



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALEXSANDRO BARBOSA DA COSTA

**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).**

Recife
2016

ALEXSANDRO BARBOSA DA COSTA

**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).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos básicos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Aurenéa Maria de Oliveira

Recife

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

C837d	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) / Alexsandro Barbosa da Costa. – 2016. 134 f. ; 30 cm. Orientador: Aurenéia Maria de Oliveira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Inclui Referências e Apêndices. 1. Educação moral. 2. Instrução moral e cívica. 3. Educação - História. 4. Ditadura. 5. Psicologia transpessoal. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Aurenéia Maria de. II. Título. 370.114 CDD (22. ed.) UFPE (CE2016-49)
-------	--

ALEXSANDRO BARBOSA DA COSTA

**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)**

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

Aprovada em: 06/05/2016.

BANCA EXAMINADORA

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

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a José Luís Simões (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a toda a minha família que, ao longo desta trajetória, esteve sempre ao meu lado, dando-me força e incentivos necessários para a sua realização: minha mãe Eliana Barbosa dos Santos, meu pai Marcelo Duarte da Costa, minha esposa Suzane Gomes da Silva Costa e minha linda e graciosa filha Alexia Sofia Gomes da Costa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por toda lucidez, perseverança, saúde e, acima de tudo, por me guiar e estar ao meu lado em todos os momentos de minha trajetória, seja estes de felicidade ou constituídos por batalhas proporcionadas pela vida;

Agradeço a minha família, por sempre acreditar em mim e dar-me o suporte necessário ao alcance dos meus objetivos;

A 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;

A minha esposa, Suzane Gomes da Silva, por toda a sua compreensão, amor e dedicação ao compartilhar o meu sonho;

A minha filha, Alexia Sofia Gomes da Costa, por iluminar os meus dias e ser o “combustível” necessário para que eu esteja sempre em busca de melhores condições de vida;

A todos os demais familiares que, mesmo distantes, sempre me incentivaram a seguir em frente com meus estudos;

A minha orientadora, a professora Dr.^a Aurenéa Maria de Oliveira, por toda a confiança, ensinamentos, incentivos, paciência, apoio e dedicação. Obrigado por 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.^a Célia Maria Costa e Dr. José Luís Simões, examinadores do trabalho, que acreditaram em nossa proposta e contribuíram com os seus ensinamentos para o desenvolvimento e aprimoramento do mesmo;

Ao meu grande amigo de graduação e hoje mestre em educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Vinicius Viana de Araújo Filho, por todo o incentivo e ajuda necessária durante a seleção e decorrer do mestrado. Obrigado!

Quero agradecer à Universidade Federal de Pernambuco, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por proporcionar aos seus estudantes as condições necessárias para desenvolverem suas pesquisas;

Aos professores das disciplinas que fizeram parte do nosso histórico acadêmico, por contribuírem com seus ensinamentos para ampliarmos as possibilidades de atuações enquanto pesquisador;

A todos que fazem parte do Pré-Pós da Universidade Federal de Pernambuco e o conhecimento por eles repassado. Em especial à professora e amiga Hercília Melo do Nascimento, que através de seus ensinamentos me ajudou a idealizar o projeto de pesquisa referendado para a seletiva do mestrado. Obrigado!

Gostaria de agradecer aos funcionários das escolas Ginásio Pernambucano e Sizenando Silveira pela ajuda e compreensão durante nossas estadias em seus ambientes de trabalho;

A todos que nos concederam entrevistas e se tornaram peças fundamentais para a consolidação desta pesquisa. Obrigado por seus dizeres, compreensão, interesse e tempo;

Aos meus amigos, por dividirem consigo as minhas angústias, alegrias e tristezas, estando sempre ao meu lado, que com dizeres motivadores me ajudaram a focar em meus objetivos;

Por fim, a todos 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 dissertação de mestrado. Obrigado a todos!!!

“O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso”.

(MICHEL FOUCAULT, 2005)

RESUMO

Em 1964, um golpe de Estado fez com que os militares assumissem o poder no Brasil, implantando uma nova ditadura. Porém, no início deste governo, manifestações foram realizadas contra as suas ações; sublinha-se a atitude do movimento estudantil que foi brutalmente reprimido por esse grupo de governantes. Em tal contexto, os militares buscaram alternativas para se legitimar. A educação foi usada para este fim, ou seja, ajudá-los a ter apoio social em suas iniciativas. Foi desse modo que a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) acabou sendo reimplantada, fazendo parte de uma conjuntura na qual se tornava a principal responsável por disseminar a ideologia dos governantes dentro das escolas, através de um ensino regido pela Tendência Pedagógica Tecnicista que visava, dentre outras coisas, uma formação de cunho expositivo, impositivo e movido pela reprodução. Dessa forma, buscava-se formar pessoas aptas a assumirem cargos junto ao mercado de trabalho, mas com pouco nível de criticidade ao sistema existente naquele momento no país. Diante disso, foi objetivo desse trabalho a análise de discursos referentes ao ensino de EMC nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano, tendo como foco o período da ditadura militar (1972-1985), isso feito com vistas a entender processos de desenvolvimento acrítico e/ou não de formação educacional, que possam ter influenciado aquela época e estar a influenciar a educação atual, assim como, observar processos de subversão a esse modelo dentro do cenário educacional Pernambucano. Para isso, fizemos uso da metodologia da História Oral desenvolvida por Paul Thompson e da Análise de Discurso trabalhada por Eni Orlandi adicionado ao diálogo com categorias teóricas elaboradas pelo filósofo e historiador Michel Foucault. Procurou-se assim, fundamentar e consubstanciar a pesquisa no sentido de realizar uma reflexão importante para a área educacional, em especial, para o Núcleo de Teoria e História da Educação do qual ela faz parte.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica. Ditadura Militar. Discursos.

ABSTRACT

In 1964, a Coup D'état caused the military to assume power in Brazil, implanting a New Dictatorship. However, since the beginning of this government, manifestations were realized against their actions. To give prominence the student's movement that was brutally repressed by this group of rulers. In this context, militaries searched alternatives to legitimate themselves. In this aspect, education was used for this purpose: help them to have social support to their initiatives. This way, the subject Moral and Civic Education (MCE) was redeployed, taking part of a conjecture in which it would be the most important to disseminate its military ideology in the schools through the rigid teaching with a Pedagogic and Technic Trend that aimed, among other things, the upbringing just expositive, imposing and moving by reproduction. This way, looked for to make able people to accept the positions in the job market, but with low level criticism about the system in that moment in the nation. Before that it was objective this paper to analyze the speeches referring to teaching of the Moral and Civic Education at SizenandoSilveira and GinásioPernambucano Schools focusing the period of the Military Dictatorship (1964 – 1985) to understand processes of uncritical development and or no education that could influence that time and can influence education in the present-day. And observe processes of subversion to this model in the pernambucan scene educational. For this, we used the Oral History methodology developed by Paul Thompson and Analysis of Discourse by EniOrlandi; added dialogue with theories categories elaborated by philosopher and historian Michel Foucault. This paper searched justify this rummage in the sense of do an important reflection to educational area, specially to the Center of Theory and History of Education

Keywords: Moral and Civic Education. Military Dictatorship. Speeches.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Entrevistados da Escola Sizenando Silveira.....	56
Tabela 02 – Entrevistados da Escola Ginásio Pernambucano.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AI	Atos Institucionais
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
CFE	Conselho Federal de Educação
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
COMOCI	Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ER	Ensino Religioso
ESG	Escola Superior de Guerra
GP	Ginásio Pernambucano
IEP	Instituto de Educação de Pernambuco
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SC	Santa Catarina
SNI	Serviço Nacional de Informações
SS	Sizenando Silveira
TGA	Teoria Geral de Administração
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO MORAL CÍVICA: OS OBJETIVOS MILITARES PARA A REIMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA.....	27
2.1 Contexto de Implantação e Consolidação da Disciplina de Educação Moral e Cívica Durante a Ditadura Militar	29
2.2 O Contexto Pernambucano.....	36
2.3 Procedimentos Organizacionais para o Ensino da Disciplina de Educação Moral e Cívica	41
2.4 Padrões Desejados de Comportamento a Partir do Ensino de Educação Moral e Cívica e sua Relação com O Ensino Religioso.....	46
3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS	50
3.1 Os Caminhos Metodológicos de Construção da Pesquisa.....	50
3.2 O Percorso Teórico: discurso/saber, ordem e poder em Michel Foucault.....	62
3.2.1 Discurso e Saber	62
3.2.2 Ordem	65
3.2.3 Poder.....	69
4 A MORAL E CÍVICA PRETENDIDA E ENSINADA NAS ESCOLAS GINÁSIO PERNAMBUCANO E SIZENANDO SILVEIRA DURANTE A DITADURA MILITAR	73
4.1 Breve Histórico do Ginásio Pernambucano	74
4.2 Breve Histórico do Sizenando Silveira	77
4.3 O Currículo de Educação Moral e Cívica Cotidiano e/ou Real	79
4.4 A Educação Moral e Cívica no Ginásio Pernambucano Durante a Ditadura Militar	80
4.5 A Educação Moral e Cívica no Sizenando Silveira Durante a Ditadura Militar	88
4.6 Possibilidades Subversivas.....	94
5 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: RELAÇÕES COM O ENSINO ATUAL	96
5.1 A Pedagogia Tecnicista	96
5.2 Relação do Tecnicismo com a Disciplina de Educação Moral e Cívica.....	102
5.3 Da Ditadura Militar à Educação Atual.....	106
5.4 Vestígios da Disciplina de Educação Moral e Cívica no Atual Ensino: Ginásio Pernambucano.....	109

5.5 Vestígios da Disciplina de Educação Moral e Cívica no Atual Ensino: Sizenando Silveira.....	112
5.6 Reflexões a Respeito do Ensino de EMC no Contexto Militar: correlações com o modo de ensinar atual nas escolas Ginásio Pernambucano e Sizenando Silveira.....	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido.....	131
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para ex-professores de educação moral cívica do Sizenando Silveira e do Ginásio Pernambucano durante a ditadura militar.....	132
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para ex-alunos de educação moral cívica do Sizenando Silveira e do Ginásio Pernambucano durante a ditadura militar.....	133
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para professores atuais das escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano.....	134

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetivou analisar procedimentos educacionais advindos do período ditatorial que possam ter contribuído, no decorrer da história, para o desenvolvimento da formação acrítica do aluno, supondo que o modelo educacional dos militares venha sendo reproduzido ao longo dos anos, principalmente a partir de práticas educativas realizadas por professores em sala de aula. Tal perspectiva, ainda existente, dificulta a troca de saberes e a ação contínua na formação de novos conhecimentos, a partir da interação entre alunos e professores, impedindo ao educando e ao educador o desenvolvimento de diálogos e reflexões conjuntas.

Para Freire (1987), esta dificuldade é decorrente de uma concepção que caracteriza a educação a partir da relação professor/aluno como uma relação humano/objeto, onde: “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33). O mesmo chama esta percepção de visão bancária da educação, na qual “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância” (IDEM).

Essa percepção vem me acompanhando desde a formação básica. Como estudante de escola pública, questioneei, por diversas vezes, muitos procedimentos didáticos realizados por nossos professores, ao abordarem os conteúdos sem interação e/ou diálogo com os alunos, apenas de forma expositiva e impositiva.

Hoje, ao me tornar professor da rede pública estadual no município de Igarassu, passo novamente a refletir sobre a relação aluno/professor, tendo como foco o alunado, pois como professor entendo que a melhor maneira de se construir o conhecimento é estabelecendo uma troca contínua de informações (diálogo) com os alunos, de forma a estimular a escuta e, junto a ela, colocações advindas de reflexões a respeito de assuntos tratados em sala de aula.

Segundo Freire (1987, p.39), quando há diálogo entre professores e alunos a educação passa a ter uma essência libertadora, à medida que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra ela.

Contudo, mesmo estimulando os alunos a tal procedimento, enfrente dificuldades em fazer com que os mesmos participem do processo, pois, para a maioria deles, a posição de professor representa uma instituição escolar e um sistema de ensino, o que torna tudo que é exposto verdade absoluta. Sobre a verdade, Michel Foucault (2005b, p.10), um dos autores trabalhados como referencial teórico neste trabalho, coloca:

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.

Neste sentido, aponta-se a dificuldade de contestação diante de discursos elaborados por aqueles que, dentro dos muros das escolas, possuem tamanha importância naquilo que dizem, por serem tidos como os responsáveis por expor conhecimentos valorizados e referendados como verdadeiros e necessários à vida em sociedade, algo que acaba por retrain os estudantes e seus possíveis pensamentos discordantes junto aos dizeres de um professor, dificultando, assim, o debate de ideias entre os mesmos, como se nesse processo, “[...] a vontade de verdade e suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade em seu desenrolar necessário” (FOUCAULT, 1999, p.20).

Assim, ciente de que por diversas vezes e em várias épocas, a educação foi utilizada como um meio de consolidar ideias e, por conseguinte, poderes políticos. Entende-se que o modelo que foi implantado durante o período da ditadura militar brasileira se apresentou como um dos principais responsáveis pela dificuldade exposta acima, à medida que, idealizado com o intuito de influenciar diretamente na forma de pensar dos alunos, de maneira a fazer com que os mesmos se enquadrassem em um nível de comportamento desejado, o fizeram na busca por consolidar o governo como algo necessário ao desenvolvimento do país, em um período tido como um dos mais autoritários, repressores, violentos e antidemocráticos de nossa história, no qual os direitos civis foram brutalmente violados.

Sobre isto, Correia (2007) faz a seguinte colocação: com o golpe de 1964 e por consequência a implantação da ditadura militar brasileira, as liberdades individuais e coletivas passaram a ser sufocadas, em especial as de pensamento e expressão. Durante este período, todas as camadas sociais foram atingidas pelas medidas autoritárias e violentas proferidas

pelo Estado autoritário¹. A educação fora afetada nesse processo a partir de sua estrutura organizacional e seus componentes de funcionamento, tais como: o currículo, a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto é reimplantada a disciplina de Educação Moral e Cívica como a principal responsável por introduzir a ideologia militar, dentro dos muros escolares, através de seus conteúdos. Era por meio da mesma que os militares buscavam uma maior solidificação do poder, mediante uma justificativa contínua de suas ações, que deveriam ser apresentadas como indispensáveis à evolução de nossa sociedade e do Brasil como um todo: “O instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial, é a ideologia. Daí a necessidade de formação das almas, sobretudo através da educação...” (GERMANO, 2008, p. 315).

Percebe-se, nesta perspectiva, que a ideologia foi instrumento primordial para o alcance dos objetivos militares, pois foi entendida como um elemento que influenciou grande número de pessoas, de maneira a conduzi-las a reproduzirem pensamentos e ações dos militares. Para Althusser (1970), a ideologia como mecanismo de controle possui existência material, estando relacionada aos atos de determinadas instituições, ou seja, ela estaria inserida em práticas regidas por rituais, que são definidos por um Aparelho Ideológico do Estado. Desta forma, para os que nessa visão acreditam, a escola se apresenta como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE).²

Nessa pesquisa, embora se encontre correlações com essa percepção de ideologia, segundo o entendimento que, durante o regime militar, as escolas brasileiras foram usadas pelos governantes como um meio de eles tentaram reproduzir suas ações, através da disciplina de Educação Moral e Cívica, nos distanciamos dela, no entanto, por não acreditarmos que exista uma verdade pré-estabelecida, representando a ideologia e sim, um falseamento da realidade. Neste sentido, tratarmos neste trabalho, a partir da concepção advinda da Análise

¹ Quando o Estado é regido por um sistema político autoritário, podendo ser controlado por um indivíduo, um grupo ou um partido não eleitos pelo povo, que buscam restringir os direitos civis, políticos e sociais na tentativa de evitar todo o tipo de oposição perante as suas ações políticas.

² Segundo Althusser (1970), AIEs são instituições distintas e especializadas ligadas ao Estado, que através de suas práticas materiais guiadas por uma ritualização, buscam influenciar as ideias dos sujeitos pertencentes às suas constituições.

de Discurso (AD), na qual ela representa uma dimensão da realidade importante para a AD, sobretudo no trato das relações de sentido.

Todavia reconhecemos que a ideologia que atua nas escolas é caracterizada como um meio desprovido dela própria. Desse modo, se torna atrativa ao ambiente e aos seus componentes, através de uma concepção de saberes que deverão garantir uma formação libertadora, porém que muitas vezes trabalha de forma contraditória, ao tentar conduzir os indivíduos a um desenvolvimento controlado de seus pensamentos e comportamentos.

Foi dessa maneira que os militares usaram a sua ideologia de forma implícita dentro dos saberes circulantes no meio escolar, tentando estabelecer verdades a serem referendadas e seguidas pela sociedade, de acordo com suas pretensões enquanto governantes do país. Diante disso, ao se apoiarem nas escolas, conseguiram o suporte institucional necessário para colocarem em prática a sua vontade de verdade. Para Foucault (1999, p.17) a vontade de verdade:

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.

Quando se destaca o sistema educacional como um dos meios de aplicabilidade de saberes numa sociedade, observam-se os professores como peças fundamentais neste processo, a partir do momento em que, com consciência ou não, podem pôr em prática objetivos ideológicos de quem está no poder, e de tal forma, colaborar com as verdades que pretendem estabelecer como tal. Durante a ditadura, professores foram enquadrados ideologicamente dentro das verdades pretendidas pelos militares, passando a reproduzi-las a partir de práticas discursivas nas quais seus discursos eram tidos como verdadeiros. Porém, muitos destes profissionais atuaram de forma contrária, ao terem percepções diferentes daquilo que lhes era imposto.

Como nessa pesquisa trabalha-se com a metodologia da Análise de Discurso (AD), busca-se a preocupação com a materialização ideológica a partir da prática discursiva, dando prioridade ao conceito de ideologia desenvolvido por Eni Orlandi. Neste aspecto, essa autora o apresenta como uma prática significativa, regida pela relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido (ORLANDI, 2011).

Por conta disso, os variados sujeitos, que possuem variadas experiências de vida (histórias) e que fazem parte de diferentes relações sociais, podem apresentar diversas

interpretações diante de uma ideologia imposta, chegando a se mostrar resistentes e atuarem de maneira contraditória, de forma a significarem e ressignificarem a mesma através de discursos conflitantes, por serem sujeitos histórico-linguísticos, constituídos por ideologias outras.

Na AD, a ideologia é caracterizada como uma interpretação, e não um falseamento da verdade que se interpõe entre o sujeito e a realidade. Segundo Orlandi (2011, p.49): “[...] 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 de sentido lá [...]”.

A mesma ainda coloca que:

É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever (IDEM, 2011, p.47).

Para a autora, os sujeitos possuem ideologias que regulam a sua interpretação em suas possibilidades e condições, a partir da intervenção realizada entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos de memória (esquecimentos), que a deixam no anonimato e estabelecem os efeitos de sentidos presentes nos dizeres expostos junto à sociedade. Para isto, a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, para que de tal forma seja inaugurada a discursividade, na qual a mesma irá se materializar através dos discursos, e o sujeito se fará presente no mundo em que vive. Assim: “O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia” (ORLANDI, 2011, p. 45). Ela complementa enfatizando que:

É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições, que é a língua, e o processo que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo, o sujeito se constitui e o mundo significa. Pela ideologia (IDEM, 2011, p.95).

Assim, a ideologia faz com que os sujeitos realizem interpretações perante qualquer objeto simbólico a partir do não reconhecimento da própria interpretação, mediada por uma atuação dissimulada, que faz com que a sua materialização, a partir dos variados dizeres, possam se interligar e serem apresentados como claros e objetivos, escondendo a opacidade e a espessura presentes na língua e na história, onde os sujeitos, além de se colocarem como originários de seus dizeres, percebem os sentidos como se eles sempre existissem, passando a representá-los a partir de uma veracidade que para os mesmos não deixa dúvidas. “Este é o

trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2011, p.46).

Desta forma, acreditamos que os militares buscaram significar a sua ideologia dentro do sistema educacional, de forma ritualizada e através de discursos, em outras disciplinas, mas praticados principalmente nas aulas de Educação Moral e Cívica, como verdades a serem estabelecidas, no intuito de fazer com que ao se aceitar tais discursos como verdadeiros, se passasse a reproduzi-los ao longo das variadas composições sociais brasileiras, fortalecendo as ações governamentais e o seu poder junto à sociedade:

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. Deste acontecimento que assim se produz impressionando aquele que o buscava, a relação não é do objeto ao sujeito de conhecimento. É uma relação ambígua, reversível, que luta belicosamente por controle, dominação e vitória: uma relação de poder (FOUCAULT, 2005b, p.11).

Neste aspecto, a disciplina de EMC, de acordo com Correia (2007), tinha a meta de inculcar valores de patriotismo e civismo como orientadores das condutas de indivíduos e grupos, de modo que estes não causassem problemas aos políticos. Assim, durante este período, com a educação a mercê da moral e do civismo, a prática docente passou a ser enquadrada numa linha de reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos e transmitidos de forma expositivo-impositiva, com os alunos sendo formados e levados a acreditarem que a ditadura militar era algo necessário ao desenvolvimento do país do qual faziam parte e do qual também eram responsáveis, ou seja, uma formação conduzida para a ingenuidade, com baixo estímulo ao potencial crítico.

Naquela época, as tendências implantadas pela Pedagogia Tecnicista ganharam força e junto com a disciplina de Educação Moral e Cívica e as demais que constituíam o ambiente escolar da época, ampliavam as influências junto à formação dos alunos, visando fazer com que os mesmos ficassem aptos a colaborar para o aumento da produtividade social.

Segundo Luckesi (1994), o tecnicismo passou a influenciar a educação brasileira na década de 1960, sendo consolidada por meio da promulgação das leis 5.540/68 e 5.692/71, que, respectivamente, reformularam a educação superior e instituíram o ensino de 1º e 2º graus durante a ditadura militar. A mesma ganhou força dentro das escolas brasileiras, através da implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico “Aliança para o Progresso” e acordo “MEC-USAID”, produto do convênio de cooperação firmado entre o Brasil e os Estados Unidos da América.

Sobre a Pedagogia Tecnicista, pode-se dizer que tem por objetivo “preparar” os alunos para a demanda industrial e tecnológica preponderantes, se enquadrando no modelo capitalista, à medida que direciona o aluno para o mercado de trabalho, através de uma formação que busca modelar o comportamento do mesmo, dando prioridade às aquisições necessárias para as práticas trabalhistas:

A organização do ensino na escola tecnicista prioriza técnicas específicas voltadas para a aprendizagem de habilidades, atitudes e conhecimentos. Neste aspecto, a escola preconiza o aperfeiçoamento da ordem social vigente, valorizando, reitera-se, o sistema capitalista em seu interesse de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho (CAMPOS et al., 2011, p.2).

Tal pedagogia acabou por ser importantíssima na tentativa do entendimento referente à Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar, pois contribuiu para que o ensino se enquadrasse dentro dos moldes pretendidos pelos governantes da época, porém com uma abordagem mais ampla a respeito da mesma, que será apresentada mais a frente em uma parte específica do trabalho.

A respeito da lei n.º 5692/71, citada acima, foi uma lei sancionada durante o governo do presidente Emílio Médici que serviu para fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Ela serviu também para consolidar a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino e em todas as escolas brasileiras. Sendo sua obrigatoriedade enfatizada no seguinte artigo:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

Segundo Oliveira (2002), a Lei 5692/71 se constituiu dentro da lógica de um governo militar, que almejava o desenvolvimento econômico e social do país, aumentando e solidificando seu domínio ao considerar a política educacional como primordial nesse processo.

Diante do exposto, tem-se então como problemática de pesquisa entender como foi desenvolvido o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano, durante o período da ditadura militar (1972-1985), em Pernambuco, tendo em vista a perspectiva de desenvolvimento de uma sociedade acrítica e/ou não em relação a esse regime. Neste caso, pergunta-se: houve possibilidade de subversão ou não aos objetivos propostos pela ditadura? Em que medida a disciplina de EMC colaborou

com processos educacionais passivos e controladores no que tange à liberdade de expressão e criação educacionais?

Para isto, leva-se em consideração o currículo vinculado à disciplina, por acreditarmos que sua análise é salutar para alcançarmos respostas condizentes com os questionamentos levantados acima, pois, a partir de uma concepção política no qual ele apresenta um conjunto referencial educacional, constituído a partir de embates entre grupos que lutam pelo poder (MOREIRA e CANDAU, 2007), acreditamos que seja composto por conteúdos de favorecimento político, que acabam por beneficiar a circulação de um discurso idealizado mediante o propósito de fortalecimento daqueles que possuem o poder em um determinado momento histórico. De acordo com 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 estes trazem consigo”.

Segundo este autor, podemos dizer que o currículo, ao fazer parte do sistema educacional, sofre influência direta da política estabelecida com o intuito de promover os discursos a serem referendados e trabalhados perante o meio social. Para Cunha (2011, p.585) ele:

[...] é uma prática que se produz numa complexa cadeia de relações e significações. É uma prática cultural, mediada por processos históricos e culturais que em tempos e sociedades distintas, ocorre de forma particular, impregnada pelas condições e compreensões epocais que dão significado aos processos educativos da escolarização.

Vemos assim o currículo como mais um meio educacional utilizado pelos militares na busca por se concretizarem no poder, mediante uma influência ideológica engendrada através de objetivos presentes no mesmo, objetivos estes que indicam a interferência do Estado na organização do meio social. Desse modo, o currículo representa uma forma de controlar um sistema complexo, tendo por finalidade promover a manutenção da educação como sistema ideológico. Este processo se dá pela tecnificação do currículo pela administração (SACRISTÁN, 1998, p. 108).

Porém estamos cientes de que as pretensões junto às composições curriculares podem tomar caminhos diferentes daqueles idealizados, devido ao fato de que além do currículo formulado pelas instituições de poder, existem os currículos elaborados cotidianamente no chão das escolas, por isto, quando analisamos os currículos das instituições escolares que fizeram parte da pesquisa, levamos em consideração as especificidades de cada escola e como as mesmas, dentro do contexto analisado, trabalharam com o currículo de Educação Moral e

Cívica a partir dos sentidos constituídos em cada espaço. Neste aspecto, para Matos e Paiva (2007, p.193):

Ao nível da prática, as políticas curriculares podem ter efeitos diversos em diferentes escolas e nos diferentes grupos disciplinares. As histórias, concepções e formas de organização dos grupos disciplinares podem produzir sentidos diversos para as políticas. As políticas curriculares são também recontextualizadas de variadas formas pelos distintos grupos disciplinares.

Entendemos, então, que os vários sentidos dados a determinados conteúdos presentes em um currículo específico estão atrelados à sua constituição híbrida, que permite interpretações diversas, de acordo com os processos culturais, políticos e sociais que o configuram.

O currículo, por ser resultado de um método que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e julgamentos particulares, caracteriza-se como um espaço repleto de hibridismo, que surge, desde a noção do que ele é, até os discursos e políticas que combinam distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo conexões que dão lugar a determinados entendimentos (IDEM).

Portanto o hibridismo aceito como elemento que configura o currículo, lhe dando variedades de significados, permite, igualmente, aproximações e/ou afastamentos de diferenças, ampliando a análise daquilo que está sendo explicitado através de novas interpretações e sentidos. Matos e Paiva (2007), a partir de Canclini (2003), apresentam o seguinte conceito a respeito de hibridismo:

Uma das questões básicas que podem ser assinaladas nos usos contemporâneos do termo hibridismo é a ruptura com a ideia de pureza e de determinações unívocas. A hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra de que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc.) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro (MATOS e PAIVA, 2007. p. 188).

Desse modo, esta pesquisa se propôs a analisar os discursos sobre o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano, durante a ditadura militar (1972-1985), com vistas a entender processos de desenvolvimento acrítico e/ou não de formação educacional, assim como observar processos de subversão a esse modelo.

Para demarcar o período de estudo (1972-1985), considerou-se o ano inicial de 1972, já que neste ano a escola Sizenando Silveira passou a integrar o Instituto de Educação de Pernambuco (IEP), que de acordo com Vainsencher (2008), passou a abranger cinco escolas,

ganhando nova constituição em 26 de outubro de 1972, através do Decreto Estadual nº 2.631, que se baseou na Lei Federal 5.692, de Diretrizes e Bases para a Educação (VAINSENCER, 2008). E o ano de 1985, foi o de término, por ser o último no qual a ditadura militar governou o Brasil.

A seleção das escolas se deu a partir da necessidade de se entender o porquê de duas instituições localizadas tão próximas, no bairro de Santo Amaro, no Recife, terem, a princípio, pontos de vistas opostos a respeito da ditadura militar, trabalhando uma disciplina que foi estabelecida como obrigatória pelo regime vigente. Hipoteticamente, acredita-se que a escola Sizenando Silveira mostrou-se condizente ao processo educacional elaborado pelo governo da época, enquanto o Ginásio Pernambucano, por sua vez, apresentou uma postura crítica junto ao regime militar, não se integrando aos ideais da ditadura.

Essa hipótese foi vinculada ao histórico de tais instituições. A primeira escola passou a fazer parte do contexto educacional do IEP (reestruturado durante a ditadura militar), e por isso, acreditou-se que a mesma poderia ter sido influenciada fortemente pelos objetivos do regime, tornando-se talvez mais susceptível aos propósitos ditatoriais; enquanto a segunda, criada no ano de 1825, já possuindo certa tradição no meio educacional pernambucano, pode ter resistido ao trabalho com a disciplina de EMC nos moldes pretendidos pelos militares, pois buscava uma formação diferenciada para seus alunos. Contudo veremos adiante que essa hipótese foi refutada.

Diante disso, foram elaborados os seguintes objetivos para este trabalho:

- Avaliar o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas pesquisadas, durante a ditadura militar em Pernambuco, e a possibilidade de controle e/ou subversão de seu currículo e conteúdos.
- Analisar como os professores de EMC abordavam a disciplina de acordo com a inserção nas escolas estudadas.
- Refletir se práticas de controle realizadas por essa disciplina no período militar sobrevivem e repercutem de modo ressignificado no ensino de hoje.

Para alcançar os objetivos propostos, partimos da hipótese de que os professores que ministravam a disciplina de Educação Moral e Cívica durante esse período possam ter trabalhado de acordo com ideias contrárias às do governo militar, principalmente quando eram vinculados às instituições escolares que, de acordo com seus regimes internos, combatiam o pensamento e o poder governamental, possibilitando certa margem de liberdade

para a realização do trabalho em sala de aula. Sobre essa possibilidade de resistência afirma Foucault que (2005b): “[...] 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” (FOUCAULT, 2005b, p. 136).

Assim, mesmo diante de uma situação repressiva ou antidemocrática como a ditadura militar, tentativas de se burlar o sistema aconteceram. Isso foi algo que buscamos verificar se ocorreu, especificamente na disciplina de Educação Moral e Cívica, através do manejo de seus conteúdos e da atuação de seus professores nas instituições escolares das quais faziam parte.

Desse modo, defendemos que esta investigação foi relevante, pois se entende que, neste período, o sistema educacional foi utilizado para propagar ideologias que tinham o intuito de influenciar, de modo ditatorial e não democrático, a forma de pensar da população brasileira. Assim justificamos este estudo, primeiro pela motivação em se buscar compreender o quanto a disciplina de Educação Moral e Cívica pode ter influenciado negativamente a formação e o desenvolvimento de reflexões críticas nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano, a partir da atuação dos professores; segundo, procuramos entender se houve subversão a esse processo, o porquê e de que tipo e se existem repercussões/sequelas/ressignificações desse modelo de ensino nos dias atuais.

O primeiro interesse defendeu-se por acreditarmos que, mesmo diante de uma ditadura militar, a atuação dos professores dependia de como as escolas pesquisadas estavam integradas às ideologias do governo, pois, como afirma Cordeiro (2010, p.35): “[...] é importante investigar e analisar as práticas que circunscreveram as escolas, a fim de perceber as relações existentes entre as manobras políticas e o caráter estritamente pedagógico educacional”.

Já o segundo interesse especulou-se, por acreditarmos que muitos procedimentos utilizados na disciplina de Educação Moral e Cívica, durante a ditadura militar, poderiam estar sendo reproduzidos/ressignificados em outras disciplinas que compõem a grade curricular atual, favorecendo a formação de alunos com pouco estímulo à reflexão e ao potencial crítico, pois de acordo com Saviani (2008b, p.295), “[...] o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje”.

