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

AMANDA MARQUES DE CARVALHO GONDIM

O QUE HERDAMOS DE NOSSOS ANTEPASSADOS?

A identidade nacional brasileira e portuguesa pela ótica de suas instituições educacionais

Recife
2018

AMANDA MARQUES DE CARVALHO GONDIM

O QUE HERDAMOS DE NOSSOS ANTEPASSADOS?

A identidade nacional brasileira e portuguesa pela ótica de suas instituições educacionais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. José Luís Simões

Recife

2018

Catalogação na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

G637q Gondim, Amanda Marques de Carvalho.
O que herdamos de nossos antepassados? : a identidade nacional brasileira e portuguesa pela ótica de suas instituições educacionais / Amanda Marques de Carvalho Gondim. – Recife, 2018.
424 f.

Orientador: José Luís Simões.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Portugal. 3. Ditadura. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Simões, José Luís (Orientador). II. Título.

370.981 (22. ed.) UFPE (CE2019-009)

AMANDA MARQUES DE CARVALHO GONDIM

O QUE HERDAMOS DE NOSSOS ANTEPASSADOS?

A identidade nacional brasileira e portuguesa pela ótica de suas instituições educacionais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovada em 21/12/2018

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Luís Simões (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Edílson Fernandes de Souza – UFPE (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi (Examinador Externo)

Centro Universitário Guararapes

_____

Prof. Dr. Severino Vicente da Silva (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Tony Honorato (Examinador Externo)

Universidade Estadual de Londrina

AGRADECIMENTOS

Uma tese de doutorado nunca é feita de maneira solitária, ou a duas mãos. São muitas as mãos que escrevem, contribuindo indiretamente naquelas que estão a redigir o texto. Sabe-se que a humanidade só se encontra no estágio no qual estamos por esse motivo; é pela educação, pela transmissão, pelo cuidado em mostrar aos demais sobre aquilo que se viu, ouviu, aprendeu, apreendeu, experenciou.

Devemos sempre agradecer às pessoas não apenas o que fazem, mas também o efeito do que fazem sobre nós. Esse deve ser o sentido da vida. Passarmos por ela deixando o resultado desses efeitos. E cá estou, agradecendo aos que conviveram comigo direta ou indiretamente, por meio de leituras, conversas, afirmações e negações daquilo em que acreditavam e fizeram com que eu também acreditasse.

À minha família, ao meu orientador, aos meus professores e às minhas professoras, aos meus amigos, às bancas que me avaliaram em todas as etapas do processo ao qual devemos passar para receber o grau de doutor. Algumas dessas pessoas não convivem mais comigo, outras conviveram pouquíssimo tempo e outras nem chegaram a me conhecer. Todas são importantes para mim, pois me causaram um estímulo, o de continuar e chegar onde qualquer pessoa, com as oportunidades que tive, pode alcançar.

Passei por muitos lugares e conheci muitas pessoas que auxiliaram nesse percurso; não sou afeita a citar nomes, pois acho que os lugares de sujeito representam muito mais no sentido do que puderam contribuir para a minha pesquisa. Assim, sinceramente, gostaria de que as pessoas que lerem essa tese pensem se tratar de uma escrita que procura ser coerente em todos os momentos e espaços. Muito obrigada.

O autor – seria um débil mental? – de nome Francisco Buarque de Holanda, criou uma peça que não respeita a formação moral do espectador, ferindo de modo contundente todos os princípios de ensinamento de moral e de religião herdados dos nossos antepassados. (Parecer referente à peça teatral *Roda Viva*, de Chico Buarque de Holanda. Brasília, 21 de junho de 1968. Brasília. Arquivo Nacional.)

RESUMO

Brasil e Portugal são países com vários elementos comuns em decorrência de seu encontro histórico realizado a partir do século XVI. Esta tese apresenta um estudo comparativo entre ambos em seu aspecto educacional no contexto político de ditaduras em ambos os países. Embora a tangência temporal seja pequena, o objetivo é analisar aproximações e distanciamentos nos dois países no tocante à identidade nacional. As instituições criadas para conferir legitimidade ao poder governamental, afirmando a existência de um *habitus* nacional que precedia o período histórico investigado, serão o caminho para a afirmação da tese de que Brasil e Portugal promoveram figurações dentro da educação para legitimar a ideia de identidade nacional gestada em órgão governamentais. Brasil e Portugal apresentam semelhanças em sua organização educacional desde o início da colonização brasileira e que se percebem no momento histórico estudado pelo fato de ambas viverem governos ditatoriais. Assim, criou-se no Brasil a Comissão Nacional de Moral e Civismo e, em Portugal, a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina. As instituições são acompanhadas de perto pelo poder das ditaduras nos dois países, traduzindo interesses gestados nas esferas do governo. No caso brasileiro, o caminho percorrido foi o de investigar as ideias sobre moralidade e civismo impressas em falas e textos dos presidentes da Comissão Nacional de Moral e Civismo. Em Portugal, foram investigadas igualmente as ideias, apresentadas em documentos de grande circulação, que norteavam as condutas dos filiados tanto na Mocidade Portuguesa quanto na Mocidade Portuguesa Feminina. O resultado, nos dois países, é de que a realidade em ambas ditaduras fomentava a ideia de unidade nacional por meio de uma identidade religiosa precedente promoveu na educação das duas sociedades a afirmação da moral e do civismo nacionais atrelada em última instância à religião Cristã Católica Apostólica Romana. Pretende-se contribuir com a pesquisa educacional nos dois países no sentido de promover uma maior compreensão do papel da educação em uma dada configuração histórica e social e como ela pode se assemelhar em realidades sociais e culturais tão próximas quanto Brasil e Portugal.

Palavras-chave: Educação no Brasil. Educação em Portugal. Ditadura. Identidade Nacional.

ABSTRACT

Brazil and Portugal are countries with several common elements as a result of their historical meeting held from the 16th century. This thesis presents a comparative study between both in their educational aspect in the political context of dictatorships in both countries. Although the temporal tangency is small, the objective is to analyze approximations and distances in the two countries regarding national identity. Institutions created to confer legitimacy on government power, stating the existence of a national habitus that preceded the historical period investigated, will be the way to affirm the thesis that Brazil and Portugal promoted figurations within education to legitimize the idea of national identity gestated in government agencies. Brazil and Portugal have similarities in their educational organization since the beginning of the Brazilian colonization and that are perceived in the historical moment studied by the fact that both live dictatorial governments. Thus, the National Commission of Morals and Citizenship was created in Brazil and, in Portugal, the Portuguese Youth and the Portuguese Feminine Youth. The institutions are closely monitored by the power of dictatorships in the two countries, translating gestational interests into the spheres of government. In the Brazilian case, the way forward was to investigate the ideas about morality and civism printed in speeches and texts of the presidents of the National Commission of Morals and Civics. In Portugal, the ideas, presented in documents of great circulation, that guided the conduct of the affiliates in both Portuguese Youth and the Portuguese Feminine Youth were also investigated. The result in both countries is that the reality in both dictatorships fostered the idea of national unity through a previous religious identity promoted in the education of both societies the affirmation of national morality and civism, ultimately linked to the Catholic Christian religion Apostolic Roman It is intended to contribute to educational research in both countries in order to promote a greater understanding of the role of education in a given historical and social configuration and how it can resemble social and cultural realities as close as Brazil and Portugal.

Keywords: Education in Brazil. Education in Portugal. Dictatorship. National Identity.

RESUMEN

Brasil y Portugal son los países con muchos elementos comunes debido a su histórica reunión celebrada desde el siglo XVI. Esta tesis presenta un estudio comparativo entre ambos en su aspecto educativo en el contexto político de dictaduras en ambos países. Aunque la tangencia temporal es pequeña, el objetivo es analizar aproximaciones y distanciamientos en los dos países en cuanto a la identidad nacional. Las instituciones creadas para dar legitimidad al poder gubernamental, que afirman la existencia de un habitus nacional que precedió al período histórico investigado, será el camino a la afirmación de la tesis de que Brasil y Portugal promovieron figuraciones dentro de la educación para legitimar la idea de identidad nacional gestado en órganos gubernamentales. Brasil y Portugal tienen similitudes en su organización educativa desde el comienzo de la colonización brasileña y que perciben el momento histórico estudiado porque ambos viven los gobiernos dictatoriales. De este modo se creó en Brasil la Comisión Nacional de Moral y Cívica y Portugal, la juventud portuguesa y la Mujeres Jóvenes portugués. Las instituciones son acompañadas de cerca por el poder de las dictaduras en los dos países, traduciendo intereses gestados en las esferas del gobierno. En el caso brasileño, el camino recorrido fue el de investigar las ideas sobre moralidad y civismo impresas en palabras y textos de los presidentes de la Comisión Nacional de Moral y Civismo. En Portugal, también se investigó las ideas presentadas en un documentos de amplia circulación que guiaron la conducta de los miembros, tanto en Inglés y en portugués Jóvenes Mujeres Jóvenes. El resultado, en los dos países, es que la realidad en ambas dictaduras fomentaba la idea de unidad nacional por medio de una identidad religiosa precedente promovió en la educación de las dos sociedades la afirmación de la moral y del civismo nacionales ligada en última instancia a la religión Cristiana Católica Apostólica Romana. Su objetivo es contribuir a la investigación educativa en los dos países para promover una mayor comprensión del papel de la educación en un entorno histórico y social determinado y la forma en que podría ser similar en las realidades sociales y culturales tan cerca como Brasil y Portugal.

Palabras clave: La Educación em Brasil. La Educación em Portugal. La Dictadura. La Identidad Nacional.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Nomeações de representantes da CNMC nos estados brasileiros..... 150

Tabela 2 – Dispensa de representantes da CNMC nos estados..... 150

Tabela 3 – Programa de Educação Moral e Cívica básico para o Ensino Primário..... 165

Tabela 4 – Programa de Educação Moral e Cívica básico para o Ensino Médio..... 167

Tabela 5 – Programa de Educação Moral e Cívica básico para o Ensino Superior..... 169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABERT	Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão
ADESG	Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
ANPEPB	Associação Nacional dos Professores de EPB
APERJ	Arquivo Público Estadual do Rio de Janeiro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CCE	Centro Cívico Escolar
CCME	Centro Cultural do Movimento Escoteiro
CFC	Conselho Federal de Cultura
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conselho Nacional de Bispos do Brasil
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CSC	Centro Superior de Civismo
COMOCI	Comissão Estadual de Moral e Civismo
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DOU	Diário Oficial da União
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
ECEME	Escola de Comando e Estado-Maior do Exército
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
ER	Ensino Religioso
ESG	Escola Superior de Guerra
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FLUP	Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
FUNTEVE	Fundo de Financiamento da Televisão Educativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL - MEC	Instituto Nacional do Livro - Ministério da Educação e Cultura
MAF	Movimento de Arregimentação Feminina
MEC	Ministério da Educação e Cultura (Brasil)

MEN	Ministério da Educação Nacional (Portugal)
MHN	Museu Histórico Nacional (Brasil)
MP	Mocidade Portuguesa
MPF	Mocidade Portuguesa Feminina
OMEN	Obra das Mães pela Educação Nacional (Portugal)
ON	Objetivos Nacionais
ONP	Objetivos Nacionais Permanentes
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
SELD	Setor de Exame de Livros Didáticos
SIMD	Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina
TVE	Televisão Educativa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade de Campinas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UP	Universidade do Porto (Portugal)

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO.....**	**14**
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO.....	17
1.2	OBJETIVOS.....	45
1.2.1	Objetivo Geral.....	45
1.2.2	Objetivos Específicos.....	46
1.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
2	**CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E JUSTIFICATIVA DE UMA CONSTRUÇÃO.....**	**58**
2.1	FUNDAMENTOS DA DOUTRINA E A ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA.....	60
2.2	CONSTRUINDO A IDENTIDADE NACIONAL NA EDUCAÇÃO.....	79
3	**O PAPEL DA IGREJA CATÓLICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL.....**	**91**
3.1	UMA PEQUENA DIGRESSÃO SOBRE IDENTIDADE.....	98
3.2	“TUDO BEM, GRAÇAS A DEUS!”.....	107
4	**A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO (CNMC).....**	**111**
4.1	OBJETIVOS NACIONAIS.....	115
4.2	OS GUIAS DE CIVISMO.....	127
4.3	O REGIMENTO DA CNMC.....	147
4.4	OS MEMBROS DA CNMC E SEUS *HABITUS*	163
4.4.1	**General Moacir de Araújo Lopes (1969-1970).....**	**175**
4.4.2	**Almirante Benjamin Sodré (1970-1972).....**	**194**
4.4.3	**Almirante Ary dos Santos Rongel (1973-1974).....**	**207**
4.4.4	**Professor Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes (1975-1976)...**	**208**
4.4.5	**Professor Humberto Grande (1977-1979).....**	**221**
4.4.6	**General Adolpho João de Paula Couto (1980-1981).....**	**230**
4.4.7	**Professora Edília Coelho Garcia (1982-1985).....**	**243**
4.5	OS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA...	253
4.5.1	**Os valores morais podem ensinar-se?.....**	**269**
4.6	OS BOLETINS INFORMATIVOS DA CNMC.....	271
5	**A CONSTRUÇÃO EM PORTUGAL.....**	**288**
5.1	ESCOLA PORTUGUESA.....	298

5.2 A MOCIDADE PORTUGUESA (MP)..... 299
5.2.1 O Jornal da MP..... 306
5.2.2 Voz de Comando..... 313
5.2.3 Boletim da MP..... 330
5.3 A MOCIDADE PORTUGUESA FEMININA (MPF)..... 335
5.3.1 Lusitas..... 340
5.3.2 Boletim para Dirigentes da MPF..... 342
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 345
REFERÊNCIAS..... 355
ANEXO A - GUIA DE CIVISMO, DE DINIZ ALMEIDA DO VALLE - PRINCIPAIS CONCEITOS..... 372
ANEXO B - TEXTO DO CONSELHEIRO DA CNMC GIRÃO BARROSO, EM COMEMORAÇÃO AOS 15 ANOS DE EXISTÊNCIA DA EMC (1969-1984)..... 373
ANEXO C - P. 171-177 DO Nº 7, DE ABR-MAI/1958, DO BOLETIM PARA DIRIGENTES DA M. P. F.: CENTROS PRIMÁRIOS..... 379
ANEXO D - TEMAS E TIRAGENS DO BOLETIM PARA DIRIGENTES DA MOCIDADE PORTUGUESA FEMININA: CENTROS PRIMÁRIOS... 387
ANEXO E - VOZ DE COMANDO – JORNAL DA M. P..... 390
ANEXO F - BOLETIM MENSAL DA MP NÚMERO 5: AS UNIVERSIDADES E A EDUCAÇÃO DA MOCIDADE: O CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PORTO DA MOCIDADE PORTUGUESA..... 393
ANEXO G - MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM DO COMISSARIADO NACIONAL: COLONIZAR E CIVILIZAR..... 402
ANEXO H - MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM DO COMISSARIADO NACIONAL MISSÃO DOS CENTROS UNIVERSITÁRIOS..... 407
ANEXO I - MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM DO COMISSARIADO NACIONAL NÃO NOS FALTA A FÉ..... 411
ANEXO J - MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM DO COMISSARIADO NACIONAL: A NOSSA POSIÇÃO..... 415

1 INTRODUÇÃO

A identidade nacional de um povo é construída por meio da atuação de vários espaços sociais. A educação constitui-se um desses principais espaços porque possui o intento de formar cidadãos e cidadãs nos modelos existentes na sociedade, mas também com o intuito de edificar o futuro. Em alguns momentos da história, isso ocorre por meio de afirmação de verdades antes não disseminadas; em outros, recorrendo-se a procedimentos de exclusão e reafirmação de tradições já perenes e que devem ser mantidas.

Ao historiador compete lembrar o que os outros esquecem (HOBSBAWM, 1995, p. 13). Ditaduras, ou Estados de exceção, são governos cujo período democrático posterior tende a esquecer ou transformar em algo tão desagradável ao ponto de não ser digno de ser lembrado. Apesar disso, devemos ter em conta que as sociedades presentes trazem muitos dos aspectos das sociedades passadas. No positivo e no negativo, pois nenhum período histórico pode ser considerado totalmente bom ou totalmente ruim, correndo o risco de se cair no maniqueísmo próprio de períodos marcados por ideias extremas. “A principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender” (HOBSBAWM, 1995, p. 15).

Chegar ao entendimento de que os governos ditatoriais do Brasil e em Portugal guardam semelhanças no seu fazer histórico não foi uma tarefa fácil. Primeiro, ao realizar pesquisa de mestrado, entre os anos de 2009 e 2011, havia percebido uma afirmação quase que sem questionamentos acerca da religião influenciando a educação brasileira ao longo de toda a história da educação no Brasil. Sem maiores dificuldades, entende-se imediatamente como fruto e resultado da colonização portuguesa. Mas, seria isso suficiente para manter até os dias de hoje essa afirmação?

Foi problematizando a naturalização da religiosidade de ser brasileiro que iniciaram as inquietações e o interesse em investigar sobre a permanência de uma verdade, apesar da diversidade cultural do Brasil e dos intensos debates acerca da identidade nacional brasileira única. Não entendendo como ao longo do século XX, com tantos movimentos sociais surgindo e se consolidando em vários espaços da sociedade, ainda permanecia a ideia de que o Brasil conseguia manter sua unidade territorial também por meio de sua unidade cultural, que a pesquisa teve início.

E cheguei à Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Uma instituição criada no período mais grave da ditadura no Brasil para legitimar ideias já existentes na sociedade brasileira. Com o discurso de que valores importantes para a identidade nacional, pertencentes à natureza do brasileiro, estariam sendo esquecidos, foi criada a CNMC para fazer dos espaços escolares de todo o país lugares onde crianças e jovens apenas lembrassem aquilo que era o seu *habitus* em ser brasileiro.

Com a mesma linha de raciocínio foram criadas a Mocidade Portuguesa (MP) e a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF). O problema da juventude como algo social e ao mesmo tempo pedagógico foi tratado pelo governo português durante a ditadura de Salazar. Assim como no Brasil, as instituições foram criadas para relembrar à juventude portuguesa o seu *habitus*. Todas foram criadas em períodos de ditadura, para atender interesses específicos daqueles governos e partindo da mesma linha de raciocínio, qual seja, de que a essência brasileira e portuguesa era a religião católica romana e a manutenção das identidades nacionais dependiam da permanência da unidade religiosa na sociedade.

O uso do conceito instituição concorda com Magalhães (2004, p. 15) ao considerá-la como marca sociocultural mantida em funcionamento pelos Estados, “para fins de permanência e mudança social”. Compreende-se serem as instituições espaços para a construção de discursos, a serem arraigados nas sociedades. A investigação trabalhará com conceito de instituições educacionais porque o âmbito de influência dos objetos é a ação deliberada de formação de indivíduos. Parte-se do princípio que os anseios das instituições estavam presentes nas sociedades, mas haviam se perdido. Por esse motivo, ao tratar falas e textos dos indivíduos e seu lugar de sujeito, está também considerando sua própria formação educacional no sentido do que se almejava manter nos dois países.

A MP e a MPF existiram em Portugal durante os anos de 1936 a 1974, com a segunda criada um ano após a primeira. A CNMC foi instituída entre os anos de 1969 e 1986. Embora o período histórico toque em poucos anos, a realidade de ditadura e aproximação cultural permitiram que a investigação fosse guiada no sentido de compreensão comparativa de países cujas histórias podem ter muito mais em comum do que o período de colonização e suas relações políticas.

Portanto, essa tese visa apresentar dois países cujas histórias se entrecruzam e, por esse motivo, revelam mais aproximações nos períodos históricos abordados. Isto porque trazem consigo ideais de civilidade e civilização cuja influência de um

sobre o outro foi decisiva tanto no período de colonização, quanto depois. O estudo pretende principalmente identificar a educação escolar, por meio de suas instituições, mais precisamente a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), a Mocidade Portuguesa (MP) e a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF); sua função social de formadora de um *habitus* nacional que se afirmava já existente na sociedade desde o início da formação nacional, mas ameaçada de se perder. A ideia defendida é a de que **Brasil e Portugal foram países no quais houve governos que criaram instituições educacionais cuja figuração apoiava-se na afirmação de uma identidade nacional**. A identidade nacional pode ser definida como algo que se constrói ao longo da história, como decorrência das figurações[1] existentes ao mesmo tempo que promove a criação de novas figurações por meio de seus indivíduos.

> Se a história se apresenta como domínio de individualização, onde cada nação se pensa na relação com o seu passado, os vingamentos em que ela assenta têm em si algo de universal. Ainda que *alma humana* e *alma nacional* não coincidam em absoluto, elas não podem, em todo caso, contradizer-se. CUNHA, 1994, p. 118).

É concordando com essa perspectiva que essa tese se apresenta no intuito de demonstrar, por meio da investigação de dois países cujas histórias se cruzam, sua veracidade. O problema da identidade nacional e do indivíduo na condição de sujeito na formação, transformação e afirmação dessa identidade nacional se impõem para melhor compreensão das relações estabelecidas de seu povo consigo e com o outro.

Deste modo, afirma-se que foram criadas instituições educacionais nas ditaduras brasileira e portuguesa corroborando a existência de um *habitus* acerca da identidade nacional cujo caráter era religioso. Essas instituições tinham a característica de formar moral e civilmente os estudantes, voltando-se para a preservação e culto das tradições, apresentadas como pertencentes à identidade nacional, no Brasil e em Portugal.

Nesse caso, o problema se apresenta em dois países que, localizados em continentes distintos, possui conformação cultural que os aproxima. Apesar de aspectos existentes no Brasil, não vivenciados em Portugal, o elemento religioso procurou, ao menos em âmbito escolar formal, manter características semelhantes, a serem investigadas.

---

[1] Figurações ou configurações, ambas as categorias serão aqui utilizadas com o mesmo sentido.

Os retratos apresentados pelos textos e falas apresentados trazem uma realidade vivenciada pelas pessoas em seus grupos. Assim, o questionamento sobre a naturalização de pensamentos sobre a nacionalidade será entendido pela ótica dos indivíduos que aparecem no decorrer da escrita. É por não conseguir entender como uma dinâmica tão complexa quanto a produção de uma identidade pode ser pensada, e exatamente por entender que ela não pode ser apenas pensada para conseguir se instaurar, que se recorreu ao estudo comparativo entre dois países distintos, mas que guardam muitos elementos culturais em comum.

Estudar comparativamente dois países possibilita a percepção de aproximações e distanciamentos acerca de uma dado assunto. Como a pesquisa focaliza a análise da identidade nacional por meio das instituições em tempos de ditadura, o intuito maior é contribuir com um campo de investigação cada vez mais conectado com a compreensão de ambiente globalizado no qual estamos inseridos. Considerando que esse ambiente não é deveras recente e implica na percepção de que os contextos sociais dos países investigados possuem uma relação. É pela problematização sobre essa relação que a pesquisa se justifica, entendendo mais pontos de convergência do que de divergência, nesse sentido.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Os casos brasileiro e português, objetos amplificados desta investigação, apresentam o componente histórico de terem sido duas ditaduras. Cada uma apresentou suas singularidades. O viés apresentado nessa tese, que tem por base o pensamento de Elias (1994, p. 150), têm-se em vista algumas semelhanças ou aproximações. “Entre as peculiaridades dos regimes ditatoriais figura o desenvolvimento de uma composição social específica dos indivíduos que neles vivem. Eles são sumamente adaptados ao controle externo [...]”. Serão esses mecanismos de controle externo e seus principais atores as chaves para se chegar ao estudo da educação voltada para a formação de uma identidade nacional.

Embora o parâmetro para compreensão do que seja a identidade nacional, de maneira mais abrangente do que a percepção de uma corrente teórica, ou mesmo um direcionamento maior de um autor, a investigação trouxe algumas concepções próprias. Desde o início da investigação procurou-se perceber como os indivíduos

pesquisados, por sua condição de sujeito, apreendiam o significado da expressão identidade nacional. Assim, apesar da apresentação de aportes teóricos que abordaram especificamente o tema da identidade (APPLE, 1999; BAUMAN, 2005; CASTELLS, 1999; CUNHA, 1994; FISCHMANN, 1996; HALL, 2006; LAUERHASS JR, 2007; LOPES, 2015; MATTOSO, 1998; REIS, 2006; REIS, 2012; SILVEIRA, 2009; SOUZA, 2008), o trabalho vai mostrar a visão dos atores de cada um dos países investigados, nos períodos apresentados (1936-1974; 1969-1986).

A Professora Esther de Figueiredo Ferraz, então Ministra de Estado da Educação e Cultura, em seu discurso de abertura ao VII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica, no ano de 1983 em Brasília, disse a seguinte frase: “Somos latinos; mais do que latinos, somos peninsulares; mais do que peninsulares, somos brasileiros, descendentes de portugueses” (FERRAZ, 1983, p. 20). Brasil e Portugal são países cuja história os aproxima em inúmeros aspectos; na educação esse processo não se mostra assaz diferente. Momentos cronológicos distintos produziram, por sintomas de governo e cultura, modelos educacionais possíveis de se encontrar semelhanças. Dessa forma, cabe a questão: que aproximações ou distanciamentos podem ser feitos nos contextos educacionais brasileiro e português quando se trata da ditadura de Salazar e da ditadura civil-militar instaurada entre os anos de 1964 e 1985 no Brasil? Esse primeiro questionamento nos remete não apenas à construção de identidades, mas também à criação de instituições que serviriam de configuração na educação.

Configurações, ou figurações, na definição de Elias (2006) são mecanismos criados pelos seres humanos para atender às suas necessidades relacionais. “O conceito de figuração é neutro. Ele pode se referir a relações harmoniosas, pacíficas e amigáveis entre as pessoas, assim como a relações hostis e tensas” (ELIAS, 2001, p. 155). É na relação entre os indivíduos que se formam as figurações sociais ao longo da história. Sendo produzidas a partir de contextos, possuem características mutáveis, não necessariamente ontológica. O indivíduo só consegue entender a sua individualidade, inclusive, pela percepção relacional proporcionada pelas figurações; nesse sentido, apresenta-se a escola e as instituições diretamente ligadas a ela na condição de figurações.

Parte-se da afirmação de que a educação formal[2] possui papel de fundamental importância na produção de identidades nacionais dos países analisados e, por extensão, das sociedades ocidentais modernas no século XX. As escolas e instituições ligadas a elas desempenharam a função de produzir ou, no nosso caso, construir, conceitos e ideias acerca de sua história e suas tradições, trazendo-as para um sentido de sempre existentes e, por isso, formadoras da civilização. Sendo essas tradições elementos que auxiliaram no processo civilizador das sociedades até então, deveriam permanecer e ser ensinadas no ensino formal, tendo em vista não se perder o que havia de sagrado e importante para a afirmação da nacionalidade.

> [...] a forma escolar foi, desde o surgimento das economias mundo, um instrumento de aculturação ao serviço das culturas dominantes. Simultaneamente, ao ser apropriada gerou cruzamentos culturais, que no jogo de forças sociais a nível local, nacional e internacional deram forma às sociedades contemporâneas. Serviu, principalmente desde o século XIX, como instrumento de medida do progresso das sociedades, permitindo-as classificar na escala que ia da barbárie à civilização. Mas a circulação e a mestiçagem dos discursos, práticas e ideários educativos ou outros, efectivam-se através do contacto entre pessoas, que funcionam como filtros e passadores culturais. (FELGUEIRAS; RICO, 2011, p. 7, grifos dos autores).

A nacionalidade, tema extremamente caro para a maioria dos povos do mundo todo, principalmente ao longo do século XX, é algo que não está impresso na genética dos indivíduos desde o seu nascimento. Desse modo, como os demais elementos culturais, é produto do desenvolvimento da cada um e resultado de uma identificação em maior ou menor grau aos aspectos de uma dada sociedade. Em síntese, pode-se nascer no Brasil ou em Portugal, mas os aspectos principalmente exógenos serão promotores do sentimento em “ser brasileiro” ou “ser português”.

> A analogia entre colectivos e personalidade individual é uma ilusão. A ideia de que os povos tenham um carácter próprio, uma essência, detectável nas suas variadas manifestações, também. Mas a crença nessa personalidade e nesse carácter, com as suas virtudes e os seus defeitos, é um facto real. (SOBRAL, 2012, p. 50).

No Brasil e em Portugal, três instituições educacionais foram criadas com o objetivo de promover esse sentimento: uma no Brasil e duas em Portugal. A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), bem como a Mocidade Portuguesa (MP) e a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF), foram criadas com o objetivo principal de

[2] Educação formal, escolar ou sistemática serão utilizadas nessa tese com o mesmo sentido. A última possui uma conotação utilizada no Brasil no período dos governos militares para se referir à educação produzida em âmbito escolar.

formar os jovens da nação nos moldes do que os respectivos governos afirmavam como importantes à existência e manutenção do país. Forjadas dentro de estados ditatoriais, seguiam no intuito de atingir uma perspectiva de democracia considerada pelo poder instituído. Assim, argumentava-se ser necessário primeiro formar os cidadãos e as cidadãs antes de se evoluir a uma ampla participação no governo. O objetivo seria:

> fundar uma sociedade onde imperem valores e representações entendidas como intrínsecas ao ser humano, mas das quais a mudança histórica teria afastado os homens. Um pequeno país, afastado do tumulto histórico dissolutor de valores, poder-se-ia tornar naquilo que chegara já a ser: um farol capaz de fazer outros povos retomar um rumo do qual se não deveria ter afastado. (CUNHA, 1994, p. 14).

Realizando as devidas adequações, o que Luís Cunha escreveu sobre os interesses de Portugal pode-se transpor ao Brasil. Na fala do terceiro presidente militar do Brasil pós 1964, Emílio Médici (1969-1974), presente no livro *Nosso Brasil: para Estudos de Problemas Brasileiros*, encontra-se a mesma ideia: “Em vez de jogar pedras no passado, vamos aproveitar todas as pedras disponíveis para construir o futuro” (MÉDICI, s.d., *apud* NISKIER, 1973, p. 208).

As instituições educacionais aqui serão consideradas pelo entendimento do exercício do poder para a permanência da conformidade social existente. Concordando com Magalhães (2004) ao conferir às instituições a associação à ideia de sistematicidade e normatividade, a CNMC, a MP e a MPF surgiram no contexto de ditaduras para legitimar e acompanhar como a identidade nacional estava sendo produzida nas escolas brasileiras e portuguesas.

O sentido conferido à identidade nacional, entendido também como nacionalismo, pode encontrar inúmeros discursos que o legitimam. Muitos deles porventura concordam com o que Eduardo Freitas da Costa (1939, p. 2), em longo texto sobre definição de nacionalismo[3], discorre, estabelecendo as seguintes características “especiais”: “imperativos de seus interesses superiores, experiência de suas longas tradições, condicionalismo da sua vida interna e externa”, pretendendo “encontrar a concepção de Estado e o modo de organização das atividades nacionais que melhor se coadunem com esses dados”[4] (COSTA, 1939, p. 8). Nacionalismo,

[3] *O Jornal da MP*, 1939, maio 28. n. 37, ano II, p. 2 e 8.
[4] Idem, ibdem.

portanto, tem a ver com concepção de Estado, tradições, mas também com "interesses superiores".

As aproximações entre Brasil e Portugal ocorreram inclusive no conceito de raça. Embora em ambas tenha se percebido a ausência de uma única etnia na formação dos povos, durante muito tempo vigorou o racismo institucionalizado[5]; no Brasil quanto aos negros e índios e em Portugal quanto aos semitas e negros. Mas, após a Segunda Guerra Mundial o discurso nos dois países mudou, levantando uma fala que exaltava a singularidade portuguesa pela sua capacidade em miscigenar (SOBRAL, 2012, p. 71). Então, partindo do discurso civilizador por meio da difusão do cristianismo católico romano, os portugueses afirmavam sua identidade nacional reivindicando uma possível superioridade religiosa. O sentido de caráter nacional, utilizado em vários documentos oficiais com o objetivo de garantir a "segurança nacional", é compreensível por meio da afirmação de um *habitus* social. Desse modo, "a ideia de que o indivíduo porte em si o *habitus* de um grupo e de que seja esse *habitus* o que ele individualiza em maior ou menor grau pode ser definida com um pouco mais de precisão" (ELIAS, 1994, p. 150-151). Ainda no início do período marcado pela ditadura civil-militar no Brasil, houve a discussão sobre a Educação Moral e Cívica (EMC) na condição de disciplina e prática educativa. A Ata da sessão do Conselho Federal de Educação (CFE) de 30 de abril de 1964 apresentou um debate no qual ficou patente o desejo de transformá-la em algo que pertencesse ao cotidiano da escola, como inerente às ações dos educandos[6].

O esforço em inserir a EMC no cotidiano da escola pode ser percebido por meio da análise de vários aspectos e estruturas sociais, cujos discursos surgem para formular alguma reflexão sobre a condição do ser e sua finalidade em dado contexto. Os discursos do poder "orientam a ação, mas condicionam também o pensamento" (CUNHA, 1994, p. 6); nesse sentido, "a eficácia do poder passa pela capacidade de legitimar a apropriação ou o silenciamento de tais bens simbólicos" (*Idem*, p. 8, grifos do autor).

[5] Um exemplo está no curso ministrado pelo Almirante Sodré em 1956. Ao abordar o tema da imigração estrangeira, fala sobre os japoneses; em sua percepção, apesar de já estarem contribuindo com a economia do país em pouco tempo que haviam chegado ao Brasil, considerava que "fisicamente a raça não nos trará melhoria, mas tem muito o tipo do nosso caboclo amazônico" (SODRÉ, 1956, p. 41). Observa-se o caráter fortemente eugênico presente nessa afirmação, na qual a raça a contribuir com a "melhoria" seria a europeia.

[6] *Apud* Parecer nº 94/71 da CFE.

Os estudos em educação servem para produzir subjetividades, assim como a produção histórica. A constituição do sujeito, sem uma relação naturalizada com o mundo, deve ser uma constante nos estudos em educação em história; do sujeito crítico, que duvida das verdades postas pelos discursos atuais. Questionar afirmações tidas como incontestes ou pertencentes a um povo a partir de elementos produzidos ou construídos no passado é uma das formas de desnaturalizar as sociedades. Perguntar, questionar e indagar acerca desses processos devem de ser premissas para uma investigação histórica e educacional. É importante manter a origem das coisas, contextualizando-as. O processo de ressignificação se dá exatamente pela descontextualização. Quais discursos sustentam a manutenção das elites? Esse é o questionamento a ser feito em algumas pesquisas históricas; do mesmo modo dizemos sobre a construção das identidades.

A identidade nacional encontra-se aqui entendida em um dado contexto histórico. Ainda na segunda metade do século XX o Brasil não dispunha de uma compreensão ampliada do significado de identidade, ao ponto de questioná-la. Existia, obviamente, uma identidade do indivíduo em particular, mas que não deveria ir de encontro ao que se considerava característico do nacional. Os indivíduos brasileiros deveriam representar a carga cultural imposta ao afirmar que eram brasileiros. Não por acaso esse período possuiu como um dos seus lemas: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Significava que, para se dizer brasileiro, dever-se-ia automaticamente afirmar todas as verdades que os diversos dispositivos da sociedade apontavam. Dispositivo aqui segue a definição interpretada por Castro (2009) a partir dos estudos de Foucault. Assim, será feita a aproximação entre essa categoria desenvolvida por Foucault e a categoria de figuração (configuração) desenvolvida por Elias (1994; 2006).

No âmbito dos representantes legítimos do poder do Estado, essa assertiva era dotada de um significado ainda maior. Os presidentes e representantes da CNMC possuíam um lugar de sujeito e pertenciam a uma figuração cujo poder deveria ecoar em espaços importantes da sociedade brasileira daquele momento. Elias (1997, p. 142-5) ressalta ser necessário a inclusão da imagem do desenvolvimento das estruturas sociais e de personalidade; e é a partir dessa compreensão que o percurso metodológico da pesquisa foi seguindo, observando e trazendo para a contribuição acadêmica os sujeitos e as instituições às quais fizeram parte. Do mesmo modo, pode-se abordar a questão da identidade nacional em Portugal, pois

> A análise do processo por meio do qual se verifica historicamente a identidade nacional mostra claramente, portanto, que ela é inseparável da sua própria percepção colectiva. Ou melhor, entre o momento em que Afonso Henriques se apropria do poder sobre o condado portucalense até àquele em que a população de Lisboa e do Porto se manifesta contra a Inglaterra em nome dos interesses da Pátria, vai um longo caminho, através do qual se vai formando a consciência de pertença ao colectivo nacional. (MATTOSO, 1998, p. 40-41).

A CNMC surgiu no contexto do regime militar brasileiro e perdurou mesmo depois de findo o governo militar, marcando a volta da democracia. Criada pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e regulamentada pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, era inicialmente um órgão normativo[7], posteriormente passou a ser órgão colegiado[8] e foi extinta em 1986[9]. No art. 2º do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispunha das finalidades da Educação Moral e Cívica (EMC), está a proposta de uma relação intrínseca entre o princípio democrático e o espírito religioso, pois afirma-se que o segundo é a base do primeiro e competia à CNMC sua garantia.

Que princípio religioso seria esse? Embora alguns estudos que trataram da EMC afirmem ser a religião católica apostólica romana[10], não se identificaram estudos que investigassem os lugares de sujeito dos membros da CNMC e sua relação com essa assertiva. Assim, o esforço desta pesquisa será o de aproximar conceitos e categorias para a possibilidade de conformação de uma identidade nacional brasileira construída em uma instituição por meio do exercício do poder, sendo para isso analisados também a partir dos *habitus*[11] de seus membros.

É importante salientar que serão feitas algumas aproximações de categorias desenvolvidas por Norbert Elias (1993, 1994, 1994a, 1997, 2000, 2006) e Michel Foucault (1979, 2008, 2008a, 2015). Desse modo, o sentido dado à configuração, ou figuração, formulado por Elias encontrará aproximação com o sentido dado aos dispositivos, de Foucault. O conceito de identidade nacional não pode ser tido como

---

[7] De acordo com o Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970 e publicado no Diário Oficial da União (DOU) do dia 03 de agosto de 1970, cabia à CNMC, assim como os demais órgãos ligados ao Ministério da Educação e Cultura, a normatização dos assuntos referentes à pasta. Assim, caberia a ela decisões e publicação de atos com força de lei.

[8] Por meio do Decreto nº 87.062, de 29 de março de 1982, publicado no DOU em 30 de março de 1982, a CNMC foi considerada órgão colegiado. A partir de então, não teria mais poder para assinar decretos; esses deveriam ter a assinatura do Ministro da Educação e Cultura para terem validade.

[9] Decreto nº 93.613, do DOU de 21 de novembro de 1986.

[10] Cf. VAIDERNORG, 1987; FILGUEIRAS, 2006; MANCEBO, 2011.

[11] Segundo o pensamento desenvolvido por Elias (1997) sobre o sentido de ser a “segunda natureza”, como se sempre estivesse estado presente. Será entendido em todo o percurso da pesquisa a partir dessa compreensão e analisado de maneira mais profunda posteriormente.

algo único e imutável dentro de uma sociedade. Embora nos discursos sobre o assunto, principalmente quando se trata do exercício do poder no sentido de produção de verdades, exista um esforço em procurar naturalizá-lo. É para questionar a existência de um naturalização das identidades nacionais que essa tese se apresenta. Considera-se aqui a ausência de naturalidade, mas não de importância porque se forja por meio do sentido conferido à naturalização de uma dada identidade; em suma, questiona-se sobre a ontologia da nacionalidade brasileira e portuguesa. Portanto, a identidade nacional é apresentada nessa tese como ação e reação dos indivíduos nas sociedades na qual se encontram e suas figurações; o sentimento de pertencer a um grupo faz parte do processo civilizador e junto com ele, em se tratando da maior dimensão que esse sentimento pudesse abranger no século XX, o de identidade nacional.

> Com efeito, é fundamentalmente um fenómeno da consciência colectiva, que se baseia, por um lado, numa percepção das diferenças comuns verificadas em relação à população de outros países, ao nível das estruturas sociais, das manifestações culturais (nomeadamente da língua, dos hábitos e dos valores) e, por outro lado, de uma certa percepção do passado comum. Dado que o fenómeno da identidade não pode deixar de se associar ao da busca de segurança, por meio da integração do indivíduo no grupo, e que o sentimento de pertença ao todo nacional se tornou nas sociedades modernas uma expressão fortemente interiorizada da consciência de grupo, pode-se prever que as suas características se alterem com a mudança das condições sociais, mas não é de esperar que desapareçam facilmente. (MATTOSO, 1998, p. 102-103).

As questões econômicas e sociais podem alterar mais rapidamente na sociedade do que o conceito de identidade. Este consegue empreender maior perenidade e suas alterações observam-se lentamente, pois estão relacionadas a sentimentos como segurança e pertencimento, cujas mudanças decorrem de um amadurecimento emotivo ligado a aspectos mais subjetivos. Os elementos de ligação criados para legitimar a unidade de um povo possuem a característica de concorrer para uma construção não apenas material, mas também do entendimento, aceitação e assimilação por um grupo significativo da sociedade. Isso envolve a criação de uma série de discursos e dispositivos das mais diversas ordens, quer seja do Estado, quer seja de um grupo dentro desse *corpus*.

> A nossa identidade pessoal é, assim, inevitavelmente nacional, por ser marcada pela pertença involuntária a um colectivo. Este facto não é contraditório com a reivindicação, por muitos, de uma identidade cosmopolita e não implica a aceitação de certas doutrinas ou comportamentos

> nacionalistas, que postulam sentimentos de superioridade. (SOARES, 2012, p. 14).

Concordando com Soares, sabe-se que desde o início do processo de globalização houve um aumento de possibilidades acerca do sentido de identidade. Mas, na maioria dos casos, a globalização não descartou a identidade; mormente a identidade nacional em relação às demais identificações. Brasil e Portugal são países cujo destaque encontra-se na aproximação entre os conceitos de Estado e nação. Em ambos, pelo poder e pela aceitação, vê-se uma certa uniformidade acerca do aspecto nacional; não no sentido de único, mas de elementos que representam uma nação. Assim, a língua e os símbolos de reconhecimento da nacionalidade de um povo são imediatamente percebidos por todas as pessoas que se assinalam brasileiras ou portuguesas.

"Uma nação é um produto de processos situados no tempo e no espaço. Por isso, o modo mais adequado para a abordar reside no exame histórico desses processos" (SOARES, 2012, p. 18). Para esta tese, o interesse maior encontra-se na atuação do Estado sobre o assunto. Tanto no caso brasileiro quanto no português foi analisada essa atuação na educação formal, entendida na condição de espaço criado com o objetivo maior de formar os cidadãos e cidadãs em ambas as sociedades. Assim, foram identificadas algumas pesquisas apontando questionamentos semelhantes em cada um dos países separadamente. O estudo comparativo não foi identificado em pesquisas de nenhum dos dois países apresentados.

Algumas pesquisas já foram realizadas em torno dos temas Educação Moral e Cívica e a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Vieira (2008), em sua tese de doutorado, procurou analisar os prefácios de livros didáticos na República Velha, Era Vargas e Ditadura Militar, identificando as diversas formas de conceber o civismo e formação dos cidadãos nesses momentos. Ele apontou os prefácios de livros didáticos desses períodos como *corpus documental* para entender os discursos criados para a sociedade, observando que o objeto de estudo por ele mencionado pouco retratava uma síntese da obra e muito abordava sobre o pensamento de quem escrevia o texto.

Seguindo a linha metodológica de análise de livros didáticos de EMC, há o estudo recente de Gusmão (2018). Apoiando-se nos constructos teóricos de Norbert Elias, ela pesquisou em livros didáticos aprovados pela CNMC qual o modelo de homem civilizado a ser produzido pela EMC nas escolas brasileiras. Como resultado,

verifica-se a afirmação de um sujeito que deveria cumprir com seus deveres e ser religioso, essencialmente cristão.

Cunha (2007) atenta que o Ensino Religioso (ER) e a EMC foram inseridos nos currículos das escolas públicas por meio de pressões externas ao campo educacional. Ele examinou relações existentes entre a EMC e o ER para afirmar os diferentes sentidos no jogo de forças político e religioso. Ao analisar documentos federais, ele procurou identificar as alianças e conflitos desse jogo de forças e seus reflexos no campo educacional. O período que compreende a delimitação histórica desta pesquisa foi caracterizado pela convergência entre o ER e a EMC. De acordo com Cunha (2007, p. 295) “as finalidades da EMC representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra”. Filgueiras (2006) apresenta que a EMC deveria formar o cidadão para combater as ideias subversivas e criar uma moral religiosa. Desse modo, a afirmação de que a EMC servia à doutrina cristã de cunho católico passa a ser vista como prática efetiva.

O mesmo defendeu Vaidergorn (1987) em sua dissertação de mestrado, sob a temática da educação moral e cívica. Ele concorda com a existência de uma verdadeira doutrinação na educação escolarizada desde o início da república no Brasil pautada no positivismo, liberalismo, catolicismo conservador e na doutrina de segurança nacional. Sua pesquisa concluiu que o objetivo da EMC era o controle das massas populares de maneira privilegiada. Isso ocorria ainda no ano de sua publicação, pois a mesma encontrava-se em vigor, embora a CNMC já estivesse sido extinta.

Considerar o controle das massas por meio da educação é um dos objetivos mais aparentes quando se analisa várias pesquisas sobre a EMC no Brasil. Aparentemente se desconsidera que os elementos tratados para a constituição da EMC como disciplina foram extraídos do contexto social brasileiro no sentido de se amplificarem verdades consideradas pertencentes à formação nacional do país. É nessa perspectiva que venho ampliar possibilidades em se perceber a constituição de uma disciplina pedagógica.

Lerner (2013) pesquisou o curso de mestrado em Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e afirmou ser o único com esse nível de titulação no país. Assim

como as demais pesquisas, que apontam o berço da EMC e correlatas[12], o mestrado em EPB da UERJ foi gestado na ESG e com base na Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Quem desenvolveu o projeto na UERJ foram militares, egressos da ESG e que encontraram na instituição todo o acolhimento e apoio necessários. Segundo a pesquisadora, havia vários interesses, tanto institucionais quanto pessoais, nesse suporte acadêmico oferecido pela UERJ e seus docentes.

Percebe-se no estreito relacionamento entre os organismos militares e civis uma relação de poder que atende às mais diversas estratégias. Já no período de abertura democrática, a UERJ serviria para a manutenção das ideias dos militares, mas sem uma demonstração clara de que não eram ideias civis. Sua tese afirma que houve um transplante do projeto da ESG, pautado na DSN, para a UERJ.

Pinheiro (2014), em sua tese de doutorado em História, analisa os manuais didáticos elaborados para o ensino da História em Portugal durante os anos de 1947 e 2001. Apesar de extrapolar o recorte histórico delimitado por esta pesquisa, suas observações acerca da História das religiões nos manuais interessam por abranger o período da Ditadura Salazarista e, portanto, reproduz em certa medida as ideias veiculadas pelo governo naquele momento.

Atenta para uma lei de 1911, cujo teor separava o Estado das Igrejas, revogada em 1940 por meio de uma Concordata[13], que possuía a redação de orientar a educação pública portuguesa nos princípios da doutrina e morais cristãs[14]. Portanto, a partir de 1940 a educação pública em Portugal passou a ter o sentido de "preservação das tradições", compreendidas como sendo católicas romanas. Em documentos oficiais citados por Pinheiro (2014) há a clara indicação de ser o cristianismo a demonstração mais importante da civilização humana, pois teriam sido concebidos por ele, segundo discurso oficial do Estado Português[15], o respeito e a dignidade da pessoa humana.

Apenas em 1976, na Constituição Republicana daquele ano, houve novamente a demonstração da laicidade do Estado português, reportando para uma educação não confessional e para a ausência de privilégio de qualquer religião por parte do

[12] Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).
[13] Acordo entre a Igreja Católica Apostólica Romana e o governo português. Entre outras coisas, reconhecia a Igreja como instituição independente do governo e aceitava a indissolubilidade do casamento.
[14] Cf. Pinheiro (2014), especialmente p. 422.
[15] Publicações do *Diário do Governo* em outubro de 1948 e em setembro de 1954 (PINHEIRO, 2014).

governo (PINHEIRO, 2014). Conclui-se, portanto, que no período de ditadura em Portugal a relação entre Igreja e Estado era grande, influenciando no *habitus* escolar no sentido da religião Católica Apostólica Romana.

Embora em Portugal não se verifique uma instituição direcionada para o fomento da moral e civismo, como observado no Brasil, infere-se que esse papel caberia à disciplina de História. Pinheiro (2014) identifica, na análise de manuais de História dos anos 1947 até 1974, uma predominância significativa do cristianismo/catolicismo frente às demais religiões.

Além disso, elevava o cristianismo/catolicismo à condição de religião “civilizada” em relação às outras. Nas narrativas observadas por Pinheiro (2014), religiões como o judaísmo e o islamismo, também monoteístas, eram apresentadas como “incivilizadas” ou “inassimiláveis”. Alegavam os manuais que o cristianismo foi o propulsor para o fim da escravidão, enquanto o islamismo foi mantenedor de tal regime de trabalho na Europa, África e Ásia. Diminuir as demais religiões monoteístas e exaltar os feitos da cristã/católica tinha o objetivo claro de indicar qual deveria ser a religião “certa” e “civilizada” a seguir.

Após o fim da Ditadura Salazarista, Pinheiro (2014) aponta para um abrandamento discursivo significativo acerca da exaltação da religião cristã/católica e uma maior coerência no trato das demais religiões apresentadas. Apesar disso, o cristianismo/catolicismo continua a ser a religião mais mencionada e amplamente abordada nos manuais entre 1979 e 2001, período final de delimitação cronológica da pesquisa.

Embora a pesquisa de Bruno Pinheiro (2014) não aborde seu objeto empírico numa perspectiva teórica eliasiana, o discurso identificado por ele pode ser analisado por esse viés. Ele afirma que, desde o período da Ditadura Salazarista (1947) até o ano abordado (2001), houve um processo de “naturalização” da religião Católica Apostólica Romana no seio da sociedade portuguesa.

Considerando os recortes cronológicos realizados por ele, há quatro períodos: de 1947 a 1974, ano da Revolução dos Cravos; de 1974 a 1975; de 1979 a 1991 e de 1992 a 2001; sendo esses três últimos pós democratização. Seu recorte de 1974 e 1975 foi em decorrência de um período de adequação pós-revolução; o segundo período democrático foi marcado pela designação no ensino de História a um espírito de solidariedade e, em 1991, houve, de fato, uma reforma programática.

Na Ditadura Salazarista, por motivos de legislação, aconteceu uma supervalorização da religião cristã católica romana. Nos dois primeiros anos após a democratização, verificou-se uma redução no estudo das Histórias das Religiões, com redução de algumas abordadas no período anterior[16] e aprofundamento de outras[17]; apesar disso, Pinheiro (2014) verificou juízo de valor quanto à religião cristã católica romana. O segundo período democrático foi evidenciado por uma redução ainda maior da importância dada à História das Religiões, ainda assim, Pinheiro (2014) ressalta a presença destacada do cristianismo/catolicismo. No último período analisado por ele, novamente é percebida uma redução de páginas abordando a religião cristã/católica, embora ainda estivesse a mesma em posição de destaque.

Uma informação obtida por Pinheiro (2014, p. 475) é que em todos os manuais analisados por ele, apenas um trata da religião no Brasil, referindo-se aos “povos primitivos”. A maneira como aparece a religião no Brasil nesse manual e como não aparece nos demais remete a duas possibilidades. A primeira é que, em se tratando de “povos primitivos”, sua religião seria primitiva e, portanto, não deveria ser considerada. A segunda possibilidade seria considerar que o povo brasileiro, desde sua formação, possuiria a religião católica como hegemônica e, por isso, não seria necessário abordá-la de maneira diversa da apresentada em Portugal.

Obviamente, em nenhum momento foi apontado o sincretismo religioso que envolveu a própria assimilação da religião católica no Brasil pelos povos colonizados pelos portugueses. Ao analisar períodos cujas ideologias políticas foram distintas em Portugal, Pinheiro (2014) conclui que em todos os manuais, pela predominância da religião cristã/católica, existia um modelo de sociedade a ser seguido, sendo a Religião Católica sua imagem.

Afirmando realizar uma abordagem pós-crítica[18], Bruno Pinheiro considera ideias que se encontraram arraigadas à sua formação ou sua maneira de compreender certos aspectos. Inicialmente, ao analisar nos manuais a religião católica, ele considera os assuntos referentes ao nascimento de Cristo, expansão do cristianismo na Roma Antiga e sua consolidação no Império Romano como momentos pertencentes à Igreja Católica Romana. O pesquisador demonstra em sua pesquisa

[16] A exemplo da grega e romana antigas.
[17] A exemplo da Índia, Maia e Asteca.
[18] A abordagem pós-crítica pressupõe a análise por meio da especificidade dos acontecimentos, tratando o conceito de verdade como algo circunstancial.

uma relação entre a história de Cristo e a história da Igreja Católica Romana a naturalização que corresponde ao *habitus* de considerar o surgimento do catolicismo a partir do nascimento de Cristo, algo registrado na mente de muitos católicos.

Ao escrever em sua tese a expressão cristianismo/catolicismo, vincula a existência da primeira à segunda, o que, de fato, não ocorreu na história. A Igreja Católica Apostólica Romana data de período posterior ao nascimento e expansão do cristianismo. Foi resultado de uma série de acordos e mudanças nas ideias principais dos primeiros cristãos[19], a exemplo dos diversos Concílios[20], que definiram os dogmas da Igreja até os dias de hoje. Considerar nos manuais de História o nascimento de Cristo como início da religião católica é um anacronismo realizado por ele, que apresentou dessa forma, ou pelos autores dos manuais, os quais não tivemos acesso.

Seu juízo de valor quanto à religião islâmica transparece em uma citação de um manual sobre a expansão muçulmana, na qual afirma ter sido marcada por um fanatismo religioso, ao passo que o pesquisador infere a afirmação “o que não deixa de ser verdade” (PINHEIRO, 2014, p. 441). O autor critica ainda nos manuais a ausência de distinção entre os mais diversos matizes da religião islâmica, mas pratica indistinção entre cristianismo primitivo e Igreja Católica. Quanto às demais Igrejas Cristãs, nomeia-as. Então, aborda o Luteranismo, o Calvinismo, o Anglicanismo, como “religiões protestantes”[21], ao passo que trata Cristo, os apóstolos e seus escritos, além dos cristãos perseguidos no Império Romano na condição de elementos da história da “religião Católica”.

Portanto, apesar do seu esforço em demonstrar a necessidade em se mostrar maior diversidade cultural em âmbito religioso nos manuais de história de ensino em Portugal, ele apresenta dificuldade em demonstrar separação entre cristianismo e catolicismo. Ao evidenciar uma maior presença do discurso católico para legitimar um ideal de sociedade pautado na religião, ele demonstra também que isso se encontra no seu *habitus*, com a naturalização do cristianismo com o catolicismo e afastamento das demais religiões cristãs, tratadas como “protestantes”. Além disso, não faz

[19] Cristãos aqui possuem a conotação de seguidores de Cristo. Em outros momentos da tese aparecerá como seguidores da Igreja Católica Apostólica Romana. A indistinção entre cristianismo e catolicismo apresentada posteriormente na tese foi também o discurso pregado no Brasil e em Portugal do período histórico estudado na pesquisa.

[20] Reuniões de representantes, neste caso, da Igreja, para definição de questões religiosas da instituição.

[21] Pinheiro (2014), p. 462. Nos quadros elaborados por ele para representar a divisão das religiões aparece em todos eles a nomenclatura Igrejas Protestantes, em contraponto à nomenclatura Cristianismo/Catolicismo.

menção, nem na análise observa, a presença da Igreja Católica Apostólica Ortodoxa, surgida no século XI.

As identidades nacionais podem ser formadas a partir de instituições dominantes e se encontram inseparáveis da percepção coletiva dentre os sujeitos que compõem a sociedade (CASTELLS, 1999; MATTOSO, 1998; SOBRAL, 2012). Portanto, deve-se compreender como um fenômeno não natural e passível de modificações ao longo da história. Sendo cultural, a formação das identidades nacionais sofre influências as mais diversas e o exercício do poder se faz presente nessas relações em todos os momentos. Quando o indivíduo afirma “ser brasileiro” carrega consigo uma série de elementos que servem de base nessa expressão, tais como o idioma que o país possui, o espaço geográfico de sua localização, ideias consideradas pertencentes àquele povo, ao mesmo tempo que legitima um discurso presente e estabelecido pelo poder vigente naquele contexto.

Desse modo, quando se diz a frase “eu sou brasileiro”, em certa medida está sendo legitimada a maneira como outros povos veem o país, mas também a maneira como o indivíduo enxerga o seu próprio país. Dentre esses elementos identificadores do sentido de pertença e identidade brasileira, encontra-se a religiosidade. Não se deve considerar como algo inerente ao brasileiro sua religiosidade que, assim como os demais aspectos da formação do “ser brasileiro”, é aprendida por meio das instituições elaboradas pelo tecido social. Mas encontrava-se, nos anos 1970 e 1980, uma ampla divulgação de que o Brasil era o país “mais católico do mundo”, corroborado pela ação das instituições governamentais e dos sujeitos que ocupavam esses lugares.

Assim, as ideias da Igreja Católica Romana são vistas no tecido social a partir de figurações, cujo exercício do poder se dava por meio da atuação de seus sujeitos nos diversos espaços ocupados, apesar da constante afirmação do Estado laico. Os atores sociais se compreendem a partir de seu papel, mas também a partir de sua identidade, por vezes considerando a segunda com maior fonte de significado, pois é produzida com base na experiência de um povo. Dessa forma, os determinantes do discurso da identidade são em grande medida os construtores da identidade coletiva (CASTELLS, 1999).

Luís Cunha (1994), em sua tese sobre a construção da identidade nacional portuguesa no período do Estado Novo, inicia abordando as “verdades” presentes naquele contexto histórico, cuja representação de sentido não encontrava espaço

para discussão. O invólucro simbólico nele presente teve mais importância do que seu fim em si mesmo. Ou seja, os elementos simbólicos que deram consistência ao regime do Estado Novo foram o elemento principal. Assim, o que ele pretendeu realizar foi a apresentação dos processos para a legitimação do discurso e a ação política na construção de um sentido, usando categorias como: dominação, poder, sentido e discurso.

A investigação ora apresentada segue, de algum modo, o mesmo percurso metodológico por não ter a pretensão de definir cabalmente o *habitus* das sociedades brasileira e portuguesa. O que será aqui mostrado é o resultado da observação de instituições criadas pelos governos ditatoriais com esse objetivo, entendido por meio da religiosidade. Não será analisada qualquer atuação direta da instituição Igreja Católica Romana na educação pública brasileira ou portuguesa de modo a formular uma identidade nacional, mas levar-se-á em conta a presença de seus membros ou seguidores nas figurações governamentais.

> Não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece. A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. (CASTELLS, 1999, p. 23).

Nossa Senhora Aparecida parece um exemplo muito claro de representação da identidade nacional, sendo para ela instituído um feriado[22]. Parte-se da premissa de que o Brasil é composto majoritariamente por pessoas católicas e, por isso, devem dedicar um dia do ano à devoção da “Padroeira do Brasil”. Castells (1999, p. 24) aponta a categoria “identidade legitimadora” para justificar, dentro de um contexto de relações de poder, o nacionalismo pelo viés de uma introdução pelas instituições dominantes, com o intuito de expandir e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais.

O interesse em pesquisar a construção da identidade nacional brasileira surgiu do meu próprio questionamento acerca do que é identidade. Defendo que a identidade pode ser algo individual e coletivo, ao mesmo tempo. Mas acredito que o coletivo é

[22] O feriado de Nossa Senhora Aparecida é nacional no Brasil, decretado pela lei nº 6.802, de 30 de junho de 1980 e publicado no D.O.U. de 1º de julho de 1980. Apesar de reiterar o discurso de laicidade do Estado, a lei foi instituída com o objetivo de cultuar publicamente e oficialmente a Padroeira do Brasil. Antes dessa data, o feriado nacional era no dia 8 de dezembro, Nossa Senhora da Conceição, padroeira de Portugal e de todos os povos de língua portuguesa.

entendido a partir de uma identificação individual. Ou seja, as pessoas aglutinam-se naquilo que entendem se parecer com elas mesmas. Em seu foro íntimo, há indivíduos que se aproximam ou se distanciam de alguns grupos por perceberem afinidades ou não com eles.

Disso decorre o comportamento humano e sua individuação na configuração social. A maneira como o indivíduo apresenta o seu próprio eu imbrica-se a inúmeras relações com outros indivíduos, que no caso de uma identidade nacional aparece como algo que aparentemente sempre esteva lá. O entendimento de que o *habitus* individual é, em última instância, uma construção social legitimada por elementos internos e externos ao ser, leva-nos a concordar que as identidades nacionais são uma configuração social cuja afirmação considera um caráter anterior e permanente ao indivíduo.

Nas sociedades modernas, a educação escolar passou a ter a importância de mais um elemento para doutrinação de corpos, no sentido de torná-los obedientes e moldados ao que é “esperado” pela sociedade. Assim, a escola é um espaço onde as ideias produzidas e existentes em outros espaços passa a ser formatado para ensinar aos indivíduos o que pensar, fazer e agir na sociedade. Do mesmo modo que Elias (1993, 1994) considerou o processo civilizador como algo que não se configura por meio de uma evolução biológica, portanto, passível de retrocessos se os costumes não forem ensinados e aprendidos pelos indivíduos, a nossa perspectiva parte da compreensão de que aos indivíduos é outorgada a construção da identidade nacional. Isso é possível a partir de *habitus* individuais impostos com o exercício do poder que, para o estudo ora apresentado, configura-se na educação escolar.

O exercício do poder encontra na educação um espaço bastante profícuo por meio das relações estabelecidas pelos sujeitos. Dentro e fora da sala de aula e da escola, mas considerando toda a estrutura de educação formal constituída para a sua legitimação e funcionamento, são ocupados lugares dentro de uma escala hierárquica. Seguindo essa lógica, há o(a) estudante, o(a) professor(a), o(a) diretor(a) da instituição e os(as) representantes dos órgãos de governo nessa ordem. Em contextos de ditadura, essa organização fica nitidamente visível, sendo imputado a cada um dos sujeitos um dado lugar e, consequentemente, um dado comportamento a ser seguido.

A escola é considerada um dispositivo criado pelo processo de tecnização (ELIAS, 2006, p. 35-36) cuja função é transmitir os conhecimentos produzidos pela

humanidade ao longo da história[23]. A EMC e a CNMC foram os dispositivos criados pelo Estado brasileiro para o procedimento de transmissão dos conhecimentos desenvolvidos principalmente na ESG e reproduzidos nos espaços por meio de seus interlocutores, não apenas militares, mas indivíduos que ocuparam lugares de sujeito para a legitimação dos discursos elaborados. O mesmo pode ser dito da MP e da MPF no Governo de Salazar em Portugal.

A imposição do regime militar entre os anos de 1960 e 1980 no Brasil não se deu apenas pelo viés político. Considera-se que foi principalmente um esforço em fomentar a cultura da moralidade e do civismo, tendo como instrumento a educação escolarizada, dentre outros. Lauerhass Jr. (2007) afirma que a identidade cultural nacional ocorre por considerar que alguns homens são mais semelhantes do que outros. No entanto, há que se levar em conta a realidade política de cada época, tendo em vista que o Estado em seus diversos momentos históricos age como promotor de identidades nacionais.

> A maneira acrítica como o termo *indivíduo* é usado na conversação nas sociedades mais desenvolvidas de nossa época para expressar a primazia da identidade-eu pode levar-nos a presumir, equivocadamente, que essa ênfase seja a mesma nas sociedades em todos os estágios de desenvolvimento e que tenham existido conceitos equivalentes em todas as épocas e línguas. (ELIAS, 1994, p. 130, grifos do autor).

Ou seja, não se deve considerar o sentido das palavras como algo dado e sempre presente em todas as sociedades; embora no contexto estudado o indivíduo figure como elemento de unidade, portanto portador de características próprias. O Estado brasileiro, no período da ditadura civil-militar, embora afirmando estar preservando as individualidades, agia na condição de uniformizador do "caráter brasileiro". Por um lado, criava mecanismos – como a CNMC –, por outro, silenciava a diversidade cultural brasileira, considerando os valores nacionais a partir de uma ótica elitista.

Discorrendo sobre a mudança na configuração das identidades sociais ao longo da história, Elias (1994) considera que as sociedades ora pendiam para afirmação da identidade-nós, ora para a identidade-eu. Com isso, destaca a ideia de que as pessoas, para chegarem à fase adulta, tenham necessariamente de passar pelas

[23] Discordo dessa definição de escola por mim aqui apresentada nos dias atuais por entender que a educação escolar hoje passa por um processo de ressignificação de sentidos e funções. No entanto, a tese aborda um período histórico em que essa definição não só era apropriada, bem como assim era entendida a escola pelos próprios docentes (Cf. Gusmão, 2004).

mãos de adultos quando crianças, sofrendo influências e aprendendo, entre outras coisas, a se individualizar (Elias, 1994).

Ele observa que a capacidade de transmitir um conhecimento social, mas, mais do que isso, permitir uma interpretação, o indivíduo é uma característica essencialmente humana (Elias, 1994). Portanto, ensinar e se individualizar só são ações possíveis quando se convive com outros indivíduos; não se ensina sem ter quem aprenda e não se individualiza sem ter o outro para serem percebidas as diferenças.

Nesse caso, percebe-se uma relação entre o pensamento acerca do *habitus* e do "poder". Do mesmo modo que Elias (1994, p. 165) categoriza o *habitus* como algo que pertence à estrutura social, Foucault (1979, p. 74) afirma o mesmo sobre o poder, em sua forma capilar de existir, pois "atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana".

Elias (1997) possui uma visão que aproxima um pouco os conceitos de patriotismo e nacionalismo. Na obra *Os Alemães*, que analisa a evolução de *habitus* na sociedade alemã, desde o surgimento do país até o fim da Segunda Guerra Mundial, ele conclui existir uma continuidade entre ambos. Assim, reflete que patriotismo e nacionalismo possuem o significado de vinculação.

> Por toda a parte, nas modernas nações-Estados, a compulsão externa que é imposta às pessoas em tempos de necessidade nacional tem sua contraparte num sentimento de lealdade e dever para com seu próprio país, sentimento esse que está mais ou menos solidamente ancorado, por assim dizer, no "íntimo" do indivíduo como um padrão de consciência. Também está fundado numa crença em que a sobrevivência da nação é o seu supremo valor. (ELIAS, 1997, p. 297, grifo do autor).

A "lealdade" está intimamente ligada ao sentimento de pertença oriundo da identidade nacional. Se o indivíduo se encontra emocionalmente identificado com o seu país, há uma tendência em defendê-lo e orgulhar-se dele. O conhecido lema do período da ditadura civil-militar do Brasil[24] remete à uma relação que não evoca valores racionais, e sim, emocionais.

> Não foi somente na Alemanha, mas em todas as nações-Estados industriais mais altamente desenvolvidas, que os membros das classes altas e médias e, dependendo do grau em que ganhou terreno e se consolidou a integração social, também membros das classes trabalhadoras, passaram a estar

[24] Brasil: ame-o ou deixe-o, slogan de propaganda criado no governo Médici (1969-1974).

> vinculados a seus países tanto através de ideias e crenças “interiores” quanto através de controles “externos”. (ELIAS, 1997, p. 298, grifos do autor).

As identidades nacionais são criadas a partir das identidades individuais, mas estas são amplamente influenciadas pelas primeiras. Pertencer a um país e se enxergar nele possui tanto elementos intrínsecos quanto extrínsecos. O padrão civilizacional consiste na relação que as pessoas estabelecem umas com as outras seguindo a premissa de que partilham algo em comum; definir o que consiste em ser algo comum depende do ambiente para maior ou menor expressão da individualidade. Assim, em contextos nos quais há cerceamento de opiniões diferentes, a que prevalece será aquela afirmada pelos detentores do poder.

> É usual expressar tudo o que exerce coação “externa” sobre os indivíduos mediante conceitos tais como “sociedade” e tudo o que pode ser internalizado por indivíduos através de conceitos como “cultura”, como se ambos esses aspectos do desenvolvimento social fossem não só dados diferentes, mas também separados. As distinções são feitas sem modelos claros de conexões. (ELIAS, 1997, p. 299, grifos do autor).

O esforço em criar um conceito que seja único para toda a sociedade, o qual a presente pesquisa objetiva demonstrar, teve por base a vinculação der elementos que se encontravam na vida social do período, mas também se configuraram na imposição estabelecida pelo poder. Havia diversidade de culturas e, consequentemente, de religiões no Brasil; mas afirmar a identidade nacional significa procurar (ou impor) elementos que fossem comuns na sociedade.

> Hoje, o registro escrito, ensino e aprendizado de sua própria história nacional tomou o lugar ocupado em sociedades mais primitivas pela transmissão oral de um fundo, em muitos aspectos secreto, de conhecimentos – os nomes e feitos de ancestrais, as lendas, os rituais etc. – que conferem ao indivíduo um sentimento de identidade e solidariedade com o grupo, e um significado e valor duradouros em seu relacionamento com outras pessoas e outros povos. (ELIAS, 1997, p. 311).

A educação formal, por sua vez, ocupa um desses espaços. Na visão do período estudado pela pesquisa, a escola é considerada *status* importante para a produção de identidades.

Considerando o contexto de ditadura no qual uma de suas principais características consiste em uniformizar o pensamento das pessoas, a partir do cerceamento das liberdades, incluindo a de expressão, pode-se constatar a realidade de uma época. Essa realidade refletiu não só na educação, mas também nos indivíduos que se encontravam inseridos nela. A pesquisa encontra pontos de

semelhança com as ideias de Elias (1994), ao dizer que o Estado tem absorvido funções de outras esferas da sociedade para a sobrevivência de um número cada vez maior de pessoas. Nesse sentido, a construção da identidade por meio dos organismos de poder passa, em muitos casos, a configurar um *habitus*. Elias (1994) recorda que o Estado moderno tem um papel referencial na identidade-nós. Assim, afirma-se que há influência do Estado na construção do *habitus* social dos indivíduos ou, nas palavras de Hobsbawm (1990, p. 19), "o nacionalismo vem antes das nações".

Tratando da identidade nacional no período histórico estudado e considerando o contexto de ditadura, ao qual automaticamente incorre uma série de interdições, a ESG, cuja função na época foi fomentar ideias posteriormente partilhadas em outros espaços de poder, afirmava pertencer às elites a função de "interpretar os interesses e aspirações do povo, para levá-los ao nível de formulação dos Objetivos Nacionais[25]" (FUNDAMENTOS, 1981, p. 31). Seria entender a identidade-nós como a identidade percebida pela elite. A ESG apresentava isso em suas ideias e naquilo que defendia como Objetivo Nacional (ON). É nessa perspectiva que Elias (1994) convida a uma investigação dos processos educacionais para a formação da imagem de *eu* e *nós* acerca das produções e reproduções das identidades. Nesse sentido, o primeiro presidente da CNMC defendia que os valores morais e espirituais brasileiros deveriam constar entre os Objetivos Nacionais Permanentes; do mesmo modo, o arcebispo Duarte[26] afirmava haver uma "religião natural" no Brasil que seria a base da moral a ser ensinada.

É perceptível a confirmação de uma segunda natureza no povo brasileiro, que deveria ser preservada e ensinada nas escolas, tendo por configuração uma existência anterior. Essa estaria pautada nas tradições e na história de formação do povo brasileiro, que ao longo dos séculos "assimilou" em suas práticas e ações aspectos da religião católica, não mais figurando como algo pertence à religião, mas à própria formação e modo de ser do brasileiro.

Bueno (2014, p. 50) contextualiza o período da ditadura militar e, por conseguinte, o sentido da DSN, evidenciado pela submissão da legalidade e dos

[25] "Objetivos Nacionais são a cristalização dos Interesses e Aspirações Nacionais, em determinado estágio da evolução da comunidade, cuja conquista e preservação toda a Nação procura realizar através dos meios de toda a ordem a seu alcance" (ARRUDA, 1983, p. 75).

[26] Segundo Cunha (2014), o arcebispo Duarte foi um dos mais destacados intelectuais da Igreja Católica daquele período e relator do parecer nº 94/71 do CFE, que normatizou a EMC. Ele foi o representante da Igreja Católica no CFE no período de implantação da EMC.

direitos constitucionais aos interesses dominantes e ocultos. Que interesses seriam esses? Integridade territorial, integridade nacional (considerando a personalidade cultural brasileira “tradicionalmente cristã”), preservação da democracia como regime político, a conquista do progresso, manutenção da paz social (mais uma vez reivindicando o caráter espiritual do povo brasileiro) e a garantia da soberania. A religião, a religiosidade e espiritualidade da DSN contrapõem-se ao “comunismo ateu”, tão temido pelos governos militares. “Nos regimes materialistas, a consciência individual não é desenvolvida por valores espirituais e morais, isto é, não recebe o bálsamo religioso” (CONCEIÇÃO, 1972, p. 171-172). Vê-se o apego a uma religião, não mais oficial, mas considerada presente na sociedade e que busca, por diversos espaços do Estado, afirmar-se.

O combate ao comunismo ateu ocorreu na realidade histórica das ditaduras nos dois países. Durante a ditadura salazarista, o Brasil também usou desse mesmo artifício para iniciar a ditadura de Getúlio Vargas, iniciada em 1937. Ou seja, não sendo objeto de interesse dessa investigação, pois que se objetiva perceber instituições criadas para garantir ao governo uma manutenção de ideias sobre moralidade e civismo ligados a conceitos religiosos na educação, o que não se identificou claramente na ditadura de Vargas, o período compreendido entre os anos de 1937 e 1945 também presenciou uma ditadura no Brasil.

Ideias anticomunistas intensificaram nos países ocidentais após a Revolução de 1917 na Rússia. O discurso sobre a perda de liberdade com o advento do comunismo estava nebuloso na primeira metade do século XX, mas exatamente por isso, suscitou o discurso da perda de liberdade com a perda de soberania e a submissão a ideologias consideradas alienígenas e antidemocráticas. O conceito de democracia também não estava muito sedimentado em países como Brasil e Portugal, cujas histórias políticas foram vivenciadas por séculos de relação subserviente com países mais desenvolvidos, mas figurava como a expressão da autonomia e livre iniciativa.

Por esse motivo, a educação popularizada no século XX nos dois países começou a perceber a importância de fomento de ideias que extrapolassem a formação científica de seus estudantes. O conceito de instrução, utilizado inicialmente, entrou em conflito com os interesses de uma educação mais totalizante. Por esse motivo, Brasil e Portugal tenderam para desenvolver sistemas de ensino preocupados, entre outros aspectos, em doutrinar os futuros cidadãos e cidadãs.

A EMC, a CNMC e a DSN possuem relação intrínseca, confluindo todas para a Escola Superior de Guerra (ESG). No livro *Fundamentos da Doutrina*, publicado pela ESG, o próprio sentido da palavra doutrina encontra-se esmiuçado. Foi possível identificar que vários dos presidentes da CNMC, militares ou não, frequentaram o espaço de aprendizado proporcionado pela ESG. Apesar de ter sido um texto de 1981, o almirante de esquadra Carlos Henrique Rezende de Noronha justifica que esse seria o pensamento doutrinário da Escola elaborado ao longo de três décadas (FUNDAMENTOS, 1981).

Suas ideias, formuladas desde o início da criação da ESG, foram traduzidas no livro, que recebeu o nome “doutrina” por considerar que a palavra agrega tanto questões de cunho teórico quanto prático. Segundo o livro, a doutrina estaria ligada ao “aperfeiçoamento da sociedade”, ainda que presa a valores “deliberadamente adotados”. Aqui, encontra-se uma relação de sentido entre normatizar doutrinas e construir identidades.

Ainda com o objetivo de afirmar verdades sobre a instituição criada no final da primeira metade do século XX[27], o livro *A Escola Superior de Guerra: história de sua doutrina* tinha o sentido de justificar os preceitos que levaram à sua fundação e existência. Escrito pelo Desembargador e membro do Conselho Permanente da Escola Superior de Guerra Antônio de Arruda, possui delineamento semelhante ao *Fundamentos da Doutrina*. Nos dois livros percebe-se que foram escritos com inúmeras citações de textos e conferências elaboradas e realizadas desde os primeiros anos de sua fundação até o período mais recente, final dos anos 1970. Trazem, portanto, ideias desenvolvidas no contexto de criação da CNMC e anteriores a ela. Desse modo, ambos foram produzidos dentro de um mesmo contexto político e com as mesmas finalidades sociais. Assim, é válido apresentar as ideias contidas nos livros, tendo partes das obras citadas aqui diretamente, visando apresentar o alinhamento das ideias dentro da instituição.

Partindo do conceito chave do trabalho, ou seja, a identidade, procura-se apresentar os seus conceitos correlatos. Afirma-se que a identidade não seja algo que nasça com o sujeito, mas sim, produzida a partir de uma série de categorias. As que se procurará abordar no presente estudo são o *habitus*, a verdade e o poder.

---

[27] A ESG foi criada no ano de 1942 como um curso destinado inicialmente apenas a militares Generais e Coronéis do Exército; apenas em 1948 é que passou a ter o nome de Escola Superior de Guerra, destinado a oficiais do Exército, Marinha e Aeronáutica.

Na obra *Os alemães*, Elias (1997) apresenta um estudo que procura identificar os *habitus* dos alemães que justificam a ascensão do nazismo. Analisando a sociedade alemã nos séculos XIX e XX, Elias (1997) demonstra o surgimento de uma ideia que toma corpo e culmina com a Segunda Guerra Mundial a partir de uma violência e necessidade de um líder decisivo, arraigadas em ser alemão.

Elias (1997) faz uma reflexão sobre o governo do Kaiser Guilherme II e afirma que, por insegurança e necessidade de afirmação de seu governo, algumas práticas da corte passaram a ser amplamente difundidas para a população alemã, como comemorar o aniversário do Kaiser (na era guilhermina foi instituído como feriado). Assim, o "impulso formalizante" seria o esforço do governo alemão em estabelecer a unificação nacional por meio da criação de *habitus* sociais comuns. Fomentar a unidade nacional utilizando *habitus* já incorporados ao "ser brasileiro" parece ter sido o caminho adotado pelo governo brasileiro com o advento da ditadura civil-militar. Os brasileiros, mesmo os que não apoiavam a ditadura, envolviam-se com o futebol, pois era do *habitus* anterior a "paixão pelo futebol"[28]. O fomento do governo naquela Copa provocou uma euforia coletiva que se pode afirmar a unificação nacional por meio do futebol naquele ano.

> Torna-se tão logo evidente que o *habitus* nacional de um povo não é biologicamente fixado de uma vez por todas; antes, está intimamente vinculado ao processo particular de formação do Estado a que foi submetido. À semelhança das tribos e dos Estados, um *habitus* nacional desenvolve-se e muda ao longo do tempo. (ELIAS, 1997, p. 16).

Assim como o futebol, o *habitus* de país mais católico do mundo também figura como uma característica do brasileiro, apesar das diversas religiões existentes desde o início da colonização. A emenda constitucional de 1969 à Constituição de 1967 invoca a proteção de Deus para ser decretada e promulgada. Embora saibamos que a Igreja Católica não é a única religião a remeter a sociedade a Deus, o Brasil e Portugal do período histórico estudado estabeleciam uma certa relação entre ser cristão, acreditar em Deus e ser católico. No documentário de 2011 que revela todo o desenrolar do golpe militar, dirigido por Camilo Tavares[29], há a apresentação de um documento produzido pela embaixada americana no Brasil e enviado a Washington

[28] A seleção canarinha da Copa de 1970 foi um grande exemplo.
[29] O dia que durou 21 anos.

que identifica entre uma das características do primeiro presidente dos governos militares, Castelo Branco, como um “católico devoto”.

Elias (1997) ressaltou que sua pesquisa procurou observar o que a ciência até então não considerava como algo importante de ser analisado: os duelos como forma de compreender inúmeros outros aspectos da sociedade alemã. Apesar de remeter a algo em algumas civilizações considerado bárbaro, o duelo era visto e praticado pelas altas classes da Alemanha como um resquício de demonstração de poder. O texto critica o modelo rankiano porque “foram tão treinados para concentrar-se em documentação explícita que, na realidade, não têm olhos para formas de vida social, onde a coesão se baseia em grande parte no conhecimento de símbolos escassamente articulados” (ELIAS, 1997, p.85). Observar o “não dito” a partir do que foi dito é um caminho importante para se conhecer uma sociedade que procura afirmar suas “verdades” por meio de gestos tão imperceptíveis como o duelo, no caso da Alemanha, ou dizer que o Brasil é o país mais católico do mundo, no caso da nossa pesquisa.

A busca pela identidade nacional fez com que grupos divergentes passassem a frequentar os mesmos ambientes e a ter os mesmos costumes. Segundo Elias (1997, p. 85), “os símbolos serviam como medida, não só para elas, mas também para as outras pessoas, que usavam, sem ter realmente consciência disso, para julgar e avaliar pessoas de acordo com os padrões de uma classe específica – a sua própria classe”. Estabelecer a verdade do outro a partir da sua passa a ser privilégio dos que detêm o poder; nesse sentido, os parâmetros das classes mais altas da sociedade alemã passam a ser os parâmetros de toda a sociedade. No Brasil, os poderes cultural e político estiveram, ao longo de vários séculos, com a Igreja Católica; imbricar algumas práticas das elites, detentoras de poder, às práticas da Igreja Católica passa a ser, então, naturalizado pelos discursos. Estabelecer qualquer tipo de julgamento para os não católicos, também.

Elias (1997) utilizou uma maneira não oficial para identificar os critérios empregados pela “boa sociedade alemã” a fim de serem caracterizados: o duelo. O autor aborda a importância das confrarias nacionalistas[30] e sua distinção com as

[30] Para Elias (1997), as confrarias nacionalistas são oriundas da burguesia, que se preocupava com um código moral universalizante, dependente principalmente de um grau de individualização superior (*passim*).

corporações acadêmicas duelistas[31], tanto no processo de unificação alemã quanto no período posterior. Aponta que as últimas impuseram a prática de duelar às primeiras e seus membros empenhavam-se em afirmar a sua superioridade. As universidades alemãs não se preocupavam muito com a vida particular que cada um levava, restando às confrarias, segundo Elias (1997, p. 94), o papel de "organizador" da vida social dos estudantes, "a boa criação".

Apesar disso, a estrutura de poder e rigidez da confraria provocava o aprisionamento dos mais velhos e dos mais jovens, iniciados nas normas e condutas dos mais velhos. Havia ainda o receio de ser "despejado" de sua confraria, o que provocaria um estigma para o resto da vida dos estudantes. Pertencer a um grupo social em que se confere *status* pode significar algo de extrema importância para a sua identidade individual. O sentido de controle das emoções nas confrarias nacionalistas tinha por característica a constante vigilância pelos seus pares, uma auto coação que necessitava de uma coação externa.

> A autonomia da consciência individual era limitada. Estava ligada por um cordão umbilical invisível a uma estrutura social que incluía uma hierarquia estritamente formalizada de níveis de comando. Deixados a si mesmos, os autocontroles que a típica vida fraterna dos estudantes estava orientada para promover eram demasiado fracos para resistir aos impulsos que eram trazidos à superfície em parte por esse mesmo modo de vida. (ELIAS, 1997, p. 96).

Sobre o controle das emoções apresentado por Elias (1997), encontra-se a defesa de uma revolução cultural inevitável apresentada pelo Professor Humberto Grande, no livro *A Universidade do Trabalho e o desajustamento entre massas e classes dirigentes*, publicado em 1965. Nele, Grande (1965, p. 25) aborda a inevitabilidade do processo civilizador, afirmando a revolução cultural como última e necessária. A sua definição de revolução cultural é o progresso da humanidade, por meio do "domínio dos instintos primitivos e bárbaros", sem "violência nem selvageria".

Para o governo militar instaurado no Brasil a partir de 1964, o ideal de Segurança Nacional possuía estreita relação com a ideia de promover níveis de comando nas mais diversas esferas da sociedade, visando a promoção de uma identidade nacional compatível com esses interesses. O ser humano "jamais empreende um plano de

[31] De acordo com Elias (1997), as corporações acadêmicas duelistas possuem um código de honra, ligado ao pensamento guerreiro da classe social que lhe deu origem, muito mais dependente de uma constante vigilância de seus pares, e que passou a ser dominante nas confrarias nacionalistas, como já era nas corporações acadêmicas duelistas.

ação sem levar em consideração o que ele poderá significar para os outros, assim como para si mesmo" (Elias, loc. cit.). Acreditar em uma identidade nacional, implementando esforços institucionais para seu acontecimento, possui um caráter significativo no sentido de propor uma identidade nacional brasileira por meio do uso do poder.

Um dos métodos identificados em nossa pesquisa como uso do poder para a construção dessa identidade nacional no Brasil foi encontrado no relatório da COMOCI[32] de Pernambuco, publicado em 1987. Por se tratar de um relatório, visava apresentar as ações realizadas ao longo dos 15 anos de existência da instituição. É apresentada, dentre outras iniciativas com objetivo de fomentar a EMC no estado de Pernambuco, a distribuição de bíblias nas escolas estaduais como parte do apoio material aos professores de Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso; além do "apoio pedagógico", consta no relatório a realização da Semana da Bíblia, do I e II Encontros dos Professores de Ensino Religioso[33] e o Projeto Voluntários da Fé, cuja elaboração de um "Manual" visava orientar os professores de ensino religioso, entre outros aspectos, biografias de "Heróis da fé"[34].

Elias (1997) afirma que a conduta dos membros das confrarias era constantemente vigiada pelos seus iguais, gerando um constante controle externo das ações realizadas por eles. A auto coação existia inclusive nos eventos sociais, onde estavam sendo vistos por seus pares, mas também por pessoas de sua classe, moças e suas famílias. No seu estudo, as classes sociais mais altas da Alemanha são configurações de poder e conduta, em que os membros devem seguir sempre, por estarem sendo vigiados e por deverem promover uma identidade em seu agir. As instituições estaduais cuja função era representar a CNMC e seus pressupostos, foram acompanhadas de perto por ela; assim, todas as ações das COMOCI tinham de passar pelo crivo da CNMC. A relação verticalizada do poder garantia que os passos dados nos estados estivessem de acordo com o ditame oficial e correspondessem ao afirmado como condição de verdade pela responsável maior.

---

[32] Comissão Estadual de Moral e Civismo.

[33] Em 1975 e 1978, respectivamente. O primeiro ocorreu em uma escola pública, o Centro Interescolar Luiz Delgado, e o segundo, em uma escola confessional, o Colégio Vera Cruz. A fundamentação teórica para a realização teria sido o Concílio Vaticano II, inclusive com a presença de padres palestrando; não foi identificada outra religião presente.

[34] No relatório, são citados como heróis da fé: Noé, Abraão, Jacó, Moisés, Gandhi, Dom Bosco, São Bento, Pe. José de Anchieta, David Idvingstone, São Francisco de Assis, Albert Sweitzer, Esther e São Paulo.

O estudo de Elias (1997) o levou a afirmar que a educação nas confrarias alemãs do final do século XIX e início do XX procurava criar nos estudantes um *habitus* humano cruelmente implacável. Nessa mesma linha de pensamento, poderíamos nos perguntar: Qual o *habitus* do estudante brasileiro que buscava ser criado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, a partir de uma visão religiosa forjada pela Educação Moral e Cívica? Responder a esse questionamento nos levaria a entender a identidade nacional que se queria criar a partir das ideias dominantes do pensamento religioso, em que a Igreja Católica Romana detinha maior importância. Comparando com Portugal, considera-se poder fazer a mesma pergunta, embora haja especificidades no Brasil que se encontram fora da realidade histórica daquele país. No entanto, a aproximação religiosa e o poder majoritariamente exercido em ambos os países pela Igreja Católica Romana, proporciona a possibilidade de estudo da criação de dispositivos fomentadores desse *habitus*.

Elias (1997) afirma que a extensão e profundidade da identificação de pessoas umas com as outras e, por conseguinte, a profundidade e extensão da capacidade de cada uma para compreender, simpatizar e solidarizar-se com outras pessoas em suas relações com elas são um dos critérios centrais de um processo civilizador. O componente religioso em algumas sociedades atua como o elemento de ligação, relação e identificação; nos casos brasileiro e português, levanta-se a possibilidade de ter acontecido o mesmo.

Desde a criação do país como colônia de Portugal, a religião foi o elo entre os povos que formaram o Brasil. Assim como em outros países cuja coroa estava ligada à Igreja, caso da Espanha, o componente religioso teve grande importância no processo de colonização. Embora admita-se ter havido elevado nível de sincretismo religioso nos países que sofreram dominação hispânica e portuguesa, não se pode negar o elevado poder estabelecido pela Igreja Católica Romana nesses locais. Mesmo quando para fazer uma relação com elementos de outras religiões, a Igreja Católica detinha preponderância na realização desses sincretismos.

Analisar fontes de outros espaços de produção de consciência, tais como as obras filosóficas e literárias, proporcionou a Elias perceber o quão arraigado o *habitus* alemão estava na sociedade do período. Ele se valeu de instrumentos como textos literários sobre o cotidiano de jovens alemães e da própria obra de Nietzsche que, segundo Elias, possuía aversão ocasional aos alemães, mas demonstrava em seus escritos uma parte da essência alemã.

Apropriar-se de elementos de uma classe e generalizá-los como sendo de um nível superior foi uma prática de alguns autores. Assim como Nietzsche, Maquiavel também elevou o código de comportamento dos guerreiros a um patamar mais elevado de generalização[35].

Todos os presidentes da CNMC passaram de alguma forma pela ESG. Assim, tiveram contato com seus preceitos e doutrina. Convém, portanto, analisar o pensamento da instituição, materializado em um livro, para melhor compreender algumas verdades que foram impostas aos membros do órgão responsável pelo fomento de uma educação moral e cívica em todo o país. O livro faz menção a valores, com a seguinte definição e diretriz: “convicções éticas dominantes da cultura nacional, que devem impregnar todos os outros elementos da Doutrina” (FUNDAMENTOS, 1981, p. 15, grifo nosso).

Os valores nacionais devem partir do pressuposto de uma cultura nacional, que se pretenda única. Considerando um país com o tamanho e a diversidade cultural do Brasil, pensa-se qual seria o elemento cultural a congregar valores considerados nacionais. Infere-se à questão religiosa por tratar não apenas de elementos culturais, mas também de valores éticos, impostos pelo exercício do poder como verdades.

Porquanto, embora apresente a doutrina como algo passível de modificações, acena-se que a problemática humana envolve os planos biológico, cívico, moral e religioso. À doutrina compete racionalizar esses planos, buscando satisfazer todas essas potencialidades. Seguindo esse caminho, a ESG procura, segundo sua doutrina, “imprimir à ação política o máximo possível de eficácia compatível com os padrões de ética exigidos pela cultura nacional” (FUNDAMENTOS, 1981, p. 20).

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Apresentar a Comissão Nacional de Moral e Civismo, a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina como figurações sociais[36] criadas pelas ditaduras no Brasil e em Portugal para afirmação de uma identidade nacional.

[35] Cf. Elias, 1997.
[36] Sobre o conceito de configuração social, cf. ELIAS, 1994.

1.2.2 Objetivos Específicos

A pesquisa visa, para tanto, identificar, por meio das fontes encontradas, alguns aspectos considerados pertinentes à compreensão das identidades nacionais apresentadas pelas figurações em seus países.

a) Apresentar as ideias de moralidade e civismo defendidas pelos principais representantes de cada uma das instituições;
b) Identificar quais os instrumentos utilizados para divulgação e implantação das ideias acerca do pensamento moral tradicional no Brasil e em Portugal;
c) Refletir sobre o papel dos sujeitos e dos lugares ocupados por eles no exercício do poder e afirmação de verdades.
d) Comparar as realidades históricas no contexto da educação em períodos de ditadura no Brasil e em Portugal no tocante à conformação de *habitus* social.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa pretende apresentar a CNMC, bem como a MP e a MPF, como configurações sociais criadas pela ditadura. Em ambos os casos, as instituições surgem para combater uma realidade evidenciada pelo distanciamento da juventude do que se entendia pelo governo como pertencente ao *habitus* brasileiro e português. A educação é um dos espaços de poder mais valorizados por qualquer Estado moderno, principalmente em regimes ditatoriais. Considerando essa realidade, Elias (1994) afirmava que o controle externo superava o autocontrole do indivíduo. A possibilidade de individualização seria bastante reduzida com a existência de governos políticos limitadores da democracia, a exemplo de ditaduras, como no Brasil e em Portugal dos períodos históricos apresentados.

> A construção dos Estados-Nação, como as revoluções liberal, socialista, democrática são profundamente dependentes da formação e da participação dos cidadãos, constituindo a cidadania uma das referências básicas na educação atual, escolar e não-escolar. Por razões idênticas, mas desenvolvendo-se com vista à submissão, a educação é relevante nos regimes políticos ditatoriais. (MAGALHÃES, 2004, p. 21).

A MP e a MPF, embora não inseridas no contexto escolar do mesmo modo que a CNMC, também figuraram em Portugal na condição de configurações sociais criadas pelo governo. Assim, em âmbito educacional, entende-se terem sido instituições cujo teor e atuação assemelhavam-se ao esperado pela CNMC no Brasil. O que a investigação buscou tratar foi como modelos autoritários de governo procuram legitimar suas ideias acerca da identidade nacional. Considerar a CNMC, a MP e a MPF é ampliar o conceito de instituições educacionais para além do espaço escolar.

Os presidentes da CNMC, bem como os principais representantes da MP e da MPF, o Comissário Nacional e a dirigente da MPF representavam lugares de sujeito cuja compreensão só é possível pelo exercício do poder. Esse poder, legitimado pelo governo, teve sentido pelo entendimento que essas pessoas tiveram não apenas da importância do que faziam para os Estados que representavam mas, principalmente, por acreditarem que as raízes de uma boa educação estavam na sedimentação dos princípios nacionais, inerentes à identidade brasileira e portuguesa.

Em ambos os países o que se verificou foi a completa imersão e convencimento, inclusive pela fala dos sujeitos, de que ser brasileiro e ser português constituía ser cristão. Nesse caso, a pedagogia institucional possui o significado de analisar as teias de relações estabelecidas entre seus membros. Para a investigação aqui realizada, possui o sentido de entender os indivíduos em seu lugar de sujeito, mas também o funcionamento das instituições com o objetivo em estabelecer nas sociedades os modelos brasileiro e português, cuja preservação da identidade nacional significava manter a existência do próprio país.

Seguindo a premissa de que as instituições no Brasil e em Portugal foram criadas para legitimar a afirmação de uma identidade nacional cuja preexistência remetia ao início da formação do país, buscou-se voltar às próprias instituições. Assim, materiais e documentos produzidos pelas autoridades de cada um dos órgãos, CNMC, MP e MPF, foram objeto de interesse e investigação. O que se buscou identificar foi principalmente qual o conceito de nacionalismo e como as pessoas formadas pela educação de ambos os países deveriam incutir o *habitus* da identidade. Perceber por meio dos sujeitos envolvidos os conceitos e as esperanças de como deveria ser a nação possui relação de sentido com os interesses que os grupos pertencentes à elite desejavam que a sociedade fosse.

> Genericamente, historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os "compromissos" sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. (MAGALHÃES, 2004, p. 58).

Identificar os sujeitos com suas falas e as instituições as quais representam possui relação de sentido com a realidade de um contexto histórico e, nos casos investigados, com os objetivos de governos ditatoriais. Para isso, as instituições aqui não encontram divergências com as pessoas que as representam e por elas falam.

Não se deve desconsiderar, no entanto, que a educação formal, em todos os níveis de formação, encontra nas ditaduras o espaço de atuação por meio da imposição. A investigação não realiza um paradoxo nesse sentido. Apresenta algo que estava na sociedade, encontrou resistências[37], mas buscou, via criação de organização estatais, considerar sua formação de forma deliberada. Analisar os discursos, posturas, falas e textos elaborados ou mesmo considerados fiéis à identidade nacional, foi o caminho desenvolvido nessa pesquisa para uma melhor compreensão não apenas de um contexto histórico, mas as formas adotadas pelas instituições para se firmar e manter.

Em certa medida, pode-se ter em conta o fato de promover uma unidade nacional que já permeava na sociedade significou também a aceitação por uma parcela das sociedades, não apenas sua elite. Tanto o povo português quanto o povo brasileiro entendia a religião católica romana como algo pertencente ao país. A pesquisa não pode tirar esse mérito. Nem o de que, à revelia da imposição do governo, houve várias resistências por parte de parcelas da população. O poder só é possível de ser exercido e verificado quando se observa a resistência que surge dele.

Existem pesquisas que afirmam a influência da ESG na formulação da EMC (CUNHA, 2007; FILGUEIRAS, 2006; LERNER, 2013); portanto, considera-se que ideias formuladas no interior dessa instituição tenham proporcionado o desenvolvimento de afirmações na CNMC pelos seus membros. As relações estabelecidas entre essas e outras instituições à época nos permitem afirmar a criação de um dispositivo para legitimar a estratégia[38] em garantir a ordem e os valores

[37] Sobre resistência no ensino de EMC, há a pesquisa de Alexsandro Barbosa da Costa (2016), que analisou as escolas Sizenando Silveira e o Ginásio Pernambucano entre as décadas de 1970 e 1980.

[38] Castro (2009, p.151-152), em um dos sentidos de estratégia desenvolvidos por Foucault, assim a define: "designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória". Transpondo para a pesquisa, é como o governo enxergou a "ameaça comunista". Desse modo, foram criados dispositivos para anular os discursos

nacionais. Para a ESG, os valores morais e espirituais da nacionalidade brasileira deveriam estar inseridos nos Objetivos Nacionais Permanentes[39]. Estes foram elaborados pela ESG, mas inseridos na educação por meio de representantes que formularam e representavam essas ideias nos espaços de poder instituídos.

Além de seus presidentes, verificou-se que o padre Francisco Leme Lopes, membro da CNMC desde sua fundação[40], possui obras didáticas, incluindo *Estudos de Problemas Brasileiros* (EPB). Este título teve parecer indicativo de uso no ensino superior pela CNMC no Diário Oficial da União, publicado em 13 de janeiro de 1971, tendo sido um dos primeiros livros aprovados e que poderá ser utilizado, tendo em vista a influência de quem o escreveu e por ter sido um membro da Igreja Católica que fazia parte da CNMC[41].

Foram localizados anais de encontros nacionais de Moral e Civismo[42], promovidos pela CNMC em parceria com outros órgãos, públicos e privados. O V Encontro foi localizado no MEC, como Plano de Aplicação de Recursos; nele, consta toda a solicitação financeira e prestação de contas do evento e ainda sua justificativa e objetivos para a realização do evento. Além da confecção de um boletim informativo, cujas duas únicas edições foram publicadas em 1985. As pesquisas foram realizadas na Biblioteca Nacional, no Arquivo Público Estadual do Rio de Janeiro (APERJ), na Escola Superior de Guerra (ESG), na Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), no Arquivo Público Nacional – Seções do Rio de Janeiro e Brasília, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aquisição particular das obras citadas referentes aos presidentes da CNMC.

Para a percepção do contexto em Portugal, recorreu-se às Biblioteca Nacional de Portugal, em Lisboa, Biblioteca Pública Municipal do Porto, no Porto e Bibliotecas das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP) e Faculdade de Letras (FLUP). Isso só foi possível pela realização de um estágio de doutoramento sanduíche na Universidade do Porto (UP) financiado pelo Ministério da Educação

---

de oposição ao regime militar, pois eles estariam representando “valores democráticos e cristãos”, enquanto que seus opositores estariam representando o “autoritarismo alienígena e ateu”.

[39] “Objetivos Nacionais Permanentes são os que têm um sentido fundamental para a comunidade, compreendendo as aspirações básicas de independência, soberania, integridade territorial, progresso, preservação dos valores morais e espirituais, e que são relativamente estáveis no tempo e no espaço” (ARRUDA, 1983, p. 75-76).

[40] O presidente Médici, em 1972, nomeou o padre membro da Comissão por um período de seis anos. Assim, percebe-se não apenas a influência da Igreja na instituição, mas deste padre em especial.

[41] Não foram identificados membros representantes de outras religiões na CNMC.

[42] Os VI e VII estão localizados na Biblioteca do INEP. O VIII e último, na Biblioteca da ESG.

(MEC), via Fundação Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os meses de abril a julho de 2017. Nesse momento houve a oportunidade de adquirir publicações produzidas por pesquisadores e pesquisadoras do país e que muito auxiliaram para compreender a realidade vivida e percebida pelos historiadores e historiadoras.

O *corpus* documental da pesquisa relativo ao Brasil foi produzido por membros que pertenceram à CNMC, além da documentação oficial e bibliográfica, utilizada na a contextualização da instituição e, para melhor abordar aspectos de alguns presidentes, suas biografias. Esse material, ora elaborado por membros da CNMC de maneira individual, ora por documentos considerados coletivos, foi a base para o desenvolvimento da metodologia. Utilizando afirmações extraídas por meio do saber-poder conferido aos sujeitos, apresenta-se que a identidade nacional brasileira e portuguesa afirmadas tanto pela CNMC quanto pela MP e pela MPF foram construídas a partir do *habitus* de seus membros e estabelecidas como verdade pelo exercício do poder conferido à instituição e à educação. Assim, faz-se uma movimentação na qual se identificam mais aproximações do que distanciamentos entre os dois países.

Como o objetivo da pesquisa é a inovação também no campo metodológico, buscou-se realizar uma análise comparativa entre a educação no Brasil durante a ditadura civil-militar de 1960 a 1980 com a ditadura civil portuguesa entre as décadas de 1930 e 1970. Embora os períodos históricos não sejam os mesmos, percebe-se uma aproximação dialógica conceitual e discursiva, pois ambos os governos realizam a afirmação de unidade nacional por meio da educação, configurada a partir da premissa religiosa unitária pertencente à formação do país e da cultura do povo.

Para essa parte da pesquisa houve um questionamento acerca de qual caminho percorrer para observar esse discurso. Recorrendo a António Nóvoa (1993), cuja afirmação sobre a imprensa é de que ela “revela as múltiplas facetas dos processos educativos” (p. XXXII), chegamos às publicações do jornal elaborado por uma instituição sob tutela da ditadura salazarista, *O Jornal da MP*. Nele é possível perceber não apenas os discursos circulantes na mocidade portuguesa (MP)[43], mas também dos representantes do poder governamental, a exemplo do último presidente da Comissão do Estado Novo, Marcello Caetano[44].

[43] Órgão criado pelo governo salazarista para os meninos em idade escolar, teve início no ano de 1936 e durou até o fim do regime, cuja filiação foi a maior parte do período de caráter obrigatório.
[44] Marcello Caetano foi Comissário Nacional da MP entre os anos de 1940 e 1944.

Além d'*O Jornal da MP*, identificamos o periódico *Escola Portuguesa*, na Biblioteca Nacional de Portugal, o qual foi disponibilizado para a nossa investigação as publicações dos anos 1934, 1935 e 1974. Segundo informações de um funcionário, os demais períodos estavam sem condições de manuseio. E aqui cabe uma ressalva: como se trata de períodos cuja escrita em português difere um pouco da nossa, os textos cuja escrita for literal terão grafia *ipsis litteris* aos documentos originas. O mesmo será aplicado às citações dos autores portugueses pois, apesar da reforma ortográfica ter sido consensual em todos os países de língua portuguesa, há várias palavras escritas de modo diferente. Idem ao fato de todos terem sido escritos e publicados antes da última reforma ortográfica, consensual à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A imprensa, segundo Nóvoa (1993), reflete em muitos casos o acontecimento pelo nível de proximidade temporal com o ocorrido. Assim, é uma fonte importante para aferir o sentimento de uma época. No caso português, por exemplo, Nóvoa (1993) pontua que os periódicos durante muito tempo eram o principal meio para a veiculação de ideias pedagógicas. Recorrendo a Pierre Caspard, cita que pessoas das mais diversas correntes de pensamento e matizes sociais e intelectuais, incluindo famílias, estudantes e professores(as) podem ser encontradas nas páginas dos jornais e revistas de educação e ensino. Aqui, recorre-se a uma imprensa feita por membros de uma organização, mas também reverberando ideias de outros grupos para o interesse desta tese, tais como os religiosos e o governo.

Embora existam várias possibilidades metodológicas a adotar no uso de publicações periódicas na condição de fonte (NÓVOA, 1993, p. XXXIII), aqui será utilizada no sentido de afirmação de verdades e construção de discursos acerca do *habitus* nacional português do período da Ditadura Salazarista[45]. A categoria verdade aqui se aproxima da afirmação de Foucault (2008a) acerca da vontade de verdade que se toma por verdade por meio da exclusão e do poder. Ou seja, o conceito verdade carrega consigo uma série de elementos definidores e definidos por um dado contexto. Ele propicia a afirmação de algo e a negação de inúmeras outras coisas. Ao trazer a noção de *habitus* desenvolvida por Elias (1994, 1997) e relacioná-la com a categoria identidade nacional, principal objeto do meu estudo, percebi a importância

[45] O período do Estado Novo em Portugal é também assim denominado. Para efeitos de compreensão e não confusão com o período correspondente ao Estado Novo no Brasil (1930-1945) iremos a partir de agora apenas usar o termo Ditadura Salazarista.

em considerar que isso é entendido como uma verdade no sentido tratado por Foucault.

No entanto, a verdade aqui apresentada não é algo externo ao indivíduo ou deliberadamente instituído, como se pretende fazer em alguns casos. Há uma relação intrínseca entre o lugar de sujeito, o poder da instituição e a constituição do próprio sujeito na formação de sua identidade.

Objetiva-se apresentar a trajetória da CNMC, seu percurso e as verdades a ela atribuídas. Apesar disso, deve-se levar em consideração dispositivos criados em período anterior, como o *Guia de Civismo*, elaborado em 1968, mas veiculado a partir de 1971. Entende-se que o princípio norteador da instituição, a Educação Moral e Cívica, bem como as entidades criadas a partir dela (COMOCIs[46]), não tiveram o mesmo momento de criação e extinção[47]. Em alguns momentos foi possível uma análise comparativa entre o órgão federal e os estaduais, mas sempre levando em conta a atuação do primeiro sobre os segundos, em um exercício de observação das relações de poder estabelecidas e de reverberação de discursos oriundos daquele.

A verdade aqui, portanto, é algo instituído, não deliberadamente e de modo imutável. Mas emerge a partir de afirmações discursivas que coadunam com a criação de dispositivos de figuração social. Entende-se, antes de tudo, que o conceito de identidade nacional foi uma construção histórica em uma dada realidade cuja perenidade não se confirma.

A contribuição da pesquisa será em demonstrar como uma instituição pode ser criada em um determinado contexto histórico para atender aos interesses de uma dada verdade. E quais os *habitus* existentes para que essa verdade procurasse se estabelecer com o exercício do poder. Considera-se a construção de uma identidade nacional a partir da afirmação de um *habitus* nacional e sua disseminação por meio do exercício do poder. É nesse ponto que se entende a figuração social como uma formação complexa, independente de indivíduos separados, mas também resultado das ações desses indivíduos ao ocuparem seu lugar de sujeito.

> Assiste-se hoje em dia, ao ressurgimento de uma <<história intelectual>> solidária de um pensamento cultural crítico; já não se trata de reconstruir as ideias dos pensadores do passado, mas antes de as interrogar a partir de um

[46] Comissões de Moral e Civismo de cada estado.
[47] Um exemplo foi a COMOCI de Pernambuco, extinta em junho de 1987, após reunião com a secretaria de educação do estado.

> diálogo com o presente e de compreender as funções que desempenharam como linguagens de poder. (NÓVOA, 1993, p. XXXIV).

Apesar disso, o presente estudo não se mostra na pretensão de abarcar tudo o que diz respeito ao assunto identidade nacional, quer seja acerca dos períodos abordados, quer seja dos países estudados. O objetivo maior desta tese aproxima-se do que prefaciou António Nóvoa no livro *A Mocidade Portuguesa e o Liceu: lá vamos contando* (1936-1974), escrito por Luís Viana (2001). Nele, propôs que o trabalho do historiador é compreender e escolher a melhor maneira de contar essa compreensão (NÓVOA, 2001, p. 10).

É desse ponto de vista que a metodologia da pesquisa procura conferir a sua contribuição. Foi percorrendo espaços e analisando construções e caminhos até então não observados que se percebeu o inédito advindo dessa tese e apresentou-se uma possibilidade investigativa para pesquisas futuras. Apesar de entender a autonomia docente como parte importante do processo de educação formal, concordamos com Cunha (2006, p. 487) quando afirma que o professor “não toma decisões isoladas do contexto em que atua. Entre outras, essas envolvem as políticas educativas e normatizadoras provenientes do Estado”. Ou seja, a atuação do Estado e, no presente estudo, da CNMC, interferiu diretamente nas salas de aula; ainda que seja considerado nesse período o processo de reabertura política e democrática no Brasil. Bem como aconteceu com a MP e a MPF, no caso português; as ideias sobre a identidade nacional portuguesa precediam às instituições, tomaram corpo com elas e se mantiveram após o seu fim.

Entende-se que a educação formal brasileira foi forjada desde o seu início para atender aos interesses de uma elite. E assim permaneceu até o processo de democratização do ensino, aqui considerado pelo final dos anos 1980. Por esse motivo, a pesquisa não tratará das ideias propagadas pela CNMC como ideias elaboradas pela maioria da população brasileira, ou mesmo identificadas com a sua maioria. A escola pública brasileira não foi pensada inicialmente para a classe trabalhadora; mesmo após uma incipiente democratização, a partir da década de 1960, o pensamento veiculado era o pensamento das elites. As afirmações encontradas nos livros escolares e nas falas dos representantes do poder correspondiam a uma necessidade encontrada no seio da elite intelectual e financeira do Brasil. Assim, junto com o processo de democratização das escolas públicas, veio o ensino de uma pedagogia voltada à produção de mão de obra.

Em Portugal, no período compreendido por Ditadura Salazarista, havia uma completa definição na educação formal os papéis a serem desempenhados pelos futuros cidadãos e cidadãs portugueses. A melhor expressão foram as Mocidades: a Mocidade Portuguesa (MP), cuja participação era masculina e a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF). Nessa divisão de funções, homens e mulheres deveriam ser o que aprenderam na escola, contribuindo, por fim, com a afirmação da identidade nacional portuguesa.

O período corresponde ao estudo, 1969 ao ano 1986, é entendido por Saviani (2013) pela predominância da pedagogia tecnicista e o início de uma concepção crítico-reprodutivista e de uma pedagogia histórico-crítica. O ano de 1969, além de ter sido o ano de criação da EMC, foi também o ano que entrou em vigor a reforma universitária (SAVIANI, 2013), cujo caráter tecnicista promoveu um suporte ainda maior à educação superior implantada pelos militares.

Ao observar esses anos, Saviani (2013) aponta para uma hegemonia de concepção produtivista, mas apresenta uma contra hegemonia, caracterizada pela resistência de alguns grupos. O autor percorre o pensamento utilizando de publicações do período, dando importância a Valnir Chagas. Ele foi peça chave nas mudanças realizadas pela educação, no âmbito do Conselho Federal de Educação (CFE), que culminou com a reforma universitária. Tendo se colocado à disposição do governo militar e do ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, desenvolveu uma explicação histórico-pedagógica que culmina nas práticas desenvolvidas e defendidas pelo que se entende por pedagogia tecnicista. Desse modo, prezava-se por um ensino fomentador de indivíduos aptos ao mercado de trabalho, “eficientes” e “eficazes”.

Esse modelo remete a uma transposição do fazer industrial para a escola. Ou seja, já existe uma estrutura pronta e fragmentada e compete ao estudante adequar-se e promover as relações necessárias para sua compreensão de mundo. Salazar inferiu que a educação no sentido nacionalista competia exclusivamente ao Estado, no âmbito da formação de uma mentalidade geral (PIMENTEL, 2008, p. 15). Assim, infere-se uma suposta “neutralidade científica”, promovendo uma objetivação do trabalho pedagógico.

> [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja

> concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2013, p. 382).

Transpondo esse conceito para o objeto analisado, pode se inferir que a EMC entendida nesse contexto era formulada pelos membros da CNMC e a implantação nas escolas seguia um modelo formulado anteriormente. Desse modo, a educação escolar aparece na condição de mera reprodutora das ideias criadas em instâncias superiores. Não cabe aqui a concordância ou discordância dessa afirmação; sabe-se que o pensamento dominante consiste em ser uma forma de pensamento, não a única. E compreende-se que se há exercício do poder, há resistência. Entendo que poderia haver professores e professoras na educação de todos os níveis cujo viés da EMC divergia plenamente das ideias a serem defendidas pelos(as) mesmos(as) em sala da aula.

Mas ao analisar o que foi produzido pelos(as) presidentes e sobre os(as) presidentes da CNMC, posso concluir quão imbricadas se encontram as afirmações em seus textos, sua visão de educação escolar e o *habitus* que há neles(as) com a estrita afirmação de uma identidade nacional. É desse modo que entendo a influência do indivíduo na sociedade e desta no indivíduo.

