Educação Moral e Cívica no pós-ditadura, nas escolas por nós pesquisadas, acabou por manter, mesmo com algumas ressalvas, a atuação pedagógica dos anos ditatoriais, quando se pensou especificamente o ensino de EMC, principalmente por via do controle institucional e disciplinar, conservados em tais espaços educativos. Porém, somos conscientes de que assim como o ex-professor Andrade, os demais professores, ao serem formados por ideologias capazes de influenciarem as suas ações educacionais, assim como influenciou o docente citado, poderiam dar aos conteúdos morais e cívicos novas abordagens e conscientizações, o que não conseguimos identificar, seja pela falta de vontade, pela não especialidade, intencionalidade formativa, ou mesmo, a relação de força estabelecida.

Portanto, ao limitarem as suas práticas educacionais a uma reprodução dos discursos e conteúdos de Educação Moral e Cívica, presentes nos livros didáticos da disciplina, estes elaborados em sua maioria, dentro do período ditatorial e conforme as pretensões educativas estabelecidas por tal governo - em que todo o processo de criação era fiscalizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo -, podemos dizer que a ideologia militar destinada ao ensino e aprendizagem da EMC ultrapassou os limites de 1985 e se fez presente ao longo dos oito anos em que a mesma se manteve, enquanto componente curricular nas escolas analisadas.

Todavia, percebemos que o alcance de suas verdades e saberes, junto ao alunado de tais espaços educativos, esteve de acordo com as intencionalidades formativas de seus professores e em maior proporção com as iniciativas institucionais de ampliarem para além do contexto da sala de aula, as vivências em torno dos conteúdos morais e cívicos a serem desenvolvidos pela disciplina. Dessa maneira, as escolas que tiveram a atuação dos Centros Cívicos e também realizavam em suas dinâmicas diárias, atividades de ordem unida, de valorização dos símbolos nacionais e de parâmetros religiosos de cunho conservador, entre outros, apresentaram ex-estudantes com discursos de valorização e de reconhecimento junto às temáticas aprendidas no contexto de discentes e que hoje, estão ainda a influenciar suas formas de enxergarem o mundo, como demonstrado nos discursos dos ex-alunos Valdeir Rodrigues da Silva e Carlos Batista da Silva, que estudaram respectivamente nas escolas Ginásio Pernambucano e Costa e Silva no período de nosso interesse.

Nas outras duas instituições, Sizenando Silveira e Castello Branco, percebemos, entre outros fatores, através dos discursos dos ex-alunos Antônio Cláudio Santos de Oliveira e Eliane Maria Martins, que diante da pouca mobilização diária restrita ao contexto de sala de aula, a proximidade e o interesse dos estudantes acerca dos conteúdos da disciplina se mostraram mais limitados ou quase nulos, quando comparados com as outras duas escolas pesquisadas.

Portanto, diante dos nossos interesses e inquietações de pesquisa, ao chegarmos a tais resultados, mesmo diante das dificuldades ocasionadas pela Covid 19, acreditamos que as escolhas metodológicas apresentadas nessa tese foram de extrema importância para entendermos, a partir da análise do discurso dos sujeitos entrevistados, dos documentos alçados nas realidades escolares e do levantamento histórico a nível nacional e estadual a respeito da EMC, e também da teoria de Michel Foucault, os conflitos sobre a permanência da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas pernambucanas pesquisadas, após a ditadura civil-militar brasileira.

Sendo assim, por acreditarmos no quanto o estudo das dinâmicas sociais do passado, como as experimentadas pela educação por exemplo, podem contribuir para o entendimento de situações vivenciadas no presente, percebemos que a pesquisa realizada abre margem para diversas reflexões que vão além da especificidade do campo educacional, principalmente quando relacionamos o conteúdo apresentado com o contexto político nacional dos últimos anos, em que o país foi governado (2019-2022) por um ex-militar (Jair Bolsonaro) movido por pensamentos fascistas, reacionários e conservadores, idolatrado e seguido de forma extrema por milhões de brasileiros que coadunam com suas ideias, ao ponto de solicitarem e defenderem a volta de um regime ditatorial militar e da disciplina de EMC.

Desse modo, tais iniciativas nos permitem pensar se os preceitos requeridos para o ensino de Educação Moral e Cívica, durante a ditadura civil-militar brasileira, não ultrapassaram os limites formativos da realidade escolar para além de 1993, alcançado ainda hoje o imaginário de diversos brasileiros que legitimam e conservam as suas ideias, pois pudemos perceber durante a nossa pesquisa, que todas as vezes que a disciplina esteve presente ao longo de sua história, em variados contextos da educação nacional e pernambucana, os seus conteúdos foram atrelados à iniciativa de influenciar para a construção de uma identidade nacional, principalmente durante o regime militar, se fazendo valer das tradições conservadoras apresentadas pelo povo brasileiro ao longo de sua história, alcançando assim a aceitabilidade e o reconhecimento de um relevante número de pessoas.

Assim, podemos dizer que não é por acaso as variadas iniciativas de retorno da disciplina de EMC, enquanto componente curricular na atualidade, pois muitos dos seus

conceitos formativos são defendidos e requeridos por diversos brasileiros que tradicionalmente foram forjados e regem os seus comportamentos e discursos por meio de uma moral conservadora e de um sentimento de brasilidade exacerbado. Algo que, no nosso entendimento, fez dessa disciplina um dos objetivos educacionais do ex-governo Bolsonaro, que acabou não se consolidando. Contudo, em proporções ainda maiores, quando se pensado o contexto institucional e que merece discussões e pesquisas outras, tal governo conseguiu implementar as escolas cívico-militares, que ao nosso entendimento se apresenta como uma alternativa mais abrangente de dar continuidade a tais interesses formativos, ao extrapolar o espaço de sala de aula e as limitações de uma disciplina, de modo a influenciar por meio de toda uma dinâmica escolar, um maior número de estudantes.