Pensamos, portanto, que o sistema educacional contemporâneo foi/é marcado, entre outros fatores, por esse triste legado deixado pela ditadura militar, especialmente quando pensada a disciplina de Educação Moral e Cívica, pois a mesma ainda é considerada um dos

entraves do processo educativo e também uma das responsáveis por manter alguns modelos tradicionais de educação encontrados em muitas escolas nos dias de hoje (OLIVEIRA e BARROSO FILHO, 2006).

Buscando entender esta relação temporal, fizemos uso das memórias daqueles que pertenceram ao grupo de ex-professores responsáveis por ministrar a disciplina de Educação Moral e Cívica e de alguns ex-alunos da época. Entrevistamos também docentes que atuam hoje em variadas matérias. Pensamos que os ex-professores e os ex-alunos que estudaram a disciplina, no período em questão, ao acompanharem de forma direta ou indireta os procedimentos educacionais, ao longo dos anos de ditadura e pós-ditadura, poderiam identificar no currículo da EMC elementos de reprodução e/ou subversão ao governo militar da época. Informamos também que entrevistamos professores atuais com o intuito de ajudar na reflexão sobre o fato de se atualmente há procedimentos ressignificados dessa disciplina presentes nas salas de aulas.

Neste sentido, o trato com a memória foi fundamental e, sobre ela, concordamos com Thompson (1992, p.153) quando afirma que: “[...] o processo de memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também do seu interesse. Assim, é muito mais provável que uma lembrança seja mais precisa quando corresponde ao interesse e necessidade social”.

Vendo os mecanismos educacionais como procedimento diretamente vinculado às necessidades para o alcance de uma melhora social, a princípio, cogitou-se que os entrevistados teriam interesse sobre o assunto, até mesmo por terem sido parte integrante do processo. Outro ponto relevante para o desenvolvimento da pesquisa, ao levar em consideração o período estudado, foi que um grupo de entrevistados se encontrava na terceira idade. Neste aspecto, pôde este trabalho colaborar para a construção de um sentimento de pertença dessas pessoas junto à sociedade ao oportunizar a elas o direito à fala e à escuta:

Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer ou recapturar a autoconfiança. Tanto quanto o jovem, o idoso precisa ter a oportunidade de exprimir seus sentimentos, conversar sobre os seus problemas, elaborar suas tristezas, por exemplo, num momento de vida em que desejam transmitir sua experiência moral para uma geração mais jovem (THOMPSON, 1992, p. 210).

Assim, mediante o estágio de vida no qual se encontravam, a terceira idade, entende-se que estes entrevistados puderam contribuir com dizeres mais “espontâneos”. Diante disso, acredita-se que esta pesquisa apresenta um conteúdo educacional e histórico relevante e para

tal ela foi dividida em seções que visam responder aos questionamentos levantados perante a disciplina trabalhada, dentro do contexto analisado.

Como esta introdução refere-se à primeira seção deste trabalho, na segunda seção discutimos os objetivos dos militares para a reimplantação e utilização da disciplina de Educação Moral e Cívica, evidenciando o contexto que levou a sua introdução como componente curricular das escolas brasileiras durante a ditadura militar (a nível nacional e no Estado de Pernambuco), passando por uma elucidação dos procedimentos de organização e de trabalho da disciplina, sendo finalizado com a caracterização dos objetivos comportamentais pretendidos a partir de seus conteúdos.

Na terceira seção são exibidos os fundamentos e procedimentos teórico-metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, de forma a expor as etapas e meios utilizados para o alcance dos resultados apresentados.

A quarta seção traçou o perfil das escolas que participaram da pesquisa, de maneira a identificar como as mesmas, de acordo com seus regimes internos e seu histórico institucional, influenciaram o trabalho dos professores com a disciplina de Educação Moral e Cívica e se este trabalho favoreceu ou não a formação de alunos com baixo estímulo à capacidade de reflexão e questionamento.

Já na quinta seção foi realizada uma análise a respeito do legado deixado pela ditadura militar através da educação, principalmente a partir da disciplina de Educação Moral e Cívica, onde serão exibidas as nossas conclusões mediante todo o exposto ao longo da pesquisa.

Ao término desta pesquisa trazemos as nossas impressões gerais sobre o trabalho, bem como uma avaliação sobre o conceito de criticidade na contemporaneidade.

2 EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: OS OBJETIVOS MILITARES PARA A REIMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA

O termo Moral e Cívica foi utilizado para nomear uma disciplina escolar que fez parte do processo educacional brasileiro em diversas situações:

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.01).

A moral acaba se caracterizando como um mecanismo que, a partir de seus valores, das suas normas e da noção do que é permitido ou proibido, define as ações do ser humano em sociedade. Já o civismo representa o desenvolvimento das afeições do homem, as raízes de sua nacionalidade, em se tratando de seu país de origem. Assim, acredita-se que os indivíduos estarão integrados ao processo de evolução de sua nação.

Segundo Sanchez (2011, p.01), o “[...] 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”.

Acreditamos que o trabalho com o passado pode apresentar respostas às inquietações do pesquisador e ao meio acadêmico no qual se insere, portanto faz-se necessário dizer que o nosso objetivo nesta parte do trabalho é traçar o perfil da disciplina de Educação Moral e Cívica, atrelado às pretensões dos militares de sua reimplantação como obrigatória em todos os níveis de ensino e em todas as escolas brasileiras no período da ditadura militar.

De tal forma, procuramos analisar como os militares se utilizaram do sistema educacional, em especial da disciplina estudada, para influenciar diretamente a forma de pensar dos estudantes e por conseguinte da sociedade, ou seja, objetivamos entender como os mesmos, através do currículo e conteúdos de Educação Moral e Cívica e, a partir da influência no trabalho dos professores da disciplina, buscaram formar pessoas com baixo estímulo ao potencial crítico na tentativa de enquadramento delas em um nível de comportamento pretendido pelo governo.

Sabe-se que até a sua implantação como obrigatória, no período da ditadura militar, a Educação Moral e Cívica esteve presente em variados contextos da nossa história. De acordo com Abreu (2008, p.28), a Educação Moral e Cívica “[...] esteve presente nas instituições e

casas educacionais do país desde a época do II Império, tomando um sentido definido para a formação, para a brasilidade e para o ser brasileiro”.

Portanto esta foi uma disciplina que fez parte da formação de variados segmentos da sociedade brasileira ao longo da história do país, mas que carrega o estigma³ de proporcionar uma formação mediante comportamentos referendados e ditos viáveis à vida em sociedade, determinados por cada época da qual fez parte.

Segundo Bomeny (2011), as recorrentes influências, no sentido de incutir orientações morais e patrióticas dentro do campo educacional por demanda externa a ele, tiveram como expressão formal a criação de Educação Moral e Cívica e de outras disciplinas voltadas para a transmissão de valores diretamente relacionados com um padrão desejável de comportamento.

Assim, a história dessa disciplina apresenta-se vinculada a metas pré-estabelecidas e determinadas por instâncias governamentais que se utilizaram de seu currículo e conteúdos para impor um “regime de verdade” ao redor de suas ações, isso feito através do uso de discursos convenientes a seus propósitos enquanto governantes, e acionados como um meio de influência junto à grande parte da sociedade.

Para Foucault (2005b, p.11), como já colocado, a verdade reflete um conjunto de procedimentos que colocam em funcionamento enunciados vinculados a sistemas de poder com o fim de produzir um regime de verdade. Portanto apoiando-se nas conceituações desse autor, podemos dizer que foi para influenciar estudantes e a população de modo geral que alguns governos, principalmente aqueles vistos como autoritários, se utilizaram da disciplina de Educação Moral e Cívica para legitimar suas ações perante a sociedade.

Neste aspecto, o ensino dessa disciplina passou a ser usado com evidência durante os governos ditatoriais como o do Estado Novo⁴, e com maiores proporções durante o regime militar instalado no Brasil após golpe de Estado de 1964, que inaugurou no país um período de fortes repressões e controle social.

³ Neste trabalho, a palavra estigma aparece como referência a algo indigno, desonroso ou com má reputação.

⁴ Regime político de caráter ditatorial, implantado no Brasil em 1937, pelo presidente da época, Getúlio Vargas.

2.1 Contexto de Implantação e Consolidação da Disciplina de Educação Moral e Cívica Durante a Ditadura Militar

A partir de 1961 o Brasil passou a ser governado pelo presidente João Goulart (Jango) que assumiu o cargo após a renúncia do então presidente Jânio Quadros. Durante seu governo, o país vivenciou problemas econômicos e uma relevante instabilidade política. Neste aspecto, sua gestão tomou algumas atitudes consideradas esquerdistas demais para a política da época, à medida que buscou diminuir as desigualdades sociais. Assim, passou a ser mal visto pela elite nacional, pelos militares e pelos Estados Unidos.

Em 1964 João Goulart propôs algumas reformas constitucionais que aumentaram as reivindicações da elite contra o seu governo e as possibilidades para a sua destituição, por iniciativa dos militares. “O estopim para o golpe militar aconteceu em março de 1964, quando Jango, após um discurso inflamado no Rio de Janeiro, determinou a reforma agrária e a nacionalização das refinarias estrangeiras de petróleo” (BIGELI, 2004, p.1).

Nesse contexto, através da mobilização da elite e da repudia as suas ações governamentais, em 31 de março de 1964 os militares destituíram seu governo e passaram a exercer o poder político nacional, dando início à ditadura militar brasileira.

Sobre o período militar, sabe-se que:

Durante duas décadas o governo do Brasil foi palco para o revezamento de cinco generais das Forças Armadas, e se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (OLIVEIRA & BARROSO FILHO, 2006, p. 04).

Como já mencionado, a educação era um dos meios pelo qual a ditadura militar procurava implantar a sua ideologia, visando consolidar-se e permanecer no poder. A mesma apresentava-se favorável ao Estado por possibilitar o controle da sociedade através da condução na formação de ideias condizentes com o regime. Segundo os dizeres de Foucault (2005b, p.08):

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.

Entende-se que os militares, como governantes, se utilizavam de um determinado discurso para, através de diversos mecanismos como a educação, produzir verdades sobre a sua maneira de liderar o país e de tal forma ampliar as possibilidades de exercer o poder

perante a sociedade brasileira. Para Foucault (1999, p.10): “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Por conseguinte, acredita-se que os militares, cientes de que o meio educacional era um local propício ao desenvolvimento e fortalecimento de variados tipos de enunciados, buscaram intervir de forma direta na maneira de educar os brasileiros através do controle discursivo. Por enunciado entende-se “[...] uma função de existência que pertence exclusivamente aos signos” (FOUCAULT, 2005a, p. 121). Ainda sobre seu conceito pode-se afirmar que:

[...] 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 (IDEM).

Assim, ao se apropriarem dos enunciados que deveriam ser trabalhados em sala de aula, os militares determinaram regras de enunciação que deveriam ser seguidas e repassadas à sociedade, ou seja, estabeleceram uma regularidade que determinava uma formação discursiva restrita a discursos benéficos ao governo militar.

De acordo com Foucault (2005a), a formação discursiva se define como o “[...] conjunto de regras para uma prática discursiva” (FOUCAULT, 2005a, p. 82). O autor coloca sobre ela 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 (IBIDEM, p. 43).

A iniciativa militar de controle ocasionou modificações diversas no sistema educacional brasileiro como um todo. Mendes (2009) afirma que a educação passou a estar saturada de técnicas das mais variadas, seja nas propostas pedagógicas ou nas formas de organização do sistema escolar, e essa idealização possibilitou uma maior tutela sobre a escola.

Essas técnicas eram formadas a partir de estratégias pré-elaboradas para que o propósito de utilização do sistema educacional alcançasse êxito na busca por uma solidificação dos militares no poder, “para que uma determinada relação de forças possa não

somente se manter, mas se acentuar, se estabilizar e ganhar terreno, é necessário que haja uma manobra” (FOUCAULT, 2005b, p. 146).

Tais procedimentos tomaram maiores proporções logo após o golpe de 1964, quando a sociedade começou a questionar o poder instituído através de greves, manifestações estudantis e críticas ao regime a partir dos jornais, rádio e TV. Essas manifestações foram movidas, principalmente, em protesto às arbitrariedades realizadas pelo governo. Para Santos (2011, p.05):

Parte da sociedade civil passou a se colocar contra o regime. 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.

Os representantes da população brasileira ao identificarem o lado antidemocrático que acompanhava as atitudes advindas dos governantes do país, buscaram, através da força coletiva, uma alternativa para possíveis reivindicações de seus direitos a partir de confrontos físicos ou não. Segundo Silva Filho (2010), tais lutas visavam combater as atitudes repressoras exercidas pelo Estado sobre a população, acirrando, desta forma, as desavenças entre os militares repressores e grupos civis que lutavam por melhorias.

No meio educacional, a repressão por parte dos militares foi vista já no início da implantação do governo, quando o mesmo proibiu duramente a política de Educação Popular que visava diminuir o analfabetismo em todo o país. Teixeira (2012) explica o contexto que favoreceu o surgimento de uma maior preocupação com a alfabetização do povo brasileiro e seus objetivos que, conseqüentemente, gerou desconfiança nos militares em relação à iniciativa de uma participação popular no cenário político do país:

Nos anos 1960, o IBGE calculava um índice de 40% de analfabetos entre a população com mais de 15 anos, isso representava cerca de 16 milhões de pessoas. A Constituição de 1946 proibia o analfabeto de votar, o resultado era que boa parte dos brasileiros estavam impedidos de participar do processo político. A alfabetização popular passou a ser entendida como um instrumento da luta política, aliada a uma nova ideia de cultura popular, que passava de uma popularização da cultura erudita para uma valorização da cultura do próprio povo e a construção de elementos culturais novos. Esses elementos somados ao contexto de crise econômica e política do período propiciaram o início de uma postura ativa das camadas populares, na exigência de seus direitos e na transformação de sua realidade social. A formação de um universo mais amplo de eleitores aumentava a possibilidade de mudanças reais no quadro político. Foi nesse contexto que surgiram diversos movimentos e iniciativas voltadas para a alfabetização de adultos (TEIXEIRA, 2012, p. 01).

Tal política foi idealizada e implantada no governo do presidente João Goulart e teve como seu principal mentor o intelectual e educador Paulo Freire que, por conta de seus

pensamentos voltados para a educação, acabou sendo perseguido, preso e exilado por 16 anos, através da iniciativa dos militares que o caracterizaram como subversivo, o que o fez viver em diversos países.

Segundo Villwock (2010), por ser um intelectual que objetivou contribuir para a diminuição do número de analfabetos, Freire incomodou os militares, principalmente por suas ideias inovadoras e sua filosofia da libertação, algo contraditório ao contexto histórico no qual se encontrava o Brasil naquela época, por isso, o educador e suas ideias acabaram sendo proibidos no país.

Para Foucault (2005a), “[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (FOUCAULT, 2005a, p. 51), por conseguinte, ao lutar por uma educação mais democrática, com pauta na conscientização para a cidadania⁵ e preocupada com as classes sociais menos favorecidas em termos financeiros, Freire se apresentava como alguém capaz de influenciar a forma de pensar do povo brasileiro contra as ações realizadas pelo governo, dessa forma, recebeu dos militares um tratamento baseado na exclusão e teve seu propósito de alfabetização caracterizado como uma ameaça à segurança nacional:

O combate ao analfabetismo foi duramente combatido pela recém-instaurada ditadura militar, para os novos mandatários do poder, alfabetização não deveria ter relação com a política e muito menos quando coordenada por grupos e políticos de esquerda. Uma ameaça profundamente séria, que colocava em xeque o *status quo* e que, portanto, não poderia sobreviver à nova ordem. Numa época em que o debate político estava suspenso para as classes populares, um método de alfabetização baseado justamente na discussão política, não se encaixava no modelo educacional preconizado pelo regime militar (TEIXEIRA, 2012, p. 09).

O repúdio dos militares a uma educação preocupada com a conscientização política devia-se às condições pré-estabelecidas para a circulação dos saberes da época, isto é, apenas os propósitos militares deveriam ser repassados. Essa situação pode ser explicada pelo conceito de *episteme* trabalhado por Foucault (2005a), que o define como uma ordem ou condições impostas numa determinada época para que os saberes possam ser validados. Sendo assim, os militares limitavam e determinavam os saberes.

Então se acredita que a luta militar, nos anos iniciais do seu governo contra os movimentos de reivindicações sociais e, principalmente, aqueles advindos da educação, fez com que a ditadura, ciente da importância do sistema educacional para o alcance de seus objetivos, tomasse maiores cuidados com os variados procedimentos educativos advindos de governos anteriores e atuasse efetivamente em uma nova composição, buscando assim

⁵ É o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na constituição por um indivíduo vinculado a um Estado.

influenciar diretamente a formação intelectual dos estudantes brasileiros, através da imposição de discursos favoráveis ao regime e da constituição de saberes referentes aos objetivos pretendidos.

Como um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso, apenas quando se tem uma prática discursiva definida é que se pode alcançar a dimensão tomada por tal saber no sentido de caracterização e, até mesmo, determinação da prática discursiva que o regula (FOUCAULT, 2005a). Foi nesse contexto que a disciplina de Educação Moral e Cívica passou a ganhar força como um possível meio para introduzir ideologias de valorização dos militares no poder, perante aqueles que eram considerados o futuro da Nação.

Um dos principais defensores da introdução dessa disciplina no contexto educacional brasileiro, durante os anos de 1964 a 1967, foi o ministro da Guerra Costa e Silva. Ele acreditava que tal disciplina seria fundamental para a estruturação do “sistema de defesa democrático” desenvolvido pela política de Segurança Nacional contra a guerra revolucionária. As crianças teriam sua personalidade formada desde cedo, de maneira a prepará-las contra a propaganda subversiva quando viessem a se tornar adolescentes (FILGUEIRAS, 2007, p. 03).

Entretanto a elaboração da disciplina de EMC encontrou opositores advindos do Conselho Federal de Educação (CFE), órgão responsável pela organização e práticas educacionais da época, pois alguns de seus membros não achavam necessária sua implantação na grade curricular das escolas durante aquele período, por valorizarem o ensino de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), disciplina que fazia parte do cenário educacional desde 1962, acreditando que a mesma já englobava todos os conteúdos pretendidos para a disciplina de Educação Moral e Cívica em questão. De acordo com Oliveira (1982, p.59) o CFE:

[...] assegurava que a disciplina OSPB era suficiente para a formação cívica dos estudantes e defendia a posição de que a formação moral e cívica dos educandos dependia, principalmente, do ambiente em que viviam e se desenvolviam na escola, na família e na comunidade de modo geral.

Porém, em 1967, Costa e Silva alcançou o cargo de Presidente da República, fato que ampliou as possibilidades de implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica no contexto educacional brasileiro, já que o mesmo, enquanto ministro da Guerra no governo do presidente Castelo Branco, via com bons olhos a introdução de EMC nas escolas do país. Para isto, ao assumir o cargo, teve a seu favor a promulgação da nova Constituição e consequentes

criações de normas e decretos intitulados de atos institucionais, que visavam aumentar os poderes dos militares perante a sociedade (FILGUEIRAS, 2007).

Dentre todos os atos institucionais, o AI- 5 é considerado por muitos como um marco triste da história brasileira em relação à grande repressão imposta pelo governo, pois após a consolidação deste decreto, foram contínuas as ações violentas. Sobre esse tema, sabe-se que:

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).

O AI-5 veio para regulamentar, de forma mais efetiva, as ações militares que continuamente eram vistas na sociedade desde o início da implantação da ditadura, ou seja, qualquer atitude violenta contra o ser humano, antes caracterizada como procedimento inadequado perante o nível social brasileiro, estava agora acobertada e permitida por um decreto que dava toda a possibilidade aos representantes do governo para atuarem, de forma a estabelecer o auge da repressão no país.

A partir desse momento, começou a agir mais ativamente o General Moacir Araújo Lopes, membro da Escola Superior de Guerra (ESG) e um dos maiores defensores do ensino da EMC vinculado aos valores religiosos e à Doutrina da Segurança Nacional.⁶ Sua atuação teve como fim proteger a população contra a propaganda subversiva comunista: “Em março de 1968, o CFE teve três de seus mais destacados conselheiros exonerados: Anísio Teixeira, Antonio Almeida Junior e Alceu Amoroso Lima” (FILGUEIRAS, 2007, p. 04).

Com a saída do CFE daqueles que conseguiam exercer alguma resistência em relação à implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica, o caminho tornou-se livre para que os militares alcançassem seu objetivo. Entretanto não ficaria a cargo do presidente Costa e Silva a responsabilidade por introduzir a EMC durante a ditadura militar brasileira:

Em agosto de 1969, Costa e Silva sofreu um derrame e foi substituído por uma Junta Militar. Menos de quinze dias depois, em 12 de setembro, a EMC foi instituída como disciplina. A mudança de posicionamento do CFE, tornando-se favorável à implantação da EMC como disciplina em 1969, deveu-se em parte, pela decretação

⁶ Doutrina de caráter militar com origem nos Estados Unidos e que tinha como propósito o funcionamento harmônico da sociedade, a partir da valorização de um corpo humano saudável. A mesma combatia com força, qualquer ação ou pensamento contraditório aos seus objetivos.

do AI-5 e pela ascensão da Junta Militar. O recrudescimento do regime, com o aumento da repressão e as crescentes cassações e exonerações de membros do próprio CFE, como Anísio Teixeira, possibilitaram o quadro favorável à aprovação da Lei, nos moldes pretendidos pelo Gen. Moacir Araújo Lopes (IBIDEM, p. 06).

A disciplina escolar e prática educativa de Educação Moral e Cívica introduzida pelo Decreto-lei 869/69 passou a ser obrigatória em todas as escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino. Sobre essa temática sabe-se que: “O papel da nova disciplina seria o de preencher o vazio ideológico deixado na mente do povo, para que não fosse preenchido pelas ideias materialistas e esquerdistas” (OLIVEIRA & BARROSO FILHO, 2006, p.10).

Nesse sentido, a EMC foi caracterizada pelos militares como algo essencial à formação de um bom cidadão brasileiro, pois buscava formar através de conceitos uma sociedade regulada nos “bons costumes” e no amor à pátria:

Os objetivos expressos para o ensino dessas matérias de ensino eram a introdução dos ideais de civismo e patriotismo nos educandos. Esta preocupação centrou-se basicamente sobre o conteúdo das disciplinas que objetivavam a construção do homem integrado, função primordial da área de moral e civismo. O cidadão que os militares pretendiam formar remete a uma concepção positivista, onde o homem deve se adequar à sociedade em que vive (SANTOS, 2011, p. 02).

Assim, o ensino de Educação Moral e Cívica apresentava-se como um instrumento de formação de cidadãos deslocados de pensamentos políticos críticos ao regime militar, o que favorecia o não estímulo à capacidade de refletir e questionar. Sobre isso nota-se que:

Buscava-se formar nos educandos um sentimento de apreço à pátria, e a todos os conceitos delimitados pela disciplina, eliminando todo e qualquer pensamento crítico, desestimulando a criatividade. Toda e completa forma de poder e controle perante a sociedade (OLIVEIRA & BARROSO FILHO, 2006, p.11).

Com baixo estímulo ao pensamento crítico, a Educação Moral e Cívica era, a princípio, trabalhada com o intuito de produzir um discurso favorável ao regime militar, a partir de um sentimento de valorização da Nação. Segundo Foucault (2005a), o discurso é um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2005a, p. 124). Deste modo, os militares mantinham certo domínio das condições de funcionamento do discurso acerca da disciplina, impondo regras e limitações aos enunciados que deveriam ser trabalhados a partir de seus conteúdos, estabelecendo uma prática discursiva para todos aqueles com ela envolvidos.

Neste sentido, a prática discursiva sendo “[...] um conjunto de 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, 2005a, p. 136). No caso dos militares, eles a

determinavam a partir do contexto educacional da disciplina de EMC, com fins de enquadramento dos alunos em uma ordem discursiva para que os mesmos pudessem reproduzir determinados enunciados fora dos muros escolares, ampliando a influência deles perante a sociedade. Assim, “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for de início qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1999, p. 37).

Tomando como modelo interpretativo as ideias desse autor, podemos afirmar que a EMC serviu para qualificar a ordem do discurso militar, de tal forma que os alunos, ao lidarem com essa disciplina, eram condicionados a amar a pátria de forma absoluta, sem se preocupar como a mesma estava tratando e/ou sem refletir sobre o fato de serem percebidos ou não como parte integrante dela.

2.2 O Contexto Pernambucano

Seguindo o cenário nacional, Pernambuco também sofreu com a repressão imposta pela ditadura militar, já que após o golpe de 1964, teve o governador Miguel Arraes deposto de seu cargo, como também o prefeito do Recife, Pelópidas Silveira. Eles acabaram presos e foram posteriormente exilados.

De acordo com Silva (2013), em épocas anteriores ao golpe, Pernambuco era tido como um dos maiores focos do comunismo nacional, pois em seu território surgiram alguns movimentos de esquerda, que ao buscarem uma maior participação popular nas diretrizes políticas, ocasionaram preocupações às elites locais.

Essas organizações eram advindas de grupos que representavam parte de uma classe social menos favorecida, em diversos segmentos da constituição social e política pernambucana e que buscavam maior visibilidade perante as políticas públicas. Aguiar (1993) faz a seguinte colocação a respeito de dois grandes movimentos de esquerda criados em Pernambuco antes da implantação do regime militar:

Existiram dois importantes movimentos que se empenharam por mudanças sociais em Pernambuco durante o período de 1955-1964. Foram eles: a) Frente do Recife e b) A sindicalização rural, processo no qual as Ligas Camponesas também desempenharam um papel fundamental. O primeiro marca a chegada das práticas políticas populistas no Estado, enquanto o último foi o único movimento que obteve êxito, pelo menos parcialmente, em mudar uma relação estrutural, isto é, as relações de produção na zona canavieira da região (AGUIAR, 1993, p. 185-186).

O auge da inquietação da elite pernambucana, perante a movimentação popular que estava acontecendo no Estado, coincidiu com a chegada de Miguel Arraes ao posto de

governador, sobretudo, por ele apresentar em seu discurso a busca por melhorias nas condições de vida de segmentos menos favorecidos da sociedade pernambucana:

As tensões chegaram ao máximo com a ascensão de Miguel Arraes ao governo de Pernambuco em 1962. A preocupação do novo governador em realizar o que chamava de “Revolução sem violência” gerou conflitos com os interesses dos setores rurais, que até então possuíam as diretrizes da política no Estado. 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 (SILVA, 2013, p. 05).

Com a aparente mudança da configuração e dos objetivos da política pernambucana, ao centrar as atenções junto ao movimento populista⁷ e, desta forma, buscar democratizar as ações governamentais, Miguel Arraes, como representante máximo dessas pretensões, passou a ser mal visto pela elite, o que gerou uma reação imediata por parte da mesma, já que essa não pretendia ter diminuída a sua voz dentro da sociedade. Por isso, uma parte significativa desta elite foi favorável à implantação do regime militar aqui no Estado (IDEM).

Para Silva (2011), o golpe militar em Pernambuco teve o apoio de muitos civis que por interesses pessoais, políticos e econômicos denunciaram pessoas de tal forma que contribuíram para a prisão de diversos indivíduos ligados ao governo Arraes, como membros das Ligas Camponesas, professores, estudantes, funcionários públicos, jornalistas e pessoas de vários segmentos sociais que superlotaram quartéis, penitenciárias e outros locais improvisados. Logo após a instalação do novo governo, algumas reivindicações contrárias à ditadura militar aconteceram e foram todas duramente combatidas:

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. Cerca de três mil pessoas foram presas em Pernambuco e não se tem dados precisos sobre o número de mortos no Estado, haja vista que muitos camponeses morreram durante o processo de transição política não sendo devidamente catalogados (IDEM, p. 1198).

O que aconteceu com os dois estudantes foi uma amostra inicial de como a violência passaria a fazer parte da rotina do povo brasileiro durante o regime militar, pois qualquer

⁷ Movimento que idealiza o povo como centro das ações políticas. O populismo é considerado de esquerda quando representa uma maneira de governar que utiliza variados procedimentos para o alcance do apoio popular (termo que faz referência às classes sociais mais baixas), e de direita, quando é regido por um governo conservador e que busca a manutenção do “*status quo*” (SILVA, 2013).

atitude que fosse identificada e caracterizada como contrária aos comportamentos referendados pelo governo era, conseqüentemente, combatida.

Em relação às atitudes do governo contra procedimentos educacionais em Pernambuco, merecem destaque as ações que buscaram destruir o Movimento de Cultura Popular (MCP), que no início de suas atividades se caracterizava pela busca da alfabetização da população mais carente através de uma perspectiva de valorização de sua cultura, alcançando grande repercussão em todo o país:

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).

O MCP caracterizou-se pelo interesse inicial de realizar ações pautadas em dar maiores oportunidades de ensino para aqueles que representavam as classes populares pernambucanas, visando à possibilidade de favorecer a tais pessoas com melhores condições de vida através da Educação. Porém o movimento ampliou as suas atividades e, através do meio educacional, passou a realizar ações políticas que tomaram dimensões nacionais, pois ao 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 formas de promover o acesso à cultura (SILVA, 2011).

Por suas atuações políticas, o MCP atraiu para si a rejeição dos militares que buscaram acabar com as suas atividades, tomando seu espaço físico e destruindo grande parte de seus bens materiais:

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 todo 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).

Entende-se que para os objetivos dos militares, enquanto governantes, o MCP apresentava-se como um meio propício à subversão posto que se utilizasse 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.

De acordo com Teixeira (2012), o MCP evidencia-se para os militares como parte de uma política de agitação e propaganda do Partido Comunista que foi ferozmente perseguido. A repressão buscou provar de toda maneira a prática educacional “perniciosa e subversiva” do movimento. Suas ações culturais e educacionais, por exemplo, o teatro e a alfabetização de adultos, foram reduzidos à agitação comunista e por isso merecedoras de repressão.

O MCP foi apenas um dos muitos movimentos educacionais criados em todo país e especialmente em Pernambuco, idealizado antes da tomada do poder pelos militares, que veio a sofrer com a fúria do governo por fornecer uma educação que visava esclarecer a importância da luta pela igualdade de oportunidades entre as variadas classes sociais.

Em relação à disciplina de EMC em Pernambuco, a mesma passou a fazer parte do contexto escolar durante o governo de Nilo de Sousa Coelho, primeiro governador pernambucano eleito de forma indireta pela Assembleia Legislativa em 1967. Considerado simpatizante ativo da ditadura, ou seja, um representante ideológico dos militares ocupando o cargo maior da política pernambucana, Nilo Coelho, como era conhecido, limitou o desenvolvimento de atitudes contrárias ao golpe no sistema educacional em Pernambuco, permitindo que tal meio se enquadrasse ao cenário nacional educativo, voltado para o favorecimento do governo militar (LIMA JÚNIOR, 2008).

Segundo Lima Júnior (2008), Nilo Coelho apoiou o golpe militar enquanto deputado federal, contribuindo posteriormente com medidas tomadas pelo então presidente da República, marechal Castelo Branco, inclusive as de caráter repressivo, que se expressaram por meio de diversas cassações a parlamentares e punições aos representantes de pensamentos contraditórios ao governo (IDEM).

Se antes de alcançar o maior cargo da política pernambucana, Nilo Coelho já se apresentava como favorável às ações ditatoriais, algo que a princípio influenciou na sua

eleição para governador do Estado, seria inviável que o mesmo se colocasse como opositor à implantação de uma disciplina escolar que se apresentava favorável aos conceitos militares.

Acredita-se que em Pernambuco, como em outros Estados brasileiros, a EMC serviu para que os governantes exercessem poder perante a sociedade de forma controladora e com propósitos futuros bem definidos, para que não se fizessem mais necessárias ações violentas e sim o estabelecimento de regras que determinassem como os conteúdos poderiam ser trabalhados perante o alunado, de modo a acatarem o regime militar sem resistências, ou seja, de modo disciplinado e disciplinador. Interpretando este cenário a partir de Foucault (1999, p.30) podemos supor que a:

Disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer o poder ou servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor.

Portanto a disciplina⁷ de Educação Moral e Cívica apresentava-se como um procedimento à disposição dos militares para controle disciplinador da formação ideológica da sociedade. Através da mesma, a ideia de uma ditadura era apresentada como primordial à melhoria de vida dos pernambucanos e do país como um todo, como se isso fosse uma verdade incontestável. Entre suas reflexões sobre a verdade e que aqui se reitera, Foucault (2005b, p.11) afirma que ela é:

[...] centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto 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 ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas").