Menezes (1998) apontou em seus estudos a importância da escola no processo de formação do caráter. Identificou, a partir de informações e pensamentos sobre educação produzidos e veiculados em diversas partes do mundo o papel dos professores e das professoras na obtenção desse objetivo. E não competia a eles e elas alterar a realidade posta na sociedade; o que deveriam fazer era “transmitir” os valores da sociedade vivenciada no período.

O pensamento sobre a finalidade da escola nos anos 1980 e 1990 não divergia daquilo que a educação escolar procurava produzir no Brasil em relação à EMC ou como ela deveria ser trabalhada nas escolas. Entender a função dos professores e professoras em sala de aula, limitando-os(as) à mera transmissão de informações presentes na sociedade era o argumento ratificado pelas concepções pedagógicas brasileiras do final dos anos 1960 ao final dos anos 1980[48].

[48] De acordo com Saviani (2013), nesse período vigoravam três correntes: a tecnicista, a analítica e a crítico-reprodutivista. Em todas há a prevalência de uma suposta “neutralidade” científica e a primazia da continuidade da realidade social vigente. Ou seja, a educação escolar não possui a

Se era papel de quem ensinava transmitir os conhecimentos, informações e ideias daquilo que se encontrava presente na sociedade, no sentido da EMC compreenderia repassar aos estudantes os valores morais entendidos pela sociedade como corretos. Então, o que se entendia por moral e cidadania deveria ser o que estava posto nos demais espaços da sociedade. Nesse sentido, a relação de poder encontra-se extremamente presente, pois que o que estava sendo veiculado na condição de expressão da identidade nacional era o que se apresentava como configuração de tradicional e pertencente ao *habitus* do ser brasileiro.

É desse modo que, ao afirmar as instituições promotoras do alicerce nacional brasileiro apresentou-se, ao lado da família, da escola, da imprensa e do trabalho, a Igreja. E à educação escolar competia a formação para esse entendimento. O indivíduo que entendesse a importância dessas instituições ocuparia o lugar de sujeito na sociedade de maior prestígio. Foi com essas características que Olavo Bilac teve seu nome apresentado pelo General Moacir de Araújo Lopes com o título de “O homem cívico”. O defensor do serviço militar obrigatório defendia o amor à pátria, a fé em Deus e a ação como deveres do homem cívico; o entendimento que se deve ter aqui é no sentido de culto e preservação das instituições tradicionais pertencentes à formação do país, que incidem diretamente no sentido do indivíduo em sua cidadania.

Outro presidente da CNMC a reivindicar ares de “neutralidade” na EMC foi Geraldo Menezes. Em seu livro *Educação Moral e Cívica*: *Estudos de Problemas Brasileiros*, ele apresenta a EMC com ausência de opção ideológica (segundo ele, ao contrário de outros regimes do período); o ensino e a prática de EMC e EPB consistiam em entender a sociedade de maneira universal, apenas visando “à promoção das mais autênticas e inalienáveis prerrogativas humanas” (MENEZES, 1980, p. 24), traduzidas nos aspectos “religioso, filosófico, moral e político” (*Idem, ibdem*).

A religião e a filosofia são vistas como complementares e necessárias à formação do indivíduo. Ambas surgem na condição de promotoras das prerrogativas humanas, ou seja, aquilo que faz o ser tornar-se humano. Sem elas, afirma-se uma incompletude do sujeito, deixando o indivíduo de conseguir realizar seus papéis como cidadão na sociedade. É nisso que a educação do período se apega para formar as pessoas cuja liberdade consistia em contribuir na configuração social a qual estivesse

finalidade de promover uma transformação na sociedade; no máximo, deveria proporcionar àqueles que a ela tiverem acesso a possibilidade de ascender socialmente.

inserida. A percepção de figuração ou configuração social aqui apresentada possui os contornos delineados por Norbert Elias (1994; 2005).

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E JUSTIFICATIVA DE UMA CONSTRUÇÃO

No Brasil, a ditadura civil-militar foi marcada pela alternância de presidentes e de modos como a história os retratou. Eles foram simbolizados pela forma como conduziram seus mandatos ou pela corrente dentro das forças armadas a qual pertenciam. Assim, o presidente da criação da CNMC era de um grupo considerado linha dura. Essa maneira de apresentá-lo tem a ver com as posturas tomadas por ele e com o grupo de exército ao qual fazia parte.

Médici já fazia parte do governo antes de assumir o posto de presidente e teve como Ministro da Educação alguém que também já fazia parte do governo. Médici havia sido chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI) durante o governo do presidente que o antecedeu, General Costa e Silva (1967-1969), ao mesmo tempo em que seu futuro Ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, era Ministro do Trabalho e Previdência Social. Ao assumir a presidência, em 1969, com ele veio também uma emenda à constituição de 1967, que conferiu ainda mais poderes ao executivo; o Ato Institucional[49] nº 17, por exemplo, permitia a Médici reprimir qualquer indisciplina militar (SKIDMORE, 1988).

No discurso de sua posse, aludiu à necessidade de diálogo maior com os estudantes, o clero, a imprensa, etc. (SKIDMORE, 1988). Foi nesse sentido que ainda naquele ano, junto com o Ministro da Educação, criou as condições para o estabelecimento desse “diálogo” pela educação. Importante considerar que o diálogo aqui proposto na realidade era muito mais no sentido de um lado falando e o outro escutando e obedecendo do que dois lados de fato falando e ouvindo mutuamente. Seu governo foi marcado por grande repressão, mas também ficou conhecido como o período do “milagre brasileiro”, com melhoria salarial e nas condições sociais e econômicas de uma parcela da população brasileira.

O período do final dos anos 1960 no Brasil foi conhecido como “anos de chumbo”. A consolidação do golpe de Estado e confirmação governamental de que o Brasil vivia uma ditadura veio com o Ato Institucional (AI) nº 5, em 1968. Apesar disso, o AI tinha em sua redação expressões como “Revolução” e “Ordem Democrática”. Remete ao preâmbulo da redação do AI nº 1, em que afirmava estarem sendo criados

[49] Conhecido por AI, foi o mecanismo utilizado pelos governos militares para conferir legalidade ao golpe civil-militar iniciado em 1964. Houve vários AI durante todo o período da ditadura civil-militar no Brasil.

os meios indispensáveis à reconstrução econômica, política e moral do Brasil. A palavra “moral” aparece em vários outros documentos oficiais dos governos militares, principalmente no que tangenciava a educação escolar.

Antes da publicação do AI nº 5, o governo federal, em abril de 1968, lançou um concurso para a seleção de um “Guia de Civismo”. O mesmo seria elaborado para distribuir nas escolas de Ensino Médio, destinado à orientação moral e cívica dos estudantes, além de dever ser utilizado na realização de trabalhos de todas as disciplinas escolares. No edital do concurso[50] constava que o guia deveria servir para orientar o cidadão a participar do desenvolvimento integral, espiritual, moral e socioeconômico do Brasil.

O item do edital reservado às ideias básicas que deveriam constar no guia, estava a necessidade de se ressaltarem os fundamentos democráticos e religiosos dos brasileiros. Assim, as instituições pátrias consideradas pelo governo eram: a religião, a família, a justiça, a escola e as forças armadas. Ou seja, essas instituições deveriam ser preservadas pelo governo, pois a ele cabia caberia manter os princípios que basearam a revolução para assegurar a “autêntica ordem democrática”. Desse modo, a evolução nacional deveria se pautar nas “tradições cristãs brasileiras”, havendo uma nítida relação entre valores morais e religião.

Apesar de não haver garantido a publicação para além do primeiro lugar, foram editados e publicados os três primeiros lugares pelo MEC, em 1972. Assim, Paulo Silva de Araújo e o Coronel Diniz Almeida do Valle; Maria Terezinha Tourinho Saraiva e Ciro Vieira da Cunha; bem como o Major Hélio Casatle da Conceição, tiveram suas obras distribuídas nas escolas em todo o país. Foram julgadores do concurso o General de Divisão Moacir Araújo Lopes, Jurandyr Lodi, Eloywaldo Chagas de Oliveira e Arthur Machado Paupério. O General Moacir de Araújo Lopes foi o primeiro presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo; Jurandyr Lodi representava o MEC; e os professores Eloywaldo Chagas de Oliveira e Arthur Machado Paupério fizeram parte da CNMC desde sua criação.

É muito tênue a linha que delimita nas falas dos sujeitos sobre o ser cristão e o ser católico. No livro classificado em terceiro lugar do concurso para a elaboração de um guia de civismo, intitulado *Águas do Paraíso*, há uma parte da história em que é

[50] Segundo Moacir de Araújo Lopes, um dos idealizadores e primeiro presidente da CNMC, foi cerca de um ano para a elaboração deste edital, precedido de uma série de palestras para a obtenção de um entendimento sobre civismo que fosse realmente “eficaz” na educação.

citado um problema que surgiu na cidade com a instalação de um templo batista. Dessa feita, o padre da paróquia dedicou um trecho da missa para defender a liberdade de culto, numa clara demonstração de poder da Igreja Católica no que se refere às opiniões religiosas. E numa situação da história em que estavam presentes os representantes de todos os segmentos da cidade, o autor colocou o representante da Igreja Batista fora da reunião, “por motivos de força maior” (CONCEIÇÃO, 1972, p. 165). O pastor e a religião protestante aparecem no *Guia* mais como um auxiliar no cristianismo do que com uma real autonomia. Em vários trechos, o padre é o vanguardista das ideias, sendo o pastor um ajudante na sua execução.

Havia desde esse momento, então, a formulação de uma série de dispositivos que iriam culminar com a legitimação do estabelecimento de um órgão que garantisse, tanto na educação como em outros setores da sociedade, a manutenção dos “valores morais” pertencentes às “tradições cristãs brasileiras”. Do mesmo modo, verifica-se a consolidação de uma estratégia que visava a inserção de ideias que circulavam na ESG, formulando conceitos como a doutrina de segurança nacional. Para uma melhor compreensão dessa doutrina, será analisado o livro publicado pela ESG, *Fundamentos da Doutrina*[51], sendo feita sua análise comparativa com outro contemporâneo, *A Escola Superior de Guerra*[52].

2.1 FUNDAMENTOS DA DOUTRINA E A ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA

As duas obras foram elaboradas pela ESG e seguindo os ditames da instituição. Elaboradas em um contexto de retomada da democracia, certamente conferiam uma justificativa plausível para a existência, permanência e importância da instituição na Segurança Nacional, mas também como formuladora de políticas necessárias ao país. Em ambos os textos ver-se-á uma constante afirmação do papel da ESG para a sociedade brasileira.

[51] O livro analisado data de 1981. Apesar de ter sido vários anos após a criação da CNMC, o prefácio escrito pelo Comandante Carlos Henrique Rezende de Noronha, diplomado pela ESG em 1966, afirma ser uma síntese do que a ESG vinha elaborando ao longo das três décadas anteriores.

[52] O livro pesquisado data de 1983, em sua segunda edição, revista e ampliada. A primeira edição foi em 1980, quando o país retomava a democracia, com o General João Batista Figueiredo; foi escrito quase que como resposta às indagações daquele contexto sobre o papel e a importância da ESG nos governos militares. O autor, Desembargador Antônio de Arruda, era membro do Conselho Permanente da Escola Superior de Guerra.

No livro *Fundamentos da Doutrina*, ainda na introdução, vê-se uma definição clara da expressão doutrina, definição desenvolvida com profundidade ao longo de todo o livro. Em suas palavras, “um sistema de ideias destinado a racionalizar a ação humana no que tem de mais problemático e em que o jogo das probabilidades é mais denso e complexo: o campo da convivência humana” (FUNDAMENTOS, 1981, p. 12-13). Mais adiante, na seção intitulada Política Nacional, consta: “a doutrina é geralmente conceituada como um conjunto de preceitos destinados a orientar a ação. Consideram-se, assim, conforme a natureza da ação a empreender: doutrina política, doutrina econômica, doutrina religiosa, etc.” (FUNDAMENTOS, 1981, p. 75). Em ambas as definições é possível identificar o uso da expressão “ação”. Ou seja, uma doutrina deve se destinar às pessoas, para que modifiquem suas atitudes, mas de maneira que elas tenham isso assimilado, como um *habitus*. O conceito de doutrina política foi explanado também por Antônio de Arruda (1983); em livro sob título *A Escola Superior de Guerra: história de sua doutrina* aponta igualmente para um conjunto de princípios destinados a orientar a ação política. Embora tratasse a doutrina política como algo que devesse ter aplicação universal, deveria adequar-se às peculiaridades de cada país, respeitando as tradições históricas de cada povo. Assim, embora de caráter universalizante, a doutrina política não pode perder suas características nacionalizantes.

A introdução da *Escola Superior de Guerra* traz a origem da instituição e seus membros pioneiros. Afirma a relação desde seu início com a *National War College*, dos Estados Unidos da América; apesar disso, distanciar-se-ia em alguns aspectos. No caso estadunidense, a escola deveria se preocupar apenas com assuntos referentes à guerra; “no Brasil, porém, mais do que a preparação para a guerra, a tarefa prioritária seria a de formar elites para a solução dos problemas do País, em tempo de paz” (ARRUDA, 1983, p. XXII). Ou seja, desde sua formulação, a ESG deveria consistir em um grupo de trabalho para atuar diretamente na política brasileira, de maneira direta ou indireta. O Curso Superior de Guerra tinha por finalidade estudar a Doutrina Política Nacional; foi criado em 1949 e nos anos 1980 ainda estava em funcionamento.

Arruda (1983, p. XL) divide as fases de evolução da doutrina e o método da ESG em quatro. Entre 1949 e 1952 a escola voltou-se ao estudo da conjuntura, segundo ele, eram assuntos como: “energia, especialmente o petróleo; disparidade o Norte e o Sul do País; inflação; devastação do patrimônio natural; espaços vazios; o problema

da Educação e o da sua pouca objetividade, com descuido do aspecto moral; analfabetismo; reforma agrária, fiscal, da Previdência Social; Reforma do Poder Judiciário; conflito ideológico e infiltração comunista; corrupção". Muitos desses assuntos foram abordados por alguns presidentes da CNMC em palestras e textos, tanto no aspecto educacional, quanto em outras áreas abordadas nessa primeira fase do estudo. Nos anos 1953 a 1967, a ESG debruçou-se na discussão da diferença entre Defesa e Segurança, optando, por fim, em estudar a segunda categoria, por considerar mais abrangente e necessária ao Brasil naquele momento. A terceira fase aconteceu entre os anos de 1968 e 1973, quando foi de fato consolidada a Doutrina no espaço de pensamento político e acadêmico da ESG, não por acaso foi o período de maior organização da moral e do civismo como disciplina e prática educativa nas escolas de todo o país. A quarta e última fase, iniciada em 1973 e que durava ainda naquele ano de 1983, desenvolveu na escola uma metodologia voltada para trabalhos de equipe e discussões dirigidas; nesse contexto foi aplicado também um Manual Básico, com os conceitos doutrinários anteriormente desenvolvidos na escola[53].

O primeiro tipo de doutrina abordado no livro *Fundamentos da Doutrina* (1981) é a doutrina de ação política, apontando desde já que ela só pode ser de caráter nacional, pois que se baseia na história e na cultura de um povo; sua identidade. Para tanto, faz-se mister considerar, dentre outros preceitos, os valores, cuja definição dada pelo livro é "convicções éticas dominantes da cultura nacional, que devem impregnar todos os outros elementos da Doutrina" (FUNDAMENTOS, 1981, p. 15). Seguem na mesma linha as afirmações de Arruda (1983), que se apoia em conferências e textos dos anos 1960 e 1970, apresentando a evolução do conceito de Doutrina Política dentro da ESG. Em síntese, a política nacional deveria produzir os objetivos nacionais a partir da interpretação dos interesses da nação.

Em vários documentos[54] do período encontra-se uma ligação entre valores éticos e religião, ou a importância de existir uma certa espiritualidade, cuja ausência levaria o ser humano à barbárie. "[...] a Doutrina da ESG se caracteriza ainda pelo seu humanismo. Em toda a colocação doutrinária da Escola, o homem é visto como o

[53] Dividido em três períodos, era no primeiro período ministrado pelo Corpo Permanente da ESG, que acompanhava a turma ensinando ou coordenando o curso. Assim, o controle pela instituição era intensivo porque, embora em alguns momentos houvesse a realização de conferências com convidados, a ESG estava inteirada de todos os passos.

[54] São livros publicados pelos presidentes e documentos oficiais emitidos pela CNMC, analisados em outro capítulo.

centro das atenções. O que se busca especialmente é o Bem Comum, na concepção tomista que nutriu a cultura ocidental" (ARRUDA, 1983, p. XXXII). Ao citar São Tomás de Aquino[55], a ESG, representada pelo autor, revela sua filiação religiosa, considerando-a "cultura ocidental".

A ética, a moral e a religião constavam no Manual Básico da ESG, sob a temática geral de Fatores Psicossociais[56]. Embora consideradas de caráter distinto, o Manual considera que "Ética e Religião combinam-se para influenciar comportamentos" (ARRUDA, 1983, p. 154). Afirma, portanto, que toda religião não prescinde de uma ética, sendo sua correlação necessária para resolver "o problema da recuperação moral do país"[57]. Apresentar a religião como resolúvel dos problemas morais do país procurava transcender à nacionalidade brasileira e passava a ser um valor humano aceitável no discurso da instituição.

A Escola buscou estudar valores considerados universais, mas também o que eles consideraram como características do Homem Brasileiro. Na lista de "potencialidades" humanas constam os planos biológico, cívico, moral e religioso; seriam esses os fatores humanos cuja definição responderia à problemática humana global, mas também, peculiar. Arruda (1983) cita o Padre Henrique Vaz[58] para tratar de conceitos humanos como ética e moral e afirma que não há catálogo de virtudes cívicas para garantir a paz e segurança dos países. "Pois só há um caminho seguro para isso, que é o da solidariedade universal e da generosidade entre as nações" (ARRUDA, 1983, p. 152); com essas palavras ele inviabiliza um possível debate entre as classes sociais, trazendo toda a humanidade a exercer a solidariedade.

Em 1981 a ESG ministrava dois cursos na linha de pesquisa de doutrinas: o Curso Superior de Guerra, pesquisando a Doutrina Política Nacional; e o Curso de

---

[55] Pensador da Igreja Católica Romana do séc. XIII. Seus estudos buscaram conciliar conhecimento científico com a teologia.

[56] Castelo Branco, primeiro presidente da ditadura civil-militar, ainda no exercício do mandato no ano de 1967 profere as seguintes palavras em aula inaugural do curso da ESG: "A noção de Segurança é bem mais abrangente (que o de Defesa). Compreende, por assim dizer, a defesa das instituições, incorporando, por isso, os aspectos psicossociais, a preservação do desenvolvimento e da estabilidade política interna" (ARRUDA, 1983, p. 6, grifos meus). Traduz-se aqui os aspectos psicossociais como sendo de âmbito educacional, no sentido de formação da identidade nacional, importante para a Segurança com o teor apresentado.

[57] Título de uma série de conferências apresentadas por uma equipe da ADESG no ano de 1955 e ministradas por representantes da sociedade, incluindo o Padre Álvaro Negromonte (com o tema família) e o Bispo Dom Hélder Câmara (com o tema instituições religiosas).

[58] Ministrou a primeira conferência na ESG sobre o problema moral, em 1961, com o título: *Os valores morais e sua importância na segurança nacional*. O fato de ter sido um representante da Igreja Católica Romana a ministrar em um espaço público governamental diz muito sobre como a instituição era conduzida.

Estado-Maior e Comando das Forças Armadas, estudando a Doutrina Militar Brasileira. Infere-se que o primeiro foi o precursor da CNMC, pois encontra-se diretamente voltado à aplicação prática em outros espaços de poder da doutrina elaborada e ensinada na ESG. Esse curso, de acordo com o livro, não era alvo de interferências ou restrições de ordem oficial, leia-se governos, "com absoluta liberdade de especulação e formulação" (FUNDAMENTOS, 1981, p. 19).

No livro *Fundamentos da Doutrina* há ainda a exploração do tema expressão política do poder nacional, que é definida por ser "o conjunto de meios predominantemente políticos de que dispõe a Nação para expressar a vontade do povo e em seu nome exercer as funções de direção, coordenação e decisão, com vistas à consecução e manutenção dos Objetivos Nacionais" (FUNDAMENTOS, 1981, p. 99). Esse conceito, segundo Arruda (1983), foi aprimorado na ESG de outro, surgido em 1953 e proposto pelo General Juarez Távaro.

> Tentaremos definir – Poder Nacional, como a expressão integrada dos meios de toda a ordem de que a Nação efetivamente dispõe, no momento considerado, para promover, no campo internacional e no âmbito interno, a consecução e salvaguarda dos objetivos nacionais, a despeito de antagonismos existentes. (ARRUDA, 1983, p. 19-20).

Isto posto, o poder nacional deve ser exercido para serem obtidos e mantidos os Objetivos Nacionais. Estes são definidos em um grupo, a elite, e passam a valer como expressão da vontade do povo e, por esse motivo, defendidos e apresentados a toda sociedade, sem divisões internas. Deve ser visto, inclusive, como algo provocado pelo povo para a sua própria preservação. Na sequência desse capítulo do livro[59], Arruda (1983) ainda cita outros autores estudados na ESG, sendo as ideias bastante próximas das que foram expressadas anteriormente.

A quem competiria exercer a direção, coordenação e decisão, expressando a vontade do povo? Segundo o livro, compete à atuação das elites, que possuem maior "conhecimento da realidade histórico-cultural e dos dados conjunturais" (FUNDAMENTOS, 1981, p. 103). Por essa "sensibilidade", configura-se que as elites são capazes de entender os autênticos interesses nacionais. Ao contrário dos EUA, que possuía uma educação eficaz segundo Arruda (1983), o Brasil ainda carecia

[59] Este capítulo foi um apanhado de vários textos elaborados pelo autor para um Seminário entre membros do corpo permanente da ESG realizado em 1970.

desse elemento na educação, sendo a ESG um espaço para a formação dessas elites, que deveriam pensar em soluções para os problemas do país.

Um pensamento que exclui a capacidade do povo em compreender sua realidade e poder contribuir democraticamente para a melhoria não é novo na cultura do Brasil. Nas escolas, ensinava-se uma história baseada na inevitabilidade dos acontecimentos, tais como o sistema de escravidão que durou mais ou menos 300 anos, mas que era necessário pela ausência de pessoas suficientes em Portugal para trabalhar nas terras brasileiras. Do mesmo modo, ensinava-se o fim dela, resultado da vontade de uma parte da elite e da assinatura inevitável da Lei Áurea pela princesa Isabel. Arruda (1983) menciona que após a Segunda Guerra o Brasil alinhou-se inevitavelmente ao bloco ocidental.

Tratar os fatos da história como acontecimentos inexoráveis ao desenvolvimento do país concorre para uma naturalização incomum da sociedade brasileira de maneira incontestável. Ou seja, as coisas aconteceram assim porque tinha de ser; cabia às elites perceber e demonstrar quais eventos e premissas seriam inevitáveis e ao restante da população aprender e concordar com o que estava posto.

Os interesses nacionais apresentados pela elite extrapolam o limite da elaboração de leis; no livro *Fundamentos da Doutrina* verifica-se a importância de uma fundamentação doutrinária para a Escola Superior de Guerra (ESG). Em suas próprias palavras, a doutrina encontra-se presa por valores deliberadamente adotados. A doutrina tem, portanto, a finalidade de direcionar as ações e embasamentos teóricos de sua instituição.

Tem-se em vista o pensamento desenvolvido por Elias (1994, p. 35) de que os indivíduos influenciam a sociedade e por ela são influenciados a partir de “uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar”. Na sua obra *Os alemães*, Elias (1997, p. 316) afirma: “mesmo em sociedades altamente individualizadas, imagens de grupos ‘nós’, como a nação, pertencem à autoimagem de indivíduos e que, ao mesmo temo, a estrutura da personalidade de qualquer indivíduo representa uma das inúmeras variações sobre um padrão nacional comum”. Foucault (1979, 2008, 2008a), em análise semelhante, fez a relação entre poder e saber e propôs a não dissociação entre ambos. Portanto, identidades individuais são influenciadas pelas identidades nacionais, gerando a ratificação de que a compreensão do saber também depende do exercício do poder. O entendimento de

uma identidade pretensamente nacional ocorre por meio da atuação individual e coletiva do poder na formulação dos saberes que a compõem.

A pesquisa parte do questionamento sobre a estrutura organizada e fomentada pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) nos estados brasileiros. Apesar de o Conselho Federal de Educação (CFE) disputar espaço com a CNMC (Filgueiras, 2006) para obter o controle sobre a Educação Moral e Cívica, cabia à CNMC a efetiva aplicação do que estava disposto no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Qual a visão de identidade nacional entendida pela Comissão Nacional de Moral e Civismo?

Compreender como funcionava esse órgão cuja importância está apresentada nos Decretos e leis federais e estaduais significa identificar qual o entendimento de identidade para uma instância de delimitação e de poder. Foucault (1979) afirmava que o poder estabelece a “verdade”, sendo esta produzida e transmitida sob o controle de alguns aparelhos políticos ou econômicos. A universidade e o exército são alguns deles; como mais um elemento a esse conjunto devemos inserir a religião.

Cunha (2007) afirma que em vários momentos da nossa história houve associação entre o Ensino Religioso (ER) e a Educação Moral e Cívica (EMC), ambas atendendo a motivações político-ideológicas. Ao tratar o período da ditadura militar, Cunha (2007) aponta que com o Decreto-lei 869/69 o ER e a EMC puderam convergir em seus conteúdos.

Ao tratar do ER deve-se dar exclusividade à religião católica? Na prática, como a CNMC implantou normas e métodos para a real efetivação da identidade cristã-católica?

> Uma das características da civilização, ou mais precisamente, de seu processo, é o fato de que algumas sociedades, por possuírem elementos comuns em seu modo de organização social, maneira de pensar nas relações de parentesco, nos aspectos jurídicos e crenças religiosas, buscam a expansão dessas maneiras estendendo-as a outros povos. (SOUZA, 2005, p. 36).

Nesse sentido, o que se apresenta como sociedade, aqui será a visão de um grupo dela e consequente imposição de sua verdade sobre os demais grupos dessa mesma sociedade. Desse modo, a religião cristã-católica, imposta em vários momentos da história do Brasil, configura-se mais uma vez como elo para a formação de uma identidade. O Estado, agora laico, continuava utilizando a crença no cristianismo para apresentar sua “civilidade”. Assim, a religião cristã encontrava-se

estritamente ligada à identidade nacional que a CNMC pretendia criar para seguir o ideário da defendida Segurança Nacional pregado pelos governos do período.

Silva e Silva (2006, p. 204), em seu *Dicionário de Conceitos Históricos*, afirmam que “toda identidade é uma construção histórica” e, portanto, encontra-se sujeita ao tempo histórico quando é criada. Desse modo, cada tempo histórico pode ser capaz de produzir uma identidade que procura se estabelecer na condição precípua e imutável. O mesmo pode-se dizer sobre a definição de civilização; uma manifestação no período investigado encontra-se em Garcia (1974, p. 108): “Uma civilização é o conjunto complexo de fenômenos sociais, de natureza transmissível, apresentando um caráter religioso, moral, estético, técnico ou científico, comum a todas as partes de uma vasta sociedade”.

Ao contrário da tentativa das instituições em definirem a identidade de um povo como algo que sempre existiu e nunca mudou, muitos teóricos da contemporaneidade negam a possibilidade de um sujeito permanente. Por conseguinte, negam a existência de uma identidade cultural perene (Hall, 2006; Bauman, 2005).

> as identidades são relacionais e mudam a cada relação. A identidade precisa de algo fora dela, da alteridade, outra identidade, que ela não é, e nessa relação com o outro, as identidades são construídas. Uma identidade exclui, cria o exterior. Ela é uma homogeneidade interna, um fechamento. É um ato de poder. As identidades são construídas no interior do jogo de poder e da exclusão. Não são naturais, mas definidas em lutas históricas. (REIS, 2006, p. 12).

Assim, afirma-se que as instituições educacionais no Brasil e em Portugal dos períodos estudados contribuíram com o processo de construção de uma identidade nacional. Ao tratar identidade na condição de algo “não natural” incorre-se em confirmar que há uma relação dialógica entre o momento histórico e a produção de um discurso de identidade com vistas a atender os interesses existentes nos “mecanismos de poder” (FOUCAULT, 2015, p. 221). Sendo assim, “a identidade não trata do que somos para sempre, mas daquilo em que nos tornamos” (REIS, 2006, p. 12).

Tendo por base a afirmação da tese de Lerner (2013), houve um “transplante” do pensamento da ESG para a pós-graduação da UERJ; do mesmo modo, considera-se ter ocorrido com a CNMC. Assim, levar em conta as ideias publicadas no livro *Fundamentos da Doutrina* (1981), elaborado pela ESG como uma síntese de sua

atuação desde o início, significa compreender quais discursos circulavam na instituição.

Esses discursos foram inseridos na CNMC por meio de seus membros, principalmente os presidentes. Segundo esse livro, cabe às elites o papel de “difundir no povo os altos valores da convivência social e trabalhar com ele no sentido de aumentar a percepção de seus autênticos interesses e aspirações” (FUNDAMENTOS, 1981, p. 31). Ou seja, ao mesmo tempo que compete às elites interpretar os interesses do povo, deve também mostrar a ele quais são os seus interesses. Apesar de se mostrar confuso, a partir do arcabouço teórico e empírico que embasam esta pesquisa, seria dizer ao povo que o *habitus* dele consiste nas tradições constitutivas da nação a partir das elites.

Dessa forma, procurou-se pesquisar qual a identidade apresentada pela Comissão Nacional de Moral e Civismo a ser desenvolvida nas salas de aula nos diversos níveis da educação brasileira. Seguindo o estudo comparativo, verificar como a identidade nacional portuguesa foi forjada nas instituições cujo teor seria o mesmo, a Mocidade Portuguesa (MP) e a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF). É a partir do poder instituído, e do estudo da história dessas *disciplinas* [60] que se busca responder aos questionamentos fomentadores da pesquisa.

Foucault (2008) coloca em destaque a relação intrínseca entre *verdade* e *poder*. Em sua teorização não existe *verdade* fora do *poder*, ou não há *poder* sem a presença da *verdade*. Os sentidos conferidos englobam tanto o contexto educacional brasileiro entre as décadas de 1960 e 1980, período de ditadura militar, quanto o português, entre 1933 e 1974, da ditadura salazarista. Os momentos históricos encontram o que Foucault (2008) chamava de *disciplina*. É por meio da *disciplina* que Foucault explica o surgimento e a organização de instituições como o exército e a escola. Um dos objetivos da *disciplina* é exercer o controle sobre o desenvolvimento de uma ação.

[60] *Disciplinas* aqui serão apresentadas no sentido tratado por Foucault (2008). No entanto, convém considerar os dois usos do termo, como bem observa Castro (2009, p. 110): “um na ordem do saber (forma discursiva de controle da produção de novos discursos) e outro na do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos)”. Nesse estudo, as *disciplinas* serão entendidas por seus dois usos. A CNMC, bem como a MP e a MPF, constituíram-se como *disciplinas* tanto por meio do saber, quanto por meio do poder. No primeiro, elas se afirmaram na condição de instituições capazes de fomentar as ideias consideradas válidas para o desenvolvimento da identidade nacional; no segundo, agia na construção de corpos dóceis, seguidores das verdades estabelecidas por elas, como a existência da unidade nacional a partir de uma unidade cultural.

Para isso é necessária uma vigilância dos indivíduos o que, segundo ele, deve ser perpétua e constante.

Stuart Hall (2006, p. 47), em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, aponta para o fato de que na modernidade “as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural”. Por período da modernidade o autor aponta para a relação do sujeito moderno a uma concepção identitária de sujeito sociológico. Na acepção do termo, o sujeito encontra-se inserido na sociedade, não sendo autônomo e autossuficiente. Há uma relação necessária entre o ser e o mundo.

> não podemos esquecer que para refletir sobre o conceito de identidade é preciso considerar as teias de interdependências estabelecidas pelos indivíduos a partir do pertencimento às suas configurações sociais. E isto deve ser pensado a partir das divergências entre as identidades-eu e as identidade-nós, e das contradições entre as exigências sociais e as necessidades individuais que provocam as mudanças na “Balança Nós-Eu”, que pende, em momentos diferentes, para um lado e para o outro. (REIS, 2012, p. 45, grifo do autor).

Destarte, é possível a internalização dos significados e valores produzidos pela cultura, “costurando” (HALL, 2006, p. 12) o sujeito à estrutura. Segundo o pensamento da modernidade, o ser humano seria racionalizado, centrado nos discursos e práticas. A individualidade existe em todas as sociedades desde tempos remotos. A modernidade extraiu o conceito sagrado cuja identidade do indivíduo encontrava-se ligada à sociedade na qual ele estava inserido.

A EMC, instituída não apenas para ser lecionada na escola, teve papel importante na divulgação de discursos instituídos no sentido de estabelecer uma verdade, tornando-se uma disciplina. Um dos enunciados ditos por essa disciplina teria sido a ausência de preconceitos no país por meio da afirmação de que vivíamos uma democracia não apenas no campo político, mas também social e cultural.

Assim, faz-se inferência ao surgimento de uma educação voltada para a cidadania nos moldes do contexto brasileiro da ditadura militar. Entende-se, por meio de um esforço realizado pelo governo brasileiro, a institucionalização de mecanismos para a inserção de ideias, conceitos e discursos formadores de uma identidade nacional.

> Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de

> raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e 'ver' o mundo e o 'eu'. (POPKEWITZ, 2008, p. 174, grifos do autor).

A elaboração de um currículo escolar, a inclusão ou retirada de matérias e conteúdos e a obrigatoriedade de alguns procedimentos e atitudes nas escolas atendem a interesses postos por um grupo que detém o poder de decisão. De acordo com Popkewitz (2008), organizar o conhecimento compreende não apenas a seleção de assuntos e disciplinas, mas, principalmente, a corporificação de formas particulares. Agir, sentir, falar e ver de uma determinada maneira constituem ações diretamente induzidas pela educação escolar.

A instituição escolar encontra-se aqui na condição de produtora e reprodutora de conceitos e ideias formulados na sociedade e incorporados na condição de discursos reverberados no contexto escolar. As relações de poder estabelecidas no âmbito escolar, no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, refletiram a realidade política e social vivida naquele período. A partir de 1964 o cenário político brasileiro foi caracterizado pela gradual perda de liberdade e autonomia no sentido hodierno de democracia. O golpe civil-militar promoveu uma transformação em vários campos da sociedade, inclusive nas escolas.

A reformulação de conteúdo, com a posterior inserção da Educação Moral e Cívica, representou mais um exercício do poder, no caso, político, sobre uma área importante da sociedade, a educação. Popkewitz (2008, p. 185) afirma que "aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito". Assim, a inclusão ou exclusão de uma matéria escolar representa também um objetivo a ser alcançado na elaboração de um discurso. Dessa maneira, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), a partir do decreto que a posiciona num dispositivo disciplinar[61], institucionaliza em todas as esferas educacionais, é apontada pelo estudo com o *status*[62] de formadora de uma identidade nacional brasileira nesse período.

A contribuição da educação na formação da vida adulta nas sociedades modernas industrializadas é observada por Elias (1997) como importante no processo de autocontrole. Sua análise identifica, além dos aspectos internos, aspectos de

[61] O dispositivo disciplinar no qual a CNMC estava inserida foi o mesmo que formulou a EMC e todas as suas formulações discursivas, o da doutrinação para garantia da segurança nacional e seus princípios.

[62] O conceito de *status* encontra-se relacionado ao que Foucault (2008) afirmou serem os espaços onde a formação de modalidades enunciativas possui importância social.

coação externa que se seguirão no ambiente de trabalho vivenciado por esses jovens. Ele estabelece uma relação intrínseca entre a coação externa e a autocoação durante o percurso do estudante. Em momentos remotos, os princípios de orientação em relação ao mundo eram principalmente de natureza religiosa e filosófica; nos dias de hoje, são regidos pela educação secular (ELIAS, 1997). Assim, concorda-se com o elevado poder de influência que as escolas passaram a ter na formação dos jovens e adultos das sociedades modernas em decorrência do longo período que os indivíduos dos países industrializados foram e são coagidos a permanecer nesses locais.

As gerações mais velhas têm poder sobre a maneira como as gerações mais novas veem a sociedade. Compete aos mais velhos produzir imagens humanas positivas ou negativas aos mais novos acerca do seu passado e do modo como enxergam o presente. A ação daqueles que detêm o poder hoje poderá produzir erradas decisões das gerações mais novas no futuro, desvalorizando ou negando o que foi realizado anteriormente (ELIAS, 1997, p. 248).

Existe uma consideração de que, talvez não plenamente, mas grande parte das pessoas que frequentam a escola têm por ela ascendência. Partindo dessa afirmação, e do fato inconteste do exercício do Estado sobre ela, é possível levantar o(s) interesse(s) inerentes de outras instituições (que para o nosso estudo serão as religiosas) em querer obter espaço e prestígio. Se há um *status* onde há propensão em se produzir identidades nacionais que se legitimam por certa perenidade, ele encontra-se na escola.

No início da chamada idade moderna na Europa, a massificação da educação escolar aconteceu para atender a uma suposta necessidade social de estabelecer ordem social por meio de padrões de valores religiosos, sociais e morais (POPKEWITZ, 2008). A escola brasileira, na segunda metade do século XX, conheceu o início de sua expansão e massificação. A educação escolar passou a ser obrigatória a todas as crianças, a partir dos 7 anos de idade. A reforma educacional proposta pela lei 5.692, de 11 de agosto de 1971[63], estabeleceu sua obrigatoriedade. De acordo com dados apresentados por Romanelli (2006), houve um aumento acentuado no ensino em geral a partir de 1964.

O crescimento da oferta de ensino no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980, com sua posterior massificação, atende a interesses bem específicos. Do ponto de

[63] Cf. Art. 7º.

vista econômico, é impossível não relacionar o crescimento industrial e urbano com a demanda por mais vagas nas escolas. A taxa de escolarização, na década de 1970, representava 53,72% da população em idade escolar enquanto que na década de 1950 era de 26,15%[64], representando, pois, a duplicação desse percentual em vinte anos.

De acordo com a reflexão do sociólogo Florestan Fernandes (1966, *apud* ROMANELLI, 2006, p. 69), a educação promovida pelo governo, em 1960, era um Estado "fundador de escolas", cumprindo apenas a função de construir, administrar e supervisionar o sistema nacional de educação. A concentração das pessoas nas áreas urbanas passou a ser maior do que nas rurais a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970, gerando com isso uma demanda cada vez maior pelo ensino escolar. Para resolver esse problema premente, o governo brasileiro adotou uma série de medidas com o objetivo de minimizar o déficit oferecido na educação escolar pública (ROMANELLI, 2006).

Uma das formas adotadas pelo governo brasileiro, por meio do MEC e seus órgãos, foi a assinatura de acordos com a *United States Agency for Internacional Development* (USAID) visando a adequação do sistema educacional brasileiro ao projeto governamental de desenvolvimento econômico do país. Algumas maneiras de atuação desse órgão internacional eram no sentido de fomentar escolas e instituições de ensino superior, no sentido de interferir diretamente na elaboração de conteúdo, métodos e técnicas de ensino; além de modernizar os meios de comunicação de massas, para a melhoria da informação fora da escola[65]; bem como reforçar o ensino superior, com o objetivo do desenvolvimento social.

No Arquivo Público Estadual do Rio de Janeiro (APERJ) há um fundo de polícias políticas do Rio de Janeiro, com um catálogo de livros apreendidos entre 1933 e 1983. Um desses títulos foi publicado em 1968 pelas Edições Gernasa, do Rio de Janeiro, escrito por Márcio Moreira Alves[66], *Beabá dos MEC-USAID*. O livro é uma compilação de acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil com o USAID e sua publicação objetivava contribuir como um material para estudos e

[64] De acordo com dados estatísticos do IBGE. Cf. ROMANELLI, 2006.

[65] É desse período o surgimento das emissoras educativas de televisão, sendo a primeira delas de 1967, em Pernambuco.

[66] Repórter e advogado. Inicialmente apoiou o golpe; com o Ato Institucional n. 1, passou a compor a oposição. Integrou o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), sendo eleito deputado federal pela Guanabara, em 1966. Teve seu mandato cassado em 1968, indo para o exílio até 1979, quando retornou ao Brasil.

debates. O livro serviria para mostrar o “bê-á-bá do imperialismo, através do condicionamento das gerações” (ALVES, 1968, p. 18).

Romanelli (2006, p. 211) aponta para o mesmo caminho acerca do acordo, no que dizia respeito às universidades brasileiras. Segundo o pensamento do USAID e acordos firmados com o MEC, “não cabe à Universidade nenhuma ação inovadora, revolucionária, mas tão-somente modernizadora, acomodatícia, vale dizer, conservadora. Essa é a sua missão”. Assim, toda uma linha de pensamento sob a ótica internacional foi desenvolvida para a educação brasileira. Algumas ideias, tais como a formação do espírito cívico, não iam de encontro às premissas traçadas pelo USAID, pelo contrário. Ali Mazrui (1976 apud ROMANELLI, 2006, p. 199) afirma que a emergência de nacionalismos nos países subdesenvolvidos que receberam “auxílio” técnico de países desenvolvidos foi acentuada, não reduzida.

Ou seja, incentivar a construção de identidades foi algo estimulado pelas políticas internacionais com o interesse de corroborar o discurso percebido em vários espaços de que o socialismo era algo “desnacionalizante”, na medida em que não era produzido no país, mas fruto de “influência” alienígena. Assim, entender a construção de uma identidade em uma dada figuração permite que seja compreendido o modelo de identidade que se procurava estabelecer. A educação configura-se como um dos campos de maior destaque não só na produção, mas na imposição de afirmações e pensamentos identitários. Subirats (2000, p. 195) afirma ser a finalidade da educação “a produção de personalidades capazes de viver em sociedade”. Mas, como se produzir uma personalidade capaz de viver em sociedade? Para o governo militar brasileiro, o caminho seria a criação de uma educação moral e cívica como disciplina obrigatória. O Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, foi sancionado pelos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, valendo-se dos Atos Institucionais, que lhe conferiam plenos poderes.

Nas palavras do primeiro presidente da CNMC, a finalidade da educação brasileira seria a de formar o caráter, ensinar ou instruir e combater a guerra revolucionária[67], no campo psicossocial (LOPES, 1974). Para isso, um dos caminhos a serem percorridos seria o de construir a “vertical filosófica da democracia brasileira,

[67] “A Guerra Revolucionária visa à conquista do poder pelo domínio progressivo da população, após desagrega-la, desde as suas bases” (ARRUDA, 1983, p. 5). Essa é uma das maneiras como se definia a ameaça comunista, afirmando que não seria uma guerra nos moldes que se entendia mas, principalmente, um controle de mentes e destruição dos modelos socialmente construídos e aceitos.

para que possa ser enfrentada a vertical ideológica (falsa) do socialismo materialista e do comunismo" (LOPES, 1982, p. 76). Desse modo, encontram-se bastante definidos os objetivos que as escolas deveriam atingir no regime ditatorial brasileiro dos anos 1960 a 1980.

Estabelecer uma "disciplina obrigatória" cuja formação acadêmica nem existia garantiria a efetiva preservação dos ideais defendidos pelos militares. Apoiando-se nas tradições nacionais a EMC em todos os níveis teria como finalidades, conforme Art. 2º do Decreto-lei nº. 869/69:

> a) a defesa do princípio democrático, através a 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 valôres espirituais e éticos da nacionalidade;
> c) o fortalecimento da unidade nacional e o 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[68];
> 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 construtivista, visando ao bem comum;
> h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Um dos exemplos mais contundentes desse esforço foi a criação diretrizes para os Centros Cívicos em todas as escolas e publicadas no Diário Oficial da União em dezembro de 1973[69]. Nessa ideia estavam imbuídos os conceitos cívicos de formação de um caráter moral religioso, de amor à pátria e às suas tradições e de ação constante, em benefício do Brasil. Pode-se entender a partir desse decreto um período caracterizado pela busca da legitimidade dos discursos e ações que provocaram um debate sobre a identidade brasileira. Partindo do princípio de que o

[68] Essa alínea sofreu alteração pelo nº 6.660, de 21 de junho de 1979, ficando assim redigida: "o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da sociedade a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui". Com esse texto, a EMC se aproxima ainda mais da religião católica, tratando o casamento algo sagrado e natural para a formação do caráter.

[69] Na prática, os CCE e os CSC já funcionavam desde o ano anterior, com a divulgação das Diretrizes para os Centro Cívicos (CCE e CSC) e publicada no DOU do dia 7 de fevereiro de 1972. Mas foi questionada quanto a sua validade, por faltar a anuência do Ministro de Educação, constando na publicação apenas os nomes dos membros da CNMC. Por fim, no DOU do dia 31 de dezembro de 1973, sai a homologação do Ministro da Educação sobre o assunto; talvez essa tenha representado mais uma disputa de poder entre CNMC e CFE, na qual a CNMC conferiu seu espaço.

Estado é o grande provocador de unidades nacionais, coloca-se a importância do estudo desse momento histórico, visto como um período de convergência entre a produção da identidade e a educação.

Um dos conceitos fundamentais da doutrina da ESG é o poder nacional, “como instrumento da Política Nacional” (FUNDAMENTOS, 1981, p. 51). Prega que o Estado é apenas mais uma forma de poder, sendo a vontade seu ingrediente necessário. Portanto, é a capacidade de impor sua vontade que a doutrina da ESG entende como poder.

O poder nacional passa a ser utilizado pelo Estado para conquistar e manter seus objetivos. Visando obter o aperfeiçoamento material, espiritual e cultural da sociedade, o poder nacional deve ser utilizado pelo Estado para “superar, neutralizar ou reduzir os antagonismos que se contrapõem à consecução de manutenção dos Objetivos Nacionais” (FUNDAMENTOS, 1981, p. 56). Assim, ao se ter em mente quais são os Objetivos Nacionais do Brasil, compete ao Estado mantê-los a qualquer custo.

> No que concerne à Segurança Nacional, o Poder Nacional é empregado principalmente para enfrentar os antagonismos que provenham de outras nações, até mesmo se infiltrados na vida nacional, resultantes de interesses e aspirações alienígenas, que se expressam política, econômica, psicossocial ou militarmente. Para atender aos objetivos fundamentais ligados à Segurança e ao Desenvolvimento, o Poder Nacional é aplicado dentro e fora do território nacional, através de ações estratégicas, que utilizam todos os meios disponíveis. (FUNDAMENTOS, 1981, p. 57).

Qualquer ameaça estrangeira deveria ser combatida, “pelo bem da Segurança Nacional”. Mas, os acordos com entidades dos EUA não atingiam a “soberania” do país, donde se conclui que o perigo estrangeiro pode ser traduzido apenas como “ameaça comunista”. Sem citar diretamente tais ideias, o conceito de poder nacional procura vincular o poder nacional brasileiro a uma filosofia política democrática, distinguindo-a do estilo autocrático. Na primeira, caracteriza o bem comum; no segundo, o benefício seria exclusivamente do Estado, entendido como um fim em si mesmo.

O discurso de que o país estava vivendo num governo democrático é visto em vários textos elaborados oficialmente pelo governo, bem como pelos órgãos que lhe davam sustentação. Esse discurso está presente na ESG, por exemplo. Desse modo, os Objetivos Nacionais, cujos alcance e manutenção competiam ao Estado, utilizando-se do Poder Nacional, passavam pela criação de dispositivos que afirmavam o discurso da existência do governo democrático no Brasil.

A CNMC, assim como o Conselho Federal de Educação (CFE), era um órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Mas ao CFE competiam funções que em alguns momentos se chocavam com as da CNMC, a exemplo da criação de diretrizes para programas de EMC. Apesar da disputa pelo poder[70], ambas as instituições tinham membros da Igreja Católica Romana. Em 1970, logo após a criação da EMC e quando estavam em discussão suas orientações, havia na relatoria das diretrizes para a EMC o arcebispo católico Dom Luciano José Cabral Duarte, membro da Comissão pastoral da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), e, na CNMC, o padre Francisco Leme Lopes.

> O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e fixação dos papeis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 2008a, p. 44-45).

As ideias elencadas por Foucault para definir o sistema de ensino concordam com lugares de sujeito, mas também de poder e saber. Se assim for, os sujeitos que falam podem falar de fora para dentro, mas impondo aos de dentro falarem com o poder e o saber que lhes compete. Trazendo para as instituições investigadas, os membros da Igreja Católica Romana teriam sua autoridade garantida não por pertencer a um grupo religioso, mas por representar o governo brasileiro e o governo português por meio das instituições do Estado. Por conseguinte, os interesses da Igreja também estariam preservados na atuação dos demais prepostos da CNMC.

O primeiro presidente da CNMC foi o General Moacir de Araújo Lopes, membro da Escola Superior de Guerra (ESG) e um dos pregadores do ideário anticomunista e luta contra a "subversão" (BRAGHINI, 2013). A expectativa de uma "guerra revolucionária" para acabar com a "ameaça" comunista imbricava-se ao desenvolvimento de materiais e dispositivos que amplificavam a Doutrina de Segurança Nacional (BRAGHINI, 2013). Foi o General Costa e Silva, na época ministro da guerra de Castelo Branco, quem prontamente defendeu a importância da EMC com vistas a desmobilizar o movimento estudantil e a população em geral (VAIDERGORN, 1987). Ambos os generais acreditavam na criação de uma disciplina[71] voltada à educação moral e cívica, obrigatória em todos os níveis de

[70] Cf. Filgueiras, 2006.
[71] Aqui conferida com o sentido dado pelos militares, quando da criação e regulamentação da Educação Moral e Cívica.

ensino, que seria indispensável para evitar a "infiltração de doutrinas malsãs"[72] (VAIDERGORN, 1987, p. 178).

A Educação Moral e Cívica (EMC) e suas matérias correlatas, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), foram idealizadas com o objetivo de afastar o pensamento comunista da sociedade brasileira. Embora a EMC tenha existido em outros momentos da história da educação brasileira, foi no final dos anos 1960 e no decorrer dos anos 1970 e 1980 que passou a ter uma estrutura fomentadora das ideias do governo militar. A CNMC pregava a dualidade da democracia espiritualista e do comunismo ateu. Essa ideia encontrava espaço na Doutrina de Segurança Nacional pregada pelos militares (FILGUEIRAS, 2006).

O CFE procurava não legitimar *ipsis litteris* o que era apresentado pela CNMC. No entanto, o relator da Comissão especial da CFE encarregada das diretrizes para os programas da EMC era o arcebispo católico Dom Luciano José Cabral Duarte. Além disso, havia uma relação do ministro da educação Jarbas Passarinho com a CNMC, tendo sido nomeada sua esposa, Ruth Gonçalves de Castro Passarinho para representar a CNMC em Brasília, no ano de 1979[73].

Identificar a identidade existente na instituição que surgiu para garantir a efetivação da Educação Moral e Cívica no Brasil entre os anos de 1969 e 1986 é o nosso objetivo central. A hipótese é a afirmação por parte da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e seus presidentes de que havia a unidade religiosa no Brasil. Surgida para preservar os valores espirituais do nosso país, alguns esforços foram realizados com o objetivo de se estabelecer essa verdade, mas não se propõe aqui mostrar essa unidade religiosa com o sentido meramente discursivo. Nossa pesquisa visa aproximar o indivíduo da figuração social criada na CNMC.

O período compreendido entre os anos de 1969 e 1986[74] foi marcado por grandes mudanças na ordem social e política do Brasil. A educação naquele momento foi palco para a institucionalização de um projeto de identidade nacional voltado aos interesses de um grupo que afirmava defender a democracia. Foi criado um dispositivo com base nesse princípio, a Educação Moral e Cívica (EMC), instituída pelo decreto presidencial nº 869, de 12 de setembro de 1969. A Comissão Nacional de Moral e

[72] Expressão utilizada pelo General Costa e Silva, citada pelo General Lopes.
[73] Portaria nº 3, de 12 de junho de 1979, publicada no D.O.U. de 19 de junho de 1979.
[74] O recorte temporal é dado pelo tempo de existência da CNMC.

Civismo, inicialmente criada no Ministério da Educação e Cultura, ligada diretamente ao Ministro de Estado[75], posteriormente dependia de homologação do Ministro da Educação e Cultura para seus pronunciamentos[76], tinha suas atribuições voltadas para a implantação e manutenção da "doutrina" da Educação Moral e Cívica, de acordo com a lei.

Um órgão foi criado exclusivamente para fazer com que o Decreto realmente existisse nos estados e instituições de ensino de todos os níveis. Dessa forma, cabia à Comissão, entre outras finalidades, cultuar a Pátria, seus símbolos, tradições, instituições e grandes vultos de sua história. De acordo com essa finalidade, seria sua atribuição estimular a realização de solenidades cívicas ou promovê-las.

Os estados teriam liberdade para criar Coordenações de Educação Moral e Cívica (COMOCI), bem como as instituições de qualquer nível de ensino, públicas e particulares, poderiam criar Centros Cívicos. O estado de Pernambuco teve sua COMOCI instituída pela Portaria nº 454, do Diário Oficial do estado de 22 de março de 1972.

Com a mesma finalidade da CNMC, a COMOCI em Pernambuco estava vinculada ao gabinete do secretário de educação do estado e tinha a função de assessorar e supervisionar a ministração da Educação Moral e Cívica em todo o estado. Além da Educação Moral e Cívica, em Pernambuco a COMOCI também assessorava a secretaria de educação quanto ao Ensino Religioso[77].

A educação moral e cívica era matéria e prática obrigatórias em todos os níveis de ensino. Utilizar o caminho do discurso forjado para essa "doutrina" significa compreender, acredita-se, a identidade de um período histórico brasileiro marcado por discursos que excluíam uma série de verdades e intencionava estabelecer uma.

> Há um reducionismo sentimental e romântico na medida em que a cultura brasileira é principalmente descrita em função dos *traços* sentimentais do homem brasileiro. Como há também um reducionismo pretensamente antropológico que transforma a cultura em folclore, aos usos e costumes mais ou menos exóticos da população. Mais profundamente ainda, há uma ideologização da cultura brasileira em nome da unidade política, com uma suposta homogeneidade cultural. (REZENDE, 1990, p. 67, grifos do autor).

[75] Art. 5º do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.
[76] § 1º do Art. 10º do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.
[77] Art. 12 do Decreto nº 3.197, de 13 de agosto de 1974. O decreto trata do Regulamento da Secretaria de Educação e Cultura do estado de Pernambuco e foi publicado no D.O. do estado de 14 de agosto.

Conjectura-se que essa homogeneidade cultural está pautada na educação escolar para se firmar. Compete aos ambientes escolares ensinar às crianças e jovens o sentido de cultura, considerando o que é validado como cultura brasileira e o que é visto como folclore, por vezes mais no campo do exótico do que propriamente como algo que permeia a formação do indivíduo.

Apresentar como o que era entendido por cultural ou mero folclore constitui-se um caminho para se entender o processo de homogeneização cultural pelo viés da educação. Para o estudo apresentado, isso será verificado por meio da análise dos textos elaborados individualmente ou como representação da Comissão Nacional de Moral e Civismo, no caso brasileiro. Desse modo, procurar-se-á considerar o disposto no Decreto que inclui a EMC na formação escolar e acadêmica de crianças e jovens que considera a defesa do princípio democrático através da preservação do espírito religioso. Afirmar uma religiosidade na condição de única representante do nosso país é negar outras verdades religiosas existentes. O sistema de exclusão se impõe pela verdade do cristianismo, mais especificamente o catolicismo. Afirma-se, portanto, que o *habitus* nacional que procurou se afirmar naquele momento por meio da CNMC foi o da identidade nacional cristã católica romana.

2.2 CONSTRUINDO A IDENTIDADE NACIONAL NA EDUCAÇÃO

A ideia central deste tópico é considerar a educação como um dos espaços onde se produz a afirmação da identidade nacional. Entende-se que as sociedades criam dispositivos para imposição de verdades, sendo a escola um dos dispositivos de maior disputa e controle entre os diversos grupos de interesse. No estudo sobre educação, liberdade e relações internacionais, Torgal (2011) realiza a análise das práticas políticas educacionais do final do século XIX ao início do século XXI. Partindo da definição de liberdade como conceito que serve para atender no ensino a “propósitos inconfessados”, apresenta a visível contradição existente entre este e a prática.

Ele considera que tanto o conceito quanto a concepção de autonomia das escolas, independentemente da circunstância na qual ela está inserida, serve para atender a interesses e ideologias dominantes. Sobre o período da ditadura Salazarista, sua observação é de que a Constituição de 1933 aproximava-se de algo que ele chama de “padrão liberal”, “embora obviamente com grande condescendência

em relação aos ‘direitos’ da Igreja” (Torgal, 2011, p. 20, grifos do autor). A Igreja possuía elevada importância nas colônias, sendo consideradas as missões religiosas instrumento de civilização e influência nacional. Apesar disso, alegando a mesma Constituição, a Universidade Católica em Portugal só foi criada em 1967 (Torgal, 2011, p. 21).

O que é possível identificar sobre o papel da escola, em qualquer sociedade moderna, é a reprodução dos elementos presentes em uma dada sociedade. Concorda-se que, assim como os demais espaços de poder, a escola é um ambiente de interesses diferentes e de muitos conflitos por conseguinte. Portanto, como um desses interesses, vê-se a construção de uma identidade nacional a partir do fomento de discursos legitimados pela ação do poder instituído. “A educação não pode ser vista como uma instrumentalização neutra. Pelo contrário, deve ser vista como inerentemente política, como uma arena na qual vários grupos tentam institucionalizar as suas culturas, histórias e visões de justiça social” (APPLE, 1999, p. 18, grifos do autor).

“O primeiro requisito da educação é a concepção completa e integral, filosófica, porque se refere à natureza do homem, e religiosa, em virtude da posição da natureza humana em face de Deus” (VALLE, 1971, p. 100). De alguma maneira, essa forma de perceber a educação brasileira encontrava-se presente nas instituições e era assim vista por parte dos(as) educadores(as) do sistema formal no Brasil. Em junho de 1975 foi realizado o I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar em Minas Gerais. Com participação de representantes de todos os estados da federação, apresentou o importante papel da educação formal nessa etapa da vida, considerando ser a criança um ser “aculturado” e, portanto, passível de incorporar os valores ensinados e presentes no meio de sua convivência. Seria o subsistema cultural um dos caminhos para a formação do indivíduo e seus valores.

> Não se trata de opção ideológica, a que se apegam alguns regimes políticos de nossa época, mas de entendimento universal e pluralista dos valores fundamentais da civilização, com o fim de favorecer o exercício consciente da liberdade de pensar e agir, assegurada pela norma constitucional. Esses valores necessários à promoção das mais autênticas e inalienáveis prerrogativas humanas, traduzem-se, quanto aos aspectos religioso, filosófico, moral e político, na convivência compreensiva e harmônica própria da *concepção espiritualista da vida*, alicerce da codificação de nossos costumes, e na *concepção democrática do Estado*, como ideal de governo. (MENEZES, 1980, p. 24, grifos do autor).

O quarto presidente da CNMC afirmou dos valores fundamentais da civilização, atrelando-os a uma concepção espiritualista da vida. A EMC e a educação formal encontravam-se, portanto, com o mesmo sentido de finalidade, posto que não se tratava de uma “doutrinação ideológica” para atender a interesses específicos. Mas isso não é possível. O discurso exaltado pelo governo daquela época afirmava uma suposta “neutralidade” e “democracia” nas instituições e não seria diferente com a educação.

A identidade nacional constitui fruto do esforço do poder instituído em estabelecer uma verdade. O processo da naturalização de aspectos culturais corrobora com a ideia de que seja possível uma neutralidade no ensinamento escolar. “Maritain considera como educação bem baseada a que se fundamenta na concepção cristã, a única verdadeira, já que o homem de nossa civilização é o homem cristão, mais ou menos secularizado” (VALLE 1971, p. 100-1). Ou seja, o ideal de civilização e de ser civilizado estaria presente na formação humana que perpassasse necessariamente pelo ensinamento e prática dos preceitos cristãos. Não se percebe neutralidade, nem democracia, nesse discurso.

Naquele momento existia um debate entre educação e instrução, sendo a defesa do primeiro sobre o segundo principalmente para se legitimar a necessidade da EMC. “Para ser educado o homem precisa, portanto, realizar, dentro de seu próprio sujeito, as qualidades que perfazem o verdadeiro ‘eu’” (VALLE 1971, p. 101); seria promover dentro de si a introspecção do ser brasileiro e entender isso como algo pertencente a si próprio e, portanto, natural. Identidade nacional em alguns espaços toma o sentido de consciência nacional.

> [...] Que vem a ser consciência nacional senão êsse sentimento coletivo que aproxima, identifica e acaba por unir o espírito de todos os homens cultos, e mesmo incultos, da nação, e que tem por fundamento os superiores interêsses comuns, o amor da pátria, sentimento capaz de interligar todos os sêres que vivem sôbre o mesmo solo e sob as mesmas leis e tradições e levá-los, irmanados, até ao sacrifício extremo, sentimento que é o próprio espírito da nação viva. (SODRÉ, 1956, p. 2).

Promover a consciência nacional teria o caráter de manutenção da identidade nacional. Defender elementos unificadores de um país significava conferir permanência à nação naquilo que ela possui de mais imanente. É assim que aspectos pertencentes à cultura de um dos povos que compuseram a formação brasileira passam na educação a representar a cultura brasileira. Foi com base no enunciado

de expulsar o “invasor herege” que as batalhas dos Guararapes passaram a ter o discurso de surgimento da pátria em decorrência de uma religião comum aos formadores da nação brasileira[78].

Não foi na escola que o discurso de uma única religião brasileira surgiu. Mas é importante apontar para o exercício do poder existente na instituição escola como instrumento de interdição[79]. Desse modo, bem como a religião cristã católica foi instituída na sociedade brasileira na condição de unificadora dos povos, a escola é vista como produtora e reprodutora desse discurso nesse contexto histórico. Outros discursos podem vir a reboque deste primeiro, como a união e harmonia entre brancos, negros e índios na configuração social e cultural brasileira. A despeito das discriminações e perseguições sofridas pelos negros e índios em suas manifestações religiosas, a escola ressalta a religião cristã católica como oficial, sendo as dos negros e índios vistas apenas como “manifestações primitivas”.

Em seu estudo, Gondim (2011) afirmou, por meio da análise de livros didáticos adotados em escolas de ensino secundário nas décadas de 1960 e 1970, que os aspectos mais evidenciados pela cultura negra e indígena eram aqueles ligados à relação com os brancos. Assim, a maior contribuição das índias foi a miscigenação com os brancos e a dos negros foi o sincretismo religioso, desligando-se do “primitivismo” presente nas religiões de matriz africana.

A educação escolar exerceu grande influência na reprodução dessas ideias identificadas em livros didáticos. O livro didático foi, nas décadas de 1960 e 1970, um importante instrumento de informação aos “bons professores de História”. Uma pesquisa desenvolvida por Gusmão (2004), que resultou no livro *Memórias de quem ensina História*, aponta um importante dado. Alguns dos professores entrevistados demonstraram uma grande preocupação em deter as informações a serem “repassadas” aos alunos. Esse cuidado em ensinar a “verdade” reflete a concepção de ensino entendida nessa época como um conhecimento adquirido principalmente por meio dos livros, grandes detentores da “verdade” científica.

---

[78] Cf. GONDIM, 2011.

[79] Foucault (2008) trabalha em *A ordem do discurso*, o conceito de interdição como um dos procedimentos de exclusão. Segundo essa ideia, as sociedades, por meio de suas instituições detentoras de poder, estabelecem o que pode e não pode ser dito, revelando não apenas os sistemas de dominação, mas “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2008, p. 10).

As disciplinas concernentes ao estudo e formação de uma identidade nacional brasileira nos anos de 1960 e 1980, quais foram: História, Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo dos Problemas Brasileiros – esta última ensinada nas instituições de ensino superior – procuravam estabelecer discursos acerca da formação e estruturação do Brasil. Para isso, faziam o que Certeau (2010, p.16) aponta como uma triagem entre o que pode ser compreendido e o que deve ser esquecido, com o objetivo de obter "a representação de uma inteligibilidade presente". Nesse sentido, parte-se do pressuposto que os discursos proferidos pelas matérias ensinadas nas escolas e universidades possuíam um objetivo claro de atender a uma necessidade criada pelo poder. Algumas dessas disciplinas não existiam antes da ditadura militar e no período posterior a ela deixaram de ser lecionadas. Assim, Organização Social e Política Brasileira, Moral e Cívica e Estudo dos Problemas Brasileiros foram criadas a partir do Decreto-lei de 1969 para atender a um dado contexto histórico e a uma estratégia traçada pelo governo para atingir seus objetivos.

De acordo com o referido Decreto, todas as escolas, de qualquer nível de ensino, estavam obrigadas a ofertar a Educação Moral e Cívica. Na esteira dessa obrigatoriedade, surgiram os cursos superiores para a formação de professores, incluindo os de pós-graduação, com esse mesmo fim. Na base da formação escolar, encontravam-se os Centros Cívicos junto à EMC, OSPB e EPB, como importante na formação. Estabelecidos pelo mesmo Decreto, visavam dar continuidade à Educação Moral e Cívica fora da sala de aula, engajando os alunos à prática do civismo dentro e fora da escola.

Dessa forma, percebe-se a importância e a necessidade em se compreender as configurações educacionais desenvolvidas nesse período com vistas à autorização e legitimação do poder. Serão esses "modelos praxeológicos" formulados pelo sistema educacional das décadas de 1960 e 1980, mais especificamente no âmbito das disciplinas de Moral e Civismo, Organização Social e Política Brasileira, Estudo dos Problemas Brasileiros, que a pesquisa procurará entender a produção de uma identidade nacional brasileira por meio da instituição que as regulamentava.

A compreensão e importância de se analisar a produção de um discurso acerca da identidade brasileira nesse período por meio da educação ocorre pela observação de documentos produzidos à época. Um deles diz respeito à fala do Tenente Coronel

Edmilson Maranhão Ferreira sobre a questão da educação e da segurança nacional[80], chamando a atenção para a necessidade de ambas.

O texto inicia com a relação entre a educação e o desenvolvimento nacional de um país. Como exemplos, as civilizações espartana e ateniense surgem como modelos e referências de poderio e expansão nacional. A educação é colocada na condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país. É o que Saviani (2008, p. 6) afirma da identificação da marginalidade com a ignorância, sendo a escola seu antídoto. Dessa forma, a escola tem por objetivo erradicar a ignorância e, por conseguinte a marginalidade, do Brasil.

Mas, de acordo com o Tenente Coronel, não seria qualquer educação a promover isso. Ela deveria ser pautada no "culto aos heróis, nas bases morais e cívicas e a par da cultura física" (FERREIRA, 1971, p. 14), preceitos altamente ligados ao militarismo. Uma educação voltada para o "cosmopolitismo", no qual houvesse um "esquecimento" das relações entre o indivíduo, o estado e sociedade, provocaria a "perda do vigor nacional". Segundo ele, essa foi uma das causas do declínio da sociedade grega e posteriormente da romana.

O texto segue citando os exemplos contemporâneos da Alemanha e Japão, países marcados por uma cultura de extrema austeridade e, em alguns momentos de sua história, de supressão da democracia. O próprio Tenente cita no texto o período da Alemanha nazista como referência de educação e expansionismo. Segundo ele, existe uma relação intrínseca entre os padrões de educação de um país e sua hegemonia ou declínio. Assim, "ter educação básica passava a ser essencial para ser operário, e não um meio para combater o capitalismo" (VAIDERGORN, 1987, p. 53); frequentar a escola e estudar significava obter o discurso vigente e incorporá-lo, distanciando-se do dever em promover o pensamento crítico no aluno.

Na esteira do desenvolvimento acerca da criticidade, temos o *Guia de Civismo*, de Diniz Almeida do Valle (1971), que ganhou o primeiro lugar no concurso. Em uma de suas considerações sobre a ignorância e a educação de base formal ele cita a relação com o processo eleitoral. Concordando com o que pregava a Constituição do

[80] Trata-se do texto de uma folha inteira publicado no Caderno II do Jornal do Commercio do dia 18 de abril de 1971, data de comemoração da festa cívica nacional das batalhas dos Guararapes. O jornal reservou boa parte desta edição para tratar das comemorações das batalhas e da inauguração do Parque Histórico Nacional dos Guararapes, no local onde as mesmas ocorreram. O aparecimento de textos em reverência ao ato cívico e a publicação de um texto sobre educação relevam a preocupação do jornal em relacionar uma temática à outra.

período, ele defende a negação de voto para os analfabetos, pregando a necessidade em se realizar a plena alfabetização na sociedade brasileira.

Apesar disso, considera que, apesar de uma parte da classe média estar letrada ainda não aprendeu a votar, precisando de uma formação no âmbito do civismo. O que ele afirma "não saber votar" diz respeito às eleições anteriores ao golpe de 1964, quando foram eleitos presidentes de cunho mais progressista e que realizaram avanços sociais[81]. De acordo com o *Guia*, devia-se estimular a continuidade das eleições (embora as mesmas estivessem suspensas no país desde o Ato Institucional nº 2, de 1965, permitindo apenas a eleição indireta para presidente e permitindo a ele suspender o Congresso Nacional a qualquer tempo), no entanto, deveria ser feito com a devida orientação do Estado. De acordo com ele, a partir de campanhas de instrução e educação é que seria possível "melhorar" as escolhas dos governantes. Dentre suas definições do que ele considerava "melhor governante", considera que deveria haver um processo prévio de seleção, no qual os valores morais seriam elementos para classificação ou não do sujeito e sua aptidão para governar.

Ainda assim, o *Guia* propõe que o postulante a algum cargo eletivo deveria passar por um curso, considerando dentre as cadeiras do currículo, a de EMC. O indivíduo seria formado educacionalmente na escola e, se candidato, deveria passar por um aprofundamento, obviamente dado pelo Estado. O esforço deveria ser o de garantir efetivamente que o cidadão, em qualquer esfera da sociedade deveria estar "apto", de acordo com o que a CNMC considerava ser moralmente capaz para exercer seu papel na sociedade.

Desenvolver o *habitus* nas diversas esferas da formação humana compreende uma abrangência maior do que apenas absorver as verdades proferidas. Significa reproduzi-las e tratá-las como parte integrante de sua identidade individual e coletiva; aquilo que me pertence também pertence a todos aqueles com quem me identifico.

Um dos materiais utilizados para divulgar o espírito da afirmação de unidade nacional foram os livros didáticos produzidos para a EMC, considerada a disciplina-chave para o desenvolvimento do sentido de moralidade e civismo nos espaços de educação formal. O livro intitulado *Guia de civismo*, escrito por Diniz Almeida do Valle (1971), possui uma série de elementos discursivos que promovem e corroboram com o ideal de nação divulgado pelo Estado. Ele contempla inúmeras legislações

[81] Apresentados por ele como "não habilitados para o exercício do governo da república" (VALLE, 1971, p. 55).

brasileiras e internacionais para corroborar a afirmação de que o Brasil era uma democracia e assim precisava continuar sendo, combatendo os “totalitarismos”[82].

Portanto, para manter o “anseio maior” dos brasileiros de preservação dos valores espirituais e morais da nacionalidade, deveriam ser mantidas as tradições cristãs, pois eram elas que embasavam esse anseio maior. Com isso, a formação do *habitus* advinha de aspectos mais abrangentes do que os interesses existentes em outros países, tais como a defesa da soberania, da independência ou do desenvolvimento material e cultural. Segundo Valle (1971, p. 50), era a preservação dos valores espirituais e morais da nacionalidade “que iluminam as atividades do brasileiro, como pessoa humana e como cidadão”.

Marise da Silveira defendeu em sua tese de doutorado em 2009 a ideia de que a educação possui papel central na construção de identidades. Seu estudo considerava a existência de identidade latino-americana nas escolas públicas do Brasil e da Argentina no período de ditadura em ambos os países. A partir do que era ensinado, ou não, ela procurou perceber a inclusão ou exclusão de conteúdos sobre a América Latina analisando a proposta oficial elaborada pelas instituições responsáveis pela educação nesses dois países. Observou-se, logo de início, uma influência de setores governamentais dos Estados Unidos da América por meio da assinatura de acordos e intercâmbios do Brasil e da Argentina para os Estados Unidos da América.

Essa mesma influência sofreu a ESG pelo *Natinal War College*. Em ambas as situações, houve uma adequação dos preceitos aprendidos nos EUA ao contexto nacional, principalmente no que dizia respeito à questão dos nacionalismos. É possível perceber o incentivo à construção de identidade nacional própria, “livre de influências externas”. Foi com a exacerbação da importância de uma nacionalidade própria que Silveira (2009) constatou em sua pesquisa o silenciamento de uma pretensa identidade latino-americana nos programas curriculares na escola brasileira e argentina no período das ditaduras.

Acerca desse silenciamento infere-se a discussão de quais os seus interesses e quais verdades emergiram no lugar desse silenciamento. O Brasil sempre procurou

[82] Nomenclatura percebida em vários espaços institucionais da época para designar os governos comunistas. Uma maneira pejorativa para ampliar ainda mais os discursos maniqueístas do período acerca dos sistemas capitalista e comunista, colocando o primeiro como visão de “real democracia” face ao segundo, uma “ditadura de teleguiados”.

aproximar-se mais da Europa, distanciando-se da América Latina, sob discursos que procuravam afirmar o Brasil na condição de país “mais civilizado” do que os seus vizinhos. Por esse motivo, a identidade nacional brasileira buscava uma “afinidade” com características europeias. Em função da raiz civilizacional do Brasil concebida desta maneira, a educação deveria, portanto, ser considerada estratégica na organização da estrutura moral e cívica nacional, sustentada pela institucionalidade da CNMC.

A Escola Superior de Guerra (ESG) foi o local onde surgiram as ideias no sentido de formação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Filgueiras (2006), Vaidergorn (1987) e Lemos (2011) afirmaram em suas pesquisas a participação direta de militares na formação da CNMC. Ao longo dos dezesseis anos de existência da CNMC, foram três os militares que a presidiram[83] e todos egressos da ESG.

No governo salazarista, o pensamento acerca do papel da escola na sociedade, segundo palavras do ministro da educação nacional de Portugal deveria ser o de:

> [...] cooperar com a família na formação integral da juventude, para que cada português seja um homem moral e fisicamente são, dextro, competente, mentalidade nova, personalidade útil, sempre amoroso da pátria e pronto a servi-la em todas as circunstâncias. (CARNEIRO PACHECO *apud* ARRIAGA, 1976, p. 131).

Considerar a educação escolar como algo utilitário e voltado principalmente para atender aos interesses da pátria é característico de governos ditatoriais. A importância dada à educação no governo de Salazar encontra-se na presença de um de seus mais ilustres defensores a assumir a pasta.

Carneiro Pacheco foi um dos idealizadores da MP e defendia que ela tivesse o mesmo caráter doutrinador da escola. Apesar de nunca ter escrito sobre o tema educação (LOFF, 2003), exerceu a função de Ministro da Instrução Pública, posteriormente por ele denominada de Ministério da Educação Nacional, entre os anos de 1936 e 1940. Foi nesse contexto que criou a MP e nomeou o mais importante de seus comissários, Marcelo Caetano. Seus discursos e práticas na educação foram definidores da política desenvolvida no período da ditadura. Na visão de Carneiro Pacheco, a escola e a MP deveriam estar ao serviço de uma formação integral da juventude e que combatesse “ideias pagãs” e atitudes “não cristãs”. Se a família,

[83] O General Moacir de Araújo Lopes (1969-1971); o Almirante Benjamin Sodré (1971-1972) e o Almirante Ary dos Santos Rongel, em alguns lugares grafado Rangel (1972-1975).

assim como se propagava no Brasil, estava despojada das condições de formação adequada dos futuros cidadãos e cidadãs do país, a escola deveria arcar com essa função.

Competia, pois, ao Estado, promover os modelos de indivíduo esperados pela sociedade do período. Loff (2003) considera que o primeiro ministro do Ministério da Educação Nacional (MEN)[84], António Faria Carneiro Pacheco, foi um dos mais fieis divulgadores das ideias de Salazar. Promovia na educação o pensamento nacionalista pautado no orgulho de ser português por meio da defesa dos valores marcadamente portugueses, sob os quais constavam as tradições religiosas. Conferia ao educador o papel social de conduzir as crianças e jovens "à integração no dever, à coragem moral, ao espírito de altruísmo, ao domínio das paixões, à energia da vontade, à constância e firmeza de carácter" (LOFF, 2003, p. 1032).

A criação da Mocidade Portuguesa (MP) atendia a esses propósitos no sentido de que funcionaria como mola propulsora do papel social inicialmente desenvolvido na escola pelo trabalho dos(as) educadores(as). O tripé apresentado como formadora educacional da juventude – família, Estado e escola – recebeu no período salazarista o suporte adicional da MP. O discurso de caráter cívico e de formação da unidade nacional esteve bastante presente durante toda a existência dessa instituição; sua organização voltada à formação feminina – a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) – seguia a mesma linha de pensamento.

Do mesmo modo que no Brasil, a educação portuguesa na ditadura salazarista tinha o objetivo de afirmar a formação nacional por meio do fomento de um *habitus* já existente na sociedade. Cabia à escola e as demais instituições educacionais, aqui representadas principalmente pela MP e pela MPF, transmitir às futuras gerações os elementos presentes na cultura portuguesa e afirmadores da unidade. A ameaça comunista estava dentre os perigos dessa proposta, posto que desnacionalizante; deveria ser veementemente combatida, portanto. Competia à MP e à MPF, bem como à EMC no Brasil, a função de promover a educação integral dos(as) estudantes, essencialmente em sua conduta moral e cívica.

Os próximos passos dessa construção nacional estão em realizar uma problematização sobre o papel da Igreja Católica e as instituições educacionais envolvidas no contexto de ditadura para a edificação de uma identidade nacional que

[84] O nome anterior da pasta era Ministério da Instrução Pública; sua alteração faz uma clara alusão ao debate anteriormente descrito acerca das nomenclaturas.

se encontrava alicerçada na religião. Seguirão nos próximos capítulos, o percurso realizado para a compreensão dos governos brasileiro e português sobre as ideias que deveriam circular na formação dos meninos e meninas dos dois países.

No capítulo sobre o papel da Igreja na construção da identidade nacional o objetivo é procurar problematizar a presença da Igreja. Não apenas na sociedade, mas na própria compreensão do ser brasileiro e português numa realidade histórica que confunde esses elementos. A questão não é sua presença. É a naturalização de sua presença na sociedade, que terá reflexo na elaboração das instituições educacionais investigadas.

O capítulo 4 traz a organização e funcionamento da instituição educacional brasileira que estruturou a afirmação do *habitus* social e procurou dar consistência a sua continuidade. A preocupação em manter as tradições e elementos configuradores da formação do cidadão e da cidadã brasileiros perpassava pela ideia de que algo "sempre existente" não poderia correr o risco de se perder por meio de ações consideradas desnacionalizantes, ateias e antidemocráticas. Entender os discursos, analisando os conteúdos e afirmações é importante para entender os *habitus* dos indivíduos e o exercício de poder, por meio dos lugares de sujeito ocupados, que buscava a continuidade da identidade nacional.

Do mesmo modo, o capítulo 5 traz como essa realidade apareceu em Portugal. Em contexto de ditadura, onde as justificativas para a criação dos órgãos de instrução educacional percebem discursos semelhantes com os que são apresentados no Brasil anos depois. Os mecanismos de disseminação de ideias encontram aproximação pela criação de órgãos, fiscalizados e acompanhados de perto pelo governo português, também procuraram apresentar um *habitus* social de cunho religioso que perpassou toda a formação do Estado Nacional Português e que via no discurso de uma ameaça alienígena se perder.

As próximas páginas buscarão realizar mais aproximações do que distanciamentos entre as realidades vivenciadas pela educação no Brasil e em Portugal. As instituições educacionais, CNMC, MP e MPF proporcionaram a produção de um enredo que traz ainda mais luz à necessidade em se realizar estudos comparativos de países cuja formação nacional esteve pautada na produção de uma identidade nacional. O maior interesse aqui se encontra em perceber que, apesar de sua história secular, Brasil e Portugal, ainda na segunda metade do século XX, viam

o perigo de perda da identidade nacional e recorreram à educação para sua afirmação e manutenção.

3 O PAPEL DA IGREJA CATÓLICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Fischmann (1996) considera que o percurso educacional brasileiro foi de aproximações e distanciamentos do Estado com a Igreja Católica Romana. No Brasil, durante a ditadura civil-militar, essa separação deveria estar clara em decorrência de toda uma realidade política acerca da religião criada desde o início da República, 1889. Apesar disso, a EMC foi o espaço para a implantação das noções de divindade cristã, misturadas aos programas implantados pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

A participação da Igreja Católica nos governos brasileiros é anterior à ditadura militar no Brasil. Apesar de o Estado brasileiro considerar-se laico desde a sua 1ª Constituição republicana, em 1891, a relação entre os membros da Igreja Católica e os do governo foi mantida. Rachel (2012), em artigo sobre laicidade e constituição, aponta que em várias constituições brasileiras republicanas, apesar de uma demonstração legislativa de não subvenção a uma religião oficial, observa-se referência a Deus[85]; as Constituições de 1946 e 1967/69 preveem assistência religiosa aos militares e internados em habitação coletiva, além da instituição de descansos remunerados em dias de feriados religiosos; é importante observar que os feriados religiosos oficiais do Brasil estão todos relacionados à religião católica[86]. No caso português não é diferente[87].

[85] Constituições de 1934, 1946, 1967/69 e 1988.

[86] De acordo com o calendário oficial anual, são considerados feriados nacionais: 1 de janeiro (Paz mundial); Terça-feira de Carnaval – data móvel; Sexta-feira Santa – data móvel; Domingo de Páscoa – data móvel; 21 de abril (Tiradentes); 1 de maio (Dia do Trabalhador); Corpus Christi – data móvel; 7 de setembro (Proclamação da Independência); 12 de outubro (Nossa Senhora Aparecida – Padroeira do Brasil); 2 de novembro (Finados); 15 de novembro (Proclamação da República) e 25 de dezembro (Natal). Destes, apenas cinco podem ser considerados não ligados à religião: Paz mundial, Tiradentes, Dia do Trabalhador, Proclamação da Independência e Proclamação da República; sete estão ligados à religião, portanto. Embora alguns feriados religiosos sejam comemorados por outras religiões, concorda-se que a Igreja Católica foi a primeira a trazê-los e institucionalizá-los.

[87] No calendário português, os feriados nacionais são os seguintes: 1 de janeiro (Ano Novo); Sexta-feira Santa – data móvel; Domingo de Páscoa – data móvel; 25 de abril (Dia da Liberdade); 1 de maio (Dia do Trabalhador); Corpo de Deus – data móvel; 10 de junho (Dia de Portugal); 15 de agosto (Assunção de Nossa Senhora); 5 de outubro (Implantação da República); 1 de novembro (Dia de Todos os Santos – nesta data também se comemora o Dia dos Fiéis Defuntos/02-11); 1 de dezembro (Restauração da Independência); 8 de dezembro (Dia da Imaculada Conceição) e 25 de dezembro (Natal). Seis não religiosos: Ano Novo, Dia da Liberdade, Dia do Trabalhador, Dia de Portugal, Implantação da República e Restauração da Independência; do mesmo modo, sete estão ligados à religião.

Assim, desde o início do governo republicano brasileiro, afirma-se que, constitucionalmente, há uma laicidade do Estado e liberdade de religião no território nacional. Apesar disso, é possível observar alguns “silêncios” quanto às demais religiões existentes no Brasil. Como posto anteriormente, os feriados oficiais religiosos brasileiros são ligados à Igreja Católica; em algumas das Constituições é mencionada a liberdade de culto religioso, desde que não contrariem a ordem pública e os bons costumes[88]. Que bons costumes seriam esses? Como não contrariar a “ordem pública”?

Acredita-se que os cultos religiosos que não seguiam os costumes e práticas da Igreja Católica estariam automaticamente fora desse contexto de “ordem pública e bons costumes”. O ideal de civilização brasileira estaria aqui conferido com o modelo ocidental, identificando-se prioritariamente com a religião cristã católica.

Teraoka (2010) afirma que a separação entre Igreja e Estado, apesar das Constituições republicanas, não é absoluta. Entende-se, em seu estudo, que a religião possui um valor positivo na formação pessoal. Desse modo, há a defesa de certos aspectos da Igreja Católica sob a ótica de “preservação do patrimônio histórico e cultural”. Símbolos religiosos em locais públicos, feriados religiosos considerados oficiais são exemplos dessa ausência de separação entre Igreja Católica Romana e Estado Brasileiro. A existência de membros do poder eclesiástico financiados pelo poder público, como ainda se encontram nas forças militares[89] estão em discussão para Teraoka. Desse modo, o autor afirma que não se pode considerar a preponderância das regras jurídicas sobre as determinações religiosas.

Seu estudo, apesar de envolver a análise a partir da Constituição republicana de 1988, ou seja, após o período da ditadura civil-militar e consequente retomada dos processos democráticos, elucida uma situação atual que remete a tempos anteriores. Certos privilégios de alguns grupos, que se mantiveram nas leis republicanas democráticas, surgiram à época da ditadura civil-militar e os antecederam. O poder observado pela Igreja Católica na manutenção de feriados oficiais e clérigos

[88] Quanto a essa afirmação, infere-se às Constituições brasileiras de 1934, 1946 e 1967/69.

[89] Infere-se aqui ao cargo de Capelão, instituído em 1981, apesar de existirem desde 1944. Foi naquele ano que os Capelães passaram a ser considerados oficiais e terem uma carreira militar. Ao pesquisar no site oficial do Serviço de Assistência Religiosa do Exército (SAREx) pode-se constatar o perfil da religião católica romana, com lista de santos padroeiros; o próprio patrono, Frei Orlando, representante da Igreja Católica Romana e a Imaculada Conceição, também cultuada pela Igreja Católica, considerada a mais digna Padroeira da Força Terrestre. Na Aeronáutica, o patrono do Serviço de Assistência Religiosa da Aeronáutica é o Padre Bartolomeu de Gusmão.

percebendo remunerações do Estado são algumas formas de se identificar a continuidade dessa prática.

As leis criadas, mesmo após a proclamação da república, continham caráter religioso, como o parágrafo 1º do artigo 175 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967/69 que afirmava ser o casamento indissolúvel. A única religião a pregar publicamente a indissolubilidade do casamento é a católica romana; mesmo as religiões cristãs protestantes não são contra a separação entre casais. Assim, pela lei, procurou-se estabelecer um *habitus* na sociedade brasileira bastante específico de uma religião que, apesar de não ser mais a oficial em termos legais desde a proclamação da república, no final do século XIX, ainda conseguia estabelecer seu poder na esfera secular.

Segundo Maia (2013), algumas pesquisas historiográficas mais atuais apontam para a participação direta de civis na construção e consolidação da ditadura civil-militar no Brasil. Embora tenha havido setores da Igreja contrários ao regime e que implementaram resistência aos governos militares, não se pode descartar na direta contribuição de vários setores da Igreja Católica para a instauração e manutenção do regime militar ditatorial brasileiro. Mas não foi de maneira altruísta que a Igreja Católica ajudou; muitas ideias existentes no seio da religião continuaram a fazer parte da construção de uma identidade nacional.

> Dentro das diversas áreas de intervenção sistemática dos civis no regime ditatorial instalado em 1964, destaca-se o setor educacional. Todos os níveis de ensino sofreram profundas alterações, tornando-se espaço para a adoção de projetos conservadores gestados antes do golpe, gerando consensos e negociações, apesar dos inúmeros confrontos e resistências de outros grupos civis antagônicos há muito organizados. Tradicionalmente, a educação, devido à sua importância na formação dos cidadãos e na construção de identidades é fundamental na consolidação de projetos políticos orientados pelo Estado e marcado por disputas de grupos intelectuais e políticos pelo controle hegemônico do setor. (MAIA, 2013, n.p.).

A educação, portanto, cumpre uma função extremamente importante na criação e reprodução de identidades, configurando como espaço de afirmação de poder. Assim, ao longo da história, a educação “sempre foi vista como mola mestra para a realização de fins políticos, ideológicos, sociais, econômicos ou religiosos” (RÖHR, 2007, p. 52).

Larrosa (2008, p. 36) alertou para um pensamento pedagógico no qual ele identificou “duas inércias fortemente encasteladas”. Uma seria a de que a crença em um projeto de realização humana fundamentaria a compreensão e o planejamento de

práticas educativas. A segunda seria considerar as práticas pedagógicas como meras mediadoras e fomentadoras de desenvolvimento dos indivíduos. Em seu entendimento, baseado na teoria antropológica de Foucault, o indivíduo também é fabricado no interior de aparatos de subjetivação.

As instituições são locais onde o humano se forma por meio de situações que envolvem elementos exteriores e interiores. Há a reflexão do sujeito, mas isso só é possível pela existência do meio externo a ele. O ser só pode entender sua individualização a partir do contato com outros seres e, do mesmo modo, sua similitude. E isso ocorre de maneiras diferentes "porque a ideia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase 'natural' esse modo tão 'peculiar' e entendermos a nós mesmos" (LARROSA, 2008, p. 40-1).

Assim, estabelecer o *habitus* de uma identidade nacional significa considerar a partir de um processo de "desnaturalização" das identidades. A afirmação de que o brasileiro seria "naturalmente" religioso e, quase que por extensão, católico, só é possível pela existência de um conjunto de dispositivos existentes na sociedade que legitimam esse discurso. E é nessa perspectiva que o comportamento humano, considerado como uma segunda natureza, deve ser estudado como mais um aspecto das pessoas.

Do mesmo modo que ocorreu no Brasil, em Portugal durante a ditadura salazarista (1933-1974), viu-se um esforço do Estado em "naturalizar" a identidade nacional. É debruçando-se sobre a história que podemos perceber os elementos da memória coletiva e, consequentemente, da consciência de identidade (MATTOSO, 1998; SOBRAL, 2012).

A elaboração de um dispositivo como a Educação Moral e Cívica (EMC) atendeu a interesses internos e externos ao meio educacional. A EMC pretendia combater as agitações estudantis e a suposta ameaça de comunismo, ambas vistas como quaisquer atividades fora do aceitado pelos militares. Além disso "o que se queria valorizar era a ideologia do regime autoritário com sua respectiva concepção de mundo, valores e princípios ditos democráticos, sendo estes fundamentos, em última instância, pela tradição católica" (MANCEBO, 2011, p. 128).

Entende-se que há uma relação discursiva entre democracia e cristianismo, considerando a tradição católica o esteio principal para os fundamentos democráticos presentes no Brasil. Os dispositivos criados correspondem aos processos de

figuração presentes na sociedade daquele momento para legitimar as afirmações ditas na condição de verdade; portanto, o aparelho educativo e as instituições a ele ligadas instrumentalizam o exercício do poder. “Ademais, o que é histórica e culturalmente contingente não é apenas nossa concepção do que é uma pessoa humana, mas também, e sobretudo, nosso modo de nos comportar” (MANCEBO, 2011, p. 41). O comportamento humano possui uma relação intrínseca com sua identidade, entre outros aspectos; é nesse sentido que o *habitus* se coloca como segunda natureza, mas também como identidade.

> A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LARROSA, 2008, p. 43).

Assim, afirma-se que é na relação de poder que se estabelece a verdade e, para o estudo em questão, a verdade estabelece o *habitus*. A construção de uma proposta de identidade nacional passa a ser considerada o dispositivo cultural cuja resposta advém do contexto histórico brasileiro da ditadura civil-militar e da necessidade em se obter respostas às questões de segurança nacional, principalmente para a manutenção da unidade nacional frente à “ameaça comunista”.

A Igreja Católica conferia a si o posto de Igreja de Jesus Cristo, como resposta última da afirmação cristã. Ser cristão estava ligado ao *habitus* da religião católica no Brasil. É dessa forma que Geraldo Bezerra de Menezes escreveu o poema intitulado *Deixem a Igreja em paz!*, apresentando a Igreja Católica em contraponto aos “falsos teólogos” – aqui entendidos como todos aqueles que professavam a religião cristã, mas não se colocavam na condição de pertencentes à Igreja Católica.

> Hoje se tornou questão primordial entre as nações a discussão sobre democracia e cidadania, identidade e alteridade, como princípios da construção de uma ordem democrática. Perguntamo-nos sobre em quais bases construiremos uma sociedade democrática. E nos perguntamos que lição nos foi deixada pela nossa história recente. (SILVEIRA, 2009, p. 21).

A história recente do Brasil aponta para a afirmação de verdades que durante muito tempo se aproximavam da visão de civilização ocidental. Portanto, o povo brasileiro deveria atribuir em sua constituição aspectos ligados ao que se considerava “civilizado”. É assim que, mesmo tendo em conta a existência de outros povos na

formação do país, ao apresentar o Brasil, atribui-se aos demais povos constituidores feições europeias.

Gondim (2011), em sua pesquisa sobre as batalhas dos Guararapes no contexto educacional dos anos 1960 e 1970, considerou que o discurso da união das três raças para expulsar o invasor holandês teve como um de seus enunciados o fato de estarem expulsando um invasor “herege”. Do outro lado, automaticamente, estariam os defensores da pátria, mas também da religião da pátria; cita livros didáticos que apontam para a “unidade religiosa”, positiva na formação e unificação do Brasil.

Contribuir para o debate acerca dos discursos democráticos e verdades atribuídas a uma certa identidade nacional e apontadas como pertencentes à sociedade brasileira significa questionar os tipos de *habitus* que foram desenvolvidos a partir de verdades (im)postas pelos indivíduos. Nesses discursos, verifica-se uma relação com a história recente e seus ditames de identidade nacional nos dias de hoje, na qual ainda se observa em determinados espaços de poder a tentativa de construção de uma identidade nacional brasileira una e “civilizada”.

É nesse aspecto que a colonização brasileira na cultura escolar do período em muitos momentos foi retratada como algo bom. Em obras didáticas dos anos 1960 a 1980 é possível encontrar expressões ligadas ao processo colonial português tais como: descobrimento, feito extraordinário, caráter evangelizador. O sentido positivo dado à colonização possui caráter leniente com o evento que promoveu uma série de ranhuras e incompreensões na estrutura social e cultural brasileira.

Portanto, a crença em uma pátria democrática socialmente e culturalmente atravessou o século XX, sendo muito afirmada no período da ditadura civil-militar. A veemente negação de racismos no Brasil serviu para parecer que existia, desde sempre, uma relação pacífica, cordial e respeitadora entre os povos das diversas origens compositoras do país.

Ao tratar da escravidão no Brasil podemos encontrar em livros didáticos oficiais utilizados em escolas a seguinte redação:

> Não podendo submeter os silvícolas, os portugueses começaram a trazer, em navios negreiros, da África, gente afeita ao clima quente, ao sol dos trópicos, a fim de labutar na lavoura. Começou uma nova espécie de miscigenação: a da raça africana, preta, já que os lusos se tinham misturado, através de ligações mais ou menos ligeiras, com as filhas nativas do país. Nos engenhos, nas fazendas e senzalas, o sangue português se mesclava ao sangue africano, enquanto nas selvas se misturava ao sangue tapuia, ao tupi, ao nuaruaque. Quando os holandeses, depois de breve período de domínio em Pernambuco, travaram as batalhas dos Guararapes e outras com

> os habitantes da terra, Henrique Dias, o chefe negro, e Felipe Camarão, o chefe índio, comandaram suas hostes em defesa do irmão lusitano. Estava consolidada, com a vitória de nossa gente, a nova pátria mestiça, oriunda de três raças provindas de pontos tão diferentes. (VALLE, 1971, p. 60).

Embora de forma romantizada, pode-se perceber o elemento português aparecendo na redação acima de todos os demais povos. A palavra “escravidão” não foi utilizada e o termo “miscigenação” surge em seu aspecto meramente positivo. Além disso, é possível ver que os nomes dos chefes negro e índio são apresentados totalmente europeizados, numa evidente desconsideração de suas origens, apesar de afirmar que ambos foram líderes de seus povos.

O racismo e, por conseguinte a imposição da cultura europeia como “civilizada”, é considerado no Brasil por Guimarães (1999) como um racismo de atitudes. A ideia nacional de promover a miscigenação cultural e racial apontava para um “branqueamento” da sociedade brasileira. Para tanto, colocava-se o pressuposto do caldeamento de raças como algo positivo, desde que houvesse a predominância dos elementos culturais europeus.

> As explicações das desigualdades sociais pelas raças foram substituídas por explicações que usavam o conceito de cultura, persistindo, portanto, a noção da superioridade da cultura e da civilização brancas ou européias sobre a cultura e civilização negras ou africanas, ditas publicamente como *incultas* e *incivilizadas*. (GUIMARÃES, 1999, n.p., grifos do autor).

Assim, as visibilidades ocultavam o não dito. Nas escolas do período não se verifica uma preocupação em afirmar a presença de identidades nacionais que se aproximassem dos demais povos que vieram para o Brasil desde o período colonial. Dessa maneira, nas escolas, bem como nos demais espaços da sociedade brasileira, o que se via era uma aparente uniformidade social e racial. Embora tenha havido várias formas de resistência e denúncia acerca da realidade brasileira, a escola apresentava-se como um espaço para a propagação daquilo posto na sociedade. O caráter reflexivo, ou mesmo contestatório, a ser desenvolvido no espaço escolar, naquele período não havia. Aqueles que faziam, eram levados a realizarem explicações e, por vezes, tiveram seus direitos cassados.

É nas visibilidades que se veem as invisibilidades e como um sociedade buscou educar as gerações para a identificação com aspectos considerados importantes para a identidade nacional. Dentre os procedimentos de exclusão perpetrados pela educação naquele período, encontra-se a afirmação de unidade brasileira por meio da concordância em haver um modelo brasileiro, ligado muito mais às raízes

europeias do que aos demais povos que compuseram a formação do país. Convém pensar um pouco sobre como a identidade pode se forjar nas sociedades ocidentais e o papel da educação nesse processo.

3.1 UMA PEQUENA DIGRESSÃO SOBRE IDENTIDADE

Identidades são construções elaboradas por elementos internos e externos a cada um dos indivíduos que compõem a sociedade. Desse modo, ao afirmar pertencer ou se identificar a determinado grupo ou povo ou, no nosso caso, uma nacionalidade, há elementos forjados na personalidade e na formação construídos e descontruídos ao longo da trajetória existencial do ser. O fato de ter nascido ou ter sido educado em dado contexto cultural pode efetivamente colaborar no processo de afirmação ou negação de algumas identidades. A educação é elemento contributivo importante na modernidade, tendo em vista constar desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos seu direito às pessoas e dever do Estado. No caso brasileiro, essa informação ainda se reverbera na condição legislativa, pois está na Carta Magna de nosso país, desde 1934.

Apesar disso, os países modernos remeteram um árduo esforço à educação formal no sentido de negar algumas identidades e impor outras. No Brasil não há discrepâncias quanto a essa afirmação. Observa-se que ainda no início do século XXI foram necessárias leis que garantissem às escolas o ensino de culturas que fazem parte da história do país desde o período colonial[90].

A tese de Maria da Conceição dos Reis (2012), *Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras no Brasil*, possui alguns subsídios para corroborar a afirmação de que a construção da identidade nacional nas escolas brasileiras desconsiderava *habitus* de outros povos, que não os portugueses. O objeto por ela estudado foram pessoas que sentaram em bancos escolares da educação básica entre os anos de 1960 e 1990.

Sua tese chega à conclusão de que a escola não promoveu nenhum tipo de produção de identidade negra, no sentido de valorizar aspectos oriundos da cultura africana. Mais uma vez, percebemos a separação e rejeição em um contexto que

[90] Notadamente as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Respectivamente tratando da obrigatoriedade do ensino nas escolas de todo o país das culturas africana e indígena.

afirmava promover a identidade nacional considerando as “tradições”. Os indivíduos pesquisados por Reis (2012) descobrem sua identidade negra em outros espaços de formação, fora do ambiente escolar.

O que se presenciou na escola por parte dessas pessoas foi um processo de internalização de uma coerção cuja principal característica era a de inferiorizar o negro. Apesar disso, não é o que se colocava no discurso oficial do período, afirmando ser o Brasil um país formado desde o início pela mistura das raças branca, negra e indígena. Ou, segundo Conceição (1972, p. 211): “branco, desbravador, (do) negro, cujos sacrifícios ainda marcam a nossa História, livrada a tempo do hediondo sistema de escravidão. [...] índio, audacioso e desconfiado, o mais brasileiro, primeiro dono desta propriedade imensa que hoje nos pertence a todos”. Esse livro[91] circulou nas escolas do período que os entrevistados estudaram e representa muito de como cada etnia era proposta em sala de aula.

Nos livros escolares, a aparição do negro ocorria apenas nos livros de história e quando se abordava o período colonial. O negro era escravo e o escravo era negro. Essa imediata associação fazia com que muitos estudantes negros procurassem desenvolver hábitos mais condizentes com o que se afirmava ser da identidade brasileira “civilizada”. Assim, alguns dos pesquisados por Reis (2012) aproximaram-se da Igreja Católica, visando talvez uma maior identificação com o que se dizia pertencer às tradições brasileiras.

O negro encontrava-se na trama da configuração cultural brasileira, no entanto, não se mostrava. Por dois movimentos: um, dos estabelecidos[92] que, por uma condição de poder, impunham sua própria cultura, na assertiva de ser a unificadora; e pelo fato de os negros, em maioria, lutarem por espaço, sufocados pelo processo civilizador ocidental europeu. Para serem aceitos socialmente e saírem da condição de *outsiders*[93], muitos negros “embranqueceram”; assim, adotaram roupas, cabelo, gostos e religião dos estabelecidos. Os entrevistados por Reis (2012) estudaram na educação básica brasileira entre os anos de 1960 e 1990; segundo os relatos e a conclusão da pesquisadora, o ensino formal pouco ou nada contribuiu para a afirmação de suas identidades negras. Nas lembranças de alguns, o que há são

[91] Guia de Civismo: Águas do Paraíso.
[92] Categoria cunhada por Elias (2000) em seu livro Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade, que não será tratada na pesquisa.
[93] Op. Cit.

episódios de racismo tanto por parte de colegas de turma, quanto pelos professores e professoras que passaram por suas vidas.

Ao abordar personagens negros da história do Brasil, é notável a aproximação realizada com elementos da cultura eurocêntrica. Assim, Machado de Assis, Lima Barreto, Gonçalves Dias, André Rebouças, José do Patrocínio, Luís Gama, Cruz e Souza são pessoas lembradas principalmente pelo fato de terem desenvolvido elementos culturais pertencentes ao ser branco, não ao ser negro. Quanto aos elementos de origem africana, encontra-se a seguinte descrição:

> [...] a religião africana interveio na formação cultural e no folclore: o candomblé, o samba, a mandinga, a arte culinária com seus quitutes, o culto a Iemanjá, as festas populares do Senhor do Bonfim, o carnaval carioca, o frevo pernambucano, enfim, milhares de costumes, de influências se fizeram sentir no espírito brasileiro, enriquecendo-o, colorindo-o de novos matizes. (VALLE, 1971).

Ou seja, o que dizia respeito às culturas e tradições negras era observado como mero contribuinte na organização cultural e folclórica. Enriquecer o “espírito brasileiro” não tinha o peso de pertencer a uma “tradição” em seu sentido mais sério e genuíno. Por esse motivo a religião não se configurou como contributo religioso, mas sim, do folclore. O livro apresenta ainda os vultos brasileiros. São 22 pessoas, dentre negros, brancos e índios, apresentadas para exaltar a identidade brasileira e sua unidade nacional. Dentre os considerados negros, temos apenas Henrique Dias, anteriormente citado como liderança negra nas batalhas dos Guararapes, no século XVII. Os indígenas, Arariboia e Felipe Camarão. Os demais vultos são: André Vidal de Negreiros, Tiradentes, Maria Quitéria, Antônio João, Osório, Caxias, Ana Néri, Tamandaré, Pedro II, Mauá, Deodoro, Carlos Gomes, Floriano, Rio Branco, Olavo Bilac, Rui Barbosa, Osvaldo Cruz, Santos Dumont e Rondon.

Interessante observação é que nenhum dos mestiços anteriormente exaltados como importantes para a formação brasileira, aparece na lista dos vultos nacionais. O negro e os índios mostrados na condição de pessoas importantes de serem lembradas pela história do Brasil tiveram suas biografias ligadas à sua civilidade e estreita relação com o elemento branco português. Arariboia contribuiu com os portugueses para expulsar os franceses da região do Rio de Janeiro. Converteu-se ao cristianismo. Felipe Camarão auxiliou os portugueses na expulsão dos holandeses da região de Pernambuco. Também convertido ao cristianismo. Henrique Dias igualmente juntou-se aos portugueses para expulsar os holandeses de Pernambuco. Ocupou o posto de

cavaleiro fidalgo da Ordem de Cristo e mais tarde, comandante do terço de homens pretos.

O livro de EMC escrito por Edília Garcia[94] possui um subtema dentro do capítulo *Você como Brasileiro* que aborda os grupos étnicos formadores do Brasil. Logo no início, há a afirmação do "descobrimento" do país pelos portugueses, mas considera a preexistência de "nativos", "que aceitaram a coexistência com o lusitano, sem maiores problemas, e que até mesmo colaboraram com a colonização" (GARCIA, 1974, p. 227. Apesar disso, ela considera que os índios não estariam acostumados com o modelo de trabalho dos europeus e, portanto, o "escravo negro" (*Idem, ibdem*) teve de ser trazido ao Brasil para sustentar a economia colonial e monárquica do país.

Justificando uma pretensa democracia racial brasileira, Garcia (1974) assevera a formação mestiça do povo brasileiro, despreocupado com questões de pureza racial. "Aliás, nós nos orgulhamos disto e o propalamos para o mundo inteiro: entre os nossos heróis nacionais existem homens de todas as raças" (GARCIA, 1974, p. 227); ou seja, mesmo defendendo a indistinção racial no Brasil, ela conta que os heróis eram de todas as raças, numa clara alusão à existência de diferenças étnicas visíveis. Conclui considerando que todas as pessoas são iguais e que a cor, religião e outras diferenças existentes são "acidentes" (GARCIA, 1974, p. 228); o que importava era o elemento em comum maior, ser brasileiro e amar o Brasil.

Os silêncios percebidos pelas pessoas pesquisadas por Reis (2012) demonstram exatamente uma reprodução de uniformidade cultural que, certamente, não perpassava pela cultura negra. Ou, como afirmou Garcia (1974, p. 21, grifo do autor): "Felizmente para nós, qualquer que seja a cor de sua pele, você é **brasileiro**. Esta é a sua raça, ou melhor, sua etnia. No Brasil ninguém tem preocupação com os problemas étnicos". Mesmo com a observância de leis, desde a década de 1960, que contemplaram em condenar qualquer tipo de tratamento desigual, até as mais recentes, que abordam a obrigatoriedade de se trabalhar as culturas de origem africana e indígena, Reis (2012) concorda com um de seus entrevistados que aponta ser necessária uma nova concepção de aprendizagem.

Sua pesquisa conclui que a educação formal brasileira ainda não se encontra preparada para influenciar os indivíduos na produção da identidade negra, do mesmo modo que não estava no momento em que as pessoas por ela entrevistadas

[94] Trata-se de Educação Moral e Cívica para alunos do 2º grau, analisado posteriormente.

estudavam nas escolas de educação básica. Mas é sabido que a ditadura civil-militar, pautada pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN)[95], tinha o objetivo claro de dirimir quaisquer que fossem as diferenças, tornando o Brasil em uma única nação, com um único povo e uma única cultura. Daí surge o discurso de democracia racial, extirpando o branco, o negro, o índio e os outros povos formadores do nosso país, denominando-os apenas como “brasileiros”.

A identidade brasileira foi forjada ao longo da história com a criação e reprodução de vários discursos ligados à religiosidade. A religião católica ainda figura como elemento importante das culturas brasileira e portuguesa, estando presente no nosso calendário por meio de feriados nacionais. Assim, afirma-se ser a Igreja Católica uma instituição construtora da identidade brasileira por estar ligada não apenas a um contexto histórico, mas principalmente por influenciar a sociedade brasileira em aspectos que repercutem até os dias de hoje.

Rosendahl (2005) afirma que a comunidade constrói a Igreja, que sustenta a comunidade; desse modo, quando houve a separação legislativa entre Igreja e Estado no Brasil republicano, ela teve de procurar meios para se manter. A educação já havia sido um caminho escolhido desde o início da colonização, com os jesuítas. A afirmação de Estado laico após o estabelecimento da república não foi suficiente para que a Igreja deixasse de querer disputar os espaços institucionais. Filgueiras (2006), em sua pesquisa, considera a tensão existente entre a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e o Conselho Federal de Educação (CFE) desde o Decreto-lei nº 869/1969, que instituiu a Educação Moral e Cívica (EMC) e a CNMC. Aborda os diversos momentos em que ambas divergiram na condução da EMC, citando o ponto nevrálgico da questão o aspecto religioso; enquanto a CNMC buscava formular meios para transformar a EMC em uma disciplina obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino com um cunho bastante ligado à doutrinação, o CFE procurava tratar a EMC como mero instrumento para discussão de questões educacionais.

[95] A Doutrina de Segurança Nacional (DSN) surgiu nos Estados Unidos e na França, sob o auspício de uma Terceira Guerra Mundial após a bipolarização do mundo entre o capitalismo, liderado pelos Estados Unidos da América (EUA), e o comunismo, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A DSN presente no Brasil foi trazida pelos EUA e buscava a sua expansão em todo o continente. De caráter notadamente anticomunista, visava produzir o ideal de interesse nacional, extirpando qualquer indício de luta de classes, que viesse a levantar questionamentos sobre o êxito do modelo capitalista e criar uma possível “ameaça comunista”. Para maiores informações, ver Bueno (2014).

Um exemplo citado é o item que dizia respeito às propostas curriculares da CNMC abordando as principais estruturas contemporâneas pela perspectiva de uma democracia espiritualista e o comunismo ateu. A maneira visivelmente anticomunista da CNMC e a tentativa de relação entre uma democracia, que seria implicitamente espiritualista, e um comunismo, automaticamente ateu, revela muitos não-ditos. Percebe-se que há um entendimento da sociedade brasileira a partir da ótica da espiritualidade; ao associar o comunismo ao ateísmo[96], busca-se considerar que o brasileiro é detentor de uma religiosidade incompatível com a possibilidade de estabelecimento do comunismo no Brasil e a necessidade de combate ao pensamento comunista. Entende-se a identidade brasileira ligada à identidade religiosa e, portanto, o sentido de ser brasileiro ao sentido religioso, nesse caso, cristão.

A religião católica encontra-se implicitamente nas visões e entendimentos de várias instituições governamentais brasileiras, com a existência de símbolos e imagens. Com a educação não seria diferente. Em algumas escolas públicas ainda é possível encontrar espaços reservados à colocação de "santos". O combate às religiões não cristãs, principalmente de matriz africana, foi apresentado por Filgueiras (2006). Em parecer de um livro sobre educação moral e cívica, o parecerista sugere a retirada da umbanda da enumeração de religiões brasileiras. Segundo o mesmo, ela seria um culto fetichista afro-brasileiro[97]. Lopes (1987) aponta que a sociedade brasileira nega a existência do negro e o educa para ser branco ao perceber que o negro com maior escolaridade acaba fazendo sua negação. Ao afirmar a identidade brasileira como una, as instituições educacionais promovem a *interdição*[98] e excluem de seu discurso o que possa aparecer como diversidade cultural brasileira, nesse caso, religiosa.

Apesar de pregar o discurso da democracia, ligando-a a uma espiritualidade precípua, essa espiritualidade encontrava-se na religiosidade cristã, considerando as outras como "objetos da antropologia cultural". A CNMC promoveu, por fim, um

---

[96] Conceição (1972, p. 214) afirma: "comunismo é a antítese da Liberdade". Considera ainda que os comunistas são ateus e, por isso, "inimigos de Deus, do Homem, da Família"; ou seja, das instituições consideradas sagradas na defesa do civismo.

[97] Uma análise mais detida dos pareceres e afirmações da CNMC será realizado em capítulo posterior.

[98] Coloca-se no sentido criado por Foucault (2008) em seu livro *A Ordem do Discurso*. Assim, não é permitido na educação brasileira falar em várias religiões existentes, considerando-se a possibilidade de continuação da religião oficial, existente no Brasil colonial, apesar de relacionada ao ideal de civilidade pregado pelo regime militar.

programa dogmático, que pressupôs a afirmação de verdades[99], em que a moral e o civismo encontram-se com uma essência religiosa, mas cristã.

O estudo de D'Abadia (2014) sobre a diversidade e identidade religiosa no Brasil aponta que desde o período colonial houve a difusão de um catolicismo da elite e um catolicismo popular. Um aspecto dessa identidade popular está na existência de Santos Padroeiros, que fomentava uma devoção popular. Desde o início da colonização brasileira, as festas em homenagem a santos fazem parte do cotidiano das regiões. Nomes de cidades e estados homenageando e aproximando a sociedade das práticas religiosas significaram a difusão do catolicismo popular no Brasil.