Dessa forma, temos plena consciência do quanto o nosso objeto de pesquisa pode ser tratado via novas perspectivas e entendimentos a respeito de dinâmicas educacionais e sociais. Contudo, acreditamos que através da discussão apresentada, contribuímos para a linha de Identidades e Memórias, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), no sentido de termos buscado entender, através das memórias discursivas passadas, como a identidade da disciplina de EMC reverberou após o período de redemocratização aqui no estado de PE, refletindo sobre como ela reverbera ainda nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Louise Storni Vasconcelos de. **Educação moral e cívica: entre comemorações e acusações, um projeto de pátria para o Brasil (ES, 1969 – 1975)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) – UFES, Programa de Pós-Graduação em História, Vitória, 2016.
- ABREU, Vanessa Kern de. **Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar — Minas Gerais (1969-1973)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2008.
- AGUIAR, Márcia Angela. Política educacional e planejamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco. **Educação**. PUCRS. Impresso, v. 37, p. 201-209, 2014.
- AIRES, Joanez Aparecida. **História da disciplina escolar Química: o caso de uma instituição de ensino secundário de Santa Catarina 1909-1942**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) — Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2006.
- ALVAREZ, Sonia E. Para além da sociedade civil: Reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu**, n. 43, p.13-56, 2014.
- AMARAL, Daniela Patti do. Ética, cidadania, Educação Moral e Cívica: difícil consenso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 351-369, 2007.
- ANDRADE, Manoel Correia de. **O golpe de 1964 e a trajetória política de Arraes**. Clio: Série Histórica do Nordeste, Recife, v.1, n. 22, pp. 41-42, 2004.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 281-298, jan./jun. 2013.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, Adlene Silva. **Processos de racialização nas escolas primárias pernambucanas (1911-1945)**. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, Faculdade de Educação, Centro de Educação, João Pessoa, 2014.
- ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, p. 119-136, jan./abr. 2009.
- ASSIS, Luís André Oliveira de. **Rupturas e permanências na história da educação brasileira: do regime militar à LDB/96**. p. 1-10, 2009. Disponível em: < <https://bit.ly/3de5Iuz> >. Acesso em: 11 jul. 2020.
- BAÍA HORTA, José Silvério. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.
- BARROSO FILHO, Geraldo. **Memórias escolares do Recife: o ginásio Pernambucano nos anos 50**. Recife: Livro Rápido, 2008.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**. 1930 a 1960. 6. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1991.

BERTA, Ruben. Moral e Cívica pode voltar a ser obrigatória nas aulas de história. **Extra**, Rio de Janeiro, 22 set.2013. Disponível em: < <https://glo.bo/35QPI2Y> >. Acesso em: 05 maio 2020.

BEZERRA, Rozelia. **A higiene escolar em Pernambuco**: espaços de construção e os discursos elaborados. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2010.

BEZERRA, Ricardo José Lima. A escolarização secundária e a ordem oligárquica em Pernambuco nas primeiras décadas da República Brasileira. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 29, p. 237-249, set./dez. 2012. BOMENY, H. Moral, bons costumes e limites à participação cívica. **Desigualdade & Diversidade** – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, n. 9, ago./dez. 2011.p.181-182.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica Em Tese**, v.2, n.1(3), p. 68-80, 2005.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BRITTO, Maria Leopoldina de A. Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 11, n. 1-2, p. 20-33, 1993.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JUNIOR, D. (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. Instituições Escolares: por que e como pesquisar. **Caderno de Pesquisa Tuiuti do Paraná**, v. 3, p. 13-31, 2008.

CAMPOS, Judas Tadeu de. As políticas de formação dos professores paulistas antes, durante e depois da pedagogia tecnicista. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./ jul. 2005-2006.

CARDOSO, Maria Angélica. **História das Disciplinas Escolares e Cultura Escolar**: apontamentos para uma prática pedagógica. Campo Grande: Universidade Federal Mato Grosso do Sul, 2007.

CASTRO NETTO, David Antônio de. **Ditadura militar, propaganda e otimismo no Brasil dos anos 1970**. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, 8(16), 72-96. 2019.

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

COELHO, Fernando. **Direita volver**: O Golpe de 1964 em Pernambuco. Recife: Bagaço, 2004.

CORDEIRO, Janaína Martins. As comemorações do Sesquicentenário da Independência em 1972:uma festa esquecida? In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH. São Paulo, jul. 2011.

CORDEIRO, Janaína Martins. **Lembrar o passado, festejar o presente: as comemorações do Sesquicentenário da Independência entre consenso e consentimento (1972)**. 2012. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em História, Niterói, 2012.

CORRÊA, Larissa Rosa. **O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo: as atividades da polícia política e a intrincada organização de seu acervo**. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 33, 2008.

CORREIA, Raphael Roma. O golpe “civil militar” em Pernambuco: possíveis (re) abordagens. **Revista Latino-Americana de História**, v. 6, n. 17, p. 27-42, 2017.

CORREIA, Wilson Francisco. A Educação Moral e Cívica do Regime Militar Brasileiro (1964-1985): a filosofia do controle e o controle da filosofia”. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v.9, n.2, p. 489-500, jul./dez.2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2U3oXA9>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

COSTA, Alexsandro Barbosa da. **Discursos sobre o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica em Pernambuco: análise comparativa nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano no período da ditadura militar (1972-1985)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Educação) — UFPE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife: 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Ser cidadão. **Lua nova**, São Paulo, n. 1, v. 2, p. 61-64, jul./set. 1984.