⁷ Entendendo que em Foucault o conceito de disciplina não se restringia apenas a uma disciplina escolar, mas a um conjunto de regras, a episteme, ao qual tal disciplina, a escola e o modelo educacional poderiam se incorporar.

2.3 Procedimentos Organizacionais para o Ensino da Disciplina de Educação Moral e Cívica

Para que a disciplina de EMC alcançasse o seu propósito dentro do ambiente educacional, ela teria que ser bem estruturada, ganhando espaço e se concretizando como mais um mecanismo de controle da ação governamental. Para isto, o decreto-lei n.º 869/69, que a tornou obrigatória e que teve suas ideias concretizadas e fortalecidas pela lei 5.69/71, estabelecia os parâmetros comportamentais a serem seguidos e buscados através da sua organização.

Nessa perspectiva é que os programas dessa disciplina foram elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), composta por seis membros nomeados pelo chefe de Estado. Esta comissão reuniu, entre seus componentes, alguns gerais que se vinculavam à censura federal e a civis militantes de direita, ou seja, pessoas atreladas à ideologia implantada pela ditadura militar (OLIVEIRA & BARROSO FILHO, 2006).

Em Pernambuco, a comissão responsável por organizar a disciplina de Educação Moral e Cívica, mediante o controle nacional estabelecido pela CNMC, recebia o nome de Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco (COMOCI /PE), regulamentada a partir do decreto nº 3197 de 13 de agosto de 1974, assinada pelo então governador Eraldo Gueiros Leite. Na seção cinco do referido texto, mediante o descrito nos artigos 12 e 13, são estabelecidas as funções referendadas a ela.

De acordo com o artigo 12 do referido decreto, a Comissão de Moral e Civismo seria vinculada ao gabinete do secretário de Educação e Cultura do Estado e tinha por objetivo prestar assessoramento a tal secretaria em assuntos de Educação Moral e Cívica e de Ensino Religioso. No artigo 13, coloca-se que esta comissão deveria ser composta por dez professores identificados com os assuntos relativos à Educação Moral e Cívica e ao Ensino Religioso, designados pelo secretário de Educação e Cultura (DIÁRIO OFICIAL DE PERNAMBUCO, 1974, p. 4).

Percebemos que tanto a Comissão Nacional de Moral e Civismo quanto a Comissão de Moral e Civismo de Pernambuco se caracterizavam por possuírem membros integrados aos objetivos militares, que deviam se dedicar ao trabalho, principalmente por acreditarem que tal disciplina poderia contribuir para o fortalecimento dos militares enquanto governantes do país.

Segundo Filgueiras (2006, p.57), o Artigo 6º do Decreto-lei nº. 869/69 estabelecia as funções da CNMC:

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.

A CNMC teria certo controle em relação à disciplina de EMC mediante o seu desenvolvimento em variados ambientes, escolares ou não. Em relação aos seus membros, como um meio de propagação do sistema de ideias políticas do regime militar, ficaria inadequada uma comissão que não tomasse partido a favor dessa ideologia. Não é de se admirar, portanto, uma Comissão Nacional de Moral e Civismo repleta de militares e simpatizantes desses, que idealizava os conteúdos de EMC como algo essencial ao desenvolvimento do país, a partir de uma produção/reprodução contínua do discurso favorável à ditadura militar, visando à produção de conceitos convenientes ao regime por parte dos alunos.

Para Foucault (1999, p.66): “[...] a formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle (é o que se passa quando uma disciplina toma forma e estatuto de discurso científico)”. Desse modo, os militares trabalharam a disciplina de EMC a partir de discursos de ordem, reforçando a ideia de ela ser utilizada como um procedimento viável à formação de um cidadão submisso ao regime. Ainda de acordo com as ideias desse autor, tal procedimento se caracteriza como uma restrição, chamada pelo mesmo de ritual que, ao ser associado a um discurso político, deveria ser repassado em sala de aula, determinando para os docentes suas propriedades regulares e seus papéis pré-estabelecidos (IDEM).

Para isso os militares tiveram o auxílio dos manuais didáticos de Moral e Cívica, nos quais estavam expostos os assuntos a serem seguidos e trabalhados em sala de aula – temas criados de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação em

conjunto com a Comissão Nacional de Moral e Civismo - que se caracterizavam pela tentativa de influenciar a consciência do aluno para o que deveria ser considerado “certo” ou “errado” dentro do regime. De acordo com Abreu Maciel (2012, p.05), o decreto lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, tinha como objetivos:

- 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.

Assim, a partir de uma teoria que, a princípio, mostra-se constituída por uma valorização de ações ligadas a sentimentos religiosos, amor à pátria e formação para a cidadania, os objetivos acima se auto-afirmavam condizentes como uma alternativa viável à formação humana. Entretanto, podemos dizer que tal formação seria direcionada a uma cidadania regulada, à medida que era regida pelo autoritarismo, repressão, censura, cassações políticas, prisões e alienação social, sendo disfarçada por meio da manutenção de eleições para o poder legislativo e para o poder Executivo de uma boa parte dos municípios, como também por permitir a existência de um partido de oposição. Desta forma, como a disciplina de Educação Moral e Cívica estava marcada por um compromisso ideológico e servil aos militares, tais objetivos acabaram se contradizendo.

Segundo Abreu Maciel (2012), os manuais foram escritos de acordo com os parâmetros: “Amor, Ordem e Fidelidade à Pátria”, dando ênfase à ideologia que legitimava o regime ditatorial, focando o aprendizado dos futuros cidadãos “ao culto da obediência”, contudo, para este, os autores destes manuais mostravam-se bastantes ecléticos em relação à sua formação, algo que, a princípio, impedia a disciplina de EMC de possuir uma única linha de pensamento, mesmo com os parâmetros a serem seguidos, apresentando interpretações diversas em relação a como os seus conteúdos deveriam ser trabalhados em sala de aula (IDEM).

De acordo com Filgueiras (2006), esses autores compreenderam o significado de uma Educação Moral e Cívica de forma distinta, exibindo conceitos díspares dos oficiais, ou até

mesmo deixando de exibir determinados assuntos nos livros didáticos. A autora traz, também, alguns dizeres referentes às variadas formações profissionais apresentadas por tais escritores:

Como a disciplina da educação moral e cívica foi implantada sem uma ciência de referência, os autores dos livros didáticos vinham das mais diversas áreas. Eram professores do magistério, de história, geografia, filosofia, diretores e orientadores educacionais, padres, membros do exército, sociólogos, professores universitários, e até mesmo autores que se tornaram, posteriormente, profissionais do mercado editorial didático. Alguns autores tinham sido os pioneiros na produção de livros didáticos de OSPB, em 1962, e dispuseram-se com a implantação de EMC como disciplina, a escrever livros didáticos para essa matéria (FILGUEIRAS, 2006, p. 101).

Ao longo do texto Filgueiras, vamos percebendo o quanto a disciplina discutida vem sendo atrelada à situações diversas, que se caracterizam pelo lado negativo dos objetivos pretendidos para a sua implantação e seu desenvolvimento obrigatório em todas as escolas brasileiras, durante o regime militar. Porém Onghero (2007), em um estudo realizado a respeito da Educação Moral e Cívica nas escolas da 11ª Coordenadoria Regional de Educação – SC, através das memórias de professores da época, apresenta alguns aspectos valorativos advindos desta disciplina quando faz referência ao meio familiar da região e a relação consequente entre estudante e cidadão:

A implantação da Educação Moral e Cívica (EMC), como disciplina escolar e prática educativa, pelo Decreto-lei 869/69, veio a reforçar alguns dos principais valores para aquelas famílias: o trabalho, o respeito às autoridades, a obediência e a moralidade cristã. Além disso, como prática educativa, promovia comemorações cívicas que envolviam a escola e também a comunidade, como no caso do desfile de Sete de Setembro. Em tais ocasiões a escola afirmava sua importância diante da comunidade, mostrando-se formadora de comportamentos cívicos que os integravam à Nação brasileira, mesmo possuindo traços culturais distintos. Como disciplina escolar, a EMC estudava a estrutura política, os símbolos nacionais e a história de pessoas consideradas como exemplos a serem seguidos pelos estudantes, além dos valores citados anteriormente. Assim, propunha-se a formar um “bom estudante”, que se tornaria um “bom cidadão” (ONGHERO, 2007, p. 94).

Os dizeres desse autor, a respeito da disciplina, se caracterizam por referendar a importância da relação da escola com a comunidade, desenvolvida a partir de atividades vinculadas à Educação Moral e Cívica que tinham como propósito “igualar” os diferentes a partir da constituição do sentimento de valorização da pátria, dos quais todos faziam parte.

Em um de seus textos sobre este assunto, Filgueiras (2007) afirma que de fato a EMC visava preparar os alunos para o “exercício consciente da cidadania”. Entretanto mesmo relativizando essa formação, sublinha que de fato “um exercício consciente da cidadania” foi realizado, constituído de proibições ao ato de questionar, o que acabou por se apresentar como um exercício mecanizado e limitador de opiniões (FILGUEIRAS, 2007, p. 6).

Ficava a cargo dos professores habilitados a trabalhar com a Educação Moral e Cívica a responsabilidade de lidar com os seus conteúdos e relacioná-los aos conceitos impostos pelos militares, porém suas formações eram tidas como deficitárias e pouco eficazes quanto à apropriação da essência educacional da disciplina:

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 (IDEM, 2007, p.90).

Percebe-se então, uma formação que não possuía um programa curricular específico, caracterizada por ser indireta, de pouca duração e que estabelecia a busca do autoconhecimento pedagógico como procedimento essencial aos professores. Esta dificuldade pode ser explicada a partir das leis de nº 5.540/68 (responsável por instituir a reforma universitária naquele mesmo ano) e nº 5.692/71 discutida anteriormente, pois ambas influenciaram diretamente a formação de tais profissionais.

A primeira, ao regulamentar a criação dos cursos de licenciatura de curta duração, passou a estabelecer uma formação profissional de maneira dinamizada aos professores a partir de procedimentos rápidos e deficitários, enquanto a segunda, ao reformar os ensinos de 1º e 2º graus, criou novas disciplinas tais como: Estudos Sociais, EMC e OSPB e aumentou o número de alunos e de escolas, exigindo que tais profissionais preenchessem e suprissem rapidamente as necessidades apresentadas, contribuindo para uma formação precária desses docentes. Sobre isso, Filgueiras (2006, p.91) faz a seguinte colocação a respeito da formação dos professores de Educação Moral e Cívica:

[...] 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.

Em Pernambuco, podemos citar a Universidade Católica e a Universidade Federal Rural como instituições que forneciam cursos de licenciatura em Educação Moral e Cívica, contribuindo para a formação dos profissionais locais, destinados a trabalhar com a disciplina nas escolas daqui. Acreditamos que tais instituições não fugiram das características de formação apresentadas anteriormente, contribuindo para que a disciplina fosse enquadrada dentro dos parâmetros nacionais pretendidos para tais professores.

De acordo com Abreu e Inácio filho (2006): “Os dirigentes militares sabiam o quanto o professor poderia contribuir ou para a manutenção do regime ditatorial, ou para que o seu fim chegasse mais rápido” (ABREU & INÁCIO FILHO, 2006, p. 129). Portanto entendemos que os militares, ao estarem cientes de que os professores eram fundamentais no processo de transmissão dos discursos de cunho ideológico almejados, buscavam de todas as formas intervirem em seu trabalho, traçando um caminho para que os mesmos ficassem dependentes dos livros didáticos, até a repressão contínua perante aqueles que por ventura tomassem atitudes não condizentes com os seus objetivos.

Segundo Abreu e Inácio Filho (2006, p.130), a formação proposta para a Educação Moral e Cívica:

[...] limita a autonomia do professor e controla sua aprendizagem e sua docência, fazendo-o ficar dependente do livro didático editado dentro das normas do Estado. Mas era essa a condição necessária para que a EMC se entregasse ao professor em total confiança de que os seus objetivos seriam alcançados: “Nas tuas mãos está a minha sorte”.

Sendo assim, em um contexto onde os militares se utilizavam dos meios educacionais para exercer poder e para estimular atitudes de submissão ao regime político do país, através do uso de políticas curriculares que favorecessem a circulação de um discurso idealizado mediante o propósito do fortalecimento do governo, no mínimo, seria complicado que um professor viesse a contribuir para a formação de pessoas cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres.

2.4 Padrões Desejados de Comportamento a Partir do Ensino de Educação Moral Cívica e sua Relação com o Ensino Religioso

Ao assumirem o poder, os militares se utilizaram de um discurso no qual se colocavam como essenciais ao desenvolvimento do país, na busca por transformá-lo em uma potência mundial. Para isto, eles teriam que se fortalecer e passar o maior tempo possível como mandatários da nação. Os mesmos entendiam que enquanto significativa parte da sociedade brasileira não os reconhecesse como fundamentais à evolução nacional, o seu poder estaria ameaçado. É aí que entra a Educação:

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).

Desta forma, a educação é usada como fator fundamental ao enquadramento dos indivíduos brasileiros junto às pretensões militares, o que fica evidente a partir da criação da disciplina de Educação Moral e Cívica, que além de influenciar a forma de pensar dos alunos brasileiros, também pretendia conduzi-los a um nível de comportamento referendado para que o Brasil alcançasse a condição de um país de primeiro mundo: “A EMC primou pela formação adequada dos estudantes por meio das suas condutas e procedimentos, de acordo com o contexto vivido” (CORDEIRO, 2010, p. 116).

Mediante o aprendizado nas escolas, os alunos deveriam reproduzir os comportamentos necessários com vistas a enquadrá-los em uma sociedade que tinha a pretensão de se tornar uma referência mundial, de acordo com o discurso militar. Para Abreu e Inácio filho (2006, p.125), neste período, houve uma tentativa de ajustar o comportamento das pessoas dentro de um padrão social, que estava sendo construído pelo Estado (ABREU & INÁCIO FILHO, 2006, p. 125).

Seriam inadequadas pessoas com comportamentos divergentes para o nível da sociedade pretendida, que buscassem a contradição a partir de iniciativas de questionamentos em relação ao poder instituído. Desta forma, ao nível de conduta, a disciplina de EMC deveria fazer com que o aluno aprendesse a:

[...] agir com respeito, comedimento e delicadeza com professores, funcionários e colegas, pois desse modo estaria aprendendo e exercitando como se portar na sociedade, conhecendo e acatando princípios e regras sociais necessárias ao convívio humano harmonioso (CORDEIRO, 2010, p.93).

Uma harmonia que condicionava a sociedade a acatar as atitudes militares perante o meio social de forma a se sentirem peças fundamentais no projeto de nação idealizado, ou seja, desta forma o governo buscava diminuir possíveis atitudes comportamentais de reivindicação à sua forma de conduzir o país, fazendo com que os indivíduos fossem integrados ao projeto de desenvolvimento brasileiro.

Dos Santos (2011) faz a seguinte colocação sobre as pretensões militares em relação à disciplina de Educação Moral e Cívica: “[...] o principal objetivo era iniciar o seu projeto de formação do homem integrado, um homem que se adequasse à sociedade em que vive, ou seja, um cidadão incorporado à sociedade, um cidadão acrítico” (DOS SANTOS, 2011, p. 6).

Ao refletirmos a respeito das ações governamentais direcionadas a essa disciplina e às pretensões do seu uso por parte dos militares, como procedimento para enquadramento comportamental do aluno, durante a ditadura militar, podemos afirmar que ela fez parte de uma lógica de biopoder, que como coloca Foucault (1998), tenta implantar-se e ganhar solidez

moldando corpos para serem disciplinados. Neste aspecto, o biopoder se caracteriza pelo poder simbolizado a partir da administração dos corpos e pela gestão calculista da vida, ou seja, técnicas de poder sobre o biológico, fortalecidas por ações políticas, que visam a um maior controle da população a partir do estabelecimento de disciplinas de sujeição corporal. (FOUCAULT, 1998).

Para execução satisfatória da lógica do biopoder, faz-se necessário não somente o uso de uma disciplina, mas de um conjunto delas. Desse modo, as letras a e b do decreto de lei nº 869 evidenciam a relação da disciplina estudada com a de Ensino Religioso (ER), à medida que esta apresentava um discurso constituído por componentes religiosos que deveriam também fazer parte dos ensinamentos da disciplina de Educação Moral e Cívica, tais componentes caracterizados por uma moral de cunho religioso, ligada à Igreja Católica.

Porém a relação da Educação Moral e Cívica com o Ensino Religioso (ER) vai além do uso igualitário de conteúdos durante a ditadura militar. Esta interação fez parte de variados contextos da educação brasileira e, por diversas vezes, com propósitos bem parecidos. Principalmente, por serem práticas que, a princípio, eram idealizadas politicamente e com o intuito de enquadramento dos alunos a um nível de comportamento pretendido e referendado como essencial ao meio social brasileiro.

De acordo com Cunha (2007^a, p.281), “[...] o Ensino Religioso remete à Educação Moral e Cívica, articuladas ambas as disciplinas pela matriz de valores conservadores e pela função de controle social, tanto do comportamento individual quanto da atuação sociopolítica dos educandos”. Foi com o catolicismo conservador que a EMC acabou possuindo maiores junções de ideias e sofrendo as maiores influências dentro de seu contexto de atuação durante a ditadura militar, principalmente, a partir da participação de variados membros da igreja junto a seus procedimentos educacionais.

Na prática, a EMC e o ER foram as disciplinas de emprego preferencial para padres, freiras e militares, estes principalmente nos cursos superiores. Assim, depois de baixado o Decreto-Lei 869/69, ambas encontraram condições político-ideológicas, expressas na legislação, para a convergência de conteúdos e o intercâmbio de quadros do magistério (CUNHA, 2007b, p. 298).

No entanto os objetivos almejados pelos militares para o trabalho de EMC e ER perante os alunos, não ficaram restritos apenas às aspirações comportamentais relacionadas a uma religião conservadora, abrangendo também a valorização da nação como uma pretensão de vida para os indivíduos brasileiros. Neste aspecto, os valores da EMC não eram propriamente religiosos, pois se enfatizava o fervor patriótico, a continuidade histórica do

povo brasileiro, seus problemas e desígnios, sua missão em meio a outros povos (IDEM, p. 291).

A referência ao ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica por parte dos militares como necessário à vida dos indivíduos pertencentes à sociedade brasileira, voltada para a valorização do país e de um moralismo idealizado, apresentava-se ao mesmo tempo próxima e distante em alguns elementos do Ensino Religioso, sobretudo no que concerne aos valores patrióticos.

3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta seção objetiva apresentar os métodos e a teoria utilizados na pesquisa, identificando as etapas realizadas para o alcance dos resultados. A mesma apresenta em sua constituição as nossas experiências orientadas metodologicamente por Paul Thompson e Eni Orlandi, e teoricamente por Michel Foucault. Acreditamos que ao expor esse percurso, contribuímos com pesquisas outras de estudiosos que, por ventura, venham a usar procedimentos iguais aos nossos tais como a História Oral, a Análise de Discurso e determinadas categorias analíticas elaboradas por Foucault.

3.1 Os Caminhos Metodológicos de Construção da Pesquisa

Na elaboração deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir do uso de alguns procedimentos metodológicos utilizados para atender aos objetivos propostos. Sabe-se que as metodologias de pesquisa qualitativa são entendidas como capazes de incorporar a questão do significado e com isso, “[...] as relações e as estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento, quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2000, p.10). Esta abordagem contribui para a produção de novos conhecimentos, pois apresenta uma preocupação com o entendimento e a elucidação da dinâmica das relações humanas.

De acordo com Pessoa (2015), esse tipo de perspectiva possibilita o trabalho de diversos valores e significados sociais, observando, ao mesmo tempo, os processos em que se constituem as relações e os fenômenos presentes nas variadas sociedades, onde, diferentemente das análises quantitativas, podemos perceber com mais evidência o lado humano das relações, bem como as suas ações no mundo.

Assim, enquanto a pesquisa quantitativa busca quantificar os resultados de forma objetiva, a partir de um menor enfoque na interpretação do objeto com pouca valorização do contexto, mantendo certo distanciamento de quem pesquisa em relação ao conteúdo estudado, na pesquisa qualitativa o pesquisador não se submete a provar fatos, haja vista que o ser humano é ao mesmo tempo sujeito e objeto de análise. Neste aspecto, busca-se refletir o trabalho como parte do processo de construção do conhecimento e desenvolve-se a pesquisa de forma imprevisível, mediante o entendimento parcial e indefinido de seu objeto de investigação:

[...] a maioria dos cientistas admite que o conhecimento nunca é inteiramente objetivo, que os valores do cientista podem interferir no seu trabalho, que os conhecimentos gerados pela ciência não são infalíveis e que mesmo os critérios para distinguir o que é e o que não é ciência variam ao longo da história (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 109).

Porém existem alguns cuidados com os quais os pesquisadores devem se preocupar ao realizarem uma pesquisa que se utilize da abordagem qualitativa, tais 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 (SILVEIRA e GERHARDT, 2009, p.32).

Mediante tais preocupações, fomos pesquisar e interpretar o perfil da disciplina EMC nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano em fontes documentais como o currículo, arquivos escolares, livros didáticos, planos de aulas e demais materiais que poderiam servir como meios de informação para que pudéssemos avaliar os conteúdos trabalhados no contexto analisado.

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa documental recorre a fontes variadas e dispersas, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. A mesma se caracteriza por ser uma técnica importante junto à abordagem qualitativa, que de forma indireta permite compreender a realidade social por meio do exame dos diversos documentos produzidos pelos indivíduos que compõem as sociedades. Assim, ela acaba servindo como procedimento viável ao complemento de informações perante os questionamentos levantados por um pesquisador:

[...] 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 (SILVA et al., 2009, p. 455).

Entretanto ao irmos a campo em busca de tais documentos, encontramos diversas dificuldades, iniciadas pela rejeição de alguns funcionários que ao nos receberem nas instituições escolares, mostraram de imediato pouca ou nenhuma vontade em ajudar. Acreditamos que isto possa ter ocorrido devido à mudança de hábito ocasionada por nossa

presença, à medida que tinham que deixar de lado o que estava programado para fazerem e nos ajudar junto aos arquivos escolares. Para Buffa e Nosella (2008, p.24) “[...] é importante ressaltar que para a escolha do objeto é preciso ter garantido o livre acesso às fontes. Infelizmente, muitas vezes, por ciúme ou receio, as autoridades escolares não se dispõem a colaborar com o pesquisador”.

Cientes de que poderíamos encontrar estas dificuldades, buscamos coletar documentos junto aos órgãos públicos educacionais do Estado de Pernambuco, principalmente aqueles responsáveis por reger as instituições por nós pesquisadas, no sentido de permitir nossa entrada nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano. Mesmo com tais documentos em mãos, percebemos que o carisma e a paciência foram os principais combustíveis para que as coisas comesçassem a andar e, por consequência, pudéssemos ter acesso ao arquivo com maior assiduidade. Em relação ao *corpus* documental que tínhamos o interesse de constituir, tivemos decepções por termos acesso a poucas referências sobre a disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas pesquisadas. No Ginásio Pernambucano, encontramos o arquivo com uma boa estrutura física, porém bem desorganizado enquanto distribuição do material que lá se encontrava. Nesta escola, encontramos algumas referências da disciplina em documentos chamados de órgão expedido, em que foram identificados determinados nomes de professores que trabalharam naquela escola durante a época analisada por nós, como também seus números de registro e a carga horária de tais profissionais junto à disciplina.

Já na Escola Sizenando Silveira, encontramos maiores dificuldades para termos acesso aos arquivos, pois os funcionários, por diversas vezes, colocaram empecilhos para que tivéssemos acesso ao material, o que fez com que as nossas idas a tal instituição se tornassem mais frequentes. Com estrutura física deficitária e muita desorganização, foi difícil encontrar algo referente à disciplina de Educação Moral e Cívica naquela instituição, tanto que a única referência encontrada foram os livros de ponto dos professores da época, que traziam junto as suas assinaturas e o nome da disciplina que ministravam. Os funcionários dessa instituição afirmaram que dificilmente iria se encontrar alguma coisa do período pesquisado lá, devido ao fato de que os documentos foram perdidos em mudanças ocasionadas na escola.

Diante disso, percebemos 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 consequentemente da comunidade da qual fazem parte.

Cremos que esse problema não se restringe apenas às escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano, alcançando um percentual considerável entre as muitas escolas pernambucanas, o que acaba dificultando possíveis intervenções mediante problemas apresentados historicamente. Assim, ao percebermos os documentos escritos como importantes fontes, entre outras, acreditamos que o mau uso e a péssima manutenção deles prejudicam não só o trabalho de pesquisa institucional, mas também o aperfeiçoamento deste tipo de levantamento direcionado a uma história das instituições tão em evidência na atualidade, posto que, segundo Buffa e Nosella (2008, p.16): “[...] hoje, os estudos de instituições escolares representam um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da História da Educação”.

Por fazermos em nossa pesquisa uma abordagem histórica dessas duas instituições escolares, ambas com importância educacional e social dentro do Estado de Pernambuco, mais especificamente na cidade de Recife, responsáveis pela formação de diversos cidadãos locais, concordamos com o entendimento de Buffa e Nosella (2008, p.25) quando afirmam que: “A questão das fontes de investigação na área de História da Educação e, obviamente, na pesquisa com instituições escolares é das mais importantes e está intimamente relacionada às teorias da História, vale dizer, teorias do conhecimento”.

Em nossa pesquisa buscamos identificar a constituição educacional de tais instituições que pode ter influenciado a maneira como cada uma delas trabalhou com os conteúdos da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar no Brasil. Neste sentido, ainda de acordo com Buffa e Nosella (2008), diversos aspectos devem ser levados em consideração nesse processo de se tentar construir/reconstruir a história de uma determinada comunidade escolar, tais como:

[...] o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles (BUFFA e NOSELLA, 2008, p.16).

Assim, entendemos ser viável trazermos a história destas instituições, buscando ampliar o nosso conhecimento e, por consequência, a dos leitores sobre as mesmas, pois defendemos que elas podem contribuir para resolvermos problemas atuais e até mesmo “[...] podem ser um instrumento para uma nova compreensão da escola, elevando, assim, o autoconhecimento de seus profissionais ao estabelecerem comparações com outros e,

portanto, aumentando a responsabilidade de suas opções” (BUFFA e NOSELLA, 2008, p. 21).

Sobre os estudos que direcionam o foco para os históricos das instituições escolares, sabe-se que estes veem ganhando força a partir da década de 1990, porém eles já eram realizados de forma esporádica em épocas anteriores; entretanto apresentam maior desenvoltura quando o trabalho é direcionado a escolas que possuem densidade histórica e uma relação mútua com a sociedade da qual fazem parte, fazendo com que os membros de tal sociedade as identifiquem com traços significativos dessa história (BUFFA e NOSELLA, 2008).

Dito isto, faz-se necessário colocar que além da procura por documentos escritos, fizemos uso da metodologia da História Oral como outra fonte de informação importante, pois, a partir de entrevistas com ex-alunos e ex-professores da disciplina nas escolas pesquisadas durante o período analisado, e com alguns ex-alunos ou ex-professores de EMC de outras instituições (mas que hoje são professores no Sizenando Silveira e no Ginásio Pernambucano), pudemos dar desenvolvimento aos objetivos da pesquisa.

O uso dessa metodologia teve o intuito de traçar o perfil do trabalho com a disciplina nas duas escolas pesquisadas durante a ditadura militar, visando com isso observar as relações na forma atual de se ensinar com a abordagem daquele contexto. A escolha da metodologia da História Oral coaduna com o tema de pesquisa proposto, pois:

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 (THOMPSON, 1992, p. 44).

Assim ela se caracteriza por tentar fazer da História um meio democrático, ao dar voz a variados tipos de pessoas, independentemente de sua classe social, idade, sexo, cor da pele e outros aspectos utilizados para diferenciar os indivíduos. Tal abordagem busca fazer com que identifiquemos nas pessoas fontes de informações que podem, a partir de seus relatos de vida, dinamizar, elucidar e valorizar ainda mais determinados acontecimentos históricos, examinando-os por vários ângulos. Para Thompson (1992, p.25), “[...] uma vez que a

experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão”.

Este método apresenta-se como uma fonte em detalhes, capaz de expor informações mais variadas que as fornecidas por documentos escritos, como também faz surgir histórias que, de nenhuma outra forma, poderiam chegar até nós. Sobre a História Oral é dito que ela:

Torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem agora, ser convocadas também entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma constatação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo (THOMPSON, 1992, p. 26).

Logo essa metodologia nos permite ampliar as possibilidades de conhecermos fatos acontecidos de maneira relevante, ao admitir que olhares diversos dos indivíduos que compõem um meio social sejam analisados de forma inclusiva. Para Thompson (1992, p.25): “[...] o mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”.

Diante disso, tal método pôde colaborar sobremaneira com esta pesquisa, especialmente porque buscamos entender de modo variado, ou seja, não só através de documentos escritos, a forma como a disciplina de Educação Moral e Cívica foi ministrada no período em questão, a partir da atuação dos professores responsáveis por ela e como a mesma pode estar influenciando a educação atual. Assim, lidamos com a escuta de pessoas que, na época, por motivos os mais multifacetados possíveis, podem ou não ter compactuado com os objetivos propostos pelo regime militar.

Segundo Thompson (1992, p.117) a História Oral, “[...] permite o estudo de acontecimentos políticos recentes, o que não é possível analisar satisfatoriamente por meio de registros escritos”. Para isto, trabalhamos com o número de 04 pessoas por escola, 08 no total, onde em cada instituição buscamos entrevistar um ex-professor de EMC e um ex-aluno que participaram do contexto educacional durante a ditadura militar, e dois professores atuais que durante a ditadura tiveram contato com a disciplina, independente de ter sido no Sizenando Silveira ou no Ginásio Pernambucano.

Os dois primeiros entrevistados nos ajudaram na reconstrução do tratamento dado à disciplina no período ditatorial, já os dois seguintes auxiliaram na compreensão da relação da maneira de ensinar atual com o ensino de EMC ministrada durante os anos de repressão militar. Para localizarmos esses docentes, buscamos referências pessoais nas escolas e nos órgãos responsáveis por gerenciar o sistema educacional pernambucano.

Entretanto, como já foi dito anteriormente, reiteramos que encontramos em ambas as instituições poucas referências documentais, não só direcionadas à disciplina de Educação Moral e Cívica, mas também relacionadas às pessoas físicas envolvidas com a mesma. No máximo, encontramos nomes e registros de professores; já sobre os ex-alunos, localizamos apenas os nomes, nada direcionado a endereços e/ou telefones. Assim, tivemos bastante dificuldade para encontramos as pessoas que fizeram parte daquele contexto, mas através de algumas alternativas, tais como a procura por professores ou outros funcionários mais antigos das instituições, obtivemos êxito na constituição de nosso grupo de entrevistados.

Quando encontramos as pessoas com as características que pretendíamos para serem entrevistadas, foi realizado um primeiro contato com o objetivo de esclarecer o propósito da pesquisa para em seguida solicitarmos uma entrevista com aqueles que quisessem participar. As duas tabelas abaixo trazem referências e características dos entrevistados, direcionadas para cada escola na qual tiveram ou têm alguma relação como ex-alunos, ex-professores ou professores atuais das instituições pesquisadas. É importante colocar que todos permitiram o uso de seus nomes neste trabalho:

Tabela 1 – Entrevistados da Escola Sizenando Silveira

Entrevistados	Relação com a disciplina	Relação com a escola
Maria José Barboza Data de nascimento: 06/11/1938	Ex-professora de Educação Moral e Cívica no período analisado	Professora durante a ditadura militar
Elimar da Silva Alcoforado Data de nascimento: 07/06/1965	Ex-aluno da disciplina de Educação Moral e Cívica no período analisado	Ex-aluno, ex-professor e ex-diretor da escola Sizenando Silveira
Rejane Bezerra Campos de Melo Data de nascimento: 31/07/1963	Ex-aluna da disciplina de EMC	Hoje, professora da disciplina de Português no Sizenando Silveira
Maria das Graças Ferreira de Araújo Data de nascimento: 19/06/1955	Ex-aluna da disciplina de EMC	Hoje, professora da disciplina de Português no Sizenando Silveira

Tabela 2 – Entrevistados da Escola Ginásio Pernambucano

Entrevistados	Relação com a disciplina	Relação com a escola
Lucilo de Medeiros Dourado Varejão Data de nascimento: 24/09/1946	Ex-professor de Educação Moral e Cívica no período analisado	Professor durante a ditadura militar
Marcos Ferreira Pedrosa Data de nascimento: 19/06/1955	Ex-aluno da disciplina de Educação Moral e Cívica no período analisado	Ex-aluno e ex-presidente do centro cívico do GP durante a ditadura militar
Andréa de Lira Pinto Data de nascimento: 19/06/1964	Ex-aluna da disciplina de EMC	Hoje, professora de libras no GP
Agnelo Dias Vidal Neto Data de nascimento: 21/10/1956	Ex-professor da disciplina de EMC no período analisado	Hoje, professor da disciplina de geografia no GP

Quando constituímos o nosso *corpus* de entrevista tínhamos ciência que:

Ser bem sucedido ao entrevistar exige habilidade. Porém, há muitos estilos diferentes de entrevista, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade. Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar (THOMPSON, 1992, p. 44).