Embora pertença ao aspecto cultural do Brasil desde o início da colonização portuguesa, a Igreja Católica, após o fim da monarquia e a instituição da república buscou meios para se legitimar. Tendo em vista que o governo criado com o fim do império brasileiro procurou afirmar um Estado laico, a Igreja Católica, já enraizada na sociedade brasileira, encontrou formas para demonstrar seu poder frente ao governo republicano. Nossa Senhora Aparecida passou a ter sua importância conferida no início do século XX; Oliveira, citado por D'Abdia (2014), considerou a construção de uma identidade nacional em torno de uma liderança católica atrelando-a à devoção de Nossa Senhora Aparecida.

> No âmbito de um país hegemonicamente constituído no "império" da devoção oficial católica, tal fato não representa uma novidade. A novidade transparece na permanência desses rituais diante de todas as mudanças geográficas e ambientais que a modernização da vida urbana trouxe. (D'ABADIA, 2014, p. 40, grifo do autor).

Expressões religiosas visivelmente católicas podem ser observadas na educação brasileira em vários períodos da história, mesmo após o advento da república. No livro de Niskier (1973) intitulado *Nosso Brasil: para estudos de problemas brasileiros*[100], utilizado na disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB)[101], a definição de Igreja encontra-se bastante explícita.

---

[99] Aqui também se encontra a teoria de Foucault (2008) em que a vontade de verdade se transforma em verdade com o objetivo de legitimar um discurso. Para a pesquisa, seria a busca de uma identidade brasileira civilizada, atrelada à religiosidade cristã católica.

[100] A obra consultada foi a 4ª edição, de setembro de 1973. O livro foi aprovado pela CNMC e homologado pelo então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho.

[101] A Educação Moral e Cívica (EMC) foi instituída para ser ministrada em todos os níveis e modalidades de ensino. Desse modo, houve a criação de disciplinas associadas ao conceito da EMC. No ensino de primeiro grau chamavas e Moral e Cívica; no segundo grau, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e no Ensino Superior, Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB).

> A religião sempre foi um componente fundamental da família brasileira. Povo essencialmente católico, plasmado pela ação missionária dos primeiros religiosos aqui aportados (jesuítas), jamais arrefeceu a sua fé, conduzido por uma Igreja que tem sabido participar dos problemas sociais gerados pelo nosso crescimento. A nação brasileira parece ter compreendido a expressão papal muito feliz, segundo a qual o sinônimo da paz é o desenvolvimento.
>
> Quanto ao casamento, a Igreja e o Estado não reconhecem as respectivas cerimônias, razão pela qual faz-se o casamento no civil e no religioso.
>
> Apesar da Constituição brasileira garantir a mais completa liberdade de crença e cultos, frisando que, por motivos de convicção religiosa, ninguém é privado de seus direitos, desde o início se afirmou um dado fundamental de nossa formação histórica: a unidade religiosa.
>
> Embora haja a separação entre o Estado e a Igreja, a religião católica apostólica romana, por tradição histórica, predomina francamente no País, estendendo sua organização por todo o território nacional. À religião católica apostólica romana pertencem 93,7 por cento da população brasileira, o que faz do Brasil o maior País católico do mundo.
>
> Com a queda da Monarquia, desapareceu a união oficial entre a Igreja e o Estado; em consequência, a Igreja passou a ocupar-se mais diretamente de assuntos ligados ao bem-estar social, educação e orientação espiritual.
>
> Atualmente, existem no Brasil 27 arcebispados e 90 bispados. O Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador são sedes cardinalícias efetivas, Aparecida do Norte – sede provisória – sendo o Cardeal da Bahia, primaz do Brasil. (NISKIER, 1973, p. 69-70).

Em outra obra do período, Lucci (1983), sob o título *TDOSPB: trabalho dirigido de organização social e política do Brasil*[102], aborda a formação e evolução cultural do povo brasileiro da seguinte maneira:

> Os jesuítas aprenderam a língua indígena e ensinaram os índios a ler, escrever e falar o Português.
>
> Além disso, introduziram o cristianismo, divulgando entre os silvícolas e colonizadores os primeiros fundamentos da *religião católica,* atualmente a que predomina entre nós. (LUCCI, 1983, p. 34, grifos do autor).

Assim, em ambas as obras utilizadas para o ensino de Segundo Grau e Cursos Superiores, observa-se a relação afirmativa entre a cultura brasileira e a Igreja Católica. Os dois livros apresentam pareceres de anuência da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), mais uma vez demonstrando o discurso existente e a utilização do *status* e poder de influência da instituição religiosa na educação brasileira. Sodré (1956, p. 15-16), ao abordar o papel dos padres católicos

[102] Foi consultada a 9ª edição, reformulada e ampliada teve parecer de aprovação da CNMC em novembro de 1981.

missionários na educação das crianças indígenas “devolvem-nas mais tarde, como elementos úteis, integrados na vida do país”; aparentemente antes essas crianças não possuíam espírito nacionalista, introduzido por meio da educação ofertada pela Igreja Católica. E, ao dizer Sodré (1956) que o governo apoiava essas missões, como representante do poder público ele legitima a afirmação do discurso de nacionalidade seguida pela disseminação de uma dada religiosidade.

As batalhas dos Guararapes já foram amplamente utilizadas por espaços socialmente reconhecidos, tais como o exército e a educação formal para amplificar o ideário de união nacional por meio das três raças fundadoras do Brasil em torno de um objetivo comum. Além de expulsar o "invasor herege", negros, brancos e índios tinham na religião católica um elemento unificador e estimulante para devolver o território usurpado à coroa portuguesa. Assim, a identidade, elemento tão caro a qualquer povo, ligou-se na maior parte da nossa história ao elemento religioso. A (re)produção de um episódio histórico que agrega tantos aspectos de identificação, como a etnia, a pátria e a religião, constitui objeto de investigação na busca da resposta de quem somos e por que formamos uma única nação[103]. No *Guia de Civismo: Águas do Paraíso*, há a fala do padre que rezava a missa em comemoração ao aniversário da cidade e em defesa dos valores cívicos nacionais:

> - Meus irmãos, - começou Padre Januário, muito comovido. – Estamos, neste momento sagrado, dando início a uma etapa nova da História desta cidade... Amanhecemos, hoje, como nunca o fizemos. Despertamos possuídos de um sentimento estranho, jamais experimentado, tenho certeza... Vida nova em Águas do Paraíso... Deixamos, no “ontem”, as desavenças, os protestos, as rusgas... os dissabores, as futilidades, os egoísmos, os privilégios e as ambições... Não trouxemos, para o nosso “hoje”, a fraqueza ante a corrupção, nem a condição de “acomodados”, ante a subversão... (CONCEIÇÃO, 1972, p. 213, grifos do autor).

Nesse trecho, a Igreja Católica surge ao mesmo tempo como unificadora e apaziguadora das possíveis diferenças e divergências existentes na sociedade brasileira. Assim como no Brasil, o tripé Deus, Pátria e Família também constavam na condição de base de sustentação do governo português durante a Ditadura Salazarista. Na Exposição do Mundo Português[104], ocorrida em 1940, havia três secções: Secção Histórica, Secção da Vida Popular e Secção Colonial. Nesta última, reservada a representar o período de conquista e dominação do Brasil e demais

[103] Cf. GONDIM, 2011.
[104] Cf. CUNHA, 1994.

territórios coloniais, o sentido de “missão” foi dado por meio da anulação ou apresentação folclórica dos indígenas, observados a partir da aceitação da cultura portuguesa, mais do que uma possível imposição (CUNHA, 1994).

Vê-se a cultura subjugada como algo inferior, primitivo e que ainda não havia evoluído por falta de “orientação” de povos civilizados. Assim, com a chegada do europeu, a alteração, por meio da assimilação, constituindo uma mudança positivista num processo civilizatório “natural”, não é tomada num sentido violento. A educação brasileira e portuguesa, nos períodos históricos investigados nessa pesquisa, considera a religião cristã católica na condição de processo necessário dos povos para atingir a moralidade e civismo apresentados nessas configurações.

3.2 “TUDO BEM, GRAÇAS A DEUS!”[105]

Farei aqui uma breve digressão para compreender um pouco o sentido de comportamento brasileiro que remete ao *habitus* eliasiano. Para Elias (2006, p. 133), o comportamento pode ser entendido como um “sinal codificado, do qual os outros possuem ou não – conforme o caso – a chave”. Assim, seria uma maneira de agir ou mesmo de falar que aos pertencentes a outras nações seriam desconhecidas ou estranhas.

Uma das expressões mais utilizadas no Brasil ligadas à religiosidade é a do título desta seção. “Tudo bem, graças a Deus” é uma frase automática da grande maioria das pessoas quando se pergunta como vai. Embora pareça algo comum, essa maneira de responder ao questionamento sobre como a pessoa está demonstra uma característica de identidade dos brasileiros quando em contato com pessoas de outras nacionalidades. A identificação imediata do brasileiro com a religiosidade ocorre por meio de demonstrações desse tipo. A segunda natureza percebida do brasileiro possui intrínseca relação com a afirmação de um aspecto religioso, considerado pertencente ao “ser brasileiro”.

O Almirante Benjamin Sodré, segundo presidente da CNMC, chegou a confessar em seu diário que era ateu, mas vivia como religioso. Dizer que não possui nenhuma

[105] O subtítulo encontra-se aspeado por conter uma expressão amplamente utilizada e difundida na cultura brasileira. Embora de caráter deísta, comum às religiões, remete a uma característica principalmente católica.

religião, ou mesmo se proclamar ateu, na sociedade brasileira, ainda hoje soa como não ter a identidade nacional brasileira. Então as pessoas, mesmo não acreditando em religião, apresentam-se publicamente como se seguissem alguma religião, geralmente católica.

Esse é outro ponto interessante da peculiaridade brasileira quanto à identidade nacional e religiosa. É comum escutar a expressão “católico não praticante” em referência a possíveis questionamentos da religião, como nome de padres ou paróquias que frequenta. O que seria um “católico não praticante”? Aquele que afirma pertencer à religião católica, mas, pelo fato de não praticar, desconhece informações consideradas básicas pelos seguidores de uma dada religião. Ou seja, o sujeito busca sua identificação com algo que considera comum ao “ser brasileiro”, mas não se apresenta na obrigação de saber mais detalhes daquilo com o que diz se identificar. É corriqueiro também ver pessoas que, ao passarem na frente de uma igreja católica, fazem o sinal da cruz, num gesto automático de respeito à instituição religiosa.

Outro componente do *habitus* religioso brasileiro consiste em pedir a bênção aos mais velhos, por muitos visto como da religião católica, mas que constitui prática também em terreiros[106]. É possível identificar pessoas das mais diversas idades e classes sociais ensinando os mais novos a “pedir a benção”. Esse aspecto que compõe a religiosidade do ser brasileiro em muitos casos chega a se “desvincular” com algo estritamente pertencente à religião para constituir uma segunda natureza do indivíduo.

O Relatório elaborado após a V Reunião de Diretores de Escolas Técnicas Federais, ocorrido em Salvador no ano de 1977, traz um volume com o documento básico de Ensino Religioso. Nele encontram-se várias diretrizes a serem adotadas acerca da formação religiosa e, apesar de falar de uma individualidade quanto a uma religião específica, aborda em vários momentos pontos cuja aproximação com a Igreja Católica é inegável.

Ainda no início do texto, nas “Considerações sobre o ER nas escolas oficiais”, afirma que Deus se fez homem, profano, secular (ROCHA, 1977). Mais adiante, encontram-se as seguintes palavras:

> Duas observações finais, que completam as considerações sobre o Ensino Religioso nas escolas oficiais, referidas especificamente ao ensino

[106] Apesar disso, não se descarta que uma grande parcela considera apenas católico, nitidamente por preconceito.

> confessional: o ensino religioso não poderá estar dissociado das comunidades eclesiais respectivas, cabendo um esforço para um trabalho integrado entre a escola e tais comunidades, sem o que não serão obtidos resultados proveitosos; a evangelização e não a catequese será a característica básica desse ensino. (ROCHA, 1977, p. 174).

Nesse contexto a palavra catequese, embora se saiba que não é exclusiva, é pelo autor ligada à formação cristã católica, enquanto a evangelização se apresenta em caráter mais universalizante de religiões cristãs. A catequese tal como se apresenta na investigação foi a base na qual se fundamentaram as ideias católicas na sociedade brasileira desde o período colonial. O processo de naturalização e inculcação do pensamento moral católico segue a mesma lógica, dessa vez, considerada necessária para a contenção de pensamentos e ideias considerados divergentes e contrários a ele.

Em Portugal não há maiores divergências quanto ao que aqui foi citado com relação ao Brasil. Segundo encíclica de Sua Santidade Pio XI, reproduzida integralmente no boletim do comissariado nacional da MP, há um trecho no qual se afirma: “[...] não pode dar-se educação adequada e perfeita se não a cristã” (PIO XI, 1929 *apud* MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM, 1946, p. 117). Concordar com a afirmação significa desconsiderar todas as demais formas de educação distintas da que possui o cristianismo como base para a compreensão do mundo.

A encíclica foi citada no boletim na íntegra sob a justificativa de que o papa seria o “representante na terra daquele Divino Mestre” (MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM, 1946, p. 115). Sendo a educação cristã a principal educação, a sociedade portuguesa estaria seguindo os passos de sua histórica inevitabilidade: ser uma sociedade civilizada a levar a civilização a outros povos. Nesse sentido, respalda o que aponta na carta sobre as pessoas que seguem a educação cristã:

> Daqui ressalta, com evidência, a importância suprema da educação cristã, não só para cada um dos indivíduos, mas também para as famílias e para tôda a sociedade humana, visto que a perfeição desta, resulta necessariamente da perfeição dos elementos que a compõem. (PIO XI, 1929 *apud* MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM, 1946, p. 117).

Os portugueses, colonizadores do Brasil, contribuíram, segundo a ideia defendida por Pio XI em sua carta, com o processo de aperfeiçoamento da sociedade humana. Educar os povos com o sentimento maior de promover não apenas a disseminação do cristianismo, mas perceber as ideias da Igreja Católica sendo praticadas no dia a dia das sociedades, era um objetivo a ser alcançado.

Brasil e Portugal, em seus séculos de história comum, consideraram a identidade nacional como o resultado necessário da ação educativa de três sociedades: família e sociedade civil (de ordem natural) e Igreja (de ordem sobrenatural). Todas estariam responsáveis pela formação e manutenção da estrutura social das nações. Nesse sentido, contestar a importância de qualquer uma delas significaria negar a própria identidade nacional.

Portanto, os países investigados têm a religião como ponto de partida e chegada para sua existência. Encontrar ou afirmar uma essência que faça sentido para a construção de uma identidade nacional é algo inerente a qualquer país, pois essa é sua razão de ser. O que se objetivou nesse tópico foi problematizar algo que parece estar à beira da naturalização ao se dizer que a história da educação brasileira e portuguesa possui raízes na religião. Entender como isso se encontra arraigado com a demonstração de aspectos não naturais ou mesmo impositivos corresponde também fazer a relação entre a influência da sociedade sobre o indivíduo e do indivíduo sobre a sociedade. Aqui, na acepção de conservação de um modelo de sociedade tratado como preexistente e que deve ser mantido, sob risco de perder sua identidade.

A educação, e suas instituições educacionais, cumpre importante função no sentido de realizar afirmações, excluir outras, e estar deliberadamente ligada a uma ideia de cidadão e cidadã a pertencer àquela sociedade. Por esse motivo, a CNMC, como a MP e a MPF, possui importância nessa investigação, principalmente por terem existido em contextos governamentais nos quais a liberdade de pensamento e atuação estavam condicionados a uma constante vigilância por parte do governo. Em ambos os países o exercício do poder na educação, utilizando-se de figurações educativas, encontrou materialidade nas instituições a serem analisadas.

4 A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO (CNMC)

Localizada inicialmente no 5º pavimento do Palácio Tiradentes, no Rio de Janeiro, permaneceu até 1986, quando foi transferida para o Distrito Federal, em Brasília. A capital do Brasil não era o Rio de Janeiro desde 1960, quando Brasília foi inaugurada; os principais órgãos do governo migraram da antiga capital para a nova sede distrital. Mas, as manifestações e maiores agitações políticas permaneceram na antiga sede do governo federal; assim, seria mais importante manter uma instituição educacional próximo das pessoas a quem deveriam ser relembradas as características nacionais do "ser brasileiro".

Várias pesquisas apontam que a Escola Superior de Guerra (ESG) foi o local onde surgiram as ideias no sentido de formação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Filgueiras (2006), Vaidergorn (1987) e Lemos (2011) afirmaram em suas pesquisas a participação direta de militares na formação da CNMC. Ao longo dos dezesseis anos de existência da CNMC, foram quatro os militares que a presidiram[107] e todos egressos da ESG.

A primeira configuração da CNMC teve como membros pessoas que em outros momentos ocuparam a função de presidente da instituição. Assim, o primeiro presidente foi o General Moacir de Araújo Lopes, mas percebe-se como integrantes naquele ano o Professor Álvaro Moitinho Neiva, Padre Francisco Leme Lopes, Almirante Ary dos Santos Rongel, Professor Eloywaldo Chagas de Oliveira, Professor Humberto Grande, Almirante Benjamin Sodré, Professor Hélio de Alcântara Avelar e Doutor Guido Ivan de Carvalho, sendo os dois últimos substituídos pelo Professor Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes e Professor Arthur Machado Paupério, respectivamente.

A CNMC contou com a presidência de sete membros durante sua existência (1969-1986). Foram eles: General Moacir de Araújo Lopes, Almirante Benjamin Sodré, Almirante Ary dos Santos Rongel, Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes, Humberto Grande, Zilmar C. de Araripe Macedo, General Adolpho João de Paula Couto e Edília Coelho Garcia. Todos eles, direta ou indiretamente atuaram na influência da EMC de maneira direta ou indireta. Foram localizadas obras biográficas

[107] Foram eles: Gen. Moacir de Araújo Lopes (1969-1971); Alte. Benjamin Sodré (1971-1972); Alte. Ary dos Santos Rongel, em alguns lugares grafado Rangel (1972-1975) e Gen. Adolpho João de Paula Couto (1980-1981).

de Benjamin Sodré e Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes nas quais foi possível um aprofundamento acerca de alguns aspectos, como, por exemplo, suas visões de mundo. Quanto aos demais, foram achados textos autorais nos quais é possível perceber o *habitus* que acreditavam ser parte da composição da identidade nacional brasileira.

A redação do decreto que criou a EMC e a CNMC dizia que os membros da CNMC seriam nomeados pelo Presidente da República, tendo por critério pessoas ligadas “à causa da Educação Moral e Cívica”. As pessoas a ocuparem esse espaço atendiam a uma série de características competentes ao que era entendido por “causa moral e cívica”. Do mesmo modo, compreende-se que a escolha do presidente, realizada pelos pares da CNMC, representaria os interesses dos membros da CNMC. O presidente era eleito por maioria absoluta dos votos, significando, assim, que as pessoas iriam ser escolhidas por meio de uma maior identificação com as causas defendidas pelo governo, mas também por aquele grupo.

Embora tenha sido criado para atender a uma exigência educacional escolar, é sabido que as ideias iniciais para a formação da EMC e, por conseguinte, da CNMC, não foram forjadas nos ambientes escolares ou mesmo acadêmicos. Cunha (2014) apontou que houve a elaboração de um manifesto, do Movimento de Arregimentação Feminina, resultado da II Conferência Interamericana e promovida pela Organização dos Estados Americanos, que continha como uma das reivindicações a obrigatoriedade da educação moral e cívica nas escolas; seria uma reação ao crescimento das “ideologias totalitárias”. Entende-se por essa expressão os governos de caráter comunista.

A CNCM possuía em seu regimento interno os elementos para a execução exitosa do propósito porque foi criada. Subordinava-se diretamente ao Ministro da Educação e Cultura, demonstrando uma estreita relação com o poder político de formação educacional. Estava inicialmente organizada em: Presidência, com um gabinete; Vice-Presidência; três setores: Implantação e Manutenção da Doutrina, Currículos e Programas Básicos, Exame de Livros Didáticos; Secretaria Geral e sete serviços: Relações Públicas, Currículos e Programas Básicos, Exame de Livros Didáticos, Assessoria e Jurisprudência, Documentação e Publicações, Administração e Comunicações. Após 1973, houve um reordenamento, ficando desse modo: Presidência, com gabinete; Vice-presidência; Assessoria Técnica; Secretaria Geral; Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina; Setor de Currículos e Programas

Básicos; Setor de Exames de Livros Didáticos; além dos cinco seguintes serviços: Relações Públicas; Serviço de Assessoria de Jurisprudência; Serviço de Documentação e Publicações; Serviço de Administração e Serviço de Comunicações[108].

A estrutura da CNMC compreendia uma teia burocrática que servia para direcionar e fiscalizar nas instituições sociais, educacionais ou não, a veiculação do que se entendia por moralidade e civismo brasileiros. Cada órgão possuía uma competência específica, cabendo aos seus representantes o lugar de sujeito de preservação do modelo social existente no governo militar. Havia, portanto, um setor responsável pela implantação e manutenção da doutrina, de currículos e programas básicos e exame de livros didáticos e um responsável pela classificação desses livros didáticos. Em menos de um ano de funcionamento da instituição, já haviam sido feitas recomendações e emitidos pareceres sobre 133 obras, entre livros fascículos e outras publicações (COUTO, 1970).

Há no arquivo público do Rio de Janeiro (APERJ) um índice de livros apreendidos entre os anos de 1933 e 1983. O período correspondente à ditadura militar é que possui maior catalogação desses livros, compreendendo uma espécie de *Index* do que não podia ser lido naquela época. A CNMC também contribuiu com esse *Index*, emitindo pareceres desfavoráveis à veiculação e utilização desses materiais em salas de aula.

Um dos livros apreendidos, talvez por ser inadequado à formação moral e cívica dos jovens, tinha por título *Pequena enciclopédia de moral e civismo*, escrita pelo Padre Fernando Bastos de Ávila. Ele era professor na PUC Rio e escreveu a obra, que foi publicada pela Campanha Nacional de Material de Ensino, do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação. O livro passou a circular em 1967, portanto dois anos antes da criação da CNMC e da EMC. Estranhamente encontra-se na coleção de livros apreendidos, certamente após 1969, quando a CNMC surgiu com poderes para dizer o que poderia ou não ser lido e, por motivo não sabido, identificou a obra como imprópria.

Outra obra considerada imprópria pela CNMC foi a de Nelson Werneck Sodré, sob o título *História militar do Brasil*. Notadamente marxista, teve um parecer que desaconselhava a difusão de seu livro, por ser uma “obra de fundo inteiramente

[108] Cf. Art. 11 do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971 e Art. 1º do Decreto nº 71.771, de 29 de janeiro de 1973.

político, expondo pontos de vista em grande parte negativos"'[109]. Qualquer dado que fugisse à exaltação das Forças Armadas Brasileiras como instrumento de fomento e manutenção da democracia brasileira era automaticamente tido como um insulto e descartado como uma "ameaça".

Além dos livros, há no regulamento criado pela CNMC e aprovado pelo MEC a execução de exames de proficiência e atestados de ideologia. Ambos dizem respeito diretamente aos(às) professores(as) que iriam ministrar as disciplinas de EMC em todos os níveis. Ou seja, em conjunto com o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) haveria uma devassa na vida dos(as) professores(as) antes ou mesmo durante o período que estivessem lecionando a disciplina, a fim de identificar "elementos infiltrados".

Um relatório técnico do MEC em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborado no ano de 1975 com referências do ano anterior, indicava a CNCM como instituição vinculada ao MEC, de caráter normativo. Nesse documento consta que a CNMC estava no ano de 1974 desenvolvendo estudos sobre os seguintes temas: adaptação aos cursos de ensino supletivo a EMC, EPB e OSPB; orientação no campo da educação sexual; receptividade do corpo discente ao ensino de moral e civismo; estudo de meios de expressão e comunicação que contrariassem a moral e os bons costumes e o aproveitamento dos meios de comunicação de massas na educação moral e cívica[110].

Esse poder exercido pela CNMC diretamente e indiretamente poderia ser visto por meio de vários dispositivos elaborados. Em 7 de fevereiro de 1972 foram publicadas no Diário Oficial da União as diretrizes para a instauração de Centros Cívicos Escolares (CCE) e Centros Superiores de Civismo (CSC)[111], elaboradas pela CNMC; embora tenham sido questionadas, gerando um parecer da Advocacia Geral da União exigindo uma homologação ministerial, os fundamentos para a criação dos centros constavam já no Decreto-lei nº 68.065, de 1971. Todo esse organograma estaria formulado para atender, no âmbito da educação, os Objetivos Nacionais (ON), os quais serão tratados a seguir.

---

[109] Trecho do parecer da CNMC em Informativo Circular do MEC em 12 de maio de 1971, encontrado no Arquivo Público Nacional.

[110] Cf. Relatório técnico nº 9, acervo do Arquivo Nacional – DF.

[111] Que deveriam ser elaborados pelos próprios estudantes, com supervisão da administração escolar e dos(as) professores(as).

4.1 OBJETIVOS NACIONAIS

O sentido de Objetivos Nacionais (ON) aqui apresentado tem por base os conceitos fundamentais presentes no livro da ESG, *Fundamentos da Doutrina* (FUNDAMENTOS, 1981). Um desses objetivos foi citado pela última presidente da CNMC no boletim informativo da entidade por ocasião da Semana da Pátria, em 1984[112]. Ao fazer apresentar em seu discurso enunciados pertencentes à outra instituição, demonstra que não apenas possuía o conhecimento da doutrina da ESG, bem como concordava com as verdades por ela apresentadas.

Como elemento central, o livro preceitua que os objetivo nacionais seriam aquilo que a nação visa alcançar. Na redação encontram-se objetivos individuais e grupais, também presentes a partir dos interesses e aspirações de cada sujeito e dos grupos aos quais faz parte. Mas é na nação a identificação de interesses coletivos de maior monta, e que exprimem os desejos coletivos. Embora represente as necessidades materiais e espirituais de toda nação

> pode acontecer, às vezes, que a nação ainda não tenha percebido a importância de certos interesses e a possibilidade de serem eles considerados como suas próprias aspirações. Impõe-se, então, um processo de esclarecimento, para que, através da participação e do debate, a comunidade nacional venha ou não a aceitá-los como seus. (FUNDAMENTOS, 1981, p. 26).

Elias (1997) não considera o *habitus* nacional de um povo fixado biologicamente de uma vez por todas. À formação do Estado advém a elaboração de um *habitus* que, para Elias (1997) também não é imutável. A ESG considerava que o papel de percepção e divulgação desse *habitus* nacional era das elites nacionais; portanto, as elites deveriam identificar e realizar "um processo de esclarecimento" para a comunidade nacional.

Como um dos objetivos nacionais permanentes[113] é citado o bem comum. Para a realização do bem comum seriam necessárias a "plena compreensão e prática dos valores espirituais" (FUNDAMENTOS, 1981, p. 27). Esse ponto não se desvincula da afirmação de que "a vida de uma nação consiste, sobretudo, em manter os valores

---

[112] O Objetivo Nacional Permanente (ONP) citado por Edília Coelho Garcia foi a "Independência", colocando a educação como instrumento necessário para sua manutenção e entendimento. Nesse caso, estabelece-se uma relação com o ONP apresentado mais adiante da soberania.

[113] Objetivos nacionais permanentes (ONP) são aquilo que representa os interesses e aspirações vitais, subsistindo por longo tempo. Cf. Op. Cit.

tradicionais, gerando objetivos de conservação, equilíbrio e ordem, contidos no conceito de Segurança" (FUNDAMENTOS, 1981, p. 27). O que se entende por conservação dos valores tradicionais remete inevitavelmente a preceitos religiosos de cunho cristão católico, tendo em vista serem considerados em vários espaços e instituições sociais brasileiras elementos que atrelam a tradição a aspectos da religião católica romana.

Apesar de afirmar que os objetivos nacionais se sobrepõem aos objetivos do Estado, considera que o Estado possui interesses próprios, "até mesmo primordiais", para sua existência e essência. Ou seja, para a manutenção do Estado o poder pode ou não considerar os Objetivos Nacionais (ON). Existem quatro condicionantes para o estabelecimento dos ON: humanos, físicos, institucionais e externos.

Dentre os condicionantes humanos, consta o "caráter nacional". Sua definição é a de ser "o padrão de comportamento mais provável de integrante de um grupo nacional" (FUNDAMENTOS, 1981, p. 30); esse "padrão" seria definido pela experiência histórico-cultural de cada povo. Apesar de considerar um caminho impreciso e controverso, afirma-se que não é justificativa para desconsiderar a questão.

Sendo a educação um espaço para esse tipo de formação, a EMC contribuiu no sentido de fomentar a internalização dessa ideia. Na V Reunião de Diretores de Escolas Técnicas Federais, um dos eixos abordados foi a elaboração de um documento base para a EMC nas escolas de 2º grau. Uma das formas de abordagem indicada foi observar a EMC quanto atividade, assim definida:

> Vemos nas atividades, como estratégias de ensino, o mais perfeito processo de socialização, porquanto, participando de uma programação com papel definido a representar, o educando adquire sensibilidade a estímulos sociais, aprendendo a se comportar de forma semelhante aos outros e a com outros conviver. (BRASÍLIA, 1978, p. 270).

A realização de atividades comuns a todas as escolas deveria formar o "padrão de comportamento" esperado pelo governo a todos os cidadãos brasileiros. Desenvolver isso a partir de um processo educativo realizado no interior das escolas, concomitante ao movimento de massificação escolar na sociedade, tinha um objetivo bem definido. Promover uma uniformização dos indivíduos, fazendo com que eles se comportassem de maneira semelhante, atendia à construção de uma unidade nacional por meio da formação de corpos obedientes.

Como segundo ponto dos condicionantes humanos, aponta-se o papel das elites nacionais. Nesse aspecto, partindo da ideia de que são mais esclarecidos e participam mais ativamente, compete a elas captar, interpretar e consolidar os interesses e aspirações latentes do povo. As elites devem indicar qual o caminho deve seguir o governo para atender aos interesses da opinião pública. Além de formular os ON a partir da interpretação da opinião pública, cabe a elas “difundir no povo os altos valores da convivência social e trabalhar com ele no sentido de aumentar a percepção e seus autênticos interesses e aspirações” (FUNDAMENTOS, 1981, p. 31). O que anseia o povo é traduzido pelas elites e posteriormente devolvido a ele, garantindo a compreensão e legitimidade no estabelecimento dos ON.

Na narrativa enredada pelo Major do Exército Hélio Casatle da Conceição (1972) no livro *Guia de Civismo: Águas do Paraíso* ilustra bem como deveria atuar cada membro da sociedade:

> Há necessidade de trabalhar homem por homem, mulher por mulher, criança por criança. Rios [dono da fábrica] integraria seu operariado. Padre Januário [Igreja Católica] faria o mesmo com os fiéis. Eu [professor] e Professora Odete [educação formal] integraríamos nossos alunos. O prezado Azeitona [liderança juvenil] integraria seus valorosos Tigres. Todos nós, juntos, integraríamos a cidade, realçando vivamente o papel na integração do Estado. O papel do Estado na integração do Brasil. (CONCEIÇÃO, 19712, p. 170).

No livro destinado aos jovens brasileiros está delineada a estratégia a ser utilizada pelo governo nas mais diversas esferas sociais e quais os representantes de cada uma delas. Estimular esses setores para atender aos interesses do Estado seria uma tarefa que demandava grandes esforços e convencimento da elite. Convocar essas pessoas para a realização da tarefa foi considerado um importante objetivo nacional a ser atingido.

Nos condicionantes físicos, leva-se em consideração aspectos de uma geografia física do país, que podem interferir na definição dos ON. Para os condicionantes institucionais, a importância está em analisar as instituições mais perenes de uma sociedade, tendo em vista a compreensão de seus valores. Por fim, os condicionantes externos consideram a nação em um contexto internacional; tomando por base a ausência de isolamento dos povos, apontam-se nações mais poderosas e menos poderosas. Às últimas cabe buscar apoio nas primeiras, inclusive tendo o objetivo de salvaguardar seus legítimos interesses.

Partindo para o âmbito local, segue-se a criação dos dispositivos de poder calcados nos objetivos nacionais brasileiros. Dentre os condicionantes humanos, o caráter nacional brasileiro é constituído pelas seguintes características: individualismo, adaptabilidade, improvisação, vocação pacifista, cordialidade, emotividade e criatividade. Ainda nos condicionantes humanos, o que trata do papel das elites no Brasil, considera-se que seu relevo na história do país tem sido maior do que dos demais grupos sociais. Notadamente as elites fomentadoras de reformas estruturais pertencem a grupos políticos, culturais, religiosos e militares. Ou seja, as elites têm ditado o rumo dos ON brasileiros e, à medida que o povo for se identificando com esses objetivos, terá condições de participar da política.

Ainda nos eixos dos ON brasileiros, aparecem os condicionantes físicos, institucionais e externos. Nos primeiros, são revelados problemas e vantagens da grande extensão territorial do Brasil. Nos segundos, as instituições herdadas de Portugal são as consideradas, bem como o idioma português, tomado como importante elemento de unidade nacional e uniformidade cultural. Nos terceiros, concorda-se que as elites brasileiras sempre procuraram imitar a cultura europeia; isso não é visto de maneira negativa, donde tende a se achar que, se anteriormente havia se falado no papel das elites em mostrar ao povo qual seria o rumo que o país deveria tomar, aqui fica claro que a visão era civilizacional eurocêntrica.

Elias (1994), ao analisar o processo civilizador na Alemanha e França, apontou a interferência da Igreja na transformação do comportamento pela educação no século XVIII. Nesse aspecto, houve uma relação muito estreita na identificação entre comportamento civilizado e formação por meios eclesiais[114]. A Igreja Católica Romana foi a principal instituição a permanecer no Brasil, mesmo após transformações políticas e sociais. É possível fazer essa relação entre as elites brasileiras, o pensamento civilizado de caráter europeu e a Igreja[115] como representante deste mundo no Brasil. Ao fazer parte da constituição histórica do Brasil, deveria ser preservado na condição de patrimônio e apresentado como elemento de integração nacional.

Dentre os ON, existiam os permanentes e os atuais. Os primeiros constituíam os anseios perenes do país; os segundos, existiam como etapas intermediárias para se

[114] *Op. Cit.* p. 110-111.

[115] A partir deste momento a palavra Igreja, quando se tratar do contexto brasileiro, será entendida com a Igreja Católica Apostólica Romana.

alcançarem os Objetivos Nacionais Permanentes. Como objetivos nacionais permanentes (ONP) o livro cita democracia, integração nacional, integridade do patrimônio nacional, paz social, progresso e soberania.

O primeiro ONP, a democracia, é abordado como presente no espírito brasileiro desde o século XIX. Partindo dos ideais de liberdade "amadurecidos na consciência das elites e manifestando-se no povo" (FUNDAMENTOS, 1981, p. 40), considera que mesmo em período monárquico havia a clara definição da presença do caráter constitucional dos governos. O período pós 1964 é tomado como um levante de todo o Brasil "em nome da fé democrática" (*Idem*, *Ibdem*) por ter sido "ameaçado por totalitarismo alienígena" (*Idem*, *Ibdem*).

O segundo ONP, a integração nacional, deve-se ao tamanho do país. Apesar disso, apresenta-se que são remotas as relações entre as diversas regiões do país, com as bandeiras, o percurso do rio São Francisco e as expedições na Amazônia. Ao abordar a integração nacional, surge em paralelo o discurso da integração socioeconômica, "com o abrandamento dos desníveis regionais e de classes sociais" (*Idem*, p. 41). Há a estratégia[116] de se relacionar a existência de uma integração nacional que se coaduna com a integração racial remontando, para isso, o século XVII em Pernambuco, quando houve a expulsão dos holandeses[117].

O terceiro ONP, a integridade do patrimônio nacional, também remonta ao período colonial. Considera o esforço em manter a integridade das fronteiras e de todo o território, mas além do espaço físico aborda o espaço cultural e a importância das atuais gerações em mantê-los.

O quarto ONP, a paz social, considera uma série de aspectos que configuram a estratégia para a afirmação de um discurso: o da democracia racial no Brasil. Convém apresentar o texto como ele foi escrito, para melhor compreensão e análise:

> A evolução histórica apresenta inúmeros testemunhos da tendência brasileira de evitar conflitos no relacionamento pessoal. A própria escravidão, herdada da era colonial, apresenta figuras típicas, como a mãe-preta, a ama-de-leite, a mucama e os moleques, que eram praticamente componentes da família.

[116] Cf. CASTRO, 2009, p. 151-152.

[117] Na minha pesquisa de mestrado desenvolvi o estudo acerca do discurso de surgimento da pátria a partir das Batalhas dos Guararapes na educação dos anos 1960 e 1970 no Brasil. A unidade que promoveu a expulsão do "invasor holandês" figurou, entre outros aspectos do discurso, pelo fato de serem considerados "hereges" pelos brancos portugueses, negros e índios. O discurso de surgimento da pátria após esse evento ocorreu pela criação de enunciados que afirmavam essa vontade de verdade. Cf. GONDIM, 2011.

> A integração étnica é facilitada pela ausência de preconceitos, herança benéfica do caldeamento racial português.
>
> A luta pela Abolição integrou povo e governo, embora a elite dirigente percebesse que sua decretação, pura e simples, poderia abalar os alicerces da economia e provocar a queda da Monarquia. Apesar dessas perspectivas, a Princesa Regente não titubeou em correr o risco.
>
> As fases sucessivas em que foi equacionado o problema (proibição do tráfico, Leis do Ventre Livre e dos Sexagenários) demonstram o empenho e o cuidado com que se lhe buscou a solução.
>
> A extirpação definitiva da escravatura, não obstante a crise gerada e o sacrifício da monarquia, esteve longe do sangrento conflito que o problema causou nos Estados Unidos da América.
>
> Na República, já em 1930, no início do surto industrial, o governo elaborou uma legislação trabalhista, considerada modelar na época. Tal iniciativa, atendendo à aspiração de paz social, proporcionou ao Brasil uma evolução praticamente livre das grandes convulsões ocorridas em outros países. (FUNDAMENTOS, 1981, p. 43).

O distanciamento do Brasil dos demais países da América, incluindo os Estados Unidos, promove uma aproximação civilizacional com a Europa. Mesmo tratando de uma “integração étnica”, o que poderia representar um elemento negativo e de desvinculação com o europeu, só ocorreu em virtude “da herança benéfica do caldeamento racial português”.

O quinto ONP, o progresso, é considerado como algo que antecede o período republicano. A abertura dos portos, com a vinda de D. João VI, a siderúrgica de Ipanema, Mauá e a instalação do telégrafo e da energia elétrica são exemplos do viés progressista brasileiro antes do século XX. Além de enunciar o lema na bandeira republicana, cuja inscrição traz gravada a expressão positivista: PROGRESSO.

O sexto ONP, a soberania, considera mais uma vez a expulsão dos holandeses pelos nordestinos; no entanto, apresenta que essa busca pela soberania se deu de forma pacífica e sem derramamento de sangue. Então, desde que os descentes dos colonos portugueses se identificaram como brasileiros, existiu a aspiração soberana. O esforço em continuadamente se afirmar a ausência de derramamento de sangue nos eventos históricos tem um sentido. Formar uma sociedade brasileira para a passividade remeteria a esses períodos da própria história quando as mudanças ocorreram sem a “necessidade” de atitudes mais drásticas como, por exemplo, uma revolução.

Em todos os seis ONP é demonstrada a estratégia de afirmar uma precedência em relação à própria existência do país. Sempre ressaltando o caráter pacifista e

legítimo de todos os objetivos, enuncia como eixo central de todos esses processos a atuação das elites. Antes, como no momento em que o livro foi escrito, coube às elites a realização desses eventos. Desse modo, democracia, integração nacional, integridade do patrimônio nacional, paz social, progresso e soberania deveriam ser objetivos nacionais permanentes e competia às elites a consagração deles, fomentando junto ao povo sua identificação.

A identidade é algo que envolve simultaneamente sociedade e indivíduos pertencentes a ela. Para Elias (1994), o indivíduo cresce partindo de uma rede de pessoas anteriores a ele, mas também é formador de novas redes. Nesse sentido, afirmar a identidade de um povo significa perceber ao mesmo tempo as identidades individuais e coletivas, pois o ser humano possui a capacidade de se moldar ao meio onde vive. O indivíduo só pode ser considerado humano em convivência com outros humanos, do contrário ele não passa de outro animal (ELIAS, 1994). É a partir dessa convivência que as relações são estabelecidas e, também, as identidades coletivas e individuais. O ser só consegue perceber sua individualidade ao se confrontar com outras individualidades, no convívio em sociedade.

Os espaços de convívio e formação, como as escolas e universidades, configuram-se na condição de locais onde a identidade social é produzida, apesar de ser possível, nesse mesmo contexto, verificar que o indivíduo também forma sua identidade própria. O conceito de *habitus*, ou segunda natureza, é configurado por Elias a partir de elementos que são externos aos indivíduos, mas que passam a ser assimilados e praticados por eles. Ao estudar as mudanças de comportamento dos alemães no final do século XIX e início do XX, Elias (1997) observou que as confrarias de estudantes, locais vistos por ele como espaços de formação social e de personalidade, estimulavam um "*habitus* humano cruelmente implacável" (ELIAS, 1997, p. 106) por meio das práticas de bebedeiras, duelos e relações que demonstravam explicitamente superioridade e inferioridade a partir do escárnio dos mais fracos pelos mais fortes fisicamente.

Assim como Elias, Foucault não apresenta métodos que nos irão direcionar para respostas. Veiga-Neto (2007) sinaliza que, para uma pesquisa que procure seguir os passos de Foucault, mais importante que partir de conceitos é perguntar e examinar como as coisas funcionam e acontecem. A compreensão do encadeamento dos processos parece ser um caminho defendido por ambos para as diversas teorizações criadas por eles.

Portanto, o entendimento de certos acontecimentos e a maneira como eles se deram passa a ser a metodologia central desenvolvida pelas teorias de Elias (1993; 1994; 1994a; 1997; 2000; 2006) e Foucault (1979; 2008; 2008a; 2015). Não estabelecer totalidades e considerá-las a partir do viés da continuidade são racionalidades reclamadas em ambos os autores. Elias (1994) criticou a metodologia que se vale do comparativo entre história universal e história nacional, encadeando relações entre passado, menos avançado e presente, mais avançado, absorvendo o local no mundial. Demonstra a diferença que entendia uma floresta sem árvores e no século XX, em que se enxergava melhor as árvores do que a floresta[118], discordando de ambas.

Desse modo, o uso da categoria eliasiana de *habitus* possui aqui o papel de fio condutor para a compreensão de como a educação brasileira e a portuguesa foram pensadas pelos indivíduos que a formularam, centrando na questão da identidade nacional. Aponta-se aqui para a interferência da Igreja Católica Romana, não como instituição, mas na condição de promotora de características transformadas em inerentes ao ser brasileiro. A partir de conceitos desenvolvidos pela ESG e desenvolvidos pela CNMC e seus presidentes vimos a aproximação do *habitus* pertencente a um grupo buscando sua legitimação de identidade nacional pelo exercício do poder sobre a sociedade dentro do contexto brasileiro. No português, isso foi verificado por meio da MP e da MPF.

O catolicismo, apoio conceitual do mundo conservador e romântico, passa a se utilizar de seus elementos teóricos para se contemporizar e voltar a ter influência no mundo secular. Mesmo no período de maior influência positivista no Brasil, no final do século XIX e início do XX, marcado na educação pelas tentativas de reformas promovidas por Benjamin Constant e Rivadávia, às elites não interessavam uma completa separação entre o ensino e a religião. Algumas das propostas giravam em torno de um rompimento com a antiga tradição do ensino humanístico, descartando

[118] Sua crítica possui referência à defesa elaborada em seu livro *A sociedade dos indivíduos*, em que Elias (1994) não concebe a sociedade sem o estudo das individualidades, bem como considera necessário observar as estruturas mentais a partir da relação entre pessoas e dessas com a sociedade. Pois “não ocorre, como o crescimento físico, por exemplo, em decorrência de um mecanismo natural herdado, mas emerge do entrelaçamento das ‘naturezas’ de muitas pessoas” (ELIAS, 1994, p. 36). Ele defende, pois, uma metodologia das relações entre particular (indivíduo) e global (sociedade).

totalmente o ensino religioso, e eram vistas como perigosas na formação da juventude[119].

A doutrina social da Igreja é o fruto das elaborações antiliberais e antissocialistas, abordando temas do mundo político, econômico e social, do cotidiano às questões mais sensíveis, polêmicas e profundas. Usando sua autoridade como verdade, a Igreja passa a se identificar com as posições mais conservadoras. As questões postas, por exemplo, pelo marxismo, serão resolvidas através da fé, com a salvação em Deus através da Igreja: acabariam as diferenças sociais eliminando-se as diferenças de classes, raças ou nações, dentro das conformações românticas de natureza (VAIDERGORN, 1987).

A Igreja Católica Romana forneceu o aparato ideal para a EMC, pautando suas ideias em um mundo mais justo, porém distanciando-se do pensamento socialista. O esforço em manter uma relação estreita entre os governos militares, a democracia e uma religiosidade se contrapõe ao discurso afirmado por eles do que seria o socialismo: ditatorial e ateu.

O Decreto-lei que legitimou a EMC possuía estreita relação com a Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Pautada em uma visão positivista e militar, procurava em seu texto vincular sentimentos e práticas individuais aos nacionais. Desse modo, o *habitus* que se buscava apresentar seria uma inter-relação entre o ser e a pátria, pois que a existência de um dependeria do outro. Para compreender o esforço empregado pelas instituições militares durante a ditadura para assegurar a unidade nacional, é importante observar as verdades apresentadas por elas.

A reformulação do ensino superior, entre outras coisas, conjecturou a necessidade de se implantar uma política de pós-graduação, para aprofundar o conhecimento não abrangido na graduação. Nesse caminho, surgiram cursos no Brasil que visavam atender aos interesses e demandas não só da sociedade, mas, principalmente, do poder. É nesse contexto que se procura situar o surgimento de cursos de pós-graduação voltados para a formação de docentes na área das ciências humanas, principalmente de história, objetivando formar professores que de fato compartilhassem os princípios elaborados pela Comissão Nacional de Moral e Civismo. Um dos fundamentos para a elaboração de cursos de formação de

[119] Cf. VAIDERGORN, p.143.

professores aptos a lecionar e coordenar atividades relacionadas à Educação Moral e Cívica foi o Decreto n. 68.065, de 14 de janeiro de 1971.

Um dos artigos do referido Decreto versava sobre a formação de professores e orientadores da EMC. Deveria ocorrer em vários níveis, desde as escolas normais até o nível superior. Havia a obrigatoriedade em se ter um orientador de Educação Moral e Cívica em cada estabelecimento de ensino, não só para coordenar a vida pedagógica da instituição, mas também oferecer "assistência" ao Centro Cívico[120] da escola.

É possível observar vários indícios a partir da análise desse decreto. O governo realmente via na educação um caminho para estabelecer as bases de seus discursos e exercer o poder. Da mesma forma, entendia que os estudantes deviam ser "assistidos" em todas as suas ações, inclusive na sua organização, por meio do acompanhamento de perto dos Centros Cívicos, que passaram a substituir os grêmios estudantis nas escolas[121].

O(A) professor(a) da educação básica nesse período via a escola como um local para a transmissão de verdades produzidas na academia (FONSECA, 2003). Além disso, havia o constante temor da vigilância promovida pelo governo, visando evitar manifestações e pensamentos contrários ao que deveria ser veiculado pelos órgãos oficiais do Estado. O contexto de repressão e cerceamento de liberdades era vivenciado fora e dentro da escola[122].

> Se a ordem e a moral transmitidas nas disciplinas e na prática educativa visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dos grupos dominantes no país representados pelos militares, a dedicação especial ao ensino de moral e cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. (FONSECA, 2003, p. 22).

---

[120] Os Centros Cívicos eram organizações compostas por estudantes e professores de cada instituição de ensino, pública ou privada, em todos os níveis, sendo nomeados Centro Cívico Escolar (CCE) na atual Educação Básica, e Centro Superior de Civismo (CSC) no Ensino Superior. Foram instituídos pelo Governo Federal em 1971, mas houve estados que criaram portarias próprias para a sua criação nos estabelecimentos de ensino jurisdicionados, a exemplo de Pernambuco, por meio da Portaria nº 306, de 06 de março de 1972.

[121] Os grêmios estudantis tinham caráter de organização exclusiva dos estudantes, a exemplo dos centros acadêmicos e diretórios acadêmicos nas universidades. Extinguir a autonomia de formação da juventude pela juventude pautava-se na ideia de que a juventude precisava de uma constante fiscalização e acompanhamento, sob o risco de se desvirtuar.

[122] O Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, apresentou uma série de "infrações" disciplinares que se cometidas por professores(as) poderiam levar não apenas à sua demissão, mas também a impossibilidade de exercer sua função por cinco anos. Dentre as "infrações" constava o uso do recinto escolar para práticas "contrárias à moral ou à ordem pública".

A legitimação do poder político dos militares encontrou na educação escolar um caminho para inserir na sociedade vários discursos. Promover conceitos tais como homogeneidade entre os grupos sociais e regiões do país, contribuindo para a afirmação de uma identidade nacional refletia, de maneira apropriada, o interesse em salvaguardar a segurança nacional e o desenvolvimento econômico.

De acordo com Fonseca (2003, p.16), “o projeto delineado nos planos e programas de desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional dos setores políticos dominantes”. Assim, os discursos elaborados e transmitidos por meio da Educação Moral e Cívica atendiam a interesses específicos de parcela da população, a quem interessava manter a sociedade na mais completa ordem social como sempre havia sido em toda história do país segundo os discursos difundidos pela população em geral. A construção de uma identidade nacional harmoniosa e sem conflitos pode ter sido um dos motes para a elaboração de projetos e atividades em todas as esferas de atuação da Educação Moral e Cívica, com os seus órgãos de normatização e gerência do ensino.

A COMOCI de Pernambuco elaborou um relatório laudatório no ano de 1987 pelos seus quinze anos de criação. Nesse livro-relatório constam os presidentes, suas trajetórias, as atividades realizadas ao longo dos anos e livros indicados para serem trabalhados pelos professores da Educação Moral e Cívica. O mesmo encontra-se disponível no Arquivo Público do Estado de Pernambuco.

Entre suas realizações, o livro-relatório aponta alguns dados importantes: foram criados 450 Centros Cívicos Escolares e houve a parceria com a CNMC para o I Curso de Educação Moral e Cívica/Especialização de Recursos Humanos, na modalidade de Ensino à Distância, num convênio com a Universidade Gama Filho, do Rio de Janeiro. O relatório apresenta que a pós-graduação oferecida à distância teve um número de 85 inscritos, de 55 vagas para Pernambuco. Foram selecionadas 65 pessoas e concluíram 48. Este curso teve início em setembro de 1984 e foi o primeiro curso à distância em Educação Moral e Cívica/Especialização de Recursos Humanos. Participaram, além de Pernambuco, os estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí e Rio Grande do Norte e teve um total de 339 professores(as) inscritos[123]. O financiamento foi da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC e teve a duração

[123] De acordo com Boletim Informativo da CNMC.

de um ano, com seis blocos de instrução: Legislação e Pareceres; Currículo; Metodologia; Avaliação; Conteúdo I (1º grau) e Conteúdo II (2º grau).

Cabia à CNCM e às COMOCI estaduais a elaboração dos currículos e materiais de apoio pedagógico para o ensino da educação moral e cívica, bem como a escolha dos livros didáticos a serem adotados. Algumas dessas obras serão consideradas apenas para evidenciar os discursos aceitos pelo poder disciplinar e confirmar a série de dispositivos criados para a construção do *habitus* da identidade nacional brasileira. Livros didáticos e demais materiais pedagógicos são considerados ferramentas importantes para a compreensão de como as ideias podem ter chegado às salas de aula naquele período. No caso das disciplinas trabalhadas no Brasil, possui o peso de não existir formação específica para EMC, e atender a interesses de ordem subjetiva do governo. Em Portugal, como se tratava de uma prática realizada dentro e fora das escolas, os materiais veiculados, principalmente boletins e jornais, encontram-se como ferramentas para a compreensão de como circulavam as ideias nos grupos de meninos e meninas.

Arruda (1983) fez um apanhado dos conceitos e alterações realizadas pela ESG no âmbito da escrita dos Objetivos Nacionais. Embora em essência fosse mantida, a redação alterou de 1959, quando foram falados pela primeira vez pelo General Juarez Távora em conferência, passando por 1969, a primeira alteração, 1972, a segunda, 1974, quando ocorreu uma simplificação, até 1975, sua última alteração ao tempo do livro *Escola Superior de Guerra*, em sua segunda edição[124].

Os Objetivos Nacionais em todos os momentos foram divididos em Permanentes e Atuais. Embora com receio de considerar imutáveis mesmo os considerados permanentes, o termo “cristalização” foi escrito em sua última redação e corroborado por Arruda (1983, p. 77):

> De todo o exposto se conclui que os Interesses Nacionais decorrem das necessidades indispensáveis à soberania e à evolução da nacionalidade, e quando esses Interesses se projetam na consciência da coletividade se transformam em Aspirações Nacionais. Quanto aos Objetivos Nacionais, são a cristalização desses Interesses e Aspirações: os Interesses vitais se identificam com os ONP, e os Opcionais com os ONA. De um lado, o ponto central de toda a vida da comunidade, resumindo seus anseios mais relevantes (ONP); de outro, etapas conjunturais e realísticas que possam levar aos ONP (ONA).

[124] Cf. Op. Cit. p. 75-77.

Por fim, os objetivos nacionais e os interesses nacionais desembocariam para uma definição de identidade nacional imaginada. Preservar essas ideias, fazê-las possuir o sentido de verdade e formar a sociedade brasileira para a naturalização dessa identidade nacional era a tarefa a ser desenvolvida na CNMC e propagada na educação. Principalmente nas escolas, com o subterfúgio de ferramentas estratégicas de difusão dos conhecimentos produzidos pela elite, os Guias de Civismo.

4.2 OS GUIAS DE CIVISMO

Ainda antes da criação da CMNC, em abril de 1968, foi lançada no Diário Oficial da União[125] a abertura de concurso para a escolha de um "Guia de Civismo", que seria utilizado por estudantes do Ensino Médio. No edital, inferia-se "a importância absoluta do Civismo na construção da nacionalidade". Mais adiante, considerava-se entre os preceitos constantes no *Guia* a informação de que o mesmo permitisse a orientação do cidadão em seu desenvolvimento "integral, espiritual, moral e socioeconômico"; nessa relação estaria presente não apenas o desenvolvimento de cada cidadão, mas, com ele, o do Brasil.

A questão espiritual do povo brasileiro e sua importância para a cidadania surge no edital em outros momentos. No trecho sobre as ideias básicas, há oito menções diretas à espiritualidade brasileira; algumas chamam maior atenção como o espírito religioso brasileiro e a importância em se evitar o aspecto sectário, ou a citação da religião como primeira na lista das instituições pátrias. A que mais evidencia qual a verdade religiosa existente no Brasil é o ponto no qual diz respeito ao fato de se ressaltar a "necessidade" de uma evolução nacional fundamentada nas "tradições cristãs brasileiras". O sentido do processo civilizador presente na afirmação de um *habitus* preexistente e que deve ser mantido e perpetuado aparece nesse trecho de maneira evidente.

Há uma preocupação, inclusive, nesse ponto, pois trata da ênfase à língua, aos símbolos nacionais, às tradições culturais, ao papel das etnias formadoras e às biografias sintéticas de brasileiros falecidos. Quanto aos brasileiros, percebe-se a

[125] D.O.U. do dia 8 de abril de 1968, p. 2856. As duas citações diretas do presente parágrafo foram extraídas desta mesma página.

atenção em selecionar cuidadosamente entre esses os que tenham sido considerados modelos de virtude moral e cívica.

Na mesma redação surge a religião, o exemplo e a importância em escolher bem qual seria esse exemplo de virtude moral e cívica. A definição de homem cívico do General Moacir de Araújo Lopes (1968), primeiro presidente da CNMC, é “aquêle que vive o *amor à pátria*, com capacidade de renúncia; alicerça-se no *caráter*, baseado na moral, oriunda da ética, tendo por fonte *Deus* (Constituição do Brasil, Preâmbulo); e exerce ação intensa e permanente em benefício do Brasil” (LOPES, 1968, p. 14-15, grifos do autor). Seu conceito apresenta Deus e justifica a Carta Magna de um país, além de sobrepor a capacidade de renúncia em prol da pátria como característica do homem cívico.

Um dos guias de civismo classificados em 1º lugar foi do Coronel de Exército Diniz Almeida do Valle. Ele já tinha mais de trinta anos servindo ao exército e era formado em letras, tendo frequentado os bancos da ESG. Apesar do concurso ter ocorrido no ano de 1968, com o futuro primeiro presidente da CNMC na comissão organizadora, General Moacir de Araújo Lopes, o livro só foi publicado em 1971. Assim, quando da veiculação da obra consultiva obrigatória a professores de EMC, a CNMC já estava oficialmente estabelecida e cumprindo com as suas funções.

O fato de o primeiro presidente da CNMC estar na comissão organizadora do concurso demonstra que as ideias defendidas pela instituição já estavam ali presentes. Portanto, as verdades discursivas que emergiram nos Guias de Civismo também refletem o entendimento dos indivíduos presentes naquela figuração.

O livro começa considerando que as ideias básicas, presentes no edital do concurso, estavam ali preservadas. A primeira delas era de que estava conforme os princípios “filosófico-religiosos” da Constituição brasileira, considerando os interesses nacionais. Apesar de afirmar que se deveria evitar o aspecto sectário na religião, mais adiante o documento aponta para uma evolução nacional fundamentada nas “tradições cristãs brasileiras”. O processo civilizacional do Brasil deveria ter como base e finalidade a preservação de aspectos da cultura europeia, apresentada como algo que já fazia parte da formação nacional desde o início.

Em oposição aos valores tradicionais brasileiros, que deveriam ser tratados na educação, estariam as convicções de base materialista, notadamente o regime comunista, cuja ideologia “exótica, materialista e contrária às aspirações dos brasileiros” não deveria ser apresentada. O caráter e a moral entendidos como

aspectos fundamentais a serem trabalhados na educação são desenvolvidos a partir de uma ética religiosa, que afirmava estar presente na legislação brasileira.

> [...] é preciso que o homem desenvolva a sua consciência à luz dos valôres religiosos, que o livram do materialismo egoísta. Liberdade com Deus, esclarece-nos a Constituição do Brasil, repetindo os mais tradicionais documentos da Civilização ocidental: Declaração da Independência Americana, de 1776, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, Declaração dos Direitos e Deveres do Homem, da OEA, de 1948, e Constituições Brasileira de 1824, 1934, 1946 e 1967. (VALLE, 1971, p. 22).

Embora tenha recorrido a textos amplamente liberais e defensores de maiores distanciamentos com religiões específicas, dos vinte e dois principais conceitos apresentados no *Guia*, sete estão intimamente ligados à questão da religiosidade. Os conceitos 1[126] e 9[127] citam Deus textualmente, numa possível alegação de que a sociedade brasileira era Deísta "naturalmente"; os 2[128] e 3[129] afirmam a necessidade da religião para a liberdade e para a felicidade de uma nação; os 4[130] e 20[131] usam a expressão tradições cristãs, num claro direcionamento para a religião católica romana e o 17[132] considera o desenvolvimento espiritual como um objetivo nacional para a consolidação da formação integral do brasileiro.

Algumas palavras estão grafadas em itálico, destacando aspectos considerados importantes por Valle: democracia, representativa, liberdade, religião, civismo, Brasil, era tecnológica, nação, Segurança Nacional, Forças Armadas Brasileiras, vultos nacionais, caráter, patriotismo, ação, educação, cultura, Deus, Estado, homem, serviço militar, Instituições Pátrias, família, escola, justiça, juventude, Constituição do Brasil, igualdade de oportunidade, livre escolha, trabalho digno, livre iniciativa, desenvolvimento integral, Objetivo Nacional, votar, evolução do Brasil, tradições cristãs. As palavras foram apresentadas em ordem de aparição no texto, mas é importante ressaltar a repetição de algumas delas: democracia representativa, religião, civismo, caráter, patriotismo, ação, Estado. Destas, a palavra que mais se destaca é civismo; e criar um elo entre civismo e moral é algo que a educação desse período procurou realizar com a Educação Moral e Cívica.

---

[126] Democracia representativa, com Deus, é a forma ideal de vida das nações.
[127] Educação e cultura, com Deus, têm formado a base dos povos felizes.
[128] Liberdade com religião e não totalitarismo materialista.
[129] Trabalho, Religião e Civismo realizam o desenvolvimento integral e a felicidade de uma Nação.
[130] O Brasil é uma Democracia Representativa, alicerçada nas tradições cristãs.
[131] A Evolução do Brasil fundamenta-se nas tradições cristãs.
[132] O desenvolvimento integral do homem brasileiro – espiritual, moral e material – é Objetivo Nacional.

Há uma clara relação entre a liberdade, a democracia e o exercício da religiosidade. Ao cidadão compete o estudo da Carta Magna para exercer a cidadania, “da mesma forma que estudamos e meditamos a Bíblia” (VALLE, 1971, p. 11). O paralelo realizado da constituição e da bíblia, confere a ambas a importância necessária à liberdade, embora a segunda já fizesse parte do *habitus* brasileiro conforme queria se apresentar na educação. Considerar que os brasileiros “estudam e meditam” a bíblia seria considerar automaticamente todos os brasileiros cristãos. Do mesmo modo que, ao apresentar os governos socialistas, o livro mostra como um dos problemas desse modelo de política o fato de a lei não reconhecer o casamento religioso.

Mais uma vez aqui se considera a prevalência da religião católica. O governo brasileiro, apesar de afirmar ser o Estado laico, admitia em sua Constituição considerar o casamento religioso com efeito civil. É importante salientar que apenas na religião católica o casamento constitui um dos sacramentos religiosos. E, para respeitar as tradições religiosas do povo brasileiro, foi que se permitiu o casamento religioso tendo efeito civil. Convém lembrar que a constituição de 1967 estabeleceu um parágrafo sobre a indissolubilidade do casamento, de acordo com a tradição da Igreja Católica.

No sentido de estabelecer o controle das emoções, o *Guia* faz uma relação de importância com a religião católica, pois sem ela a sociedade declina de sua humanidade e liberdade. Em suas palavras:

> Dois caminhos se apresentaram para isto: a formação dos freios internos, com apoio na religião, vivificadores da consciência, ou o apêlo à inteligência para o respeito aos direitos alheios, como condição ao gôzo dos próprios direitos. O segundo caminho, apontado por muitos, impulsionados pela necessidade de afastar o sectarismo religioso, demonstrou, com o passar do tempo, a sua ineficácia. Sem bases religiosas, a vontade oscila, e as sociedades modernas, aferradas ao culto do liberalismo, mostram como o homem se tem afastado, progressivamente, dos melhores valôres espirituais e morais em que a nossa civilização se fundamentou. E vem apresentando maléficos frutos: corrupção, subversão, queda dos padrões tradicionais cristãos. (VALLE, 1971, p. 15).

Apelou-se para um *habitus* cristão tradicional que, com a possibilidade de se conseguir por meios racionais, não se obtém êxito. No texto, o sentido de moral religiosa é maior e mais permanente no sujeito do que o de moral racional. A importância era que fossem ensinadas ideias “baseadas na projeção dos valôres espirituais da nacionalidade” (VALLE, 1971, p. 119).

O sentido dado à liberdade aqui não é entendido de maneira plena. Como exemplo, cita que as democracias modernas consideram a liberdade de maneira restrita, significando a manutenção do regime político-institucional, qual seja, as pessoas podem ser livres desde que não proponham uma alteração do modelo capitalista de sociedade. Pondera que nos governos socialistas, apresentados como totalitários, a restrição de liberdade é ainda maior e incerta.

Há a citação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, ou seja, pós-Segunda Guerra Mundial, visando corroborar com a ideia defendida de que à liberdade cabem limites fixados pela lei. Apesar do texto defender a liberdade, não aparecem conceitos ligados à moral, ressaltou Valle (1971).

Seguindo a linha da Declaração Universal, foi elaborada e ratificada no mesmo ano a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Valle (1971) alerta para o fato de esta haver sido escrita por “povos cristãos” e, portanto, a presença da palavra moral como pressuposto de uma liberdade espiritual. Pautando-se na definição do sociólogo brasileiro Amaral Fontoura, Valle (1971) iguala liberdade moral à liberdade de religião, considerando-a a mais sagrada das liberdades a ser defendida e preservada.

Ao contrário do que parece, a liberdade de religião aqui não se encontra na defesa intransigente que os brasileiros têm o direito de professar suas crenças. A liberdade de crença encontra-se em oposição aos governos comunistas, nomeadamente considerados por eles ateus. Mas, principalmente, por considerar liberdade de crença no Brasil a existência predominante da Igreja Católica sem, contudo, levar em conta institucionalmente e na educação formal a possibilidade de manifestação de outras crenças nesses espaços.

É assim que se identifica na programação da EMC nos estados a presença de comemorações relacionadas ao culto católico, mas não se verifica o mesmo quanto às demais religiões presentes no país e com seguidores. Ou seja, era permitida a liberdade de crença no país, mas em sala de aula só havia uma religião falada, apresentando as demais ou como folclore, ou como minoritárias e, portanto, desnecessária a sua abordagem.

Ao considerar a formação do povo brasileiro, no entanto, o *Guia* aponta para a existência de uma “democracia racial” que, ao contrário dos Estados Unidos,

> norteia naturalmente no caminho da compreensão mútua, da miscigenação, seguindo processos normais, sem choque, sem discriminação, sem

> privilégios. Interessante é notar que os europeus, incorporados à nacionalidade brasileira, vão perdendo preconceitos, aceitando a fusão de raças, enquanto, no imenso cadinho, é preparado o futuro do Brasil. (VALLE, 1971, p. 58).

No sentido em criar uma identidade nacional brasileira própria, o Guia concorda com a miscigenação como aspecto inegável de nossa formação, mas constrói o discurso da ausência de choque, preconceito, discriminações e privilégios. Agrega a isso o fato de que a formação de Portugal foi forjada pela confluência de vários povos, das mais diversas origens. Ou seja, o elemento integrador na construção do Brasil e sua identidade, foi, por fim, o português, cuja convivência com outras raças já era presente e realizada de maneira pacífica.

O capítulo que trata do homem brasileiro e seu desenvolvimento integral cita as palavras do então Papa Paulo VI para legitimar a afirmação de que não há dissociação entre o espírito e a carne, “proclamada pelos sagrados preceitos do Cristianismo” (VALLE, 1971, p. 65). Assim, existia uma ordem a ser seguida pela educação para o desenvolvimento integral do ser brasileiro, cujo primeiro ponto era a religião, seguida da moral.

Entendia-se como aspecto inicial a ser tratado pela educação para que o brasileiro passasse a se ver em sua totalidade o fato da existência do sentimento místico. E, trazendo isso à tona, evoca os valores espirituais dos antepassados, automaticamente vinculado à religião católica romana. A educação possuía papel fundamental na retomada desses valores tradicionais, tão necessários à liberdade e continuação da democracia no país.

O texto demonstra uma ambiguidade na situação política do país naquele momento. Ao mesmo tempo que afirma que o Brasil exercia a democracia por meio do voto, aponta para deficiências a serem corrigidas pela educação escolar, a fim de garantir uma democracia futura. Os exemplos dados para o “caos” entre os jovens daquela época são o vício em drogas, danças e costumes importados, corridas em alta velocidade, uso de cabeleira e indumentárias estranhas. É possível identificar o poder sobre os corpos dos estudantes que o Estado procurava exercer, com o discurso de rechaçar tudo o que parece incoerente com as “tradições nacionais”.

O capítulo do *Guia* que trata das religiões brasileiras faz uma completa distinção entre o catolicismo e as demais religiões professadas no Brasil. Recorrendo às tradições, afirma o espírito brasileiro inclinado à aceitação religiosa perante os costumes. No entanto, ao considerar as práticas religiosas mais antigas do Brasil e

que teriam maior influência entre os brasileiros, concede uma quase exclusividade nas religiões católica e as de matriz africana[133]. Ainda assim, aponta a católica como pertencente ao português civilizado e a africana em um estágio atrasado, num visível contraponto.

> Das três raças formadoras do Brasileiro, o Português sempre demonstrou grande inclinação católica; o Africano patenteia, a todo instante, as suas crenças, ainda que nos estágios mais atrasados; os aborígenes acreditavam em Tupã, em Jaci, e veneravam seus pajés; os estrangeiros trouxeram os cultos da velha Europa, do Oriente, da Ásia. Catolicismo, protestantismo e outras religiões coexistem e se respeitam mutuamente. Da sinagoga ao templo xintoísta, da sessão espírita e umbandista ao templo luterano, todos podem adorar a Deus, livremente. Daí a frequência às missas, às igrejas de todas as seitas, além das expressões da feitiçaria, das mandingas, dos candomblés, macumbas, feitiços.
>
> Mas a religião católica é a mais difundida, abrangendo cerca de 70% da população de nosso país, inclusive em áreas habitadas por estrangeiros ou colonos de origem alienígena. [...] No sertão, ninguém se casa, é batizado ou enterrado sem a presença do padre. (VALLE, 1971, p. 70-71).

Apesar do texto ter por vista as diversas religiões no Brasil, a católica aparece arraigada na estrutura de formação e de cotidiano na vida dos brasileiros e mesmo dos estrangeiros. A convivência pacífica, marca apresentada como trazida pelos portugueses, no Brasil tem sua continuidade, inclusive entre religiões consideradas historicamente divergentes em outros países, tais como católicos romanos e protestantes, ou mesmo judeus e islâmicos. Contudo, os costumes apresentados estão totalmente imbuídos de aspectos da religião católica, colocada apenas como "cristianismo".

> Nas solenidades e festas públicas, nas comemorações oficiais e formaturas, sempre se reza a missa contritamente. Ninguém agradece cura ou êxito de operação cirúrgica sem mandar rezar missa, sem que pague promessa. Nas repartições públicas, nas assembleias de representantes, nos quarteis – em toda parte se reverencia o Cristianismo. (VALLE, 1971, p. 70-71).

Embora esteja o texto constantemente relembrando a laicidade do Estado e a presença de inúmeras denominações religiosas no país, o que se observa é uma naturalização do catolicismo. Nas solenidades, nos agradecimentos, nas repartições

[133] É importante considerar que, apesar da presença indígena desde o Brasil colonial, o processo se deu de maneira diferente. Os nativos, quando da chegada dos portugueses, em parte mantiveram suas tradições e em parte assimilaram a doutrinação católica, sem alterá-la ou realizar transposições; os negros, por sua vez, não apenas mantiveram seus costumes, como, num exercício de resistência, promoveram o sincretismo (SOUZA, 2005).

públicas e nos documentos oficiais há a presença de elementos que remetem ao cristianismo de caráter católico romano.

> Seria um erro considerar essas manifestações religiosas do povo brasileiro como superficiais, porque os fatos aí estão para garantir o simbolismo das exterioridades. É claro que, nos últimos tempos, influências adversas, de origem estrangeira, têm contribuído para abrandar o fervor religioso em certas parcelas de nossa população. Sem polemizar, evitando a radicalização da tese em foco, pode-se concluir, com toda a segurança, serão atenuadas e afastadas essas causas deletérias, vencidas pela resistência de nosso amor a Deus e às coisas sagradas, resistência que vem de séculos – e há de atravessar o século presente, como atravessará os futuros. (*Idem*, p. 73).

Os costumes e tradições “civilizados”, trazidos pelos portugueses, garantiam o simbolismo das exterioridades. Desconsiderando as religiões de matriz africana, também fortemente presentes no sentimento religioso do brasileiro, o catolicismo é defendido no Guia ante as “causas deletérias”, notadamente as religiões não católicas. O texto aponta para a resistência das tradições “sagradas” e a certeza de uma superação da diversidade religiosa no país, a um momento no qual a Igreja Católica voltará a ter sua importância no cenário oficial.

É notória a defesa da necessidade em se ter uma religião no país, pautada numa estreita relação com o Estado. Em uma passagem sobre a historicidade da religião no Brasil, o autor demonstra sua plena inclinação:

> No Governo Provisório houve uma tentativa de proibição do estabelecimento e permanência dos jesuítas no país, pois que não poderiam fundar novos conventos ou seminários. Felizmente, o Congresso rejeitou a prescrição, evitando tal injustiça, fruto de doutrinas positivistas, tão em moda àquele tempo. (VALLE, 1971, p. 77).

O uso das expressões “felizmente” e “injustiça” para remeter a ações que o Estado fez em favor da Igreja Católica demonstram uma inclinação para a verdade defendida pelo autor. Em seu processo de naturalização da presença católica jesuíta no Brasil, é considerado absurdo admitir a saída dos jesuítas e defende a manutenção dos mesmos no país. Por fim, o *Guia* conclui o capítulo sobre as religiões do Brasil com os seguintes dizeres:

> A religião católica apostólica romana, com a República, deixou de ser a religião oficial do Estado, sem, por isso, perder a proteção constitucional necessária às suas atividades na formação religiosa do brasileiro. (*Ibdem*, p. 80).

Tem-se aí a manutenção do poder da Igreja na vida social dos indivíduos e, o que se destaca como importante, a legitimação do Estado para exercê-lo. A formação

da religiosidade do brasileiro, nesse aspecto, envolve duas vertentes: algo considerado como preexistente e que deve ser preservado pela tradição, mas também algo que precisa ser ensinado. É nesse processo de formação humana que surge a identidade, no texto apresentada como nacional pela perspectiva da religião.

A juventude é vista como a degenerescência da sociedade por se distanciar dos valores tradicionais brasileiros. Valle (1971, p. 88) não discorda da eterna permanência entre o conflito de gerações, mas traz para aquele momento algo que considera mais pernicioso que seria o desrespeito às "tradições referentes aos padrões imutáveis e eternos, consubstanciados, em nossa civilização, nos princípios da moral cristã". O mal encontrava-se na influência, negativa, do "ateísmo marxista, pragmatismo das nações desenvolvidas, a omissão dos líderes" (*Id idb*); a solução seria extirpar, por meio da educação, tudo o que representasse uma ameaça aos valores nacionais tradicionais.

E preservar os valores tradicionais significava eliminar quaisquer diferenças existentes na sociedade. O *Guia* considera o papel do movimento estudantil, mas ressalta a participação de elementos "perniciosos" à juventude inseridos ali; assim, afirma que há movimentos que lançam ideias "perigosas" colocando "filhos contra pais, jovens contra adultos, estudantes contra mestres, pobres contra ricos, operários contra patrões, buscando sempre a luta de classes" (VALLE, 1971, p. 92). Esses movimentos são mostrados como inimigos da pátria e destruidores da democracia e da liberdade.

Manter o *status quo* de algumas classes sociais e de algumas regiões estava colocado como algo posto. "Tem aumentado muito, nos últimos anos, o comércio entre as regiões, buscando-se o equilíbrio e bem-estar em nosso País. Mas essas regiões, em consequência de várias causas, conforme estudamos acima, dificilmente poderão atingir o mesmo índice de progresso" (VALLE, 1971, p. 93-94). Aos grupos sociais deveria, portanto, aceitar sua posição no Brasil, bom como as regiões menos desenvolvidas, as mais desenvolvidas.

O Brasil seria, pois, o local do progresso com ordem social. As pessoas respeitando seu lugar na sociedade e cada um cumprindo seu papel, visando o bem comum. É assim que se observa ao tratar da importância da educação, defendendo sua liberdade, mas impondo certos limites. O *Guia* defende que não se deve ensinar "doutrinas extremistas, filosofias alienadas de nosso modo de vida" (VALLE, p. 106). É uma contraposição direta ao pensamento marxista e suas diversas ideias acerca da

sociedade, em virtude da relação com o que se afirmava ser o “comunismo ateu” e em desacordo com as naturalizadas tradições nacionais.

> O ensino religioso é uma defesa segura à desintegração moral, e o que Brasil deve aos nossos sacerdotes é incalculável. Contudo – lamentamos revelá-lo – há um pequeno número de pregadores, alguns muito bem intencionados, que esquecem a religião, trocando-a pela política. É fato que certos padres esquerdistas prestam serviço, com suas doutrinas alienígenas, a potências estrangeiras, pelo que devem ser combatidos. (VALLE, 1971, p. 108).

A religião e seus membros, portanto, não devem estar a serviço de doutrinas “alienígenas”. Mas à Igreja Católica competia a formação moral das crianças e jovens brasileiros, “evitando-se, desde já, que a mocidade futura venha a causar danos ao País” (VALLE, 1971, p. 108). Com esse argumento, o *Guia* apontava para a necessidade de uma reformulação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Manifestava que a vigente não respeitava as tradições e base filosófica do povo brasileiro, “em sua grande maioria cristão” (VALLE, 1971, p. 109). Reformular a Lei, portanto, significaria inserir os valores cristãos católicos na formação educacional de toda a sociedade brasileira. Ou seja, ensinar na escola aquilo que se afirmava fazer parte da “natureza” do ser brasileiro.

Foi por não considerar essa “natureza” brasileira que a educação no Brasil se restringiu à mera instrução. Seria combatendo esse pragmatismo que a EMC serviria para obter o objetivo maior da educação plena e na maior explicitude das bases filosóficas da educação brasileira. Estaria na formação filosófica de caráter religioso a solução para os problemas nacionais, tais como o egoísmo, a corrupção e a subversão.

Seria a educação uma medida preventiva para a manutenção dos Objetivos Nacionais e garantia da Segurança Nacional. Ela seria a “reserva moral” frente a possíveis investidas de países cuja ideologia seria “falsa e inexequível”, tendo por principal exemplo a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

As escolas das Forças Armadas são apresentadas, ainda, como o espaço para a implantação dos valores apresentados anteriormente. O *Guia* considera que o cidadão brasileiro, cônscio de seus deveres, ingressa no serviço militar obrigatório com o sentimento de patriotismo e, ao sair de lá, possui formação profissional, mas, principalmente, “útil à coletividade”. É a partir da concepção de valorização do homem com o aprimoramento da sua religiosidade que se entende a preparação do cidadão ingresso e egresso das Forças Armadas na sociedade brasileira daquele período.

Uma pretensa pré-existência da nacionalidade e democracia antes da descolonização e formação de um Estado moderno faz-se presente no *Guia*. Em suas palavras, mesmo quando o governo brasileiro estava sob o jugo da monarquia de origem portuguesa, "a filosofia do Estado era *democrática*" (VALLE, 1971, p. 140). Quando do advento da república, foi "mantida a *democracia*" (*Id ibd*); o único momento vivenciado de ditadura e afirmado no livro foi o período entre 1937 e 1945, com o Estado Novo[134].

O período considerado entre os dois momentos do *Guia*, sua elaboração, em 1968 e a iniciação de sua distribuição, em 1971, ficou caracterizado como "movimento revolucionário de 31 de março de 1964". Assim, confirma-se o discurso amplamente veiculado pelos presidentes militares de 1964-1985 de que o Brasil gozava de democracia política, salvaguardando os interesses e a segurança nacional de subversões internas e externas, sendo chamado no *Guia* de "Governo da Revolução".

A consideração e uso da expressão democracia ocorreu por dois aspectos: a existência do voto e de partidos políticos; ou seja, na visão do autor, democracia se constituía pelo fato de o país ter esses dois aspectos ou não. Como ambos existiam no Brasil naquele período, havia democracia no país; a ressalva para a existência de dois partidos políticos, no entanto, devia-se ao "exagero" existente anteriormente. Tal justificativa era dada pela "ausência de posição ideológica, de bases filosóficas nos respectivos programas" (VALLE,1971, p. 146). Simplesmente afirmar isso em um livro voltado para a formação da cidadania brasileira parece pouco ante a complexidade que é qualquer modelo político em um país. Mas o trecho demonstra a realidade democrática vivenciada no Brasil naquele período e relata uma vontade de verdade figurando no sentido de verdade. Cabe aqui uma reflexão: os professores e professoras de EMC explicavam o fim dos partidos políticos antes de 1964 porque eles não possuíam posição ideológica e os dois existentes[135] daquele período, sim? Num contexto de restrição de expressões, ampliar o debate sobre ideologia parecia algo pouco usual nas salas de aula ou, no mínimo, algo bastante complexo de abordar.

O período anterior ao golpe de 31 de março de 1964 é apresentado pelo *Guia* como marcado pelo "falso populismo". As pessoas das altas classes sociais, por motivos diversos, começam a compartilhar de costumes pertences às classes mais

[134] Apesar disso, o próprio *Guia*, mais adiante, considera que esse período não pode ser caracterizado como uma ditadura do ponto de vista jurídico, pois que tinha uma Constituição em vigor.
[135] Aliança Renovadora Nacional (Arena) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

populares. Assim, há a mudança nas vestimentas, frequentam escolas de samba e terreiros. “Criaturas elegantes, banqueiros, aristocratas, homens de negócios passaram a visitar favelas, dizendo-se amigos dos trabalhadores” (VALLE, 1971, p. 147); é importante analisar os discursos por trás dessa frase.

Primeiro, o controle dos corpos é de vital importância no entendimento das civilizações. O que era apresentado na condição de civilizado seria a vestimenta do chapéu e gravata, seguindo o modelo europeu; as escolas de samba e os terreiros de macumba, tratado como algo das matrizes africanas, não deveriam ser frequentados pela alta sociedade e, por fim, criaturas elegantes estariam proibidas de andar em favelas. Tudo isso era mostrado na condição de interesse, como se roupas, escolas de samba, terreiros e favelas não fizessem parte do cenário social do país, também sendo símbolos do Brasil.

O negro e o índio, elementos discursivos em alguns momentos como formadores do povo brasileiro, são tratados no capítulo sobre o aspecto socioeconômico de formação da nação brasileira na condição de braços que trabalharam pela ausência de quantitativo suficiente de portugueses. Comumente se afirmava nas aulas de História a importância da presença do negro no Brasil em muitos casos pela resistência à escravidão do índio. “A escravatura do negro africano foi o recurso empregado para suprir a falta de braços na lavoura e na mineração, já que o índio não se deixava escravizar e não havia mão-de-obra portuguêsa suficiente” (VALLE, 1971, p. 148-149); o negro aparece naturalmente como escravo, uma “necessidade” da economia brasileira.

Os índios de valor para a história nacional foram aqueles que contribuíram de alguma forma para a manutenção da colonização portuguesa no Brasil. Assim, Araribóia e Antônio Felipe Camarão, índios, são apresentados como vultos brasileiros por expulsarem os “inimigos”. O primeiro, lutou contra os “invasores” franceses no Rio de Janeiro; o segundo, contra os holandeses. O mesmo se diz do negro Henrique Dias; lutou nas batalhas em Pernambuco, expulsando os holandeses. Em ambos os casos é notável o reconhecimento pelo fato de terem se mantido ao lado dos colonizadores lusos, defendendo a pátria. Sua bravura e orgulho se deram pela “lealdade” aos portugueses, dando continuidade ao processo colonizador iniciado por Portugal.

Os demais vultos brasileiros apresentados no *Guia* foram: Vidal de Negreiros, Tiradentes, Maria Quitéria, Antônio João, Osório, Caxias, Ana Néri, Marquês de

Tamandaré, D. Pedro II, Mauá[136], Deodoro, Carlos Gomes, Floriano, Rio Branco, Olavo Bilac, Rui Barbosa, Osvaldo Cruz, Santos Dumont e Rondon. Todos relacionados com feitos da nacionalidade brasileira, quer fossem na questão militar, cívica ou religiosa; a manutenção do território em sua unidade ou sua representação fora do Brasil. Quanto ao aspecto religioso, vale ressaltar a importância da fé evidenciada na fala de alguns desses expoentes; ao abordar o período vivido por Caxias[137], assim descreve: "É bem verdade que, nessa época, todos pensavam em um mesmo Brasil, cristão e democrático, o que não acontece hoje, com a bipolarização ideológica" (VALLE, 1971, p. 222).

O saudosismo em retratar a monarquia parece considerar a existência de uma religião oficial, uma das marcas do Brasil monárquico. Do mesmo modo é tratado Tiradentes que, lutando pela independência, não deixou de ser lembrado por seu caráter "fraternal e cristão" em relação aos seus colegas. Ainda sobre Araribóia, no século XVI, é apontado por sua preocupação após a expulsão dos franceses na construção de uma capela que seria o marco de fundação da cidade de Niterói. Quanto a Felipe Camarão, é ressaltada a sua conversão ao cristianismo pelos jesuítas e sua promoção pelo rei ao cargo de capitão-general dos índios do Brasil, embora não se saiba ao certo o que isso significava em uma época quando a maioria dos índios não sabia da sua existência.

Ao tratar dos símbolos nacionais, novamente alusões à questão religiosa. Citando o literato Coelho Neto, é feita a comparação da bandeira nacional à cruz de madeira. E, citando a hóstia como símbolo de Deus, assemelha-a à flâmula como símbolo da pátria. Ressalta-se que a hóstia na condição representativa de Deus só é assim observada na Igreja Católica Romana.

O Guia que ficou em 3º lugar tem como subtema: *Águas do paraíso*. Foi escrito pelo Major Hélio Casatle da Conceição[138] e publicado no ano seguinte ao de Valle,

---

[136] Retratado por Humberto Grande (1965) com importância para o desenvolvimento econômico, tecnológico e dos meios de comunicação no Brasil.

[137] Também apresentado na condição de vulto da política brasileira por Humberto Grande (1965), que o considerou um grande herói nacional por ter sido o "pacificador do Brasil" (p. 49) na condição de militar e estadista.

[138] Major do Exército Brasileiro, frequentou a Academia Militar das Agulhas Negras, Comunicações do Exército, Técnica de Ensino do Exército, Aperfeiçoamento de Oficiais e de Professor de Português. Foi Instrutor da Escola de Comunicações do Exército e da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais. À época era Comandante da 7ª Companhia de Comunicações do Exército em Recife, Pernambuco. Além de ter escrito alguns manuais antes do Guia de Civismo, criou o Centro de Moral e Civismo da Escola Técnica Federal de Pernambuco. Informações extraídas do livro *Guia de Civismo: águas do paraíso*.

em 1972, pelo MEC. O modelo do Guia inicialmente segue o constante primeiro; há um prefácio escrito pelo Ministro da Educação, ressalta-se que foram seguidas as ideias básicas das instruções elaboradas pela Comissão que organizou o concurso para a elaboração do Guia e são reproduzidas literalmente as ideias básicas. As semelhanças terminam aí, pois a redação do texto de Conceição, embora fosse igualmente destinado ao Ensino Médio, possui uma narrativa de história sobre uma menina.

Inicia apresentado a cidade Águas de Paraíso como o "mais doce recanto da Terra" (CONCEIÇÃO, 1972, p. 5). Ao descrever a cidade, apresenta a Igreja (como secular do Padre Januário), um ginásio e suas ruas e considera que o vilarejo cresceu "certinho" e "até com educação". No começo da cidade, era pequena e esquecida, com uma escolinha cuja diretora tratava as crianças como se fossem seus filhos, uma prefeitura cujo prefeito desenvolvia um rudimentar programa de governo, um posto de saúde cujo médico atendia a todas as pessoas da cidade[139]; além de um cinema, uma praça e uma fábrica de papel que empregava grande parte da população da cidade. Seu dono morava em São Paulo.

A cidade tinha um periódico chamado O Embaixador, criado pelo padre do local. Segundo o livro, o jornal representava os interesses do povo e de caráter informativo, sem "paixões ou ressentimentos". Cabia ao jornal "sedimentar, no povo pacato, a idéia da *verdadeira liberdade*, com a necessária responsabilidade, oriunda da consciência esclarecida pela crença em Deus e capaz de inspirar o respeito aos direitos do Homem" (CONCEIÇÃO, 1972, p. 9, grifos meus). Ou seja, a narrativa traz o periódico com a importância de levar a informação e conhecimentos de maneira "neutra" à população; esse mesmo periódico era idealizado e organizado pelo membro representativo da Igreja Católica na cidade, mas apresentado como se não fosse ele próprio defensor de algumas ideias e discordante de outras pelo simples fato de pertencer a uma ordem religiosa.

A relação entre o governo e a igreja era visível, pois muitas das realizações em Águas do Paraíso foram "patrocinados, sem alarde, por Clero e Govêrno, em defesa do bem comum" (*Ibidem*, p. 10). No modelo de cidade apresentado pelo texto, a democracia é um valor aplicado e respeitado; ao ser tomada uma decisão, as pessoas

[139] Nesse posto, no enredo da história, constrói-se um hospital (Hospital Ana Néri – "cristã por convicção" (CONCEIÇÃO, 1972, p. 221)), resultado do trabalho de todos os habitantes da cidade e idealizado por um grupo de jovens, os Tigres.

contribuem para sua efetividade. O exemplo de ordem dado pelo autor estava na fábrica de papel; ao relatar a saída do representante do dono na cidade, apresenta uma relação entre ele e os operários de respeito e muita organização. Cada um sabia de sua função e a desempenhava com organização e empenho, sinalizando ausência de conflitos ou problemas entre grupos sociais.

Relata a biografia do diretor da empresa como alguém que nasceu e cresceu na cidade, formando família a partir do casamento com Marisa, "único e exclusivo amor" (CONCEIÇÃO, 1972, p. 16). Sobre o casamento e a mulher nesse contexto há outro trecho:

> A família é a unidade elementar da sociedade, a escola natural da nacionalidade. É o berço de amor e compreensão, de mútuas proteções e mútuos afetos. Mas, se a família é tudo isso, a mãe e a esposa lhe constituem o único e sagrado núcleo integrador, mercê do poder divino que Deus lhe outorga para o sublime cumprimento da missão. (CONCEIÇÃO, 1972, p. 27).

Caberia à família e, mais particularmente à mulher, o papel de produzir inicialmente os futuros cidadãos e cidadãs do país. Essa formação ocorreria com êxito se o modelo de família e casamento indissolúvel fossem levados a cabo, com cada um de seus membros exercendo o que lhe competiria, principalmente a mulher. No caso do dono da fábrica, a história era de amor à primeira vista pela sua esposa, com quem tinha uma filha, Andréia[140]. Ao relatar os personagens menciona de um lado a presença do amor, diálogo e compreensão; do outro, a descrença no amor, a ausência de conversas e o exercício do autoritarismo. À mulher é escrito em vários momentos do texto e nos exemplos citados as funções de "mãe, esposa e irmã".

No texto também é possível identificar o aspecto racial: ao tratar os personagens não são citadas as suas características físicas. Mas, ao tratar de um rapaz negro, líder de um grupo da escola, o autor chama-o de "rapazinho de cor". Embora estudante e chefe do grupo da agremiação da escola, o menino era negro e o texto faz questão de abordar, numa clara alusão de que os demais moradores deveriam ser brancos ou não negros. Contudo, há uma afirmação a certa altura do texto que diz que o líder era preto, "mas de brancos ideais, nobre e muito nobre, alma pura e abençoada, produto, sem dúvida, da magia singular de Águas do Paraíso" (CONCEIÇÃO, 1972, p. 52). Ou seja, "apesar" de ser negro, a cidade havia contribuído para a melhoria do espírito do

[140] Na narrativa, a menina rica é a heroína da história, salvando de uma queda sua rival Sandra e morrendo por não aguentar os ferimentos do acidente. Ela aparece sempre colaborando para estabelecer relações amigáveis com o grupo rival da história, os Camarões, da cidade de Baltazar.

rapaz. Outra personagem apresentada em sua cor é a “preta velha amiga”, ama da filha do presidente da fábrica. Mulher ingênua e ignorante, agia conforme sua ignorância; servia à família do dono da fábrica antes mesmo de ele casar e, “dona de indiscutível caráter” (*Ibidem*, p. 103), criou a filha do patrão como se fosse sua.

O grupo, denominado Tigres, era formado pelos jovens da cidade, mas “não se mostravam nocivos” (*Ibidem*, p. 34-35). Era apresentado mais como um elemento auxiliar para o bom andamento da cidade no campo juvenil, embora existisse uma personagem cuja postura é designada como alguém que está inconformada com a vida precária de sua família, ela é a oposição. Embora o pai da garota trabalhasse na fábrica e seu salário fosse provavelmente o mesmo de vários outros funcionários, Sandra é tida como uma menina revoltada e que apenas visa os seus próprios interesses ao não aceitar as condições econômicas de sua família. Portanto, o texto mostra a jovem como alguém que apenas quer desestabilizar o bom andamento da cidade e da fábrica, aparentemente o único meio de sustento das famílias.

Como justificativa, a fábrica foi construída pelo “sacrifício” de seu dono, ele mesmo iniciado sua vida como trabalhador em indústria. As “benesses” recebidas pela cidade por ocasião da existência da fábrica deviam ser preservadas sob discurso de que quem fosse contra essas ideias estaria de encontro ao bom andamento da cidade e em busca de interesses pessoais. Os jovens que não seguiam as regras de boa conduta eram no *Guia* os Camarões; usavam jaqueta vermelha e promoviam a violência, agindo para tumultuar e prejudicar a democracia pregada nos espaços da juventude.

Esse grupo era de outra cidade, Baltazar, e seus personagens são representados por expressões como: Príncipe, para se referir ao líder deles – talvez numa alusão à ausência de democracia; Caramujo, adjetivado como delinquente. O rapaz que liderava é tido como inteligente, embora o adjetivo possua uma conotação pejorativa no sentido de que, por ser inteligente, manipularia mais facilmente as pessoas. Ao passo que Azeitona, chefe dos Tigres, é adjetivado com elogios: postura irrepreensível, tranquilo, preocupado com o bem-estar de todos. Em dada altura da história, a menina Sandra comete uma atitude racista e é recriminada pelo jovem, que diz ter pais negros, mas, mesmo assim, o grupo o escolheu para liderar. Há uma demonstração da democracia racial vivenciada no grupo dos Tigres, aparentemente inexistente no outro.

> [...] não nos esqueçamos do nosso papel de brasileiros. [...] Dizem que nosso país é subdesenvolvido. [...] Falar não adianta. Para sair desse estágio que nos humilha e nos constrange, só há uma solução: trabalho. Trabalho próprio, e, não, fiscalização do trabalho dos outros. [...] A Pátria é indivisível. É única. Singular. [...] Mas podemos trabalhar mais. Muito mais. Não imitando os Camarões de Baltazar... (CONCEIÇÃO, 1972, p. 48).

Afirmar sobre a unidade, indivisibilidade e importância do trabalho individual em busca de um bem tido como coletivo que seria o desenvolvimento do país é um discurso que tem como objetivo considerar o diferente como algo desagregador. Defender a pátria significa, pois, manter as estruturas e modelos existentes dentro da sociedade. Apresentar propostas destoantes daquilo trazido como o correto para dar continuidade a uma "ordem" estabelecida soa antipatriótico. Os personagens Sandra e Rosário[141] seriam esses "desagregadores" dos costumes "tradicionais"; e, em nome da democracia apresentada por Conceição, essas pessoas deveriam ser detidas e impedidas de provocar instabilidade à harmoniosa cidade. Além disso, a personagem Sandra é apresentada como resultado de uma família desestabilizada e sem diálogos; uma menina que pensa em derrubar todas as pessoas que contribuem para a tranquilidade da Águas do Paraíso e atingir o poder de maneira autoritária, sem a participação dos demais membros da cidade. Em algumas de suas falas percebe-se com nitidez:

> - Eu vou derrubar todos eles... [...] até mesmo o padre não escapará ao meu plano... [...] - Eu, somente eu mudarei esta cidade! [...] nem que tenha que destruir o povoado!! Nem que tenha que incendiar casa por casa, ouviu? Dizimarei essa burguesia hipócrita que explora a minha família e liquida com a sua, Rosário!! Você verá! (CONCEIÇÃO, 1972, p. 63-64).

A menina é mostrada como uma pessoa cujo desejo de poder encontra-se ligado aos problemas pessoais vividos por ela em sua família. Rosário, que teria relação com os Camarões, usaria a raiva da garota para fazer com que o grupo rival assumisse o poder na cidade. Sandra teria tido contato com leituras de cunho comunista, pelas mãos de seus colegas da cidade vizinha; desse modo, estaria sendo influenciada "por mãos ocultas, invisíveis, cujo grande objetivo, o único talvez, era a destruição total e inapelável das estruturas milenares de uma sociedade, em troca de

[141] No final da história esse personagem, tocado pelas palavras do padre, resolve não dar continuidade com suas ideias e aceita se adequar ao modelo da cidade, contra os preceitos ateístas e em defesa das tradições cristãs. Demonstra-se a incompatibilidade em ser cristão e ser comunista, além de antipatriota, odiosa e destrutiva.

uma nova ordem, indesejável, tirana, anticristã, apavorante e colorida de vermelho" (CONCEIÇÃO, 1972, p. 98).

Um professor da cidade foi a São Paulo para ver como estavam correndo as coisas numa cidade grande, a pedido do presidente da fábrica. Relata os episódios de resistência estudantil como "vandalismo", algo que estaria "longe de poder ser admitida como de inspiração brasileira" (*Ibidem*, p. 166). O discurso de que o povo brasileiro é pacífico e qualquer aspecto destoante desse "ser brasileiro" só podia ser algo importado encontra sua afirmação nesse trecho. No final, os brasileiros de ambos os lados eram apenas vítimas: "- Jovens inocentes e honrados policiais, uns arremessados contra os outros, numa luta encarniçada e injusta! – arrematou Medeiros" (CONCEIÇÃO, 1972, p. 167).

Atribui-se no texto os problemas sociais existentes na cidade de São Paulo à disseminação das ideias "acentuadamente esquerdistas". Portanto, o problema dos entorpecentes, da violência, da sexualidade, da pobreza passa a ser causado pela introdução do pensamento alienígena comunista.

> [...] Primeiro há, como eu disse, poderosa máquina propagandística por detrás disso tudo, a abastecer a confusão geral que desnorteia o mundo inteiro, provocando essas melancólicas aberrações sociais. Parte dessa máquina parece seguir a orientação preconizada por um "filósofo do caos", tido como "profeta da juventude", que vem pregando a transformação da **sexualidade** em EROS, isto é, a **erotização total do corpo**, enaltecendo tôdas as perversões: homossexualismo, onanismo, etc. Esse filósofo analisa bem os defeitos da nossa civilização, devidos ao materialismo, mas indica, como terapêutica, a imersão no materialismo até as últimas consequências. E diz claramente que a luta por EROS é a luta política, isto é, apresenta o desregramento do sexo, como **isca** para a subversão, envolvendo parte da juventude, desprevenida, com idéias maldosas e anticristãs. E, sobretudo, procurando aviltar a mulher... Segundo, e aí começa a ter sentido o projeto do Dr. Rios, paira no ar um impertinente sintoma de insensibilidade cívica. (CONCEIÇÃO, 1972, p. 169, grifos do autor).

Relaciona-se as mudanças de papel dos atores sociais com uma influência externa, em desacordo com as tradições morais que faziam parte do *habitus* brasileiro. Os movimentos sociais eram vistos como um exemplo de ausência de civismo no mundo todo; no texto, que pode ser entendido como um membro do poder pensava sobre o assunto, civismo é apenas uma obediência aos "valores cívicos".

As tradições apareciam como algo sempre existente na sociedade brasileira; por conseguinte, o sistema vigente pertencia a um contexto antecedente e que deveria ser preservado na condição de bom e necessário, porque desejável e seguro por

garantir a democracia. No que diz respeito às oportunidades, o texto aborda que o pai do dono da fábrica havia sido operário e sua mãe costureira,

> [...] mas, graças ao seu esforço, conseguiu subir. Teve oportunidade. Todos têm essa oportunidade. Muitos a desprezam. Enveredam por caminhos mais fáceis e, para não admitir o arrependimento, o fracasso, o erro cometido, recalcam-se nos mais odiosos complexos. Por isso, surgem semeadores de desesperança, e aí começa a ter sentido a palavra "subversão". (*Idem*, p. 78).

Na sociedade vivenciada pelo Brasil mostrado no *Guia*, a oportunidade existiria para todos aqueles que a aproveitassem. Os que não se sobressaíram seriam fruto da própria ausência individual de esforço, por meio de seu desprezo ou busca por caminhos "mais fáceis". O distanciamento do civismo, na visão do autor, é o que levou o surgimento da subversão na sociedade brasileira. Após o golpe de 1964 e a reintrodução das ideias cívicas, principalmente com a inserção da EMC, é que o respeito ao país e o combate à subversão voltou a existir. Para ele, as pessoas formadas fora desse modelo de ensino de civilidade por meio da preservação das tradições nacionais são coitados sem espírito de civilidade, transformado também em civilização nos moldes defendidos pelo governo militar. Em um diálogo entre o presidente da fábrica e o vice é possível identificar o conceito de brasilidade e o que seria estranho a isso:

> - Andrade, você já se lembrou que o Brasil é o maior país católico do mundo?
>
> - Não havia pensado...
>
> - Você já ouviu falar em Comunismo?
>
> - Claro que já!
>
> - Você admite que haja infiltração comunista no Brasil?
>
> - Não creio...
>
> - Não crê? – perguntou Rios, estarrecido.
>
> - Não, sinceramente... Você mesmo acabou de dizer que o Brasil é o maior país católico do mundo. Como comunizar-se?
>
> - Espere, Andrade! São duas teses diferentes: uma, a que se refere à probabilidade de o Brasil comunizar-se ou não. Outra, a de haver ou não agitadores comunistas aqui.
>
> - E daí?

> - Daí, que só porque as tradições religiosas do brasileiro são muito sólidas, você acha que os comunistas nos vão riscar do mapa? Vão-se desinteressar por nós? (CONCEIÇÃO, 1972, p. 80).

Reforçando a ideia de que o Brasil tem uma religião nata e considerando o sistema comunista um modelo ateu, o diálogo não descarta a possibilidade de inserção do comunismo. A “ameaça” aparece aqui como algo existente, mas pouco provável de se prevalecer em decorrência da religiosidade do povo brasileiro e de seu apego em manter as tradições nacionais. Na narrativa, a personagem Sandra e sua família estariam passando pela situação da separação entre ricos e pobres; usando o dono da fábrica, o autor diz que essa realidade é democrática e apenas pelo esforço do trabalho que as pessoas devem compreender sua contribuição na sociedade. No final, a menina Sandra se “regenera” e começa a ajudar a mãe na costura, numa demonstração de aceitação da vida que lhe fora imposta e passa a “contribuir” com o grupo de jovens da cidade, não fazendo mais oposição.

Quando o diretor da fábrica teve de deixar a cidade, o povo agiu fazendo a ele uma homenagem, “agradecido” pelo trabalho que exerceu na fábrica e com os operários; a narrativa mostra um episódio no qual o diretor auxiliou um homem, “chefe de família”, em desgraça por conta do vício em álcool. Os modelos de civismo são apresentados como pessoas equilibradas, de grande sensibilidade e amor ao próximo, ao passo que os defensores de ideias contrárias a esse modelo são mostrados como pessoas cuja vida pessoal não possui estabilidade. O líder dos Camarões, inclusive, é retratado como um jovem que consumia bebida alcoólica, enquanto outro membro, Caramujo, dotado de pouca inteligência. No final da narrativa, o grupo passa a ter atitudes cívicas, de caráter ordeiro e disciplinado, chegando a organizar uma festa cívica em sua cidade, Baltazar.

Os Guias de Civismo servem, portanto, para ratificar as ideias presentes no edital que o instituiu. Traz consigo inúmeros aspectos levantados na educação brasileira do período e que deveriam ser tratados em sala de aula pelos(as) docentes de todo o país. O principal deles para a pesquisa foi a naturalização a todo momento da religiosidade brasileira, atrelando-a ao ser cristão católico e legitimando por meio de verdades apontadas na condição de inerentes ao povo desde o início de sua formação.

Além desses materiais didáticos elaborados sob observação e acompanhamento do MEC temos o regimento da CNMC, que conferia a instituição autoridades e

prerrogativas, chanceladas pelo MEC. Suas competências e propósitos serão analisados a seguir.

4.3 O REGIMENTO DA CNMC

Publicada no Diário Oficial da União em 13 de julho de 1972, a Portaria nº 524-BSB[142] ratificava em grande medida o que já havia sido exposto pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Por essência a finalidade da CNMC seria a da formação do caráter do brasileiro, considerando aspectos cívicos, morais e religiosos.

Subordinada diretamente ao Ministro da Educação, tinha por competência:

> a) implantar e manter a doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no art. 3º do decreto 68.065-71, articulando-se, para esse fim, com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo;
>
> b) colaborar com o Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica;
>
> c) fixar medidas específicas no referente à Educação Moral e Cívica extra-escolar;
>
> d) estimular a realização de solenidades cívicas ou promovê-las, sempre que necessário;
>
> e) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus para desenvolver e intensificar as suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
>
> f) convocar à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as instituições e órgãos formadores de opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, entidades esportivas, de recreação, de classe, e de órgãos profissionais;
>
> g) assessorar o Ministro de Estado da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos, do ponto de vista de moral e civismo;
>
> h) colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias para o cumprimento do Regulamento;

[142] Esta Portaria foi publicada pelo Ministério da Educação e Cultura e versava sobre a aprovação e publicidade do Regimento Interno da CNMC. Composta por IX Capítulos, apresentava as normas a serem seguidas pela CNMC, numa quase compilação do disposto na Lei de criação da EMC e da própria CNMC.

> i) articular-se com as autoridades responsáveis pela censura, no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da educação assistemática[143] sobre a formação moral e cívica;
>
> j) promover o conhecimento do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e do Regulamento, por meio de publicações e impressos, notícias e artigos de jornais e revista, rádio e televisão e por palestras;
>
> l) sugerir providências para a publicação de livros, fascículos, impressos, cartazes ou cartazetes de difusão adequada das bases filosófico-democrático-constitucionais prescritas no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e do Regulamento, bem como de trabalho de fundo moral e cívico;
>
> m) sob a forma de resolução, expedir instruções, conclusões de pareceres e outros provimentos necessários ao perfeito cumprimento do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e do Regulamento. Parágrafo único. O Ministro da Educação e Cultura poderá devolver, para reexame, os pronunciamentos da CNMC que, na forma do Decreto-lei 869-69 e do Decreto 68.065-71, dependam de sua homologação.[144]

A Comissão Nacional de Moral e Civismo se propunha a "colaborar, assessorar e articular-se" com uma série de dispositivos visando a garantia e o "fortalecimento dos valores morais da nacionalidade"[145]. Assim, sua disposição seria interagir com organizações sindicais, televisão, rádio, jornais e revistas para que não se pudesse "esquecer" o real significado de brasilidade.

No ano de 1983 nova Portaria[146] foi publicada, aprovando o Regimento Interno da CNMC. De nove capítulos, resume-se a quatro, embora o teor não tenha sofrido alterações. Assim, três anos antes de sua extinção, a CNMC teve seu poder ratificado pelo órgão ao qual estava subordinado, inclusive acerca da periodicidade de encontros: oito vezes por mês.

Dessa maneira, o exercício do poder emergia como uma prática necessária à manutenção de uma identidade nacional, que procurava apresentar-se de forma "natural". Considerava-se não apenas a educação formal de caráter escolar como formadora de ideias e opiniões acerca dos valores morais da nacionalidade, mas outros espaços de veiculação de informações. A CNMC via as organizações sindicais, os jornais, as revistas, os teatros, os cinemas, as estações de rádio e televisão, as

---

[143] Educação assistemática aqui é compreendida com o que atualmente nomeamos de educação não formal e informal, principalmente esta última.

[144] Extraído do Diário Oficial da União do dia 13 de julho de 1972, p. 6165. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3097604/pg-13-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-13-07-1972/pdfView >. Acesso em: 18/02/2016.

[145] Cf. Decreto-lei nº 869/69; Decreto-lei nº 68.065/71 e Portaria nº 524-BSB, de 10 de julho de 1972 (MEC).

[146] Trata-se da Portaria nº 142, de 13 de abril de 1983, publicada no D.O.U. do dia 28 de abril de 1983 e assinada pela Ministra da Educação e Cultura Esther de Figueiredo Ferraz.

entidades esportivas, de recreação, de classe e órgãos profissionais como importantes meios na divulgação dos valores nacionais. Era, pois, uma instituição que identificava em outras a possibilidade de se relacionar com o objetivo de estabelecer o que seria moralmente aceito como algo genuinamente brasileiro. Um exemplo do poder exercido pela CNMC encontra-se no Processo CFC 208-71, publicado no D.O.U. do dia 19 de agosto de 1971. Nele, o Ministro do MEC, Jarbas Passarinho, homologa Parecer da CNMC favorável à manutenção do Hino Nacional Brasileiro, sem alterações. Para que isso ocorresse, alguns espaços deveriam ter se mobilizado para sua alteração, ao passo que a palavra final coube ao órgão.

Foucault (2015, p. 330) analisa que ao apresentar um trabalho sobre prisões, seu objetivo não seria necessariamente estabelecer uma totalidade, ou mesmo apresentar uma instituição, ou uma teoria, ou uma ideologia existente nesses espaços, mas sim atacar as práticas, queria “captar as condições que, em um dado momento, as tornam aceitáveis”. Perceber qual a “razão” de um dado discurso e sua possibilidade de despontar, tornando-o um acontecimento teria sido uma das formas que Foucault encontrou para entender seus problemas de pesquisa ao longo de seus estudos.

Do mesmo modo, a compreensão de como se davam as práticas da Comissão Nacional de Moral e Civismo tendo em vista a formação do caráter nacional brasileiro pode ser dimensionada por meio das análises dos documentos oficiais. O sentido da construção de uma identidade nacional e a criação de um órgão para isso atende a uma “razão” que se apresenta. Em conferência no IV Encontro Nacional de Moral e Civismo, realizado em setembro de 1975 em Porto Alegre, o então presidente da CNMC[147] proferiu que a função da escola é ser uma instituição formativa; formar o quê? Cidadãos na perspectiva de preservar, fortalecer e projetar os valores espirituais, morais e cívicos da nacionalidade. Que valores seriam esses? Cristãos e democráticos.

Nas competências da CNMC estão incluídas uma série de “razões” que implicam na fiscalização contínua da sociedade brasileira durante aquele período, a exemplo de propor ao Conselho Federal de Educação sindicâncias para apurar irregularidades no que dizia respeito à educação moral e cívica em estabelecimentos de ensino[148]. Esse tipo de interdição nos estabelecimentos de ensino constituía-se numa relação

[147] Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes.
[148] De acordo com o Regimento Interno da CNMC, art. 9º, letra e.

de poder na qual sua ação possibilitava nas instituições educacionais uma espécie de subordinação e constante vigilância por parte da CNMC. Entendia-se e era apresentada como disciplina necessária para manter a sociedade distante dos “fatores de desequilíbrio que prejudicam as coletividades humanas”[149]. Observando a DSN e suas ideias, tem-se em mente que esses fatores estariam ligados ao pensamento comunista.

São apresentadas em Diário Oficial da União várias nomeações de representantes da CNMC nos estados. Foram identificadas portarias da CNMC publicadas em Diário Oficial da União, conforme apresenta a Tabela 1:

Tabela 1 – Nomeações de representantes da CNMC nos estados brasileiros

ANO/MÊS	ESTADO	NOME
1976/ABRIL	Espírito Santo	Nelson Abel de Almeida
1976/SETEMBRO	Pará	Acy de Jesus Neves de Barros Pereira
1979/JANEIRO	Paraná	Sebastião Ferrarini
1979/JUNHO	Brasília- DF	Ruth Gonçalves de Castro Passarinho
1980/JANEIRO	Bahia	Hermano José de Almeida Gouveia Neto
1980/FEVEREIRO	Brasília- DF	João Thomaz Gonçalves Tamer
1980/MAIO	Acre	Jaci Pinto Cordeiro
1982/NOVEMBRO	Minas Gerais	José Geraldo de Faria

Fonte: O Autor (2018).

Foram, ainda, identificadas publicações de dispensa:

Tabela 2 – Dispensa de representantes da CNMC nos estados

ANO/MÊS	ESTADO	NOME
1976/SETEMBRO	Espírito Santo	Alberto Stange Júnior
1979/ABRIL	Brasília- DF	Dilson Carlos Rehem
1979/OUTUBRO	Brasília- DF	Ruth Gonçalves de Castro Passarinho
1984/ABRIL	Rio Grande do Sul	Oscar Mombach
1985/MAIO	São Paulo	Amélia Americano Franco Domingues de Castro

Fonte: O Autor (2018).

Alguns representantes encontram-se a nomeação e a dispensa; em outros, apenas a dispensa ou nomeação. O representante do Pará foi secretário de educação

[149] Palavras proferidas por Geraldo Menezes, no IV Encontro Nacional de Moral e Civismo.

de seu estado depois de realizar a função na CNMC. Tem-se, portanto, que os estados passavam por uma fiscalização direta da CNMC, apesar da existência das Comissões Estaduais de Moral e Civismo (COMOCI). Além disso, eram realizados Encontros Nacionais Anuais de Moral e Civismo, a partir do ano de 1972[150]. Foram realizados em todas as regiões do país e objetivava agregar e trocar experiências entre as COMOCI de todos os estados brasileiros, com o intuito de discutir sobre o funcionamento da Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e Ensino Religioso (ER).