DA SILVA FILHO, Nivaldo Gerônimo. O embate entre os movimentos sociais e o estado: a história de Pernambuco durante o Regime Militar (1964-1966). **In X Encontro Nacional de História Oral**. Testemunhos: história e política (s.p.). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 2010.

DA SILVA, Mércia Rodrigues Farias; DE LIMA, Regina Célia Melo; BARROSO FILHO, Geraldo. **O modelo educacional do centro de ensino experimental Ginásio Pernambucano**. Recife: UFPE, p. 1-26, 2008.

DA SILVA, Rosildo Henrique. O movimento ação, justiça e paz: Dom Helder e as violências da Ditadura Civil-Militar brasileira. **Anais dos Simpósios da ABHR**, 2021.

DE MOURA, Alexandrina Sobreira. Políticas públicas e educação: participação e cidadania nos planos estaduais de Pernambuco, 1980-1990. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 7, n. 1, 1991.

DEYVID HENRIQUE. **Escola Presidente Arthur da Costa e Silva**. 2015. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=imagens+da+escola+costa+e+silva+da+mustardinha&biw=1280&bih=544&ei=LCGeY6z_E9nb1sQP3NG8wAY&ved=0ahUKEwisxbrtuYH8AhXZrZ>

UCHdwoD2gQ4dUDCBA&uact=5&oq=imagens+da+escola+costa+e+silva+da+mustardinha &gs_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcnAQAzIFCCEQoAEyBQghEKABMgUIIRCgATIFCCEQoAE6CAgAEKIEELADOggIIRAWEB4QHToLCCEQFhAeEPEEEB06BwghEKABEApKBAhBGAFKBAhGGABQvwRY9htgyR1oAXAAeACAAZQCIAHRFZIBBTauOS41mAEAoAEByAEEwAEB&sclient=gws-wiz
 serp#lpg=cid:CgIgaQ%3D%3D,ik:CAoSLEFGMVFcFBTaW0zd3hIMkxwUFZiYVBsZXh vNjBITkNXM19tUXFHNG9lbUVn >. Acesso em: 17 de dez. de 2022.

FACEBOOK. **Escola Estadual Presidente Humberto Castello Branco**. 2019. Disponível em: < <https://www.facebook.com/people/Escola-Estadual-Presidente-Humberto-Castello-Branco/100054662400973/> >. Acesso em: 17 de dez. de 2022.

FARIAS, Camila Mota. Sobre uma arte da relação: reflexões sobre história oral e memória na obra de Alessandro Portelli. **Fênix**— Revista de História e Estudos Culturais, v. 12, ano XII, n. 2, 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FAZOLI FILHO, Arnaldo. **Educação no Japão**. São Paulo: Letras & Letras, 1991.

FERREIRA, Maicon Mauricio Vasconcelos. A atuação das organizações de luta armada durante a ditadura brasileira (1968-1973): um olhar a partir de Pernambuco. In: **XXXI Congresso Alas**. Montevideu, 2017.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p.29-602004.

FIGUEIRÔA, Ana Paula Rodrigues. **O instituto de educação de Pernambuco na sua primeira década (1946 a 1955)**: em cena, as práticas das atividades físicas na memória das Normalistas. Dissertação (mestrado). Recife: UFPE, 2012.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969 – 1993**. Dissertação (Mestrado em Educação) — PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papyrus, 1993

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5 ed. Trad. Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Trad. Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAUT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 21. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOURSQUARE. **Escola Estadual Presidente Humberto Castello Branco**. 2013. Disponível em: < <https://pt.foursquare.com/v/escola-presidente-humberto-castello-branco/4f34f5b4e4b0d7a27c545837> >. Acesso em: 17 de dez. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI JÚNIOR, Délcio. A Escrita Brasileira recente no âmbito de uma História das Disciplinas Escolares (1990-2008). **Currículo sem Fronteiras**, Uberlândia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2009.

GATTI JÚNIOR, Délcio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. **Educativa, Goiânia**, v. 17, n. 2, p. 327-359, jul./dez. 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964.1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIVONALDO. **Colégio Estadual Ginásio Pernambucano**. Recife, 24 abr. 2012. Disponível em: < <http://viverpe.blogspot.com.br/2012/04/colégio-estadual-ginasio-pernambucano.html> > Acesso em: 15 de nov. de 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONDIM, Amanda Marques de Carvalho. **O que herdamos de nossos antepassados? A identidade nacional brasileira e portuguesa pela ótica de suas instituições educacionais**. 2018. Tese (Doutorado em Teoria e História da Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife. 2018.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na ditadura civil-militar. **Revista História da Educação** (Online), v. 23, 2019.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani. **Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica (1969-1986)**. 228 fl. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. de M; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 43-62.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3Ayewpa>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LAGÔA, Ana. História: O bonde que a escola perdeu. **Revista Nova Escola**, nov. 1991.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação: o caso do ginásio pernambucano**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

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

LIMA, Edison Rodrigues. **Modulando: notas e comentários**. Arquitetura e Urbanismo Recife, 1985.

LIMA JÚNIOR, José Ferreira de. **Protestantismo e Golpe Militar em Pernambuco: uma análise da Cruzada de Ação Básica Cristã**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) —UNICAP, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Recife, 2008.

LIRA, Felix de. **Você sabe identificar um reacionário?**.2022. Disponível em: < <https://www.politize.com.br/reacionario/> > Acesso em: 18 de mai. de 2023.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas** — entre a memória e o arquivo. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1996.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MAGALHÃES, Justino. Um Apontamento metodológico sobre a História das Instituições Educativas. In: SOUZA, C.; CATANI, D. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-69.

MAIA, Tatyana de Amaral. **Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964-1985)**. Revista Tempo e Argumento, v. 5, n. 10, p. 182-206, 2013.

MAIA, Tatyana de Amaral. **Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985)**. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. XXVII Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 2013. v. 1. p. 1-13.