O pesquisador deve, portanto, para o alcance de uma entrevista bem sucedida, ter a consciência de que está trabalhando com pessoas e que as mesmas possuem sentimentos, logo, o entrevistador deve exteriorizar o seu lado humano, tentando respeitar os limites do outro e assim criar uma relação de confiança, que faça com que o entrevistado sinta-se confortável.

Para Thompson (1992, p.258): “[...] o objetivo de uma entrevista deve ser revelar as fontes do viés, fundamentais para a compreensão social, mais do que pretender que elas possam ser aniquiladas por um entrevistador desumanizado”. O autor acrescenta ainda que

“[...] quanto mais você demonstrar compreensão e simpatia pelo ponto de vista de alguém, mais você poderá saber sobre ele” (IBIDEM, p. 272).

Sendo assim, ao realizarmos as entrevistas, fomos a campo com o entendimento da importância de nos relacionarmos bem com os entrevistados, buscando sempre a constituição de uma confiança mútua a partir do primeiro contato com os mesmos. Quanto a este primeiro contato, buscamos apresentar aos entrevistados a importância de seus dizeres para o entendimento do social. Sobre o primeiro contato, Thompson (1992) sugere:

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 (IBIDEM, p. 267).

Percebemos que ao fazermos o primeiro contato com os entrevistados, foi de suma importância mencionar o nome das pessoas que tinham nos fornecido os seus dados; isto fez com que a maioria deles adquirissem confiança, contribuindo com nossos objetivos. Em relação às datas, aos horários e aos locais das entrevistas, percebemos que foi mais conveniente esperar que determinassem o melhor para eles.

Quanto à relação com os entrevistados, identificamos muito do dito por Thompson (1992) e já citado anteriormente em nosso trabalho, no qual percebemos que o mais importante é o entrevistador ser bem flexível em suas palavras, respeitar o espaço do outro, não impor nada ou nenhum procedimento, mostrar-se sempre amigável e interessado nos dizeres que estão sendo pronunciados e, principalmente, ter a consciência de que precisa de tais dizeres para alcançar os seus objetivos enquanto pesquisador. Por tudo isso, esses procedimentos acabaram se tornando essenciais, porque do contrário, poderíamos ter encontrado dificuldades para realizar o trabalho, pois: “Quem não consegue parar de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou lhe impor suas próprias ideias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou possivelmente enganosas” (IBIDEM, p. 254).

Sobre os moldes da entrevista, utilizamos o tipo semi-estruturado com o intuito de focarmos no nosso objeto de pesquisa a partir de perguntas direcionadas, porém nossos entrevistados, de forma espontânea, emitiram suas percepções, fazendo uso de suas memórias. Para Mazzotti e Gewandszajder (2002, p.168) nas entrevistas, “[...] também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”.

Esse tipo de entrevista foi definido a partir do referencial metodológico da História Oral que ajudou a estabelecer uma base para sua formulação, como também a definição dos possíveis entrevistados. Os dados obtidos através dela e dos demais documentos escritos foram examinados a partir da ótica da Análise de Discurso (AD) que, segundo Orlandi (2001), consiste numa metodologia em que: “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2001, p. 15). A autora afirma ainda que, “[...] por este tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se” (IDEM).

Por conseguinte a Análise de Discurso, diferentemente da Análise de Conteúdo, nos permite identificar a partir do trabalho simbólico/ideológico presente nos discursos os sentidos circulantes historicamente que influenciam as falas:

A análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (IDEM).

Logo com a AD buscamos identificar o “real” do sentido exposto nos discursos obtidos, tanto nas entrevistas, como nos documentos escritos encontrados, pois como coloca Orlandi (2011), o discurso se define como um efeito de sentido entre locutores (ORLANDI, 2011, p. 21). Portanto buscamos examinar como a língua e a história influenciaram a constituição dos sujeitos a partir da significação que os mesmos deram ao desenvolvimento da disciplina de EMC no período de 1972 a 1985 e os possíveis vestígios do seu ensino na atualidade. Para isso, ficamos atentos às condições de produção de tais dizeres, buscando ir além do que se dizia, isto é, procurando ir além daquilo que se apresentava como evidente, identificando não só o contexto imediato da enunciação, mas atrelando este ao contexto sócio-histórico, na busca por definir as ideologias presentes e atuantes nos recortes de falas.

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” (ORLANDI, 2001, p. 48). A autora complementa enfatizando que: “[...] enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido”.

Desse modo, a prática discursiva e os sentidos estabelecidos são regidos pela ideologia, que por sua vez é representada nos discursos pelas formações discursivas, que determinam também o modo de funcionamento dos dizeres e acabam por definirem os

variados tipos de discursos. Porém, para Orlandi (2001), a tipologia discursiva é algo que não deve tomar tanta atenção do analista de discurso, e sim, a sua funcionalidade, já que é esta que irá caracterizar de fato o discurso:

O que interessa primordialmente ao analista são as propriedades internas ao processo discursivo: condições, remissão a formações discursivas, modo de funcionamento. Certamente o fato de um discurso ser político, estabelece seu regime e validade e cabe ao analista detectar essa ordem, esse regime. Mas ele não o faz pela classificação *a priori* – discurso político – mas pela observação de seu funcionamento. Discursos, *a priori*, não lidos como políticos podem estar funcionando como tal (IBIDEM, p. 49).

Todavia existem outros procedimentos discutidos por esta autora que mereceram atenção e bastante cuidado durante a nossa análise, principalmente, por possuírem uma característica também estruturante, participando de tal maneira da constituição dos sujeitos e dos sentidos. Tais artifícios são chamados por ela, a partir de Michel Pêcheux, de esquecimentos.

A mesma assim expõe dois tipos de esquecimentos: o número 2, da ordem de enunciação, que se caracteriza pelo esquecimento de palavras para um determinado discurso, deixando a impressão de que o mesmo só poderia ser dito daquela maneira. E o número 1, chamado de esquecimento ideológico, referendado quando nós nos colocamos como a origem dos nossos dizeres, pois os mesmos se formam a partir das influências de sentidos pré-existentes (ORLANDI, 2001).

Ao longo dos dizeres, os esquecimentos afetam a memória discursiva dos indivíduos, o que faz com que os mesmos utilizem o saber discursivo que possuem e que serve de base para os novos dizeres, em contextos variados. A respeito do saber discursivo ou memória discursiva, chamada por Orlandi de interdiscurso, sabe-se 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. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (IBIDEM, p. 31).

Diante disso, estávamos cientes dos diversos cuidados que deveríamos tomar para que a nossa análise fosse realizada mediante a complexidade referente aos diversos sentidos que foram expostos, a partir dos dizeres trabalhados em nossa pesquisa. Sobre os dizeres, sabe-se que:

Não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que poderia ser dito e não foi (ORLANDI, 2001, p.30).

No que se refere às entrevistas, ao trabalharmos com alguns professores e alunos que vivenciaram o período militar, acreditamos que os seus dizeres foram influenciados por suas vivências na profissão e pelo contexto da época, mesmo se reconhecendo que eles abordam o passado a partir do presente. Desta forma, levamos em consideração a chamada relação de força, ao considerarmos que ao falarem de determinada posição (professor ou aluno), os seus dizeres foram elaborados e significados por essa condição. Segundo Orlandi (2001), as relações de força são marcadas pelas relações de lugar, caracterizadas pelo fato de que: “[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno” (IBIDEM, p. 39).

Vale ressaltar que as relações de força são apenas um dos mecanismos de funcionamento do discurso, pois juntamente com os mecanismos de antecipação (caracterizado pela antecipação do efeito de sentido que um indivíduo imagina estar a produzir perante outra pessoa) e a relação de sentido (que se define pela relação de sentido entre os discursos, ou seja, os sentidos presentes em um determinado discurso são resultados da relação com os sentidos presentes em discursos diferentes), ajudam a identificar as condições em que o discurso foi produzido e como o mesmo pode significar. De acordo com a mesma autora tais mecanismos “[...] contribuem para a construção das condições em que o discurso se produz e, portanto, para seu processo de significação” (IBIDEM, p. 40).

A análise como um todo foi iniciada quando montamos um *corpus* que nos permitiu realizar o exame pautado pelos objetivos do trabalho, o que, junto com a leitura teórica exposta, pôde contribuir para responder às inquietações advindas do problema de pesquisa, pois se sabe 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 (ORLANDI, 2001, p.64).

Quando iniciamos a análise, objetivamos seguir uma sequência a partir da superfície linguística dos textos utilizados e, principalmente, daqueles transcritos através das entrevistas, nas quais se buscou identificar os discursos, passando pela constituição das formações discursivas e finalizando com a identificação das ideologias dominantes.

Para Orlandi (2001, p.43) a formação discursiva é: “[...] aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica, determina o que pode e deve ser dito”. A identificação da formação discursiva possuiu

tamanha importância para a análise, por permitir a compreensão dos processos de produção referentes aos sentidos de um determinado discurso e a sua relação com a ideologia, como também a possibilidade de estabelecer as regularidades de funcionamento discursivo.

Acreditamos que se pôde chegar à constituição de processos discursivos promovedores de efeitos de sentidos (compreensão de como os sentidos e os sujeitos se constituem em um texto e a seus interlocutores) produzidos pelos discursos analisados, o que implica no fato de que “[...] o que temos como produto da análise, é a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições” (IBIDEM, p. 72).

Diante do exposto, cremos que as escolhas metodológicas utilizadas em nosso trabalho colaboraram para o desenvolvimento dos objetivos propostos para a pesquisa.

3.2 O Percurso Teórico: discurso/saber, ordem e poder em Michel Foucault

Dando prosseguimento aos autores, metodologias e teorias com as quais dialogamos neste trabalho, entendemos ser de grande importância apresentarmos um sucinto debate teórico em torno das categorias citadas acima, estas discutidas através dos conceitos elaborados pelo filósofo francês Michel Foucault. Esse debate foi realizado com o intuito de expormos o perfil teórico do trabalho e o caminho analítico que nos permitiu o alcance de nossos objetivos.

3.2.1 Discurso e Saber

O discurso, a partir das concepções de Michel Foucault (2005a), possui uma singularidade e uma dependência histórica que são regidas pelos acontecimentos diversos que ocorrem no interior de uma determinada sociedade em uma época específica. O mesmo tende a se materializar enquanto prática, a partir de condições determinadas de existência, o que o caracteriza como acontecimento histórico, que ganha a sua singularidade a partir do momento em que passa a ser único como qualquer outro acontecimento.

Para Foucault (2005a, p.135-136) 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”. Sua história não é contínua e sua composição ou estrutura não é

obrigatoriamente permanente, pois, eles (discursos), através das relações diversas que podem vir a ter com procedimentos não discursivos, influenciados pelas mudanças sociais e históricas, podem se modificar, se manter ou desaparecer.

Essas relações são decorrentes da articulação entre formações discursivas e instituições que compõem a nossa sociedade e que determinam os procedimentos viáveis para que um discurso, ou discursos, se utilizem de certos objetos, conceitos, tipos de enunciação ou estratégias e assim se definam as regras de existência e de funcionamento deles.

Portanto o discurso é definido como um conjunto de enunciados que obedecem às regras determinadas por um sistema enunciativo geral, chamado de formação discursiva, que acaba por caracterizá-lo a partir de sua regularidade prática, ou seja, através de suas modalidades particulares de existência (FOUCAULT, 2005a).

Para Foucault (2005a), a formação discursiva pode ser assinalada “[...] por uma dispersão de fato, já que ela 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, 2005a, p. 135). O autor coloca ainda que:

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva (Idem, 2005a, 135)

Logo, uma formação discursiva pode ser definida a partir de semelhante sistema de dispersão entre determinados grupos de enunciados, como também a partir das constâncias enunciativas estabelecidas através das regularidades apresentadas pelos elementos de sua repartição, que irão determinar as suas regras de formação:

Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2005a, p. 43-44).

Essas regras de formação determinam as circunstâncias para que um enunciado específico seja posto em prática e se relacione com outros enunciados; as mesmas também estabelecem as condições da função enunciativa, pois para Foucault (2005a, p.99) o enunciado:

[...] 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).

A identidade de um enunciado pode ganhar contornos diferentes à medida que é relacionada, através de uma formação discursiva determinada, a práticas complexas estabelecidas por instituições materiais; tais práticas para este autor dialogam com as configurações de poder. Neste aspecto então, a enunciação é um acontecimento material único por possuir características localizadas no tempo e no espaço, entretanto, para o mesmo:

[...] o regime de materialidade a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal, que define antes possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites), do que individualidades limitadas e perecíveis (IBIDEM, p. 119).

Os elementos constituídos em tais práticas formam um saber, à medida que são estabelecidas as possibilidades de uso e de apropriação apresentadas pelo discurso, que especificam não só a forma e o rigor de um determinado saber, mas também os objetos, os conceitos e as estratégias que este utiliza para se consolidar. Para Foucault (2005a, p.207) então, “[...] não há saber, sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”.

Podemos dizer, então, que para este autor as instituições possuem o domínio das práticas enunciativas que se realizam em seus espaços, à proporção que articulam a elas formações discursivas para estabelecerem as regras a serem seguidas em um determinado período histórico. Desse modo, é que o discurso passa para ele não só a existir, mas também a funcionar conforme as possibilidades determinadas, construindo saberes, ao passo que determinam as posições e os parâmetros discursivos para os variados sujeitos de suas composições. Ainda segundo Foucault (2005a, p.206), o saber é “[...] o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em um discurso”.

Por tudo isto, identificamos as categorias discurso/saber em Foucault como importantes para nosso trabalho, porquanto através delas podemos dar conta não só da dimensão escola Ginásio Pernambucano e Sizenando Silveira como espaços educacionais, como entender estas instituições com seus discursos e saberes sobre a Educação Moral e Cívica como algo maior, cuja análise sobre a orientação político-estatal no período enfocado foi fundamental, pois tinha como fim entender a instauração de uma ordem como forma de consolidar um poder que era o dos militares.

3.2.2 Ordem

A ordem para Foucault (1999) seria uma organização funcional do discurso, no qual o imaginário social irá ganhar corpo a partir de suas formas de controle, coerção e exclusão, ou seja, seria o enquadramento discursivo em leis estabelecidas por instituições presentes em determinadas sociedades; tal enquadramento cuida da aparição dos discursos, dos lugares de seu pronunciamento, determina o nível de importância dos mesmos e seleciona os sujeitos que falam, tentando instituir verdades: “tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso”. (FOUCAULT, 1999, p.50).

Para esse fim as instituições se apegam a procedimentos que as auxiliam na busca por manterem total hegemonia na ordem dos discursos circulantes em seus espaços. De acordo com Foucault (1999), existem três procedimentos que são bastante utilizados em nossa sociedade: dois procedimentos externos aos discursos (limitação e sujeição do discurso) e outro de origem interna aos mesmos (Rarefação) (IDEM).

A limitação se refere aos sistemas de exclusão presentes em nossa sociedade, direcionados aos discursos pelas instituições como forma de controle. A mesma é constituída pela interjeição (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 (FOUCAULT, 1999).

Estes três sistemas de exclusão podem ser considerados como aqueles que põem em jogo o poder e o desejo, porém a vontade de verdade se destaca, conforme a mesma pode retomar os demais sistemas por sua própria conta, como também modificá-los e fundamentá-los. Para Foucault (1999), a vontade de verdade é um sistema de exclusão guiado por um conjunto de práticas como a pedagogia, a educação, os sistemas dos livros, entre outros, que são regidas por um suporte institucional.

Percebemos que a vontade de verdade sofre influência direta dos meios de aplicabilidade dos variados saberes que circulam em nossa sociedade e que através do suporte institucional que possui, ganha força para consolidar verdades e excluir discursos que não estejam enquadrados nos parâmetros instituídos como verdadeiros:

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 (IBIDEM, p. 19-20).

Dessa forma, a vontade de verdade mascara-se dentro de uma verdade estabelecida, que ganha força ao ser desejada por grande parte da sociedade, que procura se enquadrar no “verdadeiro” a partir do momento em que se busca apropriar-se de forma incontestável dos saberes instituídos. Enquanto isso, aqueles que buscam contestar tais saberes sofrem exclusões diversas que deixam transparecer o poder exercido pelos procedimentos discursivos institucionais.

Outro procedimento de controle e delimitação do discurso é a rarefação. Entretanto esta atua de forma diferente em relação à limitação, à medida que são os próprios discursos que se auto controlam. Para Foucault (1999, p.21) a mesma: “[...] funciona, sobretudo, a título de princípio de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso”.

Ela atua conforme três princípios que podem ser considerados como os responsáveis por classificar, categorizar, produzir e divulgar discursos. O primeiro desses princípios seria o do comentário, que se caracteriza por permitir a classificação e categorização dos discursos, a partir do momento em que mantém a possibilidade de reaparecimento dos mesmos em situações diferentes daquela de sua formulação, ou seja, podem contribuir para a permanência ou não permanência dos discursos, à proporção que limita o acaso pela repetição:

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 (IBIDEM, p.25).

Os outros dois princípios da rarefação podem ser considerados como aqueles responsáveis por produzirem e divulgarem os discursos. Um destes seria o princípio do autor que de certo modo complementa o comentário, como também limita o acaso na busca por uma individualidade. Para Foucault (1999), o autor se caracteriza por ser o “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade de origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 1999, p. 26).

O terceiro e último princípio seria a disciplina, que possui a sua existência atrelada à capacidade de formular proposições novas e de estabelecer os parâmetros necessários para que um discurso possa se encontrar no verdadeiro de uma determinada época, ou seja, ela

segue um plano de objeto determinado, passando a dar identidade ao discurso a partir de uma reutilização contínua das regras. Segundo Foucault (1999, p.34):

[...] uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, “no verdadeiro”.

O mesmo finaliza com a seguinte colocação da atuação da disciplina perante a pronúncia de nossos dizeres:

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem: mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma "polícia" discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos (IBIDEM, 1999, p. 35).

Portanto a disciplina se diferencia dos dois primeiros princípios de rarefação, conforme a sua ação e reconhecimento não estão ligados à possibilidade de um inventor, ou quando não busca redescobrir sentidos ou estabelecer identidades a partir da repetição discursiva, e sim, se apresenta como as regras necessárias à criação de novos enunciados.

O último procedimento de controle dos discursos, sujeição do discurso, seria aquele que limita seus poderes, domina as aparições aleatórias e seleciona os sujeitos que falam, ou seja, é aquele que é regido por quatro grandes mecanismos de submissão discursivos, mediante determinadas condições e regras.

O primeiro desses mecanismos seria o ritual, que para Foucault (1999, p.39):

[...] 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 determinado tipo de enunciados) 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.

Assim sendo, os rituais determinam para os sujeitos o que devem falar, quando falar e como falar, de forma a buscar o controle dos sentidos decorrentes e presentes nos discursos. Algo que acontece em grandes proporções com os discursos de origem política, como aqueles circulantes no período da ditadura militar brasileira, como veremos mais adiante.

Outro mecanismo de sujeição seriam as sociedades de discurso, cuja função é manter e criar discursos que deverão circular em ambientes fechados. As mesmas se caracterizam pela necessidade de apropriação de segredo e de não-permeabilidade discursiva, ou seja, possuem um regime de exclusividade e de divulgação perante o discurso.

O terceiro mecanismo é conhecido como doutrina, caracterizada por possuir em sua constituição um número reduzido de indivíduos que falam e que em conjunto estabelecem os limites de circulação e transmissão do discurso. Para Foucault (1999, p.43):

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente 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.

Desta forma, a doutrina questiona o que é dito a partir dos sujeitos que falam, à proporção que tais dizeres deverão ser direcionados conforme a participação desses sujeitos em grupos doutrinários definidos, que influenciam os seus enunciados.

Por último e não menos importante, pode-se falar da apropriação social dos discursos como um mecanismo de 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).

Esses quatro mecanismos de sujeição do discurso se encontram interligados em vários momentos e atuam de forma a conduzir a relação entre sujeitos e discursos em determinadas situações. Para Foucault (1999 p.45) o sistema de ensino é um meio onde podemos encontrar a atuação conjunta desses tais mecanismos, o que pode ser identificado no seguinte questionamento:

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; se não a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Por fim, para que possamos nos situar em relação à ordem do discurso, é necessário falarmos que os dois últimos procedimentos (rarefação e sujeição discursiva) discutidos nesta parte do trabalho, são aqueles que literalmente atuam de forma a impor o processo de ordenação aos discursos, através dos variados mecanismos que os compõem e que foram citados acima. Percebemos a ordem discursiva e todo o procedimento que visa a sua manutenção como algo essencial a que possamos entender da melhor maneira possível o nosso objeto de pesquisa.

3.2.3 Poder

Para Foucault (2005b) o poder não existe, já que não pode ficar restrito a um determinado lugar ou nas mãos de indivíduos específicos, o mesmo é considerado um feixe de relações que são exercidas (exercício do poder) e funcionam conforme determinados mecanismos ou técnicas que se encontram presentes em todas as tramas sociais: “[...] 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” (FOUCAULT, 2005b, p. 99).

O autor caracteriza o exercício do poder como uma guerra prolongada, que se estabelece a partir das relações entre os seres humanos no cotidiano das sociedades, sendo a mesma uma relação de força, que é regida politicamente em momentos históricos distintos, que faz com que exista dentro do meio social uma guerra contínua, seja ela explícita ou não, já que em seus variados campos materiais acontecem constantes batalhas movidas pelo poder:

[...] em primeiro lugar, que 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. E se é verdade que o poder político acaba e a guerra tenta impor a paz na sociedade civil, não é para suspender os efeitos da guerra ou neutralizar os desequilíbrios que se manifestam na batalha final, mas para reinscrever perpetuamente estas relações de força, através de uma espécie de guerra silenciosa, nas instituições e nas desigualdades econômicas, na linguagem e até no corpo dos indivíduos. A política é a sanção e a reprodução do desequilíbrio das forças manifestadas na guerra. Em segundo lugar, quero dizer que, no interior desta "paz civil", as lutas políticas, os confrontos a respeito do poder, com o poder e pelo poder, as modificações das relações de força em um sistema político, tudo isto deve ser interpretado apenas como continuação da guerra, como episódios, fragmentações, deslocamentos da própria guerra. Sempre se escreve a história da guerra, mesmo quando se escreve a história da paz e de suas instituições. Em terceiro lugar, de uma prova de força em que as armas deverão ser os juizes. O final da política seria a última batalha, isto é, só a última batalha suspenderia finalmente o exercício do poder como guerra prolongada (FOUCAULT, 2005b, P. 99-100).

Tais relações possuem uma dinâmica que não segue uma sequência específica ou direcionada do exercício do poder, ou seja, só de cima para baixo, mas sim, em direções diversas que o faz penetrar em todos os campos de uma sociedade. Para Foucault (2005b), “[...] uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (IBIDEM, p. 85).

Por isto, podemos citar as diversas instituições que se fazem presentes em uma sociedade como os campos de atuação dos mecanismos de poder a um nível mais cotidiano,

onde o mesmo acaba por ser exercido durante as relações de forças estabelecidas entre os indivíduos que a constituem. Para Foucault (2005b, 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”.

O mesmo adiciona ainda as seguintes colocações:

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 (IBIDEM, 2005b, p.103).

Portanto é através do seu potencial produtivo que o poder constitui os indivíduos e ganha terreno dentro das sociedades, à medida que cria saberes, instiga desejos e produz discursos. Para falarmos do potencial produtivo do poder, porém, temos que falar também da repressão, algo tão atrelado ao poder pelas sociedades modernas e que literalmente faz parte da essência do seu funcionamento, entretanto, a mesma não é a principal condição de seu exercício perante os indivíduos de um meio social, pois:

[...] se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande superego, 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, 2005b, p.84).

É a relação com o saber que acaba por condicionar o exercício do poder na sociedade, já que o poder influencia e é influenciado pelo saber, o que o transforma em algo desejado por muitos. Segundo Foucault (2005b) “[...] 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” (IBIDEM, p. 80). O autor esclarece que o saber enquanto conhecimento: “[...] 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” (IBIDEM, p.22).

Um dos mecanismos do poder que, de acordo com este autor, acaba por ser de grande importância na constituição dos saberes que se exercem dentro das sociedades modernas, em

seus variados campos institucionais, como por exemplo, as escolas, é o da disciplina. Para o autor, a disciplina é constituída por “[...] uma relação de poder que dá origem a um conhecimento que, por sua vez, funda os direitos deste poder” (FOUCAULT, 2005b, 73).

A mesma é tida como um conjunto de procedimentos capazes de gerir homens, de forma a controlá-los, conforme se estabelece uma pirâmide de posições em que as informações são repassadas de baixo para cima, não com o intuito de gerir resultados para uma ação, mas sim, de estabelecer o controle dos procedimentos que deverão ocasionar um resultado, tais como: a delimitação de espaços, a vigilância contínua perante os indivíduos (de maneira a individualizá-los), a produção dos saberes e a necessidade de estabelecer os períodos temporais da ação:

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, 2005b, p. 62).

Junto à disciplina e de forma a se complementarem, o mesmo autor apresenta o poder exercido sobre o biológico (Biopoder) como outro mecanismo bastante presente no meio social. Este é diretamente ligado a intenções políticas que ganharam força durante o século XIX e se diferencia da disciplina à medida que não visa à individualização dos indivíduos, e sim a seu agrupamento, ou seja, visa à população como um todo: “A saúde de todos como urgência para todos; o estado de saúde da população como objetivo geral” (FOUCAULT, 2005b, p.108).

Para ele então, o Biopoder se apresenta como um conjunto de procedimentos que se ocupam da vida, haja vista que se tenta controlar questões como o nascimento, a mortalidade, a duração, ou seja, se direcionam para a saúde populacional com o intuito de assegurar sua existência e, por consequência, ampliar o número de trabalhadores saudáveis que devem contribuir para o modo de produção vigente. Segundo o autor “[...] os traços biológicos de uma população se tornam elementos pertinentes para uma gestão econômica e é necessário organizar em volta deles um dispositivo que assegure não apenas sua sujeição, mas o aumento constante de sua utilidade” (FOUCAULT, 2005b, p. 110).

Quanto à produção dos discursos pelo poder, afirma que ela é condicionada por um regime de verdade que influencia diretamente o exercício do poder e que ao mesmo tempo é controlada por suas ações:

[...] 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, 2005b, p.101).

Desta forma, o discurso é conduzido pela vontade de verdade e constituído pelo poder, ao passo que sua circulação, junto ao meio social, se faz pela sua valorização como verdadeiro e por seu potencial de carregar em si efeitos característicos de poder, algo que faz com que o mesmo possa, à medida do possível, condicionar a vida dos indivíduos. Para Foucault (2005b) então: “[...] 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” (FOUCAULT, 2005b, p. 101).

Assim, afirma que os discursos verdadeiros serão aqueles que seguirão regras que possuem o intuito de determinar o que é verdadeiro ou o que é falso. Estes, quando caracterizados como verdadeiros, estarão imbuídos de poder. Portanto verdade e poder estarão sempre ligados quando pensamos os procedimentos discursivos, já que a verdade não existe fora do poder ou sem poder.

Mediante tudo isto, gostaríamos de resumir o pensamento de Foucault em relação ao poder, através das seguintes palavras escritas por ele:

[...] 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 quotidiana (FOUCAULT, 2005b, p. 74).

Foi dessa maneira que utilizamos a categoria do poder em nossa análise, isto é, de forma a alargar as possibilidades de entendimento do funcionamento da Educação Moral e Cívica nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambuco no período recortado. Junto com as demais categorias apresentadas por Foucault e expostas aqui, tivemos assim a possibilidade de uma abordagem ampliada de nossa problemática de pesquisa e isso começa a ficar perceptível já na próxima seção, quando apresentamos o histórico das escolas abordadas, atrelado à maneira como cada uma conduziu o ensino da disciplina em questão na época da ditadura militar no Brasil.

4 A MORAL E CÍVICA PRETENDIDA E ENSINADA NAS ESCOLAS GINÁSIO PERNAMBUCANO E SIZENANDO SILVEIRA DURANTE A DITADURA MILITAR

Nesta seção faremos uma abordagem das escolas pesquisadas e do trabalho dos professores de Educação Moral e Cívica (EMC) mediante suas especificidades institucionais, ou seja, observaremos como cada uma delas se enquadrou e/ou foi enquadrada dentro dos parâmetros educativos pretendido pelos militares.

A princípio, apresentaremos um breve histórico de cada instituição; em seguida abordar-se-á o tratamento dado à EMC nas duas instituições, com uma rápida referência a seu currículo construído cotidianamente e, para finalizarmos, traremos alguns resultados a respeito da possibilidade de ações subversivas ou não, em cada escola, no que se refere aos objetivos militares direcionados à disciplina em questão.

Percebemos que para alcançarmos as metas propostas para a pesquisa, foi de grande importância conhecer um pouco das histórias de tais instituições (Ginásio Pernambucano e Sizenando Silveira), pois acreditamos que devido ao fato de possuírem características diferentes, cada uma teve sua maneira de lidar com a disciplina de EMC dentro do contexto da ditadura militar. Segundo Miguel (2007), o entendimento da história das instituições escolares guarda uma relação com o contexto nos quais elas são construídas e significadas.

Desta forma, ao levarmos em consideração o histórico dessas escolas e suas especificidades educativas, criadas e constituídas ao longo dos anos de suas atuações enquanto meio formador de opinião, entendemos que cada uma teve a sua forma de atuar perante as leis e normas estabelecidas pelos militares para a educação.

Ainda que as leis, neste caso, educacionais, determinassem as medidas que deveriam ser adotadas nas escolas, cada instituição é única, tem sua especificidade, sua singularidade, sua história, e a apropriação que faz dessas determinações também se dá de forma diferenciada, mesmo buscando-se estabelecer um modelo (CORDEIRO, 2010).

Diante disso, percebemos a importância de realizarmos uma caracterização contextual das escolas abordadas porque, desta forma, podemos contribuir para a construção da história da educação de Pernambuco, ao se buscar reconstituir um pouco do cenário de duas instituições escolares que possuem importância educativa no nosso Estado.

4.1 Breve Histórico do Ginásio Pernambucano

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.

A escola passou por diversos endereços e teve variadas denominações, até que em 1855 foi transformada em internato de educação pública e de instrução secundária sob a denominação de Ginásio Pernambucano (GP). A partir do ano de 1866 essa escola passou a ser parte integrante da Rua da Aurora, no bairro da Boa Vista, no Recife (SILVA, LIMA e BARROSO FILHO, 2008).

A história desta instituição está atrelada a um ensino público de qualidade que a caracterizou como a principal referência educacional de Pernambuco por vários anos, com a mesma sendo responsável por formar diversas personalidades de destaque dentro do contexto social do Estado e também do Brasil.

De acordo com Da Silva et al. (2008), no Ginásio Pernambucano estudaram grandes nomes da vida pública, política, intelectual e artística do Brasil, tais como: Eptácio Pessoa, Clarice Lispector, Ariano Suassuna, Agamenon Magalhães, Eraldo Gueiros, entre muitos outros. Para este autor, o potencial destas pessoas, formadas dentro de procedimentos didáticos trabalhados no Ginásio Pernambucano, mostra toda a credibilidade educativa e o diferencial formativo desta instituição perante a sociedade pernambucana ao longo da sua história. Barroso Filho (2008, p.125) também faz esta relação ao dizer que pelas bancas do GP passou:

[...] 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.