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

O esforço foi o de promover na educação as formulações já desenvolvidas pela Escola Superior de Guerra (ESG), propagando-as para todos os níveis da educação formal. Na pesquisa de Lemos (2011), ela aponta para o objetivo da elaboração no período da ditadura militar da Educação Moral e Cívica (EMC) ter sido de uma socialização política dos jovens. Na prática, a expressão usada era “doutrina”. A palavra advém do latim e está relacionada a um conjunto de ensinamentos que se baseia no sistema de crenças. Para a ESG, doutrina tem o sentido de ser um conjunto de preceitos destinados a orientar a ação e, por isso, possui caráter normativo, ou seja, exprime-se em regras e normas, de aplicação geral ou específica[151]. Então, subentende-se que a doutrina da educação voltada aos valores morais e ao exercício do civismo seria de fato uma ação, pautada em ideias e afirmações extraídas da instituição a qual fazia parte, a Comissão Nacional de Moral e Civismo.

Fonseca (2010) afirma que os militares foram mais um elemento dentro da sociedade civil, não apenas uma parte do aparelho de Estado. Assim sendo, possuíam ideias próprias, que influenciavam outros espaços de disciplina, inclusive a educação. É a partir do conceito de guerra política, ligado à atuação comunista, que o Ministério

[150] O primeiro deles foi realizado em Goiânia, estado de Goiás, em setembro de 1972.

[151] Extraído do livro *Fundamentos da doutrina*, publicado pela ESG em 1981. Apesar de ter sido muitos anos após a instauração da EMC, afirma-se no início do livro que essa premissa já fazia parte da ESG.

da Guerra justificou a ação do comunismo internacional e identificou o comunismo soviético como a ameaça a ser combatida. A guerra política teria a finalidade de destruir os regimes de liberdade e instaurar um poder absolutista e totalitário; utilizando-se de propagandas, infiltração, corrupção, conspiração e sabotagem em espaços que controlam a linha política das nações. Esses espaços foram identificados como Ministérios e administrações, imprensa e edição, rádio e televisão, escolas e universidades, partidos e sindicatos; não por acaso esses mesmos espaços se configuraram de especial interesse e convocação "à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica"[152] por meio da CNMC.

Em documento analisado pela comissão, que constituiu uma apostila chamada *Ação Educativa contra a Guerra Revolucionária*, aparece um único culpado de todas as mazelas da sociedade brasileira: o comunismo soviético. Esse material foi produzido pelo Tenente Coronel Mário de Assis Nogueira, em 1963, e publicado pelo Estado-Maior do Exército, pode ser encontrado na biblioteca da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME). Certamente circulou por essa escola no período em que foi publicado, pois trata-se de uma apostila, utilizada em cursos promovidos pela mesma.

Uma das afirmações presentes no documento era considerar com grande importância o elemento ideológico dos enunciados, mais até do que materiais bélicos. Em trecho da apostila é considerado que dez criptocomunistas possuíam a capacidade de neutralizar dez regimentos. A preocupação dos militares em construir uma identidade nacional brasileira baseada em premissas religiosas, morais e democráticas apontava para a certeza de que o outro lado seria ateu, amoral e antidemocrático. Por esse motivo, os comunistas conseguiam disseminar sua propaganda mais facilmente em decorrência da falta de contrapropaganda nos governos democráticos, afirmavam os militares[153].

Nesse caso, tudo o que soasse dissonante dos princípios de identidade nacional, deveria ser questionado. Em Diário Oficial do estado de São Paulo do dia 12 de agosto de 1971 há uma consulta da então secretária de educação do estado, professora Esther de Figueiredo Ferraz, à CNMC, acerca da Sociedade "Torre de Vigia de Bíblias e Tratados", sociedade formada por Testemunhas de Jeová a quem seriam aplicadas sanções por não quererem seguir as práticas da Educação Moral e Cívica, alegando

[152] Cf. Regimento da Comissão Nacional de Moral e Civismo.
[153] MINISTÉRIO DA GUERRA *apud* Fonseca, 2010.

convicção religiosa. Apesar da Comissão Estadual de Moral e Civismo apontar para tornar sem efeito as sanções a esses alunos nas escolas, considerando outras práticas pedagógicas, a então secretária de educação do estado, que mais tarde ocupou o posto de primeira mulher a chefiar um ministério[154], levou o questionamento à CNMC em virtude de divergir do parecer da comissão estadual. Em documento são apresentadas suas alegações:

> É indisfarçável [afirma a secretária, dirigindo-se ao Presidente daquele órgão federal] que a pretensão colide até mesmo com as instituições políticas vigentes. Agasalhar, com a complacência da impunidade, êsse propósito, que certos pais, intencional e deliberadamente, fazem nascer no espírito em formação de seus filhos, seria o mesmo que incorporar ao Estado um princípio de ordem religiosa.
>
> Se é exato que **o Estado garante a liberdade de culto, as convicções religiosas, não é menos verdadeiro que essa garantia jamais deveria exceder aos limites razoavelmente contidos no próprio espírito e na letra da Lei Maior.**
>
> Assim, nunca se haveria de pretender que os poderes públicos, resguardando um princípio de natureza religiosa, pois a tanto se chegaria com o acolhimento do pedido, aceitasse, impassível, a rejeição, por outro lado, de princípios presentes na própria justificação do Estado, como aqueles contidos na Educação Moral e Cívica.
>
> A Educação Moral e Cívica constitui disciplina e prática educativa de caráter singular, que não se confunde com as demais disciplinas do currículo escolar. **As superiores razões de ordem pública que a inspiram estão indissoluvelmente vinculadas à própria estabilidade da nação brasileira**. Assim, aceitar, a título de <liberdade religiosa> que uma minoria fuja ao seu cumprimento, seria esquecer circunstância de transcendental significação para os destinos do nosso País.
>
> Além do mais, lembraria, por derradeiro, que a nenhuma **seita** é dada invocar tais motivos para eximir-se de obrigações de natureza fundamental, consagradas em especial pela escola pública. Se uma dessas seitas, como ora ocorre, quer se outorgar essa prerrogativa, manda o bom-senso que então atente, ela própria, em primeiro lugar, para a obrigação, que no caso seria exclusivamente sua, de ministrar, sob sua responsabilidade, aos seus adeptos, um ensino dimensionado segundo sua doutrina.
>
> Tendo em conta a relevância da matéria e na esperança de que a Comissão Nacional de Moral e Civismo assentará orientação concorde com o ponto de vista que me senti na obrigação de externar, valho-me da oportunidade para apresentar a v. exa. e aos seus Ilustres pares meus agradecimentos antecipados (...).[155]

[154] Esther de Figueiredo Ferraz foi a primeira mulher a se tornar ministra, assumindo a pasta da Educação entre os anos de 1982 e 1985, período ainda de vigência da CNMC.

[155] Documento apresentado na íntegra do Diário Oficial do estado de São Paulo do dia 12 de agosto de 1971, p. 2, grifos meus.

A professora Esther argumenta estar agindo de acordo com o preceitua a Educação Moral e Cívica (EMC), que não se assemelha às demais disciplinas do âmbito escolar, por ser “de caráter singular”. Estabelecer um patamar superior à EMC se justifica pela própria existência do Estado e garantia de sua manutenção; assim, a EMC existe porque o Estado existe, não sendo possível dissociar uma coisa de outra. A questão religiosa, objeto de ampla contestação da secretária e motivo maior para uma recorrência à CNMC, encontra-se aqui presente com o título de “seita”, aparentemente para pormenorizar a crença, apesar da afirmação de “respeito à liberdade religiosa e de culto”. Coloca-se a obrigação civil com o Estado algo maior do que as crenças religiosas e, portanto, passível de punição se não for respeitada e seguida. Conceder a não submissão aos ditames da EMC sob alegação de liberdade religiosa atentaria contra a própria razão de ser do Estado e “à estabilidade da nação brasileira”.

Portanto, a estabilidade da nação brasileira encontra-se embasada na garantia de liberdade de culto e convicções religiosas, desde que não se sobreponha ao bem maior que é a existência do próprio Estado. Apesar disso, uma religião é apresentada na condição de ontológica para formar a identidade brasileira. Com base nisso era colocado como proposta do Prof. Alfredo Gomes[156] a exigência de que os pais se comprometessem em fazer com que seus filhos seguissem a legislação educacional vigente, bem como proibir docentes estrangeiros ou naturalizados a exercer a disciplina de moral e civismo[157].

Em texto sobre as religiões do Brasil, presente no livro *Estudos de Problemas Brasileiros*[158], o professor de sociologia José Arthur Rios, que à época tinha por funções docência na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio), a assessoria legislativa no Senado Federal e era membro do Comitê de Defesa Social das Nações Unidas, escreve a seguinte redação:

---

[156] Cf. Arquivo Nacional, ASP_ACE_8228_81.PDF.

[157] Sobre esse aspecto é também citado o caso de um professor naturalizado que entrou com mandado de segurança para continuar lecionando. Mas é uma demonstração de poder imposta para alcançar o objetivo de conseguir pessoas apenas pessoas consideradas pelo poder ilibadas para ministrar a disciplina.

[158] A obra consultada foi a 3ª edição do livro cujo parecer favorável da CNMC e do Ministro de Educação foi publicado em Diário Oficial da União no ano de 1971. Sob a coordenação do Padre Francisco Leme Lopes, membro da CNMC desde sua fundação, em 1969, o livro apresenta vários autores, todos professores universitários, sendo dois doutores: o prof. Arnaldo Niskier e prof. Francisco de Souza Brasil.

> As diversas religiões contribuíram e contribuem à formação do povo brasileiro em proporções bastante diversas. Enquanto a religião católica exerceu praticamente grande influência na formação do nosso povo, acompanhando seus destinos desde o primeiro momento da descoberta, o protestantismo, na sua prática coletiva, é de penetração recente.
>
> **Duas características assinalam a introdução do catolicismo no Brasil. A primeira é ter penetrado em nosso país com os colonizadores portuguêses, como religião oficial, como religião de Estado; a segunda, importante na sociedade que logo se formou, de senhores e escravos, o fato de ser a religião da raça e da classe dominantes**. Êsses dois característicos assumem enorme significação num país em que a colonização era oficial, quase um monopólio do Estado; e numa sociedade onde várias raças se encontravam em situação de desigualdade.
>
> O Brasil tem o privilégio de principiar sua história pelo santo sacrifício da missa. Em outros países da América do Sul, o encontro dos colonizadores com os primeiros habitantes da terra começa de forma cruenta, com batalhas e massacres. **No Brasil os massacres vieram depois. Essa missa rezada, praticamente, no primeiro dia de nossa história, marca a vocação católica do país, predestina-o para ser um padrão da civilização cristã no mundo, traça-lhe privilégios e deveres**. (RIOS, 1971, p. 101-102, grifos meus).

A religião católica é, portanto, ontológica à formação do povo brasileiro. Apesar da existência de outra religião cristã, a protestante, o autor considera de caráter recente para se apresentar como identidade nacional. Além disso, há uma relação intrínseca entre a religião católica e o Estado, pois aquela no período colonial também representava este, sendo sua religião oficial. Os enunciados no texto contribuem para a construção de uma trama em que quase vincula a necessidade de manutenção do Estado à importância de permanência da religião católica. Embora considere outras religiões desde o início da história do Brasil, é a religião católica que se apresenta como fundamental para a presença do Estado.

A intervenção das Forças Armadas no governo brasileiro em abril de 1964 foi justificada em grande medida para garantir a presença do Estado e suas instituições ante a “ameaça comunista”. O objetivo maior da instauração dos governos militares foi o discurso do restabelecimento da normalidade democrática no Brasil. No livro *Segurança e Democracia: uma reflexão política* é identificada a importância do poder religioso, considerando que:

> A religião oferece uma garantia aos valores morais do homem, entendendo-se por tais valores os que presidem a ordem da vida em sociedade. Nesta perspectiva, a religião é fiadora do cumprimento dos deveres morais da pessoa, ou seja, da verdadeira e adequada realização desses valores no mundo.

> É esperado da religião que ela tenha presença e ascendência suficientes, na vida social, para que os valores morais e em geral todos os que interessam à vida espiritual do homem e do grupo não fiquem confiados unicamente à boa vontade das pessoas, mas que tenham, numa Divindade, sua inspiração infalível e garantia de triunfo final. Por outras palavras, a fé religiosa é uma convicção da solidez e permanente conexão fundamental dos valores morais e espirituais com a realidade. (GURGEL, 1975, p. 116-117).

Há uma conexão entre os valores morais do homem e, por conseguinte, da sociedade à qual está inserido, com a religião. Sua presença é de fundamental importância para a garantia dos valores morais e da regulação das relações humanas, que não devem esperar apenas pela boa vontade das pessoas. Dessa forma, mesmo com a afirmação da laicidade do Estado, o mesmo precisa da religião e sua ascendência sobre as pessoas por considera-la “fiadora do cumprimento dos deveres morais da pessoa”.

O Professor Amaral Gurgel escreveu esse livro com o objetivo de justificar a criação da Escola Superior de Guerra (ESG) e a adoção do “sistema” político a partir de 1964 no Brasil. Sua formação está relacionada à ESG, pois foi lá onde realizou o Curso Superior de Guerra, de Política Internacional e Desenvolvimento Econômico entre os anos de 1968 e 1973; exerceu na mesma instituição a função de Delegado da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra no estado de São Paulo, atuando na divulgação de estudos relativos à segurança nacional e ao desenvolvimento, com base na doutrina da ESG. Assim, foi o primeiro a defender uma tese de doutorado sobre segurança nacional, apresentando suas ideias em encontros e simpósios do Brasil e exterior.

O conceito de *habitus* desenvolvido por Elias (1994) possui elementos que se assemelham ao exercício de poder da CNMC e os representantes defensores da Educação Moral e Cívica do Brasil nos governos militares. Ao mesmo tempo em que o indivíduo forma, é formado pela sociedade na qual está inserido. Os personagens cujas ideias servem para corroborar com a CNMC possuem o *habitus* que adveio do processo histórico no qual foi forjado e produziram discursos reprodutores de uma verdade cujo *habitus* é o seu reflexo.

N’*A sociedade dos indivíduos*, Elias (1994) afirma que as sociedades não podem ser compreendidas em sua formação como uma ação deliberada de algumas pessoas de maneira individual. Não se pode dizer, por exemplo, que de uma vontade racional e individual dos seres humanos foi possível o surgimento do Estado. Categorias como essa, aceitas amplamente pelos povos nos dias de hoje, provavelmente em sua

concepção não haviam sido pensadas com todas as estruturas e finalidades. Não é concebível, segundo sua teoria, que seres humanos individuais formularam racionalmente e desenvolveram, individualmente, Estados, parlamentos e outras estruturas sociais. Para ele é equivocado meramente buscar explicar o surgimento das instituições procurando apenas as pessoas que inicialmente criaram essas instituições.

Nesse sentido, ele aponta para o equívoco que algumas ciências procuram obter. De um lado, existem as que afirmam que as instituições sociais são fruto da elaboração deliberada de pessoas individuais, como já foi abordado anteriormente. Do outro lado, há o desprezo das ações individuais, entregando a elementos meramente externos às vontades individuais o poder de criar tais instituições. As formas culturais e as instituições econômicas possuem maior valoração do que os indivíduos que as constituem. A essas formas de visão social, identificando as instituições a algo transcendente aos indivíduos, ele chama de “mentalidade grupal” (ELIAS, 1994, p. 15) e não concorda com a metodologia.

Consideram-se, assim, dois entes aparentemente independentes: a sociedade e os indivíduos. As ciências categorizam tanto um quanto outro, mas, segundo Elias (1994), ao procurar relacioná-las encontra-se um entrave. Concebe-se, dessa forma, um abismo entre essas duas ideias amplamente aceitas e definíveis, separadamente. Em sua visão, faltam modelos conceituais que possam realizar a explicação da formação da sociedade por meio da ação dos indivíduos e vice-versa. Sem essa compreensão, e de como uma mesma sociedade consegue realizar transformações profundas ao longo de sua história, ele acredita que não será possível se chegar a formulações mais precisas acerca dos mecanismos sociais.

Ele compara essa relação à estrutura de uma casa. Não se entende uma estrutura de uma casa apenas analisando, separadamente, cada um de seus tijolos, nem a perceber meramente como um acúmulo de pedras. Para ele, a *gestalt*, teoria que elaborou a compreensão por meio dos conjuntos das coisas sem realizar dissociações, foi de grande importância no desenvolvimento de vários pensamentos, como a impossibilidade de análise de uma composição musical realizando sua divisão e verificando separadamente cada uma de suas notas. Alguns questionamentos podem ser feitos a partir das divisões realizadas pelas ciências, ora colocando os indivíduos na condição de agentes individuais da coletividade, ora tratando os fenômenos sociais como resultados de entes externos aos indivíduos.

Há uma aparente dicotomia entre os que afirmam ser o bem-estar dos indivíduos o fim último da sociedade e os que colocam os indivíduos apenas como meio para a manutenção da unidade social. É a partir da compreensão de uma ideia em detrimento da outra que emergem as contradições entre exigências sociais e necessidades individuais que se devem buscar as discrepâncias correspondentes em nosso pensamento e foi nessa linha de raciocínio que Elias (1994) iniciou suas formulações.

Tanto os indivíduos quanto as sociedades simplesmente existem (ELIAS, 1994) e não há, em sua formulação, existência de um sem o outro. Nesse sentido, ele afirma que a sociedade nada mais é do que uma sociedade de indivíduos, sendo esses indivíduos uns vivendo em companhia dos outros. Cada pessoa estabelece para si um objetivo, de acordo com seus interesses individuais; o conjunto desses interesses individuais, que seguem uma ordem dentro de uma sociedade, constitui as teias de relações com que as pessoas passam a desenvolver a própria sociedade.

No entanto, o questionamento permanece: como é possível que a existência simultânea de muitas pessoas, sua vida em comum, seus atos recíprocos, a totalidade de suas relações mútuas deem origem a algo que nenhum dos indivíduos, considerado isoladamente, tencionou ou promoveu, algo que ele faz parte, querendo ou não, uma estrutura de indivíduos interdependentes, uma sociedade? Responder a isso significaria para Elias (1994) começar a compreender as estruturas das unidades que formamos juntos.

Afirmar simplesmente que o indivíduo é parte de um todo e essa sociedade é continuada por ele seria uma observação menos importante se fosse tão simples quanto parece e tão complexo no momento de aplicar, de fato, esse pensamento. Segundo Elias (1994), existem declarações que seguem uma ordem inversa, afirmando que, na verdade, não existe sociedade, mas apenas um conglomerado de indivíduos.

Quanto mais complexas as sociedades, maior o grau de individualização e, no caminho inverso, maior a necessidade de organização social e maiores serão as teias de relações formadas entre indivíduos, inclusive entre aqueles que nunca se viram ou mesmo se falaram. A ordem de uma sociedade não depende da vontade de um soberano. Não é um decreto ou lei individual que fará com que a sociedade se organize e seja gerida. As dependências se formam por meio de uma rede invisível, formadora de certa ordem. Elias (1994) aponta para o fato de que, nas sociedades ocidentais, não houve um momento definido quando todas as pessoas que

compunham uma sociedade se reuniram e, por votação, estabeleceram a função de cada um dentro da sociedade. As coisas não ocorreram de maneira deliberada, nesse sentido; foi resultado de uma sociedade que fluiu por meio do que Elias (1994) afirma ter sido o processo civilizador.

Sua definição de sociedade é de ser uma rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras. Cada indivíduo tem uma função na sociedade, escolhida por ele, ou resultado de elementos internos e externos. Ele não está sozinho, precisando de um grupo para exercer sua função social e o grupo precisando que ele exerça sua função social. São as relações entre cada um desses indivíduos que o autor concebe e compreende o que é viver em sociedade (ELIAS, 1994).

Do mesmo modo, seria a afirmação de uma identidade religiosa tendo por base o passado que estabelece uma relação intrínseca entre a Igreja e o Estado. É assim que Rios (1971) justificou a presença e necessidade de manutenção da religião católica no Brasil, exaltando a “vocação católica do país”. Ainda sobre seu texto acerca das religiões do Brasil, o autor aponta como fator de “intervenção” na propagação da fé católica no Brasil a presença de outras religiões desde o período colonial.

O judaísmo, trazido pelos cristãos-novos, provocou uma mistura de costumes, produzindo uma “fé duvidosa” por praticarem às escondidas seus costumes judaicos. Esse motivo fez com que muitos fossem incorporados à vida cotidiana das populações, segundo o autor, sobretudo no Nordeste. Alguns exemplos citados seriam o hábito de cobrir espelhos quando alguém morre, o corte de unhas e cabelos aos sábados e a benção dos mais velhos. O islamismo é citado na condição de presente entre os escravos de origem sudanesa e considerado causa da revolta dos malês. Ao tratar das religiões de matriz africana, Rios (1971) afirma ser uma religião mestiça em raça e cultura, apresentando instrução religiosa escassa e superficial. Desse modo, considera ser apenas uma etapa do comportamento religioso do brasileiro.

> As relações sincréticas são uma tradução inconsciente de valôres religiosos que, em certo nível cultural, não podiam ser compreendidos ou aceitos em sua pureza original. O sincretismo não é uma contrafação religiosa, mas um sentimento autêntico. Por trás das manifestações sincréticas há comportamento religioso genuíno. É fácil saber quando se trata de simples curandeirismo, de exibicionismo, de exploração popular, de modalidades delinqüentes. O sincretismo é o máximo a que poderia chegar essa população dentro do seu nível de cultura e de instrução religiosa. A permanência de certas formas sincréticas está ligada a todo um complexo de

> fatôres sociais e econômicos, à miséria, ao analfabetismo, à doença, até época relativamente recente, à escravidão.
>
> O comportamento sincrético dá lugar a ambivalências espirituais que podem levar à cisão da personalidade, à neurose e até à loucura.
>
> Encará-lo, portanto, como etapa na formação religiosa do nosso povo e estudar objetivamente, planejadamente, as maneiras práticas de superá-lo, - esta é, a nosso ver, a atitude científica. O ridículo ou o desprêzo, ferindo sentimentos autênticos, repeliria do seio da Igreja essas massas humanas que, de certa maneira, ainda grosseira e imperfeitamente, já se acham para ela polarizadas.
>
> Mas a simples destruição dessas crenças, sem um esfôrço correspondente de evangelização, deixaria um grande vácuo que seria imediatamente preenchido, como está acontecendo em tantos países, pelo marxismo ou pelo materialismo prático, pela ausência completa de vida sobrenatural.
>
> A tarefa da Igreja, nesse setor importantíssimo do seu apostolado no Brasil, pelo menos a maneira como o sociólogo a vê, é uma tarefa de transculturação, não muito diversa, no seu aspecto formal, do que ocorre em outros setores do comportamento humano: na técnica, na educação, no trabalho. Partir do sincretismo para formas mais ortodoxas, portanto mais genuínas, de adoração. Escolher no sincretismo as práticas e os mitos que mais se prestam a êsse trabalho de interpretação, de tradução constante das verdades religiosas, envoltas numa ganga de superstições e crendices, - eis o rumo objetivo e construtivo. Trata-se não de recalcar autoritariamente formas primitivas de comportamento religioso, medida que, no século XVI, não deu resultado com o judaísmo e o protestantismo, mas de ajudar essa grande massa afro-luso-brasileira a ascender, gradualmente, a formas mais perfeitas de adoração e culto. É preciso lembrar que, quando a Igreja se implantou no Ocidente, o paganismo não foi extirpado de golpe. Paul Sebillot pôde escrever, em nossos dias, um denso livro sôbre “Paganismo Contemporâneo nos Povos Celto-latinos”. A população rural da Europa católica ainda guarda usos e crendices que remontam ao paganismo. A história do povo judeu reproduz a mesma luta ascensional: um esfôrço para o monoteísmo atalhado freqüentemente por quedas na idolatria, interrompido por retornos ao animismo primitivo. O sincretismo, muitas vêzes, é a única ponte que certos grupos da nossa população conservam entre o cotidiano e o sobrenatural. A ruptura pura e simples dêsse elo traria retrocesso e não progresso na vida espiritual dêsses grupos.
>
> Tudo se resume, portanto, neste, como em outros setores da nossa vida religiosa, em desenvolver um esfôrço lúcido e perseverante de evangelização, de verdadeira catequese, levando a irradiação misteriosa do Evangelho a essas populações ensurdecidas pelo atabaque, hipnotizadas pelos passes dos pais-de-santo, seduzidas pelas incantações da macumba. Trata-se, em suma, de considerar a tarefa do sacerdote como um trabalho, antes de tudo, missionário, integrando a rotina da paróquia na dinâmica do esfôrço de conservação das almas. Nesse sentido, o labor admirável dos jesuítas foi apenas o comêço. (RIOS, 1971, p. 104-105).

A Igreja, como ele se refere, é a Católica Apostólica Romana, e compete a ela evangelizar e fazer a ascensão do povo brasileiro. As demais religiões, tais como o judaísmo e o protestantismo, são igualadas a “formas primitivas de comportamento religioso” pois que a Igreja tentou recalcar autoritariamente tanto uma quanto outra.

O sincretismo seria, então, uma etapa necessária no processo civilizador brasileiro que culminaria, após esse período, a “formas mais perfeitas de adoração e culto”. A Igreja teve e teria mais uma vez papel fundamental no “progresso” da vida espiritual do Brasil e, consequentemente, na construção da identidade nacional. Caberia à educação ser um desses espaços onde haveria a transculturação ao promover a compreensão de verdades religiosas envoltas em crendices para interpretá-las a um patamar “genuíno, de adoração”. Foucault (2015, p. 227) entendia por verdade “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros”. As afirmações das instâncias de poder eram reproduzidas em vários espaços de produção de discursos e sua repercussão corroborava a ideia de construção de identidade nacional.

O Almirante Benjamin Sodré, segundo presidente da CNMC, teve sua vida relatada em uma biografia escrita por sua filha, Dora Sodré. O livro aborda passagens escritas pelo próprio Mimi (como era carinhosamente reconhecido) e, dentre outros momentos de sua história, está o período quando presidiu a CNMC. Segundo relatos dele, havia muita tensão nas reuniões, sendo ele um mediador de conflitos em algumas delas.

O Almirante Benjamin Sodré, assim como o General Moacir de Araújo Lopes e o Padre Francisco Leme Lopes, foi agraciado com a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica. Segundo o art. 8º do decreto que criou a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória na educação do Brasil, seria conferida a Cruz do Mérito às pessoas que se salientassem, em esforços e dedicação, à causa da Educação Moral e Cívica. Apesar de a certa altura de sua biografia o almirante se dizer ateu, sua relação sempre foi com a Igreja Católica, ao ponto de citar que prestigiava a Igreja sem precisar de complementação para especificá-la. Considerava-se mais cristão do que muitos que assim se declaravam, relacionando a fé a valores como amor, bondade, verdade, justiça, caráter e moral. E cita a bíblia representando a “palavra de Deus”, numa reverência característica dos crentes em uma religião.

Ao apresentar as instituições na condição de alicerces para a nacionalidade, o General Moacir de Araújo Lopes (1968, p. 12) afirma a necessidade humana de “alimento” psíquico. Ao não ser isso proporcionado pelas instituições (Família, Escola, Igreja, Imprensa e Trabalho), faz com que o jovem não dê maior importância ao estudo, caminhando para a prática de “atos atentatórios à ordem, ao sossego público e à moral”. Por esse motivo, as instituições devem ser “iluminadas” pelos valores que

as caracterizam, recorrendo à Carta Magna, cuja filosofia baseia-se na religião (por afirmar o deísmo nacional). Mais uma vez, apesar da afirmação em não apresentar uma religião oficial, percebe-se uma naturalização de qual seria a denominação religiosa característica do *habitus* brasileiro.

É desse modo que ele retrata Olavo Bilac, considerado pelo Coronel Diniz Almeida do Valle (1971) em seu livro *Guia de Civismo* um dos vultos brasileiros. Na biografia escrita pelo General Moacir Lopes, Olavo Bilac é um homem cívico não apenas por defender a obrigatoriedade do serviço militar, mas também porque possuía respeito pelas instituições que alicerçavam a nacionalidade. Seu *habitus* religioso sobrepujou alguns momentos nos quais se revelou ateu, mostrando carinho por edificações católicas e sua crença nos "valores do espírito" em algumas poesias escritas. Para o general, embora em algumas passagens de sua vida Olavo Bilac se apresentasse na condição de ateu, suas ações e práticas do dia a dia demonstravam uma segunda natureza de cristão católico.

Seria na preservação desses valores caracterizantes da nacionalidade brasileira que o país estaria livre das ameaças contra o processo civilizatório. O General Moacir afirma isto em seu texto, considerando terem existido essas "ameaças" no início do século XX[159], período vivido por Olavo Bilac, mas também nos anos 1960[160]. Reivindicar, pois, os elementos formadores do Brasil, considerando apenas os aspectos considerados civilizados, tinha papel importante. Mais uma vez, infere-se aqui que a religião não poderia estar atrelada explicitamente a esses valores; portanto, a afirmação vinha do fato de que tudo estaria presente na formação da personalidade do brasileiro.

No prefácio à 2ª edição do livro *Educação Moral e Cívica: estudos de problemas brasileiros*, escrito por Geraldo Bezerra de Menezes, o ex-ministro do trabalho Júlio Barata[161] escreve qual a finalidade da EMC na educação "a formação de uma consciência nacional, isenta de ufanismo e de pessimismos, enraizada na certeza de podermos construir uma Nação, que seja, acima de tudo, fiel à sua identidade histórica e objeto de nossa permanente e total dedicação" (MENEZES, 1980, p. 17). A construção da identidade nacional era uma constante nos discursos educacionais do

[159] Nomeadamente se referindo à Revolução Russa de 1917.
[160] Aqui, remete-se à Guerra Fria.
[161] Ex-aluno da ESG.

período, realizados por membros pertencentes à educação ou não, como é possível perceber pela afirmação apresentada.

4.4 OS MEMBROS DA CNMC E SEUS *HABITUS*

Uma das maneiras de observar a corporificação de ideias nas instituições consiste em analisar as identidades individuais dos sujeitos que a compõem.

> A pessoa, individualmente considerada, está sempre ligada a outras de um modo muito específico através da interdependência. Mas, em diferentes sociedades e em diferentes fases e posições numa mesma sociedade, a margem individual de decisão difere em tipo e tamanho. E aquilo a que chamamos "poder" não passa, na verdade, de uma expressão um tanto rígida e indiferenciada para designar a extensão especial da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a auto-regulação e o destino de outras pessoas. (ELIAS, 1994. p. 50, grifos do autor).

Nesse conceito, será possível perceber, a partir dos indivíduos, as ideias que influenciaram a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Compreender o *habitus* dos presidentes dessa instituição parece ser um caminho válido para entender quais as verdades criadas por ela. O General Moacir Araújo Lopes foi o primeiro presidente da CNMC, seguido por outros militares e civis. Entende-se que as ideias da ESG estariam presentes e garantidas pela ação direta de seus presidentes, garantindo seus valores morais e cívicos, mas, para além disso, considera-se a relação entre indivíduo e sociedade, um elemento influenciando e sendo pelo outro influenciado.

Francisco Campos[162], apesar de ter falecido em 1968, exerceu forte influência na legislação brasileira do período[163] e apresentava opinião de que a educação moral deveria ser religiosa, subordinando aquela a esta. Nesse caso, a religião seria católica "a religião do povo brasileiro" (MEDEIROS *apud* VAIDERGORN, 1987, p. 161).

O primeiro diretor do setor de currículos e programas básicos da CNMC foi o padre Francisco Leme Lopes. Sua função era organizar e definir o que deveria ser ensinado na EMC nos diferentes cursos e áreas de ensino; percebe-se, a partir desse

[162] Ministro da Educação no primeiro governo Vargas, atuou em outros espaços no cenário político nacional, principalmente na Educação.

[163] Foi um dos elaboradores dos primeiros Atos Institucionais (AI-I e AI-II) da ditadura civil-militar. Cf. https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos.

momento, o poder de influência que a Igreja Católica passaria a exercer na CNMC, considerada de grande importância para a manutenção do regime.

A ascendência da Igreja Católica por meio de sua representação clerical aparece em outros momentos ainda na consolidação da CNMC. O relator das diretrizes gerais do programa de educação moral e cívica pertencia ao clero (padre José de Vasconcelos), assim como o relator do parecer 94, que continha os currículos e programas de educação moral e cívica (arcebispo Luciano José Cabral Duarte, um dos principais mentores da corrente integrista da Igreja Católica).

Em março de 1970 foi publicado um documento da CNMC e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre as prescrições sobre currículos e programas básicos, referente ao ensino da EMC. O título já aponta seu sentido: *Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino*; assim, as diretrizes deveriam ser obrigatórias também, tendo em vista a ausência de formação para lecionar tais conteúdos. Havia não apenas um caráter impositivo, mas principalmente, não contestatório do que se apresentava pela instituição. Embora o decreto apontasse para uma formação específica nessa área, o que de fato pouco aconteceu, os professores em sua maioria não tinham experiência para lecionar nos moldes de como era apresentado. Assim, com a vigilância constante do governo sobre essa disciplina, cabia aos professores seguir as regras de acordo como eram apresentadas. Ao verificar o "descompasso" do que deveria ser ensinado com o que efetivamente se ensinava, alguns professores(as) eram proibidos de lecionar EMC[164]

Logo nas orientações gerais é possível perceber a que veio a disciplina. Ratificando o disposto no decreto que a cria, considera que o país estava seguindo por um caminho "estranho" às ideologias e aos interesses nacionais e, assim, cabia aos(às) educadores(as) ensinar aos jovens que existem valores imutáveis e instituições que integram a pátria, devendo ser preservadas. A família, escola, justiça, igrejas e forças armadas foram o esteio que permitiram o desenvolvimento econômico e social e as bases morais e espirituais necessárias ao indivíduo e à sociedade.

A EMC buscava atrelar o ser individual ao seu aspecto social de modo a formar a identidade a partir da afirmação da existência e necessidade das instituições sociais. Como ideia básica, colocava-se a formação do ser nos aspectos espiritual e material,

[164] Segundo Silva (2018) expôs ao participar da minha banca de defesa dessa tese, ele recebeu um documento que o direcionava a apenas ensinar história, antes lecionando EMC como uma de suas disciplinas.

considerando a religião um dos círculos concêntricos da moral e do civismo e de caráter permanente.

Vista como um valor permanente, os demais valores, considerados transitórios, devem se adequar a ela. Os valores, espirituais, morais e materiais, no sentido educacional eram apresentados na condição de tradição a ser respeitada. A formação do caráter do educando compreenderia, portanto, no entendimento e manutenção das tradições por meio do *habitus* escolar hegemônico reproduzido nas suas ações cotidianas. O que se buscava desenvolver na sociedade brasileira daquele período pela educação era um sentimento de moralidade ao qual estaria inerente no ser brasileiro. Embora partisse da compreensão do aprimoramento intrínseco do indivíduo, a EMC considerava a influência da sociedade, sendo ela mesma um caminho para melhor convivência entre as pessoas.

Assim, apresentava-se a EMC como um “instrumento eficaz de preservação do patrimônio espiritual de nossa formação, historicamente cristã” (CNMC, 1970, p. 14). Dentre as “tradições” a serem preservadas, portanto, estaria a religião cristã e, embora fosse afirmado em vários momentos a caraterística teísta sem caráter confessional da educação, apresentava sob o viés principalmente católico. A Igreja Católica Romana estava, portanto, apresentada como um dos símbolos a serem ensinados na educação e, pelo objetivo da EMC, praticado como hábito.

A prática da EMC com o objetivo da formação moral deveria ser uma premissa inerente a todos os níveis de ensino. Desse modo, o que se entendia por valores morais permanentes faria parte de toda a formação escolar do indivíduo, com o sentido de produção de uma identidade-eu a partir de uma identidade-nós. Compreendia-se o caráter nacional a essência dessa identidade-nós.

No sentido moral, o caráter nacional não prescindia da religião, tida como formadora da base moral. No processo educacional da criança, ela é vista como uma “chapa fotográfica virgem” e compete à escola, família e comunidade darem sentido cidadão cívico e moral aos(às) estudantes. A educação, em todos os níveis, deveria ser, portanto, uma sociedade em miniatura, produzindo e reproduzindo situações promotoras de sentimentos morais. Seguem os programas básicos de cada um dos níveis de ensino:

Tabela 3 - Programa de Educação Moral e Cívica básico para o Ensino Primário

Sequência de complexidade	Aspectos a serem desenvolvidos
I	Os deveres do ser humano para com Deus e o próximo.

	Necessidade de uma religião para situar o homem no universo e para estabelecimento de uma correta escala de valores. O valor da oração como contato entre a criatura e o criador. Espírito e matéria. O espírito da identidade do ser humano, apesar da mutabilidade física. Hierarquia de valores. Valores permanentes e valores transitórios. A construção de uma escala de valores, como uma das melhores conquistas do homem. As tradições religiosas da Nação brasileira, na herança dos seus três grupos étnicos.
II	A formação do caráter – estabelecimento de princípios e fortalecimento da vontade. O civismo como caráter, patriotismo e ação. O homem moral e o homem cívico. As virtudes morais e cívicas. O valor da renúncia na construção da civilização.
III	A família como instituição. Os valores permanentes que permitem sua existência: amor e renúncia. O papel da família na formação do caráter. A dignidade da criatura humana: o respeito e a obediência aos pais e mestres; o respeito aos colegas; a boa vizinhança. Autoridade na família e na escola. Ordem e higiene.
IV	O sentido de comunidade. A interdependência no lar, na escola e no ambiente comunitário. O trabalho como fator necessário à estruturação da dignidade humana e à construção do bem comum. Vantagens morais e físicas da solidariedade e da cooperação. O papel da escola na comunidade. Contribuição, individual e coletiva, para a felicidade pessoal e para o progresso da comunidade.
V	Relação entre comunidades. Comunidade urbana. Necessidade de leis. Necessidade de governo. Pátria, comunidade nacional – ambiente físico, histórico, problemas, ideais e anseios. Símbolos da pátria. Tradições. Episódios e grandes vultos da história brasileira. Valores criados pelos heróis brasileiros. Conjuntura e anseios nacionais – causas, interligações, soluções. Noções preliminares da organização sócio-política-econômica do país.
VI	Responsabilidade do cidadão pela defesa da propriedade pública. O bem comum. Responsabilidade do brasileiro para com a Segurança Nacional. Direitos e deveres do cidadão. O trabalho como um direito do homem e um dever social. Dever do cidadão de trabalhar para o desenvolvimento pátrio e participar da solução dos problemas ao seu alcance. Características de um sistema democrático de governo: fundo e forma.
VII	Deveres e direitos fundamentais do Homem.

Fonte: *Educação moral e cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino*: prescrições sobre currículos, programas básicos.

Tabela 4 – Programa de Educação Moral e Cívica básico para o Ensino Médio

Sequência de complexidade	Aspectos a serem desenvolvidos	
CICLO GINASIAL	I	A harmonia do Universo (Unidade na diversidade). Deus e o mundo. Conceito de Homem – espírito e matéria. Conceito de religião – religação da criatura ao Criador. Respeito a todas as formas de religião, como diferentes caminhos. O significado da oração. Religiosidade, dignidade da criatura humana, direito à liberdade. A religião como base da moral. Liberdade com responsabilidade. Liberdade com Deus.
	II	O caráter. Sentido moral: firmeza de convicções e fortaleza de vontade. A formação do caráter. O homem moral e o homem cívico. O bom cidadão. Noções de axiologia. Valores subjetivos e valores objetivos: permanentes e efêmeros. Escala e hierarquia de valores. Virtudes morais e virtudes cívicas. O hábito. Deveres e direitos morais; deveres e direitos cívicos.
	III	Elementos básicos da nacionalidade. A Terra: características e peculiaridades de ordem econômica e social. O Homem. Os grupos étnicos formadores. As instituições, características por valores permanentes. Família, Igrejas, Forças Armadas, Instituições Culturais.
	IV	A Constituição do Brasil. Suas bases filosófico-teístas, aconfessionais. Consequências na Educação. Características jurídicas. Os três poderes. Segurança nacional. Forças armadas. Direitos e garantias individuais. A ordem econômica e social. O trabalho e a propriedade, pressupostos jurídicos do desenvolvimento nacional. A família, a educação e a cultura. A democracia brasileira, como filosofia e estilo de vida e como regime político.
	V	A pátria brasileira: ideais, características físicas e históricas. Vultos nacionais; valores criados que inspiram a ação construtiva. Os símbolos nacionais: conhecimento e uso. O voto e o serviço militar. O civismo como caráter, patriotismo e ação.
	VI	Síntese da organização sócio-político-econômica do Brasil. Principais problemas brasileiros e da comunidade. Possibilidades de participação do educando. Relação entre pessoa, família e comunidade.
	VII	O Brasil e o mundo. Integração no mundo ocidental. Relações internacionais.
	VIII	Noções das principais estruturas sociais contemporâneas. A democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu.

		A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais, para o uso da liberdade responsável.
CICLO COLEGIAL	I	A harmonia do Universo (unidade na diversidade). Deus e o mundo. Autoridade e liberdade. Conceito de Homem. Espírito e matéria. A pessoa humana. Conceito de religião – religação da criatura ao Criador. Deus, ética, moral. Religiosidade, dignidade humana, liberdade. Fundamentos da liberdade – responsabilidade com base em valores espirituais e morais. Necessidade da religião na dignificação do homem e para as bases da moral.
	II	Noções de axiologia. Valores subjetivos e valores objetivos; valores permanentes e valores efêmeros. Escala e hierarquia de valores. Atos humanos; seus fins e moralidade. As virtudes morais e as virtudes cívicas. O hábito. Deveres e direitos morais e deveres e direitos cívicos.
	III	Elementos básicos da nacionalidade. A Terra; principais características. O Homem. Os grupos étnicos formadores e suas contribuições. Raízes culturais. Características do homem brasileiro. As instituições, caracterizadas por valores permanentes. Família, Igrejas, Escola, Trabalho, Justiça, Forças Armadas, Estado; instituições culturais. O espírito religioso do brasileiro: origem e evolução. A estrutura social brasileira. Características da população; crescimento.
	IV	A Constituição do Brasil: síntese das aspirações dos brasileiros e dos interesses nacionais. As bases filosófico-teístas, aconfessionais, da Constituição; consequências. As bases da educação nacional. Características jurídicas da Constituição. Federação e regime representativo. Os poderes – legislativo, executivo e judiciário. A Segurança Nacional. As forças armadas. A nacionalidade. Os direitos políticos e garantias individuais; suspensão ocasional. A ordem econômica e social. O trabalho e a propriedade, pressupostos jurídicos do desenvolvimento nacional. A família, a educação e a cultura. As responsabilidades do homem na sociedade. Atos ilícitos: crime e contravenção. A democracia brasileira, como filosofia de vida e regime político. A pátria brasileira: ideais, características físicas e históricas.
	V	Vultos nacionais; qualidades de caráter que inspiram a ação construtiva. Os símbolos nacionais; seu uso. Segurança nacional. As forças armadas. O voto e o serviço militar – expressões de civismo. O civismo como caráter, patriotismo e ação.
	VI	Síntese da organização sócio-político-econômica do Brasil. Principais problemas brasileiros e da comunidade. Possibilidades de participação do educando.

		Estrutura social brasileira – seus aspectos religiosos, éticos e morais. O trabalho e a justiça social no Brasil. A necessidade de acelerar o desenvolvimento econômico, no quadro do desenvolvimento integral – espiritual, moral e material. Interdependência de educação e desenvolvimento; perspectivas da juventude.
	VII	O Brasil e o mundo. A realidade atual: o extraordinário incremento populacional e a melhoria dos meios de comunicação. Integração no mundo ocidental.
	VIII	As principais estruturas sociais contemporâneas: a democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu. A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais para uso da liberdade responsável. A falácia do comunismo: negação da liberdade social.
	IX	Deveres e direitos fundamentais do Homem. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU) e a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (OEA); bases filosóficas respectivas.

Fonte: *Educação moral e cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino*: prescrições sobre currículos, programas básicos.

Tabela 5 – Programa de Educação Moral e Cívica básico para o Ensino Superior

Sequência de complexidade	Assuntos a serem tratados
I – Introdução doutrinária	O bem-estar do brasileiro e da nação. Política nacional e Poder nacional. Desenvolvimento integral e Segurança Nacional. Elementos básicos da nacionalidade: Terra, Homem e Instituições. Aspirações dos brasileiros e interesses nacionais. A Constituição: bases filosóficas e consequências. Objetivos nacionais. As informações na política nacional.
II – Campo psicossocial	Fundamentos e fatores psicossociais do Poder Nacional. O caráter nacional. As bases filosófico-constitucionais e suas consequências. Implicações na Educação. As tradições nacionais. Valores permanentes e valores transitórios. Visão da sociedade brasileira e inter-relação dos aspectos psicossociais, econômicos e políticos. Comportamentos sociais; peculiaridades urbanas e rurais. Justiça social. O espírito religioso no complexo cultural brasileiro. Constituição dos grupos éticos formadores, no folclore brasileiro. O problema educacional brasileiro – qualitativo (valores permanentes) e quantitativo. A importância do campo psicossocial na Guerra Revolucionária. A propaganda e a contrapropaganda. Aspectos demográficos; o incremento populacional. Visão global da cultura brasileira.
III – Campo político	A formação política nacional Deveres e direitos do cidadão. Constituição, ONU e OEA.

	A representação popular: processo eleitoral. A estrutura política, judiciária, administrativa e das informações, no Brasil. Características da política externa. O Brasil na América do Sul, na América, no Ocidente e no mundo. As estruturas sociais contemporâneas: a democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu. Os movimentos extremistas no Brasil. A Segurança Nacional. A Segurança Interna. O Movimento Comunista Internacional. As frentes internacionais comunistas. Operações contra a subversão. O terrorismo e suas origens. Defesa civil e proteção comunitária.
IV – Campo econômico	A economia brasileira: estrutura e funcionamento. A indústria brasileira. A agropecuária brasileira. O comércio brasileiro, nas áreas nacional e internacional. A política financeira e fiscal. Os transportes. O problema energético O desenvolvimento econômico. As regiões brasileiras: desequilíbrios socioeconômicos. Riquezas nacionais: solo, subsolo e fundo do mar. Estruturas econômicas contemporâneas.
V – Campo técnico-científico	A Ciência e a Tecnologia no desenvolvimento integral. Teoria do planejamento. Métodos de análise. Análises de sistemas e pesquisa operacional. A situação da ciência e da pesquisa no Brasil. Necessidade de *know-how*, no processo do desenvolvimento integral. Aspectos educacionais.
VI – Campo militar	As Forças Armadas. O EMFA. A Segurança Nacional. A segurança externa. O serviço militar Mobilização e informação. Defesa territorial. Aspectos da guerra contemporânea. A guerra revolucionária. Soberania, integridade e unidade nacionais.

Fonte: *Educação moral e cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino*: prescrições sobre currículos, programas básicos.

Em todos os programas é aparente a presença da religião e da religiosidade na constituição na identidade nacional. Mesmo no ensino superior, quando pressupõem ideias mais críticas em relação a uma direta associação entre religião e formação identitária, aparece “o espírito religioso no complexo cultural brasileiro. No nível mais primário, vê-se a relação entre as pessoas e com Deus como “deveres”; logo em seguida, apresenta como um aspecto a ser desenvolvido nas crianças a “necessidade de uma religião”. O conceito de Estado laico deveria não pressupor a exigência de uma religião, ou mesmo de uma religiosidade, para se considerar cidadão ou cidadã. Mas a educação brasileira, sob a égide da CNMC, considerava que deveria ser

formado no pensamentos dos estudantes ainda no ensino primário a necessidade em se seguir uma religião.

No ciclo ginasial, bem como no ciclo colegial, a religião aparece “como base da moral”. Seria promover nos estudantes a ideia de que quem não possui ou segue uma religião seria automaticamente imoral ou amoral? A resposta pode ser encontrada no programa para o ensino superior onde, ao tratar do campo político, fala-se sobre as estruturas sociais daquele momento: “a democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu”. Mais uma vez a associação entre democracia cristã em contraponto ao comunismo ateu reflete uma impossibilidade (ou, no mínimo, incompatibilidade) em ser brasileiro, defensor da democracia, cristão e comunista.

O Parecer nº 94, aprovado pelo CFE em 4 de fevereiro de 1971, continha os currículos e programas de EMC. Ainda nas condições preliminares são apresentados alguns pontos posteriormente defendidos pelos presidentes da CNMC acerca da religiosidade brasileira. Foi formada uma Comissão Especial no CFE para a EMC e dela eram seus integrantes: Raymundo Moniz de Aragão (presidente); Dom Luciano José Cabral Duarte (relator); Esther de Figueiredo Ferraz, Maria Terezinha Teurinho Saraiva; Padre José Vieira de Vasconcellos e Tarcísio Meirelles Padilha.

Essa primeira parte é dividida em seis pontos, a saber: 1. Educação Moral; 2. Educação Cívica; 3. Da Educação formal à Educação de conteúdo; 4. Educação Moral e Religião; 5. Educação Moral: Disciplina ou Prática Educativa?; 6. O Professor de Educação Moral e Cívica. No trecho que trata da educação formal à educação de conteúdo, há uma clara defesa ao posicionamento não apenas moral, mas principalmente religioso.

> Uma das tentações de educação moral e cívica, na sua história internacional, foi a da neutralidade. Ao professor caberia, apenas, apresentar aos alunos as várias possibilidades de opção. Diante de múltiplas alternativas, o aluno escolheria, por si mesmo e sem alheias influências, a estrada de seus passos.
>
> Esta vertigem de um culto hiperbólico e distorcido à Liberdade, a que alguns países pagaram seu tributo, encontra-se hoje ultrapassada.
>
> O equívoco se fundava, como vamos ver, numa concepção inadequada de liberdade e de educação.
>
> De um lado, é preciso considerar que a liberdade de nenhum adolescente ou jovem é total. Toda liberdade, de resto, é condicionada por mil circunstâncias, por múltiplos fatores internos e eternos. Esta flama tênue acesa dentro de nós, num chão de determinismos, precisa, sobretudo na fase imatura da vida, de ser estimulada em sua escolha, amparada nas suas decisões da alma apenas desabrochando para a existência.

> E, sobretudo, importa não confundir liberdade com independência. O homem, ao mesmo tempo que é um ser livre, é um ser essencialmente dependente. Dependente para com Deus, para com a Pátria, para com os outros homens, para com os valores morais que o solicitam e que se lhe impõem como um imperativo.
>
> Desta forma, sua liberdade será, freqüentemente, a aceitação consciente desta dependência e a submissão voluntária a ela.
>
> Por outro lado, na tarefa educacional, nenhuma Nação pode renunciar a pretender formar as novas gerações na linha de suas aspirações, suas idéias e seus ideais.
>
> A educação moral e cívica será, assim, uma educação que tem um rumo, uma educação engajada, uma educação comprometida. Com que? Com quem?
>
> Nós tocamos, aqui, o ponto mais delicado do problema. E devemos encarar a questão de frente.
>
> Se reconhecemos ao Estado o direito de propor um padrão de Educação moral e cívica à população estudantil brasileira, não reconhecemos ao Estado o direito de se propor a si mesmo como o fim desta educação.
>
> "O fim do indivíduo é o Estado, mas o fim do Estado é a pessoa" (Jacques Maritain). Nesta admirável síntese do sábio cristão francês, encontramos o âmago da Democracia. Se, de uma parte, os membros da Sociedade devem submeter-se à Lei e às normas que regem o Estado, pois somente esta articulação efetiva permitirá o desenvolvimento, a ordem e a harmonia, por outra parte é preciso afirmar-se claramente que a pessoa humana está acima do Estado, e que este não tem outra razão de ser nem outra finalidade, senão a de pôr-se a serviço da Pessoa, do Homem, de sua realização, de sua felicidade.
>
> A Educação Moral e Cívica no Brasil, portanto, inspirada nas grandes linhas da Constituição Nacional, terá como objetivo a formação de cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, chamados a participar no imenso esforço de desenvolvimento integral que nossa Pátria empreende, atualmente, para a construção de uma sociedade democrática, que realiza seu próprio progresso, mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem. (BRASIL, CFE, 1971).

Para a formação desse sujeito seria importante considerar aspectos da sociedade brasileira necessários à realização do "progresso". E, apesar do ponto 4 aparentemente tratar religião e educação moral como coisas distintas, a redação aborda uma "religião natural". E é a ela que se recorre para justificar uma moral orientada pelos princípios religiosos dos educandos, considerando os valores espirituais e éticos da nacionalidade. Nesse sentido, os educandos não eram apresentados a partir de uma diversidade, mas principalmente de uma nacionalidade.

Portanto, sendo disciplina e prática educativa, exige que professores e estudantes estejam envolvidos num mesmo objetivo. Ao professor, em todos os

níveis, compete ministrar e demonstrar nas ações o sentido existencial dado à disciplina, promovendo nas crianças e jovens uma reflexão que culminasse "naturalmente" na realização do que havia sido apreendido nas aulas. Mais do que conteúdos, a EMC deveria pôr o indivíduo e suas vontades acima dos interesses do Estado. Para tanto, parte-se de uma visão nacionalizante de aspectos apresentados como individualizantes; seguindo a dependência "natural" das pessoas com Deus, com a Pátria e com os outros, impõem-se os valores morais de cunho mantenedor da unidade nacional.

As pessoas consideradas aptas a ministrar as disciplinas de EMC eram assim divididas: para o ensino primário, seria o mesmo professor das demais disciplinas, cumulativamente às suas funções; para os demais níveis, exigia-se a formação superior específica. Apesar disso, não foram identificados cursos de graduação em EMC; os registros encontrados foram de especialização promovidos pela Universidade Gama Filho e um mestrado, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Desse modo, a maior parte do tempo e das escolas teve suas aulas ministradas por docentes habilitados em Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História e Pedagogia. Para além destes, o parecer 94/71 do CFE também designava o diretor do estabelecimento de ensino para lecionar as disciplinas.

A EMC não era exigida em todas as séries da formação básica ou superior, embora fosse obrigatória em algum momento da vida escolar, em todos os níveis. Assim, o mais importante a ser considerado eram os programas que, ampliados ou adequados à realidade local, deveriam obrigatoriamente cumprir-se. Elaborados pela CNCM, foram relatados pelo CFE e homologados pela presidência da república. Assim, estavam respaldados pelo governo e contavam com o órgão criado para sua efetiva implantação e posterior fiscalização.

Nesse sentido, os programas de EMC atendiam a aspectos específicos em cada um dos níveis que deveriam implementá-la. Aos cursos primário e médio, eram vistos principalmente por meio da apresentação de objetivos comportamentais. Assim, no Curso Primário, para atingir os objetivos de "implantação correta da vida em grupo"[165] e "aquisição da noção de que todos têm deveres", deveria se trabalhar como um dos conteúdos programáticos a "noção de Deus e de religião".

[165] Cf. Parecer CFE nº 94/71. As próximas citações diretas correspondente aos programas referentes aos cursos primário, ginasial, colegial e superior foram extraídas desse parecer.

O programa para o Curso Ginasial apresentava como um dos objetivos o “preparo do cidadão para a obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade”. Para tanto, o conteúdo programático contemplava, entre outros pontos, “tradições religiosas do povo brasileiro” e “a defesa das instituições, bens e tradições culturais como forma de preservar a unidade nacional”. A construção da unidade nacional passava pela produção de corpos obedientes e seguidores das tradições, neste caso, religiosas. Defender as instituições, bens e tradições culturais significava também internalizá-los em suas ações, construindo nos indivíduos a segunda natureza, nacional, consciente e inconsciente de seus sentidos.

Ainda no Curso Ginasial, há uma subunidade denominada “homem”, na qual duas de suas bases são “religião”, “como base da moral” e “tradições religiosas do homem brasileiro”, devendo abordar a “herança de seus grupos étnicos”. Embora devamos considerar e, em certa medida era esse o discurso no período histórico estudado, a formação do Brasil a partir do branco, negro e índio, sabe-se que este primeiro prevalecia sobre os demais. Os livros de EMC buscavam trazer as “tradições” remetendo principalmente ao discurso de que a maioria dos brasileiros era católica, além de constantemente trazer feriados religiosos, num esforço de afirmar um *habitus* nacional já existente.

No Curso Colegial, os objetivos comportamentais eram que o aluno identificasse o Brasil no contexto das nações; dos problemas nacionais, visando sua futura contribuição nas soluções e compreender as aspirações do povo. Para isso, um dos conteúdos seria que o estudante desenvolvesse o “espírito” crítico sobre as civilizações e culturas, selecionando “os elementos realmente válidos”. Outro conteúdo era assim descrito: “integração do Brasil na Civilização Ibero-americana e no contexto mundial”; a aproximação entre Brasil e Europa com o intuito de “civilizar” a sociedade localizada geograficamente muito distante desta última exemplifica o discurso de distanciamento com aspectos “menos civilizados”. Ambos se encontravam da I unidade, visando trabalhar primeiramente esses aspectos na formação dos jovens.

O Ensino Superior devia tratar a EPB como um aprofundamento doutrinário dos “hábitos e atitudes adquiridos pelo educando no Plano da Educação Moral e Cívica”. Apesar de não fixar exigência quanto à carga horária ou número de séries a serem trabalhados os assuntos, fixou um programa que envolvia seis unidades. Na primeira, destacam-se os conteúdos sobre a formação étnica do país e as instituições sociais;

em ambas, vê-se a possibilidade de englobar os aspectos multiculturais do Brasil, mas também uma hierarquização dos mesmos. A sexta unidade reserva conteúdos que tratavam da segurança nacional; dentre eles, a responsabilidade do cidadão e a guerra revolucionária. Esta última considerando o binômio discursivo democracia cristã x comunismo ateu.

Fazendo um comparativo entre os programas elaborados pela CNMC e o Parecer apresentado pelo CFE, há poucas discrepâncias. A possível divergência de interesse nesse trabalho não se verifica; ou seja, os dois órgãos em seus textos apontam para a promoção da unidade nacional por meio da manutenção das tradições. Nesse sentido, combatendo a ideologia comunista, aponta-se para a existência da identidade a partir de uma religiosidade, que deveria ser preservada e mantida pela educação.

4.4.1 General Moacir de Araújo Lopes (1969-1970)

O primeiro presidente da CNMC foi um dos principais formuladores da ideia de uma educação moral e cívica necessária à formação dos jovens. Além de formular, escreveu sobre o assunto, proferiu palestras e lecionou muitos anos a disciplina de EPB na Faculdade de Humanidades Pedro II como professor titular. Foi membro da ESG, além de ter ocupado vários espaços de comando dentro do exército por todo Brasil; recebeu várias condecorações. Assumiu a função de presidente do grupo de trabalho que elaborou o Decreto-Lei nº 869/69 e fez parte do Conselho Nacional da União dos Escoteiros do Brasil.

O sentido educacional defendido por Lopes em inúmeras de suas palestras, conferências e textos escritos era de que deveria ser compreendida em sua completude. Diferencia instrução – ensino – de educação, sendo este último conceito mais abrangente e formador não apenas de pessoas que aprendem os conhecimentos desenvolvidos e repassados pelas sociedades ao longo da história, mas também de indivíduos com bases morais e filosóficas voltadas à elevação do espírito e do desenvolvimento do caráter humano.

Em um livro intitulado *Moral e Civismo*, foram publicadas palestras suas proferidas entre os anos de 1966 e 1970 em diferentes lugares e para diversos públicos. Será sua visão acerca do tema moralidade e civismo na sociedade brasileira

que iremos analisar agora. O livro tem na sua abertura uma carta de 1966 endereçada a ele e escrita por Castello Branco, primeiro presidente militar após o golpe de 1964. Nela, são feitos elogios e autorizações legitimando todo o discurso proferido pelo posteriormente escolhido presidente da CNMC. Em seguida, o primeiro título aborda a temática “liberdade e democracia”.

Em duas palestras proferidas no Estado-Maior das Forças Armadas, uma em comemoração aos dois anos da dita revolução de março de 1964 e outra em comemoração ao natal de 1967, conclama seus pares ao dever de ensinar aos mais jovens os valores tradicionais nacionais. Desse modo, afirma pertencer ao *habitus* brasileiro uma sobrevalorização dos valores espirituais aos materiais, defendendo acima de tudo a liberdade.

> Mas, infelizmente, há quase paradoxalmente, no seu campo instrumental, uma irresponsabilidade de comportamento, proveniente da difícil mestiçagem, da amplitude do conceito de liberdade, da tolerância, da boa fé e, em conseqüência, da imitação do comportamento dos homens imaturos, não raros falsos líderes, elevados pelas contingências do destino a posições de influência política e social. (LOPES, 1971, p. 173).

Portanto, a defesa pela liberdade impõe limites na sua visão, não ampliando indefinidamente a compreensão acerca da tolerância. Caberia aos mais velhos, que foram beneficiados pela luz do cristianismo, orientar a sociedade naquilo que ela deveria guardar de mais sagrado.

Foi para conter o avanço de ideias contrárias aos valores cristãos que a revolução de 1964, renomeada por Lopes (1971) de contrarrevolução, aconteceu. A “guerra revolucionária” (*Idem*, p.177), em curso há muitos anos no Brasil, teve seu clímax em 1963, quando as diversas instituições nacionais[166] encontravam-se “contaminadas” (*Idem, ibdem*). Segundo ele, o que estava em curso era uma “reforma básica dos valores culturais subjetivos” (*Idem, ibdem*).

Competia aos líderes da revolução de março de 1964, portanto, atuar em defesa daquilo que foi a causa pétrea do seu acontecimento, ou seja, a rejeição das “ideologias estranhas com base no materialismo ateu, na eliminação da liberdade e na destruição da Pátria” (LOPES, 1971, p. 186). E a educação, mecanismo importante nesse processo, deveria ser tida em alta conta dentro do governo, para a garantia de

[166] Entidades estudantis, sindicatos, veículos de comunicação, Igreja e forças armadas. Cf. Lopes (1971).

sua integralidade na retidão do caminho a ser seguido pela juventude brasileira, tendo em vista um “futuro radioso do Brasil, cristão e democrático” (LOPES, 1971, p. 184).

A mesma palestra foi realizada em vários espaços de educação formal[167]. Começa desconstruindo a filosofia de Marcuse, considerada “subversiva no campo político” (LOPES, 1971, p. 18). O princípio da moralidade atrelado a questões sexuais possui uma estreita relação com aspectos religiosos, segundo ele, “os mais altos valores da civilização ocidental” (*Idem, ibdem*).

Não desconsidera em sua preleção as desigualdades existentes nas diversas sociedades daquele momento, mas considera como algo resultante do desenvolvimento de inteligências ou estagnação delas. E propõe como solução o retorno ao “sadio espiritualismo” e aos “ideais cristãos tradicionais”. Alguns dos exemplos dados ao avanço da filosofia de Marcuse[168] entre os jovens ocidentais são, no mínimo, intrigantes.

Um deles era sobre o protesto contra a guerra do Vietnã; outro, sobre a queima de cartões de recrutamento nos Estados Unidos; o uso de anticoncepcionais e ausência de defesa aos valores morais. Os dois primeiros possuem relação direta com o pensamento beligerante prevalecente nas sociedades ocidentais, forjadas historicamente no uso da violência. Os dois últimos remetem exclusivamente a aspectos religiosos, no qual o primeiro não deveria fazer parte do cotidiano dos cristãos, pois o sexo deveria ser para a procriação, e o segundo apela os valores morais, considerando-os estritamente religiosos.

Seria no mínimo estranho alegar que todos esses exemplos possuem embasamento no cristianismo. A guerra, e sua disponibilidade para ela, não deveriam estar na mesma reivindicação de valores morais religiosos de caráter cristão. Mas quem profere as palavras parece não encontrar contradição em condenar pessoas que se opõem à guerra e defender os “valores cristãos”.

---

[167] Palestras realizadas entre os anos de agosto de 1968 e abril de 1969, no Colégio Militar do Rio de Janeiro, Artilharia de Costa da 1ª RM, Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, Instituto Militar de Engenharia, Ministério da Educação e Cultura, Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Escola de Saúde e Veterinária do Exército, Escola de Instrução Especializada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas de Florianópolis, Universidade Federal do Paraná, Círculo Militar de São Paulo, Faculdade em Santos, Instituto de Educação Guanabara, Universidade Mackenzie São Paulo, Colégio Santos Anjos, em Joinville, Teatro Carlos Gomes, em Blumenau e Universidade Estadual Católica, em Campinas.

[168] Lopes se contrapõe à filosofia apresentada por Marcuse, alegando ser estimuladora de uma liberdade sexual, definindo-o, por fim, como um anticristo.

Apesar disso, O General Moacir de Araújo Lopes (1971) aponta como soluções a solidão humana e necessidade em encontrar o sentimento de unidade, a volta à existência meramente animal do homem (regressiva) ou o pleno desenvolvimento da humanidade dentro de cada um (progressista). O caminho para essa humanidade seria, obrigatoriamente, pela religião, servindo de parâmetro para a saúde ou doença mental. E não seria qualquer religião, tendo em vista que ele aponta como uma das sociedades na qual se evidenciou a fase regressiva foi na Alemanha de Hitler[169].

O materialismo seria, pois, a causa perniciosa para o desenvolvimento nas sociedades de uma laicidade "arreligiosa" (LOPES, 1971, p. 31). O resultado envolvia escolas com pedagogias pragmáticas, "anulando o esforço de dignificação da família" (*Idem, ibdem*). Ou seja, na sua defesa, existiam duas opções para erradicar esse problema: a omissão, permitindo que as ideias consideradas por ele subversivas fossem assimiladas pelos jovens ou a defesa e projeção dos "valores superiores da nossa cultura e Fé milenares, em todas as atividades, do indivíduo e do grupo, no lar e na comunidade" (LOPES, 1971, p. 32).

A liberdade, na sua compreensão, deve ser alicerçada na religião. Se assim não o for, a juventude ficaria à mercê de filosofias ateias e não condizentes com a democracia. Retornando à história, Lopes (1971) considera que na civilização brasileira a liberdade esteve atrelada aos valores religiosos. Exemplificando com os Estados Unidos da América, cita a declaração da independência, principalmente nos aspectos concernentes à fé, à liberdade e à procura da própria felicidade; para isso, parte do pressuposto de que Deus os conferiu a todos os homens.

Outros exemplos, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da França de 1789, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e as Constituições do Brasil de 1824, 1934, 1946 e 1967. Todas também remetem que sua elaboração e reconhecimento se deu sob os auspícios do Ser Supremo. "Sob a proteção de Deus" (LOPES, 1971, p. 36), "com fé inabalável na proteção da Divina Providência" (*Idem*, p. 34), "o espírito é a finalidade suprema da existência humana" (*Idem, ibdem*); todas essas expressões são apontadas por Lopes com o sentido último da presença da religião. Sua afirmação é apoiada reiteradas vezes na verdade de que a liberdade precisa da religião e aquela só existe com a presença de Deus.

---

[169] Hitler e, consequentemente o pensamento nazista, não era de fato ateu. Mas pregava uma religião própria, que se distanciava do cristianismo romano. Cf. LOFF, 2008.

Justificando seu entendimento de religião como algo que nos liga a Deus, seu discurso procura se desvincular em aparência, de qualquer religião em especial. Mas, ao citar a interpretação jurídica da Constituição de 1967 feita por Pontes de Miranda, ele concorda ser a Constituição "expressão de decisão da maioria" (LOPES, 1971, p. 36). Repetia-se à exaustão em vários discursos a verdade de que o Brasil era o país mais católico do mundo. Dizer isso possui efeitos nas falas de inúmeros sujeitos que procuraram impor essa verdade como algo que compunha o "ser brasileiro" em sua essência. Repercutir esse discurso na educação foi o esforço implantado pela CNMC e seus sujeitos.

Foi pelo desconhecimento das "maravilhosas tradições cristãs que nos embalaram" (LOPES, 1971, p. 37) que os jovens brasileiros estavam se deixando levar pela filosofia de vida materialista "própria do campo inimigo" (*Idem, ibdem*). O discurso da bipolarização do mundo e das ideias de mundo visava promover na sociedade o pensamento de que ser cristão deveria ser automaticamente democrático e contrário a qualquer ideia elaborada à luz do marxismo.

A educação formal serviria para promover a disseminação dessa informação e inculcar na cabeça dos jovens, por meio da doutrina moral e cívica, o dever em ser brasileiro, preservando os valores e tradições e sendo contrário a qualquer ameaça a esses valores e tradições. Porém, estimular uma moral leiga, afastada da religião, não criaria nos jovens valores perenes e imutáveis. Era preciso que houvesse uma moral religiosa para sua verdadeira prática da ação, sem correr riscos de ser alterada.

Seria apenas na tradição cristã que haveria liberdade e democracia, ao passo que para a existência do socialismo deveria seguir uma intensa repressão policial, amordaçando a liberdade. Para ele, alternativas no sentido de promover uma liberdade com base no materialismo não existiam. Portanto, a educação deveria promover e declarar abertamente suas bases filosófico-espiritualistas, segundo ele, de respeito à dignidade humana através dos valores espirituais e morais pregados no cristianismo[170]. É nessa perspectiva que ele defende a educação brasileira pautada em bases declaradamente espiritualistas e oposição aos educadores que fossem contra essa conceitualização.

Na prática, seria defender a divulgação da religião cristã como princípio moral da sociedade e quem questionasse seria visto imediatamente na condição de defensor

[170] Essas palavras foram proferidas pelo então Ministro da Educação, Tarso Dutra, em palestra na ESG, e reproduzidas por Lopes neste texto.

de outras correntes filosóficas, contrárias àquela e, portanto, deveriam ser combatidos. Lopes (1971) via que a situação da sociedade naquele momento ocorreu por certa omissão sobre a explicitude das bases filosófico-religiosas, a permissão e surgimento de “pedagogos pragmatistas, materialistas, marxistas” (LOPES, 1971, p. 75) cujas ações não respeitavam a premissa educacional, expressa nas Constituições de 1934, 1946 e 1967.

Apesar da suposta defesa de uma educação brasileira com base em valores espirituais, mas de fundo “religioso-assectário”[171], todos os exemplos citados concorrem para uma inclinação cristã católica. Lopes (1971) aborda o sentido da liberdade remetido à uma responsabilidade de fundo religioso, porquanto a sociedade universal atingirá a paz e a felicidade por esse caminho.

Cabe ao mundo ocidental, que desenvolveu com maior propriedade os ideais de fé (cristã) e liberdade (democracia), proporcionar ao restante do mundo a compreensão da “eternidade do Criador”. E competiria às elites deter o esfacelamento dos valores espirituais, religiosos e de liberdade pelo risco de conduzir o homem à pior das escravidões, qual seja o retorno às forças meramente instintivas[172].

Há uma interpretação do instintivo com primitivo e não cristão, sendo esse o maior dos receios. Não era permitido a uma sociedade que se via como civilizada em decorrência da religião a negação desta. A recusa de uma religião, principalmente a cristã católica, significava o retorno ao primitivismo, ao incivilizado. Algo que fora construído ao longo de séculos de história, apresentado na condição de tradição e inerente ao ser brasileiro, deveria ser tratado como natural. Durante muito tempo fora; mas com a mudança no contexto econômico, social e cultural no Brasil do início do século XX, começava a deixar de ser. Era necessária a elaboração de novas figurações ou dispositivos para reinserir na sociedade brasileira o *habitus* social da religião cristã católica.

Outra palestra, realizada em duas ocasiões: para o Lions Club do Leme (Rio de Janeiro) e para a Universidade Federal de Goiás; ambas ocorridas em 1967, possui

---

[171] Termo bastante usado em vários discursos para afirmar a defesa de uma religião universal, invocando o fato de que nela não haveria intolerâncias, permitindo a liberdade. Na prática havia a afirmação do cristianismo nessa condição e, por razões históricas e tradicionais, o catolicismo romano.

[172] Essa era uma das afirmações usadas ao querer refutar a ideologia comunista, incompatível com o ideal de progresso e civilidade a ser alcançado. Alegava-se que o comunismo levaria os povos a atenderem apenas suas necessidades básicas, sem contribuir para a melhoria da humanidade em seu aspecto mais importante: a espiritualidade.

por título *Rumos para a educação da juventude brasileira*. Lopes (1971) inicia com várias citações do então presidente Arthur da Costa e Silva, nas quais uma afirma textualmente que o homem tem uma "natural preferência pela liberdade e pela vida cristã" (LOPES, 1971, p. 70). Cita, entre outras pessoas, o autor francês do livro *Essai de Philosophie Pédagogique*[173], que afirma a impossibilidade da moralidade sem religião e a concepção cristã da vida a serviço dos povos. Conclui citando um trecho da bíblia que aborda falsos sofismas, após citar trechos de pessoas sobre o "cruel e repressivo" sistema soviético.

O problema geracional de conflitos é apontado por ele naquele momento como algo extremamente grave. Antes, diz ele, essas incompatibilidades de geração eram apenas discordâncias e questionamentos. Agora, afirma, a juventude estava atacando tradições que, segundo ele, deveriam ser valores imutáveis e eternos[174], "consubstanciados, para a nossa civilização, nos princípios da moral cristã" (LOPES, 1971, p. 72).

Apesar de inerente às sociedades ocidentais, Lopes (1971) diz que os valores na juventude e suas práticas estavam muito distantes desses princípios e cita a aceitação do "homossexualismo", a vulgarização, o uso de entorpecentes e anticoncepcionais e o enaltecimento do adultério. Responsabiliza alguns educadores pelo pragmatismo materialista com o qual ensina a juventude e pelo abuso do conceito incompleto de liberdade.

Ao declarar John Dewey o pedagogo e filósofo americano que influenciou a educação brasileira a partir de 1930, apresenta inúmeras ressalvas à sua concepção de educação. Apesar de considerá-lo um dos primeiros filósofos e pedagogos da época, classifica-o como um pedagogo social unilateral e que desconsidera absolutamente o sentido religioso.

> A Religião ter-lhe-ia feito reconhecer que o indivíduo é, no final de contas, o fim de tôda vida social; que, acima do "laborare", do trabalho, das lutas e dos embates da vida, existe ainda um "orare", a prece, a meditação silenciosa e uma maneira de viver que leva à alma a paz e a felicidade; que, na consciência e nas profundezas mais íntimas da alma, êle elabora pensamentos e ações que permanecem despercebidos pela "comunidade" e que possuem todavia a mais alta significação "social"; que há verdades e instituições, elementos da vida humana que, não obstante as revoluções mais radicais, permanecem indestrutíveis no coração do homem e portanto na sua educação. (HOVRE *apud* LOPES, 1971, p. 76, grifos do autor).

[173] Frans de Hovre. No trecho citado por Lopes, o autor do livro recorreu a outro autor, o Dr. W. Foester.
[174] Dentre eles, os religiosos.

Ele remete ao pedagogo flamengo Frans de Hovre para ratificar suas ideias acerca de importância do ensino da religião na formação dos jovens. Confirma que em um país declaradamente ateu, como a URSS, os próprios jovens haviam afirmado sobre a necessidade religiosa. O ateísmo marxista e o totalitarismo comunista não poderiam ser vistos como uma possibilidade para os problemas da educação, mesmo com a capacidade de inspirar "disciplina e entusiasmo"[175].

Apesar de considerar aspectos defendidos pelo marxismo próximos das vertentes defendidas pelo nacionalismo brasileiro, aponta como principal diferença o ateísmo pregado por aquele ante a palavra Deus, presente no preâmbulo de várias constituições brasileira. Atesta que a "Alma Coletiva Nacional" advoga em favor de valores culturais que alicerçam as grandes instituições brasileiras: "Pátria, Igreja, Família, Justiça, Escola, Forças Armadas" (LOPES, 1971, p. 78), não cabendo na mesma estrutura desenhada pelo marxismo. Em sua interpretação, alega que a existência do comunismo, executante da filosofia marxista, exige um Estado policial.

Sua observação desconsidera completamente que o período histórico vivenciado pelo Brasil naquele momento contava com a supressão de inúmeros direitos a uma parcela significativa da população. Estando em uma ditadura, o General Lopes aponta que o comunismo seria o "amordaçador da Liberdade" (LOPES, 1971, p.80) e, portanto, deveria ser combatido, pelo bem da liberdade e da democracia.

Quando o Estado brasileiro proclamou a república e expressou na Carta Magna de 1891 que a educação seria laica, Lopes (1971) identifica aí um problema de interpretação. A seu ver, foi entendido que a educação seria "arreligiosa" e, nesse sentido, deixou de ser educação para ser apenas ensino. Deixou de se formar o cidadão plenamente para realizar a transmissão de conhecimentos desenvolvidos pelas sociedades; a educação, que deveria vir com o conjunto de ideias religiosas para a formação do jovem, passou a significar ensino na condição de mero objeto.

> Os pragmatistas e radical-socialistas tomaram conta do campo educacional. Ao lado de bandeiras válidas, como a maior significação social e a participação do aluno no processo da aprendizagem (escola ativa), desfraldaram a pior delas – a ausência de sentido religioso na educação da

[175] O resultado da dupla ação – ateísmo marxista e pragmatismo ocidental – pode ser evidenciado nas insuspeitas expressões de Kennedy, lidas no início desta palestra: um sistema cruel e repressivo é capaz de instilar disciplina e entusiasmo em seus servos, enquanto as bênçãos da liberdade significam geralmente privilégio, materialismo e vida folgada (LOPES, 1971, p. 77). Lopes (1971) usa as expressões homem privilegiado e não privilegiado para abolir o discurso de explorador e explorado; assim, há a manutenção da ordem e da segurança nacional no país.

> maioria – contrariando as mais profundas aspirações e interêsses desta. (LOPES, 1971, p. 82).

Sua afirmação constante é no sentido de afirmar que, embora haja observações em parte exitosas da educação sem a religião, ela não se sustenta. Sem uma ação urgente do Estado brasileiro na educação para mostrar novamente o nacionalismo por meio de atividades nacionais ligadas à religiosidade, corria-se o risco de, em pouco tempo, a propaganda marxista e a pedagogia pragmatista eliminarem na educação a vertente religiosa.

> A Educação no Brasil tem de desenvolver-se com base filosófico-religiosa, que expresse as aspirações da maioria, embora tenha de dar-se às minorias, é óbvio, a liberdade de expressar as suas próprias idéias. (LOPES, 1971, p. 83).

Considerando a diversidade cultural do país, Lopes (1971) afirma que devem ser respeitadas as religiões existentes. Antes, avoca para a educação o poder de expressar as “aspirações da maioria”. Em outras palavras, deve-se pregar as ideias da Igreja Católica, mas respeitar quem pensa diferente, embora não se deva dar o mesmo espaço, pois são minorias. A educação, portanto, não deveria mostrar neutralidade, pois imediatamente passa a ter uma conotação vermelha (materialista-pragmática-marxista). Os educadores e meios de comunicação, que falam pelo Estado, devem assumir a linha filosófico-religiosa demonstrada pela Constituição e afirmar a construção de uma sociedade religiosa, a partir da projeção dos valores espirituais e morais.

A palestra realizada para os membros do Conselho Nacional dos Escoteiros do Brasil (no auditório do MEC) teve como título: *As bases do civismo: uma instituição cívica*, *necessidade de sua vivificação e ampliação*. Mais uma vez inicia afirmando que o mundo ocidental, e nele o Brasil, está passando por uma fase de involução moral caracterizada pela exaltação do erotismo, degradação da mulher, corrupção e subversão e pela decadência das instituições basilares da nacionalidade: a família e a escola.

> Os valôres tradicionais religiosos, herdados de milênios de evolução das três raças formadoras da nacionalidade brasileira, são negados à luz do sol, ante a insensibilidade quase geral. (LOPES, 1971, p. 94).

A tradição religiosa aqui explicitamente apresentada como sendo a Igreja Católica Romana e pertencente às três raças formadoras da nacionalidade brasileira.

Segue considerando que as tradições cristãs possuem valores permanentes e eternos, devendo ser propagadas e respeitadas no país de todas as formas, na escola e nos veículos de comunicação.

O fato de considerar o ensino nas escolas públicas leigo, segundo Lopes (1971), levou o pragmatismo e eliminou-se a religião, deturpando o real sentido da defesa que se fazia acerca de uma escola sem religião oficial. O autor remete a falas de Rui Barbosa, um dos maiores defensores da educação laica no Brasil, mas que deveria ser derivada do cristianismo. Após citar um educador que defendia a educação com valores fortes, seguros e inabaláveis, afirma:

> Penso que a juventude não reage contra os maravilhosos valôres do cristianismo, os quais, claramente, nos embalaram a infância. Contesta, sim, os valôres materialistas e pragmatistas que nós realmente vivemos e lhe inculcamos. (LOPES, 1971, p. 97).

Portanto, a educação baseada em valores cristãos, já que pertencentes à natureza humana, não seria contestada pelos jovens. O que se protestariam seriam aspectos de ordem pragmática e material, reservando ao cristianismo aceitação e prática. O sentido das palavras democracia, liberdade, responsabilidade e civismo não poderia ser desvinculado de uma justificativa religiosa cristã, mesmo que aconfessional.

E, inventariando o escotismo e o conceito de civismo exposto pelo MEC no ano de 1968, conclui afirmando que para o ser cívico brasileiro era imprescindível o caráter, amor à pátria e às suas tradições e a ação permanente em benefício do Brasil. Elenca o papel do movimento escoteiro na contribuição para atingir o objetivo nacional com os jovens e os conclama para a sua continuidade.

A palestra na rádio Copacabana, no dia 7 de setembro de 1969[176], teve por tema *Guerra, paz e liberdade*. Suas definições para cada uma das palavras são:

> Guerra – choque revelador de desarmonias entre Nações e resultante da inquietude do coração humano. Mal necessário às grandes depurações coletivas. Heróis, os que nela são envolvidos, sem ódio, no cumprimento de deveres para com as correntes do bem. E bem-aventurados os que trabalham, nobremente, pela Paz justa, pacificadores que são.
>
> Paz – supremo ideal a atingir pela humanidade, mas apenas realizável quando o coração do homem se integrar no equilíbrio da criação, como feito à imagem e semelhança de Deus.

[176] No 7 de setembro comemora-se a proclamação da independência do Brasil e é considerada uma importante data cívica.

> Liberdade – supremo bem, idealidade no campo social, mas somente possível quando o caráter do homem é formado à luz de valôres espirituais e morais, de fundo religioso. Quando o homem se convence de que a mais alta liberdade é a mais alta disciplina. (LOPES, 1971, p. 110-111).

A necessidade da guerra está aqui justificada enquanto a humanidade não conseguir superar suas limitações para entender que a paz só é possível com Deus. Ressalta, porém, que Deus possui o mesmo sentido que Jesus, pois que é o Messias enviado. Enquanto a humanidade não entender isso, é impossível haver paz e liberdade, porque para o homem ser livre é necessário ter disciplina, conseguida a partir da introjeção dos valores religiosos cristãos. Conclui relembrando que pátria é lar, mãe e terra. Deve, por conseguinte, ser pacífica, livre, democrática e cristã, conforme as tradições históricas e culturais do Brasil.

A palestra com o Centro de Estudos do Exército, em outubro de 1969, teve por tema *Relações Públicas e civismo: As bases do civismo*. Partindo da constatação de que há pouco interesse cívico mesmo entre aqueles que deveriam exercê-lo com mais afinco, o Coronel Mário Dias, em artigo publicado na *Revista Militar Brasileira* no ano de 1958 enumera como um dos objetivos das Relações Públicas da 14ª Circunscrição de Recrutamento o estímulo ao civismo de todos aqueles que servirão às Forças Armadas.

Citando Einstein, Lopes (1971) considera que a ciência não pode dar conta dos valores morais, competindo à filosofia, apresentada por ele na condição de uma filosofia religiosa. Assim, a chave para a obtenção de cidadãos cujas relações humanas sejam sólidas seria a compreensão da unidade na diversidade (segundo ele, contida na palavra universo). Com a ausência dessa compreensão, o que se vê é a regressão dos valores tradicionais religiosos e, consequentemente, das instituições basilares da nacionalidade (principalmente a família e a escola).

Em sua crítica contundente à separação entre direitos e deveres cívicos e morais, rechaça uma Cartilha de Civismo cuja apresentação é feita por um professor de civismo que possui, ao seu ver, fraqueza na formação moral. Um exemplo exitoso apresentado é o escotismo, pois traz consigo as práticas morais necessárias à formação de um bom caráter. Para o idealizador do escotismo, Baden Powell, a formação do caráter é o maior propósito.

Em 15 de novembro de 1969, na diplomação do curso de liderologia, metodologia executiva e de ensino, do Instituto Brasileiro de Relações Humanas, o tema abordado foi liderança, moral e civismo. O próprio Lopes foi formado pela mesma

instituição, dez anos antes. Considera que o curso, por sua metodologia de observação do comportamento de pessoas, promovia a elevação da consciência espiritual, pois que o dever do chefe seria “estruturar a dignidade individual e grupal” (LOPES, 1971, p. 127-128), além de “realizar a harmonia e transformar em cooperação as competições dos grupos sociais” (*Idem,* p. 128). Mais uma vez, enfatiza-se o aspecto desnecessário em suscitar o debate sobre as diferenças de classe; o líder deve promover a harmonia e cooperação entre os grupos, não disputas ou questionamentos.

Para exemplificar o ideal de liderança a ser seguido, recita a oração de São Francisco. Eleva o curso à categoria de formação integral por exercitar o pensamento racional e emocional, que ele considera de efeito moral, cujos valores transcendem a ciência tecnológica. Conclui citando o Decreto-lei nº 869/69 e as bases filosóficas que o precedem, principalmente ressaltando o dever que o líder deve ter em orientar sem esquecer os valores morais, nem desrespeitar as instituições basilares da nacionalidade.

No encerramento do Curso de Dinâmica da Educação Moral e Cívica[177], em 1969 no Rio de Janeiro, falou para professores(as). Esse curso foi um estágio para aperfeiçoamento em moral e civismo. Citando Frans De Hovre[178], Lopes (1971, p. 135) ratifica suas ideias acerca do papel da mulher e da juventude na “dinâmica da evolução humana”. E, somando as características de mulher, jovem e professora, cabe a responsabilidade ainda maior de proferir e agir conforme os valores morais cristãos no sentido de formar, por meio do exemplo, os(as) futuros(as) cidadãos(ãs). E exortando os(as) professores(as) a cumprirem sua função, corrobora com a importância das instituições para o êxito da sociedade brasileira futura.

> Afirma-se que se buscam novos valôres, numa confusão propositada entre valôres transcendentes, eternos, imutáveis, cristãos na nossa civilização milenar, exemplificados pelas raças formadoras, e valôres temporais, mutáveis, inováveis e renováveis com a sociedade em transformação. Todos os valôres horizontais em mudança poderão ser aceitos, com o único veto de que não se oponham aos verdadeiros e imutáveis valôres criados pelo espírito eterno. (LOPES, 1971, p. 138).

[177] Palestra realizada no Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, em 20 de dezembro de 1969. Nesse período ele já falava na condição de presidente da CNMC; era, portanto, o responsável máximo pela EMC na educação brasileira, expressando-se naquele momento para docentes da disciplina.

[178] Filósofo da educação fartamente abordado no Brasil daquele período com a obra *Ensaio de Filosofia Pedagógica*, citada em palestras de Moacir de Araújo Lopes.

Seguindo esse raciocínio, existem valores eternos e imutáveis, cristãos, justificados pelo tempo (“milênios”) e pela ratificação das raças formadoras do Brasil. Além destes, que transcendem o ser e, portanto, pertencem ao *habitus*, existem os valores mutáveis, apenas aceitos se não ferirem a essência dos valores nacionais. Cabe aos sujeitos representantes do Estado e seus interesses reverberar nos espaços educacionais suas diferenças, clarificando e formando os(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as).

Em fevereiro de 1970, no auditório do MEC, a palestra para universitários, inserida no ciclo de EPB, considerou oito pontos fundamentais para a educação no Brasil: a evolução humana, a fase ascendente da educação, o aspecto involutivo, as implicações filosóficas dos preâmbulos das Constituições, frutos da educação leiga, Decretos-leis 869/69 e 1.077/70, bases filosóficas da educação e conceito de civismo.

Realizando uma relação de assertivas sobre a evolução humana e a educação, afirma que a evolução humana seria um processo educacional. Sendo evolução, seu entendimento o leva crer em uma linha ascendente, não desconsiderando os pontos altos e baixos no seu percurso. Nesse processo evolutivo, a humanidade, estando o Brasil especialmente inserido, criou valores para a manutenção das instituições: Família, Igreja, Pátria.

Retomando o ideal de liberdade surgido na Grécia Antiga, considera que o verdadeiro suporte para acontecer de fato só possível com o advento do cristianismo. Ancorado nas palavras de A. Powell Davies[179], Lopes (1971) considera que foi a partir da compreensão da “liberdade com Deus” (LOPES, 1971, p. 145) os dois principais documentos da civilização ocidental: a declaração da independência americana e a declaração dos direitos do homem e do cidadão. Ambos do final do século XVIII, representavam uma perspectiva de mundo e de humanidade extremamente voltados ao pensamento iluminista, cuja razão consistia na não negação de Deus.

Apesar disso, Lopes defende em seu discurso que naquele momento a sociedade ocidental havia desvinculado “a inteligência do espírito” (*Idem, ibdem*). Por esse motivo a ciência do século XIX negou a fé o que, para ele, não contribuiu porque “os direitos da maioria não podem ser negados sob o pretexto de respeito à minoria” (*Idem, ibdem*). Pode-se interpretar de duas maneiras essa afirmação: a primeira, seria

[179] Escritor inglês e autor de obras ligadas mais à religião do que à filosofia. *Uma definição de democracia* é o livro usado por Moacir neta palestra. Foi publicado no Brasil pela editora Biblioteca do Exército.

considerar que ele estaria abordando o fato de o Brasil ser um país cuja maioria acredita em Deus e, portanto, deveria haver um discurso teísta em todos os espaços da sociedade; a segunda consideraria a assertiva inúmeras vezes dita de que o Brasil é católico por tradição e que, por ser a religião mais antiga imposta a todas as pessoas desde o período colonial brasileiro e que, por conseguinte, a maioria da população do país segue, seria ela a verdade a ser defendida e proferida.

Considerar que no Brasil a educação deveria se constituir em bases religiosas, levantando aspectos de cunho das tradições, consistia em afirmar a religião católica romana. Mesmo reiteradamente dizendo que deveria ser "assectária". O General recorre aos Decretos-leis sobre a criação da EMC e da legitimação da censura prévia ou posterior para demonstrar que com essas iniciativas o Estado estaria seguindo as bases filosófico-constitucionais teístas declaradas.

Em março de 1970 ele falou na aula magna da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os pontos tratados foram: a civilização é construída pela renúncia[180], a gravidade da conjuntura no campo moral, reação nacional, educação moral e cívica nas universidades, características na Escola de Educação Física e Desportos e *Mens sana in corpore sano*.

Como em outras palestras, fala da crise da civilização Ocidental em termos morais, pelo abandono dos valores "eternos".

> Mas aí está a Nação Brasileira, de vigorosas tradições religiosas, advindas de três grupos étnicos milenares, através de autênticos líderes, de direito e de fato, pronta a fazer valer a sua formação sadia, a sua alma cristã, a estrutura moral da sua Família, a sua Fé em Deus, na dignidade humana e no futuro glorioso da Pátria. (LOPES, 1971, p. 156).

Em mais um discurso, aponta para a anterioridade da religião no Brasil e sua pretensa unidade, apesar da evidência de três grupos étnicos distintos. Suas esperanças de manutenção das tradições nacionais recaem principalmente sobre as mulheres e jovens. E, retificando o sentido original da expressão *mens sana in corpore sano*, cujo significado poderia ter o sentido de que da saúde do corpo adviria a saúde da alma, inverter-se-ia para "mente sã em corpo são". Segundo Lopes (1971), essa definição cairia melhor nos preceitos filosófico-religiosos da sociedade brasileira, na

[180] Identifica-se aqui uma contradição nos discursos institucionais, pois em outros momentos é verificada a afirmação de que o Estado deveria servir ao cidadão, não o contrário. Mas, vê-se também a renúncia à liberdade como uma etapa necessária à democracia. Tanto no Brasil, quanto em Portugal, nos períodos de ditadura pesquisados, esses paradoxos são discursados como se não o fossem.

qual o espírito antecede o corpo e, portanto, deve-se mais em conta. Para tanto, seria necessário ter uma mente sadia, baseada em valores e princípios eternos.

Por esse motivo, a EMC, traduzida no nível superior para EPB, era uma nova disciplina que iria atender às necessidades para a formação de uma mente sadia. E assim, o professor de Educação Física teria condições de "levar aos alunos a harmonia e o equilíbrio psicossomáticos" (LOPES, 1971, p. 159). Ou seja, para o êxito das atividades físicas na educação física, o jovem deveria ter uma boa formação moral e cívica, adquirida na disciplina de EMC.

Em agosto de 1974 há a publicação, pela Escola de Comando e Estado-Maior do Exército uma conferência intitulada *Política Nacional para a defesa dos valores espirituais, morais e culturais brasileiros, face à luta ideológica*. O ano de 1974 marcou o início de uma tentativa de distensão da ditadura militar e principiou um processo que ainda levou dez anos até o final definitivo dos governos militares no Brasil[181]. Por outro lado, a CNMC passou a exercer cada vez mais incidência na educação do país, com surgimento de cursos de pós-graduação em EMC e suas correlatas, bem como maior atuação da entidade nos estados.

Dividida em três partes, visou apresentar os passos necessários à manutenção do processo iniciado 1964, delineando um modo de agir por todo o país para defender os "valores permanentes"[182]. Ainda na introdução, Lopes (1974, p. 2-3) alerta para a importância da educação "sistemática" – das escolas – e "assistemática" – dos meios de comunicação em massa – no sentido de formar a juventude para o "indivíduo grande" e a "grandeza da democracia brasileira". Para tanto, o conferencista defende o estabelecimento de limitação e cerceamento da licenciosidade; a propagação da liberdade com responsabilidade aparece numa conotação religiosa, principalmente no sentido de comedimentos sexuais e materiais.

A primeira parte aborda o tema "Conceitos básicos", listando os termos "Política" (LOPES, 1974, p. 4-6), "Valor" (*Idem*, p. 6-9), "Cultura" (*Idem*, p. 9-13), "Filosofia e Ideologia, Democracia e Totalitarismo" (*Idem*, p. 13-14) e "Guerra Revolucionária" (*Idem*, p. 14-18). Recorrendo a outros textos, inclusive elaborados pela ESG, realiza uma síntese do considerado por ele como as definições de cada um

[181] Trata-se do início da abertura política de forma lenta, gradual e segura; foi a primeira vez, desde o golpe de 1964, que houve duas chapas para as eleições indiretas a presidência do Brasil: Geisel, representando o governo militar, e Ulysses Guimarães, representando a oposição. Geisel venceu, iniciando um período de distensão da ditadura.

[182] Cf. Objetivos Nacionais.

dos conceitos e a maneira como devem ser tratados na prática. É neste último item, guerra revolucionária, que Lopes demanda mais tempo para descrever. Mais do que explicar, seu objetivo é combater. E o faz demonstrando os aspectos da ideologia comunista que não usam armas, mas ideias contrarias à democracia ocidental e aos valores tradicionais. Exemplos como o pensamento comunista ser contra a família, a religião e a existência do espírito; nesse jogo de palavras, o discurso de que a formação da identidade nacional brasileira seria incompatível com os interesses de uma ideologia comunista. E afirmando o "ser brasileiro" a valores religiosos como família, igreja e religiosidade, considera ser antidemocrático não respeitar os elementos que configuram o *habitus* brasileiro.

Assim, na política garante o termo "política de segurança nacional" (LOPES, 1974, p. 6), nos valores aponta para a supremacia dos "valores espirituais e morais" (*Idem*, p. 9), acerca da cultura considera os "valores culturais permanentes" (*Idem*, p. 13) e em filosofia aponta para uma "democracia espiritualista" (*Idem*, p. 14) a ser alcançada. O último ponto dessa primeira parte trata da guerra revolucionária. Apresentando como contraponto da ideologia comunista ateia, considera a guerra revolucionária de fundo ideológico e religioso algo necessário e premente em todo o ocidente, porque imposto do lado que prega o fim da religião.

A segunda parte aborda as "Premissas", iniciando pela citação da "grande opção da nação brasileira" (LOPES, 1974, p. 19), em alusão ao texto publicado após o golpe de 1964. Remete à expressão guerra revolucionária, anteriormente citada, para justificar os acontecimentos do período quando ocorreu o golpe, balizado pela disputa dos povos entre comunismo e capitalismo, este último sempre tratado pelo termo democracia.

Foi para combater o avanço do comunismo ateu sobre a nação cristã que as forças armadas brasileiras intervieram no sentido de preservação dos valores morais e espirituais. E, apesar de todo o esforço, a ameaça permanecia por meio da tentativa de influência na juventude, promovendo a descrença nos princípios religiosos, familiares e patrióticos. Assim, a imprensa, o rádio e a televisão estavam agindo de modo a subverter os valores morais na mentalidade da juventude, sendo tratado por ele como um mecanismo da ideologia comunista. Alerta inclusive para perigos na própria Igreja e na escola.

> O inimigo é indefinido e mimetista, adapta-se a qualquer ambiente e usa de todos os meios, lícitos ou ilícitos, para atingir seus objetivos. Ele se trasveste

> de padre ou de professor, de aluno ou de camponês, de vigilante defensor da democracia ou de intelectual avançado, de piedoso ou de extremado protestante; vai ao campo e às escolas, às fábricas e às igrejas, à cátedra e à magistratura; se necessário usará farda ou traje civil; enfim, assumirá qualquer pape que for julgado conveniente para engodar, mentir e ilaquear a boa fé dos povos ocidentais. (LOPES, 1974, p. 22-23).

Em outras palavras, qualquer pessoa que defendesse um pensamento divergente dos valores morais religiosos pregados e considerados nacionais estaria apto a ser um inimigo dos povos ocidentais e sua boa-fé, mesmo pertencente à Igreja ou às forças armadas. Cita o pronunciamento do General Artur da Costa e Silva[183] quando era ministro da guerra, no ano de 1965, para justificar a existência da EMC instituída na educação oficial pelo governo quatro anos depois. Na sua fala, já afirma a deficiência da família e da escola em obter êxito quanto ao combate à guerra revolucionária[184] e necessidade de uma educação voltada à formação moral e cívica.

Outro subtítulo das premissas é o que apresenta os "Aspectos atuais da guerra revolucionária. A degradação da mulher e a destruição da família. O envolvimento da juventude" (LOPES, 1974, p. 27). Inicia questionando a autoridade de filósofos[185], afirmando ser possível a eliminação dos males do capitalismo apenas pela abertura do coração, "e não pelo seu envolvimento no ódio da luta de classes e pela perda da liberdade social" (*Idem*, *ibdem*). Aponta a degradação da mulher e, por consequência, a destruição da família, pelo processo de "anulação da moral cristã" (*Idem*, *ibdem*).

Responsabilizando a educação que buscava uma "neutralidade filosófico-pedagógica" (*Idem*, *ibdem*) ao não se pronunciar notadamente na formação do caráter, acusa professores "liberalistas, pragmatistas, socialistas e marxistas" (*Idem*, *ibdem*). Considera tudo isso estranho "aos nossos fundamentos espiritualista-constitucionais-democráticos" (*Idem*, p. 28), portanto, um mal a ser combatido.

Como aspecto da revolução cultural esquerdista, nomeia os meios de comunicação de massas como caminho utilizado para a degradação moral. Coloca no mesmo bojo a adoração da liberdade sem freios e enaltecimento do socialismo, promovendo uma aproximação entre conceitos como erotismo, pornografia e socialismo, que deveriam ser combatidos na luta ideológica. E, em contraponto a isso, prega a prática do "segundo mandamento"[186] (*Idem*, p. 29) para se alcançar a

---

[183] Presidente do Brasil entre 1967 e 1969, quando teve início o período mais autoritário dos governos militares.
[184] Aqui tratada como o avanço do pensamento comunista.
[185] Nomeadamente Marcuse e Marx.
[186] Referência aos dez mandamentos da bíblia, na qual o segundo é amar ao próximo como a si mesmo.

verdadeira democracia. Afirma que a defesa da liberdade anteriormente citada seria o caminho para o socialismo e o comunismo. Considera, por fim, o niilismo contrário ao amor e ligado a um ódio necessário e imposto pela promoção da luta de classes.

Ainda sobre as premissas, aborda a legislação de EMC como doutrina a ser estendida a toda educação. Inicia condenando o fim das bases religiosas confessionais da educação após 1889, com a aplicação de um neutralismo pedagógico que provocou uma fase caótica, promotora de ideias liberais, pragmáticas e socialistas. Com isso, a educação passou a representar apenas o repasse de informações, sem a preocupação com a formação do caráter, no seu entendimento o principal fator da educação.

Conta a história da solicitação feita pelo então ministro da guerra, Costa e Silva, tendo como resultado a elaboração de um grupo de trabalho formado por membros da ADESG. Esse grupo apresentou o anteprojeto do que posteriormente veio a ser o decreto que criou a EMC e sua instituição representante, a CNMC. Lopes (1974) considera que essa iniciativa corrigiu o erro de uma possível neutralidade pedagógica, que era algo impensável para ele.

> Saibam os dignos professores brasileiros encarar a função de educadores, corrigindo sérias omissões, na certeza de que os PRINCÍPIOS DESSA DOUTRINA concorrerão, substancialmente, para conduzir o Brasil ao seu glorioso destino de um dos líderes da Civilização, mas no campo moral, da verdadeira fraternidade humana, e não no campo do egoísmo e da violência. (LOPES, 1974, p. 34, grifos do autor).

Ele convoca os professores e as professoras a assumirem papel de educadores e conduzir os jovens ao correto caminho, por meio da doutrinação. Citando o decreto, elenca o que elege de princípios da doutrina, tendo por primeiro ponto evidenciado as bases teístas e espiritualistas da moral. Mais adiante, faz uma interpretação do que seria a “preservação do espírito religioso”; na sua visão, deveriam ser aceitas todas as religiões, “sobretudo as da maioria dos brasileiros, como a católica apostólica romana” (LOPES, 1974, p. 37).

É com base nessa premissa de maioria que Lopes defende a manutenção de um ensino que privilegie aquilo que diz respeito à maioria. Portanto, se o Brasil é de maioria católica, deve-se ensinar; se outras ideias são de minoria, devem ser ensinadas à minoria. A moral a ser doutrinada será, por fim, a moral da maioria, tendo a religiosidade da maioria por preceito. E, partindo da defesa de uma formação moral humana até os últimos dias de vida, advoga em favor da EPB no ensino superior. Mas

alerta para os “perigos” da contradoutrina, mesmo em meios oficiais. Exemplifica com uma legislação que aproximava a EMC das ciências humanas, desconsiderando o teor espiritual da mesma.

A terceira parte tem por título *Preservação. Fortalecimento e projeção dos valores espirituais e morais da nacionalidade*. Para garantir a efetiva ação da doutrina, considerada por Lopes (1974) o maior feito do governo quanto à educação nacional, elementos preventivos e repressivos deveriam ser requisitados e utilizados. Destarte, dois movimentos deveriam existir: a exaltação dos valores e a repressão dos “desvalores”. Conclui ratificando todas as palavras e ideias ditas anteriormente e recorre aos ONP para justificar a existência e permanência da EMC e da CNMC, como instrumentos necessários à obtenção do ideal de civilização no qual o Brasil deveria ser país pioneiro.

O primeiro presidente, por fim, foi um entusiasta de primeira hora da disciplina EMC como matéria escolar e prática educativa. Tendo sido um dos julgadores dos primeiros Guias de Moral e Civismo elaborados para atender às necessidades da criação de uma disciplina que não constava formação escolar para lecionar, representa em grande medida o esforço do poder em estabelecer verdades acerca da identidade nacional brasileira utilizando a educação.

Moacir Araújo Lopes foi um indivíduo atuante na elaboração tanto de dispositivos quanto de figurações. Sua atuação direta em vários espaços, ocupando lugares de sujeito não apenas legitimadores de discursos, mas também estabelecendo teias de relações com outros sujeitos. Assim, sua atuação direta contribuiu para incentivar na educação escolar, além de outros espaços de educação entendidos por ele como importantes na formação humana da identidade. Sua maior defesa foi no sentido de garantir uma educação que fosse maior do que informações e repasses acerca das sociedades anteriores.

Principalmente com o intuito de preservar o que ele via de mais humano, a espiritualidade, percebia nos valores cristãos e no fomento a um estímulo nesse aspecto, estar-se-ia combatendo a ideologia ateia. Os demais presidentes da CNMC não se distanciam dessas posturas e práticas, quer seja por seguirem o pensamento inicialmente direcionado pelo primeiro presidente, quer para possivelmente afirmar uma ideia apresentada como inerente ao ser brasileiro.

4.4.2 Almirante Benjamin Sodré (1970-1972)

O Almirante Benjamin Sodré foi presidente da CNMC entre os anos de 1971 e 1972, aos 80 anos de idade. Já havia assumido outras funções no âmbito da educação, nomeadamente na organização do escotismo e na ESG, tendo sido um dos fundadores e primeiro presidente da ADESG. Considerado entusiasta da educação, foi presidente da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), entidade fundada na década de 1940 e existente no país até os dias de hoje. Na CNMC estava desde sua primeira formação, ficando na instituição mesmo depois de sair da presidência, até o ano de 1977.

Sua filha, Dora Sodré (1989), em biografia que escreveu para homenagear o pai[187], descreve que as reuniões da CNMC eram bastante tensas, afirmando que o almirante muitas vezes ficava cansado. Apesar da idade e do papel desgastante de assumir a presidência de um órgão que tomava para si inúmeras responsabilidades, Benjamin Sodré fez a CNMC caminhar no sentido de consolidar cada vez mais o seu poder na educação brasileira.

No início de 1972, os CCE e CSC tiveram suas diretrizes publicadas no DOU. Foi sob sua presidência que aconteceu o I Encontro Nacional de Professores e Orientadores de EMC, no ano de 1972, em Goiânia. Além disso, em julho do mesmo ano houve a publicação do Regimento da CNMC e, antes, em junho, a criação da Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica, da qual ele próprio foi recebedor.

Seu envolvimento com a educação ultrapassava os muros da escola. Antes de ser presidente de instituições ligadas à formação escolar, caso da CNEC e da CNMC, foi durante anos intensamente envolvido com o escotismo. O resultado foi a edição, em 1925, do *Guia do Escoteiro*[188]. Assinando como Velho Lobo, foi o primeiro livro sobre o tema escrito no Brasil[189] e utilizado mesmo por instituições escolares, a exemplo de uma visita feita por ele a um educandário em Manaus cujo diretor mencionou o uso do *Guia dos Escoteiros*, com o objetivo de educar e manter a disciplina (SODRÉ, 1989, p. 56).

---

[187] O livro mescla depoimentos da vida da escritora com textos extraídos dos diários escritos pelo próprio Benjamin Sodré. A biografia toma, portanto, caráter muito pessoal, mas também reflete sentimentos e situações vivenciadas diretamente pelo biografado.

[188] Sendo sua reedição vendida no site do Centro Cultural do Movimento Escoteiro (CCME), ou seja, uma referência no escotismo brasileiro até os dias de hoje.

[189] Gazeta de Notícias *apud* Sodré, 1989, p. 54.

Embora tenha sido o único livro dele e não diretamente ligado à educação escolar, diz muito sobre os conceitos de moral e civismo que ele possuía. Benjamin Sodré dedicou muitos anos de sua vida ao escotismo, por vezes deixando sua família para realização desta tarefa, considerada uma das missões de sua vida, assim como o fundador do escotismo, Baden Powell[190]. Tida como uma educação extraescolar, envolve a formação do caráter, assim com a EMC nas escolas. Segundo Thomé (2006, p. 178), os princípios dos escoteiros são: "dever com Deus, ressaltando a importância de se ter uma religião; dever com o próximo, principalmente no sentido de lealdade com o país; participar no desenvolvimento da sociedade e dever consigo".

Percebe-se uma intrínseca relação entre os princípios acima citados, a EMC e uma construção de *habitus* social. Tanto no escotismo quanto na vida escolar, esses valores tinha o cariz de formação de uma segunda natureza, na qual o indivíduo, após um tempo, não perceberia, mas agiria de acordo com o discurso da verdade estabelecida a uma ordem considerada civilizada. Além disso, há uma aproximação com a Igreja Católica, pois tanto no escotismo quanto na EMC há uma desvinculação e até mesmo negação do sentimento materialista, numa visão de caridade e não consumismo.

Apesar de militar, foi alvo de relatório investigativo, conforme consta no memorando do DOPS nº 55, datado de 9 de junho de 1967, do Estado da Guanabara, talvez pela sua relação com a maçonaria. Nesse documento constam as participações do Almirante em dois momentos: um, na Câmara dos Deputados, em 7 de dezembro de 1955, no qual é relatado seu pronunciamento sobre a destituição do deputado Alberto Torres por "dizer a verdade"; no outro, relata sua presença na solenidade maçônica do Grande Oriente do Brasil, sem data.

Acerca de sua religiosidade, há um texto escrito por ele e transcrito no livro:

> Sou ateu, mas vivo como se fosse religioso. Prestigio a Igreja, trabalho por ela, acompanho Zi em todas as suas atividades religiosas. Ela é Zeladora e eu Sineiro da Boa Viagem há 40 anos! Nos acampamentos Escoteiros cabia a mim dirigir as Orações da noite. Eu gostaria de crer, mas Fé não se pode impor. Vivo o mais rigorosamente possível dentro dos ditames cristãos, sendo mesmo, no meu ateísmo, mais cristão do que muitos que assim se dizem.
>
> O Grande Arquiteto do Universo é a força inalcançável à compreensão, que criou e dirige o Cosmos. Não um Ser que governe e acuda as dores e

[190] E ambos haviam sido militares, embora Baden Powell tenha deixado o Exército da Inglaterra para se dedicar exclusivamente ao escotismo (THOMÉ, 2006).

> sofrimentos humanos. O homem é livre, traça sua própria vida e colhe os resultados do seu proceder.
>
> Quando leio e encontro a palavra de Deus, é para mim uma palavra simbólica: amor, bondade, verdade, justiça, caráter, moral – a perfeição em tudo. (Zi aprovou). (SODRÉ, 1989, p. 208). [191]

Ou seja, suas palavras concordam com uma frase bastante conhecida e falada pelo senso comum: “sou ateu, graças a Deus!”. Essa dificuldade em se declarar ateu, ao mesmo tempo que tratava suas ações com a Igreja católica algo natural, apresenta a afirmação de um *habitus* religioso que não se mostrava incompatível com suas crenças pessoais acerca do mundo e da vida.

Em palestra comemorativa ao seu centenário, o Capitão de Mar e Guerra, Carlos Borba, assim o descreve:

> Sem dúvida, Benjamin Sodré era um espiritualista. Mas tinha a coragem de indagar sobre a existência de Deus. Nos dias sofridos que viveu após o naufrágio do Guarany escreveu: não orei. Sou materialista. Deus é virtuoso porque a natureza ensina a virtude e A Natureza é o grande Deus, meu senhor. Freqüentemente, entrava em templos para meditar em ambiente tranqüilo, acolhedor. No dizer de um sacerdote, Sodré era o ateu mais cristão que conhecera. (BORBA, 1992, p. 25-26).

Nesse relato, corroboram-se as ideias anteriormente proferidas. A aproximação entre a natureza, Deus e a religião cristã católica é vista de maneira indiferente ao que ele afirmava ser. Embora suas palavras mencionassem as expressões ateu, materialista e o fato de não orar, era tratado na condição de cristão, mais do que apenas uma pessoa com diferentes convicções e possível de realizar boas práticas sem a presença da religião.

Quanto ao pensamento sobre educação, escrevia sobre escotismo na revista *Tico-tico*, para jovens no início do século XX (1921-1927). Ou seja, foi atuante em espaços educacionais, principalmente no escotismo; tem-se, pois, seu entendimento e defesa na formação integral do indivíduo. Sua vivência de décadas na atividade escoteira no Brasil deve tê-lo influenciado na maneira com a qual tratou a EMC. Foi com esse espírito que estimulou os encontros nacionais de moral e civismo; quando estava no escotismo havia feito o mesmo, fundando a Confederação Brasileira de Escoteiros do Mar. Assumiu a presidência da Campanha Nacional das Escolas da Comunidade, demonstrando seu interesse pela formação escolar dos jovens em todo

[191] Texto retirado de um livro de registros utilizado pelo Almirante Benjamin Sodré, escrito dois meses após a morte de um de seus filhos, Alzir, que era um católico fervoroso e havia sido consagrado Ministro Extraordinário da Eucaristia.

o Brasil. Sua forma de educar, no entanto, para muitos que com ele conviveram, era pelo exemplo pacificador, cujo *habitus*, embora ateu, era de um cristão convicto.