MAPIO.NET. **Ginásio Pernambucano**. Disponível em: < https://www.google.com/search?q=imagens+do+gin%C3%A1sio+pernambucano+da+cabuga&tbm=isch&ved=2ahUKEwjf8vyR7LD7AhXQBLkGHW_4BesQ2-cCegQIABAA&oq=imagens+do+gin%C3%A1sio+pernambucano+da+cabuga&gs_lcp=CgNpbWcQA1C7DViDHmCfH2gAcAB4AIABkwGIAbULkgEEMC4xMZgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&scient=img&ei=Q95zY5_FNdCJ5OUP7_CX2A4&bih=601&biw=1280#imgrc=L6G17u4CqEvdBM >. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

MATTOS, Alessandro Nicole de. **Conservadorismo: entenda o conceito em 4 pontos.** 2022. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/conservadorismo-pensamento-conservador/>> Acesso em: 18 de mai. de 2023.

MAZZEI, Victor Reis; DOS SANTOS, Alessandra Santarosa; DILÁSCIO, Julia Soresini Ramalho. **A identidade e a alteridade nos slogans durante a Ditadura Militar Brasileira.** Comunicação: Reflexões, experiências, ensino, 2017, v. 12, n.2, p. 9-18.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. **Ditadura Militar brasileira: A Educação como instrumento de Poder.** Id on Line Rev. Mult. Psic., v. 13, n. 48, sup. 1, p. 208-229, dez. 2019.

MELO, Francisco Egberto; TOLEDO, Edilene Terezinha. **O ensino de estudos sociais, EMC e OSPB, e a ressignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar.** ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina/PR, 2005.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Eliete. As contribuições do pensamento de Paulo freire para a construção da gestão democrática na secretaria de Educação de Pernambuco nos anos de 1980 e 1990. **Espaço do currículo**, v. 6, n. 3, p. 415-427, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7.ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec, 2000. 269 p.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: **IX Congresso Nacional de educação, III Encontro Brasileiro de Psicologia**, Curitiba, 26-29 de outubro de 2009, Universidade Federal do Paraná, 2009.

MORAES, Ana Luisa Zago de. A Formação da política imigratória brasileira: da colonização ao estado novo. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, v. Especial, 2014.

MOURA, Maurinaldo Antônio de. **Aprender fazendo: a contribuição do escotismo na formação cidadã de crianças e adolescentes.** 44f. 2013. Monografia (Graduação em Direito da Criança e do Adolescente) — Universidade Federal Rural de Pernambuco, Depto. de Educação, Recife, 2013.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista brasileira de história, São Paulo, v.13, nº 25/26, p.143-162, 1993.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A Escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismos de estado no Brasil.** Rio de Janeiro: Imago, 2008.

NETO, Fernando Raul; BARBOSA, João Paulo Carneiro; BERARDO, Ricardo. Biblioteca do Ginásio Pernambucano: levantamento do acervo de matemática do século XIX. In: **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 8, n. 3, 2017.

NETO, João Gervásio dos Santos. **Redemocratização brasileira e educação**. 2011. Disponível em: < <https://bit.ly/3ddtKWB> >. Acesso em: 12 jul. 2020.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 12-13, 2008.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias: educação, cultura e arte, n. 2, v. 3, p. 1-16, 2009.

OLIVEIRA, Ed Cavalcante. **Ginásio Pernambucano, monumento vivo**. 2007. Disponível em: < <http://www.jornaliadoed.com.br/2009/01/ginasio-pernambucano-monumento-vivo.html> >. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de Freitas B. de. **A implantação da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1982.

OLIVEIRA, Marcus Taborda de. **Esporte e política na ditadura militar brasileira: a criação de um pertencimento nacional esportivo**. Movimento, v. 18, n. 4, p. 155-174, Porto Alegre: UFRGS, 2012.

OLIVEIRA, Vanessa Janaína V. de; BARROSO FILHO, Geraldo. O ensino de Moral e Cívica na Escola Normal São Marcelino Champagnat, durante o período da ditadura militar. In: R. BORBA; A. BOTLER (Org.). **Caderno de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia 2004.1 – 2004.2 - 2005.1**. v.1. Recife: Centro de Educação, UFPE, 2006. 21p.

ONGHERO, André Luiz. **Moral e civismos nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PAVIANI, Bruno. Educação Moral e Cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimar o poder (1969-1971). In: **XXV Semana de Ciências Sociais: 50 Anos do Golpe militar**, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Educação Moral e Cívica: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970**. 106f. 2011. Dissertação (Mestrado em Cultura, Memória e teoria em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2011.

PEREIRA NETO, André de Faria; MACHADO, Bárbara Araújo; MONTENEGRO, Antonio Torres. História Oral no Brasil: uma análise da produção recente (1998/2008). **História Oral**, Rio de Janeiro, n.2, v. 10, p. 113-126, 2009.

PESSOA, Marcela Sabrina de Albuquerque. **A educação durante a República Velha em Pernambuco: um estudo sobre a Reforma Educacional de Carneiro Leão entre os anos 1928 e 1930.** 140 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2015.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

PLAZZA, Rozimary; PRIORI, Angelo. O Ensino de História durante a Ditadura Militar. **Congresso UEM**, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3hjjxu3>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **História e Oral** — Projeto História, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, PUC-SP, São Paulo, n. 22, junho 2001.

PORTELLI, Alessandro. História oral e memórias entrevista com Alessandro Portelli. Entrevista concedida a Paulo Roberto de Almeida e Yara Aun Koury. **Revista História e Perspectivas**, n. 50, v. 27, ago. 2014.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. **Mnemosine**, Departamento de Psicologia Social e Institucional Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, v. 6. n. 2. p. 2-13, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3j9KJwG>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente.** Projeto História, PUC, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997a.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História 15**, São Paulo, 1997b.