Esta escola primava por uma excelência do ensino, quer pela árdua seleção dos alunos, quer pela busca contínua por novas metodologias, a fim de que os estudantes fossem preparados para ingressar nas universidades. Desta forma, restringia o seu público a um pequeno número de discentes que se destacavam intelectualmente:

O GP era uma escola voltada para os “privilegiados do saber”, aqueles que conseguiam passar pela barreira dos rigorosos processos seletivos de admissão e

conseguiram desfrutar do ensino, reconhecido como “de qualidade” daquela instituição. O GP não era uma escola aberta para todos e sim para poucos. Seu ensino de qualidade era decorrente dessa seletividade, que filtrava “os melhores” e fazia da escola pública um espaço exclusivo para “elites intelectuais” (DA SILVA et al., 2008).

Porém a seleção de seus componentes não ficava restrita aos alunos, pois abarcava também o grupo de professores, que passavam por concursos públicos difíceis. De acordo com Santana (2011), nesses concursos, os candidatos deveriam elaborar uma tese defendida posteriormente, com o objetivo de se tornarem catedráticos, além de passarem por provas escritas e didáticas.

Desse modo, a escola era tida como aquela que possuía os principais e melhores professores de Pernambuco, haja vista que mediante o potencial intelectual apresentado para entrarem na instituição, acabavam por serem grandes formadores da opinião local, ampliando as possibilidades de desenvolvimento educativo de seus alunos. Para Barroso Filho (2008, p.124-125) o Ginásio Pernambucano:

[...] Forneceu grande parte 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 pontificava, como uma espécie de vitrine; território de renomados professores catedráticos, ali se exercitava a rigorosa formação da juventude para ingresso no mundo da cultura acadêmica e do êxito profissional enquanto trabalhadores intelectuais, futuros dirigentes, condutores dos destinos da nação.

Assim, a educação dada aos alunos deste estabelecimento visava ao alcance de um nível elevado intelectualmente e, conseqüentemente, da ocupação de altos cargos por parte deles dentro de nossa sociedade. Este era o cenário formativo do GP antes da instalação da ditadura militar no Brasil. Por tal formação, acreditamos que muitos estudantes desta escola, ao tomarem consciência das reais pretensões dos militares ao assumirem o poder governamental, passaram a questioná-los e a reivindicar os seus direitos perante as imposições instaladas:

Foi do ginásio Pernambucano que saiu o primeiro estudante a ser covardemente assassinado pela ditadura militar fascista. O estudante e presidente do Grêmio Estudantil, Jonas José de Albuquerque, de 17 anos, foi cruelmente assassinado ao sair em passeata contra o Golpe Militar pelas ruas do Recife, no dia 1º de abril de 1964. Mais tarde, em 1978 o também ex-estudante e ex-presidente do Grêmio do Ginásio Pernambucano, Edival Cajá, foi preso, torturado e só não foi também assassinado, porque as manifestações pela sua libertação foram intensas ao ponto de fazer os militares o libertarem (SANTOS, 2011).

Diante de tal contexto, Santos (2011) afirma que os estudantes desta instituição representavam de certa maneira uma elite questionadora e reflexiva, ensinada e desenvolvida dentro das salas de aulas no período pré-ditadura, a partir da atuação dos seus renomados

professores. Assim, tal escola, além de contribuir intelectualmente, “formando poetas”, também colaborou contra o regime militar na formação de jovens conscientes de sua importância na libertação do povo brasileiro.

Contudo no decorrer do período ditatorial, a qualidade de ensino desta escola passou a perder credibilidade por conta das alterações implantadas pelos militares junto à educação brasileira como um todo, em decorrência da lei n.º 5692/71 citada anteriormente, que ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ocasionou mudanças no contexto dos colégios públicos do país, ampliando as possibilidades de acesso a tais estabelecimentos via aumento do número de vagas, possibilitando com isso o ingresso para diversos grupos sociais:

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).

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.

Para Santana (2011), ao conservar certa margem seletiva perante aqueles que pretendiam ingressar e se manter na instituição, isso feito através de testes de admissão rigorosos e um limite de reprovação permitido, a escola conseguia manter o nível de ensino oferecido dentro de um patamar de qualidade (IDEM). Todavia, após este período, a estrutura física do prédio localizado na Rua da Aurora veio a sofrer degradações estruturais, o que fez com que a sede institucional fosse, a partir de 1998, transferida para a antiga Escola de Engenharia de Pernambuco na Rua do Hospício, com o intuito de que a velha sede fosse reformada:

Em 2004, o Ginásio foi reinaugurado 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).

Em 2009, após várias tentativas de fechamento, é prometida pelo governo do Estado a construção de uma nova sede no centro da cidade do Recife, que veio a ser inaugurada em julho de 2012 na Avenida Cruz Cabugá, no Bairro de Santo Amaro. A nova sede serviu para

receber os alunos retidos no prédio da Rua do Hospício, que não puderam se integrar aos novos alunos da Rua da Aurora.

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 à formação de cidadãos pernambucanos.

4.2 Breve Histórico do Sizenando Silveira

Para falarmos do histórico desta instituição, iremos nos apegar à constituição do Instituto Educacional de Pernambuco – IEP. O que nos faz seguir esta abordagem de forma mais ampla em relação à escola Sizenando Silveira está no fato de, ao isolarmos a mesma na busca por compor o seu histórico enquanto local educativo, termos encontrado pouquíssimo referencial a seu respeito, além de percebermos que a sua história está atrelada ao surgimento e ao desenvolvimento desse complexo educacional, que possui tamanha importância junto ao Estado de Pernambuco.

De acordo com Figueirôa (2012, p.46), “[...] 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”.

A partir do decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, a nomenclatura IEP passou a dar nome à antiga Escola Normal Oficial de Pernambuco, instituição responsável por formar docentes para atuarem no magistério de ensino primário e de nível secundário (hoje Ensino Normal Médio). Com bastante tradição no cenário pernambucano, ela existia desde 1865: “[...] 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” (IBIDEM, p.34).

Sobre a estrutura física desta escola, podemos dizer que ao longo de sua história houve diversas sedes, fazendo parte de variadas localidades da cidade do Recife até o ano de 1962, quando foi transferida para uma localidade situada entre a Avenida Mario Melo e o Parque 13 de Maio, no bairro de Santo Amaro, onde permanece até os dias atuais:

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 13 de Maio, no bairro de Santo Amaro (IBIDEM, p.42 - 43).

Em 1962, durante o governo de Cid Sampaio, foram construídas novas instalações naquela localidade, estas que, mais tarde, receberiam o nome de complexo IEP. Foi neste período e diante das novas construções que a escola Sizenando Silveira começou a ganhar vida, quando, em 1963, um dos prédios construídos no ano anterior acabou sendo utilizado para o ensino ginásial de forma independente em relação ao Instituto, ao ficar a cargo de uma nova instituição de ensino intitulada de Colégio Estadual do Recife (IDEM).

Tal colégio, em seus primeiros anos de vida, recebia apenas pessoas do sexo feminino que eram direcionadas ao Curso Ginásial de 1º a 4º séries, Científico e Clássico de 1º a 3º séries. Para isto, realizavam exames de admissão bastantes criteriosos e exigentes, constituídos de provas escritas de Português, Matemática, História do Brasil e Geografia, com caráter eliminatório para a matéria de Português, na qual as candidatas deveriam tirar no mínimo nota 5,0 para continuarem dentro do perfil pretendido (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 1962, p.9).

Porém o nome Sizenando Silveira só veio a ser instituído a partir de 1972, durante o contexto da ditadura militar brasileira, quando da homologação do Decreto Estadual nº 2.631, de 26 de outubro de 1972, 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:

A partir daquela data, o Instituto destinou-se à educação pré-escolar e ao ensino de 1º. e 2º. graus, passando a abranger cinco escolas, situadas na mesma área geográfica: o Jardim da Infância Ana Rosa Falcão de Carvalho, a Escola Sylvio Rabelo, a Escola João Barbalho, a Escola Sizenando Silveira e a Escola Cônego Rochael de Medeiros (VAINSENER, 2009, p.1).

As características apresentadas para o novo complexo e para a integração das escolas que passava a abranger, a partir de 1972, podem ser demarcadas da seguinte forma:

[...] 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).

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 (VAINSENCER, 2009).

Quanto ao nome, Sizenando Silveira, foi dado à escola 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.

As transformações ocasionadas nesta instituição durante a ditadura militar não ficaram restritas apenas ao nome da escola e à perda da autonomia, quando teve que se adequar ao ensino das demais escolas vinculadas ao complexo IEP, 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 Científico (IDEM).

Se pensarmos a respeito da história educativa desta instituição, no contexto de análise desta pesquisa, além de ser uma escola com pouca idade e, conseqüentemente, pouca bagagem formativa, percebemos que ela não manteve um mesmo traçado educacional desde sua criação até o período por nós examinado, principalmente por sofrer mudanças significativas em relação a sua constituição enquanto instituição escolar.

Hoje, o Sizenando Silveira encontra-se presente na mesma localidade, porém 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 a escola oferece turmas de nono ano ao ensino médio, possuindo 539 alunos matriculados e 36 educadores vinculados, além de continuar a formar diversos indivíduos da sociedade pernambucana (VAINSENCER, 2009).

4.3 O Currículo de Educação Moral e Cívica Cotidiano e/ou Real

Na pesquisa realizada em ambas as escolas, não conseguimos ter acesso a documentos curriculares de Educação Moral e Cívica que informassem sobre os conteúdos e parâmetros educacionais estipulados para o trabalho com a mesma no período examinado. Neste caso, levamos em consideração o currículo desenvolvido em cada escola, conforme o individual de cada professor e a influência sofrida pelo meio do qual faziam parte, pois acreditamos que

cada docente trabalhou com a disciplina em seu cotidiano, mediante seu entendimento e o contexto encontrado em cada instituição.

Oliveira (2013) entende por currículo real ou cotidiano o processo de criação cotidiana dos “praticantes/pensantes” das escolas, ou seja, dos professores. Sobre tal currículo apresenta a seguinte concepção:

[...] em diferentes salas de aula, momentos, circunstâncias, diferentes professores criam currículos, modificando normas e textos de políticas educacionais, hegemonias políticas e outras influências, usando aquilo que sabem/sentem/desejam em diálogo com aquilo que lhes é supostamente imposto (OLIVEIRA, 2013, p. 387).

Desta forma, os professores, tendo por base algo já pré-estabelecido para o trabalho com suas disciplinas, criam, através de suas vivências, experiências e enquadramentos dentro de um determinado contexto ou exigências institucionais, novos currículos que serão desenvolvidos conforme a realidade na qual os mesmos estarão inseridos. Ainda de acordo com esta autora:

Encarando a realidade por essa ótica, assume posição de relevo a prática diária dos sujeitos, pois é ao estarem nela inseridos que esses sujeitos usam e recriam cotidianamente os conhecimentos que a sua própria inserção social lhes provê. [...] As experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis pelas propostas curriculares. Sendo assim, poder-se-ia dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores (OLIVEIRA, 2013, p.235).

Portanto a abordagem curricular foi feita a partir da memória exposta pelos professores de Educação Moral e Cívica sobre/nas escolas estudadas, no período enfocado, isso feito na tentativa de identificar elementos dos currículos cotidianos, criados/recriados e trabalhados conforme o cenário apresentado por/em cada instituição.

4.4 A Educação Moral e Cívica no Ginásio Pernambucano Durante a Ditadura Militar

Olhe, eu nunca recebi nenhuma orientação de ninguém, sobre o quê ou como eu deveria fazer minhas disciplinas. Primeiro eu não iria aceitar, segundo eu tinha consciência absoluta do que era possível fazer e nunca houve nenhum direcionamento político, seja para um lado ou para o outro. A minha preocupação era fazer com que aqueles conceitos didáticos que ali estavam, pudessem ser assimilados e servir na formação do cidadão, servir na do estudo da disciplina de História, de Geografia, da própria Língua Portuguesa, quando analisar um texto ele ter uma noção do que tá falando, não havia nada dirigido não. Podia ser que houvesse em alguns lugares, mas pelo menos conosco no Ginásio Pernambucano, eu nunca presenciei nada que dissesse: olhe, você tem que fazer isso, isso, isso, não, nunca houve (LUCILO VAREJÃO, EX-PROFESSOR DE EMC DO GP).

A citação acima, como se pode observar, situa-nos a respeito de enunciados discursivos de um ex-professor de Educação Moral e Cívica, entrevistado nosso, e que fez parte do contexto educacional do Ginásio Pernambucano (GP) durante a década de 70. Assim, segundo ele, havia nesta escola e naquele período, regido por uma ditadura militar, certa liberdade dos docentes, não só na disciplina em questão, mas também nas demais. Porém em seu discurso, questões emergem referentes a essa afirmação que merecem nossa atenção a partir do dito e do não dito.

Para Orlandi (2001, p.83) “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”. É o que percebemos nos dizeres acima, quando o professor Varejão afirma que tinha “[...] consciência absoluta do que era possível fazer”, nos dando a possibilidade de entendimento de que, naquela época e escola, existiam procedimentos que não poderiam ser realizados pelos professores durante as suas atuações.

Outro questionamento que pode ser levantado através de sua fala, dessa vez por meio do dito e da figura discursiva da suposição, se dá a partir de seu objetivo de trabalho que, segundo ele, visava a fazer com que os conceitos da disciplina fossem assimilados pelos estudantes, mas não discutidos. Tal afirmação nos faz inquirir sobre o grau de liberdade de ação profissional que havia naquela instituição durante aquele período. Em outro momento de seu discurso, são feitas as seguintes colocações:

Se terçarem de mais era um perigo, se tecer de menos você parece que tá defendendo a coisa, então, era um período muito delicado de você trabalhar, você tinha de trabalhar sempre de olho no padre e outro na missa, então, por isso que havia essas limitações, você não pode se soltar (LUCILO VAREJÃO, EX-PROFESSOR DE EMC DO GP).

Com essa afirmação o professor deixa em evidência, discursivamente, que existia um controle junto à ação dos professores do Ginásio Pernambuco durante a ditadura militar que lhes limitava o campo de trabalho. Desta maneira, percebemos que o ensino de Educação Moral e Cívica nesta escola acabava por sofrer a influência do regime político instituído naquele momento, que de uma forma direta e/ou indireta, impunha certas condições à atuação profissional docente.

Fica evidente também que os educadores que faziam parte daquela instituição, durante o período analisado, seguiam determinados cuidados ao formularem e exporem os seus discursos, à medida que nem tudo poderia ser dito, ou seja, suas falas eram conduzidas por regras de existência e de funcionamento que buscavam limitar os tipos de enunciados produzidos e expostos, conforme o viável para aquele contexto. Sabemos, naturalmente, que em todo contexto há imposição de regras, contudo numa ditadura como era o caso, essas

regras eram mais rigorosas, pois o não cumprimento delas implicava em “desaparecimento” de pessoas.

Desta forma, podemos colocar que os professores do Ginásio Pernambucano foram, em certa medida, enquadrados numa ordem discursiva imposta pelos militares da época, esta regida por um ritual direcionado à educação e, principalmente, à disciplina de EMC, que os impelia a utilizar enunciados constituídos pelas verdades estabelecidas por quem estava no poder, de tal maneira que se passava a contribuir com a ação dos militares junto à sociedade, conforme se difundia a ideologia de formação de um cidadão patriótico. Para Foucault (1999) o discurso é um dos meios onde a política exerce de modo privilegiado alguns de seus mais temíveis poderes, de forma a determinar o que pode e o que não pode ser dito em determinadas circunstâncias.

Temos a consciência, entretanto, de que tais profissionais possuíam as suas próprias ideologias e de tal forma, poderiam fazer as suas escolhas, de maneira a atuarem diferentemente em relação aos objetivos traçados pelos militares. Porém percebemos que em tal instituição houve certa busca por limitar a atuação dos professores de EMC, de forma a enquadrá-los em um perfil idealizado, isso desde o procedimento de escolha de tais educadores, como veremos abaixo, até os tipos de discursos que deveriam ser pronunciados.

Desta forma, através dos discursos dos entrevistados, percebemos que o Ginásio Pernambucano se apresentou como uma instituição que, naquele período, reproduziu, até certo ponto, parâmetros militares estabelecidos para a educação, percebendo os docentes responsáveis por ministrar a EMC como peças fundamentais para a transmissão ideológica almejada junto aos alunos. Sobre isso e sobre a escolha dos professores responsáveis por ministrar a disciplina de Educação Moral e Cívica no referido colégio, o ex-discente da escola no período em questão Marcos Pedrosa fez a seguinte colocação:

[...] o professor de Educação Moral e Cívica, ele era um professor vinculado a um projeto de Estado, a política de Estado do governo Brasileiro, não é? Tinha que ser um homem ou uma mulher confiável do sistema que verificasse se havia algum tipo de, é, subversão ou inclinação subversiva dos educandos. Nós éramos ameaçados de se tivéssemos alguma atividade subversiva nós seríamos tidos como terroristas ou como contestadores do sistema. Muitos jovens, a gente ficava assim, era aquele assédio que havia ideológico não é? Com relação ao nosso pensamento (MARCOS PEDROSA, EX-ALUNO DE EMC DO GP).

Assim, segundo o discurso exposto, para ministrar as aulas de Educação Moral e Cívica seria viável ao momento político, social e educacional brasileiro, a escolha de professores “conscientes” de seu papel dentro de uma sociedade regida por militares. Desse modo, para a seleção de tais profissionais, muitas vezes não era necessária a realização de um

concurso, uma vez que ao apresentarem características condizentes com o estabelecido, já garantiam diretamente as vagas de professores da disciplina:

Como Educação Moral e Cívica envolve uma série de questões constitucionais e eu era formado em Direito, então, logicamente e por falta de turmas de Língua e Literatura Francesa, então me colocaram, não é? Perguntaram-me se eu aceitava e me colocaram, por quê? Para que eu completasse a carga horária e desse aulas de Educação Moral e Cívica e que depois também, teve a cadeira de Organização Moral e Cívica também, eu creio que era isso, Organização Social e Política quer dizer, então, o que me levou a ministrar isso era o conhecimento que eu tinha, não é? Como advogado das questões constitucionais (LUCILO VAREJÃO, EX-PROFESSOR DE EMC DO GP).

Não, não me consta que tenha havido processo seletivo pra ensinar essa disciplina, não é? Como eu disse, o que me levou foi a minha formação, bom, o camarada que é formado em Direito, poderá melhor falar da Constituição do Estado, das leis, não é? Dos símbolos, das coisas, de que um professor formado em Biologia (IDEM).

Portanto era desta forma que os militares buscavam ritualizar os discursos vinculados à disciplina de EMC nas escolas do país, haja vista que se definia, sem serem por concurso, os professores vinculados à mesma. Para Foucault (1999), o ritual além de estabelecer o perfil daqueles que falam, condiciona o discurso a certas significações e de tal maneira os efeitos perante os indivíduos direcionados.

Quanto às possibilidades de controle da disciplina e dos profissionais responsáveis por ministrá-la no contexto educacional do Ginásio Pernambucano, durante a ditadura militar, identificamos que não sofriam com a influência direta advinda do COMOCE (Comissão Responsável por Fiscalizar a disciplina de EMC no Estado de Pernambuco), pois este controle, segundo Marcos Pedrosa, ficava a cargo do diretor daquela instituição:

Certo, veja, com relação à Educação Moral e Cívica, a direção deixava muito clara de que aquele gesto que a gente tinha de ir no pátio cantar o Hino Nacional, ficar em ordem, organizar e tal, isso significava o alcance das metas da escola, de uma escola que funcionava com disciplina, com organização e de nós alcançarmos o êxito de termos uma juventude saudável com o comportamento de cada um. Então, era o forjamento da nossa moralidade, da noção de mundo, esse comportamento deveria estar montado, o fato de nós educarmos, estarmos aptos para o trabalho, de sermos úteis às nossas famílias e de sermos leais à nossa pátria, não é? A grandeza de um país que está sendo construído agora sem os comunistas, sem os terroristas, sem a esquerda, apesar de se tolerar a oposição, no caso o MDB, consentida. Então, nós deveríamos ser exemplares no falar, no agir, nas músicas, deveríamos cultivar o instrumento pátria, era isso que se fazia (MARCOS PEDROSA, EX-ALUNO DE EMC DO GP).

[...]

Aquela escola que não fizesse o que o Ginásio Pernambucano estava fazendo, no caso era primeiro, todo mundo tinha que saber o Hino Nacional na ponta da língua, todo mundo tinha que cantar o Hino Nacional, não é? O país também tinha que ser sempre, vou falar bem do país tá certo, e falar bem do governo. Então, fugiu disso você tinha uma COMOCE, o COMOCE, uma Comissão de Moral e Civismo Estadual que controlava como o ensino de Educação Moral e Cívica estava sendo apresentado, mas no Ginásio Pernambucano era controlado diretamente pelo doutor Soutto, pelo diretor (IDEM).

Esse é o discurso de um ex-aluno da instituição, que apresenta uma fala movida por sua formação em Filosofia, composta por um traçado ideológico instigado pelos pensamentos políticos de esquerda, que o acompanharam ao longo de sua vida, mesmo durante aquele período tido como repressor, pois os membros de sua família eram vinculados ao MDB. Segundo Orlandi (2001, p.53):

O sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Os enunciados de Marcos Pedrosa deixam entrever que o Ginásio Pernambucano estava trabalhando conforme os objetivos impostos pelos militares para o desenvolvimento da disciplina de Educação Moral e Cívica, quando almejava estabelecer determinados parâmetros discursivos e comportamentais junto aos alunos através de atividades controladas por parte do diretor da instituição, que acabava por ser o centro de transmissão do poder governamental dentro da escola. Segundo Foucault (2005b), é na rede que o poder funciona e se exerce, que o indivíduo se faz um meio propício a difundi-lo (FOUCAULT, 2005b). A respeito do diretor Soutto, o professor Lucilo Varejão fez a seguinte colocação:

O Soutto Neto, ele era uma grande figura humana, não é? Era um sujeito que gozava do grande prestígio do poder, não é? Muitas vezes promovia até algumas reuniões, é, mas nunca foram reuniões, vamos dizer, pra discussões ideológicas, era mais, a gente via uma maneira que ele tinha de mostrar, que ele tinha relacionamento com o poder da época, não é? Com as autoridades de então e, mas isso, é, ele gostava muito de cobrar a frequência dos professores, o que é normal, não é? Uma certa disciplina da escola. Mas sempre foi um sujeito altamente tratável e nunca vi nada de perseguição, tanto é que ele foi diretor durante muitos anos e nunca houve dentro do corpo discente ou docente, uma movimentação pra tirá-lo ou pra acusá-lo de qualquer outra coisa, não é? Era um sujeito que sempre foi muito afável, muito bonachão, muito boa vida, boa conversa e pronto, apenas. Ele era médico e era também professor de Química, diretor da escola e que gozava de um certo prestígio político, já por origem exatamente da família e o relacionamento. Ele tinha o prazer e a vaidade de ser o diretor do Colégio estadual, não é? Mas nunca houve nenhuma solicitação ou pressão por parte dele ou de qualquer outro (LUCILO VAREJÃO, EX-PROFESSOR DE EMC DO GP).

A partir destas colocações, nos é afirmado pelo ex-professor que havia respeito pela pessoa do diretor, que o mesmo se fazia respeitar a partir de seu posicionamento enquanto ocupante do maior cargo dentro da escola, como também através do prestígio que possuía junto aos governantes daquele período, ou seja, a sua posição dentro da sociedade da época e o poder por ele exercido, o condicionava a ter determinada supremacia perante os seus subalternos dentro do Ginásio Pernambucano. Para Foucault (2005b, p.121):

O poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido ao seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que

ninguém é titular. Logicamente, nesta máquina ninguém ocupa o mesmo lugar, alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia.

O poder e o controle exercidos por aquele gestor de forma mais diretiva junto à disciplina de EMC e suas possibilidades práticas podem ser identificados através dos dizeres de Marcos Pedrosa, quando relembra uma conversa que teve com o professor Soutto, ao tentar junto com um grupo de amigos abrirem um Centro Cívico (responsável na época por organizar as atividades da instituição, tais como: desfiles, hasteamento da bandeira, entre outros) no Ginásio Pernambucano:

A gente tinha uma audiência e fomos atendidos depois de muita luta, nós fomos atendidos pelo diretor da escola, no caso, Doutor Soutto. Doutor Soutto chegou pra mim e pra Carlésio, pra Epaminondas, pra Emerson, pra Cláudio e pra Roberta, pra vários educandos que participavam na época do Centro Cívico, ele chegou, é, Geraldo que é professor da Universidade do Paraná, que é filho do professor Geraldo que é músico, aí o Doutor Soutto chegou e disse assim: eu vou permitir organizar o Centro Cívico, agora eu quero o nome de vocês, do pai e da mãe, da família de vocês. E eu quero saber uma coisa aqui, tem algum comunista aqui? Tem alguém aqui que tem na família comunista? Não adianta mentir pra mim, porque eu sou amigo do pessoal do SMI e tenho o pessoal do DOPS que acompanha a escola e esse pessoal vai averiguar vocês e o que eles não investigarem eu pessoalmente vou investigar a vida de vocês, se tiver um avô, se tiver um pai, se tiver um irmão, se tiver alguém aí envolvido com os comunistas, eu não só proíbo de organizar o Centro Cívico não, eu vou é querer que prenda porque tá solto e os comunistas têm que tá tudo fora da escola. Isso eram palavras que foram ditas no gabinete do Doutor Soutto, se vivo ele estivesse eu gostaria que ele confirmasse estas palavras que estou dizendo, porque eu não gostaria jamais de afirmar algo que fosse mentira. Pessoalmente, Doutor Soutto era uma figura, ele era uma figura, ele me intuía muito medo, aos professores, intuía aos educandos e esse medo era tido como respeito, mas acho que ele como diretor, ele queria o bem para o Ginásio Pernambucano, era a visão dele. Mas nós como educandos, nós passamos por essa saia justa, onde ele mostrou o zelo cívico, o zelo de educador, através de uma identidade que tinha com o regime militar brasileiro, acho que era um homem de confiança do governador e o Ginásio Pernambucano embora subordinado à Secretária de Educação, mas ao meu ver era algo muito ligado ao palácio, pois se chegasse algum ministro ou o Presidente da República, nós éramos retirados de sala de aula, fazíamos passeata, ficávamos em fileira, colocavam chapéu verde e amarelo, saímos com as bandeiras. Pra complementar, houve Geisel, por exemplo, a presença de Geisel e etc. Então, quando saímos da sala do Doutor Soutto, todo mundo se entreolhou e o pessoal disse: Patinho e aí? Eu disse, todo mundo disse e eu confirmei, é, Patinho não pode ser candidato no Centro Cívico, porque tem pessoas da família de Patinho que participa do MDB, que participa dos sindicatos antes de 64 (MARCOS PEDROSA, EX-ALUNO DE EMC DO GP).

De acordo com tais dizeres, o Doutor Soutto, como dito anteriormente, era o representante máximo do regime militar dentro dos muros do Ginásio Pernambucano, um gestor teoricamente incontestado e respeitado, que através do seu posicionamento favorável ao governo da época, acabou por se tornar o principal responsável pelo controle da disciplina de Educação Moral e Cívica naquela escola, pois buscou estabelecer os procedimentos educativos idealizados e tidos como viáveis aos governantes.

Lendo o discurso de Marcos Pedrosa sobre o diretor do GP na época, sob a perspectiva de Foucault, podemos inferir que o mesmo se utilizou do mecanismo da disciplina e de forma mais específica do procedimento do exame, para exercer o poder junto aos professores, demais funcionários e alunos da escola, à medida que individualizou os sujeitos através de uma vigilância contínua (FOUCAULT, 2005b).

No entanto ao levarmos em consideração o currículo cotidiano/real, tentamos identificar se o controle exercido por tal diretor influenciou diretamente o trato dado pelos professores e, mais precisamente, pelo professor Lucilo Varejão aos conteúdos de Educação Moral e Cívica no processo de ensino aprendizagem. Com isso, buscamos esclarecer se os docentes da disciplina em questão trabalharam para formarem pessoas com baixo potencial crítico, mediante o regime político da época, a partir de uma exposição e reprodução de conteúdos.

Ao analisarmos o discurso referente à entrevista realizada com o professor Lucilo Varejão, percebemos que o mesmo foi regido por formações discursivas diversas, que se interligavam a partir de dizeres pautados pelas suas variadas experiências enquanto professor, advogado e homem público que é hoje. Porém identificamos que suas colocações, enquanto docente que foi, chegam a se enquadrar dentro de um perfil até certo ponto conservador, sobretudo, ao tratar de procedimentos trabalhados na disciplina junto aos seus alunos. Para Orlandi (2001, p.70) “[...] em um texto não encontramos apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante”. Desse modo, não fazendo referência a favor ou contra o regime militar, sua atuação junto à disciplina foi enunciada da seguinte forma:

[...] eu me lembro que fazia-se uma sequência de capítulos do livro, tal como ele se apresentava, que eram conteúdos já pré-organizados da disciplina, ela seguia aquela programação, não havia nada em especial. Então, se você tem dentro de uma sala de aula, um livro que tem um questionário, vamos dizer com 5, 6, 8, 10 perguntas, é muito interessante você pôr o aluno a pesquisar no próprio livro, responder aquilo (LUCILO VAREJÃO, EX-PROFESSOR DE EMC DO GP).

Mediante a formação discursiva acima, percebemos que o manejo com a disciplina de Educação Moral e Cívica ficou retido à reprodução de conteúdos pré-determinados e impostos por livros didáticos, que estabeleciam o que seria trabalhado e como deveria ser abordado. Ainda sobre isso, enuncia o ex-professor:

Era muito difícil você manter discussão com garotos muito novos, hoje com a internet, qualquer garoto de 14 anos fala até dos sexos dos anjos, não é? Mas, naquela época, não havia tanta informação como hoje, então o conteúdo, muitas vezes, a discussão se baseava no próprio questionário que o livro apresenta, é, numa pergunta esporádica de algum aluno. Na realidade essa disciplina era dada pra jovens da época que era curso de ginásio eu tenho impressão, ou era ginásio, ou era

científico, bom, então, eram noções elementares, mais simples, do que é um povo, uma nação, o que é o símbolo como a bandeira, o Hino, noções elementares, básicas, pra o sujeito ter uma noção que já ouviu falar daquilo, não havia nenhum conteúdo próprio, uma programática dirigida; seguíamos o que tinha no livro, aquela programação do livro (LUCILO VAREJÃO, EX-PROFESSOR DE EMC DO GP).

O currículo cotidiano/real de EMC trabalhado no Ginásio pernambucano através do professor Lucilo Varejão era pautado por uma reprodução contínua de conteúdos expostos em livros específicos, que eram repassados aos alunos conforme uma abordagem expositiva, com o intuito apenas de apresentar e trabalhar os conceitos de forma bem sucinta, apenas para dar noções e não estimular o aprofundamento dos determinados saberes. O professor traz como justificativa o fato de os alunos com os quais trabalhava serem muito novos, o que para o mesmo restringia uma discussão mais ampla dos conteúdos.

Sobre a atuação dos demais professores da disciplina em questão no Ginásio Pernambucano, Marcos Pedrosa afirma que a reprodução expositiva de procedimentos referendados pelos livros didáticos de EMC conduzia os trabalhos de tais profissionais:

Havia livro específico. Exposição é, exposição verbal e trabalhos que eram feitos, nós tínhamos que pesquisar em casa. Havia uma enciclopédia de Educação Moral e Cívica, uma amarelinha (MARCOS PEDROSA, EX-ALUNO DE EMC DO GP).

Portanto, ao trabalharem desta maneira, os professores de EMC do Ginásio Pernambucano se enquadravam dentro do perfil pretendido pelos militares, perfil que buscava uma reprodução contínua de seus discursos de valorização da pátria e de procedimentos comportamentais ditos viáveis à sociedade da época, estes repassados pelos professores dessa disciplina através de aulas guiadas por conteúdos presentes nos livros didáticos.

Os livros estabeleciam os parâmetros discursivos a serem abordados e de tal maneira, conduziam a prática discursiva das aulas de EMC no Ginásio Pernambucano para a constituição de saberes já pré-idealizados. Segundo Foucault (2005a), “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2005a, p. 20). Quanto a tais saberes:

[...] o que a disciplina Moral e Cívica tratava era: da família, não é? Do comportamento do indivíduo na sociedade, de que deveríamos ser, é, fazer os trabalhos sobre operário-padrão, que nós deveríamos também buscar ser estudantes-padrão, de que a gente deveria ser uma juventude saudável, é, havia também a recomendação pra evitarmos as drogas, é, de que deveríamos pensar na felicidade, aqui acolá estavam pedindo redação a gente sobre conceitos de amor, de felicidade, amor a pátria, de que deveríamos ser leais à pátria, de que o Brasil é o maior país do mundo, era um país de muito amor, de que deveríamos amar a pátria, a seleção brasileira é um modelo a ser seguido, tri-campeã do mundo (MARCOS PEDROSA, EX-ALUNO DE EMC DO GP).