Foram identificados três cursos ministrados por ele na ESG: Organização e características das Forças Navais, em 1951; A Educação e a Segurança Nacional, em 1952 e Aspirações e Interesses Nacionais. Objetivos Permanentes do Brasil, em 1956. Serão abordados os conteúdos apenas dos dois últimos cursos, objeto maior do interesse da educação voltada à formação de caráter nacional mais ligada a uma identidade nacional.

O curso de 1952, sob o título *A educação e a segurança nacional*, está na biblioteca da ESG, bem como os demais cursos. Chama a atenção o carimbo de confidencial na capa e em outras páginas; na contracapa, há os seguintes dizeres:

> As conferências e os assuntos tratados na E.S.G. quando não tiverem outra classificação, são de natureza confidencial e não devem ser comentados em ambientes que possam comprometer a segurança nacional. (Art. 35 do Regimento da ESG).[192]

A conferência em trinta e sete páginas datilografadas não foi revisada pelo autor; conclui-se que o curso foi ministrado e ao mesmo tempo escrito. Consta na página intitulada *Educação e Segurança Nacional* a data de 7 de outubro de 1952; até então, Benjamin Sodré já havia ministrado cursos na Escola Naval, na Escola de Guerra Naval e na Escola Superior de Guerra, feito parte de sete comissões, recebido quatro condecorações e era conferencista da ESG desde 1951.

Suas palavras iniciais foram de que a educação na infância e juventude deveria ser prioridade para a garantia da vida, das atividades, do progresso e da democracia. E, citando Aristóteles, diz que o destino dos Impérios depende da educação da juventude. Avalia que o Brasil ainda estava distante de outros países, colocando como exemplo a América do Norte onde, segundo ele, o estudante estuda de forma gratuita e conclui o ginásio pronto a exercer funções públicas e possui formação cívica.

Considera que no Brasil daquele momento ainda estava longe de atingir esse ideal, pois que algumas escolas “não passam de simples estabelecimentos mercantis” (SODRÉ, 1952, p. 2). Por outro lado, existiam escolas voltadas à formação integral da juventude. Nessa conta, Sodré (1952) considera as ordens religiosas que se dedicavam à educação, nomeadamente os jesuítas, maristas, salesianos; as escolas confessionais têm por Benjamin Sodré automaticamente consideração na formação

[192] Texto padrão escrito na contracapa dos materiais considerados confidenciais pela ESG.

humana integral dos jovens. Aponta, ainda, para escolas particulares, as quais cita diretamente uma: a Escola Brasileira de Paquetá, com o professor João de Camargo; e o professor João Brasil, a quem faz questão de dizer que era “homem de cor” (SODRÉ, 1952, p. 3).

Atribui a esses professores, a tantos outros e outras e às mães, “no silêncio das escolas e dos lares” (*Idem*, *ibdem*), o papel de produzir a nacionalidade. Deveria ser no trabalho cotidiano e no desenvolvimento da educação que o país elevaria seu padrão de vida. Na escola e em casa seriam ofertadas as condições para o crescimento individual dos cidadãos e cidadãs em busca da melhoria, configurando no progresso de todo o país.

Em seguida, Sodré (1952, p. 5-6) conceitua Segurança Nacional:

> Em primeiro lugar, Segurança Nacional é uma condição social: nem preparação militar, nem situação econômica, nem orientação política, é alguma cousa que a Nação acredita acêrca de si mesma: confiança, liberdade, trabalho, elevado moral.
>
> Em segundo lugar, a manutenção da Segurança Nacional é um contínuo e incessante processo em marcha; uma atividade que não tem fim, na paz, na guerra, nos dias tranqüilos e nos dias agitados; o grande objetivo de governantes e governados é manter a Segurança Nacional.
>
> Em terceiro lugar, Segurança Nacional é o resultado de uma adequada e bem sucedida política nacional, compreendida como um complexo político: política interna, externa, militar, econômica, os quais, como um conjunto, são o guia para a conduta dos negócios da Nação em relação ao mundo exterior e para as ações específicas que devem ser tomadas para assegurá-la.

A ampliação da Segurança Nacional com sentido para outras esferas da sociedade, para além das forças militares, é aqui uma defesa do Almirante. Garanti-la seria tarefa das instituições, principalmente as de caráter educacional, visando perenidade e ordem na manutenção da democracia brasileira. Menciona a preparação de todas as classes e idades para a missão cívica correspondente ao seu setor na vida nacional. Foi nesse sentido de preparação das classes por meio da educação na escola que os anos seguintes, principalmente após o golpe de 1964, que o Estado brasileiro investiu pesadamente na formação técnica para que os cidadãos e cidadãs das classes mais baixas conseguissem contribuir de maneira mais rápida com a “vida nacional”.

Benjamin Sodré (1952, p. 7) considera que para conter a maldade instalada em vários lugares do mundo pela ditadura e pela perturbação ao “ritmo da evolução espiritual dos povos” seria necessário a concentração de forças nas escolas para

construir a “regeneração nacional”. O movimento seria de participação de todos os setores da sociedade com o objetivo de manter as tradições culturais e democráticas do Brasil.

Portanto, os fatores da segurança nacional são importantes para o entendimento e defesa da própria segurança nacional. Divide, inicialmente, por ordens: psicológica; econômica; militares; técnicos; científicos; geográficos; demográficos e sociológicos. Dentre estes, designa como sendo os mais importantes os de ordem psicológica, listando seus fatores:

> Os morais – caracterizados por um elevado padrão na educação e instrução públicas, um sentimento nacional uniforme e elevado civismo; os políticos – caracterizados por um real sentimento democrático; por um govêrno que mereça a confiança pública; por uma vida política organizada, partidos com programa e ação patriótica; ideológicos – nascidos de sentimentos que se alimentam nas tradições históricas e religiosas do povo brasileiro. (SODRÉ, 1952, p. 8-9).

Atrela a ordem psicológica a elementos que abrangem o sentimento nacional de pertencimento. Para tanto, remete às tradições “históricas e religiosas” do país, nomeadamente de origem cristã católica apostólica romana. Mais uma vez, mesmo se apresentando como ateu em alguns textos, Benjamin Sodré defende a existência de um *habitus* brasileiro de caráter religioso.

Defende, pois, que a verdadeira democracia reside na promoção de uma educação moral e cívica de seu povo, devendo essa ser uma preocupação constante dos governantes, “educar as massas e preparar os líderes” (SODRÉ, 1952, p. 9). Seu discurso diferencia educação de instrução, colocando aquela frente a esta, afirmando o papel do educador em condição mais nobre do que o do instrutor. Remetendo e concordando com Olavo Bilac, apresenta a instrução como algo que pode ser realizado com uma centena de jovens ao mesmo tempo, mas a educação como algo individual. Ou seja, a educação deveria ser algo que modifica a maneira de atuação do indivíduo, num trabalho que, para ser exitoso, deve promover a mudança do sujeito por meio da introjeção de ideias e realização de práticas naturalizadas.

Nesse processo, considera a mulher, principalmente na primeira infância, a educadora por excelência. Compete a ela traduzir as características culturais nacionais para as crianças, apresentando as tradições do país e promovendo uma primeira compreensão e entendimento dos elementos nacionais. “O que precisamos corrigir nas crianças e jovens para que, quando homens, não apresentem os defeitos

das gerações de hoje deve ser o escopo máximo das escolas e das organizações que se ocupam de educação" (SODRÉ, 1952, p. 11); quais seriam os defeitos vistos por Benjamin nas gerações daquele momento? Pelas suas falas anteriores, seria principalmente uma possível degenerescência dos valores morais e cívicos tradicionais, que deveriam ser retomados e ensinados principalmente nas escolas primárias.

Era mister a continuidade deste trabalho nas demais etapas da formação escolar dos jovens. Preocupar-se apenas com o repasse de informações científicas, a instrução, seria algo muito pequeno diante do tamanho da importância que a escola deveria ter na vida da sociedade, de um modo geral, atuando em cada indivíduo, particularmente. Para isso, o Estado precisava dar atenção na seleção dos mestres, autoridade maior na educação; os mestres, defende Benjamin, devem ser reconhecidos e respeitados, sendo bem remunerados e independentes de opiniões políticas.

> Comumente, as professôras que não se achegam à situação política local são banidas, condenadas a lugares distantes e ermos, não logrando boas escolas, reservadas estas sempre para as correligionárias. Semelhante intolerância é um dos maiores crimes de que tenha a responsabilidade de governar. Não menos criminoso é serem, mestres e alunos, forçados a homenagens políticas, caracterizadas por inaugurações de retratos e injustificáveis endeusamentos. São atos que deprimem o caráter do mestre e dos educandos, levando-os ao servilismo e à escravidão, ou provocando, nos espíritos livres, surda ou ostensiva revolta. Idêntico é o crime de propaganda pessoal imposta através das estações radiofônicas, de impressos atraentes, ricamente coloridas, tão de uso no período da Ditadura e não de todo desprezado nos dias de hoje. (SODRÉ, 1952, p. 14).

Trata-se de um texto de 1952, ou seja, doze anos antes do golpe perpetrado por civis e militares e que destituiu um governo cujas práticas em nada se assemelhavam a uma ditadura. Sodré (1952) referia-se ao governo de Getúlio Vargas, que durou quinze anos (1930-1945), sendo os sete últimos anos de visível ditadura personalista. Naquele momento, Getúlio afirmou seu poder usando forte propaganda e meios de comunicação a seu favor; o exemplo foi a criação de um programa de rádio diário chamado *A voz do Brasil*, o qual servia de panfletagem cotidiana dos feitos do presidente. Em 1952, Getúlio Vargas estava novamente ocupando o cargo de presidente, por eleições diretas, mas sob duras críticas de vários setores e, aparentemente, Benjamin não era a favor de sua forma de governar.

Fora do âmbito escolar, Benjamin (1952) considera que apenas o escotismo atendia às necessidades de formação integral do indivíduo. Segundo ele, nem mesmo

a Igreja conseguia desenvolver esse papel de maneira ativa[193]. Exalta o escotismo por desenvolver na criança a coragem, ousadia, desapego, liberdade com moralidade, enfim, “os homens de que o Brasil carece para realizar o seu desenvolvimento econômico, social e militar, de que depende a Segurança Nacional” (SODRÉ, 1952, p. 16). A liberdade com responsabilidade, tão proferida em textos e falas de membros da CNMC, aqui está corporificada no escotismo.

Ao tratar da educação da juventude, Sodré (1952) confere especial atenção às modificações percebidas no corpo e como devem ser trabalhadas. Estimula atividades ao ar livre e de exercícios físicos; exemplifica com o escotismo, sua iniciação e finalização com o lema maior de servir. Alerta que, além das mudanças do corpo, há maiores interesses em leituras, outro ponto de atenção do Almirante. Aponta para estimular, ao lado de textos técnicos e de cultura geral, figurem livros de caráter moral. E, ao citar a importância do chefe entre os escoteiros, afirma serem aqueles mais humildes, por ter maior espírito de sacrifício. Exemplifica com Jesus, que procurou entre os mais simples o material humano para formar seus apóstolos; mais adiante aponta o ingresso de pessoas de maior cultura no cristianismo, tais como Paulo de Tarso e Santo Agostinho.

As relações estabelecidas entre o escotismo e a própria formação da Igreja Católica Romana e seus representantes dá conta da importância trazida por Benjamin Sodré. Considerar o cristianismo, em especial a Igreja Católica, e elevar ao patamar do que foi uma das principais razões de sua vida possui o caráter de querer naturalizar ambas as instituições no cotidiano brasileiro. A Igreja encontra-se como algo já posto na sociedade e aceito, segundo suas afirmações. O escotismo passa a ser esforço pessoal do Almirante em promover na educação das crianças e jovens algo que ele considerava tão necessário quanto a própria formação religiosa.

E, no tocante à educação feminina, tanto o escotismo quanto na religião se encontram características comuns e defendidas por ele: “a principal finalidade é fazer das jovens de hoje perfeitas mães de amanhã, nobres, enérgicas, capazes de guiar a educação dos filhos com a melhor eficiência” (SODRÉ, 1952, p. 24)[194]. Para tanto,

[193] Apesar de se referir aos movimentos de juventude, como a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Operária Católica (JOC) e a Associação Cristã de Moços (ACM) e colocá-las todas abaixo do escotismo.

[194] Ele reitera essas ideias em sua conclusão, sugerindo nas escolas as mesmas condições que já existiam no escotismo, além de dever incentivar as organizações religiosas cujas práticas já visassem esse direcionamento.

quando chegasse à juventude, as meninas deveriam iniciar uma educação mais voltada aos afazeres domésticos, restringindo os estudos. Quase vinte anos separam a fala do Almirante para o período que ele presidiu a CNMC, mas sua mentalidade sofreu alterações nesse período, a ponto de pensar de forma diametralmente oposta? E como essa sua maneira de pensar influenciou e foi influenciada pelos demais membros da CNCM, tendo em vista o longo tempo que permaneceu nas hostes da instituição?

A respeito da formação de adultos, Benjamin refere-se a outra instituição que fazia parte: a maçonaria. Mais uma vez, considera o papel da Igreja, mas coloca em nível menor; afirma ser a maçonaria um espaço de exercício da democracia e, portanto, combatida pelo comunismo. E é a democracia o regime político reconhecido por Sodré (1952), embora denuncie alguns casos praticados na política brasileira daquele momento como dignos de levar seus praticantes ao inferno.

> [...] Uma das maiores falhas da ditadura foi não haver, no seu longo período de quinze anos, preparado o país para a volta ao regime legal, permitindo, e mais, orientando cuidadosamente a organização dos partidos, procurando educar o povo para o cumprimento de seus deveres cívicos. Se assim procedesse teria o ditador merecido a gratidão dos brasileiros. (SODRÉ, 1952, p. 30).

Nessas palavras ele afirma não discordar totalmente com a ditadura; se ela for capaz de educar e preparar o povo para uma realidade democrática, o Almirante acha válido. Seu discurso teoriza o que talvez ele tenha perseguido na prática nos anos mais difíceis para a democracia brasileira. Ocupando espaço na educação e, mais ainda, em um órgão cujo objetivo maior era a educação moral e cívica do povo ele pode ter visto a oportunidade em concretizar seu pensamento de décadas anteriores.

Termina esse discurso citando outro autor e concordando com suas palavras:

> O Comunismo não é a fraternidade: é a invasão do ódio, entre as classes. Não é a reconciliação dos homens: é a sua exterminação mútua. Não arvora a bandeira do Evangelho: bane a Deus das almas, e das reivindicações populares. Não dá tréguas à ordem. Não conhece a liberdade cristã. Dissolveria a sociedade. Extinguiria a religião. Desumanaria a humanidade. Reverteria, subverteria, inverteria a obra do Criador. (SODRÉ, 1952, p. 31).

Embora tenha se identificado uma afirmação de ateísmo por parte de Sodré, o mesmo usa palavras eminentemente cristãs e católicas no combate ao comunismo. Vale-se do discurso de uma ordem natural das coisas que seria destruída pelo

comunismo, estando nesta ordem natural a religião como pilar de existência da própria sociedade.

A conclusão do curso lança algumas propostas de diretrizes a serem adotadas pelo sistema educacional em todo o país. Dentre as que mais chamaram atenção acerca da moralidade e do civismo, encontra-se a seguinte:

> m) adotar um “Livro Nacional”, (como se fôra uma Bíblia) em 4 volumes destinados respectivamente à Infância, Adolescência, Juventude e Maturidade, que constituindo uma leitura uniforme, de sentido Nacional, adequada à cada fase da vida, valesse como precioso fator de unidade de sentimento moral e cívico dos brasileiros. (SODRÉ, 1952, p. 33-34, grifos do autor).

Mais uma vez, há uma comparação com algo considerado inerente ao povo brasileiro, o uso da bíblia. Livros de formação moral e cívica que ensinassem aos indivíduos sua identidade nacional quanto povo e figurasse em gradações de complexidade, para melhor compreensão e prática. Assim, seria ensinado aos brasileiros e brasileiras aquilo que já se encontrava presente na sociedade, tradicionalmente.

O curso sobre *Aspirações e interesses nacionais. Objetivos permanentes do Brasil*, foi realizado no ano de 1956. A educação, a história e as instituições já se mostram aqui semelhantes ao visto anos depois nas resoluções e textos da CNCM; ou seja, a terra, o homem e as instituições apresentam-se como elementos constituidores da nacionalidade. Sodré (1956) não desprezou a heterogeneidade na formação do Brasil, considerando a presença de diversas etnias desde o início da colonização; no entanto, afirma a preponderância da bondade do povo brasileiro, que fez com a tolerância prevalecesse. E aponta as instituições como autoridades máximas na contribuição do fortalecimento da nacionalidade.

Ao tratar da formação humana do país, eleva as características positivas do colonizador português, a quem chama de corajoso e destemido por vir de tão longe ambicionar no desconhecido. Sobre o indígena, caracteriza como uma raça forte e guerreira, mas indolente; por esse motivo, não servia para o trabalho. Mesmo assim, fala da relação entre portugueses e índias e da defesa do território, frente a “invasores estrangeiros” (SODRÉ, 1956, p. 21). O negro veio em substituição ao índio indolente; “bondoso, tranquilo, servil” (*Idem, ibdem*), foi o principal contribuinte na formação econômica do país. Portanto, “o que se fêz no Brasil é obra exclusiva do colono, do Jesuíta, do mameluco, com a colaboração dos índios e dos escravos negros” (*Idem,*

ibdem), numa clara defesa da preponderância europeia e, mais ainda, da religião colonizadora, no processo de organização nacional e consolidação da instituição homem. Os defeitos existentes na população brasileira citados por Sodré (1956), tais como falta de disciplina e lealdade, ausência de noção de cumprimento do dever, medo de assumir responsabilidades e o fato de ser entusiasta passageiro poderiam ser corrigidos em duas gerações, por meio da aplicação das regras do escotismo.

No tocante às instituições, Sodré (1956) cita a família, a escola, o trabalho, o Estado e a Igreja. Sobre a primeira das instituições:

> A Família brasileira foi sempre reconhecida como uma das mais coesas, tendo a par disso vida muito recatada. Como chefe que é, cabe ao Pai o amparo e a direção da família, com a colaboração da Espôsa. À Mãe sempre coube a educação dos filhos na infância; ao Pai, na adolescência. Não obstante á a Mãe quem exerce influência mais duradoura. Assim é ela a verdadeira formadora da nacionalidade, inspirando nos filhos os sentimentos nobres, de bondade, amor, disciplina e civismo, que jamais se perdem. É a sacerdotisa do lar, é quem o ilumina e aquece. (SODRÉ, 1956, p. 27).

Por esse motivo, ao ocupar a mulher atividades fora do lar, há o discurso de desvirtuamento da função primeira da família e mudanças que abalariam os alicerces da "sagrada constituição familiar brasileira"[195]. O papel de cada um dos gêneros aqui está diretamente ligado ao sentido moral das funções sociais do homem e da mulher no Brasil. Considera a família uma instituição necessária para a identidade nacional, tratando-a como algo indissolúvel e tendo o pai como chefe e a mãe como colaboradora nessa unidade, elevando-a ao grau de "sacerdotisa", de caráter religioso.

A segunda instituição é considerada por Sodré (1956) como o prolongamento da família. No entanto, afirma que o país ainda não estava conseguindo atender às necessidades concernentes à realidade brasileira daquele momento. Sua defesa era de que a escola deveria instruir, mas também educar para a participação cívica na sociedade. Com a constituição da CNMC, ele deve ter visto uma possibilidade em atuar diretamente na contribuição do que esperava ser desenvolvido nas escolas em todo país.

A terceira instituição, o trabalho, é apontada por Sodré (1956) como um grupo que complementa a escola e deve ser exercido em cooperação. Assim, empregadores

[195] Inclusive Benjamin (1956) trata a entrada da mulher no mercado de trabalho como algo prejudicial à constituição familiar, afirmando ser típico de povos onde ocorreram modificações de cunho socialista. Destarte, apresenta o trabalho da mulher fora do lar como não cultural ou não natural do Brasil, que deveria contribuir na contenção do avanço comunista.

e empregados deveriam exercer suas funções de maneira a promover o desenvolvimento da nação. Na sua palestra, alerta para a legislação trabalhista em vigor naquele momento no Brasil que embora estivesse entre as mais avançadas do mundo, poderia provocar desajustes na economia nacional. Seu discurso encontra-se com as falas de alguns governantes de períodos posteriores que afirmavam a necessidade em primeiro se fazer "crescer o bolo" para depois poder reparti-lo. Nesse ínterim, a posição do governo, após 1964 era principalmente de arrefecer os ânimos e reivindicações quanto a melhoria das condições de vida da maioria do povo.

O Estado é a instituição apresentada por Sodré (1956) regido pela Constituição e seus representantes são pessoas públicas. Suas ações devem ser voltadas para garantia do bem-estar e segurança da nação; apesar disso, afirma que "nem sempre os nossos homens públicos têm compreendido que quanto mais elevado a sua função mais os seus atos e exemplos se refletem, benéfica ou maleficamente, sôbre a nação" (SODRÉ, 1956, p. 30). Sua fala já justifica uma possibilidade futura de intervenção sobre essa instituição, tendo em vista a ausência de prática condizente com o disseminado nas funções ocupadas pelos indivíduos representantes do Estado.

A última instituição apresentada por Sodré (1956) foi a Igreja[196]. Afirma da sua influência desde os primórdios do Brasil:

> É uma das nossas instituições básicas, como fôrça de sustentação moral, atuando também largamente no setor social através da Escola, Hospitais, Missões, e outras organizações que sempre manteve e continua a manter não apenas nas cidades mas nos rincões mais longínquos do país. Aludindo aos Jesuítas, a atuação imensa que tiveram na primeira fase da nossa História, disse Nabuco: "São colossos vazados em bronze. São estátuas gigantescas, das quais a terra não é senão pedestal". Tal é a igreja. (SODRÉ, 1956, p. 31).

A importância dada por Sodré (1956) à Igreja Católica, tratando-a como praticamente a única existente, extrapola os limites da propagação da fé. Versa sobre seu papel em vários espaços da sociedade, mas principalmente como base de sustentação moral na formação do país. Ele trata a Igreja, inclusive, como uma instituição que buscava abrandar a política de intolerância, considerando-a, nesse aspecto, como mediadora de acometimentos religiosos de outras religiões. A Igreja

[196] Ele menciona dessa forma: Igreja. Talvez por não considerar as demais religiões do país como igrejas, apenas a católica. Nesse trecho, portanto, a Igreja refere-se exclusivamente à Igreja Católica Apostólica Romana.

exercia naquele momento, inclusive, parte de sentido patriótico na colaboração em conter o êxodo rural de várias partes do país[197].

No aspecto ao interesse nacional de maior importância para essa pesquisa, a educação, encontra-se o campo psicossocial, como visto em vários outros discursos e abordado com relevância dentre as aspirações nacionais. Como no curso anterior, Sodré (1956, p. 49) apresenta a proposta de uma educação uniforme em todo o país para visar a "igualdade de hábitos e sentimentos baseados na igualdade da língua". Considerando o Brasil uma nação de território extenso e que deveria ser preservado não apenas e sua extensão, mas também em seus elementos de identidade, a educação seria o caminho primordial em sua formação e manutenção.

Apoia-se a proposta formulada pela ESG e apresentada ao governo há 30 anos, de elaboração de um livro comum ao primário de todo o país. Nesse livro, escrito com a colaboração de educadores de todo Brasil e lido pelas crianças, haveria as premissas para o desenvolvimento de uma certa "uniformidade do sentimento nacional" (*Idem*, *ibdem*). Dessa forma, a ESG apontava para o objetivo em estabelecer o que dizia ser uma consciência nacional e que aqui aproxima-se da instituição de um *habitus* nacional, posto que se desenvolveria por meio da educação a segunda natureza, o ser brasileiro.

Apesar da defesa intransigente na educação voltada para a formação de um sentimento de unidade nacional e que abarcasse de maneira pletórica todo o território, na economia sua visão era menos ortodoxa. Sodré (1956) acreditava na cooperação internacional para o desenvolvimento da economia brasileira. Era, portanto, favorável à introdução de elementos estrangeiros na participação da extração e produção de petróleo, por exemplo. Dizia, sem embargo, que os maiores beneficiados seriam os próprios brasileiros, afirmando existirem falsos nacionalismos, que deveriam ser abandonados. Seu discurso, portanto, queria mostrar a maneira como a sociedade e o governo brasileiros deveriam agir no contexto mundial. Exalta de forma peculiar vários aspectos da cultura e práticas desenvolvidas nos Estados Unidos da América, em termos econômicos, políticos e mesmo educacionais. Seu modelo de referência é, pois, os Estados Unidos; no tocante à educação, afirma a promoção do civismo em contraponto à deficiência observada nas escolas brasileiras.

---

[197] Benjamin (1956, p. 39) cita o encontro de Bispos que iria ocorrer em Campina Grande, interior da Paraíba, cujo objetivo seria "estudar as bases de uma campanha contra o êxodo rural, e sugerir medidas para detê-lo".

Dessas palestras, proferidas no *lócus* de surgimento da própria educação moral e cívica, põem-se em prática anos mais tarde muitas dessas defesas. Considera-se a participação do Almirante Benjamin Sodré na CNMC uma das mais destacadas no tocante à organização e encaminhamento para o êxito da EMC no Brasil. Sua atuação, relevada pela presença na entidade após deixar a presidência, pode representar que houve interferência direta dos interesses da ESG em várias decisões. O Velho Lobo impingiu suas ideias em vários espaços educacionais, mas foi na CNCM onde provavelmente conseguiu tornar prática em todo o país o realizado em menor escala com os escoteiros ou mesmo na ESG.

4.4.3 Almirante Ary dos Santos Rongel (1973-1974)

O terceiro presidente da CNMC havia sido vice-presidente do Almirante Benjamin Sodré e fazia parte da CNMC desde sua fundação. Embora não tenha sido identificado nenhum livro de EMC escrito por ele, sua participação na CNMC pode ser considerada importante. Recebeu a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica, juntamente com outros membros da CNMC, no ano de 1972, quando exercia a função de vice-presidente e dirigente do setor de implantação e manutenção da doutrina.

Foi nomeado pelos Ministros da Marinha de Guerra, de Exército e da Aeronáutica Militar em 24 de outubro de 1969 para atuar como conselheiro na CNMC por dois anos, quando já passava dos 70 anos de idade. Na reunião de 24 de novembro de 1971, ou seja, após completados dois anos de sua nomeação, foi eleito para se tornar Dirigente do Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina e, como versava a legislação, Vice-presidente da CNMC. Antes, havia sido Dirigente do Setor de Exame dos Livros Didáticos, responsável, portanto, pela autorização da circulação dos manuais de EMC e de análise dos livros didáticos cujo teor moral e cívico condissessem com a doutrina.

Foi, portanto, personagem importante na contribuição em efetivar a disciplina de EMC em âmbito nacional. Em 18 de dezembro de 1972 toma posse como Presidente da CNMC; seu antecessor, o Almirante Benjamin Sodré, fica na função antes ocupada por Ary. O Vice-presidente, ao saudar Ary dos Santos Rongel, ressaltou os serviços cívicos prestados por ele no Ministério da Marinha, tendo alcançado elevados postos de comando na instituição militar.

Ocupou o cargo de Diretor da Escola Naval, no Rio de Janeiro e publicou pela Editora Escola Naval o livro *Viagem de Instrução de Aspirantes Tamandaré e Guanabara*, no ano de 1954. Pela ausência de identificação de documentos, textos e livros de caráter pedagógico ou mesmo voltado à temática da EMC, considera-se que este presidente deu seguimento aos trâmites iniciados pelos dois presidentes anteriores.

Algumas lacunas apareceram ao pesquisar sobre o terceiro presidente da CNMC. Sua presença na instituição é identificada até 1975, após esse ano, não se percebem mais documentos da CNMC citando seu nome. Nos documentos, sabe-se que o primeiro Encontro Nacional de Moral e Civismo ocorreu em 1972, mas só foram encontradas informações acerca de ano e local. Não foram achados registros de Encontros Nacionais de Moral e Civismo no período em que ele foi presidente, mas acredita-se que ocorreram, tendo em vista o IV Encontro ter sido em 1975.

Representou mais um membro das forças armadas do Brasil ocupando um espaço na elaboração de mecanismos educacionais e efetivação de ideias da ESG. Como não foram identificadas palestras ou publicações no âmbito da educação moral e cívica, está claro que sua presença na CNMC significava o exercício do poder no sentido de estabelecer teias de relação entre as configurações do Estado brasileiro. Sua contribuição maior foi na marinha, local onde foi prestigiado e tem seu nome no navio oceanográfico e usado para as expedições ao continente antártico.

4.4.4 Professor Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes (1975-1976)

Presidiu a CNMC entre os anos de 1975 e 1976[198], quando já estava aposentado de suas funções[199]; nasceu em 1915 e faleceu em 2002. Sua relação com a educação data de antes da existência da CNMC; ainda no ano de 1969, em janeiro, foi nomeado Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio. Seus pais eram católicos fervorosos. Nasceu em Niterói, cidade sempre lembrada em suas falas. Formado em Direito, foi professor em Colégios e faculdades do Rio de Janeiro; presidiu o Tribunal

[198] Nesse mesmo período contava a CNMC com os seguintes membros: Prof. Humberto Grande, Prof. Arthur Machado Paupério, Pe. Francisco Leme Lopes, Gen. Adolpho João de Paula Couto, Alm. Zilmar Campos de Araripe Macedo, Brig. Martinho Cândido dos Santos, Prof. Ubiratan Borges de Macedo e Prof. Gumercindo Rocha Dória.

[199] Antes de exercer o cargo de presidente da CNCM já havia atuado em cargos políticos no âmbito da educação. Em 1968 assumiu a Secretaria de Educação e Cultura no estado do Rio de Janeiro.

Superior do Trabalho, foi membro do Instituto Genealógico Brasileiro, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto Brasileiro de Direito do Trabalho, da Academia Niteroiense de Letras, da Academia Fluminense de Letras.

Tem sua vida pessoal e acadêmica retratada por Edmo Rodrigues Lutterbach, sob os títulos *Geraldo Bezerra de Menezes – Homem de fé e apóstolo leigo* e *Presença de uma geração*, e ainda o título: *Um homem e uma idéia a serviço da fé*, escrito por José Inaldo Alonso; além da coletânea de textos sobre sua vida e obra abordadas por inúmeros personagens brasileiros, cuidadosamente selecionados e editados em publicação intitulada *Testemunho, magistério e justiça social*: *a vida e a obra do ministro Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes*. Nem por isso deixou de ser investigado. Em arquivo confidencial do Serviço de Cadastro e Documentação do Departamento de Polícia Política e Social[200], da Secretaria de Segurança Pública encontrado no Arquivo Público Nacional do Rio de Janeiro, ele é assim descrito:

> GERALDO MONTEDÔNIO BEZERRA DE MENEZES, advogado, Procurador da Justiça do Trabalho (aposentado). É cunhado do General RAUL DE ALBUQUERQUE. Consta que foi nomeado a pedido do Gen. RAUL, Ministro do Tribunal Superior do Trabalho. Muda de partido com grande facilidade. Moralmente não sofre restrições. É muito ligado à Igreja Católica. Foi candidato a vários cargos eletivos, pelo antigo PSD[201] e ultimamente pela ARENA[202], chegou a ser Presidente do Tribunal Superior do Trabalho. É professor da Faculdade de Direito de Niterói. (DOPS, 1969).

Sua relação familiar e ligação com a Igreja Católica conferiam aos informantes pormenorizar quanto à inconstância partidária. Em saudação realizada por Luiz Lamego quando de sua chegada à Academia Fluminense de Letras[203], há menção ao fato de ser brasileiro e católico, ligando sua trajetória pessoal e intelectual ao objetivo de ser o Brasil um país cristão e glorioso. Escreveu vários livros jurídicos, mas também com outras abordagens, dentre eles, *O comunismo – crítica doutrinária*. Data de 1962, período social marcado pela luta de ideias políticas, dentre elas, o pensamento comunista; afirmava que a doutrina comunista feria a sensibilidade cristã do brasileiro. O livro foi visto como uma comprovação de alta cultura católica, corroborando seu

[200] Informe nº 39/S-2/69.
[201] Partido Social Democrata, extinto durante a ditadura.
[202] Aliança Renovadora Nacional, partido da situação na época.
[203] O texto original foi publicado no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro em 1948 e na Revista da Academia Fluminense de Letras, vol. VIII.

papel social nos vários espaços que ocupou, traduzindo o lugar de sujeito que ocupava na Congregação Mariana[204].

Em monografia, publicada pela editora Vozes em 1965, apresenta os pensamentos de Marx, Hegel e Feuerbach "pondo-lhes a nu os desacertos" (MENEZES, 1997, p. 53)[205]. Mais uma vez apresentando sua característica de homem devoto à religião e a defender sua doutrina, critica as teorias elaboradas por Marx, demonstrando mais uma vez a visão de incompatibilidade do Brasil cristão com o "comunismo ateu".

Seu primeiro texto data de 1942, tem por título *Homens e Idéias à Luz da Fé*, e foi publicado em várias edições. Entre suas ideias está a importância da relação família-escola na formação dos jovens quanto à religiosidade. Um título que aparentemente não trataria de questões religiosas é o livro *Doutrina Social e Direito do Trabalho*; no entanto, há nele a afirmação de que competiu à Igreja Católica a elaboração e aperfeiçoamento do Direito do Trabalho. Em outras palavras, se os trabalhadores têm privilégios[206], devem agradecer à preocupação da Igreja com seu bem-estar.

Em discurso proferido por José Figueiredo Alves em 1984 na Academia Fluminense de Letras, o orador ressalta que sua orientação jurídica sempre foi pautada pelos ensinamentos da Doutrina Social Católica. Ainda segundo ele, foram esses ensinamentos que o permitiram tratar de maneira igualitária questões delicadas, deixando entender que a religião católica proporciona as condições necessárias ao melhor discernimento acerca de assuntos sociais. Ou seja, dentre suas qualidades figura o fato de ele ser católico, o que lhe conferiria uma melhor orientação.

Ao tratar do tema intitulado *Dignidade da pessoa humana*, sua tese baseia-se na importância do cristianismo, citando Santo Tomás de Aquino para se respaldar. Como resultado, seu texto foi distribuído no Segundo Congresso Internacional das Congregações Marianas, em New Wark no ano de 1959. Geraldo Montedônio no ano de 1984 passou a fazer parte da Associação dos Filósofos Católicos do Brasil.

---

[204] Criada no século XVI, em Roma, e ligada aos jesuítas. Ambas têm influência na sociedade brasileira desde o período colonial, sendo as Congregações Marianas de caráter leigo e com membros de fora do clero, o que a faz transitar mais facilmente pelos espaços. Cf. http://cncmb.org.br/quem-somos.

[205] O livro *Testemunho, magistério e justiça social* (1997) é uma coletânea de textos e discursos de pessoas que tiveram proximidade com o professor. Dentre esses textos, identifiquei dos presidentes da CNMC Humberto Grande, em 1951; Adolpho João de Paula Couto, em 1980.

[206] A expressão foi preferida ao termo direitos, pois cabe melhor na narração discursiva elaborada no período.

Para esta tese, o interesse possui inclinação sobre o que ele abordou diretamente sobre a EMC. O livro *Educação Moral e Cívica*, publicado no Rio de Janeiro pela Editora Cátedra e em Brasília pelo Instituto Nacional do Livro (INL), do MEC; tendo sua 2ª edição revista e ampliada no ano de 1980[207]. O livro inicia com seus dados biográficos e listagem de livros escritos por ele; em seguida, apresenta-os novamente, com os anos de suas edições, além de outros trabalhos elaborados. Divide-se em duas partes: a primeira, com a temática da EMC – EPB e a segunda, com a oração de posse e palavras dirigidas a professores(as) quando assumiu a presidência da CNMC.

O prefácio à 2ª edição foi uma apreciação feita pelo Ministro do Trabalho e Previdência Social[208], no ano de 1976, publicada no jornal *O Globo*, em 7 de novembro daquele ano. Outros indivíduos se pronunciaram sobre o livro em outros espaços[209], como Manoel Pereira do Vale, na *Revista de Tradição e Cultura*, de São Paulo; Evandro Campos, n'*A voz do Paraíba*, de Taubaté (SP); Telêmaco Antunes de Abreu, em *O São Gonçalo*, de São Gonçalo (RJ); Edson Almeida, em *Jornal do Comércio*, Manaus (AM); Carlyle Martins, em *A Fortaleza*, de Fortaleza (CE); além de moções na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro dos deputados Flávio Palmier da Veiga, Júlio Louzada e Mário Saladini.

Júlio Barata inicia seu texto abordando a importância da retórica e seu papel no convencimento de uma verdade. Ou seja, para seu convencimento é necessário dizê-la incansavelmente. Em seguida, apresenta que o livro se dispõe a realizar a formação moral e cívica da juventude brasileira em um momento de "guerra revolucionária", concordando com a criação da EMC e EPB. O objetivo na criação, reitera, seria "a formação de uma consciência nacional, isenta de ufanismo e pessimismos, enraizada da certeza de podermos construir uma Nação, que seja, acima de tudo, fiel à sua identidade histórica e objeto de nossa permanente e total dedicação" (BARATA *apud* MENEZES, 1980, p. 17).

---

[207] Será essa edição analisada nesta tese. No final do livro, no entanto, há uma série de escritos acerca da avaliação da 1ª edição. São citados textos de membros da Academia, mas também outros intelectuais, membros do governo à época, representantes da ADESG e do clero católico. Todos homenageando e valorizando o livro e a pessoa de Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes.

[208] Júlio Barata.

[209] As informações que seguem foram extraídas da nota de rodapé do prefácio. Acredito que o objetivo era conferir legitimidade e respaldo ao texto, com a apresentação de membros do poder instituído avalizando a obra.

Em sua apreciação, é a isso que o livro vem servir – à formação de uma consciência nacional com as características anteriormente elencadas –, principalmente por ser um instrumento de educação aos estudantes e de formação de professores(as). No seu discurso, estes(as) últimos(as) carecem de maior capacidade pedagógica nessa área, ao que o livro realiza a sua contribuição diante da lacuna. O material didático, portanto, deveria ser aplicado em sua forma e conteúdo como se apresentava, em decorrência da falta de orientação necessária àqueles(as) que ministravam as disciplinas em sala de aula.

A primeira parte do livro resulta de uma conferência pronunciada no IV Encontro Nacional de Moral e Civismo, ocorrido em Porto Alegre, em setembro de 1975. Dividida em 10 partes, contêm: finalidade precípua da EMC; princípios delineados na legislação em vigor; instrumento de formação e aperfeiçoamento; EPB; OSPB; seleção e aprimoramento dos professores; livros didáticos; educação assistemática; o desenvolvimento da EMC e considerações finais.

Na primeira seção desta primeira parte, ele relembra que a EMC foi instituída como disciplina e prática educativa em todo o sistema de ensino do Brasil. Citando o CFE[210], aponta a distinção em definir disciplina e prática educativa: enquanto a primeira possui o sentido estrito de sistematização de conhecimentos e passível de aferição de seu aprendizado imediato, a segunda serve para atender às necessidades "física, artística, cívica, moral e religiosa"[211] na manutenção da personalidade, a partir da formação de hábitos. Apesar de diferentes, complementam-se[212]. E a EMC detinha uma parcela importante de contribuição nessa junção entre disciplina e prática educativa.

Na segunda seção, esclarece que o princípio doutrinário da legislação não é de postura ideológica. A base seria o "entendimento universal e pluralista dos valores fundamentais da civilização" (MENEZES, 1980, p. 24) em seus aspectos "religioso, filosófico, moral e político" (*Idem*, *ibidem*). Portanto, a EMC estaria alinhada com o pensamento "civilizado" naquilo que se configurava como "fundamental" e, se assim o fosse, impassível de ser modificado ou questionado.

Na terceira seção, reitera que a EMC visa a "formação e aperfeiçoamento da consciência nacional" (MENEZES, 1980, p. 26); deveria, com isso, ultrapassar os

[210] Parecer CFE nº 131/62.
[211] Idem.
[212] Apontando o Parecer CFE nº 94/71.

muros da escola e produzir resultados na sociedade como um todo. Seria a partir da existência de “bons cidadãos” (*Idem*, *ibidem*) que os problemas, principalmente decorrentes da guerra ideológica, minorariam. A EMC pretenderia promover uma educação de longa duração, com reflexos diretos na sociedade, defendendo a sociedade da crise social e política existente à época.

A quarta seção, sobre a temática na graduação e pós-graduação, analisa inicialmente o nome dado à disciplina. Sob o título *Estudo de Problemas Brasileiros*, Menezes considera a impossibilidade em se estudar todos os problemas do país, sendo necessário pontuar apenas alguns. Considera importante que sejam visitadas algumas obras, certamente de relevância na sua opinião, e de contributo ao seu discurso: *Estudos de Problemas Brasileiros*, organizada pelo Padre Francisco Leme Lopes; *Brasil, Realidade e Desenvolvimento*, elaborado pela ADESG; *Introdução ao Estudo de Problemas Brasileiros*, de Arthur Machado Paupério; *Estudo de Problemas Brasileiros*, de José Cláudio de Oliveira; *Tratado Geral do Brasil*, de João de Scantimburgo e *Filosofia, Ideologia e Realidade Brasileira*, de Tarcísio Meirelles Padilha. Expõe contra os(as) professores(as) que limitam a disciplina a uma série de fatos, eximindo-se do papel maior atribuído a ela. Propugna aos docentes de EPB a tarefa de formação do homem brasileiro em sua integralidade, perpassando pelas disciplinas e assuntos correlatos, procurando aspectos positivos e propositivos a uma sociedade futura.

Na quinta seção, faz uma crítica aos objetivos iniciais e suas aplicações pela disciplina de OSPB, criada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961. Geraldo Montedônio considera que, apesar de ter sido constituída como uma disciplina ampla, limitou-se na prática a ser uma disciplina informativa, “como se fora uma lição de ciências sociais aplicadas, o que repercutiu nos programas, nos compêndios e na própria conduta pedagógica” (MENEZES, 1980, p. 32). A mudança se fez na Resolução do CFE em 9 de agosto de 1975, ao atrelar a disciplina de OSPB às orientações gerais da EMC. Menezes deve ter considerado algo mais coerente com os objetivos do governo a associação de ideias possivelmente subversivas sob a égide de uma instituição seguidora dos ditames da ESG.

A sexta seção alerta para o rumo que foi tomado acerca da disciplina de EPB nas escolas de nível superior. Tendo sido tomadas precauções e providências no âmbito do ensino em todos os níveis, ao passo que foram criados cursos de licenciatura curta e plena para ensino no 1º e 2º graus. Menezes (1980) atentou para

a inexistência, ainda no ano de 1975, e da total ausência de cuidado em preparar profissionais habilitados a ensinar as disciplinas referentes à EMC nos níveis médio e superior. E demonstrou preocupação com o “hibridismo” de professores(as) cujos espaços deveriam formar e exigir formação para lecionar tais matérias, num claro cuidado para os “perigos” possíveis de uma infiltração comunista.

Na sétima seção, aborda a temática dos livros didáticos, afirmando competir ao Ministro de Estado a decisão sobre a adoção ou não de determinados títulos, cabendo à CNMC apenas uma assessoria. Apesar disso, constata que há circulação de obras que passaram pelo crivo da CNMC e também as que não passaram, sendo possível às escolas, portanto, adotarem títulos cuja apreciação não foi realizada pela CNMC.

A oitava seção diz respeito ao que atualmente falamos de educação informal e tratado por Menezes com a nomenclatura de “educação assistemática”. Colocando-se contra a estatização ou socialização dos meios de comunicação e informação (rádio, televisão, cinema, teatro, jornal, revista, livro), ele apoia o incentivo e orientação, entendendo que as empresas devem antes de outros objetivos visar a “receptividade do público e os objetivos de lucro” (MENEZES, 1980, p. 37).

Na nona seção, defende a articulação necessária entre os órgãos responsáveis pela educação para preservar e ampliar a EMC. Assim, deveriam se estreitar os laços entre a CNMC, o CFE, o CFC e demais órgãos ligados ao MEC; bem como apoiar cada vez mais as ações da CNMC em sua função doutrinária. Declaradamente defende o papel da CNMC na formação moral e cívica da sociedade brasileira em todos os espaços educativos.

Na última seção desta primeira parte, Menezes considera que há críticas à EMC e, embora concordando com algumas delas, aponta a possibilidade de serem superados os problemas. Afirma erros de interpretação do Decreto-lei que a criou e de seu órgão normativo, a CNMC, pois que ambas estão “a serviço da consolidação e desenvolvimento da consciência nacional em torno dos valores preconizados” (MENEZES, 1980, p. 41), sendo esses “valores humanos nacionais e não do Estado ou do Governo” (*Idem*, *ibidem*). Obviamente, os “valores humanos e nacionais” deveriam ser “cristãos” e “democráticos”, representantes do bem e da ordem no Brasil. Reiterando a importância da EMC na condição de prática educacional, mas, principalmente como disciplina, remete ao tempo em que a mesma, sob a insígnia de Instrução Moral e Cívica existia na educação do país e foi sendo gradualmente posta de lado em detrimento de uma “crescente racionalização tecnológica” (MENEZES,

1980, p. 42). Portanto, a EMC e seu órgão normativo, a CNMC, deveriam funcionar com os objetivos para os quais foram criadas, promovendo a formação e orientação da disciplina junto a professores(as). O CFE e a CNMC, lembra Menezes, organizaram um competente currículo a ser implantado nos cursos específicos para capacitar, nos moldes da lei, o professorado. Apesar disso, ele fala da palavra "censura" àqueles cuja formação e especialização não correspondiam aos "objetivos colimados" (MENEZES, 1980, p. 42) e remete à CNCM a responsabilidade apenas pelos livros didáticos submetidos e aprovados por ela.

> O interesse que ultimamente a EMC tem despertado nos meios publicitários demonstra estarmos numa fase fecunda de avaliação de resultados, em correspondência com o que destacada folha da imprensa denominou, com precisão, época de reavaliação de valores. Exultamos com a oportunidade, para transformar a *meia-verdade* numa *verdade-inteira*. Encarecemos, porém, que o levantamento e seu exame, no contexto da reavaliação, se realizem com espírito construtivo, atento à hierarquia de valores. (MENEZES, 1980, p. 43, grifos do autor).

Sua fala foi proferida em um encontro nacional de moral e civismo e tinha o caráter de uso dos espaços e do poder conferido a ele para reafirmar verdades já emitidas pelo governo por meio de Decretos-leis. Na prática, Menezes procurou legitimar a importância da instituição e a necessidade da disciplina em todos os níveis de formação escolar, enquadrando os profissionais numa dada direção. Apesar de seu discurso avaliar pontos negativos acerca dos rumos que a EMC e sua correlata em nível superior estavam tomando, Menezes (1980) observa como alvissareira para a EMC o espaço que a mesma vinha tendo nos meios publicitários, principalmente por considerar a denominação conferida de "reavaliação de valores". Nesse sentido, atenta para uma hierarquia de valores, certamente considerando os cristãos em mais alta conta frente aos demais.

No capítulo II da primeira parte é feito um histórico da EMC no Brasil, desde a sua primeira fase, em 1925, até aquele momento, em 1969. Em seguida, aborda a CNMC e, por fim, seus objetivos doutrinários e educacionais.

Inicialmente a EMC possuía o nome de Instrução Moral e Cívica, quando foi implantada no ano de 1925, pela chamada Reforma Rocha Vaz[213]. Em 1940, já com o nome de Educação Moral e Cívica, foi vinculada à Educação Física pelo Decreto-lei nº 2.072, de 8 de março daquele ano. E, a partir de 1942 até 1946, foi traduzida como

[213] Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.

algo que deveria permear todo o ensino, não sendo objeto específico de qualquer disciplina. Em sua apresentação, Menezes chegou a constatar o nível de pormenorização dado ao civismo em uma escola que suspendeu as comemorações cívicas do período letivo, “para que não perturbassem os trabalhos escolares” (MENEZES, 1980, p. 48).

As práticas cívicas foram retomadas como obrigatórias, portanto, em 1961[214]. No período denominado por ele de segunda fase, em seguida à LDBEN, foram indicadas normas para o ensino médio e consequente inserção da disciplina de OSPB, no ano de 1962. Seguiram-se vários pareceres, decretos e indicações com a observância em tratar com maior atenção a educação moral e cívica em todos os níveis.

Como resultado das discussões em âmbito social e governamental desde a segunda fase, houve o Decreto-lei nº 869, em 1969. Como entidades apoiadoras, Menezes cita a ADESG, cujos membros propuseram substitutivos à proposta original e foram aceitos pelo CFE. Isso demonstra o nível de interferência da ESG e sua filiada, a ADESG, na proposição de ideias sobre moralidade e civismo na educação brasileira; a contribuição de seus membros aparece aqui como fundamental na formulação da doutrina.

O resultado desse decreto, além da instituição da disciplina obrigatória, foi a criação de uma série de dispositivos para sua execução e ratificação. Desse modo, foi criada, a nível nacional, a CNMC; a nível estadual, representações da CNMC e COMOCI; nos estabelecimentos de ensino, os Centros Cívicos ou Centros Superiores de Civismo. “Milhares de estabelecimentos de ensino dispõem de Centros Cívicos, cuja organização obedece ao Manual de Diretrizes, elaborado pela CNMC e aprovado pelo Ministro de Estado Jarbas Passarinho, em data de 31 de dezembro de 1973” (MENEZES, 1980, p. 59). O texto servia para mostrar a importância da EMC e o papel de contributo realizado pela CNMC, ambos chancelados pelo poder do Estado.

Ao tratar de seu período na função de presidente da CNMC, Menezes (1980) destaca suas “realizações”: exame da documentação sobre a organização dos CCE, CSC e COMOCI; atendimento a consultas acerca das normas e funcionamento da EMC em todo país; participação em simpósios, seminários e congresso sobre a temática (Porto Alegre, Manaus, Fortaleza, Cuiabá e Rio de Janeiro); realização de estudos voltados à situação do professorado nessa área; acompanhamento das

[214] Decreto nº 50.505, de 26 de abril de 1961.

atividades dos meios assistemáticos de comunicação; contato com os representantes estaduais da CNMC; elaboração de pareceres (ele cita centenas); atuação junto às editoras de livros didáticos; além de colaborar em campanhas de sentido educativo, como a defesa do meio ambiente e maior consciência no trânsito.

Sua preocupação e vigilância ficaram evidentes no seu relatório, pois assessorou o Ministro no exame e aprovação de livros didáticos de EMC, EPB e OSPB. Procurou cadastrar os(as) professores(as) de EMC, OSPB e EPB de todo país. Pesquisou livros e publicações nas bibliotecas e teses de pós-graduação defendidas na área, além de estimular pesquisas a respeito da estrutura e funcionamento em escolas e universidades. Co-participou do Projeto Rondon e da Operação Mauá, importantes no âmbito da educação do período. Não deixou de ressaltar o apoio recebido pelo CFE e seu presidente à época, Padre José Vasconcelos; foi em decorrência dessa estreiteza no relacionamento que foram publicadas no D.O.U. do dia 25 de agosto de 1977 as diretrizes da EMC. Apenas mais uma ratificação oficial do poder sobre a obrigatoriedade da EMC e da autoridade da CNMC sobre esse assunto.

Caberiam a ela, portanto, dois objetivos principais: doutrinários e educacionais, tratados de maneira distinta por Menezes. O primeiro dos objetivos diz respeito à CNMC, incumbindo a ela a interpretação da doutrina e, por ser um órgão normativo, permitindo à comissão expedir o que fosse necessário ao cumprimento da EMC. O segundo, subordinado ao primeiro, diz respeito à função de divulgar o sentido axiológico interpretado pela CNMC.

> O programa de ação da CNCM envolve significado eminentemente axiológico, em que os juízos de valor e os aspectos espirituais e formativos, éticos, enfim, prevalecem sobre os meramente especulativos ou tecnológicos, próprios das ciências naturais, no momento em que a contribuição destas, pelo desencadeamento de outros fatores, exige a recomposição do senso moral da realidade. (MENEZES, 1980, p. 66).

A competência da instituição iria além do caráter informativo e de construção do conhecimento científico. O seu entendimento acerca do senso moral da realidade estava atrelado a dogmas religiosos.

> O combate à toxicomania, ao erotismo, à violência, à incultura, à pobreza, à corrupção, à degradação familiar, tão marcantes na conjuntura do nosso tempo, está na agenda psicossocial da CNMC. (MENEZES, 1980, p. 67).

Embora seja possível atrelar a um sentido mais genérico, o sentido último desse enfrentamento está intrínseco a uma religiosidade. Seria apelando ao *habitus* religioso

do brasileiro que a CNMC iria, por meio da doutrinação e da educação, trazer de volta os valores tradicionais esquecidos por alguns jovens. Além dos valores mais individuais, a CNMC também outorgava para si aspectos de ordem mais social, como sonegação fiscal.

Por fim, reclama a instrumentalização do ensino de OSPB e EPB nas universidades realizada por parte dos(as) professores(as), o que, na sua visão, perdem-se numa "hipertrofia informativa" (MENEZES, 1980, p. 71). Defende uma guinada na educação superior para a sua real finalidade, "a formação do homem e do cidadão" (*Idem*, *ibidem*).

O capítulo III desta primeira parte versa sobre o valor humano do desenvolvimento. O texto foi o resultado da conferência pronunciada no I Encontro Nacional de Professores e Orientadores de Educação Moral e Cívica, realizado em 1972, na cidade de Goiânia (GO).

Inicia abordando o Primeiro Congresso das Academias de Letras do Brasil, falando do êxito do evento (lembra que era presidente da Academia Fluminense no momento). Considera igualmente a importância das comemorações do Sesquicentenário da Independência, apontando ambas na condição de esforço institucional em promover a Ordem e Progresso constantes na bandeira nacional não apenas nos aspectos político e econômico, mas também humano.

Tem em vista as diferenças regionais e problemas de estrutura que levam algumas populações a situações de notável miserabilidade. Mas, sem considerar elementos ocasionados pelo sistema capitalista, apenas considera que havia medidas em execução e outras em estudo para "superar". Por fim, afirma que "a só preocupação com esses problemas revela seguro índice de progresso espiritual da humanidade" (MENEZES, 1980, p. 80).

Reportando-se à fala do então pontífice da Igreja Católica Romana, Paulo VI, aborda a temática de condições "menos humanas" a condições "mais humanas". Distanciando-se de debates possíveis de serem refutados, como as relações de produção e a exploração resultantes, aborda que o documento pontifício considera a liberdade, razão e consciência de todos os seres humanos e considera aquele contexto histórico como "amadurecido".

Ao abordar a vida moderna, Menezes refere-se ao progresso técnico como algo importante, apesar de consequências "indesejáveis" ao meio ambiente. Embora não vá contra o desenvolvimento tecnológico, alerta para a primazia dos valores do

espírito, para que não seja esquecido frente ao “perigo do culto ao progresso técnico”. Citando o papa João XXIII, concorda que os avanços científico e tecnológico também resultam e demonstram a “infinita grandeza de Deus”.

> O contumaz inversor de valores não vê no homem – é a ideia central do conteúdo marxista – uma criatura de Deus: vê em Deus uma criação do homem.
>
> Na visão cristã, criado à imagem de Deus, o homem, sem prescindir das responsabilidades terrenas, sem ignorar a realidade de sua dimensão social, não renuncia à vida espiritual, ao mundo interior. Não se afasta, em suma, do itinerário da salvação eterna. (MENEZES, 1980, p. 89).

Portanto, o sentido axiológico no qual se baseava a EMC partia da compreensão principal do ser humano na condição de postulante à salvação eterna. Mais do que uma problematização do humano em suas relações estaria o humano com Deus; pois que “real não é só a matéria: real, é também o espírito” (MENEZES, 1980, p. 88).

No âmbito da educação escolar, Menezes (1980) analisa com base em dados a realidade social brasileira na qual se evidenciava uma população majoritariamente jovem e longe da escola. Como solução para esses problemas, além das visíveis diferenças regionais, apresenta a participação do Estado e da iniciativa privada, sob a alegação de ser imprescindível a todos os membros da sociedade o compromisso com a democratização do ensino.

Relembrando a IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1969 quando ele ainda era secretário de educação do estado do Rio de Janeiro, apontou a relação entre educação e desenvolvimento na sociedade brasileira como uma constante justificável. No entanto, embora defensor de uma educação voltada para o atendimento das necessidades em preparar o estudante para o trabalho, acredita que não se pode, mesmo assim, prescindir dos “valores espirituais e morais”. Considera que essa preocupação se encontrava presente na Conferência Latino Americana de Educação, ocorrida em 1962, no Chile, cuja representação do episcopado brasileiro no documento de Medelín ficou a cargo do Arcebispo Dom Fernando Gomes.

Reconhece que a educação e o desenvolvimento devem andar juntos para atender às demandas sociais, respeitando os interesses individuais. Mencionando o presidente daquele momento, Médici, cujo discurso abordou o recurso humano como o mais precioso, afirma que essa filosofia, consubstanciada no governo, correspondia a uma concepção cristã de desenvolvimento. Esse pensamento deveria pertencer à

sociedade, cuja condução caberia à educação, formando na mente dos jovens o desejo de “ser”, anterior ao de “ter”.

Em seu discurso de posse da presidência da CNMC, mencionou os nomes dos professores Alma Albertina de Castro Figueiredo e Girão Barroso, por suas contribuições ao órgão. Exalta o papel da CNMC no tocante ao sistema educacional brasileiro, principalmente no combate aos “pregoeiros da transitoriedade de todos os valores” (MENEZES, 1980, p. 103). Considera o caráter de um povo elemento para a sua superioridade, estando incumbida à CNMC sua divulgação.

Ao assumir a presidência da CNMC realizou em seu estado natal um encontro coletivo com professores da disciplina EMC. Fazendo um histórico dos presidentes que o antecederam[215], valoriza a importância e estirpe dos indivíduos que ocuparam a função, afirma que o ideal de todos era a formação da juventude brasileira. Para tal empreitada, fazia-se mister que os(as) professores(as) tivessem disposição de mostrar aos jovens os valores defendidos e propagados pela CNMC. Cumpria, para tanto, opor-se ao que ele chamava de “falsos valores”[216]; “o objetivo primeiro de tais docentes, o cerne de seu trabalho, é conter, no preparo da juventude brasileira, essa onda devastadora de esvaziamento moral e espiritual de um povo” (MENEZES, 1980, p. 109). Por estar em todos os níveis e modalidades, a EMC e suas correlatas conseguiriam manter uma constância na inculcação das ideias em toda a educação, portanto, em toda a formação da sociedade brasileira, da infância à idade adulta.

> A Educação Moral e Cívica subsiste pela essência. Não é de rótulo ou letreiro. O seu magistério não pode ser banalizado, abastecendo-se de moralistas ingênuos ou megalomaníacos do civismo. Em contraposição, não diremos que reclame superprofessores. Demanda, isso sim, mestres de bom senso e consciência reta, lúcidos, que enxerguem e equacionem, com isenção, nossas realidades, os nossos problemas, as nossas deficiências, os nossos empreendimentos, a nossa maturidade nacional.
>
> Esta a perspectiva da disciplina, o seu traço luminoso: o reencontro do Brasil com o Brasil, na reintegração dos seus valores e num incessante processo de desenvolvimento, centrado na pessoa humana. (MENEZES, 1980, p. 110-111).

Conclama, portanto, os lecionadores da disciplina a atuarem de acordo com os ditames da CNCM, baseando-se nos valores e interesses nacionais. Os(as) educadores(as) deveriam estar voltados para o desenvolvimento civilizacional do

---

[215] General Moacir de Araújo Lopes; Almirante Benjamin Sodré e Almirante Ari dos Santos Rongel.

[216] “Comodismo, desordem, licenciosidade, corrupção, desespero, niilismo, caos, autodestruição do homem, revolta contra Deus”. Cf. Menezes, 1980, p. 107-8.

Brasil tendo por premissa os aspectos tradicionais da cultura. Assim, o passado e o futuro deveriam encontrar em si as figurações formadoras do processo civilizador brasileiro existentes na CNMC.

4.4.5 Professor Humberto Grande (1977-1979)

O professor Humberto Grande foi catedrático da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Autor de vários livros sobre pedagogia e direito, assumiu a função de presidente da CNMC entre os anos de 1977 e 1979[217], tendo sido exonerado em março[218]. Participou como membro da CNMC desde sua fundação, em 1969. Nesse mesmo ano foram encontrados o Regimento e uma Resolução da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) assinada por ele na condição de presidente do órgão[219].

Em 1977, a CNMC contava com os seguintes membros: Padre Francisco Leme Lopes (vice-presidente e dirigente do Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina – SIMD); General Adolpho João de Paula Couto (dirigente do Setor de Exame de Livros Didáticos – SELD) e Professor Ubiratan Borges de Macedo (dirigente do Setor de Currículos e Programas Básicos – SCPB). Ainda se percebia, apesar de estar na presidência uma pessoa mais ligada aos aspectos pedagógicos, a influência dos setores que deram vida à EMC: a Igreja Católica e a ESG. Em uma época quando começaram a ser retomadas ideias de democracia e abertura política[220], a CNMC contava com ostensiva participação dos militares e da Igreja em seu espaço de atuação.

Um de seus livros tem por título *A Universidade do Trabalho e o desajustamento entre massas e classes dirigentes*. É o resultado de um trabalho de turma

---

[217] De acordo com o Regimento da CNMC, o mandato do presidente deveria ser de um ano, podendo ser reconduzido uma única vez. Ou seja, era vedada a recondução a quem tivesse exercido dois mandatos consecutivos. Assim, estando o professor Humberto Grande em 1979 ainda na função de presidente, foi exonerado em março daquele ano pelo Presidente da República, conforme Diário Oficial da União publicado em 14 de março de 1979 (p. 3716). Apesar disso, solicitou aposentadoria em 7 de fevereiro de 1979, com proventos do cargo de presidente da CNMC, alegando estar no exercício da função quando do pleito.

[218] Assumiu o vice-presidente naquele momento, o Almirante Zilmar Campos de Araripe Macedo, até nova eleição; ele havia sido Ministro da Marinha no governo Castelo Branco e escreveu o livro *A arte de comandar*, publicado em 1950 pela Escola Imprensa Naval.

[219] Resolução nº 13, de 21 de maio de 1969, identificada no Arquivo Central do MEC.

[220] O governo Geisel, embora na prática tenha atuado diferente, iniciou a chamada abertura “lenta, gradual e segura” da política no Brasil.

desenvolvido por ele na ESG, dentro do campo psicossocial, no ano de 1961 e foi publicado pelo Departamento de Imprensa Nacional no ano de 1965. Consta o seguinte texto em sua contracapa: “O Governo que realizar essa iniciativa modificará os destinos do Brasil, colocando-o no caminho da prosperidade e bem-estar” (GRANDE, 1965, contracapa).

O problema central do livro é resolver a contradição entre as “massas” e as “classes dirigentes”, considerando a necessidade de existência de ambas e realização de perfeito equilíbrio, sem apresentar uma solução radical. Assim, a abordagem deveria ser de uma “harmonia” entre os grupos, a partir da criação da Universidade do Trabalho, na qual cada saberia qual o seu papel na sociedade e exerceria sua função, “pela cooperação de operários com patrões” (GRANDE, 1965, p. 3).

Tendo em vista que sua defesa era no sentido de manutenção das estruturas sociais, desconsiderando a possibilidade da intervenção do Estado em todos os aspectos da vida social, denominado por ele de “estatismo”, Humberto Grande parte da elaboração de ideias cujo objetivo seria a manutenção de uma democracia nos moldes capitalistas. Por esse motivo, ele preocupou-se, logo no início do texto, em considerar a definição de massa como classes dirigidas pelos grupos eleitos, as classes dirigentes, também denominada classe dirigente política.

Ou seja, parte-se de uma opção meramente política para definir toda uma estrutura social, com o objetivo de dirimir possíveis tensionamentos conceituais das categorias denominadas massas e classes dirigentes. Na sua opinião são grupos cuja existência prescinde para “grandeza nacional e libertação econômica do Brasil”; portanto, faz-se mister a formação de dirigentes e executores. Cada um desses grupos deve ter qualidades e orientações próprias ao exercício das funções designadas; ao trabalho de dirigente competiria “iniciativa, visão de conjunto, capacidade de administração, decisão e senso da oportunidade” (GRANDE, 1965, p. 7)[221], ao passo que o trabalho de execução exigiria “disciplina, obediência e especialização. [...] Uma nação organizada com tais normas é uma nação poderosa, que pode desempenhar o mais alto papel na história da civilização” (*Idem, ibdem*). Haver dirigentes e massas cônscios de suas funções e organizados com intuito de contribuir com o desenvolvimento nacional, sem discussão sobre divergências e as

[221] Grande (1965, p. 7) afirma ainda que seria necessário a um dirigente “antes de tudo, cultura, estudo e meditação”.

razões de sua existência era o objetivo maior para desenvolver uma civilização, de acordo com o pensamento de Humberto Grande (1965).

Portanto, o autor concordava com Paul Pastur[222], argumentando em favor da criação de instituições de ensino, do primário ao superior, que formassem as massas para melhor desempenho de suas funções na sociedade. “O trabalho de execução também exige muita disciplina, obediência, especialização e, sobretudo, nos dias atuais, de técnica, de muita técnica, mas de técnica científica, que multiplique, através da máquina e de outros processos, o esforço humano” (GRANDE, 1965, p. 9). Do mesmo modo, era importante aos dirigentes uma formação específica para desenvolver pensamento e ações orientadoras das massas.

Citando e concordando com Karl Mannheim[223], apresentava a Universidade do Trabalho como uma “imperiosa exigência da democracia atual”, sendo importante na manutenção da sociedade tal como se encontrava, discordando, portanto, do sentido negativo apresentado por alguns pensadores. Seguindo na linha de defesa da escolarização a todas as pessoas, propõe um ensino que atenda aos diversos interesses da sociedade, preparando cada um dos grupos e desenvolvendo, por fim, uma cultura que atinja a todos.

Sua definição de massa, distinguindo de classe dirigente, mostra o esforço em apresentar uma sociedade cujas classes sociais encontram-se muito bem organizadas e na qual uma depende da outra. Formulando as ideias dessa maneira, demonstra o conflito da sociedade de classes como algo inventado, mas o que realmente existe é apenas um “desajuste”, posto que ambas devem existir e exercer suas funções com o objetivo de se estabelecer um país democrático. “Convém, antes de tudo, acentuar que a sociedade *normal* e progressiva, em qualquer época da história, sempre expressou relativa adaptação entre as classes dirigidas e as classes dirigentes” (GRANDE, 1965, p. 15, grifo meu).

Em sua observação acerca do progresso da humanidade, Humberto Grande (1965) demonstra o que ele considera as três importantes etapas: a Revolução Industrial, a Revolução Social e a Revolução Cultural. Na primeira, já acontecida, foi resolvido o problema da produção de riqueza; na segunda, em curso, estaria em pauta

---

[222] Segundo Humberto Grande (1965), Paul Pastur foi fundador de uma instituição em Hainaut denominada *Université du Travail du Hainaut*, responsável pela formação dos filhos do povo, no aprofundamento de ofícios próprios ao trabalho manual.

[223] Sociólogo de origem húngara que defendia, no texto apresentado por Humberto Grande (1965), o conservadorismo como parte do processo democrático.

o problema da distribuição de riqueza entre as pessoas; na terceira, a mais importante na sua visão, seria resolvido o problema da escala de valores, numa hierarquização sobrepondo os valores espirituais aos materiais.

Segundo ele, toda revolução traz consigo elementos positivos e negativos; mas as etapas apresentadas seriam uma sucessão “natural” da história moderna. A Revolução Industrial promoveu uma sociedade de economia capitalista; no período encetado com a Revolução Social, essa economia estaria tendendo a se desenvolver em uma economia humanista; à evolução desse processo, chegar-se-ia ao que ele denomina de Revolução Cultural. Em suas palavras: “A revolução industrial realizou o paraíso baconiano; a revolução social já alcançou e até ultrapassou muitos dos princípios socialistas; a revolução cultural devolverá ao homem o paraíso divino de que nos fala a Bíblia”(GRANDE, 1965, p. 21-22).

O sentido último da revolução seria, por fim, chegar ao estágio bíblico de paraíso. Seria com a certeza desse futuro inevitável que a humanidade deveria perseguir e, na defesa de Humberto Grande, chegar a garantir. “Confiamos na humanidade. Ela ainda vencerá a miséria pela indústria, a ignorância pela educação generalizada, a doença pela medicina, a injustiça pelo direito e o mal pela ética. A vitória da cultura ainda constituirá um dia uma esplêndida realidade” (GRANDE, 1965, p. 23). E, considerando aspectos mais religiosos do que científicos, Humberto Grande apresenta sua verdade sobre a evolução dos povos e superação de problemas reais vividos pela sociedade brasileira naquele momento.

No aspecto brasileiro, considera que a natureza não é tão generosa quanto alguns ilustres queriam apresentar, mas a população não padecia de tantos defeitos quanto outros afirmavam. Portanto, exaltando mais as ações dos brasileiros na condição de massa trabalhadora, a qual, segundo ele, estava vivendo naquele momento o reconhecimento de seus méritos e competências, considera que países como Estados Unidos, Inglaterra, Rússia, Alemanha e China dispunham de muito mais riquezas. E em reconhecimento ao papel do trabalhador brasileiro, “o nosso operário é muito estimado e respeitado, e considerado mesmo como elemento essencial da grandeza do nosso país” (GRANDE, 1965, p. 33). A essa grandeza o autor remete os feitos de bandeirantes e a fusão de várias raças; é nessa busca às tradições e à história do Brasil que Humberto Grande propõe a retomada dessas ideias e a criação de “uma nova civilização, mais justa e humana, prestigiando sempre o trabalho como algo sagrado” (GRANDE, 1965, p. 35).

E foi na convicção da importância do trabalho para o desenvolvimento da civilização brasileira que ele apresentava a Universidade do Trabalho, não como algo pioneiro, tendo em vista ter havido duas experiências anteriores[224]. Na sua visão, de lá sairia uma elite cônscia do povo e, por sair desse mesmo povo, saberia orientar e dirigir, seguindo as orientações previamente obtidas na referida Universidade.

> Logo, toda Universidade moderna deve ser também uma Universidade popular. Essa é a tendência democrática daquela instituição de ensino superior. O povo, por sua vez, necessita habituar-se a confiar na Universidade, como já acontece, com os melhores resultados, nos povos mais cultos do mundo. Cumpre consultá-la nos momentos difíceis, prestigiá-la e frequentá-la, nem que seja apenas nos cursos de extensão universitária. (GRANDE, 1965, p. 41).

Conferia crédito ao papel do ensino superior, exigindo que a ele confluíssem pessoas das mais diversas origens e confiassem nas afirmações emitidas pelas universidades. Por outro lado, defendia também a abertura dos mais elevados centros do saber à cultura popular, procurando dirimir o abismo existente entre a academia e o povo de uma maneira geral. No seu entendimento, a universidade seria a “alma da cultura” e, portanto, caberia a ela cumprir o papel de “orientar para a civilização”.

Visando não aprofundar o debate acerca da existência de classes sociais e sua consequente luta como resultado de profundas diferenças e injustiças, Humberto Grande (1965) faz uso de outros termos, pormenorizando-os para melhor esclarecer. Por esse motivo ele menciona o “ajustamento entre as massas e as classes dirigentes”; convém distinguir povo de populacho, plebe ou gentalha e classes dirigentes de capitalistas, aristocracia de sangue ou privilegiados de fortuna. “O povo é a população de um país, compreendendo todos os indivíduos da sociedade. Logo, as classes dirigentes constituem uma parte dêsse mesmo povo. Não há, pois, antagonismo entre povo e elite” (GRANDE, 1965, p. 46). Ao promover o discurso de igualdade social no Brasil, extingue a necessidade do debate das disparidades econômicas e suas mudanças, tornando inócuas ideias de cunho revolucionário do ponto de vista de superação do modelo vigente, o sistema capitalista.

---

[224] Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 127/57, cujo relator foi o Dr. Lourenço Filho, a Bélgica e o Uruguai já haviam criado instituições com essa nomenclatura. O primeiro país data de 1913 e abrangia um conjunto de escolas técnico-profissionais em Charleroi, com os seguintes cursos: mecânica, eletrotécnica, construção civil, mineração, indústrias químicas, indústrias metalúrgicas, artes industriais, contabilidade e correspondência comercial. O segundo país data de 1942 e era um conjunto de escolas profissionais presentes na capital, Montevidéu e em outras áreas (inclusive agrícolas), com o nome Universidade do Trabalho do Uruguai.

Considera que importantes vultos da história mundial tiveram origem nas massas e no Brasil não teria sido diferente. Portanto, aponta a lembrança de importantes personagens do país, levando isso em consideração. Assim, cita Cairu, Feijó, Bernardo de Vasconcelos, Mauá, Caxias e Rio Branco. Com base nessa premissa, afirma:

> Enfim, a elite é a alma do povo. O povo e a elite precisam agir harmoniosamente. Conclusão. Não há povo sem elite, nem elite sem povo. Uma coisa implica necessariamente a outra. Agora, o que cumpre ao povo é melhorar e aperfeiçoar a sua elite, e a esta cabe amparar, proteger e bem orientar aquele. Povo e elite assim formam unidade indissolúvel. (GRANDE, 1965, p. 51).

Para isso, a universidade, tanto para as massas quanto para a formação da elite, seria um caminho possível. O conhecimento e aprofundamento da cultura científica e popular proporcionado pelo poder-saber desenvolvido em um ambiente amplamente reconhecido pela sociedade civilizada como a universidade se constituía, na visão de Humberto Grande, como algo necessário ao cumprimento de sua missão. Essa cultura apreendida nas universidades não deveria ficar apenas numa esfera do indivíduo, mas "entrar no consciente e subconsciente da raça, para lhe evidenciar as suas genuínas tendências, aptidões, desejos e impulsos" (GRANDE, 1965, p. 55).

Só dessa forma, por meio da educação, que o problema do "desajustamento das massas" poderia encontrar uma solução de maneira democrática, sem recorrer a outros caminhos[225]. Na defesa de que a educação é um instrumento democrático para a realidade do sistema capitalista da existência de classes sociais, sem a necessidade de extinção das mesmas, Humberto Grande propõe a solução do que ele verificava ser um problema desconsiderando outros aspectos da sociedade e tratando-a sob um prisma eminentemente meritocrático.

> A Universidade do trabalho será assim a alavanca da economia nacional.
>
> Ela criará um exército de trabalhadores, de técnicos competentes, de operários qualificados, de chefes de indústria, homens de ação e diretores de emprêsas, que garantirão o nosso triunfo na batalha da produção.

[225] Karl Mannheim (*apud* GRANDE, 1965, p. 56-7) apresentou duas soluções para o conflito de classes gerado pela sociedade capitalista: 1) planificação totalitária, exemplificada no comunismo e no fascismo; 2) planificação democrática, desenvolvida pouco a pouco pelas políticas progressistas das democracias. Embora a segunda solução tenha sido abordada, não temos exemplos concretos para confirmar tal afirmação.

> Êsse poderoso exército de trabalhadores, bem adestrado e preparado, irá cultivar o nosso solo, furar o nosso subsolo, para aumentar a produção das nossas riquezas e descobrir novos valôres. (GRANDE, 1965, p. 68).

O objetivo maior seria conferir riqueza à nação, algo possível com a efetiva colaboração de todos. A educação institucional, quer fosse a Universidade do Trabalho ou outras formas de formação educativa promovidas pelo Estado, deveria servir para a promoção de indivíduos contribuintes ao crescimento econômico brasileiro. A formulação e organização do trabalho manual e do intelectual proviriam de uma pedagogia voltada ao fomento de um povo útil e rendoso às necessidades do país.

Não obstante considerar esses aspectos, Humberto Grande exalta o papel do trabalho na sociedade, em geral, e para os indivíduos, em particular, como algo que promove dignidade se estiver submetido ao trabalhador, não o contrário. Desse modo, ele propõe que na hierarquia dos valores o trabalhador execute sua função consoante uma oração, obviamente orientado pela moral cristã. Foi com base nesse pensamento que escreveu um livro intitulado *Trabalho e Oração*, em 1955, no qual considera o trabalho como uma forma de orar e a oração um meio para fortalecer o trabalho, sendo, por conseguinte, sagrado.

> O trabalho não é castigo, nem maldição divina; não é pecado nem é sofrimento; não é coisa nem mercadoria. Tal noção errada do esfôrço humano muito mal fêz à espécie, razão por que defendemos a idéia da grandeza do trabalho, que é, ao mesmo tempo, um valor econômico, científico, filosófico e religioso. Quer dizer: o trabalho é riqueza, é direito, é dever, é beleza, é ciência, é filosofia. (GRANDE, 1965, p. 76).

A relação entre educação, trabalho e religião é estabelecida no discurso de Humberto Grande como condição primordial para o desenvolvimento civilizacional de um povo e, certamente, do Brasil. A Universidade do Trabalho seria o instrumento dentro da configuração social existente e proposta para resolver os problemas apontados por ele, mas também promover ideias de identidade nacional e unidade cultural. Na sua visão, os povos “cultos” têm a Universidade como representação máxima de sua cultura por deter uma larga experiência sobre o passado, estudar o presente e orientar o futuro. Defende estar na Universidade o caminho do progresso, “para a salvação da humanidade” (GRANDE, 1965, p. 85).

Sua concepção de cultura, no entanto, não se encontra vinculada à erudição. A cultura, no seu entendimento, está no campo das subjetividades, pois que é “essencialmente espírito” (GRANDE, 1965, p. 93). Nesse aspecto, a Universidade

deve ter preocupação com a formação técnica e profissional, mas não pode se descuidar das questões de interiorização da cultura, ao seu ver, mais perenes.

É na Universidade que devem ser formados todos os personagens que atuam na sociedade; desde cientistas até políticos e estadistas. Em resumo, a constituição da elite social reside numa educação superior que tenha isso por meta. Como resultado haverá um povo cônscio de cada uma de suas contribuições e colaborador e seguidor das aspirações e afirmações desta elite forjada nas Universidades. Na pedagogia do trabalho não se aspira, por esse motivo, a formação de consciências para o entendimento das classes, pelo contrário. As classes existem e devem ser mostradas na Universidade do Trabalho como se fossem peças de uma grande engrenagem que, para funcionar, precisa da participação de todas. Portanto, “educa o nosso operário e ensina os nossos patrões, porque ela é a pedagogia das nacionalidades, como a nossa, que querem a todo custo crescer e progredir” (GRANDE, 1965, p. 89).

Na sua compreensão, o trabalho seria um caminho para a civilização, ao disciplinar e educar por meio da cooperação e solidariedade. Partindo da ideia de que a sociedade ocidental em muito evoluiu tecnicamente, ou seja, em termos científicos e materiais, estamos em um estágio avançado no desenvolvimento humano. Mas, por outro lado, a humanidade em seu sentido espiritual deixou de ser observada ou levada em consideração. Há que se desenvolver pela educação uma espiritualização da técnica; é nesse sentido a grande contribuição da Universidade do Trabalho defendida por ele. E avançando essa visão para a sociedade, Humberto Grande (1965, p. 99) considerava que chegaria um momento, no futuro, o fim de “qualquer espécie de exploração”.

Ele defendia o “novo humanismo” frente à “desumanização, mecanização e materialização da vida”; para tanto, a filosofia se mostrava uma boa maneira de demonstrar a necessidade premente ao desenvolvimento do espírito. Reporta a outro livro escrito por ele, *Culto da Grandeza*, cujas ideias também seguem nessa mesma direção.

Em suas conclusões, por fim, esclarece o que esteve a defender em toda obra: a importância e necessidade da existência das elites e das massas; que há um “desajustamento” entre elas e que isso constitui uma ameaça; esse problema deve ser resolvido por meio da criação de novas técnicas sociais; para que a democracia exista deve se procurar estabelecer um “equilíbrio”; o caminho seria a educação

“conveniente” de ambos os grupos, em vistas a uma convivência harmoniosa e consequente manutenção da sociedade. A Universidade do Trabalho serviria como balizador de todos esses pontos apresentados por ele, promovendo uma convivência sadia entre povo e elite (GRANDE, 1965).

Outros títulos de sua autoria foram identificados mas não localizados, impossibilitando a análise. São eles: *Introdução à ciência do direito* (s/d), publicado pela Editora Guaíra; *Luta pela cultura* (1940), Editora ND; *A pedagogia no Estado Novo* (1941), Gráfica Guarany; *O culto da grandeza* (1949), Editora Instituto Progresso Editorial; *As diretrizes das novas gerações* (1949), também publicado pela mesma editora; *A grandeza através do espírito* (1951), Editora Cruzeiro; *A grandeza da mulher* (1953), Editora do autor; *A compreensão do direito* (1954), Impressão do autor; *Trabalho e nação* (1955), Editora Tip. Santa Cruz; *Relatório da procuradoria geral da justiça do trabalho* (1955), Editora Departamento de Imprensa Nacional; *O trabalho e oração* (1955), Editora Papelaria Requião; *Enciclopédia jurídica como introdução à ciência do direito* (1957), Editora Curitiba; *Atlas histórico escolar* (1960), MEC; *Trabalho, cultura e* espírito (1961); A *educação cívica das mulheres* (1967), Editora Reper; *Atlas das potencialidades brasileiras* (1974), Editora Melhoramentos.

Tantos títulos sobre a temática educacional demonstram seu interesse em produzir ideias na área. Percebe-se também uma relação muito próxima ao governo que antecede ao período quando esteve na presidência da CNMC, evidenciado pelas datas da maioria de suas obras e as editoras que as publicaram. Por fim, é possível perceber a preocupação com aspectos bastante relacionados a questões religiosas, como o papel da mulher na sociedade, além do aspecto estritamente espiritual, como oração e espírito.

A EMC tinha o sentido de promover os ideias apresentados e defendidos por Humberto Grande em vários espaços. Foi no ano de 1977 a publicação das diretrizes da EMC, num esforço da CNMC tornar obrigatória a disciplina em todos os níveis e áreas de ensino, mas também com o sentido de firmar o pensamento presente não apenas nos órgãos militares como na formulação de ideias acreditados por outros indivíduos da sociedade, a exemplo do próprio Humberto Grande. Apesar disso, não foram localizados documentos com encontros de moral e civismo com o objetivo de divulgação das ideias nos espaços escolares.

4.4.6 General Adolpho João de Paula Couto (1980-1981)

O penúltimo presidente da CNMC tinha profundo conhecimento sobre a instituição, pois realizou, ainda no início de sua formação, uma monografia na ESG. No ano de 1970 fez um trabalho de turma, com a finalidade de demonstrar as bases filosóficas e morais da instituição. Em um trabalho minucioso, ele procurou analisar a lei que estabeleceu a EMC, tendo estudado o primeiro programa aprovado pelo CFE, examinando os planos iniciais da CNMC. Sua conclusão apontava para a necessidade de qualificação dos(as) professores(as), padronização de livros e participação dos estudantes na organização de grêmios e CCE.

No primeiro capítulo, Couto (1970) faz uma listagem dos trabalhos já realizados pela CNMC, listando principalmente os currículos e programas básicos de EMC e o projeto de regulamentação do Decreto-lei nº 869/69.

Quanto aos currículos e programas de EMC, suas críticas são no sentido de que não houve especificidade dos valores permanentes adotados; deixou de esclarecer como a EMC poderia se estender ao lar e à comunidade; apresentou uma idealização do trabalho e do homem, priorizando o ideal e esquecendo-se do normal; problemas com a fundamentação religiosa e ausência de explicação quanto ao bom exemplo de pais, mestres e líderes; considerou complexo o assunto desde o primário. No que diz respeito a suas opiniões, abordou a necessidade de “defender” os estudantes do “proselitismo” de esquerda, alertou para cuidados sobre a educação assistemática e considerou que a segurança nacional diz respeito a todas as pessoas, não apenas aos militares, bem como a guerra revolucionária.

Sobre o Decreto-lei, questiona as bases filosóficas apresentadas e as atribuições da CNMC. Alertou para problemas na formação dos CCEs e infiltração de professores ligados a tendências de esquerda, principalmente em Filosofia, no ensinamento da EMC. Quanto a esse ponto, ele levanta a possibilidade em se realizar seleções ideológicas.

Sua preocupação é clara no que diz respeito a coibir direitos considerados plenos a todas as pessoas, principalmente no assunto “liberdade de opinião e expressão”. Alega que, em tempos de guerra revolucionária, não deve ser permitida a total liberdade; outrossim, afirma ser “o pensamento e a palavra as maiores armas do Movimento Comunista Internacional contra o regime democrático e as liberdades

que êle encarna, dar-lhe tal direito constitui uma atitude suicida das democracias, como exemplifica o exemplo chileno”[226] (COUTO, 1970, p. 9). Questiono-me em que momento ou lugar pensar ou debater por meio de palavras pode provocar ausência de democracia, mas o General Adolpho Couto, bem como os demais presidentes e representantes da CNMC, considera isso uma ação que vai de encontro à democracia. Certamente a democracia cristã, pregada como moral do povo brasileiro, na qual não cabem questionamentos ou contradições.

Segundo Couto, os problemas ainda não solucionados pelo governo (no que diz respeito ao estudo de EPB, principalmente) poderiam abrir brechas para que professores apresentassem “soluções convenientes”. Sua preocupação é nitidamente no sentido de não promover debates que mostrassem as contradições do sistema capitalista. Pelo contrário. Seu discurso vinha em defesa da manutenção do capitalismo, inculcando no estudante ideias para que ele pudesse argumentar em favor desse modelo, segundo ele, solidário à democracia.

Em contraposição a possíveis apresentações de contradição e falhas do sistema, Couto (1970) propõe a atuação da educação. Deveria, nesse sentido, apontar para os estudantes a imperfeição do ser humano e, portanto, a imperfeição das instituições por ele criadas. O incentivo educacional seria no fomento[227] ao “inconformismo construtivo”; o objetivo era que o indivíduo procurasse sempre uma melhora, mantendo o modelo capitalista e sabendo que a perfeição seria inalcançável. Ou seja, conformar-se com a realidade, mas contribuindo para melhorar o sistema, de modo a não alterá-lo.

A “ameaça comunista” é mostrada pelo general por meio das “alas progressistas” da Igreja Católica. Considera que membros desse setor procuravam desmoralizar o regime em vigor no país, apresentado por ele como democrático, evidenciando suas “falhas”, principalmente no assunto estrutura econômica. Como alternativa, Adolpho aconselhava escolha cuidadosa dos conferencistas que fossem tratar desse assunto, frente à sua delicadeza.

---

[226] Aqui se refere ao governo democraticamente eleito de Salvador Allende e que, por vontade da própria população, caminhava seu governo para uma opção socialista. Foi derrubado por um golpe militar no ano de 1973, instaurando uma ditadura, que durou 17 anos sob o comando do General Augusto Pinochet.

[227] A expressão usada por ele foi “inoculação”, mas achei demasiado bancária, embora o período histórico estudado permita esse tipo de palavra. Aqui percebe-se o aspecto doutrinário da EMC, procurando por esse método a construção de um *habitus*.

O mesmo se dava em relação à escolha dos(as) professores(as) de EMC; nas entrevistas realizadas com os diversos atores, ele ressalta, dentre outros pontos, a "infiltração comunista" e a religiosidade. Sobre esse último, Couto (1970) considera a religiosidade condição para o exercício de professor de EMC. Seu respaldo encontrava-se na orientação geral das finalidades da EMC, pautando-se na Constituição Federal de 1967, onde a invocação a Deus está escrita. Assim, dentre os valores subjetivos imutáveis está a Igreja; quanto a isso, era partidário da ideia de que o educador deveria ensinar a moral com "convicção", ou seja, acreditando nela.

Portanto, a Igreja seria o ponto de inflexão sobre as bases apresentadas, pois que poderiam fazer parte de modelos não democráticos. Alegava que vários dos elementos apresentados como democráticos também poderiam fazer parte do sistema comunista. Quanto a isso, ele não se opôs à definição de aspectos educacionais centralizadores; exatamente por considerar a EMC algo muito importante, ressalta a uniformidade em todo o país, com a realização de seminários e conferências, visando assegurar a "indispensável unidade de doutrina" (COUTO, 1970, p. 21).

Por esses motivos, Couto (1970) sustenta a ideia defendida de impossibilitar alguém que não coadunasse com a doutrina da ESG assumir a presidência da CNMC. Os parâmetros da doutrina não apenas de lá saíram, mas eram ensinados nos cursos da escola. Por esse motivo, há concordância em considerar aptos(as) os(as) professores(as) que ali tiveram alguma parte de sua formação. E é por isso também que todos os presidentes da CNMC por lá passaram. Seu receio pela "infiltração comunista" era grande; chega a considerar falha a ausência de exame de proficiência na disciplina, abrindo possibilidade de "infiltrações".

No seguimento ao texto, ele realizou entrevistas com pessoas ligadas à educação, desde a CNMC até a Câmara Federal. Foram entrevistados o então presidente da CNMC, General Moacir de Araújo Lopes, o presidente do CFE, Professor José Barreto Filho, a substituta do Diretor do Ensino Superior, Professora Elsa Nogueira Gomide, o Diretor do Ensino Secundário, Professor Augusto Simões e o Deputado Federal João Calmon, Diretor dos Diários Associados[228].

[228] Grupo de comunicação que englobava naquela época jornal, rádios e emissoras de televisão. Foi fundado por Assis Chateubriand em 1924 e possuía grande influência no meio político brasileiro.

Em entrevista ao primeiro presidente da CNMC[229], ainda em exercício naquele momento, realiza muito mais arguições e sugestões do que perguntas. Em algumas passagens dá sugestões, aceitas pelo presidente. Demonstra preocupações acerca dos rumos que a nova educação poderia tomar, principalmente pela infiltração de professores(as) com ideologia comunista. Defende, portanto, abertamente, a discriminação a esses professores(as) diante do contexto de "guerra revolucionária" promovida pelos comunistas.

O presidente do CFE tem postura de maior neutralidade ante a disciplina, embora tenha mencionado a ação dos órgãos de segurança quanto a infiltrações de professores(as) comunistas. Concorda no que tange o ensinamento dos valores permanentes e assevera a necessidade de produção de livros didáticos para atender a necessidade de organização da doutrina. Pelo modo como responde ao questionamento, mostra-se conhecedor e ratificador do ensino do tema guerra revolucionária, defendendo a criação de cursos sobre o assunto, inclusive regionalmente. Quando solicitada sua opinião sobre o afastamento de professor(a) comunista, ele faz a seguinte observação:

> Um comunista, mesmo não atuante, não pode ser professor, pois ser-lhe-ia difícil deixar de fazer proselitismo. O dispositivo que condena discriminação é do Art. 156 da Constituição; entretanto, tal dispositivo não será ferido, pois a própria lei poderá regulamentar o assunto, estabelecendo os qualificativos necessários ao professor. (BARRETO FILHO *apud* COUTO, 1970, p. 39-40).

Nas suas palavras, o(a) comunista não deveria ser professor(a) e o governo deveria criar mecanismos para que isso fosse assegurado. E por acreditar que não havia necessidade de ideologias, a função da EMC deveria ser a de criar hábitos. Apesar disso, ressalta a carência[230] de professores para lecionar as disciplinas e de livros didáticos, concordando com o citado pelo presidente da CNMC.

A Professora Elsa Gomide considera a EMC indispensável para a finalidade apontada pelo General em seu questionamento. Ele afirma na pergunta o papel de formar o cidadão democrático e combater o proselitismo subversivo. Ela também menciona a necessidade de professores(as) serem submetidos à seleção ideológica

---

[229] General Moacir Araújo Lopes, adjetivado por Couto de "verdadeiro apóstolo da causa da EMC" (COUTO, 1970, p. 86).

[230] A "carência" era discutida porque a CNMC exigia um exame de "suficiência", que deveria ser realizado com as pessoas que estivessem aptas a lecionar a EMC. Havia também um "atestado de ideologia", de caráter subjetivo, que comprovaria a habilitação para o ensino. Como se tratava do primeiro ano de implantação das disciplinas, tudo isso estava em fase de elaboração, ou seja, era como esperava que fosse funcionar o órgão, para ter maior controle das ações.

e em sua fala parece concordar, inclusive porque menciona na sua visão o fato de nenhum(a) professor(a) poder ser comunista. Afirma ser viável a exigência de todos os(as) professores(as) serem "impregnados"[231] dos princípios de moral e civismo. Responde que, em tese, os valores permanentes e transitórios como bases para a recuperação moral da juventude parecem verdadeiros. No que diz respeito à religiosidade e bom exemplo do(a) docente, considera que essas exigências reduzem seu número. Discorda quanto ao título "guerra revolucionária", por achar inadequado. Por fim, afirma:

> Julgo que a Educação Moral e Cívica não deve se limitar à Escola. Deve ser generalizada para o povo. Contribuirá para que passem a ser respeitadas e cumpridas as regras e posturas públicas, ao contrário do que hoje acontece. Quanto aos professôres, devem respeitar os alunos e se fazerem respeitar por êles; uma das regras importantes para isto, é a boa apresentação pessoal de cada um. (GOMIDE *apud* COUTO, 1970, p. 44).

O papel desempenhado pela professora, que à época ocupava o cargo de substituta do Diretor de Ensino Superior, solicitava dela respostas adequadas ao contexto político da época. Se as palavras descritas acima e atribuídas a ela correspondem à real opinião da mesma não é possível afirmar; é possível considerar apenas que, naquele momento, ao ser indagada se teria algo a acrescentar à entrevista, exprimiu essa opinião. E concorda que o papel da EMC deveria ser o de inculcar nos indivíduos o pensamento de unidade sobre a civilização brasileira, mais uma vez ratificando a ideia de formação de identidade nacional a partir do *habitus* do brasileiro(a).

Quanto ao Diretor do Ensino Secundário, Professor Augusto Simões, apresenta uma visão bastante particular sobre a EMC. Ao criticar a falta de professores habilitados, faz uma ressalva que o ensino religioso vinha sendo ministrado, numa relação entre a religião e a moral. Mas exprime a opinião de que o ensino religioso estaria apenas dando "conhecimentos", não "sentimentos". Embora a pergunta tenha sido direcionada para a disciplina e a prática da EMC, o professor considerou pertinente afirmar sobre o ensino da religião, aproveitando para fazer uma crítica sobre a maneira como estava sendo conduzido o ensino. Concorda com o texto do Decreto nº 869/69 sobre a obrigatoriedade em ser inserido os princípios da moral e do civismo em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino.

---

[231] Essa palavra foi utilizada pelo General ao elaborar a pergunta, não sendo repetida pela professora.

> O Brasil é essencialmente religioso. Os materialistas são exceção. A faixa dos arreligiosos é estreita. A base espiritualista é muito necessária. Se o programa exige religião, é preciso que o professor acredite nela. (SIMÕES *apud* COUTO, 1970, p. 46).

Suas observações vão no sentido oposto ao que disseram outros entrevistados acerca da insuficiência de professores(as). Por não fazer distinção entre religião e moralidade, o professor aponta um número de pessoas religiosas grande, o que talvez proporcionasse a facilidade em se ter profissionais aptos a lecionar tal disciplina. Acerca dos temas "guerra revolucionária", "problemas do Brasil" e as diferenças entre os sistemas capitalista e comunista, absteve-se de responder, alegando fazer parte do ensino superior. Mas concordou com o aspecto de unidade doutrinária quanto à oposição ao modelo comunista, apresentado como totalitário, bem como quanto à caracterização do sistema implantado no país, apresentado como democrático. Assim, considera impossível a admissão de professores(as) comunistas, aproximando o(a) professor(a) do definido por ele como "sacerdócio".

O último entrevistado foi por ele escolhido pelo fato de estar ligado às políticas educacionais no âmbito da Câmara dos Deputados. Esteve envolvido com a educação em suas atuações como parlamentar, tendo seu nome posteriormente atrelado a uma emenda constitucional, já na retomada da democracia, na década de 1980[232], cuja redação dispunha de percentual orçamentário obrigatório para o desenvolvimento do ensino.

Ele concorda com a afirmação do General de que até então o que havia no país era um movimento para "instrução" e "ensino". A EMC introduzia um trabalho de "educação" no Brasil que envolvia outros atores na formação, para além dos(as) professores(as). Considerava necessário o papel da comunicação de massas, principalmente a televisão. Exemplifica com a transmissão de novelas que abordassem o tema dos "vultos nacionais", bem como a elaboração e distribuição de histórias em quadrinhos com o mesmo assunto. Assim, concorda com o presidente do CFE sobre a importância da televisão como meio educativo.

Seguindo com sua pesquisa, Couto (1970) realizou um questionário com secretários de educação estaduais[233], a fim de saber a receptividade da nova lei. O secretário do Rio Grande do Norte, ao mencionar a receptividade da lei no estado,

---

[232] A "emenda Calmon" faz parte da Constituição Cidadã de 1988, exigindo nunca menos que 13% ou 25% dos impostos para investimento de todos os entes da federação em ensino.

[233] Dos quais obteve resposta dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Rio de Janeiro, na época ainda estado da Guanabara.

ressaltou que veio dar sincronia à “Revolução Democrática” de 1964. O da Guanabara acrescenta que a medida serviu para sentir, a longo prazo, “os efeitos benéficos da Revolução de Março de 1964” (*apud* COUTO, 1970, p. 59).

Pelas respostas dadas ao General Couto, percebe-se um empenho, desde a primeira hora, em implantar nas escolas os ditames da CNMC e do CFE. Os secretários de educação dos estados de Pernambuco e da Guanabara afirmaram que a EMC já fazia parte dos programas de educação em vários níveis, tendo havido apenas uma adequação às novidades trazidas pelos órgãos federais.

Embora tenham afirmado receber o Decreto-lei com entusiasmo, nenhuma das secretarias questionadas tinha instituído a COMOCI. Em todos os estados, a resposta foi de estar em processo de elaboração do órgão, com reuniões e elaboração de cursos. No tocante à preocupação do General quanto à possibilidade de “infiltração” comunista, todos os estados afirmaram que estariam tomando providências, inclusive com o envio dos nomes dos(as) professores(as) selecionados(as) para ministrar as disciplinas para os órgãos responsáveis, tais como o comando militar.

Extrapolar os muros da escola seria uma outra preocupação do General, coadunando com o texto do decreto. Ao questionar os secretários estaduais, todos afirmam estar em consonância com o que constava na lei. O estado de Pernambuco listou os títulos e autores de livros de EMC recomendados pela secretaria do estado[234]; desse modo, segundo Adolpho, foi o único estado a ser conhecedor de uma bibliografia suficiente à época para uma iniciação mínima. Assim como o Diretor do Ensino Primário, o assunto guerra revolucionária foi tratado como concernente ao ensino superior, fora da alçada das secretarias estaduais e que, portanto, não poderia se emitir juízo. Do mesmo modo, não se poderia abordar uma pretensa uniformidade na formação dos(as) professores(as) das disciplinas de EMC.

Ao contrário do afirmado pelos secretários, Adolpho apresenta argumentos que justificam ser a guerra revolucionária assunto a ser tratado em todos os níveis. Sua observação considera que apontar a dicotomia entre democracia, religiosa, e comunismo, ateu, já aponta minimamente aspectos da guerra revolucionária. Assim, quando o secretário da Guanabara cita do “perigo de sedução e descaminho dos

[234] *EMC*, de João Camilo Torres; *Educação Cívica e Calendário Brasil*, de Amaral Fontoura; *Compêndio de Instrução Moral e Cívica*, de Plínio Salgado; *Enciclopédia de Moral e Cívica*, de Fernando Bastos Ávila e *Iniciação ao Civismo*, de Victor Mussumeci. Todos encontravam-se analisados e aprovados pela CNMC.

adolescentes" (*apud* COUTO, 1970, p. 70) e sua atuação na defesa dos "valores espirituais da comunidade brasileira" (*Idem*, *ibdem*), ele estava se referindo à guerra revolucionária e suas reações por parte do governo.

Por fim, ratifica a defesa de que a Igreja era a única demonstração de diferença entre os regimes democráticos e comunistas, quanto aos valores permanentes. Por esse motivo, considera obrigatório o ensino da crença em Deus e nos valores religiosos. Isso deveria constar não apenas como disciplina e prática na escola e fora dela, mas principalmente na atuação dos(as) professores(as). Sugere que fossem revistos os valores permanentes, acrescentando mais características de regimes democráticos, mas tratando os temas "segurança nacional" e "guerra revolucionária" em todos os níveis de ensino.

Foram ainda identificados os seguintes títulos sob sua autoria: *Eisenhower, Bradley, Patton, Rommel: quatro perfis de chefia*, publicado em 1973 pela Editora Globo; *A revolução de 1964: a versão e o fato*, edição de 1999 e *A face oculta da estrela*, edição de 2001; esses dois últimos publicados pela Editora Gente do Livro. O livro publicado no ano de 1984 pelo Ministério da Educação intitulado *O que é subversão?* teve o objetivo de instruir professores(as) de EMC.

Apresentado pela presidente da CNMC no ano de sua publicação, Edília Garcia alude a uma das finalidades da EMC para justificar a importância do livro. Trata-se da letra a do artigo 2º do Decreto-lei 869/69[235], mais intrinsecamente ligada a uma questão religiosa. Conclui a apresentação afirmando que a edição do livro visava contribuir com a experiência pessoal do(a) professor(a), aprimorando a educação nacional, "facilitando a conquista de um dos seus objetivos mais caros, que é a formação do cidadão democrata" (COUTO, 1984, apresentação).

Couto (1984) nesse livro aprofunda ideias anteriormente defendidas em textos anteriores, a exemplo do trabalho de turma realizado por ele na ESG ainda no começo da formação da CNMC. Assim, ratifica premissas apresentadas por Adolpho Couto no ano de 1970, discorrendo com mais vagar afirmações como os "perigos" do método Paulo Freire e infiltrações comunistas entre os(as) professores(as) de EMC.

Na introdução aborda explicitamente o conflito existente entre o Mundo Livre (presente o Brasil nesse contexto) e o Mundo Comunista (a ser duramente combatido). Cita que os comunistas são os maiores inimigos das liberdades

[235] 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.

democráticas, mas que defendem em países não comunistas, “de braços dados com os liberais” (COUTO, 1984, p. 7). Essa aproximação entre comunistas e liberais é feita por Couto para recriminar mais adiante posturas não condizentes com a “consciência nacional” brasileira e remete a um autor colombiano para comprovar sua defesa:

> Ao articular-se a subversão como uma condição particular no seio de uma sociedade, integram-se seus componentes para contradizer ou contra-atacar aqueles que, por sua vez, se articulam e se integram ao redor da tradição. Assim, aos valores da tradição contrapõem-se os anti-valores da subversão; às normas da tradição, as contra-normas da subversão; à atual organização social, a organização rebelde, subversiva ou revolucionária; e à tecnologia herdada, a inovação tecnológica correlativa da subversão. (BORDA *apud* COUTO, 1984, p. 8).

As tradições reportadas no texto, na visão de Couto são especialmente religiosas, tratadas em paralelo com as questões morais do país. Para confirmar a ideia de um padrão de procedimento na atuação de agentes “subversivos”, Couto (1984) cita a desmoralização e o isolamento dos EUA, a desmoralização do capitalismo, bem como de personalidades políticas e militares do Ocidente[236], desmoralização do anticomunismo, a desmoralização da polícia, coexistência pacífica, imagem simpática das coisas comunistas, degradação dos valores do Mundo Ocidental, cinema político, plenitude democrática, apropriação da palavra democracia, assalto à educação. Sobre esse último ponto, interesse maior nessa tese, o autor deteve-se por mais tempo.

Sobre o “assalto à educação”, Couto (1984) recorre a outros autores, de outros países, para explorar os subtemas, confirmando uma articulação coordenada internacional no sentido de promover o comunismo, “totalitário e ateu”. Desse modo, ele diz que a universidade é o principal espaço de atuação comunista, por ser o local onde se encontram jovens e seus idealismos. Citando Fred Schwarz em seu livro *Você pode confiar nos comunistas...* concorda que os(as) jovens que seguem o comunismo passam a ser meros “robôs de obediência inquestionável” (COUTO, 1984, p. 26). Isso ocorre por meio do uso do proselitismo e recrutamento nas universidades e movimentos de trabalhadores. Levantar-se contra as injustiças que segundo Couto (1984, p. 25) “realmente existem em qualquer sociedade” é típico dos jovens, mas ele

[236] Couto (1984) considera o uso midiático do caso Watergate e a posterior renúncia do presidente dos EUA como algo que contraria os próprios interesses do Ocidente. Outros exemplos citados foram os governantes do Vietnã do Sul, do Camboja, da Inglaterra e do Chile. Todos os países tinham em suas práticas o combate ostensivo e, em vários momentos, violento, contra os comunistas. Ele achava o trabalho da mídia, expondo o lado negativo das ações dos governos, indo de encontro à defesa do sistema capitalista, favorecendo a causa comunista.

afirma que “ainda não se descobriu uma terceira posição virtuosa entre democracia e comunismo, a juventude é atraída para o extremo oposto, geralmente travestido de socialismo, uma imagem mais simpática e com maior potencial de proselitismo” (*Idem*, *ibdem*).

Os(as) docentes cumprem o papel tanto de influenciar quanto de mobilizar os jovens nessa feita. Couto (1984) cita que a defesa da democracia pregada por professores(as) deturpou em vários países, inclusive na Grã-Bretanha; o incentivo a escolas com dirigentes eleitos democraticamente provoca a facilidade de professores(as) disseminar a ideologia marxista. Ele aponta reivindicações e greves como ações subversivas, não como resultado de processos democráticos, mas direcionamentos de uns poucos para estabelecer um poder ditatorial. Ressalta também que, no caso brasileiro, os jovens são “recrutados” a partir das escolas, “pois o número de jovens que as freqüentam é muitíssimo maior do que os que chegam à universidade. Nela, a maior incidência da subversão se justifica pelo fato de ser formadora das elites, que se destinam a ocupar postos chave na administração, na política e na sociedade” (COUTO, 1984, p. 33).

Essa afirmação encontra justificativa para a ação de 1964, embora afirme que pouco se conseguiu impedir do avanço comunista no Brasil. E exemplifica com autores de países[237] como Argentina[238], EUA[239], Inglaterra[240], França[241], Espanha[242] e Alemanha[243] para demostrar que a escola nos diversos níveis e em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil, apenas formava subversivos de esquerda. A citação desses autores encontra-se em várias partes do livro, ratificando suas ideias. No caso brasileiro, havia o agravante da teorização pedagógica baseada em Paulo Freire, que

---

[237] As referências abaixo foram retiradas *ipsis litteris* da bibliografia apresentada por Couto (1984).
[238] PELYPENKO, Alejo. Peligro amarillo en America Latina.
[239] MALIK, Charles. A luta pela Paz; GALULA, David. Teoria e prática da contra-rebelião; SCHWARZ, Fred. Você pode confiar nos comunistas...; HUTTON, J. Bernard. Os subversivos; HOOVER, J. Edgar, Os mestres do embuste; ATKINSON, James D. A política de luta; YUTANG, Lin. O nome secreto; SCHNEIDER, Ronald. Anatomia da subversão – II.
[240] HYDE, Douglas. O assalto pacífico; BORDA, Fals. Revoluções inacabadas na América Latina; SIMA, Horia. Técnica de luta contra o comunismo; JOHNSON, Paul. Inimigos da sociedade; WILKINSON, Paul. Terrorismo político; MOSS, Robert. O colapso da democracia.
[241] BERGIER, Jacques. *A 3ª Guerra Mundial já começou*; REVEL, Jean François. *Como terminam as democracias*; REVEL, Jean François. *A revolução imediata*; MONNEROT, Jules. *Desmarxizar a universidade*; NORGE, Pierre; BERGIER, Jacques. *A atual guerra secreta*; MUCCHIELLI, Roger. *A subversão*; LABIN, Suzanne. *Em cima da hora*; além de artigos de diversos números entre as décadas de 19650 e1960 do Mensário da Cultura Militar, publicados pelo Estado Maior do Exército.
[242] IRIBARNE, Manuel Fraga. *Um objetivo nacional*.
[243] GEHLEN, Reinhard. *O serviço secreto*.

“em lugar de formarem cidadãos democratas, como lhes compete, estão contribuindo para a formação de cidadãos marxistas” (COUTO, 1984, p. 35).

Há uma associação de “cidadão de bem” com defensor da ordem e das tradições, mantenedor da democracia e “das relações autoritárias” (COUTO, 1984, p. 36) em contraponto ao revolucionário, eleito pelas massas. Na sua compreensão, Couto (1984) demonstra o “perigo” que poderia se tornar conceder ao povo a liberdade de formulação e participação, alegando sempre que essas pessoas estariam sendo manipuladas e agindo como “autômatos” (COUTO, 1984, p. 34). O método Paulo Freire representaria uma ameaça à formação desse “cidadão de bem” porque promoveria com eficiência a afirmação de Fred Schwarz (*apud* COUTO, 1984, p. 35): “O primeiro passo na formação de um comunista é a sua desilusão com o capitalismo”. Importante observar que o método Paulo Freire prega o aprendizado por meio da realidade vivenciada pelo sujeito. Se assim o fosse, a realidade que levaria a uma “desilusão” com o capitalismo seria a miséria na qual vivia dentro desse sistema; nada mais seria do que observar de olhos abertos a situação cotidiana e, talvez, insurgir-se contra ela. Não por uma imposição, mas meramente conclusão a partir de sua própria compreensão do contexto.

A solução apresentada seria a implantação de uma educação moral, baseada na democracia e numa “intolerância seletiva” (MOSS *apud* COUTO, 1984, p. 39). A EMC no Brasil possuía exatamente a conotação de promover a democracia e a “intolerância seletiva”. Mesmo com o esforço institucional em estabelecer a disciplina de maneira abrangente e formativa, Couto (1984) relata um episódio quando foi procurado por um grande jornal do Rio de Janeiro e, na condição de membro da CNMC, concedeu uma entrevista. A publicação da mesma teve por título *Educação Moral e Cívica ou a arte de cuidar dos jardins*; referia-se apenas a uma exemplificação citada por ele acerca da depredação de praças públicas após sua inauguração. Isso servia para justificar sua crítica ofensiva aos meios de comunicação, que deveriam agir mais em auxílio da EMC do que em sua desmoralização.

Outro esforço a ser realizado pela CNMC seria “desmarxizar a Universidade” (COUTO, 1984, p. 40). Essa expressão ele extraiu do título do livro de Jules Monnerot, autor francês, que tratou os episódios em Paris no ano de 1968 como um resultado do processo de formação marxista nas universidades. Ele adverte acerca da proximidade de acontecimentos assim nas universidades brasileiras:

> Qualquer que seja o estágio atingido, o importante é que o alerta seja dado e que provoque a reação de todos eles a uma série de medidas “inovadoras” que vem sendo pleiteadas por uma minoria de marxistas e que acabariam por conduzir a Universidade brasileira a idêntico grau de deterioração política e moral. E o dano causado à sobrevivência da democracia no Brasil seria incalculável, se permitíssemos que isso ocorresse. (COUTO, 1984, p. 42, grifos do autor).

Apesar de 1964 ter instaurado um governo chefiado por militares, o texto demonstra a permanência por parte de professores(as) e estudantes de uma resistência às vezes nem tanto velada. O golpe serviu para, dentre outras coisas, coibir o avanço das ideias comunistas em vários espaços de poder, inclusive na educação em todos os níveis. Mas, mesmo com todo esforço e a criação de uma disciplina e um órgão legitimador e fiscalizador, o perigo era detectado pelas demonstrações de alguns membros da academia em apresentar o sistema de maneira escancarada. A reação se dava por meio de ações repressivas, mas também de discursos, como o de Couto. Ser a universidade conduzida por marxistas levaria o país ao fim da democracia e a uma deterioração política e moral. Sem oferecer maiores explicações de como ocorreria esse fim e essa deterioração, o discurso chegou em vários espaços da sociedade e não é raro nos dias de hoje ver pessoas que vivenciaram aquele período acusarem o comunismo de antidemocrático e amoral. Couto (1984) recorre a um apelo de um autor inglês[244] para conferir veracidade à sua declaração:

> Vós não lutais nem pelo capitalismo, nem para defender privilégios injustos, mas sim valores que ultrapassam o intervalo de uma ou mais gerações. A civilização em que nascestes e que constituiu a glória do mundo ocidental não pode ser abandonada, porque uma série de homens não cumpriu com o seu dever. As realizações desta civilização estão além de qualquer discussão. O seu patrimônio milenar não pode ser deixado como presa fácil aos bárbaros. Vós sereis responsáveis se amanhã Cristo ainda for venerado nesta terra, se vossa Pátria continuar a existir e se as obras de arte de uma cultura de um esplendor sem similar no mundo forem destruídos pelos bárbaros. (SIMA *apud* COUTO, 1984, p. 42).

Essa afirmação, proferida na Inglaterra, caberia sem dificuldade no discurso brasileiro. A súplica voltada para a religiosidade, contrapondo-se a uma barbárie sem o cristianismo, aproximando-se no sentido de sem religiosidade de nenhuma ordem. Manter a civilização está aqui ligado a manter as tradições milenarmente desenvolvidas no ocidente; não necessariamente defendendo o capitalismo, mas

[244] Horia Sima.

valores. Dentre esses estaria a democracia cristã, em contraponto ao comunismo ateu.