PORTELLI, Alessandro. observações sobre a história oral. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas Um trabalho de relação, n. 13, v. 7, p. 182-195, 2017.

QEDU. **Escola Presidente Arthur da Costa e Silva.** 2023. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/26122880-escola-presidente-arthur-da-costa-e-silva/>>. Acesso em: 18 de mai. de 2023.

QEDU. **Escola Presidente Humberto Castello Branco.** 2023. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/26122880-escola-presidente-arthur-da-costa-e-silva/>>. Acesso em: 18 de mai. de 2023.

RÁDIO JORNAL. **Professores da rede estadual suspendem aulas para cobrar pagamento do piso.** 2016. Disponível em: <<https://radiojornal.ne10.uol.com.br/noticia/2016/06/10/professores-da-rede-estadual-suspendem-aulas-para-cobrar-pagamento-do-piso-45777/index.html>>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

RAMPON, Ivanir Antonio. **O caminho espiritual de Dom Helder Camara.** São Paulo: Paulinas, 2013.

RECIFE DE ANTIGAMENTE. **Escola Normal Oficial, atualmente é a Câmara Municipal do Recife e Parque 13 de Maio.** 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/recantigo/posts/2982860621854468/>>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

REZENDE, Maria José. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade.** Londrina: UEL, 2001

RITTER, Janete. **Da moral e cívica à ética: o disciplinamento para o processo produtivo.** Dissertação (Mestrado em Política e Gestão da Educação) — Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2006.

RODRIGUES, Jorge Caê. **Um lampião iluminado esquinas escuras da ditadura.** In: GREEN, James.; QUINALHA, Renan (orgs). *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade.* São Carlos: Edufcar, 2014.

RODRIGUES, Ricardo de Abreu Basto Lima. **Da educação moral e cívica ao Escola Sem Partido: a ideia de família e a contenda moralizante no campo da educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2019.

RODRIGUES, Rogério Pamponet. **O eclipse do cristianismo profético a utopia cristã de Dom Helder Camara à luz da sociologia de Henri Desroche.** Dissertação (mestrado). São Bernardo do Campo, 2013.

SACONI, Rose. Disciplina “Educação Moral e Cívica” foi imposta pela ditadura: decreto-lei de 1969 obrigou que todas as escolas ministrassem a matéria. **Estadão**, São Paulo, 06 maio 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3zXMeUU>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SALAS, Paula. **Educação Moral e Cívica: doutrinação ou autonomia?** Citada em campanha presidencial de Bolsonaro, matéria ainda está no “radar” do governo, segundo vice-presidente Hamilton Mourão. Disponível em: <<https://bit.ly/35N1GVW>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SANCHEZ, Martina. Educação moral e cívica — conceitos e importância. **Sanmy**, 23 mar. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2T66tz5>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANTANA, Luciana Justino de Almeida Silva de. **Trajetórias de alunos egressos do Ginásio Pernambucano na década de 1980: o imaginário otimista quanto aos poderes de uma instituição escolar.** Recife: UFPE, 2011.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. **História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise.** Educação e realidade, Porto Alegre, V.20, p. 60-68, jul./dez. 1995.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análises.** Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SANTOS, Marcelo Gonzaga dos. **Almas integradas: política educacional, Educação Moral e Cívica e formação do cidadão na Ditadura Militar (Brasil-1964/1974).** Dissertação (Mestrado em Estado, Política e Formação Humana) — Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2013.

SANTOS, Marcelo Gonzaga dos. **“O civismo e a formação do cidadão durante a ditadura militar (Brasil: 1964- 1979)”**. in: III Seminário de dissertações e teses do programa de pós-graduação em educação da ufscar, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA FILHO, Nivaldo Gerônimo da. O embate entre os movimentos sociais e o estado: a história de Pernambuco durante o regime militar (1964 – 1966). In: **X Encontro nacional de história oral**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/ Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. A modernização autoritária: do golpe militar a redemocratização. 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVA, José Rodrigo de Araújo. “Colônia de férias de Olinda”: memórias traumáticas e a ditadura civil-militar em Pernambuco (1964). In: **XXIX Congresso internacional ALAS**. Chile, 2013.

SILVA, José Rodrigo de Araújo. Presos políticos e a farsa das torturas: o discurso da imprensa e o golpe civil-militar em Pernambuco (1964).in: **V Colóquio de história**. Recife, UNICAP, 2011.

SILVA, Mércia Rodrigues Farias da; LIMA, Regina Célia Melo de; BARROSO FILHO, Geraldo. **O modelo educacional do centro de ensino experimental Ginásio Pernambuco**. 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/o%20modelo%20educacional%20do%20centro%20de%20ensino%20experimental%20ginsi.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. In: **Anais IX Congresso Nacional de Educação — EDUCERE — III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná: PUCPR, 2009. p. 4554- 4566.

SOARES, Anderson de Silva. **Discursos e representações do corpo durante a ditadura militar no Brasil (1968-1979)**. Natal, 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUSA, Larissa Morgana Leão Silva; MOREIRA, Fernando Diniz; SOUZA, Juliana Santa Cruz. **Instituto de Educação de Pernambuco (I.E.P.): desafios atuais e diretrizes de conservação**. 14º Seminário Docomomo Brasil, Belém, 27 a 29 de out. de 2021.

SOUZA, Isabela. **Fascismo: entenda o conceito.** 2023. Disponível em: < <https://www.politize.com.br/fascismo/> >. Acesso em: 18 de maio. de 2023.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SUFFERT, Rubem. **Compreendendo os fundamentos do escotismo.** União dos escoteiros do Brasil. Brasília: Editora Escoteira, 1990.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. Quando ensinar a ler virou subversão: a ditadura e o combate ao combate do analfabetismo. In: **XVIII Encontro regional (ANPUH-MG).** Mariana, Minas Gerais. 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. de; ANDRADE, Rodrigo Pinto. de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.15, n.28, p. 175-199, jan.\jun.2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Maria José.; COUTO, Sônia. Princípios Freirianos e o Sócio-construtivismo. **Coleção Círculos de Formação.** São Paulo, 2003. 20p.