[...]

Havia recomendações para que não fôssemos homossexuais, pra que a gente não fosse enveredado pelo caminho das drogas, não é? Os jovens queriam usar muito

cabelo grande, então mostrava que isso não era o caminho, queríamos usar boca de sino, que eram umas calças grandes assim, então, rock and roll, isso não deveria ser uma coisa que a gente podia curtir (IDEM).

Em relação aos conteúdos da disciplina, percebemos que os mesmos eram constituídos por assuntos que idealizavam procedimentos comportamentais, assinalados como essenciais para que o sujeito pudesse se enquadrar dentro de uma sociedade liderada por militares em um país caracterizado como uma potência, que deveria sempre ser lembrado e valorizado por seus cidadãos.

Entendemos que tais saberes eram trabalhados na disciplina de Educação Moral e Cívica, no Ginásio Pernambucano, de forma a serem estabelecidos como verdades que deviam ser seguidas, à medida que o suporte institucional regido pelo controle disciplinar (exercício do poder) conduzido pelo diretor da instituição, no período ditatorial, buscava enquadrar os discursos circulantes na escola e de forma mais específica nas aulas de EMC, conforme o imposto pelos militares enquanto governantes do país, perante aquilo que deveria ser considerado verdade naquele momento.

Portanto podemos dizer que no Ginásio Pernambucano, durante o período ditatorial, os professores de Educação Moral e Cívica não trabalharam de forma a estimular os alunos a uma formação reflexiva e questionadora perante as composições sociais das quais faziam parte, ao trabalharem apenas reproduzindo conteúdos pré-estabelecidos e de forma expositiva e impositiva, sem instigar a participação efetiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

4.5 A Educação Moral e Cívica no Sizenando Silveira Durante a Ditadura Militar

Em 73 eu dava aula de, como é que se diz? Educação Moral e Cívica e a disciplina mesmo, apesar de toda repressão, mas lá na escola nunca chegou nenhuma censura, nem nenhuma ordem, nem nenhuma, entendeu como é? Que só podia ser feito isso, isso; não, trabalhava de forma tranquila como se não houvesse ditadura (MARIA BARBOSA, EX-PROFESSORA DE EMC do SS).

A colocação de nossa entrevistada, que ministrou Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar na escola Sizenando Silveira (SS), a respeito do trabalho dos docentes naquela instituição no período pesquisado, expõe que havia liberdade e autonomia de atuação profissional; tal afirmação é ratificada pelo discurso de Elimar Alcoforado, um ex-aluno do Sizenando Silveira que teve aula dessa disciplina com a referida professora no contexto abordado:

Assim, como aluno, a gente não percebia se tinha alguma interferência não, mas pelo, apesar de a gente saber que, nessa época também meu irmão é professor, então a gente sabia que tinha regras que tinha que ser seguida. Mas lá na escola, no Sizenando o pessoal não seguia muito as regras não, até os próprios professores, um ou outro é que era mais, é, direcionado à ditadura, mas algumas partes não era, alguns professores meio assim, revolucionários, entre aspas (ELIMAR ALCOFORADO, EX-ALUNO DE EMC DO SS).

Desse modo, segundo tais recortes de falas, no Sizenando Silveira durante a ditadura militar existiam regras, porém as mesmas eram confrontadas ou não, conforme o entendimento de cada professor, isso feito a partir de seus posicionamentos políticos, que acabavam por interferir em suas atuações enquanto educadores.

Contudo ambos os entrevistados trazem em seus enunciados certas contradições em relação ao cenário da escola, sobretudo, no que se refere à forma como o SS lidou com a ação de seus docentes, pois, neste sentido, em suas formações discursivas exibem a consciência de que aquele período era repressor e constituído por normas que limitavam a ação profissional, porém, mesmo assim, caracterizam tal instituição como um lugar provido de liberdade durante a época em questão.

Para Orlandi (2001, p.30), “[...] 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 a ideologia concorrem conjuntamente”. Portanto acreditamos que tais dizeres dos entrevistados foram entrecruzados aos vestígios ideológicos que predominavam naquela instituição durante a ditadura militar, vestígios estes que influenciaram os discursos recortados.

Apesar da admissão da interferência militar, parece ser consenso nas falas dos dois entrevistados que no Sizenando Silveira essa influência fora menor, ou seja, a formação discursiva predominante em suas falas sobre a escola foi regida por regras que permitiam a coexistência de enunciados de favorecimento, mas também de descontentamento com as ações militares realizadas, uma vez que os professores podiam condicionar suas atividades a partir de suas ideologias políticas com mais autonomia e liberdade.

Para o ex-aluno Elimar Alcoforado, a organização de tal escola naquele período foi influenciada por sua trajetória enquanto instituição, o que possibilitou a existência de um discurso mais crítico em relação ao meio educativo; além disso, as regras educacionais na época ficavam sob o controle de uma supervisora pedagógica, responsável por cuidar do desenvolvimento e abordagens das disciplinas:

Na escola existia a supervisora pedagógica, então, a supervisora pedagógica ela tinha o papel de verificar como tava o andamento de cada disciplina (ELIMAR ALCOFORADO, EX-ALUNO DE EMC DO SS).

Logo a disciplina de Educação Moral e Cívica, nesta instituição, conforme tal discurso, era fiscalizada por uma supervisora pedagógica, diferentemente do Ginásio Pernambucano, onde tal controle ficou a cargo do diretor, como visto anteriormente. No Sizenando Silveira, o gestor institucional buscava igualmente ao gestor do GP fazer com que a escola fosse enquadrada dentro de um nível disciplinar estabelecido pelos governantes do período, mas para isso não se direcionava especificamente à disciplina de EMC, o que possibilitava mais liberdade aos professores desta:

Não, não havia fiscalização, pelo diretor da escola não, como eu tou te dizendo, eu não senti nunca, e lá na escola também, entendeu? Alto Nadler, um alemão naturalizado brasileiro, era uma pessoa muito boa, muito respeitada. O colégio passou por épocas maravilhosas, quando eu saí, já havia muita diferença (MARIA BARBOSA, EX-PROFESSORA DE EMC DO SS).

Quando eu fui aluno da escola, o diretor era um senhor chamado Alto Nadler, ele era descendente de alemão, então, ele tinha certo disciplinamento, como tudo na época tinha que ter disciplinamento, como por exemplo, você tinha que usar sapato colegial, meia branca, calça percal e bata com o símbolo da escola, então, e esse fardamento não era dado, esse a família tinha que comprar, então, você tinha que ficar naquele padrão. Esse regime, nesse aspecto você tinha disciplina unificada pra todo mundo, independente a que classe social você pertencesse, naquela situação se você tivesse mais recurso ou menos recurso, todos os alunos tinham que tá vestidos daquele jeito (ELIMAR ALCOFORADO, EX-ALUNO DE EMC DO SS).

Neste aspecto, segundo os discursos analisados, tal gestor do SS atuava de forma a conduzir a escola para um disciplinamento idealizado, mas, em nenhum momento, ele é apresentado por nossos entrevistados como o responsável por exercer o poder e impor algo em relação à disciplina de Educação Moral e Cívica de forma mais direta e fiscalizadora. Para Foucault (2005b, p.39): “[...] é preciso que a forma de exercício de um poder, que deve ser visível, solene, simbólica, remete apenas ao poder que se exerce realmente e não a um outro poder que não é realmente exercido”. No caso em questão, a ação do diretor não parecia remeter, pelo menos de modo tão controlador, ao poder exercido pelos militares. É a essa conclusão que as falas nos remetem.

Assim, a crença discursiva de que nesta escola houve, no período em questão, maior liberdade de atuação dos professores de EMC, se deve ao fato de que os docentes não eram controlados pela principal referência da instituição e sim, serem supervisionados por uma pessoa que em nenhum momento é caracterizada pelos entrevistados, igualmente ao diretor, como responsável por impor limites à ação dos docentes.

Já em relação ao controle externo e, de forma mais direcionada, à fiscalização estabelecida pela COMOCE, ambos os entrevistados expõem desconhecimento no que se refere às suas funções:

Essa Comissão existia, existia, porém eu não me lembro, assim, é, qual era a função dela não, eu acho que existia a Comissão, mas, talvez eles determinassem até os conteúdos que iam pra escola, no começo a gente recebia lá um planejamento, não é? Pra disciplina (MARIA BARBOSA, EX-PROFESSORA DE EMC DO SS).

É, não, isso aí eu desconheço a formação dessa Comissão (ELIMAR ALCOFORADO, EX-ALUNO DE EMC DO SS).

Porém ao ampliarmos a nossa abordagem em relação à análise da EMC naquela escola, percebemos que da mesma forma que o professor Lucilo Varejão, do Ginásio Pernambucano, a professora Maria Barbosa não passou por um processo seletivo para ministrar tal disciplina, como também apresentou como justificativa o fato de assumi-la para ter que complementar a sua carga horária:

Foi para complementar a carga horária, eu não tinha uma formação mesmo para ensinar Moral e Cívica, não é? Certo, seria mais assim, talvez o professor de História, talvez de Sociologia, [...]. Mas era aquela questão que eu tinha que complementar a carga horária e não devo ter me saído bem, não me lembro muito não, mas eu nunca tive nenhum problema com os alunos (MARIA BARBOSA, EX-PROFESSORA DE EMC DO SS).

Neste aspecto, igualmente ao GP, houve a escolha de uma professora formada, agora em Geografia, para trabalhar com a disciplina de EMC no SS. Com isso, podemos inferir que a escola mantinha até certo ponto a prática do ritual estabelecido pelos militares de escolher professores ditos viáveis à ideia de conservação ou produção de discursos favoráveis à ditadura; diante disso: “[...] o discurso é pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido” (FOUCAULT, 1999, p. 15).

Todavia ao adentrarmos discursivamente na forma como a disciplina fora trabalhada, vamos identificando formações discursivas que se filiam a uma maior liberdade de ação; isso é observado especialmente no trato com a metodologia de ensino que sinaliza para procedimentos e abordagens mais democráticas e diversificadas conforme a formação e ideologia humanística da professora:

É, enquanto aluno, na disciplina de Educação Moral e Cívica, na minha turma mesmo, ela foi tranquila, não teve muito atropelo, justamente por conta da característica da professora. [...] era uma disciplina como uma outra qualquer, a professora dava um enfoque, não é? Que ela achava, que é assim, a questão da disciplina depende muito do professor, mesmo que tenha um conteúdo programado, um planejamento pré-definido pela secretaria, pela escola, mas o enfoque quem dá é o professor, então esse, o professor, é quem faz a diferença dentro da sala de aula, ele pode ser mais libertário ou menos libertário, ele pode ser mais democrático ou menos democrático, a disciplina de Educação Moral e Cívica, é, como eu já disse, depende do enfoque do professor, o professor poderia ser conservador e aí ele só iria, é, realizar mais com força a valorização dos símbolos nacionais, por exemplo, do respeito a esses símbolos, não é? De como deveria se comportar na frente de uma bandeira. Então, tinha professores que não, tinha professores que, por exemplo, no meu caso a professora mesmo não tinha esse enfoque não, ela era, colocava esses pontos, colocava mais o que era a valorização do cidadão, a questão do cidadão ser

ético, ser crítico, ter moral, então, era mais pertinente ao ser e não às normas militares (ELIMAR ALCOFORADO, EX-ALUNO DE EMC DO SS).

Com isto podemos dizer que o currículo cotidiano/real trabalhado por essa professora deslocava-se em certa medida daquilo pretendido pelos militares. Primeiro, por focar também os alunos e não somente os conteúdos e, segundo, por desenvolver um relacionamento amigável com os estudantes de forma a permitir que pudessem ser, até certo ponto, críticos em relação àquele contexto:

[...] amei muito a profissão como eu lhe disse, gostei muito dos meus alunos e até posso dizer que meus alunos também gostaram muito de mim, entendeu? Acho que talvez o trato, a maneira de conduzir a disciplina, isso é muito importante também, não é? Eu sempre falei muito baixo, eu sempre fui muito calma, eu digo que eu entrei no Sizenando, teve gente que disse que eu entrei no Sizenando sorrindo e saí sorrindo, entendeu? Porque eu não tive nada assim, o menor atrito, acho que nem com aluno, nem com ninguém, se eu não fiz o melhor é porque eu não pude fazer o melhor, acho que no meu caso, eu procurava fazer o melhor pro meu aluno. [...] o professor é um mediador, um amigo, não é? Uma pessoa que tá ajudando o aluno a aprender, não é? Mudar de vida, não é? Certo (MARIA BARBOSA, EX-PROFESSORA DE EMC DO SS).

Entretanto em relação aos conteúdos abordados na disciplina, os mesmos, segundo os discursos, não fugiram daquilo pretendido para a disciplina e estipulado pelos militares, pois objetivavam influenciar, através de determinados conceitos, a forma de pensar e agir do alunado naquele contexto:

[...] Moral e Cívica tinha tudo isso, essa questão da valorização da bandeira, do hino, dos brasões, de todas essas coisas assim, justamente com esse objetivo, não é? De civismo, não é? O civismo (MARIA BARBOSA, EX-PROFESSORA DE EMC DO SS).

É, algumas coisas a gente se lembra, não é? A questão do civismo, a questão do cidadão que tinha que ter o civismo, que tinha que recitar os símbolos nacionais, tinha, falava-se da questão da ética, falava-se da questão da construção do cidadão, que o cidadão tem que ter caráter, ter moral (ELIMAR ALCOFORADO, EX-ALUNO DE EMC DO SS).

Neste aspecto, os livros didáticos de EMC, que para os militares deveriam ser repassados como verdades a serem seguidas com o intuito de difundir a sua ideologia, eram utilizados no SS igualmente ao que ocorria no GP. Todavia reiteramos que os discursos sinalizam que a forma como a professora nesta escola metodologicamente trabalhava a disciplina diferia da metodologia do professor da outra escola. Para Foucault, reafirmamos: “[...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder diferenciados” (FOUCAULT, 2005b, p. 10). No caso das duas escolas podemos identificar diferenças significativas na produção desses efeitos de poder.

Assim, no caso do discurso da professora Maria Barbosa, verifica-se que ela ampliava as possibilidades de poder dos discentes, ao promover debates, algo nada recomendado na cartilha dos militares:

Tem a questão da leitura do livro, a professora fazia como debate (ELIMAR ALCOFORADO, EX-ALUNO DE EMC DO SS).

No trato ideológico, observou-se durante a entrevista com a professora Maria Barbosa que ela expôs um discurso movido por ideais libertários de forma a priorizar os sentimentos de liberdade e igualdade junto aos seus alunos quando lembrou o trabalho que desenvolveu com a EMC durante a ditadura militar. Desse modo: “[...] 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” (ORLANDI, 2001, p. 42).

Contudo identificamos que mesmo apresentando tais ideais, a professora quando atuou com essa disciplina junto aos alunos manteve seus limites, estes localizados, principalmente, apesar do esforço, na produção de um discurso ainda de baixo senso crítico à ditadura militar instaurada no país:

Olhe, eles não opinavam muito nisso não, tá entendendo? Porque os alunos eram alunos assim, na faixa de idade de 15 a 17 anos que era o período que estavam terminando o ensino médio, começando o ensino médio com 15 anos, terminando com 17, não é? (MARIA BARBOSA, EX-PROFESSORA DE EMC DO SS).

É, não se colocavam, é, o aluno de hoje em dia é um aluno mais participativo eu acho, até porque mudou muito, mudou muito, não é? As coisas mudaram muito, é, sei lá o que eu quero dizer, o aluno, o jovem de hoje é menos tímido, ele fala mais, ele questiona mais. Mas que eu me lembre, não tive assim, problema nenhum não, com aluno não, eles aceitavam bem a disciplina (IDEM).

Perguntava, algum sempre pergunta, não é? Sempre, não sei assim, se tinha um interesse especial, não posso dizer se tinha um interesse especial. Mas alguma coisa eles perguntavam (IDEM).

Assim, embora pudessem os estudantes participar das aulas de EMC no SS, de forma a levantar questionamentos, não eram eles instigados pela professora a inquirir criticamente sobre o processo político ditatorial pelo qual o Brasil passava. Por tudo isto, destacamos que nesta escola, durante a fase pesquisada, a disciplina em questão, embora trabalhada com mais liberdade, não possibilitou o desenvolvimento de potencial crítico de seus alunos, de forma a estimulá-los a lutar por seus direitos, como o de liberdade política, dentro da sociedade da qual faziam parte.

4.6 Possibilidades Subversivas

Para Sequeira (2014), a subversão significa o ato ou efeito de subverter o que está atrelado à ideia de arruinar, revolucionar e revolver. Segundo este autor, para que tal ato ocorra, deve existir uma ordem estabelecida pelo Estado, contestada em seu interior por indivíduos descontentes com a situação vigente.

Na busca por identificarmos, através dos discursos de nossos entrevistados, atividades/ações subversivas realizadas contra o governo militar e seus objetivos por meio do trabalho com a Educação Moral e Cívica, nas escolas Ginásio Pernambucano e Sizenando Silveira, percebemos que ambas as instituições atuaram de forma diferente em relação ao período ditatorial, de modo a apresentarem condições de trabalho distintas em relação à ação do professor da disciplina em questão.

Assim, no Ginásio Pernambucano, diferentemente da hipótese inicial levantada por nós, houve maior aproximação discursiva às verdades pretendidas e idealizadas pelos militares, “verdades” estas que deveriam ser repassadas aos estudantes, especialmente através da EMC. Diante disso, conclui-se que à medida que o principal responsável pela escola, o seu diretor, encontrava-se voltado a exercer o poder a ele designado, de forma a atingir as metas pretendidas pelos governantes, a escola pode ter participado mais efetivamente da consolidação do regime militar no Estado de Pernambuco.

Por isso, a partir das falas recortadas, deduz-se que tal diretor pode ter feito uso do disciplinamento, este conduzido pela vigilância contínua junto aos funcionários e alunos da instituição, de forma a buscar enquadrá-los em um nível de comportamento determinado, utilizando a disciplina de Educação Moral e Cívica para esse fim. Até certo ponto, pode-se afirmar que o diretor Soutto pode ter feito uso também da prerrogativa do discurso do medo perante os demais, de forma a fazer diminuir suas possibilidades subversivas, já que represárias poderiam ocorrer, haja vista ter o mesmo um bom relacionamento com o governo da época e com a COMOCE.

Todavia acreditamos que, mesmo diante de planejamentos impostos, o professor pode, de variadas maneiras, seguir caminhos diferentes, pois diante de qualquer relação de poder, existe sempre a oportunidade para a oposição. Por isto, cremos que sempre haverá a possibilidade de subversão diante de qualquer forma de dominação.

Já no Sizenando Silveira, percebemos, via discursos, que houve maior liberdade de atuação profissional dos professores devido ao fato de a direção e a supervisão da escola

agirem de forma menos controladora, o que permitiu, até certo ponto, maior autonomia ideológica por parte dos docentes, incluído aqui os de EMC. Tal situação destoou igualmente de nossa hipótese inicial, porém revelou que devido ao medo e talvez ao cenário exterior de muita repressão, esta liberdade foi limitada, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de uma criticidade ampliada em relação à ditadura militar. Neste sentido, embora tal escola possa não ter colaborado tão simetricamente com os objetivos dos militares, não se pode afirmar, no entanto, que não ajudou na consolidação da ditadura no Estado.

5 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: RELAÇÕES COM O ENSINO ATUAL

Nesta parte do trabalho, buscamos identificar relações entre o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica dentro do contexto militar e o modo de ensinar atual nas escolas Ginásio Pernambucano e Sizenando Silveira. Isso foi feito com o objetivo de refletirmos sobre possíveis práticas de controle realizadas por tal disciplina que possam estar ainda a repercutir. Para isto, fizemos inicialmente uma abordagem a respeito da Pedagogia Tecnicista, que ganhou força em terras brasileiras durante o período militar e que influenciou diretamente o ensino da época, de forma a contribuir para a tentativa de enquadramento da EMC dentro dos moldes idealizados pelos militares; em seguida, trazemos os discursos de nossos entrevistados para análise.

5.1 A Pedagogia Tecnicista

Segundo Luckesi (1994) a Pedagogia é constituída por diversas tendências, divididas grosso modo em progressistas e liberais. As primeiras são aquelas que, através de uma avaliação crítica das condições sociais, se enquadram em um perfil de manutenção de finalidades sócio/políticas da educação, o que dificulta a sua institucionalização no contexto de uma sociedade capitalista e o que a transforma em um instrumento de luta dos professores junto a outras práticas sociais. São três as tendências pedagógicas progressistas: Tendência Progressista Libertadora, Tendência Progressista Libertária e Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos.

A pedagogia liberal é considerada uma manifestação própria de uma sociedade capitalista, à proporção que visa uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. Desta forma, se apresenta como defensora da predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, sendo constituída pelas seguintes tendências: Tendência tradicional, Tendência Renovada Progressista, Tendência Renovada Não-Diretiva e Tendência Tecnicista. Para Luckesi (1994, p.54):

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência.

Desse modo, esse tipo específico de modelo pedagógico busca preparar os indivíduos, através de suas aptidões, para as variadas funções presentes dentro de uma sociedade capitalista, de forma a condicioná-los aos valores e regras predominantes em uma sociedade de classe, mediante a valorização da cultura individual. De acordo ainda com Luckesi (1994) “[...] a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (IBIDEM, p. 55).

A Pedagogia Tecnicista, sendo de modelo liberal, se enquadra nesse perfil. De origem norte-americana, teve o seu surgimento atrelado à segunda metade do século XX, sendo estruturada com base nos trabalhos dos americanos Bhurrughs Frederick Skinner, Benjamin Bloom e Ralph Tyler. Tal tendência passou a ser praticada no Brasil do final da década de 1960, período em que o país vivia uma ditadura militar e tinha por foco a valorização dos processos de industrialização e desenvolvimento econômico regidos pelo sistema capitalista de produção, o que passou a direcionar o sistema educacional brasileiro para o objetivo de formar a mão-de-obra necessária a atender as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho (CAMPOS, 2006).

A justificativa para a introdução desse tipo de pedagogia se pautou pelo combate à baixa produção do sistema escolar, algo que era visto pelo governo como um empecilho ao desenvolvimento seguro do país, uma vez que as políticas oficiais se apoiavam no binômio “Segurança e Desenvolvimento” e tinham como principal intuito transformar o Brasil em uma potência mundial.

Portanto buscou-se a transposição do modelo organizacional do sistema empresarial para o sistema de ensino, com o propósito de estimular e desenvolver nos alunos brasileiros os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Segundo Mira e Romanowski (2009, p.102), “[...] esses princípios têm sua origem na Teoria Geral de Administração (TGA), sistematizada por Frederick Taylor, que apregoa a racionalização do processo produtivo, por meio da fragmentação do trabalho – separação entre os que planejam e controlam e os que executam”. Ou seja, seria a busca da produtividade máxima regida por uma pirâmide funcional, caracterizada pelas potencialidades dos indivíduos que a constituem.

A respeito da ideologia educativa de tal pedagogia, os autores citam “[...] a influência da filosofia positivista (ciência concebida como neutra e objetiva, a tecnocracia, o mito da ordem e progresso) e da psicologia americana behaviorista, que concebe a aprendizagem como modificação do comportamento e que também tem sua fundamentação na filosofia positivista” (IDEM).

Por tais aspectos, a Pedagogia Tecniciста se transformou em um procedimento de grande importância no projeto militar de transformação do Brasil em uma potência, pois a educação passa a ser vista como fundamental para o desenvolvimento econômico do país. Para Saviani (2008^a, p.383), a educação durante tal período, era “[...] concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte”. Desta forma, os alunos formados naquele contexto passam a ser avaliados conforme o aumento da produtividade social.

São as Leis n.º 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus) e 5.540/68 (ensino superior) as responsáveis por consolidaram o Tecnicismo em terras brasileiras, já que através das reformas por elas instituídas perante a educação, abriram o caminho para que as nossas escolas e Universidades fossem injetadas por procedimentos tecnicistas.

Em relação à lei n.º 5.692/71, a mesma buscava junto ao ensino de 1.º Grau a identificação das aptidões apresentadas pelos alunos para o mercado de trabalho e para o 2.º Grau, a qualificação era direcionada às necessidades trabalhistas intermediárias do país. De acordo com o discurso oficial, o objetivo do 2.º grau seria o de:

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, 1975, p. 284).

Já a lei de ensino superior tinha como principal proposta a formação de profissionais de alto nível que deveriam auxiliar o processo de crescimento do Brasil:

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 e ROMANOWSKI, 2009, p. 10211).

Porém foram os acordos MEC-USAID (empresa de consultoria norte-americana responsável por inúmeras pesquisas sobre a educação no Brasil) que serviram para idealizar a introdução deste tipo de pedagogia junto ao sistema educacional brasileiro, pois deram o suporte necessário aos militares em termos de referência em organização educativa para a realização das reformas em todos os níveis de ensino da educação brasileira:

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 (FILHO, 1991, p. 38).

À medida que tal reforma buscava a profissionalização contínua do nosso alunado e, como dito acima, de maneira deficitária, a mesma deixava de valorizar a formação para o desenvolvimento das capacidades reflexivas e críticas de nossos estudantes, já que naquele contexto tal procedimento não era interessante às pretensões dos governantes do país, que buscavam de todas as formas enquadrar a sociedade em um nível de comportamento que fosse viável aos seus objetivos.

Em relação às características principais da Tendência Pedagógica Tecnicista, as mesmas ficam atreladas à introdução, junto ao sistema educacional, de técnicos e especialistas, como também à implantação dos parâmetros educativos através de planejamentos instituídos de maneira antecipada, que servem de guia para as variadas práticas de ensino. Desta forma, “[...] 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” (SAVIANI, 1984, p. 16). E por consequência, as ações governamentais.

Assim, as escolas orientadas pela pedagogia tecnicista, passam a tratar os alunos como objetos de retenção de conhecimento e visam erradicar a incompetência de tais indivíduos junto ao mercado de trabalho que os receberá, contribuindo para a adaptação dos mesmos ao meio social do qual fazem parte, contudo, sem o objetivo de torná-los participantes dos direitos de cidadania ou transformadores sociais, ou seja, a escola passa a ser uma fábrica para construir pessoas submissas ao sistema de produção vigente.

Segundo Luckesi (1994), nestas escolas, o trabalho é direcionado para o aprimoramento do sistema de produção capitalista, tendo por interesse a formação de indivíduos que deverão se qualificar através da transmissão de informações precisas, objetivas e rápidas, não havendo a possibilidade para que os mesmos busquem assuntos não idealizados pelos especialistas da educação, porquanto os conteúdos são pré-estabelecidos e fixados. Para tal autor, “[...] a pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam” (LUCKESI, 1994, p. 61).

Em relação aos conteúdos responsáveis por preencherem os currículos educacionais das escolas, são também os especialistas que determinam as informações, leis e procedimentos a serem seguidos de maneira objetiva e conforme uma sequência lógica e psicológica, que são apresentadas de forma instrutiva, através dos variados materiais educativos, como por exemplo, os livros didáticos.

Já com relação aos procedimentos de ensino vinculados a tal pedagogia, busca-se adequar o espaço educacional de forma a facilitar o processo de deposição de informações junto aos alunos, como também se usa o ensino para ajustar tais indivíduos a um comportamento idealizado, o que garante a importância da tecnologia educacional:

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 sequencialmente 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 sequenciais 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).

Desta forma, o professor passa a atuar como uma ponte de passagem de conhecimentos já pré-determinados a partir dos planejamentos elaborados pelos técnicos educacionais, o que faz com que os docentes ajam como fantoches reprodutores de conteúdos:

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).

Tais professores ofertavam assim aos alunos, de maneira objetiva, aprendizagens passivas de assuntos requeridos, pois:

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).

As teorias utilizadas e direcionadas para a aprendizagem na Tendência Pedagógica Tecnicista tinham como objetivo fazer com que, ao final do processo educativo, os alunos

saíssem diferentes de como entraram, tendo o desempenho modificado para melhor, esse melhor, abalizado pela ideia de eficiência sistêmica. Desta maneira, o ensino passa a condicionar os aprendizes a darem respostas condizentes com o esperado, contribuindo para o enquadramento comportamental dos mesmos em níveis pré-definidos. Para isso, fez-se uso de aparelhos elétricos e mecânicos, ampliando o nível de controle sobre os estudantes. Já o procedimento avaliativo era realizado ao final de todo o processo de aprendizagem, com o intuito de verificar se os alunos produziram o esperado, não dando ênfase ao processo mental do aluno e sim, aos resultados apresentados.

Desta forma podemos resumir os procedimentos vinculados à Tendência Pedagógica Tecnista através de Kuenzer (1999), quando fala que ao passar dos anos os conteúdos vinculados a tal pedagogia são repetidos de forma linear e fragmentada. O método predominante é o expositivo, combinado com atividades de cópias, pois o objetivo é cumprir a tarefa, tanto para o aluno como para o professor. Já a aprendizagem só deverá acontecer mediante o procedimento de memorização, que passa a ser o centro das atenções, enquanto o livro didático é tido como o verdadeiro responsável pela eficácia do trabalho (KUENZER, 1999).

Pode-se dizer, porém, que o tecnicismo não alcançou êxito no Brasil, já que durante sua supremacia, enquanto Tendência Pedagógica, a educação do país foi caracterizada pela baixa qualidade do ensino, com consequente fracasso escolar. De acordo com Altoé (2005), tal pedagogia: “[...] não conseguiu atingir sua grande meta, ou seja, transformar os marginalizados em indivíduos competentes, produtivos, para atuar no mercado. A razão deste fracasso pode ser destacada pela inexperience de articulação direta entre a escola e o processo produtivo” (ALTOÉ, 2005, p. 6).

Entretanto acredita-se que muito dos procedimentos advindos do tecnicismo pedagógico ainda estão a influenciar as práticas de ensino no país. Para Campos et al (2011) “[...] as marcas do tecnicismo, ainda hoje, estão presentes na prática pedagógica das escolas, seguindo os rumos ditados pela atual conjuntura política da educação e pela formação da maioria dos educadores com base na ideologia tecnista” (CAMPOS et al, 2011, p. 6).

Como uma das principais consequências deste tipo de pedagogia, cita-se a perda de autonomia por parte dos professores ao longo dos anos, ao terem que se submeter à realização de tarefas pré-estabelecidas por seus superiores:

De certa forma, o tecnicismo, pela avalanche contínua de modismos, introduzida no sistema escolar ao longo da década de 70, impediu que os professores percebessem a crescente deterioração das condições subjacentes à produção do ensino. Mais especificamente, a forte preocupação com as técnicas de ensinar (ou com os receituários prontos) somada ao controle externo da escola (próprio do regime

ditatorial) foram imperceptivelmente minando a autonomia do professor (SILVA, 2001, p. 52-53).

Todavia, apesar das críticas, alguns identificam benefícios advindos deste tipo de pedagogia referentes a formas de ensino-aprendizagem, ainda frequentes em seu uso, junto ao meio educativo brasileiro:

Entre elas estão a introdução das chamadas provas objetivas, o planejamento anual elaborado pelos professores em nível de escola e a avaliação feita com base em objetivos claramente discerníveis – que os próprios docentes estabeleciam para a aprendizagem – e eram expressos em conceitos e menções. Foi uma tentativa pioneira de se implantar a chamada avaliação qualitativa. A partir disso, a avaliação quantitativa, expressa em notas de zero a dez, que era hegemônica no ensino brasileiro, começou a ser considerada pelos educadores como um processo ultrapassado (CAMPOS, 2006, p. 9).

5.2 Relação do Tecnicismo com a Disciplina de Educação Moral e Cívica

Como já dito anteriormente, foi através do Decreto- lei n.869/69 que a disciplina de Educação Moral e Cívica foi tornada obrigatória em todos os níveis de ensino do país, o que a fez ter presença marcante dentro dos contextos das escolas brasileiras durante a ditadura militar. Entretanto foi a Lei 5.69/71 (ensino primário), em conjunto com a Lei do ensino superior, que implantaram as reformas educativas idealizadas pelos militares. Foi dessa forma que a disciplina em questão teve suas ideias concretizadas e fortalecidas junto aos anseios da Tendência Pedagógica Tecnicista introduzida no Brasil naquele período.