Esse “perigo” estaria muito próximo em alguns lugares do Brasil. Couto (1984) cita o V Encontro Estadual de Educação ocorrido no Rio Grande do Sul e teve a participação do ex-ministro de educação do Chile no governo de Allende; o prefeito de Viamão, no mesmo estado, adotou o método Paulo Freire em uma escola, de modo experimental; um jornal de São Paulo “denuncia” a bolchevização[245] das escolas públicas, com a proposta de suprimir no segundo grau as disciplinas de OSPB e EMC; um Centro de Educação Comunitária no Rio Grande do Sul utilizava o método Paulo Freire. Os exemplos citados por ele são usados para ratificar quão próxima a ameaça comunista estaria da sociedade brasileira.

Colocando as definições “Mundo Livre” em oposição ao “bloco comunista” Couto (1984) já diferencia como o primeiro sendo algo não apenas maior, mas naturalizado, ao passo que o segundo encontra-se artificializado e alienado. Ele também apresenta outras demonstrações de subversão, tais como a infiltração e a colocação dos valores econômicos e sociais acima dos espirituais e morais (numa clara demonstração do peso do aspecto religioso nessa afirmação).

E, conceituando guerra política e sua sistemática, detalhando aspectos de atuação de governos comunistas e “infiltrados” no “mundo livre”, traz o seguinte resultado:

> As sementes da propaganda já renderam aos soviéticos uma extraordinária colheita de vantagens territoriais e estratégicas que até pouco tempo não se podiam obter senão pelas armas. De fato, a quase totalidade de suas conquistas foi alcançada, não pelos canhões, mas pela intoxicação dos espíritos democráticos. A fulminante expansão que se seguiu à última guerra resultou de concessões feitas pelos aliados em Ialta. Ora, essas concessões teriam sido inconcebíveis se os aliados tivesses visto no regime stalinista um despotismo tão detestável quanto o de Hitler. Só o fato de Roosevelt ter acreditado que o regime stalinista tinha não se sabe que parentesco com os valores pelos quais as democracias haviam combatido, indenizou largamente o Kremlin, em um só dia, pelos milhares de rublos que investira em vários lustros para espalhar essa ilusão. (COUTO, 1984, p. 62).

Portanto, apesar das disputas diretas e mesmo guerras ocorridas entre países declarados comunistas e capitalistas, a arma mais exitosa utilizada pelos comunistas era a propagação da ideologia dentro de regimes considerados democráticos. O que leva à reflexão sobre a liberdade proporcionada pela democracia, ao ponto de

[245] Expressão pejorativa para caracterizar o direcionamento ideológico para o socialismo. A palavra é oriunda dos bolcheviques, grupo representante da maioria na Revolução Russa de 1917.

pessoas, sob um regime de amplas possibilidades de expressão política, defenderem e lutarem em favor de uma revolução supostamente privaria desta mesma liberdade, segundo Couto (1984) baseado em suas ideias e discursos de autores de outros países ocidentais. Portanto, caberia alertar ao mundo livre para que fossem criados mecanismos para coibir, dentro do sistema democrático vigente, o avanço da ideologia comunista.

Em seu período como presidente realizou no ano de 1980, iniciada em outubro de 1978, a Segunda Maratona Municipalista[246], que teve por título: *Visão Jovem do Brasil*. Era composta de etapas municipal, estadual e federal e visava mensurar os conhecimentos dos estudantes sobre o hino nacional, o hino à bandeira, os símbolos nacionais, vultos históricos e problemas de maior urgência e soluções aplicáveis. Todos os níveis de ensino deveriam participar e os prêmios foram pagos em dinheiro destinados aos 1º, 2º e 3º lugares da competição. Realizou ainda o V Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica, em Brasília; sob o tema: *Campanha Nacional de Preservação dos Valores Morais: Formação de Recursos Humanos para o ensino de EMC/OSPB/EPB; Metodologia dessas disciplinas e problemas dos textos didáticos*.

4.4.7 Professora Edília Coelho Garcia (1982-1985)

Nascida no ano de 1920, viveu toda a sua vida no Rio de Janeiro e atuou em diversos espaços da educação no país. Escreveu vários livros com temáticas da educação escolar para a EMC, dentre eles *Educação Moral e Cívica para alunos do primeiro grau*, *Educação Moral e Cívica para alunos do 2º grau* e *Os novos caminhos da aprendizagem*[247]. A mesma concorreu, no ano de 1965, ao Sindicato de Professores do Rio de Janeiro. Para tanto, teve de solicitar ao DOPS uma declaração de antecedentes comprovando não ter realizado atividades “subversivas” em sua vida.

Fazia parte do CFE em 1977 e foi relatora do parecer 540, juntamente com a então Presidente do Conselho, Terezinha Tourinho Saraiva, além de Esther de Figueiredo Ferraz e Eurides Brito da Silva. No parecer, constava que o CFE estaria a

[246] Entre os anos de 1976 e 1980 foi nomeada Maratona Municipalista. De 1982 a 1984 mudou de nome e passou a ser chamada Maratona Cívica.

[247] Resultado do III Seminário de Educação organizado pela Bloch. Ela foi a coordenadora do evento e do livro, escrevendo a apresentação e um capítulo do livro, intitulado *Conselhos de Classe*, analisado mais adiante.

favor do art. 7º da Lei nº 5.692/71, sobre a obrigatoriedade da inclusão da EMC, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus[248]. Recomendava ainda a extensão da obrigatoriedade ao 3º grau.

Estava na presidência do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, fazendo-se presente no III Seminário Bloch Educação, no qual foi tratado o tema "Avaliação da Aprendizagem". Em 1982 encontrava-se na Comissão Regional do Rio de Janeiro do Sistema de Escolas Associadas, filiado à UNESCO. A última presidente da CNMC também passou pela ESG, quando já era presidente da instituição[249]. Isso demonstra a obrigatoriedade em frequentar a escola formadora das ideias básicas que constituíram a EMC e seu órgão regulamentador.

No ano de 1976 participou do evento organizado pela Bloch Educação, empresa listada em um conjunto de instrumentos de comunicação de massa brasileiro[250]. Naquele ano, era membro do CFE e presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Diretora técnica dos Colégios Jacobina- Brasileiro de Almeida, presidente da Comissão Estadual do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, membro da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Associação Interamericana de Educação.

Em seu texto sobre a importância e o papel dos conselhos de classe, apresenta a definição de três conceitos importantes para a educação. O primeiro deles é a avaliação, como "observação e a comparação do resultado de aprendizagem com os objetivos que se têm em vista e se pretenda alcançar" (GARCIA, [1977?], p. 143). O segundo, a educação, na qual deixaria de ser quantitativa e passaria a ser qualitativa, ou "para <u>como</u> o fez, no sentido de saber-se que uso é capaz de fazer desses conteúdos adquiridos e em que nível de eficiência" (*Idem*, p. 145, grifo do autor). Para ela, o importante deveria ser o "aprender a aprender". Em sua última definição:

> A finalidade da escola é sempre formativa: a escola informa para formar. E informação aqui não é apenas conteúdo programático. A aquisição de conhecimentos é meio para a formação integral do indivíduo, através do desenvolvimento de suas potencialidades. (*Idem, ibidem*).

---

[248] O mesmo foi recomendado ao ER, mas de matrícula facultativa, embora devesse constar nos horários normais de aula.

[249] Foi encontrado na ESG um trabalho em grupo, do qual a professora foi dirigente, de outubro de 1984. Fazia parte do departamento de estudos e tinha por título *Ciência e tecnologia: Universidade e empresa*, analisado mais adiante.

[250] Dentre elas, rádio, televisão e revistas.

Sua visão acerca da escola e do papel da educação abrangia aspectos bem menos autoritários do que visto anteriormente. A professora Edília definia educação como uma "atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar suas potencialidades físicas, intelectuais, morais e espirituais" (GARCIA, 1974, p. 70); concordava com a formação integral do sujeito por meio da educação, portanto. Mas nos livros cuja abordagem de EMC poderiam trazer o mesmo teor, não é isso que se observa. Serão analisadas duas de suas obras escritas para os alunos de primeiro e segundo graus, aprovadas pela CNMC e de uso nas escolas. O primeiro livro tem por título *Educação Moral e Cívica para alunos do primeiro grau*[251].

Nesse livro, indicado para os(as) professores(as) e estudantes, a autora inicia com um texto direcionado aos(às) professores(as), destinando-o a uma faixa etária na qual "mais do que conhecimentos úteis, os hábitos a serem desenvolvidos e a estrutura do EU constituem a maior preocupação do educador" (GARCIA, [1974?], p. 33, grifo do autor). Ou seja, objetivava formar cidadãos e cidadãs de acordo com o modelo estabelecido pelas leis e que deveria ser ensinado nas escolas de modo que o indivíduo assimilasse e naturalizasse. Em suas palavras, o ideal maior de aprendizagem seria exatamente a "aquisição de novas formas de conduta" (*Idem*).

O compêndio traria, portanto, as principais ideias a serem ensinadas sobre a EMC naquele nível de ensino. Escrito em forma de diário de um estudante do primeiro grau, apresentava uma família de classe média, mas trazendo todos os conceitos considerados como verdades acerca da sociedade brasileira. A família era retratada por uma formação tradicional: pai, que era tratado no livro como o "chefe" da família; mãe, amorosa e cuidadora dos afazeres domésticos e dos filhos; crianças, estudantes que frequentavam a escola; uma empregada, retratada como alguém "da família". Quanto a esse último aspecto, o texto abordava tanto a empregada doméstica quanto os escravos de outrora como pessoas cumpridoras de suas tarefas com boa vontade e sem humilhações ou diferenças sociais mais profundas, trazendo o ideal da harmonização entre as classes sociais.

Quanto à questão étnica e social, há uma menção a uma suposta "democracia racial" no país, com ausência de quaisquer preconceitos. Mauro, o personagem principal da narrativa, tem onze anos e escreve em seu diário: "Isto é que eu acho formidável no meu país: todo mundo pode ser o maior – branco, preto, estrangeiro,

[251] Este livro foi adquirido no site da estante virtual e tem o carimbo da Biblioteca Pública Municipal de Cachoeira do Sul – RS.

brasileiro, pobre ou rico. Basta ser bom ou ótimo em alguma coisa, que todo mundo ajuda" (GARCIA, [1974?], p. 74, grifo do autor). No seu discurso, as classes sociais são resultado do talento ou falta dele para ascender, devendo trabalhar de maneira harmoniosa[252].

A colocação de que cada pessoa possui um papel a ser desempenhado na sociedade encontra-se presente no texto. Há um tema, chamado *Comunidade. Cooperação mútua. O país*, em que exemplifica uma ação cooperativa não remunerada e os escravos, aqui apresentados como negros. A relação entre escravidão e negritude faz parte da escrita e é considerada com naturalidade, sem demonstrar que a escravidão não é algo pertencente a um grupo étnico; ainda assim, ao abordar as mulheres negras escravizadas cuidadoras dos filhos de seus donos, afirma que elas os criavam "com dedicação e amor" (GARCIA, [1974?], p. 90), num discurso de afabilidade nas relações escravocratas.

O conceito de democracia, apresentado na sociedade, era também afirmado no campo político. A autora afirma o sistema vivido naquele período no Brasil como sendo "democrático presidencial"; na sua definição, democracia no governo abrangia qualquer país cuja alternância no poder existisse. O Brasil, que teve vários militares presidentes, era uma democracia, portanto. Os países nos quais uma mesma pessoa governasse de modo vitalício constituir-se-ia uma ditadura. Simplificar democracia e ditadura dessa forma atendia, pois, às verdades afirmadas pelo governo da época, ensinando aos jovens um modelo democrático que na prática significava muito mais.

Nesse contexto, ser cidadão significava cumprir aquilo que estava estabelecido pelo governo, sabendo o "seu lugar". Era assim que, naquele sistema, deveria ser um dos deveres do cidadão "prestigiar as atividades cívicas e preservar as tradições culturais e religiosas do País" (GARCIA, [1974?], p. 117). Pelo mesmo motivo, a autora afirma que o povo brasileiro amava a ordem e a paz e defendia o governo que garantisse isso, numa clara demonstração de formação de corpos obedientes e cônscios de suas obrigações.

Quanto à questão religiosa, apresenta o personagem principal como seguidor do catolicismo; Mauro é um menino que frequenta a missa e coloca essa obrigação como um valor. Em uma exemplificação de escala de valores, a autora coloca como palavras do personagem principal: "Na minha balança, ir à Missa no domingo é mais

[252] A ideia de cooperação entre as classes sociais para o desenvolvimento cultural e harmonioso do Brasil é encontrado em vários discursos. Cf. Sodré, 1956.

importante do que ir ao cinema" (GARCIA, [1974?], p. 143, grifo do autor). Ao tratar de outras religiões, aborda seus nomes como se pertencentes apenas a outras línguas; desse modo, figura o islamismo, testemunhas de Jeová e o judaísmo com deuses relacionados a outros povos. Mesmo ao exemplificar um colega do personagem principal como judeu, define-o como israelita, ou seja, considera o judaísmo como a religião de Israel; procede da mesma maneira com o protestantismo: ao se referir a um colega de turma de Mauro, faz alusão à Igreja Católica, dizendo que o padre da sua religião é chamado de pastor.

O livro *Educação Moral e Cívica para alunos de 2º grau*[253] traz em suas primeiras páginas a homologação de parecer do livro pela CNMC. Assim como o de primeiro grau, este também se destina a estudantes e docentes tendo, do mesmo modo que o outro, uma carta destinada aos(às) professores(as). Edília afirma que a elaboração do livro foi, na verdade, um convite do Professor Paulo Rónai[254] e seu esforço foi demonstrar a EMC como algo que deveria pertencer ao cotidiano de suas vidas.

Curiosamente, Edília cita a obra apreendida *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, do Padre Fernando Bastos, como livro de consulta nos dois compêndios. Portanto, não se sabe ao certo como o livro foi parar no acervo de obras apreendidas pelo DOPS, mas sua referência de conceitos foi aproveitada por autores de outros livros de educação moral e cívica, como bem se registra aqui.

O livro encontra-se dividido em onze capítulos, todos escritos como se estivessem falando diretamente com o leitor. Dessa forma, seus títulos são: 1) *Que é a Educação Moral e Cívica?*; 2) *Quem é você?*; 3) *Você como Pessoa Humana*; 4) *Você como Membro de uma Família*; 5) *Você como Membro de uma Comunidade*; 6) *Você como Membro do Grupo Comunitário – Escola*; 7) *Você como Membro de um Grupo Comunitário – Igreja*; 8) *Você como Futuro Membro de um Grupo de Trabalho*; 9) *Você como Cidadão*; 10) *Você como Brasileiro*; 11) *Você e as Organizações Internacionais*. Para essa tese é importante a observação do título sobre a Igreja, a ser apresentado.

Antes, vale ressaltar que a autora declara o uso da moral religiosa em sua escrita; portanto, credita ao pensamento de uma religião específica para apontar essa

[253] A edição analisada é a sexta, portanto, pode-se afirmar que houve circulação e utilização da obra.
[254] Paulo Rónai foi professor do Colégio Dom Pedro II.

moral. Em vários momentos do texto cita São Tomás de Aquino[255], Santo Agostinho[256], Papa Leão XIII[257], representantes diretos da Igreja Católica Apostólica Romana, demonstrando claramente qual o viés moral tomado por referência. Enfatiza logo na definição de moral que seus princípios são “imutáveis” (GARCIA, 1974, p. 17); ou seja, aquilo que ela apresenta como moralidade religiosa é única e não muda.

Ao apresentar o sujeito para quem ela está falando, estudantes e docentes de modo geral, Garcia (1974) diz, dentre outras coisas, que o sujeito é uma pessoa religiosa e membro de uma Igreja. Tratando do primeiro ponto, ela assevera que ao fazer parte de uma religião deve-se muitas vezes crer sem indagar. Ao tratar do segundo ponto, Garcia (1974) faz a vinculação da palavra Igreja com o cristianismo; com isso, ela coloca a pessoa com está se comunicando automaticamente pertencente à Igreja Cristã. Nesse caso, ressalta:

> Mesmo a cisão que ocorreu na Igreja Católica, com a criação das novas Igrejas Protestantes, não modificou o papel social que a Igreja desempenhava. Protestantes e Católicos continuaram a difundir o Cristianismo. (GARCIA, 1974, p. 161).

É na ausência de diferenças entre católicos e protestantes que Garcia (1974) sobrepõe a Igreja Católica, tornando as Igrejas não católicas, porém cristãs, como se fossem apêndices daquela. Ou seja, embora considerasse outras religiões, o que se encontrava arraigado ao ser brasileiro seria, em última instância, as práticas da Igreja Católica. Por esse motivo que considera “igualmente válidas [...] as doutrinas das demais religiões. Aquelas de concepção cristã muito se assemelham nos seus princípios à doutrina católica” (GARCIA, 1974, p. 162).

Garcia (1974, p. 27, grifo do autor), portanto, abordando o sujeito como pessoa religiosa e membro de uma Igreja, insere-o no contexto essencialmente católico e assegura: “Você, um jovem bem formado, não deverá ter dúvidas quanto ao seu destino como *pessoa religiosa*. Este é o destino que dignifica a pessoa humana”.

No capítulo que discorre sobre a pessoa humana, Garcia (1974) aponta o processo de formação da pessoa humana como transmissão da herança espiritual e tradições da pátria e civilização. E, na incorporação desses “hábitos” (GARCIA, 1974, p. 36), diz-se que a pessoa está educada sendo, por conseguinte, aceita em seu grupo

[255] Página 16, 52, 169.
[256] Página 41.
[257] Página 164.

social. Assim, toda pessoa humana possui deveres e direitos. Quanto aos deveres, que são morais: “São as obrigações que a pessoa humana tem para com Deus, para consigo mesma e para com o próximo. Estes deveres estão sintetizados na tradição bíblico-cristã pelos chamados ‘Dez mandamentos da Lei de Deus’” (*Idem, ibidem*). Ao atentar para os direitos, divide-os em três: natural, positivo e das gentes.

No direito natural, afirma existirem “princípios fixos, imutáveis, derivados da própria natureza das coisas, como princípios instituídos por Deus, como parte da ordem natural por Ele criada” (GARCIA, 1974, p. 40). Um desses princípios seria a liberdade, considerando os regimes totalitários descumpridores desse direito natural. Na liberdade individual cita textualmente sobre a liberdade religiosa, dita na condição de espiritual, considerando que o indivíduo “é livre para escolher a religião católica, ou a evangélica, ou a israelita” (GARCIA, 1974, p. 41). Ressalta-se para o fato de que ela não menciona religiões fora do círculo judaico-cristão, numa clara alusão ao considerado civilizado para os parâmetros ocidentais. Os direitos positivo e das gentes surgem para regular relações mais amplas, sempre considerando o direito natural como base.

Ressaltando a diferença entre países democráticos e totalitários, cita a URSS como exemplo deste último, no qual o Estado é a maior preocupação do governo. E cita o neocapitalismo como modelo adotado pelos países ocidentais democráticos, assim definido:

> [...] um sistema econômico em que o Estado, como responsável pelo *Bem Comum*, intervém para impedir concorrências violentas, ‘crises’, etc. Também, o Estado propicia melhores relações humanas nas empresas, evitando a exploração do trabalho humano ou o lucro descabido. Não obstante, o Estado não procura ser ‘o dono’ de tudo. Ele procura estimular e desenvolver a iniciativa privada (GARCIA, 1974, p. 45, grifo do autor).

Portanto, defende o Estado como regulador da economia, mas não seu indutor, alegando que isso seria liberdade de ação, ao contrário do socialismo. Outro modelo apresentado por Garcia (1974, p. 46) e considerado ainda “mais perfeito(s) que o neocapitalismo” seria o “solidarismo”. Nele, existiria o que ela chama de “comunidade ideal”; apesar disso, afirma a ausência de condições de sua ocorrência no Brasil, sem maiores detalhes de motivos para sua inviabilidade.

Quanto aos valores morais, Garcia (1974) refere-se aos permanentes na condição de ligados à vida espiritual. Assim, a bondade, o senso do dever, generosidade, espírito de renúncia e o amor a Deus emergem totalmente relacionados

à Igreja Católica. Em contrapartida aos valores permanentes estariam os efêmeros, ligados aos interesses do corpo e, por isso, pormenorizados. Haveria, portanto, uma hierarquia de valores, ficando o valor religioso sobre todos os demais; assim como fez no livro para alunos do primeiro grau, exemplifica entre passear e assistir ao serviço religioso, colocando este último sobre o que considera “um valor vital” (GARCIA, 1974, p. 50).

Por esse motivo que ela afirma ser a educação religiosa o consolidador da educação moral. O tema sobre a família não se separa dos valores religiosos católicos; o casamento é uma organização natural e indissolúvel, formado por um homem e uma mulher e, apesar de ser um contrato no caso do casamento civil, Garcia (1974) enfatiza ser também um sacramento. Ainda abordando valores de caráter essencialmente religioso, Garcia (1974, p. 82) considera que os cônjuges devem obrigatoriedade da fidelidade recíproca, não sendo “permitidas ligações afetivas fora do matrimônio”.

Por fim, assinala o calendário escolar do qual serão destacadas aqui apenas as datas religiosas: 6 de janeiro, dia de reis; 13 de junho, dia de Santo Antônio; 24 de junho, São João; 29 de junho, São Pedro e São Paulo; 1 de novembro, dia de todos os santos; 2 de novembro, finados; 8 de dezembro, dia nacional da família e dia de Nossa Senhora da Conceição; 25 de dezembro, nascimento de Jesus; além das datas móveis: semana santa; ascensão do Senhor; Corpus Christi; dia nacional de ação de graças. A grande maioria das datas religiosas está ligada exclusivamente à Igreja Católica, numa visível demonstração de qual religiosidade prevalecia e deveria prevalecer na educação escolar daquele período.

Sendo um país tão religiosamente conectado a tradições cristãs, não poderia ser compatível com ideias e ideais de caráter ateísta. “Quem é cristão não pode ser *socialista*. Ainda mais porque o socialismo é materialista, isto é, nega a existência da alma, sua ação transcendente e a existência de Deus” (GARCIA, 1974, p. 163, grifo do autor). Com essas palavras Edília Coelho Garcia encerra qualquer possibilidade de coerência entre ser cristão e ser socialista, pendendo, obviamente, ao apelo religioso do caráter brasileiro.

Quando assumiu o cargo de presidente da CNMC, em 1982, Edília já havia contribuído com a disciplina em vários momentos. Suas ideias acerca da EMC podem ser vistas no discurso de abertura do VI Encontro Nacional de Moral e Civismo, em que afirmou ter ocorrido uma mudança no mundo, mas argumentou que os valores

morais deveriam permanecer. Competiria à escola fazer com eles fossem vivenciados e continuamente lembrados pelos professores, com consciência e ação.

> Na luta entre o Bem e o Mal, o primeiro só levará vantagem se houver uma consciência nítida do princípio definido por São Paulo, o grande apóstolo, quando diz: “Eu não faço o bem que quero, mas o mal que não quero”.
>
> Crianças e jovens são presas fáceis dos agentes do mal. Intrinsecamente boas, elas se deixam levar pelos maus exemplos, pela má doutrina, pela permissividade exagerada e inescrupulosa. E a situação dos jovens nas Universidades não é muito diferente. (GARCIA, 1982, p. 28).

Nesse trecho do discurso, proferido no VI Encontro Nacional de EMC, vê-se uma série de elementos religiosos católicos, de cunho maniqueísta. Ao citar a má doutrina, em contraponto deveria existir a boa doutrina, certamente de caráter religioso, além de formar o(a) cidadão(ã) útil à pátria. “Terá essas qualidades da alma que o filósofo chama de habitus, que são a grandeza do espírito humano” (GARCIA, 1982, p. 29, grifo do autor); o conceito, aqui atribuído a um filósofo, possui a mesma razão de sentido que “segunda natureza” utilizada por Elias em sua teorização.

Educar para a moral e o civismo é, pois, doutrinar o indivíduo para a construção individual e ao mesmo tempo coletiva, da identidade nacional. Como algo não dado e presente no indivíduo, ela o antecede e precisa dele para sua permanência; isso ocorre, segundo a defesa da professora Edília, com a EMC. Assim, o papel do(a) professor(a) aqui é imprescindível não apenas para uma construção cognitiva, mas também espiritual, por meio de atitudes. “O professor – o artista, que modela o caráter do jovem, que manipula sua inteligência, que dirige seu comportamento, que é para ele um modelo e um exemplo. Dele dependerá o sucesso ou insucesso da educação” (*Idem, ibidem*). Ela atribui ao(à) professor(a) toda a responsabilidade da educação escolar.

Em 1984, Edília foi dirigente do grupo 11 em um trabalho de grupo na ESG cujo título era *Ciência e tecnologia: Universidade e empresa*. O trabalho tinha como objetivo avaliar aspectos considerados relevantes na promoção do desenvolvimento científico e tecnológico nacional, propondo políticas e estratégias relativas à articulação entre empresa e Universidade.

O texto faz uma análise de conjuntura do período, fundamentando-se na doutrina da ESG, inclusive na elaboração das propostas finais. Apela para a “exata noção de interdependência entre o desenvolvimento da técnica e o preparo de quadros educacionais” (GRUPO 11, 1984, p. 29); nesse sentido, o grupo de trabalho

imbricava o investimento privado e público com a produção universitária e o crescimento econômico por meio da pesquisa científica e elaboração voltada aos interesses nacionais.

Afirma-se que os interesses da Universidade nem sempre existem para atender aos interesses do mercado[258]; por esse motivo, defende que as Universidades deveriam realizar pesquisas básicas. Desse modo, o Estado deveria permanecer como indutor da pesquisa básica, realizando parcerias com empresas quando chegar ao estágio de pesquisa aplicada. Se o empresário se sentisse compelido a captar, reconhecer e selecionar os problemas-desafio oriundos do mercado. O grupo de trabalho aponta a tríade ocorrida entre Universidade – Instituto de Pesquisa Tecnológica – Indústria no setor aeronáutico como exemplo de relação exitosa; segue exemplificando com a invenção[259] do concreto armado e o álcool em substituição ao petróleo como combustível.

Com isso, o grupo estimula a que as empresas possam ter um setor próprio de pesquisa, a exemplo da telebrás[260]. Constata-se que a presença de multinacionais e conhecimento e tecnologia importados dificultavam a prosperidade de interação empresa-universidade. Nos países centrais, onde essa interação é imposta pelo mercado, é dada grande importância. Como nos países periféricos o sistema produtivo ocorre independente da criatividade local, as escolas servem de reflexo; desse modo,

> A verdade cruel é que o sistema de ensino acaba adaptado ao sistema produtivo! Uma Universidade pobre, fria, sem discussões, sem idéias, sem criatividade, do professor horista, do professor mal pago, do aluno desmotivado, da pesquisa sem recursos, etc... O mercado de trabalho precisa do profissional da múltipla escolha, da simples compreensão e execução de ordens, da baixa qualidade intelectual até para não haver perigo de discordância, questionamento e absorção do conteúdo do que se executa. Enfim, como se afirmou, o sistema de ensino perfeitamente adaptado ao sistema produtivo. E nem poderia ser diferente, pois, após aproximadamente três décadas de exercício e maior dependência tecnológica, grande parte do próprio pessoal responsável pelo ensino cresceu dentro dessa dependência e portanto dificilmente terá uma mensagem criadora, independente. Volta-se ao ponto inicial: como esperar que eles resolvam o que não entendem? A problemática da criação, da geração de tecnologia, que começa com a formação de cérebros inconformados, contestadores e se estende até a metodologia da pesquisa, é coisa que só se compreende no pleno exercício

[258] Considera que " a Universidade não está a serviço da Empresa" (GRUPO 11, 1984, p. 5).

[259] O texto diferencia descoberta de invenção, tratando a primeira como algo que já existia e foi encontrado, ao passo que a segunda é algo inovador.

[260] Empresa pública de telecomunicações criada em 1972, vinculada ao Ministério das Comunicações. Nos anos 1980 seu papel foi importante, lançando satélites que facilitaram a integração do país pelo uso da telefonia, telegrafia e televisão. Extraído de http://www.telebras.com.br/inst/?page_id=41, acesso em 05 de setembro de 2018.

> criador. Quem não exercitou, quem não viveu o problema, jamais entenderá! (GRUPO 11, 1984, p. 29).

Suas propostas, por fim, vão no sentido de difundir centros de pesquisa em todo o país, visando descentralizar a produção científica. No campo político, estimular definitivamente a articulação Universidade-Empresa, criando mecanismos inclusive de incentivo fiscal. Além de propor a obrigatoriedade de financiamento de pesquisa e desenvolvimento em universidades e empresas por todas as empresas públicas e órgãos governamentais.

O que se verifica na leitura do texto é uma transição vivida na sociedade brasileira da década de 1980 para uma democracia, na qual a crítica e proposição não são vistas como algo negativo ou que devesse ser perseguido. Identifica na escrita uma contraposição ao modelo de ensino até então estimulado, de âmbito essencialmente tecnocrático que, segundo a avaliação do grupo, não estimula na formação de indivíduos criativos. Por esse motivo, infere-se que, por ter sido dirigido pela então presidente da CNMC, talvez tenha sido esse o intuito de rever a função da própria instituição nessa nova realidade política e social brasileira. As movimentações realizadas pela CNMC durante sua gestão foram no sentido de legitimar o poder da figuração criada pelos governos militares mas, que talvez quisesse se reinventar para obter sua manutenção após as mudanças que já se avizinhavam.

A última presidente da CNMC foi diferente de todos os padrões adotados pelo órgão em seus anos precedentes e no estilo de seus presidentes. Mulher, educadora, ligada às causas sociais e, na oportunidade que encontrou no seio onde foi gestada a EMC e a própria CNMC, desenvolveu uma discussão profunda sobre o modelo educacional até então em vigência no Brasil. Esse trabalho, aliado a sua escrita dos livros didáticos, demonstram para além do *habitus* que acreditava dever pertencer à nacionalidade brasileira. Faz identificar sua visão de educação nacional e a quais interesses ela deveria servir para promover o desenvolvimento e afirmação de uma identidade nacional.

4.5 OS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Foram identificados inúmeros encontros com a temática de moral e civismo, sendo possível perceber também algumas movimentações no sentido de estabelecer

tentativas de correlação com encontros de educação religiosa. No âmbito da EMC, o I Encontro Nacional de Professores e Orientadores de EMC ocorreu em Goiânia, em setembro de 1972. Sabe-se também que o IV Encontro ocorreu em Porto Alegre e o V, em Brasília. Consta nos Anais do VI Encontro que foi no V Encontro o lançamento da Campanha Nacional de Preservação dos Valores Nacionais, avaliada como importante, pois que citada pelo presidente da república.

Embora tenhamos percorrido vários espaços onde acreditava ser possível encontrar documentos desses encontros[261], conseguimos localizar os Anais apenas dos três últimos encontros. O VI aconteceu no ano de 1982, o VII, em 1983 e o VIII, em 1985; todos sediados na capital federal e tinham como presidente da CNMC a professora Edília Garcia. Ainda assim, consta no Plano de Aplicação de Recursos do FNDE do ano de 1981 o apoio à realização do V Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica, ocorrido entre os dias 16 e 20 de novembro de 1981, portanto sob a presidência de Adolpho João de Paula Couto.

Há no documento, além dos recursos, a justificativa de que, apesar do avanço no cumprimento da legislação em todo o território nacional, ainda persistiam desinformações. As ideologias conflitivas com a EMC ainda tinham algum espaço e atuação; combater e formar didática e pedagogicamente os professores e professoras que lecionavam as disciplinas deveria ser papel da CNCM. Eram objetivos, portanto, realizar uma Campanha Nacional de Valores Morais; definir o papel das disciplinas de EMC, OSPB e EPB e, consequentemente, da atuação dos docentes; traçar responsabilidades aos setores de comunicação; por fim, fornecer subsídios para uma política nacional (FNDE, 1981). O documento externa uma preocupação aparentemente constante em afirmar a importância da EMC.

O VI Encontro contou com a colaboração da secretaria geral do MEC, da SEPS, da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, da Secretaria de Educação e Cultura do estado do Rio de Janeiro, da COMOCI-DF, da Fundação Cesgranrio e do Banco do Estado do Rio de Janeiro (BANERJ). Aconteceu de 22 a 26 de novembro de 1982 e teve participantes dos seguintes segmentos: representações do MEC, da CNMC, de COMOCIs, representantes da CNMC das unidades federadas, coordenadores de EPB das universidades, professores(as) de EMC, OSPB e EPB, do

[261] APERJ, Biblioteca da ESG, Arquivo Nacional, nas seções do Rio de Janeiro e Brasília, Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Biblioteca do INEP e CNE. Foram encontrados dois Anais, do VI e do VII Encontros, na Biblioteca do INEP, e do VIII, na Biblioteca da ESG.

Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, além da imprensa. Esta última auxiliou na divulgação nacional do evento, cuja repercussão foi registrada nos Anais.

A então ministra da educação era a professora Esther de Figueiredo Ferraz, cuja relação com a CNMC demonstrava sua aprovação das ações da instituição e da existência da EMC[262]. Ela apontava que a sociedade vivenciada naquele período já era democrática e caberia à educação deixá-la cada vez mais democrática. No entanto, cuida de ressaltar o papel do(a) professor(a) e atenta para a existência de um "perfil" para se lecionar a disciplina, nomeadamente reconhecido pelos alunos como um "padrão de dignidade e competência" (FERRAZ,1982, p. 24). Apesar disso, falou que havia professores(as) entusiasmados(as) e outros(as) nem tanto; mas aponta fatores que iam desde a falta de outra opção, restando a EMC para ser lecionada, sem muita vontade, até a necessidade de uma reestruturação da escola, visando adequá-la ao trabalho eficiente da disciplina. Do contrário, funcionaria dentro da escola como uma "tortura para todos".

O evento foi organizado pela COMOCI-DF, sob a presidência do Professor Caranambú Bessa e teve a participação de 250 pessoas, com a presença de 45 universidades brasileiras. Nas atividades constou a realização de trabalhos em grupo, divididos pelas seguintes temáticas: 1 – o papel que cabe aos componentes curriculares EMC, OSPB e EPB na consecução das finalidades e objetivos da educação nacional; 2 – organização de uma COMOCI, atribuições e desempenho; 3 – qualidades que devem apresentar os(as) professores(as) de EMC, OSPB e EPB e medidas para a seleção destes(as); 4 – medidas objetivas a serem aplicadas na solução de problemas metodológicos identificados em relação à disciplina EPB; 5 – caracterização das alterações do comportamento social e dos padrões morais da sociedade; 6 – atitude do estudante face às disciplinas de EMC, OSPB e EPB, observação das condições necessárias à obtenção de receptividade, principalmente no sentido axiológico; e 7 – medidas objetivas a serem aplicadas na solução dos problemas metodológicos identificados em relação à EMC e OSPB.

Os relatórios foram submetidos à aprovação geral no final do evento, representando, portanto, o pensamento da maioria dos presentes. Teve como uma

[262] No discurso de abertura, ela comemora ter participado da primeira formação da CNMC, como membro do CFE à época, e ter assinado o Parecer 94/71, que teve por relator Dom Luciano Cabral Duarte.

das consequências mais concretas a criação da Associação Nacional de Professores de Estudos de Problemas Brasileiros, já debatida no encontro do ano anterior.

Ainda sobre as atividades, houve um curso com o tema: “Aspectos axiológicos da Educação Moral e Cívica, da Organização Social e Política Brasileira e de Estudos de Problemas Brasileiros”. Os professores que ministraram foram: Dom Estevão Bettencourt, Adolpho Crippa, Eduardo de Soveral, Ubiratan Borges de Macedo, Moacir de Araújo Lopes e M. Girão Barroso. No primeiro dia, foi conferenciada pelo Professor Ruy A. da Costa Nunes o tema “A crise moral e o papel da Educação Moral e Cívica”; o encontro foi norteado por esse tema.

O Professor Ruy Nunes já lecionava há trinta e cinco anos e leu naquela ocasião uma súmula escrita anteriormente. Ele inicia afirmando que a crise faz parte da história da humanidade, mas que nos últimos tempos estava ocorrendo de modo especial. O desenvolvimento científico das sociedades modernas fez com que o indivíduo negasse a objetividade dos ideais morais, confundindo as ciências da natureza com a filosofia. Essa alteração dos rumos do saber científico encontrou na realidade concreta uma situação de grave crise moral.

> Com efeito, os dois autores [Joad e Roger Mehl] mostram-nos o mundo em que os homens, esquecidos de Deus, rindo, muitas vezes e caçoando dos valores espirituais, só se preocupam com produzir, consumir e divertir-se. Parece que nisso está a raiz dos nossos piores males, porque essa preocupação exclusiva com a produção e o consumo, e o vezo do hedonismo, da volúpia, do prazer de viver, têm aguçado as diferenças sociais, têm tornado mais vivas a consciência e a necessidade de se enfrentarem as situações de injustiça no país e no mundo. (NUNES, 1982, p. 40).

Como cerne da questão ele traz o distanciamento das sociedades dos valores espirituais e, como consequência, o agravamento das diferenças sociais. A agitação social e a “desorientação política” seriam fruto dessa situação. E, tratando o bem como maioria e o mal, minoria, atrela o bem à existência de Deus; a intepretação que se segue é a de que o mal seria a sua ausência.

Alega que vários países institucionalizaram a corrupção moral, permitindo a “prática do divórcio, aborto, pornografia”. A permissividade[263] na sua opinião seria um problema a ser combatido com os preceitos tradicionais da moral cristã. Desse modo, a EMC deveria cumprir importante finalidade, contrapondo-se ao mal que a ausência de Deus proporcionaria à sociedade. Defende o surgimento da disciplina como

[263] Em sua definição, permissividade seria a total liberdade individual nas decisões.

resultado de “uma verdadeira iluminação”, não como sustentáculo de um regime político.

> [...] diante da situação de descalabro em que nosso País mergulhara, era preciso que as pessoas responsáveis procurassem ver os meios, as maneiras e os instrumentos para melhorar a situação, para consertar o Brasil, para que as novas gerações pudessem ter uma formação mais digna, mais completa, mais cristã e mais sólida [...] (NUNES, 1982, p. 45).[264]

A EMC como disciplina e prática educativa entra em confluência com o discurso do professor em dizer que não adianta apenas conhecer o bem. Faz-se necessário praticá-lo o que, no seu entendimento, só seria possível com a colaboração do(a) professor(a), por meio da explicação, incentivo, estímulo e exemplo. Tudo isso, contudo, de acordo com seu discurso, só faz sentido com os valores tradicionais cristãos.

> Esses professores lidam diariamente, e vão defrontar-se no futuro, com os pobres meninos e jovens das ruas e das favelas, como têm lidado e vão tratar com os pobres meninos e jovens de ricas mansões e de famílias remediadas. Toda essa juventude é, de regra, carente de Educação Moral e Cívica, por falta também, hoje crescente, da educação religiosa. (NUNES, 1982, p. 50).

Ou seja, na sua opinião a ausência da educação religiosa foi perniciosa para a juventude. Isso seria suprido com a EMC ensinada da maneira “correta”, com base nos valores religiosos e, de fato, substituindo a ausência da ER nas escolas. E o(a) professor(a) deveria ter uma postura entusiástica em relação aos demais, aos estudantes e à comunidade. Ele cita ao conceito, desenvolvido por Simmel, de radioatividade; nele, o(a) professor(a) de EMC deve ter uma presença contagiante, de modo a entusiasmar quem estiver por perto. Ao ensinar a doutrina de EMC, o professor alerta para três perigos: o ceticismo, o cinismo e o fanatismo; ao(à) professor(a) de EMC todos devem ser evitados, pois deve ele(a) estar convicto do que ensina, para poder garantir não apenas o aprendizado, mas também a vivência dos valores e a construção de um *habitus*.

Concluindo sua fala, cita, após várias vezes mencionar Santo Agostinho, Thomas More, que defendeu a Igreja Católica na Inglaterra quando o rei Henrique VIII realizou a Reforma Protestante naquele país. “Na vida e na figura de Thomas More, o que mais nos chama a atenção é essa virtude de fortaleza, essa força admirável que brilhou em toda a sua vida, mas, particularmente, nos seus últimos instantes” (NUNES,

[264] Cf. Anais do VI Encontro de Educação Moral e Cívica,

1982, p. 56). O exemplo da resistência de uma pessoa que seguiu na religião católica deveria ser mantido pela EMC.

No curso “Aspectos axiológicos da Educação Moral e Cívica”, Dom Estevão tratou dos seguintes pontos: 1. Educação com fundamento em Deus; 2. A lei natural e sua universalidade e 3. O sentido da vida. Trouxe para a discussão textos de Jean-Paul Sartre, para abordar o tema “Moral leiga”, além de falar sobre “Consciência” e “Absurdo ou mistério”.

Ele inicia defendo a educação pautada na existência de Deus, em contraponto a uma divinização do Estado e o totalitarismo com a sua ausência. “Todo homem traz em si certo senso religioso e certa aspiração mística, de modo que é impossível formá-lo adequadamente sem cultivar os valores religiosos” (BETTENCOURT, 1982, p. 60)[265]; a indissociabilidade entre educação e religião está aqui claramente presente.

E a religião posta é aquela que deve conduzir a sociedade à civilização, denominada por ele como fases dos povos em infantil, madura e decrépita, semelhantes às etapas individuais. Considera os indígenas e outros povos como pertencentes à fase infantil ou de decrepitude; eles ainda não conhecem a lei natural, que tem nos direitos do homem sua transcrição. Revela que todo homem tem direito à vida, à propriedade, à família; donde matar, roubar, dissolver a família e mentir seriam transgressões a essa lei natural.

Competiria à escola mostrar aos indivíduos a lei natural e conduzi-los à reflexão para formação dos sujeitos morais. Assim como a estrutura biológica do ser humano existe porque existem aspectos naturais como resposta, ele aponta que o mesmo aconteceria ao intelecto. Esse só existe porque há uma resposta e ela é Deus; “eis por que se deve dizer que a vida do homem sobre a terra, não podendo ser um absurdo, está voltada para bens transcendentais” (BETTENCOURT, 1982, p. 63).

Em seguida, escreve três textos que se concatenam na ideia de moral, consciência e espírito. Argumenta a existência do espírito por meio da consciência e sua infinitude. Isso só poderia ser possível com a presença de algo incompreensível ao entendimento humano lógico, ao que ele denomina de mistério. Como contraponto, ele demonstra o absurdo que seria a existência humana finita e delineada apenas em propósitos terrenos.

[265] Cf. Anais do VI Encontro de Educação Moral e Cívica.

Tem-se em seguida, uma síntese das palestras proferidas pelo General Moacir de Araújo Lopes. Ele dividiu sua apresentação em três sessões, assim descritas: “Noções do universo axiológico”; “A doutrina da Educação Moral e Cívica. Seus princípios” e “Aspectos metodológicos da ministração da Educação Moral e Cívica, inclusive sob a forma de Estudo de Problemas Brasileiros”.

Na primeira sessão, ele considera as diversas classificações do valor: espiritual e moral, intelectual, artístico e bens. Em sua definição, o valor se estabelece pela transcendência, não apenas a partir da análise de fatos e objetos. Recorrendo aos decretos-leis que criaram a EMC e a CNMC, justifica serem as bases filosóficas, espirituais e constitucionais as mesmas para o fomento de toda a educação no país. O que ele considerava essencial para conceituar a educação brasileira naquele período era considerar a formação do estudante para o combate ao que ele denominava de desvalores.

Na segunda sessão, aprofunda ainda mais os decretos que deram origem ao ensino de EMC nas escolas. Em oposição à “guerra revolucionária comunista”, a EMC deveria atuar nas bases filosóficas religiosas do país, que haviam sido deixadas de lado e provocado a possibilidade do surgimento de correntes liberalistas, entre outras. Por fim, vincula o êxito da educação à crença em Deus e no homem, procurando não separar, nem em termos morais, nem civis.

Em sua última sessão, cita um estudo realizado no Rio de Janeiro sobre as causas da evasão e repetência escolar, concluindo que a relação professor-aluno era importante nesse caso. E, para obter êxito na disciplina, a EMC precisaria ser ministrada no maior número de séries possível, ter dedicação mínima de duas horas por semana, as escolas deveriam instituir os CCEs. Com a atuação direta da direção, escolher um(a) professor(a) para o centro, um patrono e apresentar um código de honra do aluno. Nesse documento deveria constar a palavra Deus, deixando claro quais as bases filosóficas a reger o CCE ou CSC. E a divulgação constante nos espaços escolares das ideias e pensamentos da EMC, para a vivência diária com o objetivo de introjeção dos valores morais e espirituais do país.

Por fim, distribuiu um material impresso que exaltava o papel da mulher, na condição de mãe e educadora, constando a seguinte observação:

> Seguindo-se à Missão transcendental de MÃE, geradora da Vida, observa-se a Missão de Educadora, formadora do caráter moral e preparadora do Homem Cívico para a Democracia espiritualista – constitucional brasileira,

> com base nos Valores Espirituais e Morais da nacionalidade, oriundos do, ou verificados pelo Cristianismo. (LOPES, 1982, p. 84, grifo do autor).[266]

Diferentemente da MP e da MPF, não havia uma clara distinção na criação de órgãos ligados ao governo que demonstrassem as diferenças de função entre homens e mulheres. Mas para os membros da CNMC, a função social da mulher estava bastante bem definida. O General Moacir apresenta a mulher na função de mãe e educadora, formadora da moral do futuro homem cívico, sem maiores diferenças com o que acontecia na sociedade portuguesa no sentido de formação de meninos e meninas portugueses. Em ambos os países vê-se claramente a influência da religião na definição desses papeis, principalmente no da mulher, em vários aspectos buscando assemelhar o que deveriam ser suas atitudes com as de Maria, mãe de Jesus.

O livro de Edília Garcia[267] já apontava como deveria se comportar o sexo masculino e o sexo feminino. Ao primeiro caberia "gostar de esportes, de jogos violentos [...] fazer prevalecer suas opiniões, aprecia uma discussão e tem grandes desejos de independência" (GARCIA, 1974, p. 21); ao segundo, "vaidosa, está muito preocupada com a sua aparência, gosta de ser notada, ou é muito tímida ou é muito arrogante, aprecia muito as companhias e [...] reage muito ao controle familiar" (*Idem*, *ibidem*). Na função econômica da família, competiria à mãe "dirigir a casa, zelar pela boa ordem de tudo, determinar as refeições, comprar os alimentos necessários" (GARCIA, 1974, p. 72); ao pai, "trabalhando num escritório, numa fábrica ou num hospital, cabe desempenhar tarefas que lhe propiciem um salário capaz de fazer face às despesas da família" (*Idem*, *ibidem*).

O último palestrante do curso foi o Professor Girão Barroso, que dividiu em três momentos: "Teoria do valor ou axiologia, com base na Educação Moral e Cívica", "Aspectos metodológicos dessa disciplina" e "Problemas de aplicação do sistema educativo do Decreto-Lei 869/69 em nosso País". O relatório sobre suas palestras está bastante sucinto e foca nos aspetos legais e de aplicação da EMC, com a necessidade de participação da CNMC e demais entidades responsáveis pela formação das crianças e jovens do Brasil.

Os relatórios dos grupos de trabalho trazem uma síntese do que foram as discussões em cada um deles. O primeiro grupo teve como tema o papel que caberia

---

[266] Cf. Anais do VI Encontro de Educação Moral e Cívica.
[267] Educação Moral e Cívica para alunos do 2º grau.

aos componentes curriculares EMC, OSPB e EPB na consecução das finalidades e objetivos da educação nacional. Seguindo a linha das propostas do curso, confere ao professor importante função na formação do caráter, não apenas ensinando, mas servindo de exemplo. Chama a atenção o relevo ao culto das tradições históricas, aqui implícita a religião. É por identificar uma crise existencial e de valores morais que a escola deve estar ao lado do estudante, preservando os valores morais e cívicos, levando-o a concluir que não existe moral sem Deus. Esse grupo contou com representação do Distrito Federal e dos estados do Paraná, Goiás, Amapá, Roraima, Pará e Espírito Santo.

O segundo grupo tematizou sobre a organização de uma COMOCI, suas atribuições e suas formas de desempenho, visando à dinamização do ensino de EMC e OSPB e de atividades correspondentes, bem como ao entrosamento dos representantes da CNMC com as COMOCIs. O grupo sugere a unificação das estruturas regionais e modelos a serem seguidos em todo o território nacional, a fim de uniformizar as disciplinas. No plano institucional, fortalecimento das COMOCIs, critérios rigorosos para a escolha de professores(as) e implantação nos Conselhos Estaduais de Educação de Câmara de Ensino de Educação Moral e Cívica. Elaboração e distribuição de material sobre EMC, cursos de aperfeiçoamento e atualização, além de um cronograma de atendimento às regiões. Instauração da “hora cívica”[268] nas secretarias de educação, nas COMOCIs e nas secções regionais da CNMC. Nesse grupo estavam representantes da Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pará, Rio de Janeiro, Alagoas, São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina, Acre, Distrito Federal, Amapá, Paraná e Mato Grosso.

O terceiro grupo desenvolveu o tema “qualidades que devem apresentar os professores de EMC, OSPB e EPB. Medidas que devem ser tomadas para melhor seleção desses recursos humanos, considerando o que dispõe o parecer 94/71 – CFE”. Sobre isso, o grupo pontua que as disciplinas têm o caráter de “construção de vidas” e, para tanto, o(a) professor(a) deve estar plenamente convencido dos valores a ensinar. No nível superior, quem ensina deve preocupar-se em orientar o estudante para a pesquisa dos assuntos a serem abordados, com embasamento na sociologia e em outras ciências fundamentais. Quanto às sugestões, há o estímulo à realização

[268] Seria um momento com a participação de autoridades civis, militares e eclesiásticas, além de estudantes, docentes e funcionários(as). Cf. *Anais do VI Encontro de Educação Moral e Cívica*, 1982, p. 98-99.

de especialização por parte dos docentes que já lecionam as disciplinas, criação de uma carreira de magistério ao(à) professor(a) de EMC/OSPB/EPB. Presentes nesse grupo estavam pessoas dos estados de São Paulo, Pará, Amapá, Alagoas, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Minas Gerais, Piauí, Espírito Santo e Distrito Federal.

No quarto grupo, o tema foi “Medidas objetivas a serem aplicadas na solução dos problemas metodológicos identificados em relação à disciplina ‘Estudo de Problemas Brasileiros’”. Sugeriu-se a alteração do nome de Centro Superior Cívico para Centro Superior de Estudos Brasileiros; recomendou-se que a disciplina EPB I fosse ministrada nos primeiros semestres da graduação e EPB II nos penúltimos, sendo aquela pré-requisito desta. Nesta última, foi proposto que a primeira parte fosse ministrada por professores, sendo a segunda por especialistas convidados, coordenados pelos professores da disciplina. Esse grupo foi composto por representantes do Distrito Federal, Pernambuco, Goiás, São Paulo, Rondônia, Rio de Janeiro, Bahia, Santa Catarina, Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul.

O tema do quinto grupo foi “Caracterização das alterações do comportamento social e dos padrões morais da sociedade, correlacionando-os com a educação em sua dimensão integral. Com base nos resultados da ‘Campanha Nacional de preservação dos Valores Morais’ sugerir medidas que tornem a EMC e a própria campanha mais atuantes diante da nova configuração”. O relatório foi iniciado com a afirmação de que a humanidade se encontrava em crise com os tradicionais valores, sem a criação de novos no lugar. Elenca a escola, a família, a igreja, o grupo social e os meios de comunicação de massa como elementos educacionais, devendo esses últimos ser orientados em sentido moralizador construtivo. Portanto, sugeriu-se que fosse dada continuidade à inclusão da CNMC no Conselho Superior de Censura e a criação de espaços na televisão, rádio, revista, jornais e outros veículos de comunicação. Estavam presentes representantes do Amapá, Amazonas, Santa Catarina, Distrito Federal, Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás.

O sexto grupo tratou da atitude do estudante em face das disciplinas EMC, OSPB e EPB, além das condições necessárias à obtenção de receptividade, particularmente no que se refere ao sentido axiológico. Numa leitura do panorama, apresentou que os jovens estavam interessados nos valores filosóficos e espirituais; que eles procuravam demonstrar espírito crítico, embora sem fundamento filosófico

ou religioso e constatou-se a influência da educação assistemática, que refletia numa resistência às disciplinas. Para conseguir êxito com a receptividade das disciplinas, sugeriu-se que fosse dada dimensão afetiva ao processo educacional; o(a) professor(a) deveria ser exemplo e possuir espírito democrático. O(A) estudante deveria ser valorizado(a) e estimulado(a) a participar, formando hábitos de natureza ética na prática. Constaram pessoas dos estados do Rio Grande do Sul, do Distrito Federal, de São Paulo, do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul, de Santa Catarina, do Rio de Janeiro e do Pará.

As medidas objetivas a serem aplicadas na solução dos problemas metodológicos identificados em relação à EMC e OSPB foi o tema do sétimo grupo. Nas recomendações, listam-se a coerência na criação e funcionamento do CCE; habilitação específica para lecionar a disciplina; promoção de maior integração escola e comunidade; acréscimo de carga horária à disciplina; inclusão de estudos bíblicos na disciplina; redução da carga horária do(a) professor(a) que colaborar com o CCE; aumento da distribuição do material didático e maior apoio das COMOCIs aos(às) professores(as). Estavam os representantes do Distrito Federal, de Minas Gerais, de Roraima, do Ceará, de São Paulo, do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, do Amapá e de Santa Catarina.

Nas conclusões e recomendações finais do encontro há uma síntese do que foi debatido nos grupos: estimular formação específica para a disciplina, valorização do(a) professor(a), maior interação entre a CNMC, COMOCIs e escolas, manter o programa de EPB, inserção da CNMC na televisão, com a sua participação também no Conselho Superior de Censura. Além disso, debateu-se que competiria ao(à) professor(a) agir de acordo com os pressupostos da disciplina, ensinando de forma realista os conteúdos e estimulando o(a) estudante a chegar às suas próprias conclusões, sem impor; além de dar exemplos caracterizadores de valores morais fundamentados em Deus, a exemplo de Thomas More.

O VII Encontro ocorreu entre os dias 10 e 14 de outubro de 1983 e teve a participação da CNMC, MEC, CNMC dos estados, COMOCIs, coordenadores de EPB nas Universidades, professores(as) de EMC, OSPB e EPB, fórum de ciência e cultura da UFRJ, Universidade Mackenzie, Secretaria Especial de Defesa Civil do Ministério do Interior, Comissão do Serviço Militar, Associação Brasileira para o Rearmamento Moral, Conselho Federal de Entorpecentes do Ministério da Justiça, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a imprensa – escrita, rádio e

televisão. Chama a atenção o aumento considerável no número de entidades presentes no evento, o que pode ser demonstrado como um sinal de maior interesse das instituições em debater o assunto da EMC e contribuir. Isso também pode ser entendido como uma maior articulação da CNMC com outros órgãos, a fim de conferir cada vez mais legitimidade ao seu discurso e à importância de seu papel. Isso se mostra evidente também na significativa participação de quatrocentos(as) professores(as) da área.

No discurso de abertura do evento, a Ministra da Educação, Professora Esther Ferraz, considera que o país, desde o ano anterior, estava vivendo um processo de reingresso ao sistema democrático. Na sua opinião, ser democrático seria, antes de tudo, respeitar as leis, se não, correr-se-ia o risco de incorrer em desordem, "o que é exatamente o oposto da democracia" (FERRAZ, 1983, p. 20)[269]. A abertura democrática continha em si um convite para mudança; mas, na sua fala, considerou que muitas coisas não deveriam ser mudadas porque eram boas e correspondiam a valores permanentes, ou seja, "interesses eternos".

A Professora Edília Garcia, em sua conferência de abertura, percorre historicamente a Educação Moral e Cívica desde a sua criação. Retratou seu nascimento no ensino formal ainda em 1890, sob a nomenclatura Instrução Moral e Cívica, mantendo-se nas escolas até 1930. Após esse período, foi desconsiderada como matéria, passando a fazer parte da educação estimulada por todos(as) os(as) professores(as).

O mesmo pode ser identificado nos anais do VIII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica. Realizado em fevereiro de 1985, contou com a colaboração da secretaria geral do MEC, da coordenação de divulgação da presidência da república, da secretaria de educação do Distrito Federal, da Fundação Cesgranrio, do Colégio Pedro II, da Petrobrás e da Fundação Roberto Marinho. Teve a participação da representação do MEC, da CNMC, dos representantes da CNMC nas unidades federadas, dos presidentes das COMOCIs, da Associação Nacional de Professores de EPB (ANPEPBs), dos Coordenadores de EPB nas Universidades e Escolas Superiores Isoladas, de professores de EMC, OSPB e EPB, de presidentes dos Centros Cívicos Escolares, do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, da Universidade Gama Filho e da imprensa (escrita, rádio e televisão).

[269] Cf. Anais VII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica.

Nos anais há o registro de participação de 30 universidades e representantes de todos os estados do país. Na apresentação, escrita pela então presidente da CNMC, Professora Edília Coelho Garcia, ela ressalta a consolidação da política nacional para a EMC, “sem sinais de autoritarismo”.

> O Brasil é uma democracia. No entanto, esteve entre os anos de 1930 e 1945 subjugado por uma ditadura. Conhecemos, portanto, o gosto amargo da falta de liberdade para podermos desejar a todo preço manter esta liberdade. (GARCIA, 1974, p. 207).

Percebe-se em vários documentos da CNMC a afirmação contínua da ausência de autoritarismo, tanto da instituição, quanto de suas ações, num claro esforço de descolamento à possibilidade de ambas, CNMC e EMC, terem sido frutos de alguma política impositiva do governo ou mesmo de concordar com o discurso do período que não vivíamos em um Estado ditatorial, mas sim, democrático.

A participação de instituições de grande prestígio social e representatividade educacional demonstram a possibilidade de legitimação do evento. Representantes do poder reconhecendo os discursos de outros representantes do poder. O próprio coordenador geral do Encontro não era da área de educação. Guy Paulo Bisi era da psicologia, com publicações em psicologia geral e comportamento[270]. Os conferencistas mantêm a validade do evento, mas pode-se perceber também qual o tipo de discurso a ser proferido. Desse modo, foram os palestrantes: Dom Luciano José Cabral Duarte, Doutor Rui Vieira da Cunha, Professora Anna Bernardes da Silveira Rocha e Professora Eliana de Oliveira Barbieri.

No primeiro dia houve a explanação de dois temas, “Os valores morais podem ensinar-se?” e “A importância do professor de Educação Moral e Cívica”. O primeiro tema foi conferenciado por Dom Luciano José Cabral Duarte, na época arcebispo de Aracaju. O segundo, pelo professor Rui Vieira da Cunha, presidente substituto da CNMC. Dom Luciano José Cabral Duarte não apenas era arcebispo, como um intelectual da Igreja Católica Apostólica Romana, tendo defendido tese na Sorbonne em 1957. Seu doutoramento retomou as ideias de São Tomás de Aquino, numa clara demonstração de seu eixo filosófico tanto para o pensamento da ciência quanto dos valores morais voltado para a religião. O professor Rui Vieira da Cunha, presidente substituto da CNMC, era membro do corpo permanente da ESG, portanto formulava

[270] Em pesquisa realizada na internet foi encontrada uma obra intitulada *Vida na morte*, de sua autoria em parceria com outras pessoas. Data de 1973 e encontrava-se na seção de religião.

e defendia as ideias que de lá saíram; além de ter sido um estudioso do perfil brasileiro, publicando vários livros com o tema[271].

Ambos os palestrantes possuíam o poder necessário para estabelecer verdades acerca dos assuntos abordados em cada uma das conferências. Aquilo que constituía seu *habitus* moral pode ter transparecido em cada uma de suas falas como o discurso da identidade nacional. Os discursos proferidos tinham a configuração de um caráter civilizador cuja essência estaria na permanência das características consideradas mais tradicionais e, portanto, genuínas do ser brasileiro. Uma conferência cujo título remete a um dado questionamento, mas inserido em um encontro de educação moral e cívica, soa retórico. Ao passo que a afirmação da palestra de Rui Vieira da Cunha não deixa dúvidas de que é importante o ensino de EMC, sendo o(a) professor(a) o elemento primordial para o seu aprendizado.

O segundo dia foi reservado para estudos em grupo de trabalho, que deveria debater sobre o ensino de EMC/OSPB/EPB. No terceiro dia houve a conferência da Professora Anna Bernardes da Silveira Rocha com o tema “A Formação Acadêmica do Professor de Educação Moral e Cívica”. Portanto, superado o primeiro momento, cuja discussão girou em torno do problema da possibilidade ou não de se ensinar valores morais e do papel do professor, chegou-se à conclusão afirmativa de ambas e a necessidade em se formar a nível universitário esse docente. A conferência da Professora Eliana de Oliveira Barbieri foi “Dinâmica de grupo aplicada às disciplinas da área de Educação Moral e Cívica”. Ou seja, um direcionamento de como introduzir o tema em sala de aula.

O evento promoveu a entrega da Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica; foi entregue às seguintes personalidades e entidades: Esther de Figueiredo Ferraz, Ministra da Educação; Coronel Sérgio Mário Pasquali, grande entusiasta do Projeto Rondon; Professor Athos da Silveira Ramos, membro da CNMC; Professora Iraci Schmidlin, que ocupou a diretoria do Departamento de Educação e Cultura de Joinville em 1968; Professor Osmar Salles de Figueiredo, doutor em educação e professor da UNICAMP; Sara Beatriz de Paiva Venegas, autora de livros sobre civismo e história; Petrobrás, ADESG, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Cesgranrio e Colégio Pedro II. Todas as entidades estavam diretamente relacionadas com o evento e possuíam intercâmbio com a CNMC, como se constatou nos boletins da instituição.

[271] Um de seus títulos é *O parlamento e a nobreza brasileira*, editado pelo Senado Federal na década de 1970.

O discurso de abertura foi proferido pela Ministra do Estado de Educação e Cultura, Professora Esther de Figueiredo Ferraz. Ela exalta a formação do professor em EMC e sua necessidade para o êxito do plano. O Professor Osmar representou todos os agraciados com a Cruz do Mérito de Educação Moral e Cívica; seu discurso falou do sentido da cruz no Império Romano e após o advento de Cristo. Em suas palavras:

> O mundo ocidental recebeu com maior evidência influxos do cristianismo, estruturando suas instituições e seus valores, tendo como aspiração suprema a pregação, a mensagem e a vida de Jesus Cristo.
>
> O Brasil em particular, nasceu e se desenvolveu sob a inspiração da Cruz. Os primeiros nomes dados à nova terra descoberta eram bem explícitos a respeito – Ilha da Vera Cruz, Terra da Santa Cruz.
>
> Sua Santidade, o Papa João Paulo II, durante sua visita ao Brasil, ao reacender a chama da Fé e da Religiosidade tradicionais dos brasileiros, numa de suas memoráveis e inesquecíveis concentrações de fiéis, alertou que retirar a Fé e a Religião do povo seria arrancar suas próprias raízes nacionais. (FIGUEIREDO, 1985, p. 24).[272]

Nessa afirmação, o que faria parte de um aspecto da cultura nacional toma ares de *habitus* nacional, posto que retirar a religião teria o caráter de extirpar as "próprias raízes nacionais". Seu pronunciamento segue afirmando que os quinhentos anos de tradições brasileiras tiveram início com a pregação da Primeira Missa. A cruz representa, ainda, o triunfo da civilização ocidental e "um valor da nacionalidade", sendo a representação da "evolução de nossa terra e de nossa gente". Seu pronunciamento relaciona a cruz ao Pavilhão Nacional e a imagem do Cruzeiro do Sul, possível de ser vista no céu de todo o território brasileiro.

Ao apresentar todas as afirmações por essa ótica, procura instaurar algo como se ele sempre estivesse lá. Caberia à civilização perceber e difundir a verdade, já presente, mas ainda não identificada. À cruz, caberia sua representação espiritual e civil, o que significaria estar "alicerçado nas mais puras e autênticas raízes nacionais". O professor Osmar conclui mostrando a importância da existência e manutenção da Educação Moral e Cívica, observando que o Brasil estava se preparando para "uma nova etapa".

O ano de 1985 foi de continuidade ao processo de abertura democrática, iniciado em 1979, com a extinção do bipartidarismo político e a anistia geral. Essa "nova etapa"

[272] Cf. Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica.

deveria ocorrer, como o estudo perpassa, por uma análise do papel da educação e suas instituições. Assim, a CNMC entrou no debate, não apenas para afirmar sua importância, como também para refutar qualquer ligação de sua existência a governos considerados repressores ou que tolhessem a democracia.

No pronunciamento da presidente da CNMC, Edília Coelho Garcia coloca o órgão no mesmo nível de importância do CFE e do Conselho Federal de Cultura, abaixo do Ministério da Educação e Cultura. Faz em seu pronunciamento uma retrospectiva dos quinze anos de existência da instituição. Assim, contabiliza 1.828 reuniões, exame e aprovação de 212 livros didáticos, emissão de 1.482 pareceres, realização de 4 maratonas cívicas. No balanço de dois anos de sua gestão, apresenta a realização de três projetos: estruturação dos programas básicos de EMC; publicação de cinco obras de consulta para professores e realização, em convênio com a Universidade Gama Filho, o primeiro curso à distância de preparação de recursos humanos para o ensino de EMC.

Anuncia que este curso seria organizado no encontro para sua expansão. Menciona o boletim informativo, e aborda os assuntos da terceira edição. Elenca o trabalho da CNMC por meio de seus representantes nos estados, em favor da divulgação e fomento de encontros, formação de opinião pública e estímulo ao crescimento de cursos de graduação na área. Quanto aos cursos, a presidente informa a existência de 91 cursos de graduação em Ciências Sociais com habilitação para formação de docentes capacitados em EMC.

Aponta que, em parceria com as COMOCIs, cujo trabalho acompanhava de perto, contava-se com a instalação de mais de 50 mil CCEs nas escolas brasileiras. Por fim, identifica como parceiros na causa da EMC e no empenho das ações da CNMC, a ministra de educação, Professora Esther de Figueiredo Ferraz; a TVE; o Fórum e Ciência e Cultura da UFRJ; a Universidade Gama Filho; a UERJ; a FGV; a ADESG; Fundação Cesgranrio; Colégio Pedro II e Petrobrás.

A rede de relações estabelecida e o nível de fiscalização realizado demonstram o controle exercido sobre as instituições educacionais e as possibilidades que se procuravam apresentar para uma maior afirmação das verdades apresentadas pela CNMC. Elias (1994) considera o controle da natureza, o social e o autocontrole como um triângulo de funções interligadas. Portanto, as sociedades possuem uma interdependência entre esses três fatores para sua existência e, desse modo, pode servir de padrão para observar as questões humanas.

> Os educadores sabem que o ser humano precisa ser o centro das preocupações do processo educativo. A formação da pessoa humana é o que conta no trabalho diuturno da escola. A EMC é talvez, a disciplina em que mais de perto há a preocupação com a formação do jovem. (GARCIA, 1985, p. 33). [273]

O ensino de moral e civismo possuía um caráter de formação do tipo de cidadão brasileiro que se esperava ter. No final de seu pronunciamento, apela para a ação educativa no sentido de dar a diretriz para os futuros atores da sociedade, entendendo o inconformismo das gerações moças e atuando para que elas não desenvolvam condutas que levem à "destruição dos valores espirituais e as virtudes sociais que definem a democracia".

4.5.1 Os valores morais podem ensinar-se?

Com essa pergunta, Dom Luciano José Cabral Duarte[274] tematizou sua conferência no VIII Encontro Nacional de Moral e Cívica (1985), fazendo uma comparação ao questionamento de Platão, cuja autoria é discutida, acerca da virtude. Segundo o texto atribuído a Platão, a virtude não se ensina, e põe em suspeição a existência da virtude.

Realizando uma análise filosófica bastante profunda, Dom Luciano afirma que nas sociedades atuais existe uma aparente inexistência de bem e mal. Desse modo, inexiste pecado, o que para ele significa dizer que também inexiste moral; sua assertiva se apoia nas ideias da sociedade atual que coloca o aqui e agora como valores que devem ser fruídos ao passo que a virtude e o pecado devem ser abandonados. A palavra de ordem "deve" remete à liberdade humana, mas também a sua não independência. O "dever" fruir e o "dever" abandonar trazem para ele a volta dos conceitos de bem e mal; aparecem aqui como substantivos, ou seja, possuem essência em si mesma, não um adjetivo, que se encontra ao lado da substância.

Sua preocupação reside exatamente aí. Ele aponta que o bem reside no coração do ser humano, mas o mesmo distanciou-se de seu coração, trocando o bem pelas coisas boas, ou que assim se apresentam. Como exemplo disso traz uma sociedade

---

[273] Trecho do discurso da Professora Edília Coelho Garcia, presidente da CNMC, na abertura do VIII Encontro Nacional de Moral e Civismo.

[274] O mesmo que havia sido relator, nos anos 1970, de vários pareceres junto ao CFE sobre a temática de EMC.

moderna feminista, antimachista, antirracista, anticlerical, antirreligiosa e transexual, com vontade de prazer, poder e ter como nenhuma outra anterior.

A negação do bem e do mal não são possíveis, pois que possuem essência. O bem, de acordo com sua palestra, é o ser e o ser é Deus. Conclui dizendo “sem a fé em Deus não há BEM nem MAL, nem uma verdadeira MORAL é possível” (DUARTE, 1985, p. 43)[275]. Assim, exemplifica que teorias morais que procuraram se desenvolver sem a presença de Deus não conseguiram obter sucesso, citando o comunismo da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a existência do *Gulag*, qualificando o regime como uma maldade superior à do nazismo, em que fica difícil escolher entre malignidade maior.

Segue questionando que, se é inegável a existência do bem e do mal e sua percepção apenas ser possível com a afirmação de Deus para o surgimento da verdadeira moral, como ensiná-la aos jovens sem interesse de conhecê-la? Sua resposta é que isso só é possível pela convicção e pelo exemplo. Cita os santos, cuja moral aberta[276] fora seguida por muitos, sem exigências de cumprimento.

O cristianismo seria, portanto, a verdadeira religião, cuja difusão se deu rapidamente por todo o Ocidente e não encontra explicações humanas para tantos adeptos em tão pouco tempo. Chama a atenção para os professores de EMC, dizendo que na religião cristã católica estão os ensinamentos necessário aos verdadeiros valores morais, cabendo ao(à) professor(a) não apenas ensinar, mas viver a exigência do que transmite. Se assim não o fizer, deve abandonar a cátedra, pois a ocupa indevidamente. Em suas palavras:

> [...] uma coisa é transmitir os Valores Morais com o ardor dos santos ou, ao menos, com a nostalgia humilde dos pecadores arrependidos (o que é o caso de todos nós), e outra coisa é a frieza impessoal de repetir mecanicamente noções em que não se crê, e que não provocam na voz uma inflexão de amor, nem sobem, ressoando, das profundezas da alma. (DUARTE, 1985, p. 47).[277]

Ao professor competia seguir os passos daquilo que ensinava, mas com a crença da fé para a certeza de uma virtude amparada no sentido de bem e mal, cujo bem seria Deus. Essa compreensão deveria ser intermediada pela religião que, de acordo com o conferencista, deveria ser a cristã católica romana.

---

[275] Cf. Anais VIII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica.

[276] Os conceitos de moral fechada e aberta são apresentados por ele. O primeiro conceito como sendo imposto por tradições e leis, enquanto o segundo surge nos espaços da consciência livre.

[277] Cf. Anais VIII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica.

O conferencista confirma, portanto, a possibilidade de ensinamento de valores morais. Mas faz um alerta aos(às) professores(as) de que eles precisam aceitá-los como eles o são: valores; quer dizer que significam mais do que mero ensinamento de palavras, devendo ser reflexos da verdade, do bem, do belo e da revelação do SER.

O primeiro passo seria aceitar os valores; o segundo, pô-los em prática. Ele considera coisas distintas, mas necessárias de serem abordadas aos professores de EMC. E, por fim, a entrega de si mesmo ao perceber que a pessoa humana não é apenas um ser para si, mas também para o outro, tecendo uma relação entre a filosofia clássica e o que pregava Jesus Cristo.

Conclui citando que as forças do mal estavam se levantando e, para isso, seria necessário que aqueles que optaram pelo bem ensinem aos jovens “aquilo que eles não querem ouvir”. Trata a tarefa dos professores como uma missão, assim como fora a dos profetas do antigo testamento e a dos cristãos, no novo. Convoca os(as) professores(as) de EMC a serem profetas do Senhor. E concebe os três passos: procurar a face de Deus, assimilar essa voz e transmitir os valores morais ouvidos da boca de Deus.

4.6 OS BOLETINS INFORMATIVOS DA CNMC

Em 1984 a Comissão Nacional de Moral e Civismo lançou dois boletins informativos, um por semestre, com o objetivo de representar uma ligação entre a instância da Educação Moral e Cívica nacional com as esferas estaduais (Comissões de Moral e Civismo – COMOCIs), além de apresentar diretrizes para as bases do próprio sistema de ensino. Assim, sua proposta era de levar a todas as COMOCIs notícias sobre os fatos mais recentes, de acordo com o boletim:

> [...] que incidem na área de interesse comum, bem como encaminhar abalizadas impressões e opiniões sobre os méritos da Educação Moral e Cívica e os obstáculos contra os quais luta, em busca de uma implantação construtiva.
>
> Aqueles que, preocupados com o crescente clima de permissividade moral que se instalou na sociedade brasileira, se perguntam “o que está fazendo a CNMC para cumprir as suas finalidades de defensora da família, da moral e dos bons costumes”, poderão encontrar neste Boletim uma resposta. (CNMC, n. 1, 1984).

Nesse trecho fica aparente a finalidade da existência do órgão, ou seja, “defender a família, a moral e os bons costumes”. Realizar uma espécie de controle social por meio da educação que garantisse esses preceitos deveria ser o dever da CNMC e suas respectivas organizações estaduais, as COMOCIs. A “permissividade moral” pode ser atribuída no texto tanto às aberturas políticas que estavam em curso na realidade política do país[278] quanto a uma redução significativa no processo de censura nos veículos de imprensa e culturais, o que propiciou o surgimento de programas de televisão e manifestações culturais dissonantes dos “valores morais”[279].

A resposta, em forma de boletim informativo, continha aspectos da legislação, divulgação de eventos, notícias dos representantes nos estados[280], notícias das COMOCIs, publicações, pareceres, cursos, visitas, livros examinados pela CNMC, intercâmbio com outros órgãos, entrevistas concedidas pela presidência da CNMC a outros instrumentos de divulgação, conferências e palestras realizadas pela presidência, comunicações, sendo, por fim, apresentado um texto de autoria de José Barreto Filho[281], justificando o surgimento e importância da Educação Moral e Cívica (EMC). O material identifica a ministra de Estado da educação e cultura, Esther de Figueiredo Ferraz; o secretário-geral, Sérgio Mário Pasquali; e os conselheiros da CNMC, Edília Coelho Garcia (presidente), Ruy Vieira da Cunha (presidente-substituto), Adolpho João de Paula Couto, Athos da Silveira Ramos, Carlos Auto de Andrade, Francisco de Souza Brasil, Gumercindo Rocha Dórea, Magdaleno Girão Barroso, Rodolfo Becker Reifscneider.

No espaço reservado à legislação, divulga-se o parecer do CFE sobre a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica no ensino superior, como disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB). Deveria, portanto, ser acrescentada à carga horária mínima dos cursos de graduação a referida disciplina. Ou seja, na década de 1980 o esforço institucional em legitimar a EMC ainda se fazia presente nas figurações educativas; mesmo com a possibilidade de extinção do governo militar e dos órgãos

[278] Naquele ano já se presenciava uma grande distensão política, com o surgimento de vários partidos políticos e um amplo movimento pelas eleições diretas para presidente.

[279] Um exemplo poderia ser o programa de grande audiência na década de 1980, “Cassino do Chacrinha”, por apresentar mulheres com pouca roupa, talvez representado uma agressão à família.

[280] Além da CNMC e das COMOCIs, existiam também representantes da CNMC nos estados, nomeados pela presidência da CNMC.

[281] Foi presidente do Conselho Federal de Educação (CFE) no período de implantação da EMC e membro da CNMC.

criados com ele, a CNMC, por meio de suas interdependências, procurava se manter na condição de necessária à nova realidade política brasileira.

A maratona cívica de 84 foi o tema dos eventos dessa primeira edição do boletim. No informativo é apresentado que seria a quarta edição da atividade, envolvendo estudantes de todos os graus de ensino em todo o país. Não se sabe a periodicidade do evento, mas sua finalidade seria “fomentar e premiar o conhecimento, a prática e a estima da Educação Moral e Cívica”, como fora o esforço da CNMC durante sua existência. Estavam presentes à cerimônia de encerramento na etapa nacional ex-membros da CNMC, além de representantes de colégios tradicionais do Rio de Janeiro, o reitor da Universidade Federal Fluminense e militares.

Nas notícias dos representantes, veem-se relatórios de atividades dos representantes de todos os estados. O do Acre apresentou um planejamento, o de Alagoas enviou uma resposta a ofício enviado, o do Amapá prestou contas da realização de um encontro em EMC, o da Bahia abordou a organização de seminários e cursos, o do Ceará apresentou que havia encaminhado ofícios às instituições sobre a resolução 04/84 – CFE[282], o do Espírito Santo encaminhou proposta do Clube de Engenharia para revisar o currículo de EPB, o do Mato Grosso do Sul comunicou a impossibilidade de realizar encontro naquele ano, o de Minas Gerais enviou resposta comunicando as providências que estavam sendo tomadas para a realização do evento, o do Paraná relata que a secretaria de educação daquele estado baixou uma resolução no sentido de direcionar aos Centros Cívicos Escolares (CCE) a responsabilidade de atuar com a temática da defesa civil na educação, o de Pernambuco encaminhou ter avisado à COMOCI para serem tomadas as providências visando a realização de um encontro de EMC na Semana da Pátria, o de São Paulo apresentou uma resposta de que estavam sendo tomadas as providências para o encontro estadual de EMC, o de Santa Catarina enviou resposta informando sobre encontro regional envolvendo professores de EMC, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e orientadores de CCE. Assim, vários estados não só eram monitorados, mas também acompanhados e direcionados pela CNMC para a sua atuação, havendo prestação de contas das atividades que ocorreram e as que ainda iriam acontecer, além de serem cobradas as COMOCIs em suas ações.

[282] Torna obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica, sob a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), nos cursos de graduação em todo país.

Essa constante vigilância demonstra o exercício do poder da instituição em se afirmar na condição de figuração detentora de uma verdade; por outro lado, verifica-se a possibilidade de transgressão dentro da própria instituição. As COMOCIs precisavam de fiscalização porque elas mesmas não seguiam *ipsis litteris* os ditames da CNMC, como observado nos repasses citados anteriormente.

Do mesmo modo, havia o espaço para as notícias das COMOCIs. O Distrito Federal encaminhou relatório de atividades de 1983 e plano de ação para 1984; Minas Gerais prestou colaboração à Associação Mineira de Ação Educacional, publicando artigos sobre EMC; o Paraná comunicou acerca de mensagens alusivas ao centenário da instalação político-administrativa de Campina Grande do Sul; Pernambuco solicitou autorização para criar símbolo e encaminhou o calendário "cívico-religioso"; Santa Catarina enviou relatório das atividades de 1983, código de honra dos CCE registrados e relatórios da "semana da pátria" e do "menor carente". Ou seja, mesmo os estados que possuíam representantes da CNMC enviavam seus relatórios de atividades e apresentavam questionamentos ao órgão central.

No campo das publicações, vê-se todo o esforço institucional para o estabelecimento da verdade; utilizando a rede de relações estabelecida ao longo dos anos de sua afirmação, a CNMC publicou em conjunto com a Gráfica do Colégio Pedro II[283], do Rio de Janeiro, a *Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1º e 2º graus*. O boletim informava que a publicação estaria à disposição a partir do segundo semestre daquele mesmo ano. Na mesma linha, em parceria com a Gráfica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, foram publicados os *Anais do VII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica*. Figurava ainda, entre as informações divulgadas, o livro *O cidadão e o civismo*, que seria distribuído a quem solicitasse. O livro já havia sido distribuído, ainda restando alguns exemplares. A publicação foi feita pela IBRASA, editora localizada em São Paulo, em conjunto com a CNMC, a Fundação Nacional Pró-Memória e o Instituto Nacional do Livro.

Percebe-se o quanto as relações de poder encontram-se aqui relacionadas para a circulação de discursos instituídos. É possível identificar espaços da educação sistemática, bem como outros espaços dotados de poder disponíveis para a afirmação

[283] O Colégio Pedro II é considerado uma das mais tradicionais instituições de ensino do país, fundada em 2 de dezembro de 1837.

de enunciados cujo objetivo era promover a luta “contra a onda iconoclasta”. A iconoclastia, expressão fortemente utilizada na Igreja Católica Romana para designar os grupos ou pessoas que “blasfemam” contra as imagens sagradas, promovendo a destruição de monumentos religiosos. Aprofundando o sentido, a palavra é também atribuída àquelas pessoas cujas atitudes envolvem não respeitar as tradições e crenças existentes ou estabelecidas. Possui uma conotação estritamente ligada à religião católica apostólica romana que, no caso brasileiro, é quem atribui a si a tradição religiosa cultural do país, além de ser, dentre as religiões cristãs do Brasil, a única que cultua imagens.

A “onda iconoclasta” referida no editorial da primeira edição do Boletim Informativo da CNMC reflete uma preocupação com a possibilidade iminente de alteração da “ordem” no que diz respeito à diversidade religiosa. É sabido que na educação brasileira, apesar do estado laico, ao se tratar de religião, ou mesmo da prática de Educação Religiosa, os ensinamentos recaíam sobre o ensino da religião católica (CUNHA, 2007); desse modo, falar em tradições culturais e religiosas do país significava falar de religião católica.

O controle se mostrou aparente no boletim em forma de pareceres, verificando-se um extenso trabalho de análise e aprovação, com observações, dos materiais enviados pelas COMOCIs, entre outras atividades.

Acerca do parecer 18/83 do CFE[284], o relator, conselheiro Ruy Vieira da Cunha, concorda com a CNMC e considera que a disciplina de EPB deveria integrar os currículos básicos das graduações. O mesmo ainda tratou do Código de Ética da Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), sugerindo o envio de todo material que a CNMC possuía para o Conselho Superior de Censura, a ser encaminhado à Comissão Ministerial. No parecer sobre o jornal Tribuna Universitária[285], edição de outubro de 1983, o conselheiro Adolpho João de Paula Couto confere à publicação importância por estar “calçada em sadios princípios morais e impregnada de conteúdo espiritual”. Outro parecer seu, sobre o trabalho do Centro de Educação Comunitária do RS, considera a importância de “doutrinariamente” adaptar às condições brasileiras uma cultura diferente.

[284] O parecer do CFE desconsidera a carga horária de EPB e Educação Física da contagem como carga horária mínima para a graduação.

[285] De acordo com artigo publicado na Revista de História em 07 de nov. de 2007, o jornal Tribuna Universitária era “um raivoso tabloide anticomunista, antidrogas, anti-sexo e anti-*rock n’roll*”.

Há o parecer do conselheiro Rodolfo Becker Reifschneider sobre o relatório de atividades de 1983 e o plano de aplicação para 1984, que enfatiza o merecimento de divulgação. Ainda sobre o mesmo conselheiro, há o parecer considerando o relatório anual da COMOCI e a atuação da representação do Paraná merecedores de divulgação. Sobre o projeto da Faculdade da Cidade, ele aprovou e considerou que deveria ser acompanhado e estimulado pela CNMC.

O parecer do conselheiro Francisco de Souza Brasil recomenda aos professores de EMC, OSPB e EPB a consulta ao livro *Bandeira do Brasil*[286]. Ainda sobre o mesmo conselheiro, há o parecer elogioso (em termos) às aulas de EPB da Professora Luíza Benício de Morais, da UFPE, para ser encaminhado à COMOCI de Pernambuco. Considera que o calendário "cívico-religioso" apresentado pela COMOCI de Pernambuco deve ser elogiado, mas com prudência entre a mescla de assuntos religiosos e cívicos. Acerca dos cursos que iriam ser ministrados naquele ano pelo Museu Histórico Nacional (MHN), solicitou que fossem enviados com antecedência os programas para divulgação entre os professores de EPB.

O conselheiro Gumercindo Rocha Dórea considerou oportuno o projeto de lei instituindo o Dia Nacional do Meio Ambiente. O conselheiro Carlos Auto de Andrade emitiu parecer em caráter reservado sobre a promoção de campanhas educativas audiovisuais dos Centros Cívicos Culturais. Emite também parecer de louvor ao Código de Honra dos CCEs e relatório da Semana da Pátria de 1983, enviado pela COMOCI-SC.

O conselheiro Girão Barroso emite parecer sobre a remessa do Calendário Cívico/1984 pela COMOCI do Município do Rio de Janeiro, ressaltando a significação e interesse demonstrados na difusão de datas cívicas, hinos e canções. Analisa também o Plano de 1984 da representação do Acre, considerando-o louvável. Sugere correções ao Código de Honra do Aluno da CCE – Monteiro Lobato – da Escola Estadual Júlia Camargo, em Paracatu, MG. E aconselha às COMOCIs a divulgação de artigos abordando temas de EMC publicados pela revista *Amae educando*, editada pelo Instituto de Educação de Minas Gerais. Sobre o Projeto Direitos Humanos da Escola Viva, o conselheiro conclui que, além dos direitos, devam ser incluídos os deveres. Por fim, analisando o calendário cívico-religioso enviado pela COMOCI de

[286] Livro publicado em 1972 pelo IBGE em comemoração ao sesquicentenário da independência do Brasil e noventa anos da criação da bandeira republicana. Trata das raízes histórico-culturais da bandeira nacional. A última edição encontrada data do ano 2000.

Pernambuco, emite parecer conclusivo que o mesmo “denota o alevantado espírito cívico da terra pernambucana” (BARROSO, 1984, p. 4)[287].

Na parte reservada aos cursos, o boletim disponibilizava, em convênio com a Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro, o curso de EMC, com especialização em recursos humanos. Seria ministrado à distância e, de acordo com o relatório elaborado pela COMOCI-PE, compreendendo os anos de 1972 e 1987, concluíram no estado 48 professores nesse curso. Abrangia seis blocos instrucionais: legislação e pareceres; abrangência da EMC nos currículos; orientação metodológica para o Ensino da Educação Moral/Cívica; o processo de avaliação na Educação Moral e Cívica; os dois últimos reservados à Educação Moral e Cívica.

Procurava-se com essa iniciativa formar e aperfeiçoar os docentes de EMC. De acordo com o boletim, foi ofertado aos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão e Fernando de Noronha. Para Pernambuco foram ofertadas 55 vagas e houve um total de 85 inscritos. Destes, 65 foram selecionados. O exemplo de Pernambuco pode ser significativo, pois havia o interesse em saber o que deveria ser ensinado e sua metodologia. Além disso, havia uma legislação exigindo a formação de professores em nível universitário para ministrar a disciplina e, com isso, muito sentiram-se impelidos a cursar.

Apesar de, em 1984 o país já estar em processo de abertura política e com intensos movimentos acontecendo para dar fim ao modelo de governo então vigente, os professores e órgãos ligados ao ensino da educação moral e cívica não entendiam que, findo o regime, a doutrina educacional do governo militar, corporificada na EMC, iria sucumbir. E não aconteceu no primeiro momento, de fato. A educação moral e cívica obrigatória foi extinta em 1993, sancionada pelo então presidente Itamar Franco.

O boletim informava acerca de visitas recebidas pela CNMC. Foram realizadas visitas à presidência e ao plenário da instituição. São listadas as seguintes presenças à presidência: Doutor Galeno Cezimbra, produtor de filmes; Coronel Ivan Ayr Teixeira Lyra e Senhor Erwin Zimerzmann; Profrofessora Laís Bressan, da UERJ; Coronel José Olavo de Castro; Padre Arthur Alonso, da PUC/RJ; Professora Tereza Velho, da Comissão Municipal de Moral e Civismo do Rio de Janeiro; Professor Marcelo Iliesco, da Escola Viva em Petrópolis/RJ; Professor Lauro Sodré, coordenador de EPB da

[287] Cf. Boletim da CNMC, v. 1, n. 2.

Faculdade Souza Marques; Professor Fausto Henrique dos Santos e Professora Sara Fassa Bendhetrit, do Museu Histórico Nacional (MHN); Delegação da Coreia[288].

As visitas iam desde uma cortesia (Padre Arthur Alonso) até a obtenção de informações de como o Brasil desenvolve os programas de EMC (Delegação da Coreia). Além do controle exercido acerca das matérias sob sua responsabilidade (o Professor Lauro Sodré foi apresentar o plano de trabalho para a disciplina de EPB).

Quanto às visitas ao plenário da CNMC, foram feitos os seguintes registros: Professor Wilson Choeri, diretor de ensino do Colégio Pedro II; Professora Celina do Amaral Peixoto Moreira Franco, diretora do Centro de Pesquisas e Documentação da História Contemporânea do Brasil na Fundação Getúlio Vargas e no Arquivo Nacional; Therezinha Saraiva, da Funabem. Essas visitas versavam sobre aspectos ligados à CNMC (o Professor Wilson foi apresentar a metodologia de EMC empregada no Colégio), mas também demonstrava o interesse em colaborar com a instituição (caso da Professora Celina) e solicitar colaboração na resolução de problemas (a Therezinha foi abordar a questão do menor carente no país).

A rede de relações que a CNMC estabeleceu extrapolava os limites da educação formal e ia além do trabalho meramente normativo ou informativo. Seguindo o preceito da doutrina formulada pela ESG, de cumprir um papel efetivo na vida nacional tendo em vista o "objetivo nacional".

O boletim apresenta os livros examinados no 1º semestre de 1984, considerando-os aprovado ou não aprovado. Duas obras foram apreciadas: o *Manual do professor: Blocos de alfabetização*, da Editora Abril, considerada aprovada; e *Educação Moral e Cívica*, da Editora do Brasil, não aprovada.

Na seção de *Intercâmbio com outros Órgãos*, a presidente do órgão visitou o Colégio Pedro II, o Sítio São Luiz – sede da Associação Brasileira para Rearmamento Moral -, o MHN e o Clube Nacional. Na seção *Entrevistas*, a presidente participou na TV Manchete e na TVE. Em *Conferências e Palestras*, a presidente ministrou sobre EMC na UNIRIO, na Faculdade Castello Branco e no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em *Comunicações*, há um Grupo de Trabalho (GT) que avaliava a Maratona Cívica de 84; outro elaborava o material para o curso à distância de EMC/Especialização de Recursos Humanos; outro estudava o tema "Movimentos políticos nas universidades"; outro elaborava folheto sobre a

[288] Credita-se que a Coreia aqui mencionada seja a do Sul, mas não se tem certeza em virtude da ausência de especificação no original.

Bandeira Nacional; há ainda uma nota sobre o falecimento do Professor José Barreto Filho, conselheiro da CNMC, e sua substituição pelo Professor Athos da Silveira Ramos, que era da UFRJ.

O editorial do segundo número do Boletim Informativo da CNMC conta a história da EMC e a própria instituição, que em 12 de setembro de 1984 completaria quinze anos. Considera as dificuldades atravessadas pelo fato de não existirem cursos de graduação e especialização na matéria, mas observa que em 1984 isso já estava sendo superado. E realiza um chamado para que as escolas e professores pudessem planejar a disciplina a partir de “corretos valores de tal forma que os estudantes se tornem cidadãos úteis, capazes de sua autorrealização, assim voltados sempre para o bem comum” (CNMC, 1984, n. 1, p. 1).

A “utilidade” do cidadão formado na escola por meio da EMC deveria seguir o pensamento de que vivíamos em uma democracia e ela deveria ser aperfeiçoada com sua atuação “sempre para o bem comum”. O discurso de que a escola seria um ambiente para o exercício da democracia não coaduna com as diversas demonstrações de fiscalização observadas e apresentadas no Boletim Informativo n. 1. Analisar uma aula de EPB ministrada por professores e mostrar que isso aconteceu em um veículo de circulação nacional não corresponderia exatamente a uma liberdade democrática.

Na seção de legislação, já se observa o motivo pelo qual o editorial defende com bastante veemência a EMC. Houve a aprovação na Câmara dos Deputados do projeto que facultava a disciplina de Educação Moral e Cívica. Em resposta, a CNMC convocava todos os “defensores dessa boa causa” a se levantarem contra o projeto de lei, considerado pela instituição um crime. Apelam à consciência nacional para serem contra o projeto e apontam a importância da disciplina para a manutenção da estabilidade social a partir de valores éticos e cívicos.

Cita também a portaria nº 384, de 17 de setembro de 1984, que designa os integrantes do Conselho Superior de Censura. Há dois membros da CNMC que são indicados para o referido Conselho. Mais uma vez é possível identificar quão distante de valores democráticos se encontrava a CNMC, apesar de afirmar que a EMC, sob sua intensa formulação e fiscalização, deveria esboçar e praticar princípios éticos e cívicos, afirmando que a disciplina seria um “instrumento de aperfeiçoamento democrático”.

Na parte de eventos, dois são citados: A cruz do mérito da educação Moral e Cívica e o VIII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica. O primeiro evento ocorreria no decorrer do segundo, sendo explicado o que representava:

> A Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica é a mais alta distinção conferida pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, mediante indicação unânime da Comissão Nacional de Moral e Civismo, a personalidades e entidades que se salientarem por meritórios serviços prestados à Educação Moral e Cívica. (CNMC, 1984, n. 1, p. 2).

Colocar um reconhecimento indicado pela CNMC na mais ata distinção conferia à instituição uma prerrogativa de poder intuída desde o início. Outorgar para si esse poder de verdade configura o esforço dos membros em se afirmar na condição de exemplos de moralidade e civismo, capazes de identificar seus iguais e conferir a eles uma honraria.

Nos encontros estaduais, são citados o III encontro de professores de EMC em Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina. Nos referidos encontros são esmiuçadas todas as atividades e os palestrantes envolvidos. Uma temática comum a todos os encontros mencionados era o papel do professor na EMC, remetendo importância na atuação docente acerca do fomento da disciplina nas instituições.

Nas notícias dos representantes, vê-se Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rondônia, Santa Catarina, Sergipe e Território Federal do Amapá. Na Bahia, há o envio de sugestões aprovadas pela CNMC/BA e a comunicação de recebimento de apoio do secretário estadual e secretários municipais de Educação e Cultura em prestigiar as atividades; no Ceará, acusa recebimento de ofícios referentes ao encontro de EMC/OSPB/EPB, à comemoração de 40 anos da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e sobre o concurso nacional de redação Ana Néri, informa da participação no Dia do Soldado e na Semana da Pátria, da abertura de inscrições para o curso de EMC/Especialização de Recursos Humanos da CNMC/MEC/ Universidade Gama Filho e acusa recebimento de material da CNMC/RS para divulgação do Concurso sobre a Vida e a Obra do Padre Vandell de Moura; do Mato Grosso do Sul há a ação em conjunto com a COMOCI para a criação de CCE e a realização de reuniões para a organização de encontros, divulgação de parecer da CNMC, realização de comemoração de 40 anos da FEB e solicitação ao governador do estado providências para a criação efetiva da COMOCI/MS; do Paraná, há o comunicado de

recebimento de ofícios-circulares sobre a lei 6.680/79[289], sobre a Maratona Cívica 86 e o parecer sobre a publicação da COMOCI/PR haver sido agraciada com o diploma de Colaborador Emérito do Exército, participou dos resultados da Maratona Escolar 84 Cecília Meireles; de Rondônia há a solicitação de como proceder acerca de resolução da CNMC; de Santa Catarina há o comunicado de recebimento de ofício e envio de relatório do Encontro Regional de Professores de EMC/OSPB; de Sergipe há o comunicado de recebimento de ofícios-circulares e resposta de encaminhamentos para atender as metas propostas pela CNMC; do Território Federal do Amapá há o encaminhamento do relatório de atividades realizadas pela COMOCI/AP referentes ao I semestre de 1984.

O controle ocorria pela mão dos representantes e pela mão das COMOCIs; mais uma vez é possível elucidar o nível de fiscalização exercido pela entidade federal. Nas notícias das COMOCIs, encontram-se registros da Bahia, Ceará, Distrito Federa (DF), Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rondônia e Santa Catarina. Verifica-se a manutenção de estados que já haviam enviado no I semestre e amplia-se, com Bahia, Ceará, Pará e Rondônia, identificando a divulgação pelo boletim uma mudança de cultura por meio da publicidade das realizações das instituições em cada estado. Não era feita apenas uma prestação de contas, a COMOCI preocupava-se em apresentar seus feitos para todo o país.

Na Bahia, além de tomar ciência do parecer enviado pela CNMC, foi comunicado o nome do vencedor regional da maratona escolar sobre a vida e obra de Cecília Meireles; no Ceará, a coordenação encaminha o Plano de Ação para 1984; no DF são encaminhados o parecer sobre o encontro estadual de EMC/OSPB/EPB, apresentou-se o Plano de Ação para 1984 e promoveu-se reunião com representantes de estabelecimentos particulares de ensino para analisar o regimento e o código de honra das escolas, apresentando sugestões para atualização e implantação dos CCEs; em Minas Gerais, a presidência comunicou a realização do III Encontro de Professores de EMC; no Pará, há o encaminhamento do relatório das atividades realizadas em 1983 e a participação nas comemorações dos 40 anos do Centro Cívico Honorato Filgueiras e na realização do VII Encontro Intermunicipal de Centros Cívicos; o Paraná

[289] Trata-se de um dispositivo de coação aos estudantes, delimitando a atuação discente meramente a questões estritas no que dizia respeito à vida acadêmica, proibindo qualquer ligação político-partidária. No caso dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, só poderiam ser instituídos grêmios sob a assistência de membros do corpo docente.

noticiou a realização do Encontro Regional de professores de EMC e acusou recebimento de ofício-circular da CNMC, encaminhando à Secretaria de Educação; Pernambuco tornou público que participou do lançamento do I Hinário Cívico Tempo de Pernambuco Cantar, da promoção nas festividades da Semana da Pátria e do I Encontro Estadual de Professores de EPB/EMC/OSPB e enviou ofício-circular da promoção da Associação dos Servidores Civis do Brasil, sob o título “Minha mãe, minha vida”; o Rio Grande do Sul divulgou o relatório de algumas delegacias de Educação das atividades desenvolvidas com a temática da FEB, além de notícias publicadas no *Correio do Povo*[290] e de programação intensa na Semana da Pátria; coordenador de Rondônia envia relatório do I semestre das atividades realizadas e a COMOCI de SC comunicou sua participação no Encontro Regional de EMC. Apesar de naquele ano estar sendo organizado o VIII Encontro Nacional de Moral e Civismo, realizado em fevereiro de 1985, alguns estados entregaram relatórios de atividades referentes a I Encontro de professores em seus estados.

Na seção de publicações, a CNMC divulga a publicação dos *Anais do VII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica*[291]; do livro *Cidadania, direitos e deveres*, elaborado pela conselheiro Professor Girão Barroso[292]; livro *Educação Moral e Cívica – legislação e pareceres*[293], coordenado pela conselheira Edília Coelho Garcia e o livro *Contribuição para o desenvolvimento da EMC e OSPB*[294], sob coordenação da conselheira Edília Coelho Garcia.

Nos pareceres/informações, o conselheiro Rodolfo Reifschneider louvou o trabalho da COMOCI/PR, examinou as atividades desenvolvidas pela COMOCI/RS, louvou o trabalho da assessoria de EPB da Universidade de São Paulo, apreciou o projeto de lei que versava sobre preconceitos de raça e cor, elogiou os trabalhos desenvolvidos e apresentados em relatório pela COMOCI/RO, examinou projeto de lei que propunha sinopse semanal em braile do noticiário de imprensa.

O conselheiro Magdaleno Girão Barroso apreciou o projeto de lei que obriga constar o Hino Nacional e o Hino à Bandeira nas capas dos cadernos, examinou e comentou sobre o projeto de lei que tornava facultativa a EMC nas escolas, apreciou projeto de lei sobre repouso semanal remunerado, estudou a compatibilidade entre a

[290] Jornal de grande circulação do estado.
[291] Produzido pela Petrobrás.
[292] Editado pela Petrobrás.
[293] Editado pela Petrobrás.
[294] Editado pela gráfica do Colégio D. Pedro II.

lei nº 6.680/79[295] e o decreto nº 68.065/71[296], examinou o trabalho apresentado por professor da Universidade Mackenzie, opinou sobre estudos do MEC, cumprimentou a monografia sob a temática da Consciência Cívica e a Mobilização Nacional, louvou o meritório esforço realizado pela COMOCI/CE comprovado por relatório apresentado à CNMC, respondeu a indagações feitas acerca da falta de professores graduados em EMC, respondeu à proposta do coordenador-geral de EPB da UERJ e se disponibilizou a coparticipar na publicação de revista de Estudos Brasileiros e quanto à instituição de curso em Estudos Sociais, além de um curso de aperfeiçoamento, aprovou a sugestão apresentada pela Associação dos Ex-Combatentes do Brasil com a inclusão nos programas de EMC de matéria relativa à II Guerra Mundial, destacou a importância do projeto de lei que dispõe sobre a formação e admissão de professores de EPB.

O conselheiro Francisco de Souza Brasil elogiou o calendário cívico da COMOCI/BA, atentando que houvesse "certo comedimento" nas efemérides católicas quando das comemorações cívicas, estudou o projeto de lei sobre medidas de integração social, respondeu agradecendo e louvando as ideias expostas na revista *Amae educando*, louvou ainda o trabalho enviado por Lauro Sodré "Currículo – Curso de EPB", sugeriu a alteração do projeto de lei que instituía o Dia Nacional da Capoeira pela instituição de um dia dedicado aos "desportos", comentou a proposição do projeto que instituía o Dia do Poeta, do Cordel e do Repentista, elogiou o relatório referente ao I semestre de 1984 apresentado pela COMOCI/AP, comentou o projeto de lei que propõe a alteração na letra do Hino Nacional, elogiou o relatório da fase final da maratona cívica 84 apresentado pela COMOCI/PR.

O conselheiro Ruy Cunha opinou pela não aprovação do livro *Linguagem, leitura e produção de texto – 1º grau – 8ª série*, comentou o desempenho do representante-suplente da CNMC na apresentação do encontro da ABERT, elogiou o relatório de atividades enviado pela COMOCI/PR relativo ao ano de 1983, estudou o projeto de lei sobre a criação do Fundo de Desenvolvimento de Valores Humanos e Comissão de Desenvolvimento de Valores Humanos.

---

[295] De 16 de agosto de 1979. Dispõe sobre as relações entre o corpo discente e a instituição de Ensino Superior; conferia alguma autonomia às organizações estudantis.

[296] Além de ter regulamentado a obrigatoriedade da EMC nas instituições escolares, dispunha sobre a organização de estudantes em Centros Superiores de Civismo, no caso do ensino superior. O conflito deu-se pelo fato de uma organização estudantil estar mais ligada a obrigações específicas de moralidade e civismo e a outra facultava aos estudantes o direito de organização e manutenção.

O conselheiro Gumercindo Rocha Dórea estudou o projeto de lei nº 3.706/84 sobre a instituição do Dia da Higiene, elogiou o plano de ação para 1984 enviado pela COMOCI/CE, comentou o projeto de lei sobre trailers de filmes proibidos.

O conselheiro Adolpho Couto elogiou o trabalho da COMOCI/DF solicitou duplicidade de programas e seleção de professores de EMC, apreciou o projeto de lei que proíbe a exibição de filmes pornográficos, seguindo a Campanha Nacional de Preservação de Valores Morais lançada pela CNMC; por fim, o conselheiro Athos da Silveira Ramos examinou projeto de lei sobre funcionamento dos jardins zoológicos.

É evidenciado o controle sobre atividades na educação, mas também uma interferência no legislativo. No calendário cívico da Bahia há a observação nas efemérides católicas sem, no entanto, apresentar algum tipo de censura, apenas solicitando “comedimento”. No entanto, na lei que dispõe sobre a capoeira, uma manifestação com raízes que remontam à cultura brasileira, há o indicativo de ampliação para “desportos”. É aparente o esforço em produzir a invisibilidade das tradições consideradas pela elite como não pertencentes a ela e, portanto, não sendo representantes da cultura brasileira.

Acerca das informações, tornou público o expediente dirigido ao Ministério da Justiça sobre anteprojeto de lei que trata da Censura a espetáculos e diversões públicas. E esclareceu sobre manifestações de aplausos à execução do Hino Nacional e do Hino da Bandeira.

Na seção de cursos, endossa a informação do boletim anterior sobre o curso de Educação Moral e Cívica/Especialização de Recursos Humanos a distância. Demonstra o interesse em ampliar para outros estados após essa primeira fase. Quanto às visitas, há o registro de um grupo de senhoras paulistas do Movimento de Arregimentação Feminina (MAF) e o estreitamento de relações com o Fundo de Financiamento da televisão Educativa (FUNTEVE) com a formação de grupo de trabalho, visando à elaboração de projeto conjunto.

Na seção de livros examinados no II semestre de 1984, há os livros *Mural pedagógico de História do Brasil e Mural governantes do Brasil independente*, *Textos para orientadores de Educação Moral e Cívica*, *Organização social e política brasileira*, *Cadernos de Estudo de Problemas Brasileiros* e *Antecedentes e perspectivas da EMC no Brasil*. Todas as obras foram aprovadas.

Em *Intercâmbio com outros órgãos*, foi divulgada uma maior aproximação com o Museu Histórico Nacional (MHN). Naquele ano foi realizada em conjunto com o MHN

a Semana de Estudos em Comemoração à Semana da Pátria, com a ocorrência de conferências e debates de professores, dentre eles alguns membros da CNMC. Uma comissão da CNMC participou do III Ciclo de Extensão promovido pela ESG e obteve do comandante da mesma autorização para publicar algumas teses de interesse dos professores de EPB. Com a UERJ há a divulgação de instalação do Centro de Estudos de Alunos de Pós-Graduação em EPB e o primeiro seminário de professores do Centro. A Coordenadoria de Comunicação Social do MEC era a mantenedora da realização do boletim e divulgou, por ocorrência das comemorações do sesquicentenário da independência do Brasil, texto elaborado pela CNMC e assinado pela presidente, Edília Coelho Garcia[297]. Houve a participação da CNMC no XIV Curso de atualização em Estudos de Problemas Brasileiros, no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, considerando que sua presença é constante com funcionários do órgão. Ainda em parceria com a UFRJ, foi promovido o IV Encontro sobre Metodologia do Ensino de Estudo de Problemas Brasileiros; o Fórum da UFRJ disponibilizou à CNMC todo seu acervo de monografias para seleção e divulgação junto aos professores de EPB.

Em *Conferências e Palestras*, foram feitos os seguintes registros: participação da presidente na aula inaugural do 6º Curso de Especialização em Estudos Brasileira, na Universidade Mackenzie, palestra no IV Encontro sobre Metodologia de Ensino de EPB (UFRJ), sob o tema “A importância do professor de EPB na universidade”, abertura do I Encontro de Professores de Estudo de Problemas Brasileiros da UERJ com o tema “A Educação Moral e Cívica como instrumento de formação do homem”; palestra do conselheiro Ruy Vieira da Cunha na ADESG/Brasília sobre “O homem brasileiro” e no MHN sobre “As bases do Estado Constitucional no Brasil”, palestra na ADESG/PR sobre “ A realidade psicossocial brasileira e seus problemas sob os aspectos moral e cívico”; do conselheiro Francisco de Souza Brasil no MHN, sobre “A imprensa no processo de independência”, um painel com o tema “A pesquisa em EPB” no IV Encontro sobre Metodologia do Ensino de EPB/UFRJ; participação de Edília Coelho Garcia, Paulo Nathanael Pereira de Souza e Moacyr Expedito na mesa-redonda da TVE sobre a reforma constitucional e a Lei Calmon[298].

[297] No texto, a professora considera a importância da ESG na elaboração da EMC e cita os “Objetivos Nacionais”, constantes nos fundamentos da doutrina da instituição.

[298] Trata da obrigatoriedade de aplicação anual de um mínimo de 13% pela União e 25% dos Estados, Municípios e Distrito Federal, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Na seção de Comunicações, a presidente da COMOCI/PE recebeu a Medalha do Pacificador. O presidente da COMOCI/PR, que cumpria também a função de representante da CNMC no Paraná, recebeu o diploma de Colaborador Emérito do Exército. O representante da CNMC na Bahia foi agraciado pelo governo estadual com o diploma de Educador Emérito. Os curtas-metragens “Os sete povos, naus e caravelas” e “Retirada da Laguna”, considerados de cunho cívico-histórico, foram projetados no MHN e representantes da CNMC foram assisti-lo, recomendando sua exibição em todos os níveis de ensino. Como última comunicação, a CNMC informou que estava coordenando o Plano de Escolas Associadas da UNESCO[299], cujo objetivo seria “fomentar a cooperação e a paz internacionais através de trabalhos experimentais e programas especiais” (CNMC, 1984, n.2, p. 8).

O texto que conclui o segundo boletim, de autoria do conselheiro Girão Barroso, mais uma vez reporta à lei que instituiu a EMC e sua importância na contribuição com a educação no Brasil. Valoriza, ainda, a CNMC como responsável pelo seu desenvolvimento.

O texto[300] defende claramente a importância e manutenção da EMC e, com ela, da CNMC, sua fomentadora e reguladora. Percebe-se o tom moralista ao exaltar os valores acima de outras questões nacionais e educacionais. O boletim surgiu num momento de reabertura política do país e pauta o debate acerca da extinção das instituições de cunho autoritário e ligadas aos governos militares. A CNMC, bem como a EMC, está em questão por suas causas, seus interesses e procedimentos ao longo de sua existência. Percebe-se nos boletins o esforço em desvincular a entidade ao aspecto autoritário e, portanto, de nenhuma serventia no caso de retomada da democracia em todos os espaços de poder, incluindo aí a educação.

Para promover maior sensibilização com as palavras escritas no texto, logo em seguida vem a depoimento de uma professora que lecionava em uma escola na periferia do Rio de Janeiro. Foi colhido no encontro da CNMC com a Associação Brasileira para o Rearmamento Moral. O título é “A reflexão na sala de aula” e aborda a relação que ela teve com a filosofia do rearmamento moral a partir da leitura do livro “Ouçam as crianças”. A professora resolveu realizar na prática algumas ideias

[299] De acordo com informações do site da UNESCO, as Escolas Associadas da UNESCO no Brasil foi um projeto lançado em 1953 com a participação de 15 Estados-Membros e hoje tem a colaboração de 175 países. A rede procura integrar estudantes e professores, ‘a fim de desenvolver abordagens, métodos e materiais educacionais inovadores’.

[300] A íntegra do texto encontra-se nos anexos.

abordadas na obra. Relatando passo a passo de como fez a sua experiência, chegou à conclusão de que seria possível abordar os valores morais sem recorrer a “sermões”.

Portanto, entende-se que o período quando foi criado o boletim informativo da CNMC a instituição já estava sendo questionada quanto à sua finalidade. A iniciativa de elaborar um documento e distribuí-lo nos estados possui o caráter legitimador de um discurso que procurava existir por meio de mecanismos de poder e pela vinculação da sua própria existência à manutenção de *habitus* moral que estava sendo perdido.

A construção da identidade nacional no Brasil durante a ditadura civil-militar recorreu a expedientes do governo para sua efetiva implantação. Criar um órgão, fazer com que seus presidentes possuíssem características condizentes ao *habitus* brasileiro e, pelo exercício do poder, circular na educação, foi algo que não havia sido realizado com tamanha riqueza de detalhes pela educação brasileira até então. Sua relação umbilical com o governo foi a causa de surgimento e fim da Comissão Nacional de Moral e Civismo no Brasil.

Elementos semelhantes serão observados nas instituições educacionais criadas pelo governo português durante a ditadura salazarista. O próximo capítulo demonstra como foi elaborado o pensamento de identidade nacional e sua tentativa de consolidação na sociedade portuguesa com a educação. Brasil e Portugal encontram mais elos do que rupturas em seu dizer identitário, mesmo após o fim da dependência política, no século XIX.

5 A CONSTRUÇÃO EM PORTUGAL

> Com efeito Portucale era uma civitas na época dos suevos, depois de provavelmente o ter sido já na época dos romanos, e continuou a sê-lo sob o domínio dos visigodos. Era o nome do lugar. (Mattoso, 1998, p. 60).

José Mattoso (1998) considera a formação da identidade nacional portuguesa como resultado da centralização política de uma região sobre as demais. Ele fala, na primeira pessoa, que o todo nacional, na sua visão, é um mosaico de povos. A identidade portuguesa, de caráter nacional unificado, segundo Mattoso (1998), só foi possível após o processo de centralização do Estado e quando conseguiu ser inserido de fato no tecido social. O surgimento da ordem político-administrativa em Portugal favorece a desconstrução de uma nacionalidade antecedente à formação do Estado, "o que fez a sua unidade foi a continuidade de um poder político que dominou o conjunto de uma maneira firme e fortemente centralizada" (MATTOSO, 1998, p. 67). Assim, Sobral (2012) considera que não havia sedes de poder, ou poderes, que fossem capazes de enfrentar o Estado, cuja autoridade aumentava à medida em que os senhorios iam se enfraquecendo.