VAIDERGORN, José. **As moedas falsas: educação, moral e cívica.** 1987. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) — UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 1987.

VAINSENER, Samira Adler. **Instituto de Educação de Pernambuco (IEP).** Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2004. Disponível em: < http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=669 >. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

VARES, Sidnei Ferreira de. A dominação na República Velha: uma análise sobre os fundamentos políticos do sistema oligárquico e os impactos da Revolução de 1930. **História: Debates e Tendências.** Passo Fundo, v. 11, n. 1, jan./jul. 2011.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990.

WEBER, Silke. (Org.). **Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes (1987-1990).** São Paulo: Cortez, 1991.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço Escolar e História das Instituições Escolares. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições escolares: responsabilidade do gestor escolar. **Cadernos de História da Educação**, n. 3, p. 109-119, jan./dez. 2004.

WORLD ORGS. **Escola Sizenando Silveira**. 2022. Disponível em: <<https://br.worldorgs.com/cat%C3%A1logo/recife/escola/escola-sizenando-silveira>>. Acesso em: 17 de dez. de 2022.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

Fontes Primárias

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **A criança a maior vítima do comunismo**. Poder Executivo, Recife, 17 dez. 1937.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Câmara municipal do recife: poder legislativo**. Poder Executivo, Recife, 23 dez. 1989c.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Colégio Estadual de Pernambuco**. Poder Executivo, Recife, 29 abr. 1962.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco – COMOCI-PE**. Poder Executivo, Recife, 09 jan. 1986.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Comissão orientará escolares**. Poder Executivo, Recife, 19 fev. 1977a.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **COMOCI-PE e SEC promovem concurso sobre exército**. Poder Executivo, Recife, 10 mai. 1977b.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Decreto-lei nº 3197, de 13 de agosto de 1974**. Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco. Poder Executivo, Recife, 14 ago. 1974.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Decreto-lei nº 391, de 10 de fevereiro de 1958**. Regulamento do ensino primário de Pernambuco. Poder Executivo, Recife, 16 dez. 1971.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Diretoria de serviços educacionais**. Poder Executivo, Recife, 09 jun. 1989a.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Educação Reverência memória de Bilac no dia do reservista. Moral e Cívica**. Poder Executivo, Recife, 15 fev. 1958.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **1989 – Emenda nº445**. Poder Executivo, Recife, 05 abr. 1989b.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Escolas festejam datas nacionais esta semana**. Poder Executivo, Recife, 15 abr. 1975b.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Estado inaugura hoje escolas em memória de ex-presidentes.** Poder Executivo, Recife, 05 set. 1970a.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Estudantes participam da primeira fase da maratona.** Poder Executivo, Recife, 26 maio 1983.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Formatura UNICAP será em dezembro com 716 alunos.** Poder Executivo, Recife, 30 nov. 1976.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Governador presidiu encerramento do seminário de Educação Moral e Cívica.** Poder Executivo, Recife, 03 mar. 1972d.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Instituto de Educação festejará amanhã 109 anos de existência.** Poder Executivo, Recife, 10 mai. 1973.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Medalha Lauro de Oliveira – decreto número 12.169 de fevereiro de 1987.** Poder Executivo, Recife, 14 mar. 1987.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Pátria recebeu na sua semana em Pernambuco novas escolas.** Poder Executivo, Recife, 09 set. 1970b.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **“Pernambuco imortal” é tema do desfile do dia da pátria este ano.** Poder Executivo, Recife, 01 set. 1981.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Portaria estadual nº 19, de 01 de outubro de 1936.** Institui o plano de Educação Moral e Cívica para escoteiros. Poder Executivo, Recife, 02 out. 1936.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Portaria estadual nº 068, de 26 de março de 1975.** Recomendação do ensino de Educação Moral e Cívica aos apenados. Poder Executivo, Recife, 01 abr. 1975a.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Portaria estadual nº 306, de 06 de março de 1972.** Cria os Centros Cívicos em todos os estabelecimentos do sistema estadual de educação. Poder Executivo, Recife, 10 mar. 1972g.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Portaria estadual nº 454, de 14 de março de 1972.** Institui a Coordenação de Educação Moral e Cívica. Poder Executivo, Recife, 22 mar. 1972h.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Portaria estadual nº 1946, de 05 de setembro de 1972.** Primeiro Desfile Histórico escolar de Pernambuco. Poder Executivo, Recife, 09 set. 1972f.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Professor Álvaro Neva substituirá o ministro no encerramento de conclave.** Poder Executivo, Recife, 02 mar. 1972c.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Programas de Educação Primária. Iniciação ao estudo da sociedade e educação Moral e Cívica.** Poder Executivo, Recife, 27 jan. 1938.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação preside seminário que reúne 700 professores.** Poder Executivo, Recife, 29 fev. 1972b.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Secretário de Educação vai reunir diretores de ensino médio oficial.** Poder Executivo, Recife, 08 mar. 1972e.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Seminário de Moral e Civismo.** Poder Executivo, Recife, 23 fev. 1972a.

DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO. **Instalação da nova acessória pelo secretário de educação.** Poder Executivo, Recife, 14 mar. 1972i.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Guia de Civismo.** Rio de Janeiro: Departamento Gráfico do Museu de Armas Ferreira da Cunha, 1971. Disponível em: <https://bit.ly/3w3SKGB>. Acesso em: 31 dez. 2020.