Sobre essas reformas, Aranha (1989, p.254-255) faz as seguintes colocações:

A pretensa profissionalização redundava em formação de mão-de-obra barata de meros executantes - e não pesquisadores -, mantendo nossa dependência em relação aos países desenvolvidos; a introdução das disciplinas sobre civismo significa imposição da ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da filosofia e diminuição da carga horária de história e geografia; a relação escola comunidade reduz-se à interferência da empresa na escola, visando à captação de mão-de-obra, assim como a influência, na estrutura escolar, do modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas.

Percebemos, através das palavras da autora, a relação da EMC com a Tendência Pedagógica Tecnicista, quando as reformas realizadas no período foram instituídas e consolidadas com o propósito de modificarem a educação brasileira e desta forma favorecer aos objetivos dos governantes do país. Desse modo a disciplina passou a ser o elemento de disseminação da ideologia militar junto ao sistema educacional, e o tecnicismo, a base de controle dos procedimentos de ensino naquele contexto.

Para Cerezer (2009, p.02) “[...] As reformas realizadas pretendiam, como meta principal, reorganizar o sistema educacional então vigente, visto como ultrapassado e pouco produtivo, propício para a formação de ‘mentes subversivas’. Então o tecnicismo entrava com o propósito de qualificar e dinamizar a educação brasileira, enquanto a Educação Moral e Cívica seria a responsável por conduzir a maneira de pensar de nossos alunos dentro das escolas, de forma a evitar que os mesmos fossem influenciados por ideologias contrárias às do Governo. Isso é o que percebemos através dos discursos de nossos entrevistados, isto é, nas falas de professores atuais das escolas pesquisadas que tiveram a disciplina de EMC no período ditatorial, quando os questionamos sobre o funcionamento da mesma na época:

Tinha esse conteúdo que era bem assim, ficha mesmo, pergunta resposta, tinha que tirar do livro, não é? Não tinha nada de pesquisa fora e tinha que ter aqueles conceitos, esses mesmos conceitos era o exercício e depois caia na prova ao pé da letra, escrever como tava ali pra aprovação e não tinha muito debate, não tinha muitos questionamentos (ANDRÉA DE LIRA, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO GP).

O que eram ruins nestas aulas, o estudo dirigido que era insuportável! Parecia um bocado de retardado, ela ensinava assim, de que cor é esta folha? Ai você diria: verde. Ai em baixo, a cor verde da folha lembra que exige que processo? Ai você respondia: clorofila. A pergunta de baixo era a resposta de cima e claro pra criança, pelo menos na época percebia isso (REJANE MELO, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

[...] era exposição do professor e sempre vinculada ao texto, ao livro que tava ali à disposição, copiava-se do quadro, a própria professora fazia os questionamentos e a gente respondia conforme era dado, até fichinha bibliografada, não é? com conteúdo. Quando havia as perguntas ou as dúvidas, assim era denominado, se restringia ao que estava ali, não era algo assim que desse, vamos dizer, levasse a gente a fazer uma crítica ou mesmo trazer outros assuntos em pauta (ANDRÉA DE LIRA, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO GP).

Desta forma, todo procedimento educativo se tornaria prático e objetivo ao ponto de limitar os alunos, evitando que eles desenvolvessem a capacidade crítica e reflexiva, tendo por intuito o direcionamento do ato de estudar, ou seja, a partir dos procedimentos tecnicistas, apenas absorviam-se conteúdos apresentados de forma passiva. “Assim, os estudantes deveriam ‘estudar’, [...] e os professores ‘ensinar’” (CEREZER, 2009, p.3).

Com tamanha responsabilidade, a Educação Moral e Cívica passou a conduzir o esvaziamento crítico dentro de nossas escolas, impondo conteúdos de valorização à nação e de uma moral conduzida para o enquadramento de nossos alunos em um nível de comportamento idealizado. De acordo com Melo e Toledo (2005), durante a ditadura militar, foi essa disciplina que conduziu todas as atividades escolares conforme sua matriz ideológica,

ou seja, a mesma influenciou de forma eminente o trabalho de outras disciplinas, direcionando-as a partir de seus parâmetros educativo-ideológicos:

As aulas de Educação Moral e Cívica, elas foram se acentuando, foram ficando mais intensas, mas dá um tom de mais responsabilidade a partir da sétima série, e aí nós tínhamos que cantar os hinos, não podíamos errar os hinos, se errasse o hino perdia um ponto na disciplina de sorteio, sorteava uma disciplina para tirar um ponto. E os professores eram coniventes com isso, era o sistema da escola, tá, os professores aceitavam isso, se errasse, porque a gente não levava muito a sério a disciplina e você não podia errar o Hino Nacional, por exemplo, o Hino Nacional era um erro grave, ela dizia é uma vergonha. Depois passou o professor de Estudos Sociais que era o de História a também responsabilizar e cobrar isto da gente, que a gente tinha que cantar o Hino Nacional com muita propriedade, o professor de Português também, porque trabalhava todo o vocabulário do Hino Nacional. A gente tinha um negócio com o Hino Nacional que era incrível, o Hino da Bandeira que até hoje eu sei, o Hino da República, o Hino da Independência, o Hino de Tiradentes, o Hino de Duque de Caxias, o Hino do Exército, o Hino da Marinha, o Hino da Aeronáutica, eu sei todos, porque a gente era obrigado, é sério, o que era de mais importante, era mais importante de que qualquer outra disciplina, de qualquer outra, porque mais importante? Porque se perdia ponto em qualquer uma no sorteio, se você errasse o hino (REJANE MELO, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

Desse modo, a partir da fala de Rejane Melo, ex-aluna de Educação Moral e Cívica no contexto da ditadura militar e hoje professora de Português na escola Sizenando Silveira, percebemos a importância dada às práticas vinculadas a essa disciplina junto às demais matérias naquele período, à medida que erros de letra, no ato de cantar o Hino Nacional, poderiam interferir nas notas de várias disciplinas.

Para Fonseca (1993), a nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis, esses conceitos passaram a ser o centro dos programas de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse (realização de eventos cívicos, como desfiles e comemorações relacionadas a datas e “heróis” nacionais) com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas.

Os conteúdos referentes à EMC eram idealizados por técnicos educacionais e chagavam às mãos dos professores via planejamentos prontos e constituídos conforme a ideologia militar. Os docentes, através de suas ações pedagógicas idealizadas a partir de conceitos tecnicistas, deveriam repassá-los junto aos alunos de forma objetiva, como verdades a serem seguidas. Assim, reiteramos a partir de Foucault (1999), que os militares usavam a educação de modo geral, e a EMC de modo específico, como suportes necessários para estabelecerem a sua vontade de verdade (FOUCAULT, 1999). Desta forma, os professores foram peças fundamentais no planejamento moral, cívico e técnico de educação, já que os futuros trabalhadores e membros da sociedade idealizada dependiam diretamente de suas ações:

A posição acrítica dos professores ou de contestação dos conteúdos e dos acontecimentos políticos/sociais, decorrentes do autoritarismo do poder do Estado, nem sempre estava ligada ao medo provocado pelo regime militar, mas pela falta de uma formação mais crítica, que possibilitasse maiores esclarecimentos e questionamentos em relação à atuação pedagógica dos professores (CEREZER, 2009, p. 19).

Sobre a formação desses profissionais, sabe-se que se buscaram formas de fazer com que a disciplina, enquanto procedimento de disseminação ideológica dentro das escolas, fosse ministrada da maneira mais adequada, isto é, dada de forma a limitar a autonomia do professor e a estabelecer os procedimentos discursivos a serem seguidos através dos livros didáticos, que eram criados dentro das normas governamentais, a partir dos conceitos idealizados pelos técnicos educacionais. Mais uma vez utilizando Foucault (1999), podemos dizer que tal formação representou um meio de ritualizar o trabalho dos professores de EMC.

Em relação aos livros didáticos, estes foram usados para reproduzir os discursos daqueles que estavam no poder e exerciam influência na formação cultural, política e social dos sujeitos, como também foram empregados como meio de disciplinamento efetivo junto ao professor. Segundo Foucault (1999), a disciplina se apresenta como regras necessárias para o estabelecimento de enunciados que, através da ritualização, passam a dar identidade aos discursos. Desta forma, os professores que utilizavam de maneira contínua os livros didáticos e seus enunciados como regras a serem seguidas, passaram a se nortear por um tipo de discurso idealizado pelos militares, fortalecendo-os.

Os militares buscavam um controle enunciativo de grande dimensão ao planejar a apropriação social dos discursos. Assim, fica evidente o foco nos professores, à medida que estes representavam o principal meio de disseminação dos discursos idealizados dentro das salas de aula. Segundo Cerezer (2009), o uso do trabalho docente como forma de obter “consciência política/ideológica” junto ao meio social, buscando a defesa do poder Governamental, constituiu-se como um dos mecanismos mais fortes no período militar. Dessa forma, pode-se entender a ênfase dada ao ensino de Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar.

Em relação aos procedimentos vinculados às Tendências Pedagógicas Tecnicistas que direcionaram a prática de ensino dessa disciplina, estabelecendo os planos educativos, podemos dizer que:

[...] os conteúdos e programas didáticos presentes nos planos de ensino, exercem influência sobre a formação do sujeito; e o ponto de vista da camada dominante passa a fazer parte da formação cultural do sujeito, contribuindo assim para a defesa, legitimação e perpetuação de uma ordem político/social dominante e excludente. (CEREZER, 2009, p. 16).

Constatamos que a Educação Moral e Cívica foi conduzida pelo tecnicismo pedagógico, através da imposição de requeridas práticas de controle que deveriam ser realizadas por tal disciplina, na busca por enquadrá-la nos moldes pretendidos pelos militares. A respeito destas práticas de controle, podemos citar o controle discursivo que visava à vontade de verdade dos militares e por consequência a apropriação social do discurso, como também a ritualização e o disciplinamento comportamental e discursivo de professores e alunos.

Tais práticas buscavam o controle da atuação docente, ao influenciar os discursos dos professores, diminuindo a autonomia educativa como também procurando manter o controle da formação intelectual e comportamental do aluno, por meio de um baixo estímulo crítico e reflexivo sobre os acontecimentos da época. Assim, a disciplina de Educação Moral e Cívica e a Tendência Pedagógica Tecnicista atuaram juntas e serviram de trampolim para que os interesses militares fossem alcançados.

5.3 Da Ditadura Militar à Educação Atual

Com o término da ditadura militar em 1985, o Brasil passou pelo processo de redemocratização e, em 05 de outubro de 1988, foi aprovada a nova Constituição Federal. Apesar das conquistas para o meio educativo, esta gerou preocupação, sobretudo no que se refere à universalização da educação.

Neste aspecto, pode-se afirmar que a Carta Magna acompanhou as mudanças sociais e políticas pelas quais o país estava passando. Entretanto, segundo Filgueiras (2006), a Educação Moral e Cívica foi ensinada em nossas escolas e permaneceu presente dentro do sistema educacional brasileiro até o dia 14 de junho de 1993, quando foi revogada pela Lei nº 8.663 durante o governo do presidente Itamar Franco. Podemos dizer que, após o período militar, tal disciplina perdeu força perante o meio educativo quando deixou de ser o centro das atenções políticas, já que a mesma teria sido desenvolvida para fortalecer ideologias vinculadas a um governo ditatorial, o que não cabia mais em um contexto de restabelecimento de uma democracia, fazendo com que a mesma fosse retirada do sistema educacional brasileiro.

A respeito da educação brasileira como um todo, após o período ditatorial, Valente (2009, p.3) faz a seguinte colocação: “[...] ocorreram mudanças nas formas de gestão, na formação docente, no currículo, na avaliação, na estrutura institucional, nos processos de

ensino-aprendizagem e na comunicação com a comunidade”. Para o autor, tais mudanças só ganharam força e notoriedade após 10 anos do fim do regime, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo continuidade com os mandatos do presidente Lula.

Já para Gentilli (1995), o governo de Fernando Henrique Cardoso reforçou o discurso de vinculação entre o sistema educacional brasileiro e o crescimento econômico, discurso este que estabelecia que os gestores educacionais deveriam adequar a educação às exigências das empresas, direcionando esta para a racionalidade e lógica do mercado, através de um modelo de direção apropriado.

Tais perspectivas acompanhavam os objetivos do Neoliberalismo⁸, uma corrente político-econômica que passou a atuar abertamente no Brasil durante o governo Fernando Henrique. Esta corrente busca subordinar a educação aos interesses de mercado, substituindo a formação crítica por uma formação tecnicista, voltada para a especialização e ao estreitamento curricular (SENKEVICS, 2012).

Desta forma, a Tendência Pedagógica Tecnicista teria garantida a sua permanência junto ao sistema educacional brasileiro, pois, os procedimentos referendados pela mesma passavam novamente a serem caracterizados como essenciais à educação nacional. Nesse contexto, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que determinou de forma mais evidente os novos caminhos para a educação, dando ênfase à gestão e aos procedimentos de avaliação que deveriam seguir uma padronização, como por exemplo, a criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que tinha como objetivo avaliar os alunos de todo o país. Era do interesse governamental a universalização escolar e a melhora da educação básica; para isto, foram criadas novas escolas que fizeram com que os índices de matrícula e conclusões do ensino fundamental e médio aumentassem. Entretanto tais procedimentos não garantiram a qualidade do ensino (IDEM).

Para Valente (2009), as consequências de tal plano educacional têm sido a baixa qualidade de ensino para aqueles que, dentro da nossa sociedade, são os sujeitos que mais precisam da educação, pois o epicentro educacional (o ensino), não foi trabalhado ao ponto de acompanhar o crescimento em relação ao número de escolas e de alunos, deixando de dar a qualidade formativa necessária à grande diversidade cultural presente em nossas instituições educativas.

⁸ Suas ações seguem princípios como a desregulamentação da economia, a mínima intervenção estatal, a privatização, a redução de impostos, o incentivo à competição e a obtenção de lucros (SENKEVICS, 2012).

Ainda para este autor, durante o Governo Lula, a reforma educacional implementada por Fernando Henrique Cardoso é posta em continuidade e aprofundada. Merecem destaque para ele algumas mudanças significativas que ocorreram ao longo de tal governo, como por exemplo: a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o novo ENEM, o acréscimo de um ano no ciclo do ensino fundamental, o plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), entre outras (IDEM). Para Cará (2011), o governo do presidente Lula não foi capaz de revolucionar a educação brasileira, à medida que estabeleceu programas interessantes, porém com poucas soluções junto às necessidades e possibilidades do país.

Após o governo Lula, as diretrizes nacionais passaram para as mãos da presidente Dilma Rousseff, que assumiu o governo brasileiro em 2011, sendo reeleita em 2014 para um novo mandato. Em relação à sua política educacional, a mesma pode ser caracterizada pelo foco na educação profissional e tecnológica, ligadas ao ensino médio.

Uma das principais referências dessa política fica por conta da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, que busca ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira (WALDOW, 2014).

Percebemos que ao longo dos anos pós-ditadura, muitas das iniciativas políticas para a educação, idealizadas e concretizadas durante os variados governos que guiaram o Brasil nesses 31 anos, se pautaram por procedimentos característicos da Tendência Pedagógica Tecnicista, guiada pelo neoliberalismo, que ainda hoje prevalece na educação, de modo a conduzir os procedimentos educativos dentro de nossas escolas, o que nos faz pensar na manutenção de práticas de controle próximas às utilizadas pela disciplina de Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. De acordo com Waldow (2014, p.16), a partir de sua análise em relação às políticas educacionais do governo Dilma:

As políticas de ensino tecnicista, que vieram com o respaldo do liberalismo econômico prosseguem, com uma nova roupagem, agora sob o espectro do neoliberalismo. A intenção de qualificar a mão de obra para o trabalho permanece e, tratando-se de cursos de longa ou curta duração, questiona-se o próprio entendimento do trabalho dentro do programa.

Por conta disso, afirmamos que muitos dos procedimentos educacionais vinculados ao período da ditadura militar brasileira influenciam ainda hoje a educação. E como a EMC fez parte daquele contexto, acreditamos que algumas das práticas de controle impostas pelos militares através da Tendência Pedagógica Tecnicista que guiaram a disciplina, se encontram

hoje presentes em nossas escolas, a direcionar o trabalho com as variadas matérias que constituem o currículo atual. Isso foi o que buscamos identificar nas instituições de ensino pesquisadas: Ginásio Pernambucano e Sizenando Silveira.

5.4 Vestígios da Disciplina de Educação Moral e Cívica no Atual Ensino: Ginásio Pernambucano

Eu acho que é a minha formação, a minha formação de gostar do Brasil, de lutar pelas coisas corretas, entendeu? De ter o Brasil como um país que é viável e que um dia vai dar certo, não é? (AGNELO NETO, EX-PROFESSOR DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSOR DO GP).

O recorte de fala acima, de um ex-professor de EMC durante os últimos anos da ditadura militar brasileira, e hoje, professor de Geografia no Ginásio Pernambucano, respondendo sobre o impacto dessa disciplina na sua vida, exhibe a relação do sujeito com a língua e com a história, apresentando ideologias e estabelecendo sentidos (ORLANDI, 2001). Neste aspecto, percebemos que ao longo do seu discurso, o docente é guiado por uma forte valorização da pátria, ou seja, demonstra que o civismo é algo que o influencia ideologicamente e de tal forma possui importância em sua vida contemporânea, a partir daquilo que foi aprendido no passado, ao ponto de estar presente em sua prática docente e ser valorizado em seus enunciados atuais:

[...] tem aluno que diz assim: professor o Brasil é uma merda, o Brasil só tem ladrão, o Brasil não presta, o Brasil é muito ruim, o Brasil não. Eu digo, olhe: a gente tem que definir o que é o Brasil; pra mim o Brasil é o melhor país do mundo pra se viver, o Brasil tem as maiores riquezas do mundo, o que se planta dá no Brasil, então, o Brasil você tem que definir (AGNELO NETO, EX-PROFESSOR DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSOR DO GP).

O aluno, ele tem que gostar do país onde ele mora, ele tem que gostar do Brasil, ele tem que gostar da bandeira, ele tem que gostar das armas do Brasil, ele tem que gostar de tudo que o Brasil faz, se os políticos não prestam, vamos tirar e vamos eleger outros, não é verdade? Agora dizer que o meu país, dizer, se não gostar sai, não é por aí não, você tem que ficar e lutar por melhorias, não é? (IDEM).

A partir das falas, percebemos reflexos da formação deste professor, especificamente quando atuou como professor de EMC no período militar. Ao nos guiarmos por Foucault (2005a), podemos ainda dizer que o ritual discursivo pelo qual o profissional passou, durante a ditadura, ainda influencia os seus dizeres e as suas práticas. Desse modo, mesmo influenciado também por mudanças sociais e históricas, podemos inferir que seu discurso, em certos aspectos, ainda mantém vestígios do regime passado (FOUCAULT, 2005a).

Sobre isso, podemos colocar que nossos docentes atuais podem, igualmente, reproduzir práticas de ensino que foram bastante referendadas durante o contexto militar, devido ao fato de muitos deles terem se formado como profissionais ou como estudantes nesse cenário. Assim, por vezes, realizam suas atividades de maneira objetiva, se limitando aos conteúdos presentes nos livros didáticos, como acontecia com muitos professores de Educação Moral e Cívica e de outras disciplinas no período pesquisado:

Tem professor que segue sim uma cartilha e não sai dela, é cômoda até, porque você ousar, você fazer diferente é um desafio e tudo que é novo, não é? Incomoda (ANDRÉA DE LIRA, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO GP).

Entretanto temos plena consciência que grande parte de nossos professores são pessoas críticas e sabedores da importância social de ser educador, mas que de uma forma ou de outra sofrem com procedimentos de controle semelhantes ou iguais àqueles utilizados durante o período ditatorial:

No calendário que a gente faz, a gente não pode cumprir porque o calendário tem que ser de lá pra cá, as disciplinas que a gente dá, o conteúdo que a gente dá, é o que o Estado quer, você vê que, a gente tem aqui, por exemplo, o programa terceiro ano aqui fala só sobre Pernambuco a terceira unidade, fala a segunda unidade e a terceira é quase tudo só sobre Pernambuco e Pernambuco não cai no ENEM, porque não pode cair coisas localizadas no ENEM, não é? E a gente dá Pernambuco, aí a gente poderia dizer assim: oi, dar Pernambuco, é obrigado a dar Pernambuco? Naquele tempo também era obrigado a dar Brasil, qual é a diferença? Você recebe da Secretaria de Educação, você recebe um planejamento (AGNELO NETO, EX-PROFESSOR DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSOR DO GP).

São muitas atividades burocráticas que são colocadas ao professor e o tempo de aula fragmentada, não é? É 50 minutos, 50 minutos, 50 minutos, 45, a noite é 45 minutos, então, é um corre-corre, tem conteúdo a ser dado, tem avaliações a ser feitas, tem recuperações, não é? O termo recuperar, não é? Parece mais um sistema prisional que nem recupera (ANDRÉA DE LIRA, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO GP).

A partir de tais discursos, identificamos ideologias que perpassam falas que sinalizam para críticas a ações educacionais traçadas de maneira impositiva, determinando parâmetros e caminhos a serem seguidos por nossos professores de forma disciplinar, isso mesmo em um período como o atual, considerado democrático. Para Foucault (2005b), reiteramos, a disciplina é estabelecida por uma relação de poder que dá origem aos saberes. A mesma é constituída por diversos procedimentos, tais como: a delimitação de espaços, a vigilância contínua perante os indivíduos e a necessidade de estabelecer os períodos temporais da ação. Ela possui a capacidade para gerir homens, na busca por controlar o desenvolvimento necessário ao alcance de um resultado (FOUCAULT, 2005b).

Então os professores do contexto atual, mesmo tendo maior liberdade ideológica e de ação pedagógica, sofrem ainda devido a atos que visam limitar a sua autonomia profissional nas salas de aulas. A respeito da influência institucional e política junto à atuação docente nos dias de hoje nos foi colocado pela professora Andréa Lira que:

Existe sim na questão, vamos dizer, de organização, de currículo, da matriz curricular, então, isso aí a gente ainda, é, o professor participa pouco ou quase nada, quer dizer, participa indiretamente porque tem os técnicos, não é? Da Secretaria, do MEC, mas o professor ele é pouco solicitado a participar desses debates, dessa organização curricular, de conteúdo. Agora, nas ações do professor em sala de aula, pode ser que exista e tenha certo, às vezes há certas, vamos dizer assim, imposições e colocações por conta do próprio resultado que o Estado quer da escola, do aluno (ANDRÉA DE LIRA, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO GP).

E sobre a liberdade institucional passada, no período em que a docente foi estudante, foi dito:

Eu, como estudante, como eu te disse, eu tinha muita leitura por conta da minha família e dos debates que em família a gente se reunia e colocava, e tinha toda uma militância, vamos dizer assim, militância política porque essa liberdade em casa de a gente conversar e ver o Brasil da época. E eu era muito questionadora, como eu não conseguia verbalizar e não tinha esse espaço na escola, eu escrevia muito, não só desenhava como escrevia, então, todos os meus trabalhos eram feitos com imagens e escrita (IDEM).

Assim, influenciada pelos sentidos circulantes historicamente durante sua constituição enquanto sujeito (ORLANDI, 2001), a profissional apresenta um discurso que é crítico à instituição educacional, isso tanto enquanto professora, como enquanto estudante, expondo que as relações de lugares diferenciadas nos dois contextos, não interferem na forma de se posicionar.

Voltando à questão da autonomia profissional dos professores atuais, no contexto do Ginásio Pernambucano, ao levarmos em consideração o currículo cotidiano/real, acreditamos que mesmo diante de imposições, existem docentes que não se limitam a atuar como meros fantoches, direcionando sua prática de ensino às necessidades apresentadas por seus alunos.

Quanto à formação atual dos alunos do Ginásio pernambucano, podemos dizer que temos ainda a presença da influência da ideologia militar e tecnicista, sobretudo no que se refere a características próximas a uma formação direcionada ao mercado de trabalho:

Então, hoje todo o foco da aprendizagem é pra que o aluno, é, eu vou falar contexto escola pública, ele tenha essa formação razoável, digo nem boa, razoável para o mercado de trabalho, ou de indústria, de comércio, o que for. Ser alfabetizado, escrever bem, interpretar bem, decodificar a mensagem e as operações, daí ele pode até desenvolver mais. Mas hoje o aluno, ele não é trabalhado para avançar numa carreira acadêmica, numa pesquisa, nas artes, nas Ciências Humanas (ANDRÉA DE LIRA, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO GP).

É, eu acho que tem muito professor que contribui pra isso, é trabalho de professor, assim, são educadores que se restringem, acham que é só isso, não é? E já se vê como feliz o aluno terminar o ensino fundamental e o ensino médio, entrar no curso técnico ou entrar no mercado de trabalho e se sente feliz, porque o aluno ali, trabalhando como embalador, como caixa, não que não seja digno, o trabalho é digno sim, não tô colocando essa questão de valorização do que é melhor, do que é pior, tudo é bom, tudo vale a pena, mas se eu tô ali diante de um jovem inteligente, com toda energia, com toda força, saúde, vitalidade, porque não trabalhar ele pra ir mais adiante, não é? (IDEM).

Porém existem outras ideologias que concorrem com essa e que expõem maior diversidade de posições do professor em relação ao período atual, quando comparado com o militar:

Olhe, hoje eles são formados pra isso, para ser críticos, hoje eles são formados, embora muitos não queira, entende-se? Mas hoje eles são formados pra isso, hoje a gente trabalha muito o aluno, a vivência dele, o momento dele, a gente faz, a gente hoje tá muito mais, a gente se engaja muito mais na língua dele do que ele na da gente. No tempo da ditadura eles tinham que, eles tinham que falar a linguagem da gente, hoje não. Hoje pra você entrar no mundo deles, você é que tem que falar a linguagem deles, e hoje eles são críticos, por quê? Por conta da internet que naquele tempo não tinha; hoje eles são críticos porque os pais têm medo, têm medo de criar os filhos como foram criados no tempo da ditadura, aí os pais diz: não, eu não vou querer que meu filho seja criado como eu fui criado não. [...] Mas a questão é que o aluno, ele é crítico, certo, ele conhece o direito dele, certo, mas pouco eles fazem em termos de obrigações dele, não é? Que é estudar, que é fazer as suas tarefas, não é? (AGNELO NETO, EX-PROFESSOR DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSOR DO GP).

Desse modo, pelo que nos foi colocado pelos discursos dos professores Agnelo Neto e Andréa de Lira, podemos dizer que o ensino atual desenvolvido no Ginásio Pernambucano é híbrido, expondo elementos ainda vinculados às ideologias militar e tecnicista, mas igualmente mesclado a elementos contemporâneos, fruto da democracia e de um período de lutas por maior liberdade de expressão e de posição.

5.5 Vestígios da Disciplina de Educação Moral e Cívica no Atual Ensino: Sizenando Silveira

Eu acho que tem alguma relação sim, porque quem está no poder, sempre quer fazer o subalterno, não é? Aceitar todas as ideias, as propostas que eles acham que é certo, não é? Geralmente ainda tem um raciocínio ditador, mas em menor escala, muito menor. E a gente também tá pra discutir, não é? Ninguém tá aceitando tudo como vem, como ele quer que seja não, pelo menos o professor ainda é uma classe que pensa, a maioria (MARIA DAS GRAÇAS, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

Ao estabelecer uma comparação entre as ações políticas direcionadas à educação durante o período militar e o atual, a professora Maria das Graças do Sizenando Silveira (SS) traz em seu discurso elementos de manutenções e deslocamentos, posto afirmar que ainda hoje existe imposição política nas escolas, porém de forma mais branda, em relação ao período militar, devido a uma maior capacidade de questionamento dos professores, já que durante a ditadura foram poucos os que tomaram a iniciativa da crítica por conta da forte repressão instituída.

A docente apresenta assim um discurso afirmativo da capacidade analítica dos professores, isto quando pensada a questão da relação temporal direcionada ao sistema educacional, o que nos permite dizer que sua fala foi regida por sua posição atual enquanto professora, pois seus dizeres se consolidam e ganham sentido por conta de tal condição. Para Orlandi (2001), o que um sujeito defende é determinado pelo lugar de onde fala.

Sobre este mesmo assunto, outra professora desta escola coloca que:

[...] o papel da escola enquanto educadora, escola não educa tá, escola não educa, escola pública piorou, porque ela segue uns princípios, uma linha ideológica, você querendo ou não. E quando a gente pega ali e não gosta você é visado pela direção, você tem que ter um grupo muito forte, como graças a Deus a gente tem um grupo bom nesse sentido, tem as divergências tal, exatamente por isso, porque todo mundo aqui é muito crítico e porque não aceita as coisas de cima pra baixo, a gente é um grupo resistente, aqui na escola há um grupo resistente. Mas nem todas as escolas. Tem escola que mandou, obedece, mandou obedece, são escolas que, como se fosse o Aparelho Ideológico, continua a ser os AIE, os Aparelhos Ideológicos do Estado, entendeu? A escola continua a ser isso. Aí como é que ela vai formar o cidadão, não é? E a Educação Moral e Cívica fez parte disso, desse projeto de montar o cidadão do jeito que você queria já esse cidadão, montar esse cidadão, não é? E aí cabe a você aceitar ou não (REJANE MELO, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

O discurso da professora Rejane Melo coaduna com o da educadora Maria das Graças, posto que ambas percebem interferência política junto ao meio educativo do qual fazem parte, entretanto acreditam na capacidade do professor em buscar alternativas para não aceitar tais imposições, por terem maior liberdade para discutir e agir. Neste aspecto, citamos novamente Orlandi (2001), quando afirma que o que pode e deve ser dito é determinado por uma posição dada numa conjuntura sócio-histórica. Assim, esses recortes de fala, filiados ao contexto atual, reforçam a ideologia de que há uma autonomia maior nas escolas hoje em relação ao período militar.

Para esta segunda professora, ainda existem procedimentos que buscam fazer com que a escola seja um meio para formar indivíduos moldados conforme a ideologia dominante, como foi feito durante a ditadura militar, através da disciplina de EMC, entretanto ela defende que hoje os professores podem escolher se querem ou não atuar conforme tal objetivo:

É assim, por conta de uma liberdade, vamos colocar uma democracia, cada professor tem o seu método, o seu traquejo na sala de aula, que vai trabalhar dentro da sua disciplina atual, só que a gente não trabalha só disciplina, a gente na verdade é elite para esse aluno, não é? O professor é um exemplo, você querendo ou não, você, eu não quero ser exemplo pra ninguém, mas você é, você é um educador, você é um professor (REJANE MELO, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

A partir destas falas, acreditamos que nesta escola ocorra disseminação de ideologias políticas que buscam influenciar a forma de pensar de seus alunos e por consequência, da sociedade de maneira mais ampla, como ocorria no período militar através da EMC, porém isso se dá hoje de modo diferente, ou seja, não tão exposto e imposto como naquela época, devido ao contexto democrático. Desta forma, os professores ainda são vistos como capazes de disseminar discursivamente verdades pretendidas pelos governantes, mas há um poder de reação maior.