Partindo do nome do país, todo o processo de formação das fronteiras do que hoje representa Portugal ocorreu no sentido norte-sul. A origem do nome remonta ao território de Portucale que, em conjunto com o território de Coimbra (ambos do norte), foi entregue ao conde D. Henrique por Afonso VI no ano de 1096 (MATTOSO, 1998, p. 64). Embora conste em vários documentos do século XI o nome dos dois territórios, há um consenso em torno do nome "província portucalense", apresentado por Mattoso (1998, p. 65) em vários documentos. O título conferido a Afonso Henriques em 1128 exemplifica com exatidão esse predomínio: príncipe de toda a província portucalense e em 1139, ao ser coroado, rei dos portucalenses. "De facto, os portucalenses nunca foram propriamente um povo ou uma etnia, mas os súbditos de quem governava Portucale" (MATTOSO, 1998, p. 66); portanto, a identificação e posterior identidade nacional foram construídas.

Em se tratando de aspectos geográficos, a divisão norte-sul por muito tempo foi a mais apropriada, sendo hoje melhor traduzida pela nítida divisão litoral-interior. O litoral, mais ligado ao comércio marítimo e mais desenvolvido economicamente e o interior, mais agrário e voltado para o mercado interno. Por esses motivos, observa-se uma concentração demográfica maior na primeira região, além de exigências feitas pela segunda região de mais incentivos e investimentos do governo central.

O monopólio do poder público foi o caminho para a sua obtenção, “ser português começou por ser o mesmo que vassalo do rei de Portugal, e não por pertencer a um determinado povo” (MATTOSO, 1998, p. 83). Não se observa diferença com a relação que se pode criar na formação da identidade nacional brasileira. Obviamente, vários outros elementos vêm somar no caso brasileiro. Mas, em síntese, o início do entendimento acerca da nacionalidade no Brasil começou pelos mesmos motivos.

Mattoso (1998) acrescenta ainda a chegada da cultura “latina” no Norte por meio dos clérigos. Nesse caso, vê-se estreita relação entre o significado de “latino” com o de “cristão”, sendo que o autor apresenta esse processo coincidindo com o surgimento do país. Em se tratando de identidade nacional, o poder instituído pelo Estado exerceu grande influência. Sobral (2012) aponta a disputa de sete séculos entre islâmicos e cristãos e a conquista destes últimos do reino de Granada em 1492, marcando esse contexto para o surgimento do reino de Portugal.

A formação do Estado português não se deu por afinidades étnicas ou culturais, mas principalmente pela continuidade de um poder político forte e centralizador (MATTOSO, 1998). Os elementos de formação do povo português são extremamente diversos, não sendo possível afirmar a existência de unidade cultural, étnica ou mesmo territorial. Um exemplo está no próprio significado do nome do país, cuja origem remonta ao local específico do Porto, uma região ao norte do país sem maiores afinidades culturais com as demais. E assim segue quanto aos nomes dos concelhos e condados do que hoje é o país Portugal.

Apenas quando houve o processo de centralização política, por meio de conquistas e criação de instrumentos de controle pelo rei D. Dinis (1279-1325), é que a ideia de uma única nação começou a existir na sociedade portuguesa. Mas a efetividade dessa compreensão só aconteceu quando o poder público passou a ser monopólio do Estado e este a entrar no tecido social, apenas nos séculos XIX e XX (MATTOSO, 1998). Pela ausência de maiores afinidades regionais e culturais dos povos formadores de Portugal, infere-se na possibilidade de a educação ter dado sua contribuição como um dos poderes legitimados pelo Estado para atuar na construção de identidades nacionais. É com base nessa afirmação que podemos elucubrar acerca do uso do poder para fazer emergir o discurso da unidade nacional por meio da unidade religiosa. É certo que a figuração social criada pelo Estado português não tinha como objetivo único a formação da identidade nacional, mas credita-se à

educação escolar um importante aliado na elaboração e ratificação de verdades a serem instituídas.

A obra *Os Lusíadas*, escrita no século XVI pelo poeta e escritor Luís Vaz de Camões é considerada ainda hoje um marco na literatura portuguesa e representou em vários momentos a identidade daquele povo. Foi escrita com a finalidade de apresentar uma ancestralidade do povo português, distinta da dos castelhanos (SOBRAL, 2012, p. 48). Além do aspecto distintivo, demonstrando a identificação de um "nós" em contraponto ao "eles", há a promoção da distinção por meio da religiosidade. Assim, os alemães, ingleses, franceses e mesmo os espanhóis têm suas religiões postas em cheque pelos mais diversos motivos em oposição aos cristãos portugueses, responsáveis pela difusão do cristianismo (leia-se católico romano) em todo o mundo (*Idem*, p. 49-50).

Mattoso (1998) considera a obra como a primeira, inclusive pelo título atribuído, uma epopeia coletiva. Até então, as narrações eram tematizadas em Portugal em torno de um chefe ou rei. A ampliação do sentido de unidade para a coletividade possuía um sentimento de pertencimento nacional posteriormente bastante utilizado nos discursos de identidade e preservação do ser lusitano.

Por se tratar do contexto histórico considerado período áureo do país, a obra de Camões foi extensivamente utilizada na ditadura de Salazar. Era objeto de exaltação de membros do governo, trazendo-a para a educação dos jovens portugueses[301]. Do mesmo modo que a afirmação da nacionalidade no governo salazarista promoveu uma relação com a fé única num Deus cristão, isso pode ser encontrado do texto de Camões. Apesar disso, é considerada a primeira vez em que a história de Portugal não é contada apenas para exaltação do chefe ou rei.

> Aqueles que se consideram membros do mesmo povo não podem deixar de se convencer que aquela é de facto a sua própria história. Assim, os receptores identificam-se eles próprios com os heróis, não como quaisquer ouvintes de um relato empolgante, mas como representantes do colectivo que ali desempenha as funções de principal actor. O povo, que até então fora apenas uma massa cinzenta e ignorada, cuja existência só se percebia como suporte da autoridade régia, passa para o primeiro plano das acções mais heroicas, independentemente de qualquer chefe. É um colectivo, e portanto um ser abstracto, mas, ao tornar-se protagonista de uma história gloriosa, adquire personalidade, isto é, uma identidade compreensível para as mentes mais simples ou mais rudes. (MATTOSO, 1998, p. 36).

[301] Em texto escrito n'*O Jornal da MP* pelo Diretor de Serviços Culturais, Rodrigues Cavalheiro, lê-se o título "Rapazes: - leiam, meditem, amem Os Lusíadas!" (VOZ DE COMANDO, *O Jornal da MP*, 9 jun. 1945).

Mattoso (1998) aponta em Camões um contributo importante e significativo ao processo de atribuição de alguma consciência nacional. A identidade nacional forjada nos seus versos é conferida por Mattoso algo que difere dos discursos elaborados anteriormente, no sentido de exaltar mais o representante da nação do que o seu povo. No final do século XIX a imprensa e a educação escolar cresceram consideravelmente em Portugal e, com isso, a possibilidade em atingir uma maior população acerca de qual identidade nacional deveria ser construída. O Estado passou a atuar diretamente nos espaços com vistas à produção das ideias por ele defendidas (MATTOSO, 1998, p. 38-39).

Além da monarquia, outro poder instituído na sociedade portuguesa foi a Igreja Católica Romana. Desde a formação do país, sua presença representava prestígio e poder em todas as classes.

> A alta nobreza, apesar de cultivar, por vezes, uma tradição de rivalidade e de autonomia para com o rei, não é menos dependente dele do que as suas camadas inferiores. A importância da Igreja na relação de forças económicas também é grande: embora igualmente dependente da Monarquia, mas em menor grau do que a aristocracia, o clero distribui cargos e sustento, mais por razões de controle do corpo social e de prestígio (o prestígio barroco) do que por razões pastorais. Tal como a nobreza, sofre o irresistível fascínio da corte régia. (MATTOSO, 1998, p. 91).

Além disso, houve um processo de nacionalização da Igreja Católica Romana, a exemplo da criação da Ordem de Avis após a extinção dos Templários, ou mais recentemente o culto à Nossa Senhora de Fátima. O aspecto da religiosidade intrinsecamente ligado a uma nacionalidade pode ser encontrado nessas demonstrações. Uma afirmação mais explícita pode ser encontrada em:

> A expulsão dos judeus e mouros que não aceitam a conversão forçada, decretada por D. Manuel em 1496, tal como os ataques aos que se viram coagidos a aceita-la – o mais importante dos quais foi o massacre de cristãos-novos no Rossio em 1506 –, são provas de que ser português implicava tanto para os meios do poder, como para os sectores populares, ser-se <u>cristão</u> acima de toda a suspeita de não o ser, como sucedia com os chamados <<cristãos-novos>>. (SOBRAL, 2012, p. 35-36, grifos do autor).

No período da ditadura, como em outros, infere-se à volta das “tradições nacionais”, com vistas a se aproximar da cultura e modelo de desenvolvimento de outros países europeus, cuja outorga nacionalista procurava afirmar-se pela premissa de um coletivo cultural comum. A cientificidade acerca de uma identidade nacional no país só passou a existir a partir de 1974, por meio da entrada do tema na Universidade. Antes disso, principalmente no período salazarista, foi duramente

combatida pelos intelectuais defensores do regime, sob a alegação de representarem o pensamento marxista (MATTOSO, 1998, p. 98). Por esse motivo, o que ganhou força na segunda metade do século XIX e grande parte do XX foi uma imaginação nacionalista pautada na antiguidade e profundidade (SOBRAL, 2012, p. 25). Assim, o orgulho de ser a nação mais antiga da Europa, cujas fronteiras haviam sido delimitadas no século XII, foi um discurso predominante no Ditadura Salazarista.

> O primeiro partido a denominar-se <<nacionalista>> é uma organização católica fundada em 1903, com um ideário em que se exalta a identificação entre a nação e o Cristianismo, se combate o laicismo e se propõe uma intervenção política que, em lugar da luta de classes, defende a conciliação entre capital e trabalho para lidar com a chamada <<questão social>>. O partido desaparece com a República em 1910, mas o seu legado perdurará no nacionalismo oficial do Estado Novo. (SOBRAL, 2012, p. 64).

O período corresponde aos anos de 1933 e 1974, ou seja, começou antes do golpe civil-militar no Brasil e acabou onze anos antes do processo de redemocratização brasileira. Embora haja certo distanciamento temporal para o início e fim de ambas as ditaduras, deve-se ter em questão que dentre os motivos alegados, um deles se assemelhou muito com o caso brasileiro: a “ameaça bolchevique” (MENEZES; FERREIRA, 2012, p. 53). Como um dos fatores para a queda da primeira república[302] é apresentado o anticlericalismo (MENEZES; FERREIRA, 2012).

Apesar disso, o governo encontrou resistência por parte de alguns membros que contribuíram com a estruturação da Ditadura Salazarista, tais como militares e conservadores republicanos (LOFF, 2008). No entanto, a Igreja Católica procurou vincular em seu discurso o cristianismo e a democracia, em contraposição ao “comunismo ateu”. Sob o mesmo argumento de civilização atrelado ao constructo identitário nacional, a Igreja arvora para si o papel de guardiã da moralidade portuguesa.

E, ainda no início da Ditadura Salazarista em Portugal, lançou uma “orientação” para que o ensino fosse pautado nos princípios da doutrina e moral cristãs, “tradicionais no país” (LOFF, 2008, p. 167). Considerar o cristianismo como algo que faz parte da tradição de um país significa considerar a identidade nacional a partir de um *habitus* social que se procura afirmar nos diversos dispositivos da sociedade[303].

---

[302] Período anterior à 1933.

[303] Um exemplo concreto, citado na tese de Luís Grosso Correia (2002, p. 72), foi a obrigatoriedade de colocação de um “crucifixo acima da cadeira do professor, nas salas de aula de todas as escolas públicas do ensino primário elementar”.

> Entendemos por <<nacionalização de massas>> a popularização do nacionalismo das elites [...] e, sobretudo, do que está presente em representações difundidas pelas diversas instituições do Estado, bem como a mobilização das populações em seu apoio. O Exército e a escola pública, sobretudo a instrução primária, que se irá divulgando ao longo de todo o século XX, são as principais instituições oficiais envolvidas nesse esforço. A estas juntam-se organizações de formação e mobilização nacionalista desenvolvidas sob o Estado Novo moldadas em congéneres dos nacionalismos totalitários, com a Mocidade [...]. (SOBRAL, 2012, p. 76-77).

No mesmo sentido, observou-se a nomeação de um ministro para a “Educação Nacional” (LOFF, 2008, p. 167). Carneiro Pacheco se apresentava como alguém que iria resolver os problemas criados na sociedade a partir de uma educação formal que se pautava pelo “Estado demo-liberal” e pelo “Estado-indivíduo”, que desconsiderou a importância da Igreja Católica na condição de baluarte da moral disciplinadora. Ele mesmo chegou a condenar a proibição do ensino religioso nas escolas, tendo em vista o seu papel civilizador no resto do mundo, quando da colonização portuguesa na América e África. As bases morais da nação foram pautadas na Igreja, conforme discurso dos dispositivos sociais, da religião e do Estado, no caso do período da Ditadura Salazarista.

Assim, a Igreja Católica continuou a fazer parte da teia social portuguesa na Ditadura Salazarista, inserindo-se nos diversos espaços criados e existentes no Estado. Sob a afirmação de que a educação portuguesa deveria ser católica, “sob pena de deixar de ser portuguesa”, procurou-se construir uma identidade nacional a partir da reiteração de um *habitus* social. Entender o *habitus* social como algo que precede e prescinde do indivíduo foi a construção realizada pelo governo salazarista para impor as suas verdades; assim, as dificuldades impostas aos cristãos não católicos, sob a insígnia de que seriam antiportuguesas, foram comuns nos anos 1960 e 1970 em Portugal (LOFF, 2008, p. 168-9).

A encíclica de Pio XI sobre a educação cristã da juventude, escrita em 1929 e publicada em vários números do boletim do comissariado nacional da MP, constitui uma importante fonte para a compreensão de como o governo pensava a educação. O início de cada trecho da carta no boletim vinha com o título *Roteiro acerca da educação cristã da juventude*. Em um de seus trechos, afirma-se que a educação da juventude pertence à Igreja e ao Estado. De modo particular, cada um dos segmentos sociais teria sua parcela de responsabilidade e influência sobre a formação dos jovens. A naturalização dessa influência compreenderia pela necessidade de unificação nacional do país.

Nesse sentido, havia a afirmação da unidade nacional por meio da unidade religiosa ancorada no princípio da sua existência precípua. E, seguindo a relação indissociável entre indivíduo e sociedade, percebe-se a atuação de membros da Igreja Católica nos diferentes espaços educacionais criados para a legitimação das verdades tidas como estabelecidas. “Tal como em Portugal, destacados activistas católicos dominaram sistematicamente os aparelhos da Educação Nacional e da censura” (LOFF, 2008, p. 173); aqui ele se refere à Espanha, mas fazendo uma correlação imediata com o que acontecia em Portugal a respeito do espaço conferido à Igreja Católica no setor educacional na Ditadura Salazarista.

Palavras que se repetiam com o objetivo de corroborar a religião cristã-católica à educação nacional portuguesa eram comuns. Assim, tradição, espiritualismo, obediência, força moral surgem para ratificar a premissa de ideias consideradas cristalizadas na sociedade portuguesa, como se prescindissem delas para continuar a existir. O discurso ontológico de que o ser português encontraria sentido no ser católico pautava-se na afirmação da existência de “um só Deus, um só Cristo, uma só fé, uma só pátria”[304].

Foi nesse sentido que membros da Igreja Católica Romana passaram a ocupar cargos tanto da educação quanto na censura em Portugal (LOFF, 2008). E o tripé Estado – Igreja – Família seria garantido pela instrumentalização da escola pública e privada, por meio da atuação e influência direta dos dispositivos criados com o objetivo de legitimar o discurso da unidade nacional considerando, principalmente, a unidade religiosa. Desse modo, havia a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões; ademais, embora tenha sido extinta após 1974, existiu como alternativa a ela a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Percebe-se o esforço em manter as ideias do que seria uma moral religiosa, mesmo com a afirmação de um Estado que não possuía religião oficial.

O Tenente Coronel do Corpo do Estado Maior Hermes de Araújo Oliveira[305], do exército de Portugal, foi citado por Lopes (1971) em sua palestra sobre Liberdade e Democracia. Ele citou textualmente excertos de seu livro *Guerra Revolucionária*, publicado em 1965 no Brasil pela Biblioteca do Exército. Suas ideias ecoaram no

[304] LISBOS, p. 349-359 *apud* LOFF, 2008, p. 170. Texto da Pastoral Colectiva do Episcopado Português (20/4/1940), in: *Lumen*, Ano IV, Fasc. 6 (junho de 1940).

[305] Militar do Exército de Portugal. Escreveu livros sobre vários assuntos, dentre eles: *O problema da Índia portuguesa* (1958) e *A batalha da certeza* (1962).

Brasil pelos discursos de Lopes por encontrarem semelhanças nas defesas acerca do papel da educação na sociedade. Desse modo, o livro promove a dualidade democracia cristã e marxismo ateu, além da salvaguarda do conjunto de tradições da comunidade nacional, princípios basilares da civilização ocidental.

Ainda afirma que os jovens estavam ignorando a essência da civilização ocidental e estavam vivendo no país sem serem do país. Ser "do" país implicaria em trazer consigo, no seu *habitus*, aquilo considerado na condição de essencialmente nacional, civilizado e ocidental: os valores cristãos-democráticos. Esses valores, que eram inconscientes da comunidade nacional, estavam a se perder em função do capitalismo materialista.

Como solução, Oliveira, citado diretamente por Lopes, aponta a necessidade em se

> definir com precisão esses valores e compenetrarmo-nos deles, estabelecer com clareza os princípios informadores da doutrina social cristã e impregnarmo-nos deles, compreendermos o dever de pregarmos e propagarmos esses valores e esses princípios e darmo-nos inteira e devotadamente a esse dever, fazendo dele um sacerdócio, tal é a arma de base, a arma fundamental, indispensável ao nosso combate. (OLIVEIRA, *apud* LOPES, 1971, p. 46, grifos do autor).

O combate deveria ser ao comunismo ateu, pois que estariam a defender a democracia espiritualista de cunho cristão. Do mesmo modo que no Brasil, vivia-se em Portugal o reflexo da Guerra Fria[306]. Sendo ambos países periféricos a essa disputa, em vários momentos eram reprodutores de ideias elaboradas fora de seus contextos. Mas, buscando apropriar-se dos discursos, considerando a democracia algo ligado à religiosidade e o comunismo, ateu, principalmente por afirmar a verdade nos dois países de uma sociedade tradicionalmente forjada no cristianismo. Assim afirmou Salazar em 1934 (*apud* PIMENTEL, 2008, p. 15), ao dizer que o comunismo seria "a grande heresia da nossa idade".

A defesa de uma falsidade e danos do naturalismo pedagógico se verifica na transcrição da encíclica de Pio XI no boletim do comissariado nacional da MP. Nela, a educação é tratada como ferramenta para doutrinação religiosa, devendo estar clara, pois que não há ausência de interesses no fazer educativo.

> É falso, portanto, todo o naturalismo pedagógico que, na educação da juventude, exclui ou menospreza por todos os meios a formação sobrenatural

[306] Período entre 1945 e 1989 marcado pela disputa hegemônica entre a URSS (socialista) e os EUA (capitalista) no mundo todo.

> cristã; é também errado todo o método de educação que, no todo ou em parte, se funda, sobre a negação ou esquecimento do pecado original e da graça, e, por conseguinte, unicamente sobre as forças da natureza humana.
>
> Tais são, na sua generalidade, aqueles sistemas modernos, de vários nomes, que apelam para uma pretendida autonomia e ilimitada liberdade da criança, e que diminuem ou suprimem até, a autoridade e acção do educador, atribuindo ao educando um primado exclusivo de iniciativa e uma actividade independente de toda a lei superior natural e divina, na obra da sua educação. (PIO XI, 1929 *apud* MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM, 1946, p. 287).

Caberia aos adultos a formação das crianças. Principalmente na condução da identidade cristã. O papa considera errado entregar ao estudante a autonomia de sua educação, negligenciado o fato de que se deve partir do pecado original. Assim, ao mesmo tempo que é nato ao português a religiosidade, não se deve esquecer de ensiná-lo. Essa atribuição deveria ser do Estado e suas instituições educativas.

O Ministério da Educação Nacional (MEN) foi criado em Portugal em 1936, com a extinção do Ministério da Instrução Pública e, até o fim da ditadura salazarista, foram nove homens que ocuparam essa função[307] (BRAGA, 2010). Havia um debate acerca das nomenclaturas, na qual instrução era entendida apenas concernente às faculdades intelectuais e educação ampliava para o sentido de "conduzir" a um determinado objetivo formativo, sendo por isso escolhido. A maioria dos Ministros possuía formação acadêmica em Direito, pela Universidade de Coimbra[308], a mais antiga do país e intimamente ligada à história e às tradições portuguesas. A alteração no nome trouxe uma carga de sentido bastante diferente da nomenclatura anterior; antes, percebia-se a educação na condição de transmissão de saberes produzidos pela humanidade e, portanto, de cunho essencialmente intelectual. A partir de 1936, a educação passou a ter outros significados, principalmente para o ensino primário, cuja finalidade naquele momento era de "gerar conformação social", excluindo o desenvolvimento de capacidades e saberes.

> Ela visa, no plano individual, criar a motivação que leve ao domínio dessas capacidades e saberes. Essa motivação é, para o regime salazarista, o sentimento patriótico nacionalista. A partir da aquisição ou não desta motivação por parte dos educandos a escola procederá então, no plano

[307] Antônio Faria Carneiro Pacheco (1936-40); Mário de Figueiredo (1940-44); José Caeiro da Mata (1944-47); Fernando Andrade Pires de Lima (1947-55); Francisco de Paula Leite Pinto (1955-1961); Manuel Lopes de Almeida (1961-62); Inocêncio Galvão Teles (1962-68); José Hermano Saraiva (1968-70); José Veiga Simão (1970-74).

[308] Até o séc. XIX a Universidade de Coimbra possuía a prerrogativa de coordenação do ensino nacional, sendo a sede do Conselho Superior de Instrução Pública (Magalhães, 2011, p. 115). Apesar de ter sido transferida para Lisboa, a nomeação de Ministros de Educação provenientes desta Universidade demonstra o poder que ela tinha ainda no séc. XX.

> social, à oportuna repartição dos alunos de acordo com critérios seletivos e discriminatórios [...] (GROSSO CORREIA, 2002, p. 73, grifos do autor).

Nesse sentido, o período salazarista promoveu uma educação na qual os jovens deveriam ter uma consciência nacionalista e católica, não fazendo distinção entre uma e outra. O Primeiro-ministro deste contexto, António Faria Carneiro Pacheco, ao deixar o ministério, assumiu o cargo de embaixador de Portugal na primeira embaixada portuguesa instituída no Vaticano. Demonstra uma possível relação deste com o meio religioso e sua função após estar no governo da Ditadura Salazarista, pois foi estreitada sua relação com a Igreja Católica pelo cargo que ocupou posteriormente.

Percebe-se, também, o trânsito de alguns ex-ministros da educação da Ditadura Salazarista no território brasileiro. Leite Pinto e Galvão Teles, respectivamente quinto e sétimo ministros, ao deixar o país em 1974, consequência da Revolução dos Cravos[309], receberam apoio do governo brasileiro. Foram para o Brasil e lecionaram em Universidades à época.

No âmbito educacional, o que se percebeu foi uma relação envolvendo o ambiente escolar e extraescolar. A criação das entidades Mocidade Portuguesa (MP) e Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) permearam o campo de atuação entre a educação formal e não formal. Foram reservados espaços físicos em alguns centros escolares para a atuação das instituições, mas também se estipularam decretos por parte do governo para que atividades extraescolares e assistenciais da escola ficassem a cargo da MP e da MPF (PIMENTEL, 2008).

Desse modo, a formação cívica nacional da juventude portuguesa ocorria nos mais diversos espaços educacionais. Com uma definição bastante clara do objetivo dessa formação, corpos dóceis, educados e preparados a atender às necessidades da sociedade daquele período. Uma personalidade cuja identificação nacional estaria automaticamente ligada aos valores da nacionalidade portuguesa pertencentes ao país desde o seu início, a saber: a obediência, o respeito e a cristandade.

Os dispositivos criados para legitimar na educação formal portuguesa as verdades sobre o ideal nacional e sua identidade tiveram fôlego de existência menor do que a ditadura. Ao se assemelharem em vários aspectos aos modelos dos regimes totalitários nazifascistas, apesar de suas constantes negações, findaram principalmente pelos mesmos questionamentos impostos a existência de uma

[309] Essa Revolução, comemorada todos os anos no dia 25 de abril, marcou o fim do Esatdo Novo ou Ditadura Salazarista em Portugal.

juventude subserviente aos ditames do Estado. Quando, em 1966 o MEN submeteu as ações da MP e da MPF ainda mais ao contexto de fora da escola, as instituições ora auxiliares figuravam como uma complementação à formação humana dos(as) estudantes, cujo objetivo deveria ser o de afervorar o amor à pátria e culto de valores da “civilização cristã” (PIMENTEL, 2008, p. 38).

5.1 ESCOLA PORTUGUESA

O boletim mensal elaborado pelo governo português e distribuído a partir de março de 1933 nas escolas do ensino primário oficial demonstra naquele período a importância da educação religiosa. Entre os anos de 1933 e 1936, quando foi instituída a M P, pode-se observar a proximidade da afirmação dos preceitos da Igreja Católica Romana na formação da sociedade portuguesa.

O General João de Almeida, Comandante da Escola Central de Oficiais em 1935, publica em texto de capa do boletim a seguinte afirmação:

> Mas essa têmpera será transmitida às crianças através de uma educação profunda e integralmente nacional, que, por isso mesmo, não pode alhear-se da feição católica que a história lhe imprimiu. Não devemos esquecer que Portugal se criou sob a proteção da Igreja; que a índole católica da civilização difundiu a fé por todo o mundo e que, portanto, não pode a Nação desviar-se do catolicismo sem uma espécie de traição à memória dos nossos antepassados e às próprias finalidades civilizadoras da raça. (ESCOLA PORTUGUESA, BOLETIM, 1935, CAPA).

Essa mesma civilização que colonizou o Brasil e que, por esse mesmo motivo, trazia consigo discurso semelhante. Produzindo uma ligação inseparável entre Portugal e a Igreja Católica Romana, ao mesmo tempo que promove a verdade de que a religião se constituiu como fator determinante no processo civilizador português, o General ecoa uma série de vozes tanto em Portugal quanto no Brasil, em ambos os momentos históricos estudados nessa investigação.

O Boletim era composto, entre outras coisas, por diretrizes pedagógicas a serem tratadas em sala de aula. A moral cristã católica, reiteradas vezes afirmada como a tradicional do país, aparece constantemente no Boletim. Ainda em maio de 1974, ou seja, após a Revolução dos Cravos, vê-se um artigo escrito pelo Padre José de Freitas Fortuna sob o título *A Escola e a formação religiosa das crianças*, no qual considera

a família, o Estado e a Igreja condições precípuas à formação, não sendo possível uma educação completa e perfeita fora do cristianismo.

> [...] poderá concluir-se que a Escola deve proporcionar aos seus alunos uma verdadeira educação cristã através da Aula de Religião bem preparada e convenientemente ministrada pelo Professor; através da vida exemplar do mestre que, mais do que por palavras, ensina pela vida; através da colaboração franca e generosa entre os Professores, os Párocos e as Famílias. (A ESCOLA, 1974).

Assim como o(a) professor(a) de EMC no Brasil deveria ser um exemplo e seus ensinamentos deveriam servir para promover o *habitus* nacional brasileiro, deveria ocorrer com a educação cristã em Portugal. Serão analisadas as instituições que figuraram, junto com a educação religiosa cristã, as características que produziam o ser português.

5.2 A MOCIDADE PORTUGUESA (MP)

A Mocidade Portuguesa (MP) foi uma instituição criada pelo governo salazarista no ano de 1936[310] com o objetivo de promover na educação da juventude os ideais pregados pelo Estado. Elaborada pelo Ministro Carneiro Pacheco para ser uma organização de doutrina e combate antiliberal e antimarxista ao serviço da nação (ARRIAGA, 1976). Justificava-se por ser uma entidade nacionalista, baseada na Constituição[311]. De acordo com o primeiro Comissário da MP[312], engenheiro Francisco José Nobre Guedes[313]:

> A MP é um movimento cuja aceleração nada poderá deter. Em pouco tempo dominará por completo. Nalguns anos abaterá os nichos onde se abrigam ainda os velhos representantes da democracia macabra, mãe legítima do comunismo, como liquidará os filhos tarados desta moderna lepra. Portugal será dêstes novos portugueses, a quem não faltará nunca ânimo e fôrça para

[310] Decreto-lei n. 26.611, publicado no Diário do Governo no dia 19 de maio de 1936.

[311] A Constituição referida aqui é a de 1933.

[312] Em alguns lugares lê-se o cargo de Comissário; em outros, de Presidente da MP. Foram encontrados em mais documentos a palavra Comissário, que será a utilizada. O primeiro Comissário assumiu a função de 1936 a 1940, quando deixou o cargo para ser o Ministro de Portugal na Alemanha.

[313] Segundo se observou no periódico *Escola Portuguesa*, publicação do dia 10 de janeiro de 1935, naquele ano ele respondia como Secretário geral do Ministério da Instrução Pública e como Director Geral do Ensino Técnico, Deputado da Nação. Ou seja, ele já se encontrava ocupando espaços de poder e lugar de sujeito dentro da educação, apropriando-se de discursos e influenciando nos mesmos desde antes da criação da MP.

> o levar, através dos tempos, pelos caminhos do seu constante engrandecimento[314].

A ideia era defendida pelo posterior ministro da educação nacional, António Carneiro Pacheco, que apresentou em 1934 a proposta de uma formação ideológica dos jovens e sua integração num movimento nacionalista. Criada para enaltecer os valores portugueses, alimentava-se da história do país para se legitimar. Salazar (1941) responde à Jeunesse[315] que as razões do governo português para criar o movimento da Mocidade Portuguesa foram duas: "a necessidade imperiosa de fazer viver a juventude num ambiente de patriotismo saudável e de espírito heróico" e "a conveniência de completar a acção da família e da escola através de uma obra de educação tendo por objectivo a formação do caráter"[316].

Alegava ter nascido a MP com D. Afonso, o Destemido, considerado o primeiro rei de Portugal, mas considerava sua criação quanto instituição em 1936 necessária, em decorrência da crise da família e insuficiência da escola. Procurando ressaltar a memória de um passado distante que buscava se apresentar como ainda presente por meio da MP, afirmando a perspectiva de futuro, mostrada nas palavras de Cunha Ferreira (1939, p. 2), Comandante de Bandeira da Ditadura Salazarista.

> A Mocidade Portuguesa não é um rótulo que nos unifica pelo simples facto de o usarmos. Ela é o conjunto de todos os Portugueses que, não tendo ainda entrado na vida, se estão preparando para se poderem integrar numa organização harmonica: A NAÇÃO PORTUGUESA.

Portanto, legitimada pelo poder do Estado, a MP foi instituída para atender à demanda educacional de formação moral e cívica da juventude masculina de Portugal[317]. Segundo os Anais do MEN, era bastante frequentada pelos Ministros e demais membros do MEN; pode-se concluir que a MP tinha elevado grau de importância frente ao governo e que este procurava exercer poder sobre uma instituição cuja organicidade deveria incentivar sua própria autonomia.

A Liga dos Antigos Graduados da MP foi uma organização criada para dar vida ao que se dizia sobre a MP: "Quem uma vez pertenceu à Mocidade Portuguesa não

---

[314] *Jornal da MP*, 01 dez. 1937, nº 01. Foi a primeira edição do jornal e as palavras do Comissário estavam na primeira página, como que estimulando a juventude a apoiar a causa.

[315] Organização da juventude francesa no Marrocos.

[316] Extraído das Notas do mês, publicado no *Boletim Mensal da Mocidade Portuguesa* em dezembro de 1941, p. 73.

[317] Foi criada, posteriormente, a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF), mas para atender a outras demandas sociais, distintas das que serviram de orientação para criação da MP. No entanto, em ambas se verificou o sentido de nacionalismo e preservação das "tradições".

pode sair dela" (VIDA DA MP, BOLETIM, 1946, p. 272). Havia um presidente, Luís d'Avillez e Pedro de Avillez foi o presidente da primeira reunião dos sócios, que ocorreu em 9 de junho de 1945, com a presença do Comissário Nacional Interino, José Soares Franco.

O boletim do comissariado nacional trouxe em sua edição de número 2, em janeiro de 1946, longo depoimento de jovens formados pela MP[318]. O texto, de dez páginas, traz algumas ideias importantes, não apenas do ponto de vista que foram ensinadas pela MP mas, principalmente, porque foram tratadas por pessoas que passaram pela instituição e fizeram questão de relatar e considerar a Liga dos Antigos Graduados uma herança da MP.

O texto inicia afirmando ser a Liga uma formação sem partido ou mesmo ramificação de qualquer partido político. Essa necessidade em se afirmar apartidária em uma realidade de ditadura tem relevância ao se mostrar neutra em relação ao campo político, numa aceitação automática ao governo português. Antes de questões políticas, figurava a questão nacional.

> Todos os que viveram intensamente a vida da <<Mocidade Portuguesa>> mesmo aqueles que hoje, por aparentes desinteligências ou por simples capricho, se afastaram de nós, as sentem dentro de si como que formando uma segunda natureza. Todos sentimos a potencialidade dessas idéias – fôrça pronta a frutificar, pronta a traduzir-se em actos e as plasmar tôdas as nossas atitudes. (A NOSSA posição, 1946, n. 2, v. VI, p. 90).

Aqui se encontra o objetivo maior de todas as instituições educacionais investigadas no Brasil e em Portugal por essa pesquisa e encontrando sentido de criação e existência. Fazer com que brasileiros, brasileiras, portugueses e portuguesas, mesmo após deixarem de ser diretamente educados pela EMC, bem como pela MP e pela MPF, continuassem a seguir com ações e práticas idênticas ao período quando passaram pelos ensinamentos seria a maior conquista das instituições. Assim, a segunda natureza teria o mesmo significado da identidade nacional, distinguindo essas pessoas das demais nacionalidades.

Por esse motivo, o texto segue defendendo a resolução de problemas portugueses de maneira portuguesa; por esse motivo:

> [...] uma verdadeira política respeitará o sentimento religioso do nosso povo, atendendo aos seus princípios cristãos e católicos em tôdas as suas projecções sociológicas [...] Assim como em nome da Pátria não deve ser negada a Família, assim também em nome da sociedade internacional não

[318] Cf. anexo j.

> devem ser repudiadas as nacionalidades [...]. (A NOSSA posição, 1946, n. 2, v. VI, p. 93).

Desconsiderar os séculos de influência direta da cultura e religião islâmica sobre a formação nacional portuguesa encontra semelhanças com a desconsideração cultural dos povos que construíram a cultura brasileira. Em ambos os países, o que se apresenta como civilizado é a religião cristã católica, base da formação nacional e que deveria permanecer, como símbolo da unidade nacional. Ainda no sentimento de preservação das tradições com o propósito de manter a unidade nacional, o texto aborda sobre a luta de classes.

> [...] Não nos interessa acabar com a luta económica das classes pela supressão radical de uma das classes, não nos interessa tapar certas misérias descobrindo outras misérias noutro sector.
>
> Julgamos que, para se conseguir o tão apregoado nível de vida mais alto, considerado não como fim em si mesmo mas como meio de maior felicidade humana, o remédio de comprovada eficácia não está nem em teóricas reformas legislativas, nem na violenta partilha do espólio de uma minoria, mas no trabalho tecnicamente organizado, efectivo e solidário. (A NOSSA posição, 1946, n. 2, v. VI, p. 95).

Esse trecho em muito se assemelha com discursos e materiais didáticos produzidos no Brasil sobre a EMC no sentido de promover uma maior harmonia entre as classes sociais. Os conflitos e divergências entre os grupos econômicos, na visão das ditaduras portuguesa e brasileira, não deveriam ser tratados como algo fundamental para minimizar problemas de outras montas. Os governos autoritários no Brasil e em Portugal estavam alinhados com o capitalismo, sendo necessária a manutenção da ideia de unidade nacional sobrepondo-se a de justiça social em todo país. Por esse motivo, na continuação do texto existe a seguinte defesa:

> Portugal é de todos os portugueses e, com o trabalho de todos nós em perfeita camaradagem, sem ódios, sem emulações, sem despeitos, faremos com que nêle caiba, desafogadamente, toda a gente da nossa terra. (A NOSSA posição, 1946, n. 2, v. VI, p. 95).

Caber toda a gente da terra significava cada um saber sua função dentro da sociedade e trabalhar nela para o engrandecimento do país. Humberto Grande dizia algo semelhante no livro *Universidade do Trabalho e o desajustamento entre massas e classes dirigentes* ao se reportar os papeis a serem ocupados por todas as pessoas na sociedade brasileira e a sua importância para o processo civilizador. Apesar de

falar em espaços e sociedade, a direção da liga dos antigos graduados da MP afirma que o pensamento da MP não é ensinado.

> Não se trata de uma doutrina artificial que terá de ser imposta de fora para dentro mas de uma doutrina que já vive dentro de nós, que já por nós é sentida e praticada. Não terá, é certo, a transcendência, a perfeição, a lógica, o rigor geométrico de certas outras teorias cujo fatal destino é, por causa dessas qualidades tão anti-naturais, morrerem fechadas em gavetas ou em certos cérebros privilegiados. (Idem, p. 96).

A EMC no Brasil e a MP em Portugal não tinham o interesse de ser apenas uma teoria. Pelo contrário. A afirmação no depoimento acima, bem como os discursos e esforços realizados pela CNMC no Brasil, tinham o intuito de mostrar à sociedade aquilo que já pertencia a ela. Constituía-se algo inerente ao ser português, como ao ser brasileiro, devendo apenas ser lembradas e tornadas legitimas na educação por meio das suas instituições. O sentido de artificialidade aqui apontado pela liga remetia aos interesses considerados estrangeiros, não naturais ao *habitus* social português e, por isso, artificializados e impostos aos portugueses. O texto ratifica a ideia, com a importância de um líder capaz de compreender esses meandros.

> Sem autênticos chefes que interpretem, pratiquem e imponham autênticas idéias nunca se poderá fazer uma obra durável. Só com idéias nada se realiza e só com homens, sem subordinação a qualquer super-estrutura ideológica, pode-se realizar, é certo, uma obra material brilhante mas que será tristemente precária porque suspensa, unicamente, à transitoriedade das pessoas. (Idem, ibdem).

Dessa forma, o texto deixa claro que a perenidade das doutrinas ocorrem pela sua preexistência no meio social. Quanto ao pensamento propagado pela MP, já estava no corpo português, cabendo à instituição apenas lembrar e afirmar para as gerações futuras. A EMC cumpria o mesmo papel no Brasil. A transitoriedade apresentada aponta para as ideias vindas de fora, que pouco ou nada refletiam a identidade nacional e, por esse motivo, ficariam à mercê de governos e pessoas, não conseguindo ter a perenidade do que se forjava com a MP, por exemplo.

A primeira formação de dirigentes da MP ficou assim constituída: Engenheiro Nobre Guedes, comissário nacional; Professor Doutor Marcelo Caetano, formação nacionalista; Doutor José Soares Franco, intercâmbio; Doutor Luís da Câmara Pinto Coelho, secretário-inspetor; Doutor Luís Figueira; Major Engenheiro Frederico Vilar; 1º Tenente José Soares de Oliveira; Capitão Aviador Humberto Delgado; Doutor Fausto Landeiro, sanidade; Maestro Hermínio do Nascimento, canto coral; Arquiteto

Paulino Montez, educação artística; Capitão Engenheiro Preto Chagas, acampamentos e excursões; Capitão de Cavalaria Maia de Loureiro, desportos; Engenheiro Francisco Leite Pinto, propaganda; Engenheiro Cunha de Eça, radiodifusão; Doutor Antônio de Menezes, cinematografia; D. Caetano da Câmara, uniformes e insígnias; Ruy de Morais Vaz, publicações; Doutor D. Martinho Pereira Coutinho, administração; Tenente de Cavalaria António Quintino da Costa; Tenente de Infantaria Celestino Marques Pereira; Tenente de Artilharia Amílcar de Carvalho e Tenente de Cavalaria Montalvão Santos Silva.

O sentimento para a organização da MP deveria ser algo mais profundo do que simples obediência. A ordem era entendida como formadora do caráter que, com base na moral, seria absorvida e reproduzida pelo indivíduo, de modo que ele agisse sem perceber. Esse objetivo de naturalização das ideias concebidas pela MP e disseminadas em toda a juventude foi o esforço de toda a história da instituição. Um dos mecanismos da figuração foi a instituição da Escola Central de Graduados, de cuja disciplina EMC constava na programação. Padre Manuel Rocha (1941, p. 444), diretor dos serviços de formação moral afirmava que a EMC deveria ser desvinculada de um movimento catequístico. Apesar disso, considerava a manutenção firme de Portugal em atestar três verdades, sem as quais não haveria formação moral cristã: “Igreja, Cristo e Deus; ao contrário do que fez infelizes nações: negando a Igreja, Cristo e Deus”[319].

No Plano das Lições de Formação Nacionalista, ministradas em todos os centros de instrução da MP, encontra-se a expressão “nação”. Seu conceito e definição estão dessa forma abordados: “É um conjunto de famílias formando uma família maior com os mesmos antepassados, a mesma História, e as mesmas aspirações e anseios de Futuro” (BOLETIM DA MOCIDADE PORTUGUESA, 1937, p. 48).

> A característica essencial: unidade moral – única condição essencial da existência da Nação – a unidade moral – é a consciência e o sentimento que tem o povo da sua existência como grande família solidária nas tradições, nas alegrias e nas dôres.
>
> Factores da unidade moral: a unidade moral pode resultar de muitos factores: a comunhão religiosa, a identidade de raça, a unidade de língua, a afinidade de costumes, a integração num só Estado.

[319] Cf. Mocidade Portuguesa Boletim Mensal do Comissariado Nacional, n. 10, v. 1, 1941.

> Tudo o que é factor da unidade nacional é bendito. Tudo o que desagrega, divide e dissolve a Nação deve amaldiçoar-se, perseguir-se e aniquilar-se.
>
> Portugal: - Nação e Pátria dos portugueses.
>
> - A que trouxe à civilização cristã numerosos povos em todos os continentes.
>
> Apologia das virtudes familiares: a indissolubilidade – o divórcio e seus malefícios morais e sociais. (BOLETIM DA MOCIDADE PORTUGUESA, 1937, p. 48-49).

A Igreja Católica está aqui plenamente justificada na sociedade portuguesa. Instituída como unidade moral, é também fator para a unidade nacional, colonizador e de manutenção da identidade entre os países de língua portuguesa. Acrescenta-se na formação a indissolubilidade do casamento, um dos sacramentos a serem mantidos e defendidos pela Igreja Católica.

No primeiro congresso nacional da MP, ocorrido em maio de 1939, foi emitida a seguinte conclusão sobre o questionamento acerca dos responsáveis pela formação moral:

> Serão normalmente sacerdotes (o pároco, ou seu delegado) os instrutores de formação moral – verdadeiros assistentes religiosos de cada Centro. Todos eles, pela Circular nº 365, de novembro de 1939, são propostos – ao Comissariado Nacional, pelo Director dos Serviços de Formação Moral, depois de se ter entendido com a competente autoridade eclesiástica diocesana. (MOCIDADE PORTUGUESA, 1940, p. 13).

Aqui está, com todas as letras, que a formação moral do país deveria ser pautada na moral religiosa católica. Ao membro da Igreja caberia o poder não apenas de decidir que iria ensinar, mas o quê. Mais adiante no texto, afirma-se que a doutrinação latina e cristã devia ser dada em oposição ao liberalismo (MOCIDADE PORTUGUESA, 1940, p. 14) e assim o deveria porque a constituição exigia, havia um regulamento que a prescrevia, porque era a tradição nacional e, principalmente, porque era verdade. Quem proferiu essas palavras foi o Padre Manuel Rocha, diretor dos serviços de formação moral da MP.

Há uma inconstância de dados acerca da sequência dos Comissários Nacionais da MP que assumiram, de acordo com as fontes investigadas. O primeiro Comissário foi Nobre Guedes, assumiu em 1936 e permaneceu até 1940; o segundo, Marcello Caetano, de 1940 a 1944. A partir de então, o que se segue é um questionamento.

No livro *Mocidade Portuguesa: breve história de uma organização salazarista*, escrito por Lopes Arriaga (1976) dois anos após o término da ditadura salazarista, a

sequência apresentada é bastante confusa. Com a saída de Marcello Caetano assume um Comissário Interino, José Soares Franco, que permanece no cargo até 1946. Em seguida, Luís Pinto Coelho é nomeado, ficando na função até 1951. Após sua saída, encontra-se a seguinte sequência: Gonçalves Rodrigues, Rebelo de Sousa, Silva Cunha (Comissário Adjunto nomeado em 1955), Leopoldino de Almeida (Interino a partir de 1961), Gomes Bessa (1964?), Melo Raposo (Comissário Adjunto), Fonseca Dores (Comissário Adjunto); o último citado foi Lourenço Antunes. Nos Anais do MEN de 1961, consta o nome do Brigadeiro Raul Pereira de Castro, datando de 1960.

Pela imprecisão encontrada nos documentos do período, procurou-se, pois, ater-se ao oficial. Assim, apresenta-se aqui *O Jornal da MP* na condição de material cuja fonte mostra-se importante, principalmente no momento de fala direta dos sujeitos. O que se verifica ao analisar *O Jornal da MP* é a ratificação e implementação dessas ideias na prática. O jornal servia para publicar o pensamento da instituição, mas também divulgar as atividades realizadas pela MP.

5.2.1 O Jornal da MP

O Jornal da MP era de periodicidade quinzenal e iniciou sua circulação no dia 1º de dezembro de 1937, em comemoração ao dia da restauração, cuja data simbolizava o ano de 1640, motivo pelo qual Portugal reivindicava o título de nação mais antiga da Europa. A partir de 1940 diminuiu de tamanho, sendo avisado desde o final de 1939, por falta de suporte financeiro, embora contasse com informes publicitários em suas edições desde o ano I. Em setembro de 1940 deixou de circular[320], retomando em nova série a partir de 31 de outubro de 1942.

Nessa nova edição, continuou com a periodicidade quinzenal, com suspensão nos meses de setembro e outubro, perfazendo, portanto, dez meses por ano. Aparecem cores (antes era monocromático), mas não se faz mais paginação; com uma linha editorial menos filosófica, o jornal passa a ter mais “variedades” e textos menores. Surgem também pequenos textos de efeito como “ser da mocidade não é

[320] Informação deduzida pela quebra de sequência das edições no local de pesquisa onde o jornal foi localizado, a Biblioteca Pública Municipal do Porto. Assim, foram 67 números entre os dias 1º de dezembro de 1937 e setembro de 1940.

só andar fardado, usar o emblema, ir à instrução aos sábados...” (MOCIDADE PORTUGUESA, 1942, p. 3); exige-se um comportamento para além de práticas obrigatórias e vestimentas. O jornal ainda era um aporte para as práticas da MP, a exemplo da orientação dada sobre o acampamento do ano de 1944 de realizar na ocasião uma reunião de graduados (MP, n. 26, 1944).

Foram encontradas na Biblioteca Pública Municipal do Porto publicações entre os anos de 1937 e 1947; após o término da II Guerra Mundial, apesar de reiteradas vezes ter sido afirmado que a MP não era uma instituição voltada exclusivamente para atender aos anseios militares, a importância e o papel da MP no governo e na sociedade esmoreceu. A primeira edição foi lançada em Lisboa, em 1º de dezembro; na sua apresentação afirma que a MP foi criada pelo “Governo da Nação”. O controle era realizado de perto pelos representantes da ditadura, a exemplo do Subsecretário de Estado Baltazar Leite Rebelo de Souza (1956-1961) que foi diretor editor do jornal a partir de 1944.

Em vários momentos o jornal é mostrado em seu caráter informativo, mas também formativo. “O Jornal da MP não se deita fora, como qualquer jornal de noticiário e folhetins. Lê-se atentamente. Estuda-se. Passa-se. E guarda-se! É o relicário da nossa vida associativa!” (MP, 1940, p. 4). Assim, o jornal funcionava como mais um instrumento educativo para a juventude de Portugal ou, como o filiado da MP, José Lopes Nunes, apresenta como resposta à pergunta feita pelo então Comissário Luís Pinto Coelho, publicada no jornal na edição de 29 de março de 1947, “para mim a Mocidade Portuguesa é a escola da vida; é com ela que me faço homem para servir a minha Pátria; e será sempre com ela que se farão os homens do amanhã de Portugal” (NUNES *apud* MP, 1947, p. 2).

Nessas palavras, vê-se a expectativa de jovens em consequência à mesma expectativa dos representantes do governo. A própria apresentação do Jornal demonstra ser a afirmação de que a MP foi criada pelo “Governo da Nação”. Apesar da entidade ser aceita pelos veículos de comunicação em geral, a criação do Jornal da MP tinha o objetivo de dialogar melhor e diretamente com os seus filiados[321], para quem a leitura deveria ser obrigatória. A data para a publicação e veiculação do

[321] Nomenclatura usada para se referir aos membros da MP.

primeiro exemplar remetia ao dia de comemoração da MP[322], criada um ano antes, mas também ao Dia da Independência, datada de 1640.

Tendo sua data de fundação a mesma da Independência de Portugal, criava-se um vínculo discursivo entre ambas, sendo dever da MP "servir e amar com entusiasmo a Independência Portuguesa". Pertencer à MP significava seguir as ideias e propagar na sociedade as verdades afirmadas pelo governo no sentido de manter a independência de Portugal e preservação das suas tradições. Por esse motivo, a educação era amparada na fé cristã, ou segundo Padre Manuel Rocha em texto d'*O Jornal da MP*, "iluminemos a nossa Fé Cristã pelo estudo das Verdades Eternas. Unidos a Deus, sempre e em tôda a parte, seremos fortes, triunfaremos!"[323] Seria na fé cristã que estariam as "verdades eternas" e, portanto, nelas deveria se basear a MP.

A primeira fase do jornal ocorreu no período em que o Comissário da MP era o Engenheiro Francisco José Nobre Guedes. Ele era Comissário desde a fundação, em 1936, permanecendo na função até julho/agosto de 1940, quando assumiu o cargo de Ministro de Portugal na Alemanha. Há uma linha editorial naquele momento que procura afirmar a importância da MP e apresentar qual o papel que essa juventude deveria exercer na sociedade portuguesa.

Observa-se, por exemplo, uma sequência de textos editoriais com o título principal *Formação do caráter*. Nos números 2, 3 e 4 do jornal seguem-se sob os subtítulos *O sentimento da ordem*; *O gosto da disciplina* e *O culto do dever militar*, respectivamente. Os textos procuram demonstrar aos filiados da MP seus três pontos basilares; assim, todos possuem o sentido de promover aquilo que deveria ser o *habitus* de todo jovem português, pelo seu caráter.

O primeiro texto inicia explicando o que seria o "sentimento da ordem"; sentimento num sentido mais profundo do que simplesmente uma obediência e ordem no sentido de moral. Ou seja, ensinar a personalidade para que o indivíduo absorvesse e agisse sem precisar refletir sobre sua ação ou estranhasse se tivesse de fazer de modo diferente do "habitual". O texto exemplifica com a possibilidade, de repente, da obrigação de andar nu. As pessoas já assimilaram como pertencente a elas andar vestidas; portanto, uma obrigatoriedade em andar nu provocaria

[322] A data de criação da MP foi 19 de maio de 1936, em Decreto-lei nº 26.611. Mas o dia 1º de dezembro ficou sendo comemorado como o dia da juventude, em alusão também ao dia da independência.
[323] Op. Cit., 01/07/1940, p. 4.

imediatamente uma estranheza. Nesse sentido, o sentimento da ordem deveria ser algo a fazer parte dos indivíduos, ensinado pela MP e tornado “natural” com o passar do tempo.

O segundo texto aponta a diferença entre gosto e dever. A primeira palavra foi usada no texto em relação à segunda pelo mesmo motivo que sentimento. As ações devem ser realizadas por uma conclusão de serem necessárias, não obrigatórias. Uma analogia feita é entre a pessoa que não rouba para não ser pego e aquela que não rouba por não sentir vontade. Ambas são honestas, mas a segunda possui princípios; estes devem ser infiltrados na consciência, não por medo ou sanções.

> Não digo palavras impróprias ou rudes; não pelo que pudesse acontecer-me se me ouvissem dizê-las, mas porque sinto e compreendo que a fealdade das palavras feias nasce no espírito de quem as diz, e mancha êsse espírito antes de ir ferir os ouvidos alheios.[324]

O exemplo citado acima traz consigo uma carga de elementos religiosos muito grande. O que seriam “palavras impróprias ou rudes”? Quais preceitos morais religiosos caracterizam as palavras feias? Por que seriam “feias”? Ou seja, na formação da personalidade da juventude portuguesa deveriam constar naturalmente a ordem, disciplina e o dever militar, todos com a essência do nacionalismo português.

O terceiro texto tratava do tema cuja ideia era abordar que a MP possuía, dentre outras funções, a de ser uma instituição pré-militar. Apesar de apontar continuamente em outros espaços que a MP não formava jovens exclusivamente para a carreira militar, o texto aborda a importância das forças armadas para desenvolver o sentimento de nacionalidade.

O Comissário, na edição de nº 11, publicada em 3 de maio de 1938, aborda no jornal um conto sobre um pai português que exigiu que seu filho fosse estudar em outro país, considerando que se desenvolveria melhor. Dez anos depois, o filho volta “irreconhecível”, ao passo que o pai resolve, ao ter um segundo filho, criá-lo em “solo português”. A conclusão a que se chega é a de que a melhor educação deveria ser próxima da família, mas, principalmente, no país, onde seriam aprendidos os valores nacionalistas, sem “desvirtuamentos”.

Seguindo o sentimento nacionalista português no jornal, na comemoração do 28 de maio de 1926, quando ficou marcado o início da Revolução Nacional, há o orgulho em não se ter derramado sangue no processo. Ainda sobre as comemorações do XII

[324] *O Jornal da MP*, 1938, janeiro 01. n. 3. Formação do caráter II: o gosto da disciplina. p. 1.

Aniversário da Revolução Nacional, o jornal apresenta o calendário do dia 23 ao dia 30 de maio, em Lisboa. Dentre as solenidades está a realização, no dia 29 de maio, da missa campal pelo Arcebispo de Évora; no evento estiveram presentes 5.500 rapazes, além das autoridades Carneiro Pacheco (Ministro da Educação Nacional), Nobre Guedes (Comissário da MP), e as moças da MPF.

As edições dos dias 1º e 16 de julho; 1º e 14 de agosto e 1º de setembro de 1938[325] trazem os textos editoriais intitulados *Nacionalismo Actuante*. Em cinco apresentações, revela como deve ser e pensar um membro da MP tendo em vista as caraterísticas nacionalistas. Considera o papel de cada cidadão no cotidiano do país, contribuindo principalmente com seu crescimento, sem maiores pretensões ou desejos de grandeza.

> Essa dignidade e altivez [referindo-se às marchas da MP] temos de trazê-la para a vida real.
>
> Não o esqueçamos: <<somos sempre filiados da M. P. e como tal temos de agir>>.
>
> Temos de a imprimir corajosamente nos nossos trabalhos.
>
> Seja qual fôr a profissão, vistosa ou modesta, é dever nosso dignificá-la elevando o trabalho sério e honesto á consideração a que tem jus.
>
> Temos de ser profissionais eminentes, desejosos sempre de aperfeiçoamento, para impormos a Pátria.
>
> Na grande parada da vida é a esta <<formação>> que temos de sacrificar nosso bem individual. É a ela que devemos o nosso concurso para que esse conjunto ultimo, resulte perfeito de harmonia e beleza e a todos se imponha igualmente.
>
> Dignificamo-la, dignificando-nos na elevação do trabalho, pela seriedade e honestidade da sua execução.
>
> Será essa a principal razão de ser da nossa altivez. (MP, 1938, p. 01).

Cumprir sua função na sociedade, sem se queixar e aceitando como uma contribuição digna a ser dada. Esse espírito de resiliência e abnegação em muito se assemelhava ao que era pregado pela Igreja, aproximando ainda mais os discursos entre as instituições.

A presença da Igreja Católica Romana é visível no jornal e nas atividades realizadas pela MP e pelo governo. Na edição do dia 28 de maio de 1938 há uma

[325] N. 15 ao 19 do ano I.

reportagem sobre a “peregrinação nacional a Fátima”[326]. Alude-se que nunca se viu tanta gente em Fátima como naquele ano, agradecendo por ter escapado “à guerra e à lepra do comunismo” (MP, 1938, p. 2).

Citando a manifestação como “nacionalista” e “cristã”, escreve as palavras pronunciadas por Dom Manuel Gonçalves Cerejeira, Cardeal Patriarca de Lisboa, as quais aproxima a alma nacional da Igreja, além de pedir para livrar do “comunismo ateu”. Em sua oração pede para que sejam corrigidas as injustiças e assegurados salários a todos os homens; pede ainda pelos que sofrem, pelos que estão cativos do pecado, bem-estar comum e pela obediência e disciplina da juventude. Afirma, por fim, que Portugal será o “soldado e apóstolo da ordem cristã” (*Ibdem*).

Vários espaços são conferidos à Igreja Católica no jornal. A publicação do dia 1º de setembro de 1938 tem uma nota sobre a nova Igreja de Nossa Senhora de Fátima, cujo local possui pinturas de Henrique Franco; a apresentação da igreja no jornal tem o indicativo de visitação. Reiterada informação no dia 1º de outubro, no qual anuncia a inauguração da mesma para o dia 12.

Na edição do dia 1º de abril de 1939 encontra-se a informação de que na cerimônia de coroação do novo papa a representação do Estado português ficou por conta do Ministro da Educação Nacional, Doutor Carneiro Pacheco. Sobre sua roupa era possível ver o emblema da MP; ao regressar em Lisboa, foi recebido por “vanguardistas” da MP.

A educação religiosa de cunho católico romano era bastante explicitada no jornal. O comandante de bandeira Luiz Martins do Rio, na publicação do dia 1º de setembro de 1939, considera que “educar é no fim de tudo conduzir. Educar a juventude é conduzi-la para a vida, para aquela *unidade* de aspirações e de esforços necessária e indispensável à realização das grandes obras quer individuais quer coletivas” (MP, 1939, p. 2, grifos do autor). Quem deve entender qual a unidade a ser seguida pela juventude?

> Já vimos que a M.P. não pode ter filiados sem religião.
>
> Vai fazer-se o respectivo cadastro donde conste o grau de formação cristã de cada filiado. Depois, como ainda não houve oportunidade de se criar um serviço religioso geral, procurar-se-á acompanhar a coerência e a frequência

[326] Fátima é uma cidade no interior de Portugal onde, em 1917, três crianças disseram ter visto a imagem de Nossa Senhora, num local conhecido por Cova de Iria. Desde então, ocorrem peregrinações e visitas, sendo o período de maio o de maior visitação dos portugueses ao santuário.

> religiosa dos filiados de modo a mostrar-lhes que também nos interessamos muito por isso.
>
> Canalizar-se-ão para as formações da Acção Católica, próprias da sua profissão e idade, os nossos filiados mais indicados e, acima de tudo, far-se-ão palestras sôbre os exemplos deixados pelo grande Santo António de Lisboa e beatos Nuno Alvares e João de Brito.
>
> Por outro lado não deixaremos de fazer notar a alta importância da Fé na realização do Império Português, dessa Fé pura de Nuno Alvares que fez a primeira Renascença Pátria e que será a maior garantia da nossa Nova Renascença.[327]

O controle aqui é visível e corresponde tanto à noção oficial de educação, apresentada por Luiz Martins, quanto à condução no sentido da "verdade" por meio da educação assistemática. É nessa perspectiva que o Comissariado Nacional da MP nomeou os reverendos Padres Antônio Almeida Maia e Manuel Cardoso de Couto como assistentes religiosos, em julho de 1940. Apesar da visível aproximação com a Igreja Católica, as ações da MP e a MPF procuravam demonstrar-se como pertencentes não a uma religião, mas ao sentimento português. Em documento produzido pela MPF em 1961[328] há o esclarecimento de que a formação moral e social, constantes nas atividades da MP, não poderia ser considerada catecismo por constituir uma componente fundamental de todas as atividades das instituições.

E no jornal do dia 15 de maio de 1940, em sua matéria de capa, é publicado um artigo do Doutor Almeida Correia, *O sentido religioso das festas centenárias*. Nele exalta o papel dos bispos portugueses nas solenidades, principalmente tendo em conta o seu caráter "patriótico". É nesse espírito que exorta a sociedade portuguesa a combater o anticlericalismo, presente em outros momentos da história do país. Além disso, exalta a Igreja Católica Romana na consolidação da nacionalidade, na libertação do território nacional, na realização dos descobrimentos e no reconhecimento da independência. Por fim, valoriza a Concordata[329] entre o Governo Português e a Santa Sé, cuja gratidão para pôr fim ao anticlericalismo afirma ser eterna entre os portugueses.

Segundo Arriaga (1976), a percentagem de filiados católicos à MP encontrava-se próximo de cem por cento entre os anos de 1945 e 1955. Ainda havia representantes eclesiásticos em vários espaços de atuação da MP, demonstrando o

---

[327] *O Jornal da MP*, 1939, fevereiro 15. n. 30. ano III. p. 2.
[328] Cf. Pimentel, 2008, p. 36.
[329] Cf. Problematização, p. 25.

compromisso mútuo que existia entre a MP e a Igreja Católica Romana. Apesar disso, a relação da Igreja com a educação antecede à MP.

As comemorações da MP tinham sempre a presença de um membro clerical, cuja participação se dava por meio da celebração de missas, que se confundiam com exaltações patrióticas. Nas comemorações do XII aniversário da Revolução Nacional, em Lisboa no ano de 1938, houve uma missa campal realizada pelo Arcebispo de Évora, com a presença de 5.500 rapazes, houve também as presenças do Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, do Comissário da MP, Nobre Guedes e as raparigas da MPF[330].

5.2.2 Voz de Comando

Em 1942 houve o reaparecimento d' *O Jornal da MP*, em uma nova edição e formato. Tendo por editor-diretor Rui Santos, o jornal, além da cor, passou a contar com o caderno intitulado *Voz de comando*, com regularidade quase permanente, na qual continha as palavras do Comissário Nacional da MP. A primeira publicação, em 31 de outubro, foi assim apresentada por Marcello Caetano:

> ANUNCIAÇÃO
>
> O reaparecimento do <<Jornal da M. P.>> - único até hoje publicado sob a responsabilidade da Organização – tem por fins permitir mais íntimo contacto entre os dirigentes e os filiados e facilitar a aproximação espiritual de quantos nas nossas fileiras militam de do norte ao sul de Portugal.
>
> É fundamentalmente um jornal dos filiados, no sentido de que tudo quanto nêle se imprime se destina aos nossos rapazes e de que as suas colunas estão largamente abertas à colaboração de todos os que para aqui escrevam dentro do espírito da Mocidade Portuguesa.
>
> Os seus ideais são os do movimento de que é órgão: quero que os defenda com elevação e coragem. Em seis anos de existência, a Mocidade criou um estilo de rapaz – aprumado fisicamente, moralmente são, apaixonado do ar livre e das ondas do mar, pronto a servir até ao sacrifício, cioso da honra e cônscio do dever. É preciso que a êsse tipo de personalidade juvenil corresponda um estilo literário simples, sóbrio, expressivo, a um tempo denso e alado. Estilo em que o próprio sonho seja acção. Estilo que não gema e chore sôbre as desgraças incorrigíveis, como o fado, mas que anuncie virilmente a vontade heróica de vencer os mais duros obstáculos, como o toque de um clarim.

[330] Cf. *Jornal da MP*, p. 01, do dia 15 de junho de 1938, nº 14.

> Nesse estilo desejaria ver redigidas as páginas do jornal. Para que cada um, ao lê-las, sentisse as vibrações do entusiasmo motrizes das grandes generosidades de ânimo que elevam a alma, incitam ao trabalho e fazem nascer a ânsia da perfeição.
>
> Este é o jornal destinado a preparar os homens novos de um novo Portugal. Temíveis responsabilidades as suas! Que todos alegremente as partilhemos com a firme resolução de delas nos desempenharmos – e verão como afinal parecem ligeiras. Porque a causa é tão justa, a missão tão bela – que os mais débeis ganham fôrças ao seu contacto empolgante.
>
> Vamos pois por diante. O jornal, que hoje se apresenta modesto, há-de melhorar se todos o ajudarmos com o nosso carinho e colaboração. Há-de manter-se e há-de progredir. <<Deus o quer>> - e Portugal o exige! (CAETANO *apud* MP, 1942, n.p.).

Assim são as palavras daquele que, em 1968, assume o poder na Ditadura Salazarista na condição de Presidente do Conselho, após o afastamento de Salazar e permanece na função até a Revolução de 1974. Seu discurso diz muito do que ele esperava da MP à época e representa a importância dada à educação assistemática durante o período. O jornal tinha, portanto, um papel importante na formação da juventude e, com o caderno que passou a existir, havia agora um canal direto entre a maior liderança da MP e seus liderados.

Marcello Caetano foi o segundo comissário nacional da MP, sucessor de Salazar no governo e personagem importante durante a ditadura, contribuindo diretamente com a MP. Respondeu pela função de comissário de julho de 1940 a outubro de 1944. Ao sair, por ter sido nomeado Ministro das Colônias[331], escreveu pela última vez no caderno na edição n. 39, do dia 28 de outubro de 1944 e ao lado do texto consta o texto do Comissário Nacional Interino com as seguintes palavras:

> Com a recente nomeação para as altas funções de Ministro das Colônias do Doutor Marcello Caetano, viu a Mocidade Portuguesa afastar-se da suprema direcção da Organização, aquêle que durante anos a conduziu com superior critério.
>
> No estilo directo, simples, claro, da Mocidade Portuguesa, em que os adjectivos procuram ter um real significado, o <<Jornal da M.P.>> interpretando o sentimento unânime de todos os dirigentes e filiados, presta a justa homenagem a quem soube, com devoção inexcedível, servir inteiramente com entusiasmo e paixão uma Idéia.
>
> As raras qualidades de Marcello Caetano, que o assinalam como um expoente da sua geração, a sua vinculada personalidade, a sua inteligência

[331] O cargo de Ministro das Colônias era muito importante na Ditadura Salazarista, pois conservar as colônias portuguesas era um dos principais esteios para a manutenção do regime.

profunda, o seu carácter exemplar, a linha direita da sua vida, fizeram dêle um Chefe natural da juventude portuguesa.

A sua vida é um exemplo para a Mocidade.

Eis porque a Mocidade Portuguesa o serviu com Fé e entusiasmo, respeitando-lhe as virtudes, admirando as qualidades.

Ao vê-lo ascender a mais altas funções, como já tive ocasião de afirmar, foi com sentimentos contraditórios que os da Mocidade Portuguesa, receberam a notícia.

Por um lado a mágoa, a grande mágoa de se verem privados de da sua chefia, do seu convívio – um chefe e um amigo que chamado para outras responsabilidades se afasta do trato diário.

E se todos lamentamos sinceramente o facto, recebemos por outro lado a notícia com alvoroçada alegria.

Porque, no Govêrno da Nação, Marcello Caetano foi ocupar um alto lugar no qual vai continuar ao serviço de Portugal a tarefa a que se dedicou na Mocidade Portuguesa.

O Chefe que soube mobilizar esforços para a formação de um novo tipo de português capaz de “arrostar com as dificuldades dos novos tempos que se anunciam e a quem incumbe prosseguir a obra do desbravamento e valorização do ultramar” estava naturalmente indicado para tomar a responsabilidade do Govêrno do Império Colonial.

Foi êle quem afirmou: “num país que, como Portugal, se expande por quatro continentes e tem a desbravar sertões, a educação da Mocidade só atingirá a plenitude do seu sentido nacional desde que se torne aptas as gerações novas a dominar e a colonizar”.

Êsse será sempre o alto ideal que animará a nossa acção pois nêle se reconhece decididamente a verdadeira vocação dêste Portugal Imperial, criador de Nações, tarefa a que se dá com pleno sacrifício de intêresses imediatos de mais fácil viver.

Êste sentido de vocação marcada de Portugal, tem uma significação profunda e vital, devendo inspirar cada vez mais o esfôrço do povo português, nos mais variados aspectos da sua atctividade.

É um trabalho que se enraíza no passado e se projecta no futuro com tôdas as suas virtualidades.

É além de tudo uma obra de juventude, para a juventude. Marcello Caetano, guia da Mocidade Portuguesa, prossegue, pois, a sua acção.

Preparou até agora a juventude para a consecução dessa superior missão, habilitando-a a melhor saber cumprir o destino nacional.

> Agora, que tomou directamente nas suas mãos decididas a realização dêsse alto plano nacional, continuará a ser um condutor da juventude, a qual, com devoção entusiasta, se porá ao seu serviço para servir Portugal.[332]

Com essas palavras, José Soares Franco realiza um retrospecto da atuação de Marcello Caetano à frente da MP, mas identifica a juventude encontrada por ele e a que ele forma. Usando a palavra "natural" para designar o papel do então Comissário, mas levando para o aspecto de sua função assumida posteriormente, transforma-o em uma liderança nata, cujas ideias iriam "naturalmente" ao encontro dos interesses da nação.

Este caderno apareceu nas edições n. 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 e 39 com textos escritos pelo então Comissário Marcello Caetano; nas de n. 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 e 65 com textos escritos pelo Comissário Interino José Soares Franco; na de n. 50 com texto escrito por Joaquim Gomes Marques, Capitão de Engenharia e Diretor dos Serviços de Instrução Geral; n. 54 com texto de Rodrigues Cavalheiro, Diretor de Serviços Culturais e n. 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81-82, 83, 84, 85 com os textos de Luís Pinto Coelho, Comissário no período.

A partir da edição de número 20, em 30 de outubro de 1943, o Comissário aparentemente sente a necessidade de constantemente se reportar aos jovens por meio destes textos. É importante ressaltar que em alguns textos Marcello Caetano assina, em outros é colocado seu nome, em outros, o cargo ocupado e ainda assina e coloca o cargo. Essa indistinção entre o indivíduo e o lugar de sujeito ocupado por ele promove uma aproximação do Marcello Caetano com a MP de modo a entender que o ser e o cargo possuem características semelhantes e até mesmo indistintas. Não ocorre o mesmo com José Soares Franco, que apenas assina os textos enviados para o jornal, fazendo menção inclusive ao fato de ser Comissário Nacional interino.

Será agora analisado o conteúdo dos diversos textos sobre o Caderno *Voz de Comando*, o que nos demonstra não apenas o esforço em exercer o poder, mas também, e principalmente, afirmar nos discursos as verdades desse poder.

O segundo texto sob a *Voz de Comando* tem por título *Independência*. Refere-se à comemoração do dia 1º de dezembro de 1640, quando afirmaram que eram uma nação "pela raça, pela língua, pela história, pelos costumes, pela mentalidade, pela

[332] *O Jornal da MP*. n. 39. 1944, 28 de março. n.p. Grifos do autor.

índole e, mais que tudo, POR QUE QUEREMOS" (CAETANO, n. 3, ano I, 1942, n.p.). Nota-se a afirmação de unidade nacional a ser mantida pelo exercício do poder governamental mas, principalmente, incutido nas práticas da MP. Essa unidade, segundo o próprio texto, foi conseguida por meio de oito séculos de aliança entre os reis e a "nação" (*Idem*, *ibdem*) e, apesar de cristãos como outros da Península, os condes portucalenses sempre procuraram imprimir sua personalidade até a aclamação do reinado de Dom Afonso Henriques.

O texto do dia 24 de dezembro de 1942 tinha por título *Lembrem-se dos outros!* Apesar de falar sobre a comemoração do Natal e rememorar a data em seu sentido religioso, talvez por isso mesmo, o Comissário ressalta que naquele momento o restante do continente encontrava-se em guerra[333]. Lembra, ainda, que mesmo em Portugal "nem todos vivem na fartura" (CAETANO, n. 5, ano I, 1942, n.p.); a prática da caridade, valorizada pela Igreja Católica, é lembrada pelo Comissário e incentivada por ele nesse momento.

A *Voz de comando* do dia 16 de janeiro de 1943 tem o título *Novo ano: coragem e fé!* Exalta para que os filiados vivam um ano que seja mais do que uma simples existência. "Nada me confrange tanto como ver o espetáculo dos rapazes que se julgam autorizados pela sua juventude à grosseria, à banalidade, à estúrdia, à graça barata de uma pândega provinciana reles" (CAETANO, nº 6, ano I, 1943, n.p.); dessa forma, Caetano convoca os jovens da MP a serem exemplos de cidadãos portugueses.

O texto do dia 13 de fevereiro de 1943 possui o título *Há lugar para todos!* nesse texto, Marcello Caetano afirma explicitamente que a MP tinha finalidades de promoção da saúde do corpo, de instrução geral e pré-militar e de milícia; mas, para além disso, havia outras atividades com o objetivo de formação integral dos jovens. Dentre os aspectos dessa formação integral estariam o "sentimento da ordem, da disciplina, da coordenação dos movimentos, da manobra em conjunto" (CAETANO, n. 8, 1943, n.p.). Caetano considera o instrumento para a formação "espiritual" o próprio jornal e o Boletim Mensal da MP, além das bibliotecas e atividades voltadas à formação moral. Enfim, o Comandante exalta aqueles que tivessem maiores habilidades desportivas ou intelectuais a integrarem as fileiras da MP, pois lá encontrariam atividades para ambas. "Os srs. dirigentes devem aproveitar todos e dar a cada um, dentro dos

[333] A II Guerra Mundial iniciou em 1939 e terminou em 1945.

Centros, o papel que lhe quadrar melhor" (*Idem*). Portanto, competia a cada lugar adequar os meninos nas mais diversas tarefas da MP e assim, estimulá-los a permanecer na instituição.

No dia 12 de março de 1943, o título da voz foi *A Mocidade vive!* aqui, o Comissário faz uma espécie de prestação de contas sobre as atividades realizadas pela MP, mais reportando-se à sociedade do que aos estudantes. Assim, apresenta a participação da MP no desfile em Lisboa do dia 28 de fevereiro, na solenidade do Terreiro do Paço. Confirma, com isso, a plena continuidade da existência da MP e participação para o engrandecimento da nação.

No texto sob título *Récitas escolares*, Marcello Caetano traz uma reflexão moral acerca das apresentações teatrais ocorridas nas escolas ao término do ano letivo. Alerta ele que as escolhas das peças têm sido "na representação de velhas comédias burlescas" (CAETANO, n. 12, 1943, p. 2), com a reprodução de gestos e frases com grosseria. E exorta à MP contribuir para a alteração desse panorama nas escolas, propondo que fossem demonstrados mais aspectos de juventude tais como "graça, alegria, jovialidade, riso franco, irreverência [...] heroísmo, idealismo e bondade" (*Idem*).

A voz do dia 15 de maio de 1943 falou sobre os acampamentos da MP que foram realizados no feriado da páscoa e agregou um conjunto de três mil filiados. Nas projeções de Marcello Caetano, dentro em pouco ele esperava um quantitativo de trinta mil filiados. Para isso, convoca os membros da MP a se empenharem nesse intento e "cobrir Portugal de acampamentos, do norte ao sul" (CAETANO, n. 14, 1943, p. 2).

O do dia 19 de junho de 1943 marca o final de um ano letivo e nesse texto Marcello Caetano comemora a criação da MP, em maio e, junto com ela, a Revolução Nacional de 28 de maio de 1926. Nesses dezessete anos de Estado Novo, Marcello Caetano afirma que havia muito a festejar e muito o que construir. E aponta o membro MP como instrumento necessário ao cumprimento dos interesses a que essa revolução deu início. Convoca os membros da MP a contribuírem com a sociedade, fazendo uma boa formação cultural e técnica.

A partir do n. 19 não houve mais constância nos títulos e muitos foram diretamente abordando o assunto que o Comissário gostaria de tratar com os filiados ou com a sociedade portuguesa em geral. Assim, a edição do dia 16 de outubro de 1943 relembra que o nome Mocidade Portuguesa diz respeito a uma questão de

nacionalidade acima de qualquer suspeita; “por isso não se chama mocidade azul, ou mocidade vermelha, ou juventude salazarista[334] ou com outra designação que a prenda a um homem, a um partido ou a uma seita” (CAETANO, n. 19, 1943, n.p.). Desse modo, exalta-se o nacionalismo e suas características mais genuínas, aqui bastante relacionadas com a religiosidade da Igreja Católica, sendo a MP uma representação importante nesse contexto. Marcello Caetano afirma que trair ou caluniar a MP significava o mesmo que trair ou caluniar Portugal.

O n. 20 possui o título *Mensagem do novo ano de actividades (1943-1944)*. Marcello Caetano não assina essa mensagem, é apenas registrado “O Comissário Nacional”. Ele lembra que a guerra ainda assolava povos do mundo inteiro e destruía séculos de trabalho apesar disso, “Portugal, graças aos seus governantes, tem vivido quatro anos em paz e numa relativa abundância que nunca saberemos apreciar e agradecer” (CAETANO, n. 20, 1943, n.p.). A ausência da participação portuguesa na II Guerra Mundial proporcionou ao país uma realidade não percebida no restante do continente; por isso, Caetano convoca a MP continuar a unidade nacional, principalmente sendo um bom exemplo de modelos portugueses, pelo bem de Portugal. E faz um alerta: “Ser contra a Mocidade Portuguesa é ser contra Portugal” (*Idem*).

A *Voz de Comando* da edição n. 21 *d’O jornal da MP* tematiza sobre o desconhecimento acerca do trabalho do Comissário Nacional e o desânimo de alguns filiados em participar dos cursos da MP. Colocar a importância de fazer a MP “atraente” (CAETANO, n. 21, 1943, n.p.) significa dizer que os jovens portugueses estivesses desinteressados em fazer parte de uma instituição considerada importante pelo governo de Salazar. Nesse texto, Marcello Caetano apresenta o jornal como instrumento necessário a ser utilizado pelos filiados para divulgação e incentivo no engajamento dos meninos portugueses na MP. O Comissário afirma, ainda, que as instruções realizadas deveriam ser “vivas e animadas” (*Idem*); percebe-se aqui uma perda de influência sobre os jovens portugueses e um esforço do governo em mantê-la.

A edição n. 22 do jornal traz na *Voz de Comando* a informação da morte do engenheiro Duarte Pacheco que, segundo Marcello Caetano, era um amigo da MP. Deu a Casa da Mocidade de Lisboa, apoiou a elaboração dos projetos de edifícios

[334] Numa alusão à juventude hitlerista.

para os Centros extraescolares e reservou um pavilhão para a sede do Centro Extraescolar n. 1, em Belém, além de outro na sede dos Centros Náuticos. O texto lembra ainda do curso da Escola de Graduados, sob o lema “Portugal para os portugueses” (CAETANO, n. 22, 1943, n.p.). Sendo final de ano, o comissário não deixa de ressaltar o nascimento de Jesus Cristo e de ensinamentos como o amor a todas as pessoas, o perdão das injúrias, o auxílio com os irmãos. A MP é convocada a praticar a camaradagem por meio de dações de agasalhos em decorrência do inverno e de alimentos.

O título *Portugal para os portugueses* é a transcrição de um discurso proferido no dia 1º de dezembro, na Casa da Mocidade, em Lisboa. O Comissário Nacional inicia afirmando que o curso de graduandos é a tarefa mais importante da MP. Em suas palavras, a formação de graduandos servia para a preparação de rapazes que iriam chefiar outros rapazes; por esse motivo deveriam os jovens serem escolhidos entre os melhores filiados. Cita o ímpeto em atender primeiramente os valores pessoais aos do reino de Portugal que fez com que Dom Sebastião fosse para o Marrocos e morresse na batalha de Alcácer Kibir sem deixar herdeiros. Isso gerou uma insegurança interna e aumentou os interesses de reinos, a exemplo da Espanha que governou Portugal até 1640. Isso só foi possível, de acordo com Caetano, porque houve intensa propaganda na sociedade portuguesa dos benefícios de uma união da Península Ibérica e, por isso, quando as tropas castelhanas invadiram Portugal a resistência foi de uns poucos. Assim, o Comissário defendia que a coisa mais importante a ser preservada e mantida deveria ser a alma portuguesa, o que fez Febo Moniz, procurador da cidade de Lisboa. Segundo o discurso de Caetano, aquilo defendido por Febo Moniz acerca da necessidade de soberania dos interesses portugueses foi percebido nos 60 anos de dominação castelhana, período em que Portugal serviu principalmente para atender às necessidades da nação vizinha. Quando em 1º de dezembro de 1640 a dominação sobre Portugal acabou, foi possível retomar o governo de Portugal para os portugueses. A exortação do Comissário era de que a MP e seus graduandos mantivessem o espírito de Febo Moniz, seu patrono.

O n. 24, do dia 25 de dezembro de 1943, a *Voz de Comando* faz novamente uma menção ao período natalino e apela à camaradagem fraterna e a uma fraternidade cristã. Reconhece a lembrança dos jovens portugueses desafortunados e das crianças que em tenra idade devem trabalhar “sob as ordens duras de patrões insensíveis” (CAETANO, n. 24, 1943, n.p.). Essa frase reconhece o trabalho infantil

em Portugal, apenas considerando os patrões insensíveis. Mais uma vez, atenta ao espírito cristão da caridade e generosidade, incentivados também pela Igreja Católica.

A *Voz de Comando* do n. 25 do jornal foi publicada no dia 8 de janeiro de 1944 e seu texto remete às comemorações e chegada de 1944, dando orientações de cunho comportamental aos filiados. Assim, o Comissário alerta para os excessos de bebida e noitadas; tudo isso promove o desgaste físico e desprestígio moral da juventude. A MP tinha o objetivo exatamente de proporcionar a atividade física e ao ar livre; além de fazer com que a juventude se apaixonasse pelos "altos ideais [...] desempenhem honestamente dos seus deveres no trabalho, que professem um código de honra, de lealdade, de nobreza" (CAETANO, n. 25, 1944, n.p.). Esse comportamento deveria existir na atitude do jovem pertencente à MP, estendendo-se à vida adulta.

Na mensagem do dia 22 de janeiro de 1944, Caetano cita o acampamento nacional em Lisboa e ressalta a oportunidade em realizar uma reunião de graduados. A ocasião era um momento para que os jovens vivenciassem aspectos amplamente defendidos e estimulados pela MP, como a solidariedade e as atividades físicas. Uma ressalva que o Comissário faz é que os filiados a participarem do acampamento fossem "úteis e bem instruídos" (CAETANO, n. 26, 1944, n.p.). Nesse sentido, o jovem a participar do acampamento deveria ir com alguns aprendizados recebidos anteriormente sobre participação e colaboração, a serem praticados no acampamento.

O n. 27 do jornal traz uma *Voz de Comando* reflexiva sobre a II Guerra Mundial, questionando sobre o futuro de Portugal se URSS ou Alemanha ou Inglaterra ganhasse a guerra. Sobre isso, Marcelo Caetano cita um dos discursos de Salazar e pergunta se os filiados já os leram. E, transcrevendo o que disse Salazar em fevereiro de 1936 sobre o contexto daquele momento, afirma que o povo português não poderia se desviar de suas concepções e "da firme e serena realização dos [...] princípios" (CAETANO, n. 27, 1944). Por fim, discorda que Portugal devesse seguir as tendências demonstradas por países europeus e que o futuro dependia apenas da vontade dos próprios portugueses.

O n. 28 do jornal tem o texto assinado por Marcello Caetano e afirma ele que a MP deveria ter uma alma e mentalidade juvenis. Apesar disso, presenciou apresentações de poetas jovens declamando temas como amor, saudade, desespero da vida, tristeza, cemitérios e morte; segundo ele, não condizentes com "a alegria de

viver e agir, o sol, o mar, a esperança, o prazer de lutar e de vencer" (CAETANO, n. 28, 1944, n.p.), próprios da juventude. Dessa vez, ele procura interferir na escrita dos garotos poetas, incentivando-os a promover assuntos alegres e sem a morbidez de outras fases da vida.

A edição do dia 4 de março de 1944 traz no texto de Marcello Caetano a lembrança da história dos dois patronos da MP: Nun'Alvares e o Infante D. Henrique. O primeiro fora cavaleiro e contribuiu com a independência de Portugal e consolidação do rei. Depois, esteve recluso no Convento do Carmo estando, assim, na instituição que conferiu sentido ao posterior processo de colonização portuguesa; "Portugal surgiu para descobrir terras ignoradas, para povoar territórios desertos, para *civilizar* gentes selvagens – para levar a Cruz de Cristo aos quatro cantos do globo" (CAETANO, n. 29, 1944, n.p., grifos meus). A Igreja Católica Romana em Portugal encontrou razão de existência na consolidação do reino e em sua expansão territorial. D. Henrique continuou o trabalho iniciado por Nun'Alvares, sendo coroado e ampliando o domínio português em terras além mar. "Para melhor se poder consagrar à sua tarefa gigantesca não constituiu família. Sòsinho e casto, inflamado da fé religiosa e consumido da ânsia de engrandecer a sua terra" (*Idem*); assim, os dois homens proclamados patronos da MP tiveram suas vidas devotas à Igreja, suas causas e ao engrandecimento da nação portuguesa.

A *Voz de Comando* do dia 18 de março de 1944 retoma o assunto da instrução geral nos Centros. Cita um livro escrito por ele, *A Missão dos Dirigentes*, no qual consta o que Marcello gostaria que os dirigentes e graduados ensinassem. Mas identifica que nas instruções, realizadas aos sábados, uma limitação a formações e evoluções. E incentiva aos graduados a aquisição do livro, para melhor entendimento de como se deveria proceder. Portanto, apesar das provas realizadas no final de uma ano, havia filiados que com dois ou mais anos deviam estudar para efetuá-las e entender o real significado da MP. "Ser da Mocidade é viver intensamente os ideais de Deus, da Pátria, da Justiça Social, é cultivar a disciplina do interêsse nacional" (MP, n. 30, 1944, n.p.); por fim, seria desenvolver um *habitus* português com as características da identidade nacional.

No dia 1 de abril de 1944, Marcello Caetano deu espaço a tecer comentários sobre a prática da atividade física e sua importância para o "revigoramento da raça" (CAETANO, n. 31, 1944, n.p.). Essa expressão, um tanto quanto eugênica, era comumente utilizada para incentivar o desporto pela mocidade, sendo a própria

educação física escolar uma atividade voltada para a prática, de viés higienista e militarista. No entanto, ele ressalta para a prática da atividade física de modo a combater os excessos, “Educação física é o adestramento harmónico de todo o corpo humano para conseguir fôrça e saúde” (*Idem*). Ou seja, Marcello não estava de acordo com o desporto desregrado que, realizado sem apoio médico, prejudicava a saúde.

A edição do dia 15 de abril de 1944 comunicava a alteração do acampamento nacional de maio para agosto. Marcello considera estratégica a mudança para o período das férias pois, no seu entendimento, a MP não deveria paralisar nas férias. Desse modo, agosto, período de verão, seria defendido por ele como época bastante propícia à realização do acampamento, principalmente contemplando aqueles que não possuíam o costume de sair dos lugares de onde viviam. O Comissário sinaliza, desse modo, que a MP deveria se constituir na vida dos meninos portugueses em todas as épocas do ano.

O n. 33 do *Jornal da MP* tem a alocução proferida pelo Comissário na ocasião do fim do XIV Curso de Comandantes de Castelo da Escola Central de Graduados. Marcello fala com lisonja daqueles que conseguiram concluir o curso, afirmando que os que ficaram pelo caminho resultam da “seleção natural” (CAETANO, n. 33, 1944, n.p.). Cita Camões para comparar a qualidade dos graduados e filiados da MP e relembra da bravura de Nun’Alvares quando aos 13 anos de idade fez um reconhecimento e informou ao rei da presença de castelhanos.

> E sendo a vitória da Mocidade Portuguesa a vitória da independência da Pátria contra o internacionalismo, a vitória da dignidade da Família contra a promiscüidade comunista, a vitória de Deus contra o ateísmo, - vêde que grandes verdades e que grandes valores dependem da vossa missão de chefes! (CAETANO, n. 33, 1944, n.p.).

Caetano demonstra nesse discursos os mesmos receios e combates da CNMC brasileira anos depois. Rechaçar o internacionalismo, a promiscuidade comunista e o ateísmo surgem de maneira análoga no Brasil com a moralidade e o civismo.

O n. 34, o Comissário faz um balanço do mês de abril e sinaliza algumas manifestações para o mês de maio. Sobre o mês de abril, ele fala dos jogos desportivos universitários, alguns campeonatos, a publicação de um romance e as festas de encerramento das escolas de graduados. Relata sobre a Casa da Mocidade que inaugurou em Aveiro; sua presença em apresentação de hipismo no Pôrto e o desfile da milícia. Atenta para o dia do lusito, em maio, e o 7º salão de educação estética; “graças a Deus que a Mocidade tem preseverança e continuidade nas suas

obras” (CAETANO, n. 34, 1944, n.p.). A expressão exaltando Deus foi anteriormente analisada no caso brasileiro e aqui está demonstrada a origem lusitana de uso. Marcello afirma ainda o papel de revelação de artistas atribuído ao salão.

A *Voz de Comando* do dia 27 de maio de 1944 exalta as apresentações culturais realizadas pelos filiados da MP. Discorre sobre o teatro da MP, no qual um jovem, Luís Rebelo, ganha pelo segundo ano consecutivo o prêmio de melhor ator; gerou um comentário de Marcello Caetano de solicitar ao garoto que não se inscrevesse no ano seguinte, embora tenha sido escolhido por jurados distintos nos dois anos. Isso demonstra o esforço em mostrar que o Comissário apreciava um reconhecimento de meninos diversos, não destacando apenas um nessas ocasiões. E faz a observação: “Quando é que antes de haver Mocidade um rapaz podia fazer representar uma peça sua, num dos primeiros teatros do país, com tôdas as facilidades, quási com luxo?” (CAETANO, n. 35, 1944, n.p.). Mais uma vez, sem a instituição os diferentes talentos não seriam estimulados e aflorados. Além do teatro, nesse texto Marcello fala da banda de música e da milícia da MP. Lembrou a missa campal ocorrida e que o 7º Salão de Educação Estética teve várias visitações; citou, por fim, outras atividades das quais participou e findou afirmando que teria muitas outras coisas a relatar, corroborando com sua indagação inicial de que a MP encontrava-se em plena vitalidade.

O n. 36 do jornal traz um texto de Marcello Caetano relatando o encerramento da Campanha Nacional de Educação Física. Teve a presença do Presidente do país, do Ministro da Educação Nacional e do Comissário Nacional da MP. Apesar de manifestar que as atividades da MP deveriam findar em 28 de maio, houve o chamamento pelo governo da participação da MP no dia 10 de junho para a inauguração do Estádio Nacional. Na ocasião ocorreu um acidente, morrendo três jovens, ao que Marcello afirmou: “Mortos e vivos – queridos camaradas, convosco estamos e estaremos sempre PRESENTES!” (CAETANO, n. 36, 1944, n.p.).

A *Voz de Comando* do dia 24 de junho de 1944 continua abordando a festa de inauguração do Estádio Nacional. Caetano apresenta um dado: havia 3.600 filiados que compareceram e 3.000 fardados, a milícia; sua contabilidade considerou mais de 7.000 rapazes participando da festa representando a MP. A festa foi organizada em um mês e meio graças ao apoio da MP, não restando dúvidas do papel jogado pela MP na vida social dos portugueses. Seu texto reporta a possíveis questionamentos acerca da validade da MP como contribuinte da sociedade; a necessidade em

constantemente afirmar a existência e permanência da MP remete ao possível fato de muitas pessoas e mesmo jovens não verem necessidades em ingressar e participar da instituição. Seu texto conclui convocando os filiados para irem à Mafra em agosto, a fim de participarem do acampamento de uma semana.

O jornal de n. 38 é uma edição especial em comemoração ao IV Acampamento Nacional da Mocidade Portuguesa. A *Voz de Comando* também comemora. Caetano relembra que os acampamentos anteriores foram realizados em Lisboa, onde "se amalgamou a unidade" (CAETANO, n. 38, 1944, n.p.) da MP e que dessa vez teriam escolhido um local diferente. O sentimento de identidade nacional era nessas ocasiões amplamente difundido e afirmadas a soberania e vontade de independência nacional. Ou, como escrito pelo próprio Caetano "Portugueses como Nuno Álvares [...] como os de Aljubarrota [...] como os navegadores de outrora [...] do Império. Portugueses de Portugal" (CAETANO, n. 38, 1944, n.p.).

No último número que Marcello Caetano escreve como Comissário ele, como havia feito em outros textos, assina e coloca o cargo assumido. Escreve como uma carta endereçada aos filiados. Considera um sacrifício ocupar outro posto, como se o de Comissário fosse um grande prazer. Ele afirma ter sido fruto de um sonho contribuir para promover uma juventude portuguesa livre de vícios, de atitudes mesquinhas e de ideias que perverteriam.

> Uma juventude com espírito imperial, capaz de atravessar Oceanos em demanda das províncias portuguesas de Além-Mar, para aí prosseguir, com ciência e consciência, na obra colonizadora dos nossos pais e dos nossos avós, desbravando a terra e ensinando as gentes. (CAETANO, n. 39, 1944, n.p.).

Nesse trecho fica bastante claro qual o objetivo de formar a juventude portuguesa. Ao mesmo tempo que visava manter sua soberania e autonomia frente aos demais países europeus, estava Caetano convencido que a missão "civilizadora" e "catequizadora" de seu país parecia ainda não ter acabado ante os povos "menos civilizados". Para isso "Deus será connôsco!" (*Idem*).

O primeiro texto de José Soares Franco está ainda na edição de despedida de Marcello Caetano. Sob o título *Marcello Caetano: Ministro das Colónias*, o Comissário Nacional Interino tece comentários acerca da sua direção frente à MP, mas também sobre seu estilo de ser. Dentre suas características, José Soares afirma ser Caetano inteligente, possuir caráter exemplar e ter uma retidão em seu comportamento que o conduziram "naturalmente" à chefia da juventude portuguesa. E foi por essa

identificação que a MP ficou entristecida com a saída de Caetano, mas alegre pela nova missão recebida por ele. Considerada naturalmente direcionada para ele, assim como fora assumir a MP, principalmente pelo fato de Caetano estar sempre defendendo a causa portuguesa no tocante à promoção nas novas gerações portuguesas em "dominar e colonizar" (FRANCO, n. 39, 1944, n.p.).

A primeira *Voz de Comando* assinada pelo Comissário Interino tem palavras como "fé nos resultados", "cruzada", "comunhão", "missão", "tradições" (FRANCO, n. 40, 1944, n.p.). Essas palavras possuem uma relação muito grande com a Igreja Católica Romana, principalmente no sentido identificado em todo o texto acerca de dar continuidade ao que havia sido realizado com êxito por Caetano. Manter as tradições e promover uma formação no sentido de prosseguir com o sentimento de nacionalidade proposto para os portugueses e para a MP[335].

A segunda *Voz de Comando* assinada por José Soares Franco aborda o dia 1º de dezembro como o dia da mocidade. E declara ser da MP a responsabilidade de disponibilizar e preparar a juventude para servir à nação. E, remetendo ao dia da restauração comemorado na mesma data, convoca a juventude para manter Portugal uma pátria livre e independente, "por Graça de Deus e vontade nossa" (FRANCO, n. 41, 1944, p. 2).

A última *Voz de Comando* identificada data do dia 25 de dezembro de 1944. Nela, Soares Franco relembra o natal e os horrores de quem ainda estava vivenciando a guerra. Incita a piedade cristã e chama à "Campanha do reaportuguesamento do presépio" (FRANCO, n. 42, 1944, p. 2). Como em outros natais, apela para a caridade e camaradagem, como resultado do amor ao próximo. O sentido dado ao natal possui importância para a MP nos preceitos não apenas cristãos mas, sobretudo, católicos.

O n. 43, de 6 de janeiro de 1945 traz o título *Redobrar esforços. Concentrar energias*. O Comissário interino continuou a conferir importância e usar o espaço para animar os filiados e apresentar textos de apoio e incentivo à continuidade da instituição.

Foi assim com o título do n. 45, *A Mocidade Portuguesa – Instituição Nacional*. Nele, reitera o papel da MP e afirma ser ela a responsável pela manutenção dos "valores mais sagrados da nossa civilização" (FRANCO, n. 45, 1945, n.p.). E segue

[335] O texto possui uma afirmação no final dita pelo Cardeal Patriarca de Lisboa de que saudar a MP teria o mesmo sentido de saudar Portugal.

no texto do n. 46, no qual reitera a deliberação do I Congresso Nacional da MP, realizado em 1939. Em suas palavras:

> Para que tal objectivo [a verdadeira formação social] se consiga é indispensável combater a todo o momento a tendência inata nos portugueses para um excessivo individualismo, que anula todo o esfôrço construtivo e anula os melhores intentos de renovação política e social. (FRANCO, n. 46, 1945, n.p.).

O n. 47 relembra que o patrono da MP era o Infante D. Henrique. Essa constância em lembrar os ícones da história tinha o objetivo de rememorar constantemente quão importante e tradicional era a instituição que os filiados participavam. Com esse mesmo intuito, o n. 48 usa o passado comum entre Portugal e Brasil para afirmar que a cultura luso-brasileira era a maior riqueza e garantia da perenidade desses povos na condição de independentes.

No n. 49 há a comemoração da páscoa. O texto aproveita para abordar os temas do fim de um ciclo e da consciência do dever. A II Guerra já demonstrava seu fim e, apesar da não participação direta dos portugueses, o governo dava demonstrações de apoio ao lado que foi derrotado. Ainda assim, o governo português enxergava na juventude um local para difusão de ideias colonizadoras e procurava fazê-lo por meio da educação da MP.

Aos instrutores foi o título da *Voz de Comando* escrito pelo Capitão de Engenharia, Joaquim Gomes Marques. Cumprindo a função de diretor dos serviços de instrução geral, dirige-se aos graduados. Em maio de 1945, o n. 52 aborda o tema do final da II Guerra Mundial. E o n. 53, trata do término das atividades e a importância do compromisso e da fidelidade a serem mantidos com a MP.

O n. 54 é escrito por Rodrigues Carvalheiro, diretor dos serviços culturais. Nele é lembrada a relação entre Camões, os Lusíadas e a importância de sua leitura pela juventude. José Soares Franco comemora o 10º aniversário da MP no n. 55 e aponta para a ampliação das exigências da entidade frente à nação portuguesa. O n. 56 tem por título *Intervalo das férias*. Em novembro de 1945, o n. 57 anuncia o II Congresso Nacional da MP, a ser realizado em abril de 1946.

O n. 58 intitula-se instigante, com *Unidade. Iniciativa. Acção.* Do mesmo modo a comemoração de 1º de dezembro como dia da mocidade, no n. 59. E o n. 60 traz o relato de como foi o desfile ocorrido da avenida Liberdade. O n. 61 tem por título *Natal e família*. O n. 62, *Ano Novo e X da MP*. O do dia 26 de janeiro de 1946, n. 63, *Cristandade, Lusitanidade e Ordem Social*. Os temas se repetem no sentido de

corroborar as ideias acerca da moralidade religiosa pregada pelo governo e que deveria ser preservada pelas instituições.

É nesse sentido que o n. 64 diz que a contribuição da MP para o Estado Novo seria exatamente no sentido de manter as tradições. O jornal do dia 23 de fevereiro de 1946 marcou a nomeação do Prof. Dr. Luís Pinto Coelho como Comissário Nacional da MP. Seu primeiro discurso após a posse consta no Boletim do Comissariado Nacional e é a Voz de Comando daquela edição. Nesse n. 65, o título foi *Dirigentes, Graduados e Filiados da Mocidade!* ao lado do texto do comissário interino *Saudação*. O n. 66 traz o título *Exaltação à MP* e o n. 67, *Precisamos de graduados*. Ambos demonstram o declínio significativo observado pelos dirigentes no número de jovens interessados em participar da MP.

O n. 68 continua o apelo com o título *Ainda sobre graduados*. A instituição começa a perder fôlego e o n. 69 aborda o tema de cartas anônimas que diminuem a importância da MP na sociedade portuguesa. O n. 70 tem o título *O nosso jornal*. E no n. 71, em texto que comemora o nascimento da MP em 19 de maio de 1936, Marcello Caetano (n. 71, 1946, p. 4) assim escreve: “A Mocidade Portuguesa é a mais séria tentativa de educação juvenil em massa até hoje feita em Portugal”.

Ao completar um ano na condição de Comissário Nacional, o Prof. Dr. Luís Pinto Coelho escreveu uma mensagem que foi lida em todos os centros no dia 9 de novembro de 1946, como abertura das atividades do ano letivo de 1946/1947. O texto foi publicado no boletim do comissariado de 1947[336] sob o título *Não nos falta a fé*. Na mensagem, ele menciona algumas dificuldades materiais possíveis, mas eleva o empenho individual e coletivo da organização. Ressalta o papel educativo da mocidade e, portanto, seus membros graduados seriam educadores, “colaborando na obra nacional que procura a elevação cívica, moral e física da raça” (NÃO NOS FALTE FÉ, 1947, p. 49).

A questão da harmonia entre as classes sociais e preservação da unidade nacional também aparecem. Em sua mensagem, não se deve deixar de “honrar” a “civilização cristã em que nascemos, vivemos e queremos morrer” (Ibdem). Ou seja, a religiosidade não encontra contradição com a formação educacional para a elevação cívica e moral, pelo contrário. Uma encontra-se atrelada à outra. Quem não se

[336] Cf. anexo I.

identifica com a conduta pregada pela MP é apresentado pelo comissário como inimigo, que está cego e merece pena.

A instituição tinha o objetivo de combater os pensamentos divergentes, tratando-os na condição de adversários ou inimigos. Aos ignorantes, os graduandos deveriam ter a obrigação de instruir e apontar o caminho do acerto. Àqueles que pretendiam "coisa diversa", deveriam ser tratados como errados e os graduados tinham a incumbência de espalhar a obra, mostrando que a MP estaria com a verdade e o bem do país.

O n. 72 traz o título *Actividades...* e o n. 73, *Até à vista!* por ter sido o último número antes das férias (18 de junho de 1946). Na retomada, o n. 74 tem o título *Chamamento à MP* e o n. 75, *Dirigentes, graduados e simples filiados da Mocidade Portuguesa*; este último aborda a missão educadora da instituição.

O texto do n. 77 afirmava que a unidade da juventude portuguesa deveria se dar pela MP, dos 7 anos de idade até o ingresso nas Forças Armadas. E o da comemoração do dia 24 de dezembro de 1946 abordava o Natal, mas também a MP como modelo para o futuro de Portugal. Na mesma linha, o n. 79, em comemoração ao ano novo, foi a transcrição da mensagem do Comissário ao povo português na rádio Emissora Nacional, às 20 horas do dia 1º de janeiro de 1947. O título do n. 80 é *A nossa "mocidade"*, numa clara confirmação das ideias sobre como a mocidade de Portugal deveria agir para se adequar ao modelo. E nos n. 81-82, do dia 3 de março de 1947, há uma atenção explícito no título, *Alerta, Mocidade Portuguesa!* O texto aponta para o perigo não apenas da ausência de filiação, mas a possível desfiliação de meninos da MP[337].

O que é a MP? Luís Pinto Coelho fez esse questionamento no título do n. 83 para citar textualmente a resposta que ele achou melhor definição, anteriormente analisada. O n. 84 tem por título *Nós e eles* para comentar sobre as pessoas que reclamavam para haver um "ensino imparcial" (COELHO, n. 84, 1947, p. 2) nas escolas. O Comissário respondia afirmando serem os interesses nacionais mais importantes do que primar por uma educação não idealizada nos preceitos tradicionais do país. A última *Voz de Comando* identificada foi publicada no dia 20 de maio de 1947, sob o n. 85 e já às vésperas do final do ano letivo; assim, o título, *Férias* trazia

[337] De acordo com GROSSO CORREIA (2002), 85% dos alunos internos eram inscritos na MP em 1937; em 1940 esse número reduziu para 73%. Com o passar do tempo, fim da II Guerra e mudança nos costumes, esse percentual tendeu a diminuir cada vez mais.

aos filiados a lembrança de deveres de “aprumo, retidão, compostura, bondade e devoção à Pátria” (COELHO, n. 85, 1047, p. 11).

Do mesmo modo que a *Voz de Comando* tinha o sentido de direcionar e promover ideias e pensamentos do Comissário Nacional diretamente aos filiados e graduados, o boletim da MP daria algumas diretrizes a serem seguidas por eles. O uso de diferentes ferramentas escritas é entendido como um esforço consciente em conduzir a MP no caminho desejado pelo governo. O acompanhamento próximo e contínuo pode ser observado ainda na análise desses documentos; tendo visto os textos escritos pelo Comissário, será analisado agora o material escrito com a assinatura impessoal da instituição.

5.2.3 Boletim da MP

Assim como o jornal, o boletim da mocidade portuguesa tinha o objetivo de deixar seus filiados a par do que estava ocorrendo na instituição, além de encaminhar diretrizes a serem adotadas pelos mesmos. Começou como um registro anual das atividades realizadas, a partir de 1937 e, a partir de 1940, passou a ter periodicidade mensal.

O primeiro Boletim da MP foi apresentado pelo primeiro Comissário Nacional da MP, Engenheiro Nobre Guedes:

> Deve ter-se em vista que a organização vincule no espírito da mocidade a necessidade da fé como amparo superior da existência e a moral cristã como norma perfeita de solidariedade humana; o culto da independência da pátria e da sua unidade territorial; a viva admiração pelas glórias do passado e conhecimento das responsabilidades delas resultantes; a perfeita consciência do levantamento nacional iniciado em 1926; a necessidade social dum governo de fôrça e autoridade; a belesa moral do lema que manda sacrificar o interesse dum ao bem de todos. (MOCIDADE PORTUGUESA, 1937, p. 2).

A preocupação em dar continuidade ao processo iniciado em 1926 visava conferir maiores poderes ao governo, mas principalmente tendo em vista uma ampla aceitação e concordância. Para isso, a MP deveria cumprir o papel de formar os cidadãos em preceitos morais incontestáveis, como a religião cristã, como disposto no parágrafo segundo do Regulamento da Organização Nacional da MP cuja redação afirma o dever de cultivar na juventude a educação cristã tradicional no país.

Na Escola Central de Graduados, dentre os programas da EMC, consta a 5ª Conferência. Nela, há o tema da influência e necessidade da religião cristã na formação do caráter. A conclusão é de que foi a Religião Católica, que é cristã, que civilizou Portugal, tendo por justificativas os heróis que praticavam a religião, a vida sobrenatural e os sacramentos (MOCIDADE PORTUGUESA, 1937, p. 30). Ou seja, faz-se uma relação indissociável no país entre civilização e religiosidade, devendo pertencer ao desenvolvimento educacional da nação para ter êxito, portanto. Em contrapartida era apresentada também a teoria marxista, de cunho ateu, pelo Professor Doutor Luiz Pinto Coelho, à época também secretário-inspetor da MP.

No Boletim de novembro de 1940 há as conclusões do I Congresso Nacional da MP, realizado em maio de 1939. Nele, ocorreu o questionamento acerca de quem seria responsável pela formação moral, com a seguinte resposta:

> Serão normalmente sacerdotes (o pároco, ou seu delegado) os instrutores de formação moral – verdadeiros assistentes religiosos de cada Centro. Todos eles, pela circular nº 365, de novembro de 1939, são propostos – para nomeação – ao Comissariado Nacional, pelo Director dos Serviços de Formação Nacional, depois de se ter entendido com a competente autoridade eclesiástica diocesana. (BOLETIM..., n. 1, v. 1, 1940, p. 13).

Mais adiante, ainda no mesmo boletim, encontra-se a afirmação de que a doutrinação dos jovens deveria ser latina e cristã, em oposição ao liberalismo. A importância da formação moral é justificada com mesmo fervor, ao certificar que a Constituição mandava, o regulamento da MP prescrevia, por ser tradição e, mais ainda, por ser verdade. Ao apresentar isso, o Padre Manuel Rocha, Diretor dos Serviços de Formação Moral, descarta qualquer possibilidade de questionamento ou mesmo de oposição.

O boletim segue defendendo ideias como formação integral da juventude, conferindo conselhos para a formação de bons dirigentes e ainda recomendando exames de consciência e prática de atividades físicas. Seguindo a mesma linha do jornal, identifica-se textos que lembram a *Voz de Comando*, anteriormente discutida. Na relação com o Brasil, encontra-se um texto no número 2, volume I, de dezembro de 1940. Nele consta que em 24 de novembro de 1940 houve a doação do Palácio da Independência pelo governo brasileiro[338], onde passou a funcionar o Comissariado Nacional da MP. E, por ocasião da presença do Comissário em sessão solene

[338] A expressão usada no texto foi “colônia portuguesa no Brasil”.

celebrada no Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, diz ele as seguintes palavras:

> Onde quer que pulsava um coração lusíada aí se celebraram com fé ardente os ritos dêsse grande acto de culto patriótico, em cujos momentos culminantes a Nação portuguesa se tornou presença real num grande Império invisível, Império ecuménico, Império do espírito – cujo domínio inefável abrangia de um extremo ao outro da terra, pois a tôdas as paragens do mundo chegou a ânsia e o esfôrço português!
>
> Em nenhuma parte, porém , fora de Portugal, êsse milagre se produziu com tamanho esplendor como no Brasil. É que os portugueses, aqui, não estão em terra alheia. Portugal não é estrangeiro no Brasil: o pai não pode ser um estranho em casa do filho que amorosamente criou e estabeleceu!
>
> Laços de sangue indissolúveis reforçados por inapagáveis tradições comuns ligam por tôda a eternidade as duas Pátrias. O português no Brasil vive numa espécie de estado de graça: a chama do seu lusitanismo afervora-se e cresce do mesmo passo que o amor à terra e ao progresso brasileiro. Nenhum dêstes sentimentos exclue o outro: pode ser-se português de lei e querer ao Brasil como à segunda pátria, porque quando se trabalha e luta em prol da sua civilização está-se implicitamente a honrar e defender a civilização portuguesa! (CAETANO *apud* BOLETIM..., n. I, v. II, 1941, p. 18-19).

O discurso demonstra a aproximação entre os dois países por questões históricas e culturais. Apesar do tom ainda carregado de sentimento colonizador, é possível identificar o esforço em realizar uma aproximação cultural por meio das tradições e da ligação sanguínea.

O então secretário inspetor José Soares Franco, em 1941, afirma que sem a independência de Portugal em 1640, o Brasil não seria o que é. Em texto sobre a restauração portuguesa, ele considera o fato revestido de muito significado para a evolução do povo brasileiro. Franco pontua a restauração portuguesa como o contexto que fez acender a consciência nacional no Brasil, contra o domínio holandês. E foi ela quem proporcionou a "integridade" da América portuguesa, descartando a cisão territorial; por esse motivo considera o Brasil, "um país que, mal surgido para a História, trazia consigo tôdas as virtudes das velhas civilizações" (BOLETIM, n. I, v. II, 1941, p. 20). A aproximação cultural entre Brasil e Portugal, por meio de suas virtudes, referenda uma verdade histórica pautada pelos antepassados de ambos os países. Em palestra realizada no ano de 1942, o Comissário Nacional alega terem feito os portugueses "nacionalismo missionário" (BOLETIM, n. 2, v. III, 1942, p. 33) no Brasil.

O Boletim de janeiro de 1942 traz os ideais da MP: juventude generosa, cristandade, lusitanidade, ordem social e culto da justiça. Sobre a ordem social é afirmado categoricamente a impossibilidade de deixarem de existir ricos e pobres. Ou

seja, a sociedade e suas instituições serviriam apenas para a manutenção da realidade já existente. Ainda no ano de 1942 são apontados alguns problemas da MP como falta de dirigentes competentes e dedicados, assim como falta de dinheiro.

Em discurso ao primeiro aniversário do Centro Universitário do Porto, ocorrido a 22 de janeiro de 1943, o Diretor Domingos Rosas da Silva discursa sobre o papel do Centro e a importância da MP. Sobre a finalidade do ensino superior, cita três mais importantes: ensinar, criar a ciência e aplicá-la. A função da MP estaria em preencher as lacunas exigidas pela sociedade e não contempladas na atuação direta do Centro Universitário[339]. E faz uma crítica à postura docente sobre a ausência de uma postura verdadeiramente educadora, citando que as gerações anteriores possuem certo preconceito em relação às mais jovens e considerando os mais novos como piores. “Se este critério fosse verdadeiro, se cada geração fosse melhor do que a que se lhe segue, não seria difícil localizar em tempos históricos a geração modelar e o paraíso terrestre em época relativamente recente” (BOLETIM, n. 5, v. III, 1943, p. 134).