PERNAMBUCO, Estado de. Departamento de Educação. **Programas de educação primária.** Recife, PE: Imprensa Oficial, 1938.

PERNAMBUCO, Estado de. Departamento de Educação. **Programas de educação primária.** Recife, PE: Imprensa Oficial, 1945.

PERNAMBUCO, Estado de. **Educação 1938-1939.** Administração Agamenon Magalhães. Secretaria do Interior. Recife, PE: Oficinas gráficas da Imprensa Oficial, 1939.

PERNAMBUCO, Estado de. Instrução pública de Pernambuco. Diretoria técnica de educação. **Programas de educação primária.** Recife, P: Imprensa Oficial, 1934.

PERNAMBUCO, Estado de. Instrução pública de Pernambuco. Instrução Primária. **Programas de ensino para os jardins de infância, classe infantis e demais classes do curso primário.** Recife, imprensa Oficial, 1928.

PERNAMBUCO. Estado de. **Plano Estadual de Educação, 1988/1991.** Coord. e redação – S. Weber, M. G. C. de Oliveira e M. A. S. Aguiar. Secretaria de Educação. Recife: Inojosa, 1988.

Legislação

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 131**, de 30 de julho de 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 649**, de 10 de outubro de 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 3**, de 04 de fevereiro de 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 94**, de 04 de fevereiro de 1971.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.497**, de 23 de julho de 1928.

BRASIL. **Decreto-lei nº 406**, de 04 de maio de 1938.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244**, de 09 de abril de 1942.

BRASIL. **Decreto-lei nº 50505**, de 26 de abril de 1961.

BRASIL. **Decreto-lei nº 58.023**, de 21 de março de 1966.

BRASIL. **Decreto-lei nº 348**, de 03 de janeiro de 1968.

BRASIL. **Decreto-lei nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969.

BRASIL. **Decreto-lei nº 93.613**, de 21 de novembro de 1986.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.663**, de 14 de junho de 1993.

BRASIL. **Exposição de motivos nº 180**, de 10 de dezembro de 1965.

BRASIL. **Lei nº 342**, de 12 de dezembro de 1936.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. MEC. **Parecer nº 76**, de 23 de janeiro de 1975.

BRASIL. **Ofício-circular nº 28**, de 15 de dezembro de 1982.

BRASIL. **Projeto-lei nº 770**, de 07 de novembro de 1967.

BRASIL. **Projeto-lei nº 3.379**, de 29 de junho de 2000.

BRASIL. **Projeto-lei nº 4.559**, de 25 de abril de 2001.

BRASIL. **Projeto-lei nº 322**, de 15 de abril de 2003.

BRASIL. **Projeto-lei nº 772**, de 16 de abril de 2003.

BRASIL. **Projeto-lei nº 2.082**, de 25 de setembro de 2003.

BRASIL. **Projeto-lei nº 3.046**, de 03 de março 2004.

BRASIL. **Projeto-lei nº 5.072**, de 16 de janeiro de 2005.

BRASIL. **Projeto-lei nº 6.570**, de 31 de janeiro de 2006.

BRASIL. **Projeto-lei nº 7.877**, de 10 de novembro de 2010.

BRASIL. **Projeto-lei nº 5.960**, de 26 de julho de 2013.

BRASIL. **Projeto-lei nº 8.298**, de 17 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Projeto-lei nº 5.985**, de 10 de agosto de 2016.

BRASIL. **Projeto-lei nº 10.227**, de 15 de maio de 2018.

BRASIL. **Projeto-lei nº 504**, de 06 de fevereiro de 2019.

PAUDALHO. **Projeto-lei nº 03**, de 29 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3xV2UKX>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

PERNAMBUCO. **Ato nº 1.239**, de 27 de dezembro de 1928.

PERNAMBUCO. **Ato nº 1**, de 06 de outubro de 1930.

PERNAMBUCO. **Ato nº 29**, de 13 de outubro de 1930.

PERNAMBUCO. **Ato nº 35**, de 14 de outubro de 1930.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 8.530**, de 02 de janeiro de 1946.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 381**, de 10 de fevereiro de 1958.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 2.631**, de 26 de outubro de 1972.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 3.197**, de 13 de agosto de 1974.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 12.191**, de 05 de fevereiro de 1987.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa nº07**, de 23 de setembro de 1981.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa nº024**, de 14 de outubro de 1981.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa nº085**, de 17 de novembro de 1981.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa nº183**, de 20 de abril de 1983.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa nº01**, de 09 de janeiro de 1986.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa nº01**, de 09 de junho de 1989.

PERNAMBUCO. **Lei provincial nº 355**, de 25 de setembro de 1854.

PERNAMBUCO. **Lei nº 1842**, de 04 de outubro de 1928.

PERNAMBUCO. **Lei nº 3.275**, de 02 de outubro de 1957.

PERNAMBUCO. **Portaria nº 19**, de 01 de outubro de 1936.

PERNAMBUCO. **Portaria nº 282**, de 24 de agosto de 1943.

PERNAMBUCO. **Portaria nº 289**, de 31 de agosto de 1943.

PERNAMBUCO. **Portaria nº 333**, de 18 de novembro de 1943.

PERNAMBUCO. **Portaria nº 306**, de 06 de março de 1972.

PERNAMBUCO. **Portaria nº 454**, de 14 de março de 1972.

PERNAMBUCO. **Portaria nº 068**, de 26 de março de 1975.