Neste sentido, para Foucault (1999), a vontade de verdade só se reforça quando se dissemina dentro de um meio com ampla aceitação social, aumentando as possibilidades de uma apropriação social dos discursos por aqueles que os idealizam, à medida que podem influenciar uma grande quantidade de pessoas. Este parece não ser o caso da escola Sizenando Silveira em relação à temática pesquisada, pois para a professora Maria das Graças, a questão de um direcionamento em termos de ações educativas só acaba por influenciar o trabalho dos professores em sala de aula nos dias de hoje, se realmente estes forem coniventes:

A gente tem, pelo menos que dá um norte na nossa aula tá, a gente pega o conteúdo, mas você que vai trabalhar você tem essa liberdade. E também tem que ter um programa com conteúdos que tem que gerir toda a rede do Estado. Não pode um colégio que tá dando um, outro que tá dando outro, que histórico o menino vai ter? Então aprimorar esse conteúdo, o professor é livre, pra metodologia, a didática dele (MARIA DAS GRAÇAS EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

A partir dessa pesquisa, podemos inferir que imposições ainda existentes podem ser interpretadas como procedimentos disciplinares que influenciam a prática docente na atualidade em termos comportamentais e discursivos, pois, segundo Foucault (2005b, p.62): “[...] a disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento.” Contudo nas escolas pesquisadas percebe-se que a manobra impositiva encontra resistências, seja através de discursos híbridos como no Ginásio Pernambucano, seja pela ação crítica dos professores como no Sizenando Silveira. Isso pode ser visível no recorte abaixo que discute a prática educativa em relação ao trato com os conteúdos no SS:

[...] existem pessoas mais resistentes que acham, conteudistas que, a não, se eu não cumprir, calma, conteúdo não é tudo, principalmente hoje, pelo amor de Deus, mais aí tem gente assim. E aí o aluno fez uma coisa, já tá castigando o aluno porque fez isso, também você não vai alisar o tempo inteiro, você tem que chamar pro diálogo,

conversa, depois você esfria a cabeça, vai lá, chama, conversa, chama o pai. Então, essa é uma escola que chama o pai, essa é uma que reúne os professores com os pais, uma escola que funciona, eu acho que funciona, apesar de uns colegas, um ou outro verem diferente, tem uns que são mais tradicionais, que não querem nada. Tem aqui uns, não, vou dizer, tem uns 3, o resto é bom (REJANE MELO EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

Porém em se tratando da influência da ideologia política que foi trabalhada nas escolas brasileiras durante a ditadura militar, através da disciplina de Educação Moral e Cívica, esta mesma professora reconhece que reproduz determinados discursos e carrega consigo alguns daqueles conceitos trabalhados em tal disciplina:

[...] o que eu consegui angariar daquilo eu ainda utilizo, eu ainda me indigno quando um aluno meu não sabe o Hino Nacional, eu me indigno do mesmo jeito, não da forma alienada, mas porque eu tenho uns princípios de civismo que tão marcados em mim, eu acho que todo brasileiro deveria saber o que está dizendo quando canta o Hino Nacional. Se não sabe não canta, e confessa, e vai procurar saber, porque eu acho que é um princípio. Ah, o Hino Nacional muda a sua vida? Não, mas me dá um certo orgulho, me dá, eu tenho isso, eu não sei se isso é bom, se é ruim, eu tenho isso, eu acho que é importante pra cidadania (REJANE MELO, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

E aí eu trago hoje pra minha prática, assim, o conceito de moral, o conceito de caráter que depois eu vim estudar em Filosofia, em Sociologia, em outras disciplinas escolares, mas que não se distancia tanto do que me era colocado enquanto criança, lógico ali a classe ideológica era outra, a intenção era outra, mas, retirando a intencionalidade do discurso, serviu sim, serviu, não é inútil não. E se precisar hoje falar sobre o hino, explicar ou cantar o hino, ensinar os meninos o que é uma mínima, c-mínima, uma tônica dentro de uma construção musical, dentro dos hinos, porque o que mais eles pediam eram hinos, hinos, eram o que a gente estudava, então eu me lembro, entendeu, eu vou falar (IDEM).

Utilizado os conceitos de Orlandi, (2001), podemos colocar que os enunciados de tal professora foram, neste aspecto, conduzidos pelo interdiscurso, uma vez que os seus dizeres se guiaram pelo já dito, afetando o modo como a mesma os significou.

A respeito da formação atual dos alunos no Sizenando Silveira, comparada com a do período ditatorial, tendo como parâmetro a antiga disciplina de EMC, percebemos que há diferenças e que nesta escola acontece algo próximo ao que ocorre no Ginásio Pernambucano, pois se trabalham elementos humanísticos, com maiores possibilidades para o desenvolvimento de um potencial crítico dos discentes:

Muita diferença, na ditadura, Moral e Cívica, a gente não tinha permissão de se manifestar, de debater, de conversar, de argumentar e hoje os meninos, eles trabalham, argumentam, eles pesquisam, não é? A aula não fica só restrita à exposição do conteúdo. Eles também têm que pesquisar, tem que fazer seminários, simulados, entendeu? E lá, era somente prova escrita, naquela época, e ouvir o professor e estudar, decorar tudo pra fazer muita coisa da Organização Social e Política do país, não é? No olhar de ditadura, não tinha liberdade tá. E o aluno tinha que ser quieto e respeitar o professor, e estudar, hoje a gente é até desacatado por aí, tem aluno meio nervoso, meio assim, às vezes chegam meio rebeldes demais na sala

(MARIA DAS GRAÇAS, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

Porque o próprio sistema não fazia questão de criticidade, de observação, de se fazer ouvir, hoje eu faço questão que o meu aluno se faça ouvir (REJANE MELO, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

[...] hoje o pensamento crítico, pretende muito que aluno crie, busque, pense, reflita, debata, não é? Busque seus direitos e deveres sociais, isso que a gente acha. Na atualidade o professor está voltado pra isso sim, claro que a gente por mais que faça, ainda é muito pouco, porque pra conseguir conscientizar o ser humano é muito tempo, não é? Não é uma coisa imediata (MARIA DAS GRAÇAS, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

Entretanto percebemos que a ideologia de formação que conduz o aluno apenas ao mercado de trabalho e não para uma continuidade educacional, com possibilidades de um maior desenvolvimento crítico em relação ao seu papel na sociedade não é criticada, pelo contrário, é exaltada, reiterando elos com o interdiscurso tecnicista:

Então, eu acho que formar uma pessoa para o trabalho, que tenha competência, que tenha família e seguir em frente, isso daí é muito bom (MARIA DAS GRAÇAS, EX-ALUNA DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSORA DO SS).

5.6 Reflexões a Respeito do Ensino de EMC no Contexto Militar: correlações com o modo de ensinar atual nas escolas Ginásio Pernambucano e Sizenando Silveira

A partir da análise discursiva realizada, advinda das falas dos professores entrevistados, que fazem parte do contexto educacional atual das escolas pesquisadas, podemos dizer que alguns elementos do passado educativo vinculados ao período da ditadura militar influenciam o ensino de tais instituições contemporaneamente, principalmente no que se refere a objetivos vinculados à ideologia tecnicista, que enfatiza uma formação voltada para o mercado de trabalho. Para isto reproduzem-se certas práticas de controle que foram usadas na antiga disciplina de EMC.

Assim, ao nos basearmos na teoria de Michel Foucault, percebemos que a busca pelo disciplinamento, pelo controle discursivo (vontade de verdade) e pela apropriação social do discurso ainda são elementos utilizados como práticas de controle, guiadas por ações tecnicistas e regidas por ideologias políticas na atualidade, embora de forma diferente e sutil em relação ao período militar. Identificamos também que a ritualização discursiva pela qual muitos de nossos professores passaram durante o período militar, como estudantes ainda,

influenciam, em certos aspectos, suas práticas de ensino na atualidade. Isso é reconhecido pelos entrevistados:

No professor ficou, no aluno não, até porque o aluno não vivenciou esse tempo né? O aluno hoje não vivenciou aquele tempo, mas para o professor eu acho que ficou. (AGNELO NETO, EX-PROFESSOR DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSOR DO GP).

Portanto percebemos que há um legado deixado pelas práticas de controle instituídas durante a ditadura militar e desenvolvida com maior ênfase nas aulas de Educação Moral e Cívica, que se encontram presentes nas escolas, entre professores de variadas disciplinas. Neste aspecto, ao longo dos anos pós-ditadura, os professores ainda continuam a ser vistos como possíveis reprodutores de ideologias dentro de nossas escolas. Contudo percebemos que hoje eles possuem maior liberdade para questionar e agir, porque estamos em um período democrático.

Diante disto, identificamos, através das entrevistas, que a forma de atuar dos professores das instituições analisadas é guiada por um caminho diferente em relação ao período militar, sobretudo quando focam suas atuações junto às necessidades de seus alunos, deixando o procedimento de ensino-aprendizagem direcionado a uma condição mais humanística, na qual se pode participar ativamente. Porém tanto os discursos dos professores do Ginásio Pernambucano e do Sizenando Silveira, da atualidade, mostram que mesmo em um período tido como democrático e com possibilidade de escolha para os educadores ainda há uma conformidade ideológica guiada pelos padrões tecnicistas voltados para o mercado de trabalho.

Entretanto o contexto é outro, pois como coloca Paim e Nodari (2012), a escola, “[...] passa agora a não ser a detentora do saber, pois as novas tecnologias oferecem as informações em um rápido espaço de tempo, no qual todos têm acesso ao “conhecimento”. Os professores perdem a autoridade sobre o domínio exclusivo dos saberes” (PAIM e NODARI, 2012, p. 12). Contudo a escola ainda é um meio de grande aceitação social, sendo caracterizada por muitos como o principal local de formação intelectual (FERNANDES, 2009). Mas, mesmo com esse potencial, alertamos para o fato de que ela (escola):

[...] da maneira como funciona atualmente, desenvolve o papel de manutenção da ordem, [...] esse ensino que visa o profissional em detrimento do cidadão autônomo, está também formando moralmente seus alunos; não no sentido de criar uma sociedade mais justa ou de formar sujeitos éticos, mas de cumprir seu papel de perpetuar a ordem vigente (FELTRIN e CARVALHO, 2015, p. 344).

Por tudo isto, podemos dizer que, sob certos aspectos, a disciplina de Educação Moral e Cívica e a Tendência Pedagógica Tecnicista, vividas durante a ditadura militar, influenciam

práticas e discursos desenvolvidos em nossos ambientes escolares hoje, colaborando com processos educacionais passivos e controladores no que tange à liberdade de expressão e criação educacionais. Essa visão é expressa pelo professor Agnelo Neto quando profere discurso comparando a disciplina de Educação Moral e Cívica às aulas de hoje:

Olhe, as aulas, na realidade, de Moral e Cívica, não são muito diferentes das de hoje não (AGNELO NETO, EX-PROFESSOR DE EMC NO PERÍODO DITATORIAL E ATUAL PROFESSOR DO GP).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se realizou a partir do questionamento advindo de minha formação enquanto aluno de escola pública e que hoje passa a refletir sobre minha atuação enquanto professor da mesma rede de ensino, ou seja: a dificuldade ou falta de interesse junto a um trabalho educacional voltado para uma formação baseada no desenvolvimento crítico e reflexivo dos discentes.

Para isto, tivemos que buscar no passado respostas para inquietações do presente, o que enquadra a nossa pesquisa junto ao campo de estudo da história da educação, posto que fomos atrás da compreensão de ações educativas de épocas anteriores, que ainda influenciam as ações educativas na atualidade. Percebemos a importância dos estudos desta área, quando nos permitem refletir sobre o passado educacional e, deste modo, entender criticamente a educação atual, suas mudanças e dificuldades, para que possamos buscar alternativas condizentes com a realidade da educação dos dias de hoje, na tentativa de sua melhoria.

A nossa pesquisa procurou identificar procedimentos didáticos advindos do período ditatorial que possam ter contribuído, no decorrer da história, para o desenvolvimento da formação acrítica do aluno daquela época e também de hoje. Para isto utilizamos como objeto de estudo a disciplina de Educação Moral e Cívica, com o objetivo de analisarmos os discursos sobre o seu ensino nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano, durante a ditadura militar (1972-1985), com vistas a entender processos de desenvolvimento não críticos de formação educacional, assim como observar processos de subversão a esse modelo.

Mediante tal objetivo, foi necessário enveredarmos pela abordagem da história das instituições escolares. Assim trabalhamos com duas escolas de grande referência pedagógica dentro do contexto educacional do Estado de Pernambuco. Para entendermos o período por nós analisado, caberia conhecermos a história educativa circulante em tais espaços, história essa elaborada ao longo de sua existência, enquanto instituições de ensino. Com isto, entramos também na história de nosso Estado, porquanto tais instituições estão intimamente ligadas à história do meio social do qual fazem parte.

Gostaríamos de dizer, entretanto, que temos plena consciência de que a nossa pesquisa não se encerra aqui e que não deu conta de tudo o que envolve nosso objeto de pesquisa, porém buscamos nos guiar pelas recomendações acadêmicas, tentando detalhar nossas ações, enquanto pesquisadores, para que constituíssemos um texto que possa servir de referência a

novas pesquisas, sobretudo àquelas que venham a se utilizar dos métodos ou teorias abordados em nosso trabalho, tais como: a História Oral de Paul Thompson, a Análise de Discurso segundo Eni Orlandi e algumas categorias referendadas pelo filósofo e historiador Michel Foucault.

Para nós, esses autores e seus pensamentos foram primordiais para alcançarmos os objetivos propostos junto ao nosso objeto de pesquisa, pois nos proporcionaram os caminhos e interpretações necessários para chegarmos aos dados e, posteriormente, analisá-los com certa margem de segurança acadêmica.

Sobre o nosso objeto de estudo, o mesmo foi escolhido após diversas leituras a respeito dos procedimentos educacionais vinculados ao período ditatorial, no qual a disciplina de Educação Moral e Cívica quase sempre era referendada por diversos autores como o principal meio de disseminação ideológica dos militares, dentro de nossas escolas, na busca por influência junto à formação intelectual dos alunos, no sentido de uma acomodação comportamental em relação às ações governamentais ditatoriais.

Tais achados vieram a casar com nossas inquietações, servindo de combustível para pormos em prática esta pesquisa, nos levando a identificar se realmente a disciplina foi trabalhada nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano, durante aquele período, a partir de tais propósitos, como também se a mesma deixou vestígios que possam ser encontrados na educação atual.

Através dos documentos encontrados e dos discursos de pessoas que fizeram parte do contexto analisado e que o representaram a partir de suas concepções atuais, porém construídas ao longo de suas formações enquanto sujeitos, podemos dizer que a disciplina de Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar teve o objetivo de compor o sistema ditatorial, ajudando-o a se legitimar. Mas em sua ação cotidiana, a disciplina em questão foi trabalhada e ressignificada a partir do contexto específico de cada escola, apresentando nuances nesse processo.

Em relação aos vestígios deixados pela EMC que possam estar influenciando o ensino de outras disciplinas na educação atual, os discursos analisados nos permitem dizer que sob certos aspectos e de modo ressignificado, ela e a Tendência Pedagógica Tecnicista influenciam ainda práticas e discursos desenvolvidos em nossos ambientes escolares hoje.

Por tudo isto, esta disciplina, mesmo tendo participado de variados períodos da história da educação brasileira, carrega consigo o estigma de ser a disciplina dos militares, pois durante tal período e com maior ênfase em relação aos anteriores, conduziu ao desenvolvimento de outras disciplinas e ajudou a disseminar as ideologias requeridas pelos

governantes dentro de nossas salas de aula. Entretanto acreditamos que a mesma é constituída de conceitos de moral e civismo que se trabalhados de outra forma, podem contribuir para a formação de nossos alunos enquanto os estimule a pensar, analisar, criar e questionar o mundo onde estão inseridos.

Devido a isso, surgem novas inquietações em relação à EMC, que nos fazem perguntar se a mesma não poderia, em um período tido como democrático como o atual, no qual o Brasil passa por situações diversas de corrupção e violência, atuar? Para nós, a educação deve estimular a capacidade crítica e reflexiva de nossos alunos, conforme suas experiências de vida, através de ações que permitam o contato deles com suas curiosidades.

Levando isto em consideração, concordamos com o pensamento de Paulo Freire (1970) quando traça o perfil de uma formação crítica e reflexiva, ao acreditarmos que a mesma é realizada quando se trabalha para o desenvolvimento de cidadãos com capacidade de analisar suas realidades sociais, históricas e culturais, e de tal modo, passam a ter autonomia e competência para criarem alternativas que visam modificá-las.

Desta forma, a educação assume uma direção problematizadora quando busca fazer com que os envolvidos gerem a consciência de si ao estarem inseridos no mundo em que vivem, através da troca contínua de conhecimentos entre educadores e educandos, evitando que os últimos sejam tratados apenas como meros depósitos de conteúdos e sim, como seres-humanos. Segundo Freire (1970), problematizar é “[...] execer uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 1970, p. 97).

Para isto o diálogo entre professores e alunos é o meio que propicia diversas possibilidades, que visam favorecer a transformação do aluno em protagonista de sua própria história, porquanto ambos, educadores e educandos, ensinam e aprendem a refletir criticamente, ao serem guiados por um processo de ensino-aprendizagem que é concedido a todos, a liberdade de expressão.

Portanto acreditamos que é o diálogo o principal responsável por conduzir a educação de nossos alunos para um pensar crítico, à medida que é capaz de gerá-lo. Para Freire (1970) “[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico” (IBIDEM, p, 47). Sobre o pensar crítico, tal autor faz a seguinte caracterização: “[...] este é um pensar que percebe a realidade como processo, que capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos os riscos não teme” (IDEM).

O pensar crítico não visa separar o homem do mundo ao qual está inserido, ou de sua história, e sim estimulá-lo à reflexão acerca da transformação contínua da realidade, para que criticamente possa lutar pela permanente humanização dos homens.

Vemos a sala de aula como um meio propício a tal desenvolvimento, já que culturalmente ela é tida como um espaço capaz de formar opiniões. Para isto, são os professores os responsáveis por conduzir este processo e, através de suas ações, vão contribuir ou não para tal formação.

O professor que busca desenvolver em seus alunos a capacidade crítica e reflexiva, deve levar em consideração a voz ativa do mesmo, sua historicidade e sua capacidade de significar o mundo em que vive. Para isto, é primordial que o docente, através de um processo também reflexivo e não reprodutor e/ou expositor, traga para o sistema educacional uma discussão a respeito dos problemas públicos, ou seja, o direcione a uma dimensão política (FREIRE,1970).

Assim, ao trazer essa discussão, o professor propõe, junto aos alunos, encontrar soluções para que o mundo possa apresentar melhores condições de vida para os sujeitos que o constituem, através de uma educação na qual prevaleça o diálogo argumentativo, que gere um conhecer problemático a partir de uma via de interação entre eles.

REFERÊNCIAS

ABREU MACIEL, C.M. Manuais de moral e civismo: uma formação cívica para um país que tortura. In: **XIII Encontro estadual de história do Ceará**, Sobral, 2012.

ABREU, V. K. **A Educação Moral e Cívica**: disciplina escolar e doutrina disciplinar – Minas Gerais (1969-1973). Dissertação (Mestrado). Uberlândia: UFU, 2008.

AGUIAR, R. O. de. **Recife**: da frente ao golpe – Ideologias políticas em Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE. 1993.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). IN: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.105-142.

ALTOÉ, A. **Processo Tecnista**. In: ALTO, Anair; GASPARIN, João Luiz; NEGRÃO, Maria Tampellin F.; TERUYA, Teresa Kazuko. Didática: Processos de Trabalho em Sala de Aula. Maringá: Eduem, 2010, p. 44-45/106-109.

ANDRADE, M. do C. **Nilo Coelho. Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2015.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **História da Educação**. 1.ª edição - São Paulo: Moderna, 1989.

ASSIS, L. A. O. **Rupturas e permanências na história da educação brasileira**: do regime militar à LDB/96.p.1-10, 2009. Disponível em: <<http://curriculohistoria.files.wordpress.com/2009/09/clara.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

BARROSO FILHO, G. **Memórias escolares do Recife**: o ginásio Pernambucano nos anos 50. Recife: Livro Rápido, 2008.

BIGELI, A. **Golpe militar de 1964**: elites e militares derrubaram o governo de Jango. 2004. Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/golpe-militar-de-1964-1-elites-e-militares-derrubaram-o-governo-de-jango.htm>>. Acesso em: 15 de maio de 2016

BRASIL. **Decreto-lei n.º 869**, de 12 de setembro de 1969.

_____. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968.

_____. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei n.º 8.663**, de 14 de junho de 1993.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n.º 12.513**, de 26 de outubro de 2011.

_____. MEC. **Parecer n.º 76/75**. Brasília: MEC, 1975.

BOMENY, H. **Moral, bons costumes e limites à participação cívica**. Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, nº 9, ago/dez, 2011, PP.181-182.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Caderno de Pesquisa Tuiuti do Paraná, v. 3, p. 13-31, 2008.

CAMPOS, G. et al. **Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia – issn: 1678-300X Ano IX – Número 18 – Julho de 2011 – Periódicos Semestral.

CAMPOS, J. T. **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. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 02 de janeiro 2016.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª edição, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CARÁ, D. **Educação nos 8 anos de Lula**. 2011. Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-gerais/2011/janeiro/educacao-nos-8-anos-de-lula>>. Acesso em: 12 de Janeiro de 2016.

CEREZER, O. M. **Educação e dominação social: O ensino de História no Regime Militar Brasileiro**. Fênix: Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 6. ano VI. nº 3. 2009.

COLEGIO ESTADUAL DO RECIFE: Edital. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, p. 9, 1 dez. 1962.

CORDEIRO, E. G. R. **A disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986)**. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CORREIA, W. F. **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: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71590212.pdf>>. Acesso em: 30/01/2016.

CUNHA, L. A. **Religião, moral e civismo na escola pública**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 281-283, maio/ago. 2007a.

_____. **Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007b.

DA CUNHA, E. V. R. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, 2009.

DA SILVA FILHO. N.G. 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.

DA SILVA, M.R.F; DE LIMA, R.C.M; BARROSO FILHO. **O modelo educacional do centro de ensino experimental Ginásio Pernambucano**. Recife: UFPE, p. 1-26, 2008.

DOS SANTOS, M. G. “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.

FELTRIN, L.H.D; DE CARVALHO, A.B. Educação moral no mundo contemporâneo: uma análise dos livros didáticos. in: XVI Sema da Educação, **VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**: “desafios atuais para a educação”, Londrina, 20-22 de outubro de 2015, Universidade Estadual de Londrina, 2015.

FERNANDES, D. **A importância das escolas**. 2009. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13523>>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2016.

FIGUEIRÔA, A.P.R. **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, J. M. **Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969 – 1993.** Dissertação (mestrado). São Paulo: PUC-SP, 2006.

_____. O ensino de Educação Moral e Cívica e um novo modelo de cidadão. in: **ANPUH – XXIV Simpósio nacional de história.** São Leopoldo, 2007.

FILHO, A. F. **Educação no Japão.** São Paulo: Letras & Letras, 1991.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Arqueologia do Saber.** 7 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

_____. **Microfísica do Poder.** 21 ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005b.

_____. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição, 2005.

GENTILI, P. (Orgs.). **Pós Neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, T.G.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa.** 1ª Edição, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

GERMANO, J. W. **O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário**. Cad. CEDES [online]. 2008, v. 28, n. 76, p. 313-332. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

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: 05 de setembro de 2015.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FESTEJERÁ AMANHÃ 109 ANOS DE EXISTÊNCIA. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, p. 28, 10 mai. 1973.

KUENZER, A. **As políticas de formação**: a construção da identidade do professor sobrando. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LIMA JÚNIOR, J. F. de. **Protestantismo e Golpe Militar em Pernambuco**: uma análise da Cruzada de Ação Básica Cristã. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) UNICAP, Recife, 2008.

LUKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MATOS, M. do C. de & PAIVA, E. V. de. **Hibridismo e Currículo**: ambivalências e possibilidades. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MELO, F. E., TOLEDO, E. T. O ensino de estudos sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar. Londrina: **ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 2005.

MENDES, T.H.K.B. A reestruturação do ensino durante a ditadura militar: interlocução entre o discurso e a prática. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**: História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009.

MIGUEL, M. E. B. Os Arquivos e Fontes Como Conhecimento da História das Instituições Escolares. In: **Instituições Escolares no Brasil**. Conceito e reconstrução histórica. NASCIMENTO, M.I.M. et. al. (Orgs). Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, Coleção Memória da Educação, Capítulo Dois. 2007 p. 31-38.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. -. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec, 2000. 269 p.

MIRA, M.M; ROMANOWSKI, J.P. 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.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, 2007.

OLIVEIRA, M. A. de F. B. de. **A implantação da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1982.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p.51-75, jan/jun. 2002.

OLIVEIRA, V.J.V. & BARROSO FILHO, G. **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 – v.1 - 2004.1 – 2004.2 - 2005.1. Recife, Centro de Educação, UFPE, 2006, 21p.

ONGHERO, A. L. **Moral e civismos nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias e professores**. Dissertação (mestrado), Universidade estadual de Campinas/Faculdade de educação. Campinas, São Paulo: 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PAIM, V.C.; NODARI, P.C. A missão da escola no contexto social atual. In. **X ANPED SUL: A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica**, Caxias, 29 de julho a 01 de agosto de 2012, Universidade de Caxias do Sul, 2012.

PESSOA, M.S. de A. **A educação durante a república velha em Pernambuco: um estudo sobre a Reforma Educacional de Carneiro Leão entre os anos 1928 e 1930**. Dissertação (mestrado). Recife: UFPE, 2015.

PODER EXECUTIVO. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, p. 4, 14 ago. 1974.

SACRISTAN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHEZ, M. **Educação moral e cívica - conceitos e importância**. 23 mar. 2011. Disponível em: <<http://martinasanchez.blogspot.com.br/2011/03/educacao-moral-e-civica-martina-sanchez.html#>>. Acesso em: 16 de setembro de 2014.

SANTANA, L. J. de A.S.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, T. **A escola mais antiga da América latina sofre com o descaso do governo!**. Recife, 11 ago. 2007. Disponível em: <<http://folhetando.blogspot.com.br/2007/08/fundada-em-01-de-setembro-de-1825-o.html>>. Acesso em: 05 de setembro de 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 3^ª. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008b.

SENKEVICS, A. **As políticas neoliberais na Educação**: um panorama geral. 2012. Acesso em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/08/09/as-politicas-neoliberais-na-educacao-um-panorama-geral/>> Acesso em: 19 de maio de 2016.

SEQUEIRA, J.P.T.R. **Nacionalismo e conflitos étnicos no Cáucaso**: subversão e colapso do Estado na Transcaucásia Czarista e Soviética (1830-1991). Dissertação (Mestrado) - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

SILVA, E. T. da. **Magistério e Mediocridade**. 5.^a edição – São Paulo, Cortez, 2001. – (Questões da Nossa Época; v.3).

SILVA, J. R. de A. Presos políticos e a farsa das torturas: o discurso da imprensa e o golpe civil-militar em Pernambuco (1964).in: **VColóquio de história**. Recife, UNICAP, 2011.

_____. “Colônia de férias de Olinda”: memórias traumáticas e a ditadura civil-militar em Pernambuco (1964). in: **XXIX Congresso internacional da alas**. Chile. 2013.

SILVA, R.L.C., DAMACENO, A.D., MARTINS, M.C.R., SOBRAL, K.M., & FARIAS, I.M.S. (2009). Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Paraná. Anais... Paraná: PUCPR. p. 4554- 4566.

TEIXEIRA, W. da S. 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, P. **A voz do passado: história oral**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, C. N. **1964: o golpe contra as reformas e a democracia**. Rev. Bras. Hist. [online].2004, vol.24, n.47, pp. 13-28.ISSN 1806-9347.Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100002>. Acesso em: 30/01/2016.

VAINSENCER, S. A. Instituto de Educação de Pernambuco (IEP). **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 13 de Setembro de 2014.

VALENTE, L. de F. Política e gestão da educação no contexto atual: elementos conceituais e desafios. In: **V Simpósio Internacional: O Estado e as políticas no Tempo Presente**, Uberlândia, 06-08 de dezembro de 2009, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

VILLWOCK, A. de F. A pedagogia crítica de Paulo Freire e as consequências do exílio. in: **II Simpósio Nacional de Educação**. Cascavel. Paraná. 2010.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. in: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

APÊNDICE A - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) participante: Meu nome é Alessandro Barbosa da Costa, sou estudante do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da Professora Dr. Aurenéa Maria de Oliveira, cujo tema é: 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). Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada e guiada conforme um questionário pré-estabelecido. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade para fazê-lo. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do e-mail: leque.costa@hotmail.com (mestrando).

Atenciosamente

Alessandro Barbosa da Costa (mestrando)

Local e data

Consinto em participar deste estudo, o uso do meu nome e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para ex-professores de educação moral e cívica do Sizenando Silveira e do Ginásio Pernambucano durante a ditadura militar.

- 1 - Qual a sua formação profissional?
- 2 - O que o levou a ministrar aula de EMC?
- 3 - Como conseguiu a licença para ministrar aulas de EMC?
- 4 - Como foi o processo de seleção ao qual você foi submetido para ser professor de EMC na escola Ginásio Pernambucano?
- 5 - Quais eram os conteúdos trabalhados nesta disciplina?
- 6 - De onde eram retirados os conteúdos da disciplina de EMC?
- 7 - Como estes conteúdos eram trabalhados em sala de aula?
- 8 - Qual a participação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de EMC?
- 9 - Havia autonomia dos professores para o trabalho com a disciplina de educação moral e cívica?
- 10 - Qual o papel da instituição escolar perante a sua atuação enquanto professor de EMC? (havia exigências institucionais (escola), para o trabalho da disciplina de EMC?).
- 11 - Existia algum tipo de fiscalização sobre a sua atuação enquanto professor de EMC, realizada por algum seguimento externo à instituição escolar da qual você fazia parte?
- 12 - Em caso afirmativo, como era feita tal fiscalização?
- 13 - O que você entende por Comissão Nacional (estadual) de Moral e Civismo?
- 14 - Você presenciou algum caso de exclusão, demissão ou qualquer tipo de punição a qualquer professor que tenha trabalhado de forma diferenciada perante os conteúdos da disciplina de EMC estabelecidos?
- 15 - Quais as diferenças que você identifica na formação dos alunos da atualidade em relação à formação dos seus alunos de EMC?
- 16 - O que mais prevalece em relação às suas lembranças da disciplina de educação moral e cívica, coisas boas ou ruins? Cite algumas.
- 17 - Em sua opinião, qual o propósito da disciplina de EMC ter sido implantada durante a ditadura militar como obrigatória em todos os níveis de ensino?
- 18 - Qual o impacto desta disciplina na sua vida, enquanto cidadão?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para ex-alunos de educação moral e cívica do Sizenando Silveira e do Ginásio Pernambucano durante a ditadura militar.

- 1 - Qual a sua formação profissional?
- 2 - Em sua opinião, o que foi a ditadura militar brasileira?
- 3 - No seu entendimento, a ditadura militar influenciou ou não a forma como o Ginásio Pernambucano/ Sizenando Silveira, enquanto instituição educativa, conduzia a formação dos seus alunos?
- 4 - Fale sobre a disciplina de educação moral e cívica ministrada no GP ou SS durante aquele período.
- 5 - Qual a participação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de EMC? Era permitido ao aluno discordar, fazer colocações?
- 6 - Havia autonomia dos professores para o trabalho com a disciplina de educação moral e cívica?
- 7 - Qual o papel da instituição escolar perante a atuação dos professores de EMC? (havia exigências institucionais (escola), para o trabalho da disciplina de EMC?).
- 8 - Existia algum tipo de fiscalização sobre a atuação do professor de EMC, realizada por algum seguimento externo à instituição escolar da qual você fazia parte?
- 9 - Você presenciou algum caso de exclusão, demissão ou qualquer tipo de punição a qualquer professor que tenha trabalhado de forma diferenciada perante os conteúdos da disciplina de EMC?
- 10 - Quais as diferenças que você identifica na formação dos alunos da atualidade em relação à formação dos alunos de EMC?
- 11 - Qual o impacto desta disciplina em sua vida, enquanto cidadão?

**APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para professores atuais das escolas Sizenando
Silveira e Ginásio Pernambucano.**

- 1- Qual a sua formação profissional?
- 2- Como eram as aulas de educação moral e cívica?
- 3 - Como era a relação aluno/professor durante as aulas de educação moral e cívica?
- 4 - Quais as relações (semelhanças) e (diferenças) que você faria do ensino de EMC, durante a ditadura, com o ensino de outras disciplinas da atualidade?
- 5 - O que mais prevalece em relação às suas lembranças da disciplina de educação moral e cívica, coisas boas ou ruins? Cite algumas.
- 6 - Qual o impacto desta disciplina na sua vida, enquanto cidadão?
- 7 - Como você enxerga o papel das instituições escolares ou do Estado perante a atuação dos professores na atualidade?
- 8 - Por estarmos em um período democrático e vivermos em uma época totalmente diferente de uma ditadura, qual o seu pensamento mediante a formação de nossos alunos para o desenvolvimento de um potencial crítico perante a sociedade da qual faz parte?
- 9 - Qual a função da escola enquanto meio educativo?
- 10 - Por qual caminho você gostaria que seus alunos seguissem após deixarem as escolas?
- 11 - Qual a sua opinião perante a atuação dos professores na atualidade, existe autonomia?