RECIFE. **Projeto-lei ordinária nº 215**, de 29 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2SWeXZG>. Acesso em: 22 jul. 2020.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Para Ex-Professores, Ex-Alunos e Ex-Participantes da Gestão

Título da pesquisa: DISCURSOS SOBRE A MANUTENÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM ESCOLAS DO RECIFE APÓS O FIM DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Pesquisador: Alexsandro Barbosa da Costa

PERGUNTAS PESSOAIS:

Nome Completo:

Data de nascimento:

Endereço:

Anos de atuação na escola em questão:

Formação:

PERGUNTAS SOBRE A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

- 1- O que você entende por Educação Moral e Cívica?
- 2- Quais as suas lembranças a respeito da sua relação enquanto aluno (a), professor (a), gestor (a) ou funcionário (a) com o desenvolvimento das aulas de Educação Moral e Cívica na instituição escolar em questão?
- 3- Existiam livros de Educação Moral e Cívica? Esses eram utilizados com frequência nas aulas da disciplina?
- 4- Quais eram os principais conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Moral e Cívica?
- 5- Quais os métodos utilizados pelos professores, para o repasse de tais conteúdos?
- 6- Existia autonomia por parte dos professores de Educação Moral e Cívica? (Apenas para professores, gestores ou funcionários).

- 7- Mediante o seu entendimento, qual a importância direcionada à disciplina de Educação Moral e Cívica por todos aqueles envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem?
- 8- Em seu entendimento, o que foi a ditadura civil-militar brasileira?
- 9- Que relação você identifica entre a disciplina de Educação moral e Cívica e a ditadura civil-militar brasileira?
- 10- Você questionou ou presenciou algum questionamento perante a manutenção do ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica após o fim da ditadura civil-militar brasileira? Justifique. (Apenas para professores, gestores ou funcionários).
- 11- Você sabe o que foi a Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco (COMOCE-PE) ou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC)?
- 12- Você lembra da existência ou chegou a participar de algum centro cívico?
- 13- Quais as suas lembranças a respeito de possíveis momentos em que os alunos eram colocados em ordem unida, durante o processo de ensino-aprendizagem?
- 14- Como você define o civismo?
- 15- O que você entende por moral?
- 16- Para você, o que é ser cidadão?
- 17- Qual a contribuição da disciplina de Educação Moral e Cívica, em seu processo formativo?
- 18- Qual a contribuição da disciplina de Educação Moral e Cívica perante o processo formativo dos alunos que estudaram a disciplina no pós ditadura civil-militar brasileira? (Apenas para professores, gestores ou funcionários).
- 19- Quais os seus pensamentos, diante do interesse do atual governo federal em retomar a disciplina de Educação Moral e Cívica como componente curricular das escolas brasileiras?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Para Membros ou Ex-Membros da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco

Título da pesquisa: DISCURSOS SOBRE A MANUTENÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM ESCOLAS DO RECIFE APÓS O FIM DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Pesquisador: Alexsandro Barbosa da Costa

PERGUNTAS PESSOAIS:

Nome Completo:

Data de nascimento:

Endereço:

Anos de atuação na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco:

Função exercida na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco:

Formação:

PERGUNTAS SOBRE A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

1- O que você entende por Educação Moral e Cívica?

2- Quais as suas lembranças a respeito de vivências relacionadas à Educação Moral e Cívica?

3- Quais os principais conteúdos desenvolvidos por tal disciplina?

4- Que relação você identifica entre a disciplina de Educação moral e Cívica e a ditadura civil-militar brasileira?

5- Ao seu entendimento, como era percebida a disciplina de Educação Moral e Cívica após o fim da ditadura civil-militar brasileira, por aqueles que pensavam o desenvolvimento da educação em Pernambuco, ou seja, por aqueles que trabalharam na Secretaria de Educação entre os anos que sucederam a esse regime político, em que a disciplina se fez presente (1985-1993)?

6- Você chegou a identificar algum repúdio ou iniciativa contrária à manutenção da disciplina de Educação Moral e Cívica após o fim da ditadura civil-militar brasileira dentro da Secretaria de Educação de Pernambuco?

7- No seu entendimento, houve por parte da Secretaria de Educação de Pernambuco alguma iniciativa de mudança perante a organização curricular da disciplina de Educação Moral e Cívica após o fim ditadura civil-militar brasileira?

8- Você lembra de algum grupo político, econômico ou educacional que se colocou contra ou a favor a manutenção da disciplina de Educação Moral e Cívica no período pós ditatorial aqui em Pernambuco?

9- Você lembra como eram produzidos os livros de Educação Moral e Cívica que se faziam presentes nas escolas estaduais de Pernambuco no período pós ditatorial?

10- Você percebeu alguma iniciativa editorial contra a permanência ou o fim da disciplina após a ditadura civil-militar brasileira?

11- Você lembra como eram selecionados os professores de Educação Moral e Cívica?

12- Houve aqui em Pernambuco, alguma mobilização dos professores formados em História ou Geografia, para que a disciplina de Educação Moral e Cívica fosse retirada da grade curricular do estado, ao longo do período pós ditadura?

13- Você tem alguma lembrança a respeito da reação dos professores formados em Estudos Sociais e aptos ao trabalho com a disciplina de Educação Moral e Cívica, perante a perda de forças contínuas dessa matéria ao longo dos anos que sucederam a ditadura civil-militar brasileira?

14- Houve alguma mobilização por parte de tais professores (estudos sociais) para a manutenção dessa disciplina para além do ano de 1993?

15- Perante o seu ponto de vista, quais os reais motivos que fizeram com que uma disciplina tão atrelada à ditadura civil-militar brasileira, permanecesse enquanto componente da educação pernambucana por até 8 anos após o fim do regime ditatorial?

16- Qual a sua posição perante a caracterização da disciplina de Educação Moral e Cívica como uma representatividade da manutenção dos objetivos militares direcionados à educação nacional, após o fim da ditadura civil-militar brasileira?

17- Quais os seus pensamentos, diante do interesse do atual governo federal em retomar a disciplina de Educação Moral e Cívica como componente curricular das escolas brasileiras?