Por considerar a importância da espiritualidade mesmo em pessoas da ciência e sua deficiência em ser ensinada ou vivida pelos docentes, recorria-se à MP como expediente a esse problema. A experiência da MP pelos jovens possuía nas palavras do diretor a finalidade de proporcionar à juventude da ciência a possibilidade em aliar aspectos exigidos pelo meio social na atuação presente e futura desses membros, ao fazer científico, inerente ao convívio acadêmico em um Centro Universitário. Obviamente um desses aspectos exigidos consistia em viver de acordo com princípios rígidos da moral cristã. O prof. Domingos conclui afirmando que o Centro Universitário pertencia à Mocidade Portuguesa, talvez num gesto de aproximar os conceitos de ambas em serem cristãs e nacionais.

No discurso de posse do Diretor Universitário do Porto, Dr. Jaime Rios de Sousa, em 19 de abril de 1947, o então Comissário Nacional da MP discursou[340]. Aproveitando o momento, afirma que os princípios basilares dos Centros Universitários se confundem com os da MP. Ressalta que a MP é um movimento de rapazes e para rapazes, estimulados a viverem “como rapazes” (COELHO, 1947 *apud* MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM, 1947, p. 153). Portanto, seriam formados para cumprirem sua função de cidadãos portugueses, homens com senso de organização e hierarquia. Manter o país sob esse modelo tinha o sentido de dar

[339] Cf. anexo f.
[340] O discurso foi publicado no boletim do Comissariado Nacional da MP. Cf. anexo H.

continuidade ao sentimento nacionalista, em contraposição aos movimentos internacionalistas.

> O que a Mocidade quer, com o seu nacionalismo, é que Portugal exista, viva, trabalhe, se organize e progrida em harmonia com as suas características fundamentais; que não se pretenda, de dentro ou de fora, torcer o nosso País para encaixar em moldes ou figurinos alheios (que contrariam as tendências e aspirações nacionais) só porque são bonitos ou estão na moda. (COELHO, 1947 *apud* MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM, 1947, p. 154).

Combater internacionalismos, principalmente o comunismo, era um dos deveres da MP. Seria defendo a ideia do nacionalismo português que a MP e os espaços onde ela estivesse afirmariam a identidade portuguesa, colocando pensamentos divergentes automaticamente no campo do antinacionalismo. O comissário atesta que competia à MP a "moldagem" dos futuros dirigentes do país. A formação da elite portuguesa estaria, pois, na MP.

O Diretor dos Serviços de Formação Moral, Frei José Montalverne, escreveu no boletim de junho de 1943 texto com o título *A formação moral da MP*. Nele, há aspectos de cunho doutrinal e pedagógico. Embora faça afirmações no sentido de que a MP não é obra da Igreja nem imponha a religião católica, considera que ela é a "verdadeira Igreja de Cristo" (BOLETIM, n. 8, v. III, 1943, p. 238). Por esse motivo, estaria apta a ensinar a religião católica.

No Boletim também são encontrados discursos sobre o papel da MP na sociedade portuguesa e em outros países, colônias de Portugal. É assim o título do texto *Colonizar e civilizar*, escrito pelo Capitão Celestino Marques Pereira, Diretor dos Serviços de Educação Física e Desportos, publicado no boletim número 1, volume V, de 1945. Portanto, o dever de civilizar estaria atrelado ao dever de colonizar; pelos discursos expressos no boletim, ambos estariam também conectados à manutenção das tradições portuguesas, principalmente religiosas.

Foram encontrados ainda boletins do comissariado nacional, publicados a partir do ano de 1945. O diretor era também diretor de serviços culturais da MP, Dr. António Rodrigues Cavalheiro e o editor era Ruy de Morais Vaz, presidente da Comissão Administrativa do Fundo de Publicações.

A MP foi uma instituição educacional criada para dar continuidade a uma formação educacional escolar. Assim, consistia em disseminar ideias e ações formadoras dos cidadãos portugueses nos moldes do pensamento do governo de Salazar. Ser homem português requeria assimilar e agir de acordo com os preceitos

da identidade nacional portuguesa, pautada na ação patriótica e cristã. Meninos e meninas deveriam cumprir funções bem específicas dentro da sociedade; aos meninos, um papel de provedor. A Mocidade Portuguesa Feminina promoveu também seus ideias de cidadã portuguesa, seguindo os mesmos preceitos de religiosidade e patriotismo.

5.3 A MOCIDADE PORTUGUESA FEMININA (MPF)

Em 1937, após um ano da criação da M.P., foi criada a M.P.F. com o objetivo de educar as futuras mães e esposas de Portugal. Em estudo detalhado sobre a estrutura e funcionamento dessa instituição, Irene Flunser Pimentel (2008) apresenta o livro cujo título já remete a uma ideia trazida como pertencente à alma da mulher portuguesa: *Mocidade Portuguesa Feminina: educada para ser boa esposa, boa mãe, católica e obediente*. Descreve a trajetória da MPF do surgimento, em 1937, até o seu fim, em 1974. “Ideologicamente, a elite dirigente da MPF defendeu o ideário nacionalista e a doutrina católica e, além de compartilhar os mesmos inimigos do Estado Novo – o liberalismo e o comunismo -, erigiu como adversário específico o feminismo” (PIMENTEL, 2008, p. 17).

Foi exatamente com o argumento das bandeiras levantadas desde o seu início que, com o advento de 1974, a última comissária nacional da MPF apelou à continuação da entidade (PIMENTEL, 2008, p. 227). O sentimento “apolítico” e de formação educacional era a justificativa exaltada durante toda a existência da MPF. Apesar disso, Pimentel (2008) afirma que houve uma ideologia de “missão feminina” e de obediência ao regime salazarista e à Igreja Católica.

A premissa de uma entidade criada para formar as mulheres portuguesas no sentido de nacionalismo e cristianismo, apresentando a importância do culto de glórias passadas e que deveriam ser preservadas, foi anteriormente apresentada por Arriaga (1976). Embora não com riqueza de detalhes apresentada por Pimentel, Arriaga apontou as principais diretrizes norteadoras da instituição salazarista. Com um regulamento rigoroso, acreditava-se que ao ser seguido e incutido estaria garantida objetivamente a educação e a construção de um *habitus* nas mulheres portuguesas daquela geração e além.

O principal objetivo deveria ser a construção de uma mentalidade portuguesa aliando as ideias nacionalistas e religiosas como se pertencessem a uma mesma significância. Partindo do mesmo princípio da MP, o objetivo era formar uma mulher nova por meio da educação moral cristã tradicional no país. Possuía quatro vieses educacionais: moral, civismo, física e social. Assim, as meninas portuguesas deveriam ser preparadas para serem física, intelectual e espiritualmente as mulheres portuguesas almejadas pelo Estado Novo. Foi, portanto, uma instituição cuja atuação era independente da MP, mas trabalhava em conjunto com ela para atender aos interesses do Estado naquele momento. Segundo o Ministro da Educação Nacional, António Carneiro Pacheco(*apud* PIMENTEL, 2008, p. 23), a finalidade da MPF seria "educar e nacionalizar a juventude, preparando a mulher, de quem depende a segurança e a felicidade da família, e, por conseguinte, o bem da Nação".

O papel da mulher estaria assim bastante delimitado na sociedade portuguesa e competia à MPF educar as jovens para esse futuro. À liderança cabia desenvolver mecanismos para realização e alcance de tais objetivos. Teve como Comissária Nacional[341] Dona Maria Guardiola entre os anos de 1937 e 1968. A partir desse ano, assumiu Dona Maria Ana Almeida da Luz Silva, que já ocupava cargo de Comissária Nacional Adjunta para o Ultramar desde 1963. A última Comissária Nacional da MPF foi Dona Maria Joana Bidarra de Almeida. A primeira Comissária ocupou também o cargo de reitora do liceu Maria Amália até o ano de 1947. Na função de responsável pela formação moral e nacionalista estava o Padre Gustavo de Almeida e, após sua morte em 1965, o Padre João Trindade, sendo o único cargo ocupado pela figura masculina na instituição.

O controle exercido pela instituição era semelhante ao da CNMC no Brasil, ou seja, mesmo não tendo maiores poderes diretos sobre outros espaços da sociedade, conferia sua atuação. Contribuía com o MEN na orientação e mesmo proibição de livros e filmes considerados impróprios à formação das raparigas portuguesas, chegando a solicitar interferência do governo, com êxito ao pleito, no tocante a publicações e cinema. Tudo com base em valores cristãos e nacionais.

[341] Apesar de ter a mesma nomenclatura, a Comissária Nacional da MPF estava ligada a uma outra instituição, denominada Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN). As mulheres não possuíam espaço na política do Estado, então essa foi a entidade criada para conferir legitimidade pelo governo, enquanto a MP era comandada diretamente por membros que compunham a estrutura da ditadura salazarista.

Assim, mesmo quando houve um declínio da importância da MPF, após a II Guerra Mundial, o poder exercido pela religião católica sobre a formação da mulher portuguesa permaneceu (PIMENTEL, 2008, p. 26). Apesar de ter havido algumas situações de divergência entre a Igreja e o Estado, pois aquela tinha o denominado escutismo católico, cuja dissolução foi proposta pelo Estado após a criação da MP e da MPF e não aceita pela Igreja, os próprios dirigentes trataram de dirimir esses atritos, introduzindo a componente religiosa nas duas instituições.

Essa era inclusive uma das maneiras de negar a MP e a MPF como organizações de cunho totalitário. A aproximação com a Igreja Católica, sem negar suas iniciativas, mas alegando complementá-las, acontecia todas as vezes que esse discurso surgia. Assim, no II Congresso da MP, ocorrido em 1956, reafirmou-se o papel da MP, cuja função deveria ser atuar junto às escolas, complementando "moral e intelectualmente as disciplinas escolares, as quais, por si só, não completavam a obra educativa da Igreja e da Família" (PIMENTEL, 2008, p. 32).

Outro mecanismo utilizado para negar discursos totalitários advindos principalmente da própria Igreja Católica foi a nomeação para cargos de liderança pessoas que faziam parte de entidades ligadas à Igreja. A autorização por parte do MEN de uso de fundamentos religiosos, cuja justificativa também seria moral, pelas dirigentes da MPF compôs outro elemento de busca a uma simetria com a Igreja. O controle sob a justificativa de moralidade cristã é evidenciado inclusive na recomendação e confecção de vestimentas para uso dentro e fora da escola. Na escola, sob a alegação de igualar as classes sociais, sem distinção, houve o incentivo ao uso de batas e fardas da MPF. No ambiente desportivo, *idem*. Na praia, maiôs elaborados pela MPF que se adequavam à moral cristã. Em todas as situações, o fundamento tinha cariz religioso e encorajava a prática da caridade, outra característica outorgada à cristandade.

Ao retratar os vinte e cinco anos de existência da entidade, houve a preocupação em citar a caridade e mobilização para auxiliar atividades da Igreja. Presença nas comemorações em Fátima e romarias, além do centenário da promulgação do dogma da Imaculada Conceição[342] (PIMENTEL, 2008) demonstram não apenas a aproximação, mas indissociabilidade entre o papel da mulher portuguesa e católica. Assim como foram entregues em todas as escolas primárias oficiais e postos de

[342] Padroeira de Portugal.

ensino de frequência feminina e mista do país para serem colocadas nas salas de aula uma cópia da Imaculada de Murillo (BOLETIM..., 1937, 2º tomo, p. 293).

Apesar da ausência de obrigatoriedade em frequentar as aulas de religião, a filiação à MPF e consequente participação em suas atividades eram obrigatórias. Assim, apesar da afirmação de um estado não ligado à nenhuma religião oficial, a interferência direta de membros da Igreja Católica nos ditames da formação moral e social e indireta por meio das dirigentes que proferiam a religião católica conferia privilégio em relação às demais. Isso terminava por impelir as jovens a afirmar essa religião nas atividades da MPF (PIMENTEL, 2008).

Maria de Lurdes Belchior (*apud* PIMENTEL, 2008, p. 49) em depoimento sobre a importância da MPF na sua vida, cita episódio em seu período de juventude. Em texto afirma que, por rebeldia, havia preenchido na ficha de inscrição ser de religião protestante. Sanados os desentendimentos, ela relata o “alívio” sentido pela diretora do centro e consequente destruição do documento, para que Maria fizesse outro, contendo a informação correta.

> Como as alunas podiam ser dispensadas por motivos religiosos dos seus deveres escolares, no caso de estes constituírem o <<ensino de uma religião diferente>> da professada, um pai solicitou, em 1946, uma dispensa de frequência às actividades ao sábado para a sua filha, <<em virtude de a mesma aluna ser de religião hebreia>>. A aluna deveria evidentemente ser dispensada à luz daquele despacho, mas Maria Guardiola usou o falso argumento de que, na actividade de formação moral e nacionalista da MPF, não se difundia a religião católica. O MEN concordou com a comissária nacional, e a jovem ficou assim impedida de cumprir o dia de culto de sua religião. (PIMENTEL, 2008, p. 48).

Nas duas situações, vê-se uma clara distinção e preferência pela religião católica e completa desconsideração com as demais. Os indivíduos, com o uso do poder, afirmavam que a instituição não era contra nenhuma religião, mas defendiam o que era considerado como valores e tradições pertencentes à cultura portuguesa desde sua formação nacional. E assim, apresentavam a Igreja Católica mais no sentido de manutenção de valores morais e nacionais do que de uma religião a ser defendida ou professadas, tal como as outras. Ser portuguesa, ser católica e ser obediente deveriam estar num mesmo contexto de preservação da unidade nacional.

Como o ideal de feminino não coadunava com ideias feministas, a MPF procurava criar um discurso no qual a menina deveria ser preparada para se tornar uma boa esposa e uma boa mãe. Nisso, a Igreja Católica também contribuía com o discurso da mãe de Jesus. Era com base nessa noção de religiosidade que se

orientavam as raparigas portuguesas em vários aspectos de sua vida. A maneira como se vestir, a manutenção das classes sociais com o exercício da caridade, o respeito, a elegância e o recato no tratamento às diversas pessoas conferiam a construção de um *habitus* considerado civilizado, mas nos moldes da modéstia pregados pela Igreja.

Um dos sacramentos pregados pela Igreja Católica seria, portanto, uma das finalidades de toda a preparação das portuguesas. O casamento era o futuro mais desejado a se realizar para cumprir o objetivo último da mulher em promover a felicidade da família construída por ela. Assim, o modelo de mulher portuguesa perpassava pelo matrimônio e maternidade.

Apesar disso, havia muitas mulheres que fugiram a essa regra e mesmo assim foram exaltadas pela MPF. A defesa da pátria e da religiosidade foram também aspectos de grande relevância tratados pela instituição, que apresentava como exemplos de mulher portuguesa rainhas e beatas, promotoras da nacionalidade e religião.

Suas qualidades eram vistas e elogiadas principalmente pela aproximação com os ideais cristãos de abnegação, caridade e doação a uma causa. A Virgem Maria, exemplo maior do cristianismo, possuía suas representantes portuguesas de devoção: Dona Leonor, Dona Filipa de Lencastre, Dona Luísa de Gusmão, Dona Maria I, Dona Teresa, Maria Amália Vaz de Carvalho. Dentre representantes estrangeiras, constam Fanny Mendelsohn, Mme. Pasteur e Georges Sand (PIMENTEL, 2008). Apesar de algumas dessas mulheres não simbolizarem o ideal de representação feminina para os padrões sociais estabelecidos pelo Estado Novo, foram mostradas em publicações da MPF.

Procurando constantemente distinguir os papeis dos homens e das mulheres na sociedade portuguesa, a MPF e suas responsáveis esforçavam-se por todos os meios. Embora tivessem atividades na MPF semelhantes à da MP, tais como a educação física, o que era realizado com as raparigas não tinha o intuito de promover a preparação militar, como em alguns momentos aparecia à MP.

Embora afirmando ser uma instituição integradora de todas as classes sociais, a formação das raparigas na MPF tinha o claro objetivo de se voltar à elite. A prática da caridade e o desenvolvimento de ideias pouco condizentes com uma população mais pobre evidencia isso. Por esse motivo, ao se tratar de futuro, as perspectivas eram apresentadas principalmente no âmbito do casamento e maternidade, tendo em

vista que ao homem competiria prover materialmente a casa e a família. Às mulheres responsabilizava-se principalmente a formação dos filhos e manutenção da casa, cuidando dos afazeres domésticos e buscando representar sempre o papel da boa esposa e boa mãe.

Pimentel (2008) conclui considerando os propósitos iniciais da MPF, que não foram exitosos em sua totalidade. Dentre o universo de jovens femininas de Portugal e colônias, a MPF ficou circunscrita ao grupo de meninas urbanas escolarizadas pertencentes a um determinado estrato social. As mulheres operárias, do campo ou aquelas que ingressaram nas universidades pouca ou nenhuma influência conseguiram ter da MPF.

A MPF embora tenha surgido com a intenção de fazer participar as meninas e jovens portuguesas ficou, portanto, restrita. Assim como a CNMC, o objetivo aparente foi a formação de uma elite a quem caberia governar, no caso das mulheres, ajudar a governar, o país. O modelo de cidadão e cidadã em ambos os países visava a preservação da estrutura social e dos costumes culturais por meio dessas instituições. Caberia nos dois países a manutenção do modelo já existente e ensino às novas gerações sua função e os *habitus* relevantes para a identidade nacional.

5.3.1 Lusitas

O equivalente ao jornal da MP para as mulheres, *Lusitas* era o jornal do comissariado nacional da MPF. Tinha por representação, além da MPF, a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN). Dirigido e administrado pelo comissariado da MPF, sob a direção de Maria Teresa Andrade Santos, tinha caráter mensal e deveria ser adquirido e lido pelas portuguesas, conforme se verificou em vários boletins da MPF. Servia ainda, segundo o boletim para dirigentes da MPF, para auxiliar no trabalho pedagógico das mulheres em aulas dos Centros Primários.

Encontra-se algumas mulheres cujos nomes aparecem constantemente em vários números do jornal, assinando textos por elas escritos. Maria Alice Guedes de Andrade em muitos exemplares escreveu duas histórias seccionadas com os títulos: *Os náufragos da Ilha Rochosa* e *O cogumelo dourado*. Ambas escritas no estilo de fábulas, trazendo um cunho moral a ser ensinado às crianças portuguesas.

A primeira história aborda a temática de corsários e marinheiros “civilizados”. Uma nau, batizada de Santa Maria[343], encalhou numa ilha rochosa e Dona Isabel de Vale-Novo, seus filhos e uma velha serva ficaram na ilha sob os cuidados de indígenas “simpáticos e acolhedores, nada agressivos” (LUSITAS, 1943, p. 3). Por fim, os corsários chegam e resgatam os náufragos. Uma série de significados aparecem na história, desenhada no jornal em formato de quadrinhos. Os corsários e marinheiros são civilizados e os indígenas são simpáticos e acolhedores.

A segunda história conta sobre a mãe de Joaninha, que foi mordida pela mosca negra e só se cura se comer um pouco do cogumelo dourado. A saga é Joaninha no bosque para encontrar o tal cogumelo dourado. Há um anão amarelo que a diminui de tamanho, para facilitar a busca; por isso, ela passa por várias situações no bosque. Por fim, ao fazer sempre o bem, mesmo aos que lhe faziam mal, ela consegue achar o cogumelo e salvar sua mãe. A moral religiosa está presente no fato de dever sempre fazer o bem, mesmo aos que procuram nos prejudicar.

Esta última é dividida em 20 números do jornal, do 3 ao 22[344]. A primeira, em 16 números, do 3 ao 18[345]. Ambas foram escritas para ensinar de maneira lúdica os valores portugueses, automaticamente cristãos em sua concepção; a personagem Joaninha ressurge ainda em outra história, entre os números 50 e 77[346]. Nessa, intitulada *Flor do Bosque*, conta a história de Joaninha e Flor do Bosque e sua amizade.

Percebe-se que a maneira como era conduzido o entendimento da identidade nacional portuguesa com meninos e meninas correspondia ao que se afirmava das diferenças entre masculino e feminino. À mulher competia ensinar e aprender de modo mais terno e suave, correspondendo ao seu papel futuro de esposa e mãe. Essas histórias deveriam ser contadas e apreciadas pelas meninas de todo o país, com a intermediação das professoras e filiadas da MPF.

Foram encontrados na Biblioteca Municipal do Porto exemplares do n. 3, publicado no dia 10 de maio de 1943, ao n. 123, do dia 30 de abril de 1950, sob a organização de Maria Teresa Andrade Santos. A partir do n. 124, publicado em 15 de

[343] Talvez numa referência a uma das naus que primeiro aportou na América, no início da colonização europeia. Foram três que aqui chegaram, sob a liderança de Cristóvão Colombo: Santa Maria, Pinta e Niña.
[344] Publicados entre os dias 10/05/1943 e 08/12/1944.
[345] Publicados entre os dias 10/05/1943 e 08/08/1944.
[346] Publicados entre os dias 25/03/1947 e 15/05/1948.

maio de 1950, passou a ser dirigido por Maria Alice Andrade Santos; houve uma alternância entre esses dois nomes após 1951. Foi identificado, ainda, que a partir de julho de 1950 a sede do comissariado nacional da MPF ficou endereçada no mesmo local onde era produzido o Boletim para dirigentes da MPF.

5.3.2 Boletim para Dirigentes da MPF

A partir de outubro de 1952 o Boletim para dirigentes da MPF passou a ser publicado em Lisboa com o objetivo de passar informações necessárias ao exercício da função das mulheres filiadas à MPF. Chama a atenção o número de exemplares produzidos; uma média de 5.000 por número, sendo ampliado cada novo número. O n. 1 tem como primeiro artigo um texto cujo título é *Tu podes fazer cristandade*, numa clara alusão de um dos significados para a existência da MPF.

Cada ano letivo possuía uma campanha e naquele ano o lema exaltava o compromisso das mulheres portuguesas em educar as crianças no sentido religioso. “Como havemos de passar, a pequeninas e maiores, estas palavras de ordem (tu podes fazer cristandade, tu podes iluminar os caminhos alheios) se primeiro as não vivermos, as não esculpirmos no nosso querer, na nossa consciência, na nossa alma?!” (BOLETIM, 1952, p. 5). Para ensinar às crianças o real significado e incentivá-las a perceber sua capacidade em exercer algo considerado tão importante, era necessário que as dirigentes tivessem antes internalizado. “Esculpir” no “querer”, na “consciência”, na “alma”, possui aqui o mesmo sentido que desenvolver em si um *habitus*, posteriormente tratado como natural e repassado às crianças, tendo em vista a realização do mesmo processo.

Baseava-se a campanha como “um motivo nacional que é simultaneamente patriótico e religioso – a vocação missionária dos portugueses” (*Idem*, p. 7). O sentimento de religiosidade, afirmada como presente no “ser português”, é aqui considerado para estimular na educação a continuidade do que era afirmado fazer parte da nacionalidade e, consequentemente, da identidade portuguesa.

O segundo boletim tinha como lema a palavra “Missionar”, numa perspectiva de continuidade do lema do primeiro número. Relacionando as palavras “vocação”, “pátria”, “cristão” e “educador”, o boletim traz para as dirigentes a obrigatoriedade da ação a partir de algo apresentado como inerente à educação. Ser educador é, antes

de tudo nesse sentido, estar vocacionado a. Desse modo, não há escolhas, pois, a vocação é chamamento ao qual não se pode fugir e quando esse chamado é de ordem religiosa (“vocação de Cristão”), torna-se impossível negar.

Para ratificar a relação do ensinar com o dever cristão missionário, houve a escolha de homenagear no ano de 1952 São Francisco Xavier. Ele foi fidalgo de Portugal e professor de Filosofia da Universidade de Paris, indo para Índia em 1541, de espontânea vontade, na “missão” de cristianizar o povo. Sabe-se que a Índia é um país formado por um conjunto de povos cuja cultura é milenar e possui uma religiosidade muito forte e diversificada. Mas o português, e seu senso “civilizador”, não consideraram nem no século XVI, auge da contrarreforma na Europa, nem no século XX, já com o discurso de nacionalidade, a importância de religiões que diferissem da sua. Portanto, o personagem escolhido atende aos interesses de legitimidade nacional, no seu aspecto colonizador, e religiosa, no seu aspecto missionário. A identidade nacional encontra-se, portanto, aí garantida nos sentidos de maior ênfase do período salazarista.

> Caras dirigentes: Também agora o materialismo, sob diversas e novas formas, ameaça a supremacia do espírito. A guerra recente e o medo das futuras torna instável a vida; e a fraqueza da Fé torna as consciências dos homens vulneráveis a todos os desmandos. Corre pelo mundo uma desenfreada ânsia de prazer que faz relegar todos os deveres de estado. A própria Família não cumpre sua missão, porque a mulher desertou do ser posto.
>
> [...] E nunca a sociedade se levantou da queda e se ergueu para o Alto sem o valor das Mães! [...] (BOLETIM para ...., dez. 1952, p. 98, grifos meus).

Às mulheres competiam as obrigações com a família e, não fazendo isso, relegou ao Estado toda a obrigação. O papel de mãe, a ser desempenhado pela mulher, deveria ser o mais importante a exercer. O texto apresenta o valor da mulher-mãe para o desenvolvimento da sociedade. Com isso, qualquer outra função deveria ser considerada menos essencial, tendo em vista o fortalecimento da “fé” e da “nação” nesse contexto.

O exemplo da rainha Dona Leonor, nascida em Portugal no século XV, é detalhadamente relatado no boletim dos meses de abril e maio de 1958. Os textos, transcritos do livro de Dr. João Ameal, figura importante para a historiografia portuguesa, contam a história de sua vida e sua contribuição cristã do reino de Portugal. Seu papel de esposa, mãe e rainha, dentro dos preceitos cristãos de nacionalidade, foram importantes a ser exemplificado no boletim.

Os demais temas tratados pelo boletim tinham constantemente o viés religioso[347]. Assim, a função da portuguesa deveria sempre estar de acordo com os textos e orientações apresentados e difundidos por esses materiais de divulgação da boa conduta da rapariga portuguesa.

O ideal de civilização portuguesa perpassa pela compreensão da história do país que viu seu surgimento e afirmação de nacionalidade na religião. A Igreja Católica Romana foi o começo e sentido da organização, manutenção e expansão de Portugal. Para a ditadura salazarista a continuidade da civilização portuguesa precisava da permanência nos portugueses do *habitus* que deu sentido à existência portuguesa durante todos esses séculos. E estava a correr o risco de se perder em decorrência de ideias estrangeiras, liberais e anticristãs, trazidas principalmente pelo comunismo ateu e desnacionalizante.

As instituições da MP e da MPF foram criadas e conduzidas por pessoas que acreditavam nesse pensamento de desvirtuação da juventude por meio de ideologias contrárias ao “ser português”. Retomar os valores, por meio de práticas, discursos e ações tinham o sentido de estabelecer um figuração social para manutenção da identidade nacional portuguesa. Essa estaria alicerçada no que promoveu a formação portuguesa e deu explicação à sua civilidade, a religião como elemento de unidade cultural.

Foi com a realização de atividades, organização e formação que a MP e a MPF queriam promover no seio da juventude o sentimento de identidade nacional. Embora tenha conseguido uma grande quantidade de portugueses filiados à MP nos primeiros anos, o desinteresse pela instituição fez com que o governo adotasse algumas medidas, como incentivar atividades esportivas e obrigatoriedade de filiação. Do lado feminino, o boletim para dirigentes conseguiu uma tiragem de onze mil exemplares, o que conferia uma significativa abrangência e circulação das ideias entre as filiadas da MPF.

Apesar dos esforços governamentais durante toda a ditadura portuguesa, o ano de 1974 marcou o fim de ambas as instituições educacionais. Elaboradas para serem complementares à vida escolar e acadêmica, encontrou existência e permanência principalmente nesses espaços. O motivo de sua concepção estava na circulação de ideias que só viram coerência no exercício do poder de uma ditadura.

---

[347] Cf. anexo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional que objetiva a construção de uma identidade nacional requer a afirmação de verdades. Isso é importante, pois deve levar em consideração a precedência histórica do povo, mas também é possível perceber quais os enredos discursivos elaborados e mantidos para justificar a necessidade de sua preservação para a permanência daquela sociedade. Considerar as tradições como algo importante e que deve ser inalterado pelas culturas acontece em qualquer povo; nas civilizações ocidentalizadas modernas sua perpetuação ocorre, entre outros espaços sociais, nas instituições educativas.

A educação deve ter dupla finalidade: manter tradições, consideradas esteio para a identidade, ao mesmo tempo que deve gerar inquietações, visando uma contribuição dos sujeitos para a sociedade. Nos contextos de ditadura ora investigados, o que se viu foi apenas uma dessas vias. A CNMC, a MP e a MPF existiram e findaram como a debacle dos governos que as criaram. A identidade nacional forjada na ideia de um *habitus* religioso constante nas sociedades brasileira e portuguesa, embora permanecida no seu seio, não conseguiu encontrar nas instituições estrutura que justificasse a manutenção das mesmas. Por esse motivo, só sobreviveu em governos autoritários porque se mantinha pelo exercício do autoritarismo na educação escolar no Brasil e em Portugal.

A CNCM, bem como a MP e a MPF, surgiram em contextos de países cujos governos eram ditaduras. Com isso, o que foi elaborado para ser mantido para a população em idade escolar não contou com a participação democrática da sociedade, mas representou em certa medida o reflexo das sociedades nas quais estavam inseridas. Assim, desconsiderando a multiplicidade de povos e culturas que promoveram a formação cultural do Brasil e de Portugal, remeteu-se a afirmação da verdade preexistente de um *habitus* social de cunho religioso, de base católica romana, devendo ser ensinada a toda a sociedade. Os brasileiros e brasileiras, do mesmo modo os portugueses e portuguesas, haviam assimilado ao longo de toda a sua história esse *habitus*, mas estavam correndo risco de perder, por influências alienígenas que ameaçavam a própria identidade nacional.

O enredo discursivo não foi elaborado para se criar um *habitus* na sociedade. Viu-se na educação, por meio da atuação das instituições educativas investigadas, a manutenção de uma segunda natureza que pertencia ao ser brasileiro e ao ser

português atrelada não apenas à formação do povo mas, principalmente, atrelada à formação da identidade nacional. A CNMC, a MP e a MPF não tiveram o interesse em criar algo que conferisse identidade ao povo brasileiro e português. Ele já existia, encontrava-se presente na estrutura da formação nacional desde seus primórdios.

Contextualizar duas ditaduras, investigando instituições que existiriam por interesse das mesmas e se mantiveram apenas no período de suas durações possuiu o sentido de perceber como o exercício do poder em regimes ditatoriais procuram na educação um espaço para sua legitimação. A formação de indivíduos, ocorrida nas sociedades modernas principalmente em instituições educativas fomentadas pelo governo ou por ele chancelado, é objeto de interesse em qualquer Estado hodierno. Nas ditaduras do Brasil e de Portugal, vê-se o esforço em manter a estrutura social vigente. A CNMC, a MP e a MPF foram impostas ao tecido social dos dois países por intermédio do governo para dar continuidade ao que se afirmava pertencer tradicionalmente.

Seus principais representantes alegavam a perda de algo caro aos seus países, devendo rapidamente ser retomado “o curso normal” da sociedade. Isso pautava-se na perpetuação das tradições nacionais, sendo a educação formal seu principal veículo de comunicação. As ideias elaboradas no seio desses governos foi apresentada nos espaços escolares de formação pelo intermédio das instituições educacionais investigadas.

Existe no Brasil, bem como em Portugal, uma estreita relação entre processo civilizador e religião, entendida como necessária à formação da identidade nacional. Na Constituição portuguesa do ano de 1933 havia referência às colônias ainda pertencentes a essa nação, e às missões religiosas eram instrumento de civilização e influência nacional. Essa afirmação da nacionalidade e da civilidade como resultado de uma ação religiosa foi interiorizada e reproduzida nos discursos oficiais e nas práticas educacionais em Portugal e no Brasil. Seus instrumentos foram os sujeitos que, ora reproduzindo a ideia do governo, ora ideias aprendidas e assimiladas por eles como pertencentes ao *habitus* nacional, tratado na educação.

Dentre as semelhanças encontradas entre as instituições está o fato que no Brasil e em Portugal não surgiram de interesses da sociedade em seu aspecto mais essencial. A CNMC, a MP e a MPF foram órgãos criados para afirmar uma nacionalidade que se dizia pertencente à nação desde os primórdios, mas até então inexistia uma estrutura social com a finalidade específica de demonstrar e formar os

povos no sentido de sua nacionalidade. Ou seja, foram dispositivos elaborados de “cima para baixo” cuja inserção na educação escolar foi justificada pelo motivo principal da “perda” de alguns valores morais ocasionada por uma pretensa invasão de ideias “modernizantes”, contrárias à genuína identidade nacional cristã.

Outra observação que merece ser destacada nas semelhanças entre as instituições no Brasil e em Portugal é no que se entendia por educação. Tanto a CNMC quanto a MP e a MPF tinham o objetivo de extrapolar os muros da escola, atuando na sociedade de uma maneira geral, influenciando outras esferas educacionais. No Brasil, falava-se em educação assistemática; em Portugal, educação não escolar. Em ambos os casos, a formação moral e cívica que prevaleceu foi a que se desenvolveu dentro das escolas. Por isso, a MP e a MPF, criadas principalmente para serem complementares à educação escolar, e a EMC, para ser trabalhada na escola, mas que exigia uma atuação também fora dela, tiveram sua atuação quase exclusivamente dentro do âmbito escolar. Foi com o exercício do poder que as instituições foram criadas e assim se estabeleceram e permaneceram.

Observou-se um constante discurso acerca de uma possível “incompreensão” por parte dos(as) professores(as) e até mesmo da sociedade no tocante às finalidades. No Brasil, a EMC foi criticada em vários momentos e, para os presidentes que assumiram a CNMC, isso não passava de uma dificuldade de interpretação do “real” sentido de sua existência, ao que precisou ser continuamente esclarecido em eventos e por parte do governo até o último ano. Apesar disso, ao elaborar no ano de 1984 um curso de moral e civismo junto à Universidade Gama Filho, em Pernambuco o interesse foi demonstrado pelo fato de terem sido ofertadas 55 vagas e haver surgido 85 pessoas interessadas. Percebe-se, pois, que algum esforço ou imposição da parte do governo surtiu efeito no corpo docente do país e, de alguma forma, as ideias criadas na Escola Superior de Guerra e fomentadas pelas instâncias de poder do governo atingiram seu objetivo. Outro aspecto foi a capilaridade e ascendência nos estados, tanto com sua atuação direta, quanto por meio dos relatórios e consultas realizadas pelos órgãos locais à CNMC, numa demonstração não apenas de poder, mas de que suas colocações e decisões eram ouvidas e respeitadas.

Em Portugal não ocorreu de modo diferente. Justificar e “esclarecer”, mostrando a importância e necessidade de uma formação educacional voltada para a promoção de um modelo de cidadão com vistas ao atingimento de um modelo de sociedade

foram movimentações próprias dos governos autoritários nos dois países, mas de fato impondo uma verdade que não permitia espaço para debates ou contrapontos.

Liberdade com responsabilidade foi um dos discursos utilizados para legitimar a manutenção daquela estrutura de governo e de educação. Avocava a presença da religião, mas, essencialmente, a religião católica romana. Os dispositivos, ou figurações, foram criados com o objetivo de garantir esse discurso e legitimar a prática, construindo um *habitus* que considerava estar se perdendo. Deve-se interpelar por que o sentido de civilização só encontra motivos racionais nas culturas e sociedades da Europa Ocidental e, nos casos brasileiro e português, principalmente à religião católica romana.

Um pretenso *habitus* educacional que se procurou delinear por meio da instituição de órgãos governamentais mostrava-se na condição de eco do que se dizia fazer parte de um *habitus social* desde o início de sua configuração. Mattoso (1998) aponta, ao estudar a identidade nacional portuguesa, que a formação do Estado se deu a partir da centralização do governo em um soberano. Como consequência, a sociedade passou a gravitar em torno dele e aqueles que não faziam parte desse grupo, não cabia maiores interferências políticas. Restava à imensa maioria da população as alternativas de viver a sua vida no país ou emigrar para outros lugares.

Assim sendo, infere-se na possibilidade de a cultura no povo ter sido desenvolvida com a ausência de algum sentimento maior de necessidade de participação nas decisões políticas de Portugal. À maioria, não privilegiada por alguma posição social dentro do Estado português em criação, coube durante muito tempo uma certa letargia e aceitação, não sem tentar burlar algumas vezes, daquilo que era imposto pelo Estado.

A organização social, política e até certo ponto, cultural, do Brasil não encontra maiores diferenças do cenário apresentado por Mattoso. As aproximações do tipo de cidadão que se esperava também não. E é por esse aspecto que a construção das identidades nacionais por meio da educação formal no Brasil e em Portugal em tempos de ditadura se encontram. Embora tenha ocorrido marcos temporais distintos, as semelhanças nos trazem à reflexão aspectos que permeiam a compreensão do *habitus* social nos países cuja relação ultrapassou o período da colonização.

O processo de transmissão geracional encontra na escola um suporte de grande valor e importância. Aspectos considerados por uma dada geração encontraram na religião católica uma razão educacional para manutenção de elementos apresentados

na condição de “naturalmente existentes na cultura” desde os seus primórdios. Continuar ou alterar uma realidade estabelecida é resultado de uma série de fatores sociais, dentre os quais a escola nas civilizações ocidentais do século XX cumpriram importante função.

É possível afirmar a possibilidade em se dizer que houve o esforço institucional de se estabelecer um *habitus* social pautado na religião católica por meio da Educação Moral e Cívica no Brasil. Como um dos caminhos percorridos, o de analisar documentos ligados ao principal dispositivo criado pelo governo brasileiro, a CNMC, afirma-se que houve o exercício do poder para conferir o *status* necessário a uma verdade. A visão de “incivilidade” do brasileiro, vendo como possível “civilidade” o caminho moral, foi uma observação identificada nos documentos apresentados. Assertiva que não difere muito da vivenciada pelos portugueses no período da ditadura salazarista.

Percebe-se nos textos em muitos momentos de forma explícita e em outros vários de forma implícita o objetivo de inculcação de ideias que se aproximam da formação de uma elite. Assim, as instituições surgiram muito mais para atender às classes médias da sociedade do que as mais pobres. Formar uma elite que apontasse os rumos a serem seguidos pela sociedade em geral foi a opção escolhida pelos governos ditatoriais do Brasil e de Portugal. Atingir os setores médios das camadas sociais por meio da educação e considerar isso como a totalidade do país atende à uma observação: quem frequenta e dá importância à uma educação formal foi (mas continua a ser em certa medida nos dias de hoje) principalmente o setor médio da população em ambos os países. Muito mais por esse processo de identificação cultural que a escola procura representar do que por um real interesse. As classes mais pobres não conseguem se identificar com o modelo cultural imposto; agora, como antes, não havia interesse governamental em aproximar a escola das diversas realidades da sociedade, no Brasil e em Portugal.

Apesar disso, o elemento de unidade e identidade nacional afirmados nos dois países encontra relações com todos os setores da sociedade por constituir elemento cultural imposto desde antes da afirmação de um país uno e indiviso. Por esse motivo, a questão religiosa pode parecer como algo pertencente ao ser brasileiro e ao ser português desde tempos imemoriais. Foi por não concordar com essa naturalização como algo dado, mas principalmente como um processo gestado desde o início do Brasil e de Portugal, considerado por muitos “normal”.

Não se pode normalizar processos de identidade nacional. Deve-se a todo momento problematizar suas verdades, não apenas no sentido de questioná-las, mas de demonstrar as possíveis invisibilidades existentes na afirmação dessas visibilidades. E a educação no século XX, em contextos de ditadura, promoveu nas sociedades modernas a absorção de elementos aparentemente desde sempre ali, mas construídos por um processo que fomentou uma visão de mundo cuja principal característica consistiu em dar visibilidade a algo, num procedimento de exclusão.

As diferenças sociais mostram-se cada vez mais claras nas leituras acerca da manutenção de uma realidade posta, mas que deve ser minimizada por meio da caridade cristã, algo inerente ao ser brasileiro e português. É com base na manutenção dessas "tradições" que uma classe foi instada a funcionar de equilíbrio e resistência à "ameaça comunista". Percebe-se como esse discurso ainda está presente nas camadas médias da sociedade brasileira nos dias de hoje. Para não perder um *status* que se apresenta como permanente ao grupo, promove-se uma série de discursos para manter a situação tal como ela se encontra. E advoga-se em nome de uma unidade cultural nacional a continuidade das estruturas, com a elaboração de figurações legitimadoras, afirmando o estabelecimento de uma ordem que busca nada mais do que a perpetuação de modelos sociais apresentados como "sempre existentes".

O aparecimento de outras religiões e sua consideração quanto não pertencente aos "primórdios" da formação do povo brasileiro, ou como não aglutinadoras da cultura nacional, demonstram em certa medida a interdição de discursos que concordariam com uma maior diversidade cultural. Perceber discursos que perpassavam pela CNMC e que haviam sido gestados na ESG leva a ter de aprofundar as principais ideias defendidas pela ESG, no mesmo método de compreensão do *habitus* social entendido pela instituição.

Os presidentes da CNMC, e alguns de seus membros, transitavam entre os diversos dispositivos de poder existentes na sociedade brasileira daquele período e, assim como apresentado pelos teóricos que embasam o percurso metodológico dessa pesquisa, concorda-se ser viável perceber a identidade nacional brasileira na educação por meio dos indivíduos que a influenciaram. Desse modo, percebeu-se a necessidade em aprofundar o estudo acerca das formulações dos sujeitos em seus lugares, não desconsiderando a capacidade de influência e alteração desses lugares pelos indivíduos.

Assim foi observado pelas instituições criadas em Portugal. Do mesmo modo que se percebeu uma influência da MP e da MPF na vida daqueles grupos pertencentes aos órgãos, também se identificou uma adequação delas às mudanças ocorridas com o passar do tempo. Quando o modelo totalitário de organização deixou de fazer sentido, após a Segunda Guerra Mundial, a MP procurou voltar-se mais aos esportes e ausência de obrigatoriedade na participação. O mesmo se observou com o papel da mulher. A MPF em certo contexto histórico de maior emancipação feminina teve de alterar o seu discurso para considerar possibilidades, tais como a mulher trabalhar e exercer outras funções, para além das consideradas “tradicionais”.

Portanto, a pesquisa trouxe a corroboração, não negação, da tese que a norteia: a afirmação do *habitus* social brasileiro e português de cunho religioso católico romano. Sobral (2012) transforma toda a construção educacional acerca da identidade nacional religiosa em Portugal numa certeza presente na seguinte pergunta retórica: quem negará a importância da religião católica em Portugal? A assertiva de que a influência da Igreja Católica Romana na sociedade e na educação brasileira e portuguesa faz parte desde sua formação já se encontra evidenciada em diversas pesquisas e bibliografia. O que este estudo trouxe de novidade foram o objeto estudado para analisar a influência da Igreja Católica Romana e o caminho metodológico, que perpassa pela compreensão dos sujeitos/indivíduos para entender a instituição, ao mesmo tempo em que considera a instituição na condição de lugar de sujeito.

O estudo comparativo entre os dois países possui o cariz de perceber as semelhanças e distanciamentos existentes entre Brasil e Portugal. Os sujeitos e lugares por eles ocupados possuíam o sentido de promover na sociedade o exercício da autoridade visando a continuação das ideias existentes nos estratos mais elevados em ambos os países. O esforço foi hercúleo no sentido de constituir suas verdades e procurar afirmar e formar as crianças e jovens para a compreensão de um *habitus* nacional anterior a eles e que deveria ser mantido.

Habitus, relações de poder, indivíduo, sujeito, lugares de sujeito e exercício do poder não são expressões constituintes de campos teóricos específicos e dissociados da realidade empírica. Contribuir para uma nova possibilidade de visão de instituições que exerceram seu poder em um dado momento histórico também auxilia para as condições de possibilidade na compreensão de contextos de identidade em situações específicas. Confirmando a ideia de que os sujeitos e as coisas não se encontram

dadas nas sociedades; mas que ambos formam e são formados mutuamente, dando origem às subjetividades inerentes a cada sociedade e suas etapas no processo civilizacional.

Tendo como resposta um dos resultados em pesquisa desenvolvida por Sobral (2012) no ano de 2003, cuja investigação apontou para a atribuição de grande importância dos portugueses aos antepassados nacionais. Além disso, a religião figurou como elemento bastante considerado na classificação do que se considerava ser verdadeiramente português. O poder da Igreja e a sua atuação na identificação dos portugueses certamente também se deveu à atuação do Estado, por meio da educação, nesse processo de conferir uma identidade religiosa à construção da identidade nacional. A pesquisa demonstrou ainda a história como fonte de orgulho, ao que consideramos os discursos ensinados como verdadeiros principalmente na educação escolar.

Apesar de ambos os casos a política de criação de instituições fomentadoras de uma identidade nacional haver sido desconstruída juntamente com os regimes ditatoriais que as elaboraram, a ideia da identidade nacional permaneceu. E até certo ponto pode-se dizer que foi exitosa. Se não pelas defesas mais profundas de amor à pátria e completa abnegação da individualidade em prol de uma coletividade, ao menos no tocante ao aspecto religioso. O contributo da CNMC, da MP e da MPF podem ser mensurados pelos discursos dos seus líderes e de alguns liderados, demonstrando o poder que um dispositivo possui ao exercer a afirmação de verdades em um dado contexto social.

A configuração social elaborada em situações de ditadura serve para atender interesses imediatos, mas também mediatos. Dependendo dos *habitus* de seus indivíduos, essas configurações podem se dissipar ou permanecer na sociedade. Tanto no caso brasileiro quanto no português, o aspecto religioso constituinte de um povo se fez e faz presente, demonstrando a manutenção de uma configuração anteriormente estabelecida por inúmeros meios, mas aqui apresentado principalmente pela educação formal nos respectivos períodos de ditadura no Brasil e em Portugal. Embora tenham sido vivenciadas inúmeras alterações na configuração social dos dois países desde a retomada da democracia, o que se observa é a manutenção da verdade acerca de um *habitus* religioso formador das duas nacionalidades.

No tocante às instituições portuguesas criadas, pode-se inferir, assim como alguns estudos sobre elas buscam afirmar, que o desporto foi crucial para aglutinar a juventude em torno da MP e da MPF. No entanto, aproveitando o interesse dos jovens em realizar atividades desportivas, tanto uma quanto outra procuraram, cada uma a seu modo, incutir na mentalidade dos filiados e filiadas das mocidades as ideias concernentes ao sentido de nacionalidade que, em ambos os casos, estava indissociavelmente relacionado ao sentido de religiosidade.

Para além do que foi apresentado na tese, constatou-se a relação intrínseca entre as instituições e os modelos de governos que as criaram. Tão forte que todas deixaram de ter sentido após o término das ditaduras. Isso evidencia que o modelo de cidadão e cidadã foram apenas o pretexto para a sua criação, mas o que manteve as instituições foram ideias cuja construção de um *habitus* nacional não correspondia concretamente à realidade social no Brasil e em Portugal.

Apesar de uma afirmação cultural que pretendia ter feito parte dos países desde sua formação inicial, esbarrou em aspectos que ultrapassavam a mera vontade política de um governo. Assim, embora seja possível falar da simbologia de cunho nacional de unidade, não seria por meio da criação de dispositivos institucionais de ordem educativa que a sociedade os manteria ou deixaria de manter.

É inegável que as instituições foram elaboradas com o objetivo de moldar a personalidade por meio de uma formação educacional. Essa formação buscou construir uma identidade nacional afirmando um discurso de verdade e tradição. Principalmente com a religião católica, as ditaduras do Brasil e em Portugal procuraram manter o sistema capitalista em dois países de atraso econômico frente às grandes potências do período. Alegando aspectos pertencentes à alma de ambos os povos, combateu a evolução do pensamento comunista e estabeleceu a ordem entre as diversas classes sociais.

A partir da exaltação do que se apresentava como aglutinador, as sociedades brasileira e portuguesa deveriam se unir na religiosidade e evitar a ameaça ateia desnacionalizante. E seria evidenciando os valores comuns, voltados ao processo de civilização, que se alcançaria o objetivo maior de nacionalidade. Pode-se dizer que, até certo ponto, os projetos conseguiram obter alguns resultados.

Em ambos os países é possível perceber reflexos nos dias de hoje das ações doutrinadoras das instituições criadas pelos governos ditatoriais. Mas, ainda na época de sua implantação, isso é identificável. O General Lopes, em conferência no ano de

1974, citou a frase de um grupo de trabalho de EPB de uma turma de letras, relacionando a civilização cristã ao Brasil e afirmando que se renegasse o cristianismo, ou a civilização cristã, o país deixaria de ser o Brasil.

Por fim, defendo que o sistema educacional, principalmente a escola, é pautado por exercícios de poder que refletem a sociedade existente em volta dela. Mas não é apenas isso; quando o Estado se empenha em estabelecer suas verdades, utilizando como meio a educação, a influência ocorre dentro e fora do espaço escolar e é diametralmente oposta à sua influência. Ou seja, ao criar instituições construtoras de uma identidade nacional, os Estados brasileiro e português estavam procurando afirmar aquilo que se acreditava presente em toda a sociedade.

No entanto, as dinâmicas sociais e suas diversas formas de resistência também foram construtoras de outros pensamentos do que viria a ser essa unidade. Assim, o esforço institucional em construir algo unificador demonstrou não ter plena adesão quando isso está desvinculado de uma realidade mais profunda. No caso brasileiro, a dicotomia democracia cristã e comunismo ateu não encontrou raízes porque mesmo muitos religiosos estavam envolvidos com a causa comunista. Em Portugal, a imposição de práticas mais próximas do nazismo nas MP e na MPF foram desconsideradas pela juventude.

Apesar disso, o aspecto religioso parece ter permanecido. Não como obrigatoriedade, mas foi cada vez mais naturalizado em ambos os países; o resultado é a ausência de obrigatoriedade nas escolas após esse período, mas um crescente número de seguidores de diversas religiões no Brasil e em Portugal. O poder da Igreja Católica nos dois países diminuiu, mas os resquícios de um *habitus* moral ligado a ela talvez não.

REFERÊNCIAS

ALDÉ, Lorenzo. Impressões preciosas. In: **Revista de História.com.br**. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/por-dentro-da-biblioteca/impressoes-preciosas >. Acesso em: 24 mai. 16.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

APPLE, Michael W. **Poder, significado e identidade**. Porto: Porto Editora, 1999.

ARRIAGA, Lopes. **Mocidade Portuguesa**: breve história de uma organização salazarista. Coleção História do Regime Salazarista. Lisboa: Terra Livre, 1976.

ARRUDA, Antônio de. **A Escola Superior de Guerra**: história de sua doutrina. 2. ed. ampliada. São Paulo: GRD; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1983.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRAGA, Paulo Drumond. Os Ministros da Educação Nacional (1936-1974): Sociologia de uma Fundação. In: TEODORO, António (Org.). **Revista Lusófona de Educação**, n. 16, p. 23-38. Lisboa, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502010000200003&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 14 de abr. 2017.

BRAGHINI, Katya M. Z. A entrada do ideário anticomunista da escola Superior de Guerra na produção de material didático pedagógico e livros didáticos voltados à disciplina de Educação Moral e Cívica (1961-1973). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá**. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. p. 1-13.

BUENO, Bruno Bruziguessi. Os fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional e seu legado na Constituição do Estado Brasileiro Contemporâneo. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 2, n. 1, p. 47-64, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/viewFile/3311/3482>. Acesso em: 30 mai. 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação: economia, sociedade e cultura: vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

COSTA, Alexsandro Barbosa da. **Discursos sobre o ensino da disciplina de educação moral e cívica em Pernambuco**: análise comparativa nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano no período da ditadura militar (1972-1985).2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18065/1/TEXTO%20PARA%20DEPOSITO%20DEFINITIVO%20COM%20CARTA%20CATALOGR%C3%80FICA.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. “Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931-1997”. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, n. 131, p. 285-302, maio/agosto, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0437131.pdf> . Acesso em: 14 de jul. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. “O legado da ditadura para a educação brasileira”. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 de out. 2016.

CUNHA, Luís Manuel de Jesus. **A nação nas malhas da sua identidade**: O Estado Novo e a construção da identidade nacional. Trabalho de síntese, previsto pelo artigo 58 do Estatuto da Carreira Docente Universitária, apresentado para efeito de prestação de provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Universidade do Minho: Braga, 1994. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6440/1/1994%20Provas%20APCC%20Tese.pdf>. Acesso em: 17 de mai. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aída Maria Monteiro Silva [et al.] (Org.). **Educação Formal e Não Formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino..). Recife: ENDIPE, 2006. p. 485-503.

D’ABADIA, Maria Idelma Vieira. **Diversidade e Identidade Religiosa**: uma leitura espacial dos padroeiros e seus festejos em Muquém, Abadiânia e Trindade – GO. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Formação linguística do *Self* e a ação pedagógica. In: **Psicol. USP**, vol. 18, nº 3. São Paulo: julho/setembro, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642007000300002&lng=en&nrm=iso#3> . Acesso em: 15 abr. 2017.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. vol. 2.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. vol. 1.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FELGUEIRAS, Margarida Louro; RICO, Antón Costa. Nota de Abertura. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; RICO, Antón Costa (Org.). **Exílios e viagens**: ideários de liberdade e discursos educativos. Portugal-Espanha, séc. XVIII-XX. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2011. p. 7-10.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969 – 1993**. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3301>. Acesso em: 26 de jun. 2014.

FISCHMANN, Roseli. Ensino Religioso em Escolas Públicas: subsídios para o estudo da Identidade Nacional e o direito do outro. In: Bicudo, M. A. et al. **A formação do educador**. vol. 2. São Paulo: UNESP, 1996.

FONSECA, Raquel Silva da. "A guerra revolucionária como questão estratégica: Suzanne Labin, militares brasileiros e a guerra política (1963)". In: **X Encontro Estadual de História, 2010**, Santa Maria. ANAIS**...** Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2010. p. 1-15. Disponível em: <http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279500118_ARQUIVO_RaquelFonseca-RegionaldeHistoriaSantaMaria.pdf> . Acesso em: 27 out. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história***:* Experiências, reflexões e aprendizados. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GONDIM, Amanda Marques de Carvalho. **A pátria nasceu aqui**: o discurso das batalhas dos Guararapes e a educação nas décadas de 1960 e 1970. 2011. 131 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GONSALVES, Elisa Pereira. O conceito e configuração social em Norbert Elias: Espaço social de ambivalência? In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR (SIPC), 7, 2003, Piracicaba**. Anais eletrônicos... Piracicaba: UNIMEP, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais7/Trabalhos/xO%20Conceito%20de%20Configuracao%20Social%20em%20Norbert%20Elias.pdf>. Acesso em: 21de mai. 2017.

GROSSO CORREIA, Luís Antunes. **Récita do Liceu**: Rodrigues de Freitas/ D. Manuel II (1931-1973). 2002. vol. I. 457 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2002.

GUILHERME, Karina Clécia da Silva. Os Centros Cívicos Escolares e o seu aparato lagal (1971-1986). In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, **2013**, Cuiabá. ANAIS... Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/OS%20CENTROS%20CIVICOS%20ESCOLARES%20E%20O%20SEU%20APARATO%20LEGAL.pdf> . Acesso em: 27 out. 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais. vol. 14, n. 39. São Paulo, fev. 1999**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091999000100006&script=sci_arttext#baixo11> . Acesso em: 23 de ago. 2015.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani. **Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica (1969-1986)**. 2018. 228 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História**: cultura e identidade docente. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. trad. Thomaz Tadeu de Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941 – 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do EU e Educação. In: **O sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAUERHASS JR, Ludwig. Um cânone de quatro partes para a análise da identidade nacional brasileira. In: LAUERHASS JR, Ludwig; NOVA, Carmen (Org.). **Brasil**: uma identidade em construção. São Paulo: Ática, 2007. p. 11-24.

LERNER, Samara Lima Tavares, Mancebo. **A Pós-graduação em Estudo de Problemas Brasileiros na UERJ**: uma reflexão sociológica sobre um projeto de socialização política no Brasil. 28 fev. 2013. 446 fl. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2013.

LOFF, Manuel. António Carneiro Pacheco. In: **Dicionário de educadores Portugueses**. Portugal, 2003.

LOFF, Manuel. **O nosso século é fascista!** O mundo visto por Salazar e Franco (1936-1945). Porto: Campo das Letras, 2008.

LOPES, Helena Theodoro. Educação e Identidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, 63, nov. 1987. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/739.pdf> . Acesso em: 06 de jun. 2015.

MAGALHÃES, Justino. Nacionalismos e Iberismo na formação dos sistemas de ensino peninsulares. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; RICO, Antón Costa (Org.). **Exílios e viagens**: ideários de liberdade e discursos educativos. Portugal-Espanha, séc. XVIII-XX. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2011. p. 103-118.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAIA, Tatyana de Amaral. Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar. In: **Simpósio Nacional de História, 27, 2013, Natal**. *Resumos*... Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1363710953_ARQUIVO_artigoANPUHT_atyanaMaia.pdf.>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MANCEBO, Samara Lima Tavares. O mestrado em estudo de problemas brasileiros na UERJ: reflexões sobre uma experiência de socialização política, em nível de mestrado, no Brasil. In: **Intratextos**, Número Especial 02. Rio de Janeiro, 2011. p. 121-135.

MATTOSO, José. **A identidade nacional**. Lisboa: Fundação Mário Soares, 1998.

MENEZES, Isabel. **Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social**. 1998. 427 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 1998.

MENEZES, Isabel e FERREIRA, Pedro (Org.). **Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição**: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar. Porto:

CIIE, 2012. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HIesQloZcWYJ:https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file%3Fpi_gdoc_id%3D587499+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 19 de jul. 2018.

NÓVOA, António (Dir.). **A imprensa de educação e ensino**: repertório analítico (séculos XIX-XX). Col. Memórias da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. vol. 1. p. XXXI-XLIII.

NÓVOA, António. **A Mocidade Portuguesa e o Liceu**: Lá vamos contando... (1936-1974). Lisboa: Educa, 2001. p. 5-10.

PIMENTEL, Irene Flunser. **Mocidade Portuguesa Feminina**: educada para ser boa esposa, boa mãe, católica e obediente. 2. ed. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2008.

PINHEIRO, Bruno José da Rocha. **A História na História dos manuais em Portugal**: da ditadura à democracia (1947-2001). 2014. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2014.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 173-210.

RACHEL, Andrea Russar. Brasil: a laicidade e a liberdade religiosa desde a Constituição da República Federativa de 1988. In: **Âmbito Jurídico**, 2012. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/brasil-laicidade-e-liberdade-religiosa-desdeconstitui%C3%A7%C3%A3o-da-rep%C3%BAblica-federativa-de-1988> . Acesso em: 15 de mar. 2015.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil 2**: de Calmon a Bomfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

REIS, Maria da Conceição dos. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras no Brasil**. Recife, 2012. 182f. Tese (doutorado) – UFPE, Centro de Educação Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 38. São Paulo: Cortez, 1990.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. In: **Pro-posições**. Universidade Estadual de Campinas, v. 18, n. 1 (52), jan./abr. 2007. Disponível em: < https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2401/52-dossie-rohrf.pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930/1973. 30 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

ROSENDAHL, Z. **Território e territorialidade**: uma perspectiva geográfica para o estudo da religião. Disponível em:

<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/05/12_impr.shtml> . Acessado em: 27 out. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 202-205.

SILVEIRA, Marise da. **Escolas, ensino de História e identidades em tempos de ditadura militar**. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOBRAL, José Manuel. **Portugal, portugueses**: uma identidade nacional. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012.

SOUZA, Edílson Fernandes. **Entre o fogo e o vento:** as práticas de batuques e o controle das emoções. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SOUZA, Ricardo Luiz de. **Identidade nacional, raça e autoritarismo**: a revolução de 1930 e a interpretação do Brasil. São Paulo: LCTE Editora, 2008.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TERAOKA, Thiago Massao Cortizo. **A liberdade religiosa no direito constitucional brasileiro**. 2010. Tese (Doutorado em Direito do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-21062011-095023/pt-br.php> . Acesso em: 18 de jul. 2018.

THOMÉ, Nilson. Movimento escoteiro: projeto educativo extra-escolar. In: **Revista HISTEDBR On-line**. n. 23. p. 171-194. Campinas, set. 2006. Disponível em: <http://www.escoteiros.org.br/arquivos/trabalhos_academicos/movimento_escoteiro_projeto_educativo_extra_escolar.pdf>. Acesso em: 28 de ago. 2017.

TORGAL, Luís Reis. Educação, liberdade e relações internacionais: ideais, ideologias e práticas políticas do fim do século XVIII aos inícios do século XXI. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; RICO, Antón Costa (Org.). **Exílios e viagens**: ideários de liberdade e discursos educativos. Portugal-Espanha, séc. XVIII-XX. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2011. p. 11-41.

VAIDERGORN, José. **As moedas falsas**: educação, moral e cívica. Campinas, SP: UNICAMP, 1987. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1987. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017994> . Acesso em: 20 de jul. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Cleber Santos. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros**: prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02022009-141926/>. Acesso em: 09 de jul. 2014.

FONTES PRIMÁRIAS:

DOCUMENTÁRIO:

O DIA QUE DUROU 21 ANOS. (Documentário - 2013). Direção: Camilo Tavares. Distribuição: Pequi Filmes.

JORNAIS:

COSTA, Eduardo Freitas da. Definição do nacionalismo. In: **O Jornal da MP**, n. 37, ano II, p. 2 e 8. 1939, mai. 28.

FERREIRA, Edmilson Maranhão. Educação e Segurança Nacional. In: ***Jornal do Commercio***, cad. II, p. 14. Recife. 1971, abr. 18.

COMEMORAÇÃO DA FESTA CÍVICA DA BATALHA DOS GUARARAPES. **Jornal do Commercio**. Caderno II, Recife, 18 abr. 1971.

MP. Mocidade Portuguesa. **JORNAL da MP**. 1937, dez. 01. 1. ed. Lisboa: MP.

NACIONALISMO actuante I. **O Jornal da M. P**., Lisboa, p. 1, ano 1, n. 15, 1 jul. 1938.

NACIONALISMO actuante II. **O Jornal da M. P.,** Lisboa, p. 1, ano 1, n. 16, 16 jul. 1938.

NACIONALISMO actuante III. **O Jornal da M. P**., Lisboa, p. 1, ano 1, n. 17, 1 ago. 1938.

NACIONALISMO actuante IV. **O Jornal da M. P.**, Lisboa, p. 2, ano 1, n. 18, 14 ago. 1938.

NACIONALISMO actuante V. **O Jornal da M. P**., Lisboa, p. 1, ano 1, n. 19, 1 set. 1938.

COIMBRA, Raimundo Olavo. **A bandeira do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1972.

ANAIS, BOLETINS E RELATÓRIOS:

A NOSSA posição. **Mocidade Portuguesa**: Boletim do Comissariado Nacional, Lisboa, vol. VI, n. 2, p. 89-99, 1946.

CNMC. Comissão Nacional de Moral e Civismo. MEC. Ministério de Educação e Cultura. **VI Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica**. ANAIS... Brasília, DF, 1982.

CNMC. Comissão Nacional de Moral e Civismo. MEC. Ministério de Educação e Cultura. **VII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica**. ANAIS... Brasília, DF, 1983.

CNMC. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Editorial. **Boletim Informativo da Comissão Nacional de Moral e Civismo**, v. 1, n. 1, jan./jun. 1984.

CNMC. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Editorial. **Boletim Informativo da Comissão Nacional de Moral e Civismo**, v. 1, n. 2, jul./dez. 1984.

CNMC. Comissão Nacional de Moral e Civismo. MEC. Ministério de Educação e Cultura. **VIII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica**. ANAIS... Brasília, DF, 1985.

COELHO, Luís Pinto. Missão dos Centros Universitários. **Mocidade Portuguesa**: Boletim do Comissariado Nacional. Lisboa, v. VII, n. 4, p. 153-156, 1947.

DEF. Departamento de Ensino Fundamental. MEC. Ministério da Educação e Cultura. Setor de Educação Pré-Escolar. **I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-escolar**: conclusões. Brasília: MEC/DEF, jun. 1975. Material do arquivo público nacional do DF – SUBGRUPO SEPS/MEC, cx. 6, m. 9).

DEM. Departamento de Ensino Médio. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **V Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais** – Salvador – BA, 19 a 26 out. 1977.1º e 2º vol. Brasília: MEC/DEM, 1978. (Material do arquivo público nacional do DF – SUBGRUPO SEPS/MEC, cx. 6, m. 8).

FERRAZ, Esther Figueiredo. Discurso de abertura. In: CNMC. Comissão Nacional de Moral e Civismo. MEC. Ministério de Educação e Cultura. **VII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica**. ANAIS... Brasília, DF, 1983. p. 20.

FNDE. **Plano de Aplicação de Recursos: exercício 1981**. Microfilmagem

GRUPO 11. ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Ciência e tecnologia: Universidade e empresa**. Trabalho de Conclusão de Curso no Departamento de Estudos da ESG. Rio de Janeiro, 1984.

MONTALVERNE. A formação moral da MP. **Mocidade Portuguesa: Boletim Mensal do Comissariado Nacional**, Lisboa, vol. III, n. 8, p. 237-247, jun. 1943.

MONTALVERNE. Necessidade de apostolado individual. **Mocidade Portuguesa: Boletim do Comissariado Nacional**, Lisboa, vol. IV, n. 2, p. 65-73, 1944.

MP. Mocidade Portuguesa. **Boletim Mensal do Comissariado Nacional**. nov. 1940, n. 1, v. 1. Lisboa: Oficinas Gráficas da Casa Portuguesa, 1940.

MPF. Mocidade Portuguesa Feminina. **Boletim para dirigentes da MPF Centros Primários**. 1º TOMO. Lisboa: Neogravura LDA, 1952-1953.

MPF. Mocidade Portuguesa Feminina. **Boletim para dirigentes da MPF Centros Primários**. 2º TOMO. Lisboa: Neogravura LDA, 1953-1954.

MPF. Mocidade Portuguesa Feminina. **Boletim para dirigentes da MPF Centros Primários**. 3º TOMO. Lisboa: Neogravura LDA, 1954-1955.

MPF. Mocidade Portuguesa Feminina. **Boletim para dirigentes da MPF Centros Primários**. 4º TOMO. Lisboa: Neogravura LDA, 1955-1963.

NÃO NOS falte fé. **Mocidade Portuguesa: Boletim do Comissariado Nacional**, Lisboa, vol. VII, n. 2, p. 49-52, 1947.

OSPINA, Gustavo López. Relatório técnico nº 9. **Estudo do Sistema de Planejamento do Ministério da Educação e Cultura**: Análise do funcionamento atual. Brasília, abr. 1975. Localizado no Arquivo Nacional - DF, Cx. 130, enc. 9.

PERNAMBUCO. **Relatório Comissão de Moral e Civismo 1972-1987**. Recife: Governo de Pernambuco, 1987.

PIO XI. Carta Encíclica de S. S. Pio XI: Educação Cristã da Juventude. 31/12/1929. In **Mocidade Portuguesa**: Boletim do Comissariado Nacional. n. 2, v. VI. Lisboa: Oficinas Gráficas da Casa Portuguesa, 1946. p. 115-124.

SALAZAR. Notas do mês. **Mocidade Portuguesa: Boletim Mensal do Comissariado** Nacional, Lisboa, vol. II, n. 2, p. 73, dez. 1941.

VIDA DA MP. **Mocidade Portuguesa**: Boletim do Comissariado Nacional. n. 3, v. VI. Lisboa: Oficinas Gráficas da Casa Portuguesa, 1946. p. 271-276.

LIVROS:

BORBA, Carlos. **Vida e obra do Almirante Benjamin Sodré**. Centro Cultural do Movimento Escoteiro: Rio de Janeiro, 1992.

BRASIL: ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Fundamentos da doutrina**. Rio de Janeiro: ESG, 1981.

CONCEIÇÃO, Hélio Casatle da. **Guia de Civismo**: águas do paraíso. Brasília: Diretoria de assistência ao estudante minimum da educação e cultura, 1972.

COUTO, Adolpho João de Paula. **O que é subversão?** Brasília: Ministério da Educação; Comissão Nacional de Moral e Civismo, 1984.

GARCIA, Edília Coelho. **Educação Moral e Cívica para alunos do primeiro grau**. São Paulo: LISA S/A, [1974?].

GARCIA, Edília Coelho. **Educação Moral e Cívica para alunos do 2º grau**. 6 ed. São Paulo: LISA S/A, 1974.

GARCIA, Edília Coelho *et al*. **Os novos caminhos da aprendizagem**: currículo, avaliação, testes e medidas, recuperação, conselhos de classe. Coleção Qualidade do Ensino. Bloch Educação: Rio de Janeiro, [1977?].

GRANDE, Humberto. **A Universidade do Trabalho e o desajustamento entre massas e classes dirigentes**. [s. l.]: Departamento de Imprensa Nacional, 1965.

GURGEL, José Alfredo Amaral. **Segurança e democracia**: uma reflexão política. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

LOPES, Francisco Leme (Org.). **Estudos de problemas brasileiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Renes, 1971.

LOPES, Moacir de Araújo. **Olavo Bilac**: o homem cívico. [S. l.]: Departamento de Imprensa Nacional, 1968.

LOPES, Moacir de Araújo. **Moral e civismo**: palestras realizadas em diferentes oportunidades (1966 a 1970). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

LUCCI, Elian Alabi. **Tdospb**: trabalho dirigido de organização social e política do Brasil. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

MENEZES, Geraldo Bezerra de (Org.). **Testemunho, magistério e justiça social:** a vida e a obra do Ministro Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes. Rio de Janeiro: Imprinta Gráfica e Editora, 1997.

MENEZES, Geraldo Bezerra de. **Educação Moral e Cívica**: Estudos de Problemas Brasileiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1980.

NISKIER, Arnaldo. **Nosso Brasil**: para estudos de problemas brasileiros. 4. ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A., 1973.

RIOS, José Arthur. Religiões do Brasil. In: LOPES, F. Leme (Org.). **Estudos de Problemas brasileiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Renes, 1971. p. 101-105.

SODRÉ, Benjamin. **A Educação e a Segurança Nacional**. Curso Superior de Guerra. Rio de Janeiro: Escola Superior de Guerra, 1952.

SODRÉ, Dora. **A educação pelo exemplo**: momentos da vida de Benjamin Sodré. Rio de Janeiro: ERCA Editora e Gráfica LTDA, 1989.

VALLE, Diniz Almeida do. **Guia de Civismo**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

CURSO ESG:

COUTO, Adolpho João de Paula. **Trabalho de Turma**. 1970. 94 fl. Trabalho de Curso - Escola Superior de Guerra: Rio de Janeiro, 1970.

LOPES, Moacir de Araújo. **Política Nacional para a defesa dos valores espirituais, morais e culturais brasileiros, face à luta ideológica**. Rio de Janeiro: Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, 1974.

SODRÉ, Benjamin. **Organização e características das Forças Navais**. Curso Superior de Guerra. Rio de Janeiro: Escola Superior de Guerra, 1951.

SODRÉ, Benjamin. **Aspirações e interesses nacionais**. Objetivos Permanentes do Brasil. Curso Superior de Guerra. Rio de Janeiro: Escola Superior de Guerra, 1956.

CHONG, Juan e LÓPEZ, Gustavo. **Brasil:** perfil del país. Projeto de Planejamento de Recursos Humanos. Brasília, Governo da República Federativa do Brasil, jul. 1977. (acervo do Arquivo Nacional – DF, cx. 130, enc. 12).

FASCÍCULO DE ORIENTAÇÃO DOS CENTROS CÍVICOS ESCOLARES DE 1º E 2º GRAUS. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/figueiredo/centro-civicos-nas-escolas-de-1-e-2-graus-1984.pdf>. Acesso em: 23 de mai. 2016.

LEGISLAÇÃO:

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, 26 fev. 1969.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 set. 1969.

BRASIL. Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 ago. 1970.

BRASIL. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jan. 1971.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 18.

BRASIL. **Decreto nº 71.771, de 29 de janeiro de 1973**. Altera o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n.º 6.660, de 21 de junho de 1979**. Dá nova redação à alínea e, do art. 2º, do Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, que "Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, nos sistemas de ensino do País, e dá outras providências". Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6660-21-junho-1979-365805-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 16 nov. 18.

BRASIL. Decreto nº 87.062, de 29 de março de 1982. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 30 mar. 1982.

BRASIL. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 nov. 1986.

BRASIL: CFE. Parecer nº 94/71. Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica. **Diário Oficial do Estado – SP**, Poder Executivo, São Paulo, 26 abr. 1977.

BRASIL. Portaria nº 450-BSB, de 5 de junho de 1972. Seção I, parte I, p. 5052. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 jun. 1972.

BRASIL. Portaria nº 524-BSB, de 10 de julho de 1972. Seção I, parte I, p. 6165. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1972.

BRASIL. Portaria nº 3, de 12 de junho de 1979. Seção I, p. 8649. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jun. 1979.

BRASIL. Portaria nº 142, de 13 de abril de 1983. Seção I, p. 6929**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr. 1983.

BRASIL. Processo CFC 208-71, de 13 de agosto de 1971. Seção I, Parte I, p. 6552. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 19 ago. 1971.

BRASIL. CNMC. Diretrizes para os Centros Cívicos (CCE e CSC). Seção I, Parte I, p. 1152-1153. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 1972.

BRASIL. PR 7.158-69 - nº I-179, de 9 de maio de 1972. As "Diretrizes para os Centros Cívicos" baixadas pela Comissão Nacional de Moral e Civismo dependem de homologação ministerial. Seção I, Parte I, p. 4285-4286. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 16 mai. 1972.

BRASIL. Processo GM/BSB Nº 4.312-73. Processo GM/RIO nº 715-73. Nos termos e para os efeitos do artigo 10 § 1º, do Decreto número 68.065, de 14 de janeiro de 1971, Homologo as Diretrizes para os Centros Cívicos, elaboradas pela Comissão Nacional de Moral e Civismo. Seção I, Parte I, p. 13673. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 1973.

BRASIL. MEC. Abertura de Concurso para a escolha de um "Guia de Civismo", destinado a estudantes do ensino médio, a ser editado pela Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 2856, 8 abr. 1968.

BRASIL. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Ministério da Educação e Cultura. **Maratona Cívica – 82**. Arquivo do MEC.

BRASIL. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Ministério da Educação e Cultura. **Educação moral e cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino**: prescrições sobre currículos, programas básicos. Brasília, DF, 1970.

BRASIL. **Constituição [da] República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 24 mai. 2016.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 24 mai. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm> . Acesso em: 24 mai. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1969. Companhia Forense de Artes Gráficas. 302 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. 1988. Barueri, SP: Manole, 2005. 373 p.

BRASIL. Lei nº 6.680/79. **Dispõe sobre as relações entre o corpo discente e a instituição de ensino superior, e dá outras providências**. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128340/lei-6680-79>. Acesso em: 25 de mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 6.802, de 30 de junho de 1980. Declara Feriado Nacional o dia 12 de outubro, consagrado a Nossa Senhora Aparecida, Padroeira do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º jul. 1980.

BRASIL. Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993. Revoga o Decreto-Lei 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília DF, 15 de junho de 1993. Seção I, p. 1.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília DF, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Portaria nº 01, de 5 de janeiro de 1976. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 4874, 14 abr. 1976.

BRASIL. Portaria nº 15, de 16 de julho de 1976. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 11836, 8 set. 1976.

BRASIL. Portaria nº 06, de 22 de novembro de 1978. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 85, 3 jan. 1979.

BRASIL. Portaria nº 3, de 12 de junho de 1979. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 8649, 19 jun. 1979.

BRASIL. Portaria nº 001, de 15 de janeiro de 1980**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 1276, 18 jan. 1980.

BRASIL. Portaria nº 2, de 28 de janeiro de 1980. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 2454, 7 fev. 1980.

BRASIL. Portaria nº 004, de 29 de abril de 1980. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 3144, 2 mai. 1980.

BRASIL. Portaria nº 09, de 20 de outubro de 1982. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 9677, 1 nov. 1982.

BRASIL. Portaria nº 02, de 09 de abril de 1984. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 2244, 23 abr. 1984.

BRASIL. Portaria nº 03, de 09 de maio de 1985. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília DF, p. 2457, 27 mai. 1985.

PERNAMBUCO. Decreto nº 3.197, de 13 de agosto de 1974. Aprova o regulamento da Secretaria de Educação e Cultura. **Diário Oficial de Pernambuco**, Poder Executivo, Recife, 14 ago. 1974.

PERNAMBUCO. Portaria estadual nº 306, de 06 de março de 1972. Cria os Centros Cívicos em todos os estabelecimentos do sistema estadual de educação. **Diário Oficial de Pernambuco**, Poder Executivo, Recife, 10 mar. 1972.

PERNAMBUCO. Portaria estadual nº 454, de 14 de março de 1972. Institui a Coordenação de Educação Moral e Cívica. **Diário Oficial de Pernambuco**, Poder Executivo, Recife, 22 mar. 1972.

SÃO PAULO (Estado). Consulta da S. E. à Comissão Nacional de Moral e Civismo. **Diário Oficial do estado de São Paulo**, São Paulo, 12 de ago. 1971, p. 2.

SITES:

BARRETO, Luís Antônio. **A tese de Dom Luciano Duarte**. Disponível em: <http://www.infonet.com.br/luisantoniobarreto/ler.asp?id=8484&titulo=Luis_Antonio_Barreto>. Acesso em: 08/04/2016.

BRASIL. Força Aérea Brasileira. **Ordem do dia**: Dia do Patrono do Serviço de Assistência Religiosa da Aeronáutica. Disponível em: <http://www.fab.mil.br/noticias/mostra/18003/ORDEM-DO-DIA---Dia-do-Patrono-do-Servi%C3%A7o-de-Assist%C3%AAncia-Religiosa-da-Aeron%C3%A1utica> . Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. **Serviço de Assistência Religiosa do Exército**. Disponível em: <http://portal.dgp.eb.mil.br/portalsarex/sarexdgp.asp>. Acesso em: 15/03/2015.

CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE (CNEC). Disponível em: <http://www.cnec.br/institucional-cnec/historia/>. Acesso em: 25/08/2017.

Confederação Nacional das Congregações Marianas do Brasil. Disponível em: <http://cncmb.org.br/quem-somos>. Acesso em: 31/05/2018.

Informações sobre Dr. Rui Vieira da Cunha. Disponível em: <http://www.casadatorre.org.br/ruivcunha.htm>. Acesso em: 08/04/2016.

Entrevista com Coronel Sérgio Mário Pasquali. Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/news/coronel-sergio-mario-pasquali>. Acesso em: 10/04/2016.

Informações sobre o professor Athos da Silveira Ramos. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422002000200025>. Acesso em: 10/04/2016.

Informações sobre a professora Iraci Schmidlin. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sc/j/joinville/lei-ordinaria/1968/96/951/lei-ordinaria-n-951-1968-dispoe-sobre-a-criacao-do-conselho-municipal-de-cultura-1968-08-26-versao-original>. Acesso em: 10/04/2016.

Informações sobre o professor Osmar Salles de Figueiredo. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2015/09/16/unicamp-perde-o-professor-osmar-salles-de-figueiredo>. Acesso em: 10/04/2016.

Informações sobre Márcio Moreira Alves. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/marcio_moreira_alves>. Acesso em: 03/05/2016.

Informações sobre Francisco Campos. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos>. Acesso em: 05/08/2015.

Informações sobre Júlio de Carvalho Barata. Disponível em: <http://www.tst.jus.br/galeria-dos-ex-dirigentes1/-/asset_publisher/4Vjq/content/04-julio-de-carvalho-barata/pop_up?_101_INSTANCE_4Vjq_viewMode=print>. Acesso em: 17/10/2016.

TELEBRAS. http://www.telebras.com.br/inst/?page_id=41 . acesso em: 05/09/2018.

ANEXO A - GUIA DE CIVISMO, DE DINIZ ALMEIDA DO VALLE - PRINCIPAIS CONCEITOS

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

ANEXO B - TEXTO DO CONSELHEIRO DA CNMC GIRÃO BARROSO, EM COMEMORAÇÃO AOS 15 ANOS DE EXISTÊNCIA DA EMC (1969-1984)

Data comemorativa da EMC

Instituída pela Decreto-Lei n.º 869/69, completou a 12 de setembro quinze anos de existência a *Educação Moral e Cívica*, de cujo desenvolvimento se incumbiu desde então a *Comissão Nacional de Moral e Civismo*, órgão de assessoramento direto do *Ministro da Educação e Cultura*.

Cumpre rememorar, mesmo a longos traços, a razão de ser da notável instituição educativa e a contribuição que a ela deve ser creditada na formação espiritual da juventude e seu preparo para o exercício consciente da cidadania.

Três, essencialmente, foram os objetivos visados:

a) dar a devida continuidade ao ensino de moral e civismo. Remontando aos primórdios da República e tendo permeado quase todas as reformas do nosso sistema educacional, esse ensino requeria mais uma vez a atenção dos educadores, na preservação de seus elevados ditames;

b) emprestar à aplicação da respectiva disciplina uma sistemática mais adequada à consecução de seus fins didáticos e pedagógicos. O que se verificou pela designação que lhe foi conferida, não de mera “Instrução”, mas de *Educação*, de modo a enfatizar a sua precípua função formativa, consubstanciada na filosofia que a legislação lhe indicou. Outro dos aspectos da nova sistemática evidenciou-se no seu desdobramento, em nível ajustado aos diferentes graus de ensino, nas disciplinas *Educação Moral e Cívica (stricto sensu)* e *Organização Social e Política do Brasil*, nos 1º e 2ª graus, e *Estudos de Problemas Brasileiros*, nos cursos superiores;

c) finalmente, atender à urgente necessidade de intensificação do processo educativo no campo dos valores morais e cívicos, na medida em que ameaçados pela dissolução dos costumes e pela quebra dos sentimentos patrióticos, numa sociedade alarmantemente permissiva e hedonista.

A efetivação dessas metas impunha desde logo a organização de uma estrutura da qual se incumbisse a ação a desenvolver. Tomando como ponto de partida a *Comissão Nacional de Moral e Civismo*, criada pela própria legislação instituidora da *EMC*, o projeto estrutural tornou-se possível mediante o óbvio aproveitamento da rede educacional e escolar do País. Todavia, era necessário injetá-la de instrumentos próprios, motivadores, o que se efetuou de maneira descentralizada, através de elementos fundamentais em cada estado e território, as *representações da CNMC* e as *Coordenações de Educação Moral e Cívica (COMOCIs)*; nas universidades, federações de escolas superiores e faculdades isoladas, as *coordenarias de EPB* e os *centros superiores de civismo*; e nas inumeráveis unidades de 1º e 2º graus, os *orientadores* e os *centros cívicos escolares*.

Até aí o aspecto organizacional, a que se devia seguir, no entanto, o objetivo mais ambicioso, sem dúvida o mais árduo e difícil: dar vida e ânimo a tudo isso, com espírito de fé e conversão, para que a *EMC* não fosse apenas um artifício de política educacional, mas expressão legítima do bem coletivo, mais especificamente da comunidade do ensino, numa hora em que a preocupação com os valores éticos se impunha como condição de êxito de todos os outros.

Entregou-se então a CNMC à tarefa de orientação e esclarecimento não só dos dispositivos legais, como das variadas modalidades de sua aplicação prática, em atuação articulada com os seus órgãos de apoio e as demais entidades de ensino, em todo o território nacional. Dois documentos, considerados essenciais, resultaram desse esforço. Devemos o primeiro à colaboração que desde logo se estabeleceu com o *Conselho Federal de Educação*, de quem recebemos o clássico Parecer nº 94/71, obra na qual está definida com grande clarividência a função axiológica da EMC. O outro documento, também de importância, constituiu-se da Portaria Ministerial nº 505/77, onde, por proposta nossa, ficou delineada a concepção metodológica da disciplina. Subsidiariamente, tivemos também como elementos orientadores as instruções para os *centros cívicos*, para o *exame de livros didáticos*, para o comportamento das *representações* e para a ação curricular e didática dos estabelecimentos escolares.

Essa atividade normativa da CNMC, nem sempre, por sua peculiar natureza, bastante aparente, exerceu-se através de ordenações administrativas e de pareceres e votos de sua Assessoria Técnica e de seu Colegiado Superior, num acompanhamento constante do desempenho da organização a ela vinculada. Além disso, porém, não se distraiu de formas de ação caracteristicamente operativas, dentre as quais cabe salientar as iniciativas da *Maratona Cívica*, realizada anualmente para aprimoramento cívico dos educandos, e os *Encontros de Educação Moral e Cívica*, hoje bienais, destinados ao maior intercâmbio entre professores e gestores do sistema educacional e ao contínuo aperfeiçoamento deste. Não se deixe de mencionar, outrossim, a iniciativa seguida no sentido da edição de trabalhos relacionados com a melhor aplicação das disciplinas integrantes da EMC. Dentre esses trabalhos cumpre citar *O cidadão e o civismo*, colaboração de Adonias Aguiar Filho, Manoel Gonçalves Ferreira Filho, Arthur Machado Paupério, Américo Jacobina Lacombe, Pedro Calmon, D. Estevão Bittencourt, Manuel Diegues Jr., D. Luciano José Cabral Duarte, introdução de Ruy Vieira Cunha; *Cidadania, direitos e deveres*, Cons. M. Girão Barroso, *Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1º e 2º graus; Educação Moral e Cívica: Legislação e pareceres*.

Ao longo de todo período, determinados problemas mostraram-se particularmente agudos, não se resolvendo de pronto, mas exigindo um constante e vigilante atendimento. Por exemplo, logo de início foi necessário desfazer prevenções com que meios estudantis e professorais hostis receberam a nova disciplina, supostamente instituída como uma imposição oficial, mas, na verdade, inspirada nos mesmos ideais cultuados tradicionalmente através da antiga cadeira de *Instrução Moral e Cívica*. Como então se procurou demonstrar, convencendo recalcitrantes e promovendo seguramente a receptividade das classes escolares, tratava-se nada mais do que seguir o exemplo do passado, atualizando-o e modernizando-o de acordo com as condições, sem dúvida muito mais complexas, da época presente. Não era, como diziam alguns, uma suspeitosa “metafisica do Estado”, subordinante da ação educativa à ordem política, senão, realmente, a inferir dos princípios legais em que se embasava, uma renovada filosofia pedagógica, destinada a resguardar o conceito espiritual e ético da vida nacional, em sua evolução social e democrática. A despeito das condições, nem sempre acordes, do exercício pragmático do poder, e mais que

uma expressão da vontade transitória dos governos e até mesmo dos estados, impunha-se essa filosofia como uma tábua de valores da própria sociedade, em sua realidade transgovernamental e transestatal. Daí a delicadeza de sua aplicação, a depender essencialmente da atuação de seus intérpretes perante a coletividade dos educandos, isto é, dos professores. De modo geral, não os havia suficientemente preparados, tanto mais quanto esse preparo dependia de requisitos especiais, sobre os comuns do magistério profissional. Recorreu-se desde então a uma habilitação de emergência, em que se integraram professores de matérias afins, além de outros elementos recrutados nos diversos cursos superiores. Assistidos devidamente em suas tarefas, cuidou-se, no entanto, da habilitação efetiva, que hoje, no referente aos de 1º e 2º graus, efetua-se em cursos específicos de Estudos Sociais, nas escolas de Filosofia e Pedagogia que os vêm criando, na forma de instruções amarradas do CFE.

Quanto aos docentes de EPB, nos cursos de 3º e 4º graus, estes últimos em nível de pós-graduação, o problema se afigurou mais difícil, por envolver a predisposição ideológica, ao lado da gama de conhecimentos sobre a problemática nacional. Confundida EPB, muitas vezes, com uma disciplina meramente enciclopédica, em que os problemas brasileiros seriam estudados de *per si*, com caráter apenas institucional e por conferencistas especializados, discordou a CNMC desse enfoque tão estreito, insistindo no aspecto essencialmente axiológico, isto é, formativo, organicamente vinculado ao aspecto cognitivo, tido este, através dos conhecimentos oferecidos, como uma motivação objetiva daquele. Assim se justificando, além da habilitação de coordenadores e conferencistas, o preparo, igualmente, de professores, aos quais se deveria confiar a parte doutrinária da disciplina. Desse preparo vem cogitando a CNMC, com a intenção não só da realização, já iniciada, de cursos eventuais e acessórios, como de um sistema permanente de formação, a exemplo do que já ocorre com os docentes de 1º e 2º graus.

Outro assunto dos mais significativos concerne aos livros empregados nas três disciplinas que integram a EMC. Sem que se exerça sobre eles um controle obrigatório, vedado constitucionalmente, pelo menos a CNMC os procura selecionar, credenciando os mais indicados ao uso das unidades escolares. Trata-se de obras inconfundíveis pelas peculiaridades de conteúdo e de exposição formal, pois lhes

cumpre obedecer aos ditames didáticos, pedagógicos e axiológicos estabelecidos pela legislação a que já nos referimos. A observação de que tais preceitos nem sempre vinham sendo obedecidos, dando lugar a uma literatura deficiente em termos até elementares de linguagem, metodologia e orientação científica e ética, justificou a seleção e o credenciamento adotados, de acordo com instruções normativas baixadas pela CNMC. O mercado editorial e livreiro, estimulado pela comercialização, ressente-se de maiores escrúpulos na divulgação dessas obras, algumas das quais, infelizmente, obcecados os seus autores por facciosismo ideológico tendem a assumir deletéria influência sobre a juventude. Daí o empenho da CNMC no acompanhamento de sua publicação e circulação, em conformidade com critérios de avaliação e isenção absolutamente corretos.

Uma última questão incorporou-se às mais sérias preocupações que envolvem a EMC. Referimo-nos à situação de concomitância e não raro de competição entre os meios formais ou sistemáticos de educação, representados pelas instituições escolares, e ação, em certos casos convergente, mas em geral dissonante, dos meios informais ou assistemáticos de expressão e comunicação, a chamada *mídia*, a cujo serviço se acham os instrumentos tecnicamente avançados da eletrônica. Nesse particular desenvolveu a CNMC uma política diversificada, seja aproximando-se das organizações produtoras daqueles meios, mormente da televisão e radiodifusão, com o fito de angariar o seu apoio às iniciativas da EMC, seja estimulando a adoção nos estabelecimentos de ensino dos processos metodológicos e das técnicas ligadas à eletrônica, seja, finalmente, pugnando pela observância dos códigos de ética relacionados à programação visual e auditiva das emissoras, pois constitui uma incoerência da sociedade, causa de sua dissolução moral, a duplicidade em que se mantém no emprego contraditório dos hábeis recursos de que hoje dispõe para educar-se e civilizar-se.

Os trabalhos realizados, que acabamos de descrever, são ainda uma etapa muito curta e uma contribuição bastante modesta para a grandiosa missão que se deve impor o País em favor da formação da sua juventude e, portanto, da liderança futura de seu engrandecimento. Missão daqui por diante, aliás, da maior responsabilidade, em face da crise histórica de transição que atravessamos, sob tensões de toda ordem, política, social, econômica, sobretudo moral.

Não há como fugir ao dever de assegurar nesse contexto, por maiores que sejam as dificuldades, a continuidade da ação da EMC, na certeza do concurso que poderá oferecer para o fortalecimento dos valores de que tanto depende esta nação na conquista de seu destino.

ANEXO C - P. 171-177 do Nº 7, de ABR-MAI/1958, do *BOLETIM PARA DIRIGENTES DA M. P. F.:* Centros Primários.

Apêndice

Breve resumo da vida e obra da Rainha D. Leonor

D. Leonor é uma das poucas rainhas da nossa História, portuguesas pelo nascimento. São elas: D. Leonor Teles, D. Isabel, esposa de D. Afonso V, D. Leonor, D. Maria I e D. Maria II. É filha do Infante D. Fernando e da Infanta D. Beatriz. Por linha paterna, é neta de D. Duarte, sobrinha de D. Afonso V e bisneta de D. João I e D. Filipa de Lencastre. Por linha materna é também bisneta de D. João I e trineta de Nun'Álvares.

Nasceu em Beja, no dia 2 de maio de 1458.

Casou aos 12 anos com seu primo – o Príncipe D. João (apenas por palavras de presente, num casamento *branco* que só aos 15 anos se efectivou) e subiu ao trono com seu marido aos 23 anos. Apesar da vincada personalidade e genial governo de seu marido, o seu valor logrou distinguir-se durante a vida deste, a ponto de D. Carolina Michaelis propor que ao reinado do <<Príncipe Perfeito>> se chame, para melhor justiça, o reinado de D. João II e D. Leonor.

Aos 17 anos, quando o Príncipe vai em auxílio de seu pai na Batalha de Toro, D. Leonor assume a regência e governo da Nação – o que volta a fazer quando, já viúva, substitui o rei D. Manuel, durante prolongada ausência deste por terras de Espanha.

A primeira divisa de D. Leonor foi aquela que o rei adoptou para si: <<*Pola lei e pola grei*>> - e, como emblema, o pelicano que se desentranha para sustento dos filhos. Nenhum par reinante excedeu o cumprimento do dever que aquela divisa e emblema simbolizam – a consagração de uma vida ao *serviço* da Pátria, que é o bem comum.

É, no entanto, a partir da morte do Soberano, e já fora do trono que o verdadeiro reinado de D. Leonor principia.

1. *A acção social da Rainha*.

- O Hospital das Caldas.

- As Misericórdias

Damos agora a palavra ao Dr. João Ameal:

“O reinado de D. Leonor exerce-se num campo essencialmente feminino e essencialmente cristão. É um reinado de Amor e de Piedade – atento aos sofrimentos que descobre, aplicado à tarefa luminosa de os atenuar e diminuir.

Com trinta e seis anos apenas, envolve-se num vestuário negro, de talhe monástico. Renuncia a todas as galas. Aceita a solidão como imperativo do destino, e dispõe-se a fazer dela uma fonte de iniciativas, que, pelos benefícios produzidos, traga nova justificação à sua presença no mundo. Poder-se-ia fechar no casulo do egoísmo confortável – já que a sua fortuna pessoal, avolumada pelas generosas dádivas recebidas de D. João, lho permite e quase lho aconselha. Pelo contrário: vai entrar numa autêntica ofensiva de benemerência, e tudo quanto lhe pertence vai reverter em proveito da comunidade portuguesa. É a sua maneira de servir o lema que escolheu: <<pela Lei e pela Grei>>.

Ainda, incidentalmente, as circunstâncias a chamarão a desempenhar uma função de mando. Saberá transformá-la numa função de assistência e de caridade. Assim lho impõem as forças espirituais que a comandam e orientam nesta fase de uma vida digna de ser apresentada como puro modelo de princesas e de mulheres.

Ainda em vida do marido, a Rainha lançara as bases de uma das suas grandes obras – o Hospital das Caldas da Rainha.

Parece que foi o seguinte facto que lhe sugeriu a construção do Hospital: - ia uma vez (verão de 1484) D. Leonor em viagem de Óbidos para a Batalha, quando, ao atravessar uma zona quase deserta, reparou numa cova onde alguns doentes de aspecto miserável se achavam imersos em água fumegante. Perguntou-lhes o que faziam ali, e estes afirmaram-lhe o poder medicinal daquelas águas. Então, disse a Rainha:

- *Se o Senhor Deus me der vida, os pobres de Cristo, Seu Filho, terão melhor comodidade em suas curas.*

O Rei deu-lhe todo o apoio para realizar o seu plano, e no mesmo ano se lançou a primeira pedra do Hospital.

Naquele lugar deserto, começaram a construir-se casas e assim nasceu a cidade das Caldas da Rainha!

As obras prolongaram-se por muitos anos e, à morte de D. João, ainda não estavam concluídas. D. Leonor dá-lhe então o impulso final. Vende todas as suas joias e mais coisas de valor que lhe pertenciam; e grande parte das suas rendas têm também o mesmo fim – acabar o Hospital!

D. Manuel eleva a povoação nascente a vila nobre do Reino, e ajuda em tudo a Rainha sua irmã. E em pouco tempo surge o majestoso edifício, e surge ainda mais a sua organização interna, inteligentemente elaborada. O Hospital começa logo a funcionar, podendo albergar cem doentes. O pessoal é nomeado por D. Leonor, e enquanto vive, não deixa ela de vigiar, acompanhar e dirigir até o andamento da sua primeira grande obra.

<<*Dona Leonor fundou as Misericórdias portuguesas*>> - diz-se correntemente. Vejamos o que há de verdadeiro, sobre o assunto.

Antes de mais nada – não se ligue esta palavra <<Misericórdia>> a um edifício, mesmo a um Hospital... As <<Misericórdias>> primitivas eram muito diferentes da sua feição de hoje... Muito diferentes e muito mais belas!

O que D. Leonor fez com que se fundasse foi uma <<associação>> ou <<confraria>>, chamada de <<Nossa Senhora da Misericórdia>>, porque tinha em vista a prática das <<obras de misericórdia>>.

Esta confraria também não foi uma coisa original que assim surgiu de repente, na nossa terra. Tinha antecedentes de há muitos séculos – as confrarias de caridade que existiram em toda a cristandade medieval.

Em Portugal existia, entre outras, a Confraria de Nossa Senhora da Piedade, fundada em tempos por D. Dinis, com sede na capela de Nossa Senhora da Piedade, na Sé de Lisboa.

O que aconteceu então, no tempo de D. Leonor? Uma *remodelação* de esta confraria! E esta remodelação entrou num programa mais vasto de reforma de toda a Assistência que se verificou nos fins do séc. XV, princípios do séc. XVI, não só em Portugal como em toda a Europa.

Como e quando se passaram então as coisas?

Do seguinte modo: - D. Manuel, que fora aclamado Rei em 1495, casara em 1457 com uma filha dos Reis Católicos, e em 1498 ausentou-se do Reino, mais sua mulher. Durante a sua estadia em Espanha ficou como Regente a Rainha D. Leonor <<*porque no Reino não havia pessoa a que, com mais razão se pudesse deixar o governo dele*>>, pela <<*muita virtude e prudência que em sua real pessoa havia*>>, diz o cronista Damião de Gois.

Foi durante esta regência que foi fundada a *Irmandade Santa de Nossa Senhora da Misericórdia*, de Lisboa, na capela de Nossa Senhora da Piedade, na Sé. Ocorreu isto no dia 15 de Agosto de 1498, dia de Nossa Senhora da Assunção.

Qual o papel da Rainha, nesta fundação?

Um grupo numeroso de fiéis leigos (todas as confrarias de este género eram de leigos), mostrou desejo de se reunir, para praticar todas as obras de Misericórdia. (Até aí, cada confraria escolhia uma ou duas Obras para praticar especialmente). Deve ter falado nisto ao frade trinitário Miguel Contreras, e à Rainha. D. Leonor não só concordou como chamou a si a iniciativa da instituição, <<*obtendo para ela o apoio do Colégio da Sé, removendo obstáculos, não só permitindo e consentindo, como mandando que a confraria se fundasse*>> (Fernando Correia, Origens e formação das Misericórdias portuguesas, pag. 563).

Quer dizer que D. Leonor teve um papel preponderante nesta instituição.

A confraria da Misericórdia, não sendo inteiramente original, como se viu, apresentou no entanto uma grande novidade porque não se limitou a acudir a um ou outro aspecto da miséria, mas procurou prever e dar remédio a todas. Foi uma obra vastíssima, com uma organização e um programa de grande envergadura, que revelam não só a riqueza do coração mas também de inteligência de D. Leonor e de frei Miguel Contreras, seu colaborador e conselheiro.

A sua benéfica influência começou logo a sentir-se não só em Lisboa mas em todo o Reino, pois as Misericórdias rapidamente se propagaram a muitas outras cidades e vilas, sendo o próprio Rei D. Manuel quem vivamente aconselhava a sua expansão.

A confraria ou irmandade de Lisboa era formada por cem confrades.

Sobre a finalidade das Misericórdias, oiçamos novamente João Ameal:

<<É um sistema completo de cristianismo auxílio a todos os padecimentos e infortúnios. Prover de alimentos os que deles necessitem e lhes sintam a falta: vestir os nús, ajudar com dádivas os enfermos e os encarcerados; dar abrigo aos caminheiros errantes; remir os cativos em terras de infiéis; favorecer a concórdia entre os desavindos; assegurar aos mortos a sepultura em que possam ter descanso eterno, tudo figura no programa da Confraria e tudo será cumprido zelosamente pelos seus membros...

Atende também aos benefícios de ordem espiritual, mais importantes ainda: e assim prescreve uma cruzada diligente e infatigável junto dos ignorantes, para os ensinar; junto dos desesperados, para lhes incutir ânimo, resignação e esperança; junto dos insofridos, para lhes abrir na alma a evangélica paciência, os convencer a perdoar as ofensas e a pagar o mal com o bem; enfim, a prédica incessante da

doutrina cristã como suprema força e supremo bálsamo para todas as crises morais e todos os males íntimos do mundo>>.

E Jorge de São Paulo escreve: <<Assim como o profeta rei cantou do Criador do Mundo – *a terra está cheia de misericórdia do Senhor*, nós podemos dizer da nossa Rainha: *os reinos de Portugal estão cheios da misericórdia de Leonor*>>.

2. *Breve índice da vida dolorosa de D. Leonor:*

- Quando noiva, adolescente ainda, sabe noivo a combater em Argila, espalhando a Fé de Cristo entre a mourama, e arriscando-se à morte em cada combate...

- Com o filho ainda bebé de poucos meses, e contando apenas 17 anos, fica a governar o reino, enquanto seu marido e seu sogro jogam a vida na vitoriosa mas inglória batalha de Toro...

- Depois, por razões de Estado, separam-na do Filho que passa a ser criado em *terçaria* (regimen de refens) junto da princesinha castelhana, igualmente arrancada dos braços de sua mãe.

- Nessa mesma altura perde o sogro que muito a estimava, e tem conhecimento de que *uma humana imperfeição do Príncipe Perfeito* confere a seu filho um irmão bastardo...

- Sobe ao trono, e logo percebe que esse trono estremece pela ameaça dos inimigos do rei – entre eles seu cunhado e seu irmão...

- Assiste à violência de seu marido, mandando matar a ambos. Mal saberá como consolar a irmã viúva, que é a sua dilecta, e dor da sua própria mãe.

- O casamento do Príncipe D. Afonso põe uma nota festiva nesta vida de rígido dever. Mas logo uma epidemia de peste, e a morte da princesa D. Joana, irmã do Rei, espalham de novo o luto à sua volta.

- O bastardo de D. João II, até aí criado por sua tia, é convidado a residir no seu lar.

- A morte do filho, com 16 anos, herdeiro da corôa portuguesa e castelhana é o desenlace cruel dos seus sonhos de Mãe e de Rainha!...

- Começaram as dissidências conjugais resultantes da suspeita de querer D. João II fazer-se suceder pelo seu bastardo...

- A morte do marido longe dela, pois a sua doença impede-o de se lhe juntar, deixa-a viúva aos 37 anos.

- Sucede no trono D. Manuel, irmão da Rainha, e é a própria viúva de seu filho que vem ocupar-lhe o lugar...

- Aceita esta dolorosa circunstância, e talvez consiga amenizá-la o afecto correspondido que a une à sua ex-nora e agora cunhada. Mas cedo perde este afecto, pois a princesa breve morre, bem como o príncipe que deu à luz em reinos de Espanha – naquela mesma cidade de Granada onde 37 anos mais tarde, começaria a sua vida de apóstolo da caridade S. João de Deus.

- Casa novamente D. Manuel, e sucedem-se os triunfos da Pátria na senda dos descobrimentos. Mas D. Leonor assiste ainda à morte de seu irmão e a subida ao trono de seu sobrinho, D. João III.

Estas breves legendas dão-nos o índice de uma vida altamente experimentada pelo sofrimento.

3. *A Rainha D. Leonor e a sua acção no domínio da arte*

(*Transcrições do Livro do Dr. João Ameal*)

Por mais notáveis que sejam as suas obras no campo da assistência e da piedade – isso não deve pôr na sombra as que realizou no campo do espírito. D. Leonor não é apenas um grande coração: é, também, uma rara inteligência.

...Efectivamente, neste final do século XV, exausta a Europa por um período de guerras cruentas, formados certos grandes Estados sobre os quais esplendem as figuras dos Reis absolutos e as Cortes onde as letras e os trabalhos plásticos florescem – as tendências e o bom gosto da Rainha de Portugal não têm apenas singular oportunidade: vêm, por assim dizer, completar o prestígio de que disfruta o nosso país e o seu poderoso Monarca.

...É tal a complexidade da sua existência de governante de um povo em plena fase de irradiação e engrandecimento, a debater-se com mil obstáculos e mil rivalidades, que não admira se, no sector de pura especulação ou dos <<divertimentos>> literários, o grande Rei não pode deixar gravada a sua marca funda, como em tantos outros.

Dir-se-á, porém, que a Rainha o compreende e aceita para si uma tarefa aliás naturalmente grata à sua sensibilidade privilegiada. É graças aos muitos estímulos por ela concedidos a escritores e artistas, e aos grandes dons particulares por ela manifestados neste capítulo, que o reinado de D. João II tem, na História, onde se

torna saliente pelos empreendimentos gigantescos, o seu brilho complementar nos domínios do Pensamento e da Estética.

... Quando morre o *Príncipe Perfeito*, às vésperas da chegada à Índia e da revelação do Brasil, entra-se depressa na fase da colheita... e já se podem escutar melhor as vozes dos poetas...

Eis, portanto, o momento em que a Rainha viúva encontra ambiente favorável para o prosseguimento e concretização dos seus planos de auxílio aos intelectuais, e dos seus sonhos de Princesa-artista>>.

Em 1498 a Rainha protege e toma ao seu serviço um mouro fabricante de azulejos – talvez já com fim aos painéis decorativos do Mosteiro da Madre de Deus, em Xabregas, construção que a Rainha custeia e segue com todo amor. Aí se albergarão muitas preciosidades artísticas, entre elas aquele famoso relicário que hoje se conserva no Museu das Janelas Verdes.

As Capelas Imperfeitas anexas ao Mosteiro da Batalha, foram mandadas erigir por D. Leonor, para mausoléu de D. João e do Príncipe D. Afonso, seu filho.

Outras fundações notáveis se devem à Rainha D. Leonor. Assim, por exemplo, o Convento da Anunciada, a Igreja de Nossa Senhora da Merceana, o Convento de S. Bento, em Xabregas...

Quando se procura recapitular, em conjunto, a impotente série de obras monumentais levantadas sob a égide e por decisivo impulso da viúva de D. João II, sente-se verdadeiro espanto, tais a sua profusão e o seu valor...

Pense-se, também, quanto as suas numerosas iniciativas contribuem para sustentar uma legião de operários e de artistas, dando a estes incentivo na concepção ou execução de trabalhos destinados a decorar e valorizar mosteiros, igrejas, capelas. Não haverá, pois, exagero algum em considerar a Rainha-viúva como fator primordial do desenvolvimento da arte entre nós.

As letras devem à Rainha, igualmente, o seu melhor impulso e grande proteção. Aparecida a Imprensa, D. Leonor logo prevê o seu amplo alcance e prontamente a adopta sob a sua proteção – mandando imprimir grande número de obras e estimulando os seus cultores.

Descobridora do génio de Gil Vicente e a sua vigilante animadora, D. Leonor, presta o maior serviço à literatura do seu tempo.

Depois, Gil Vicente, festejado e consagrado, seguirá por seu pé. De início, quem lhe valoriza o nome, o introduz e ampara na Corte, lhe abre ampla estrada, lhe

facilita oportunidades e lugares onde dar as suas representações – é a Rainha-viúva que, assim, junta a tantas outras benfeitorias, a de ser a verdadeira patrona do fundador do Teatro Nacional.

ANEXO D - Temas e tiragens do *Boletim para dirigentes da Mocidade Portuguesa Feminina: Centros Primários*

Diretora: Dr.ª Maria Baptista dos Santos Guardiola

Editora: Dr.ª Aurora Fernandes David

Direção, Administração e Propriedade do Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa Feminina

Redação e Administração – Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa Feminina: Rua Artilharia UM, n.º 105, 1.º

Composto e impresso na Neogravura, Lda. – Travessa da Oliveira (à Estrela) 6 - Lisboa

1º TOMO: Ano letivo 1952/1953

Nº 1 OUT = “Tu podes fazer cristandade”

Nº 2 NOV = “Missionar”

Nº 3 DEZ = “Vanguarda”

Nº 4 JAN = “Ano Novo”

Nº 5 FEV = “A nossa verdade”

Nº 6 MAR = “Derrotas e vitórias”

Nº 7 ABR = “Educação e poesia”

2º TOMO: Ano letivo 1953/1954

Nº 1 OUT = “Para ser grande”

Nº 2 NOV = “Testemunho”

Nº 3 DEZ = “8 de dezembro”

Nº 4 JAN = “Ano Novo”

Nº 5 FEV = “Limitação”

Nº 6 MAR = “Em vigília”

Nº 7 ABR = “Ajoelhemos”

Nº 8 MAI = “Servir”

3º TOMO: Ano letivo 1954/1955

Nº 1 OUT = “Merecer”

Nº 2 NOV = “Acorda”

Nº 3 DEZ = “8 de dezembro”

Nº 4 JAN = “Novo Ano”

Nº 5 FEV = “Amar”

Nº 6 MAR = “Aprender”

Nº 7 ABR = “Glorificar”

Nº 8 MAI = “Renovação”

4º TOMO: Ano letivo 1955/1956

Nº 1 OUT = “Ser do nosso tempo”

Nº 2 NOV = “Sugerir”

Nº 3 DEZ = “A todas as dirigentes e instrutoras”

Nº 4 JAN = “Recolhimento e simplificação”

Nº 5 FEV = “Renúncia e ascese”

Nº 6 MAR = “O nosso rumo e a sua verificação”

Nº 7 ABR = “O dom da alegria”

Nº 8 MAI = “Maio do nosso tempo”

4º TOMO: Ano letivo 1956/1957

Nº 1 OUT = “Ver claro”

Nº 2 NOV = “Para um mundo melhor”

Nº 3 DEZ = “Dia da mãe”

Nº 4 JAN = “Merecer para servir”

Nº 5 FEV = “Dar a mais”

Nº 6 MAR = “Recolhimento”

Nº 7 ABR = “Páscoa - revoada de esperança”

Nº 8 MAI = “Antevisão de férias”

4º TOMO: Ano letivo 1957/1958

Nº 1 OUT = “Vigiemos”

Nº 2 NOV = “Semana da mãe – embaixadas de alegria”

Nº 3 DEZ = “A educação de caridade”

Nº 4 JAN = “Revisão”

Nº 5 FEV = “A todas as dirigentes e educadoras da Mocidade Portuguesa”

Nº 6 MAR = “Levemos às misericórdias o <<folar da Páscoa>>”

Nº 7 ABR - MAI = “D. Leonor – Patrona da M.P.F.”

4º TOMO: Ano letivo 1958/1959

Nº 1 OUT = “A que vem a Mocidade Portuguesa Feminina à minha escola”

Nº 2 NOV - DEZ = “Nada se fará sem vós, dirigentes”

Nº 3 JAN = “Conheça a sua biblioteca – aquela que a M.P.F. criou para si”

Nº 4 FEV - MAR = “Ainda a nossa biblioteca”

Nº 5 ABR - MAI = “Autenticidade”

4º TOMO: Ano letivo 1959/1960

Nº 1 OUT = “Aventura”

Nº 2 NOV - DEZ = “Os temas cíclicos do 1º período”

Nº 3 JAN = “Sentido de missão”

Nº 4 FEV - MAR = “As comemorações Henriquinas”

Nº 5 ABR - MAI = “Um sentido de missão para além da escola”

4º TOMO: Ano letivo 1960/1961

Nº 1 OUT = “A Reforma do Ensino Primário e a posição da M.P.F. perante ela”

Nº 2 JAN - FEV - MAR = “Ainda a reforma do Ensino Primário e a posição da M.P.F. perante a escola”

Nº 3 ABR - MAI = “Para melhor cumprir”

4º TOMO: Ano letivo 1961/1962

Nº 1 OUT = “Em vigília”

Nº 2 NOV - DEZ = “Gratidão”

Nº 3 JAN = “Às directoras de Centro: Os Salões de Estética e um concurso de álbuns sobre a nossa terra”

Nº 4 FEV - MAR = “A escola e a M.P.F. – Uma actuação unificada”

Nº 5 ABR - MAI = “Obediência e autoridade”

4º TOMO: Ano letivo 1962/1963

Nº 1 OUT = “As bodas de prata da M.P.F. – 25 anos ao serviço da rapariga portuguesa”

Nº 2 NOV - DEZ = “Não trair”

Nº 3 JAN = “Estará a M.P.F. mais junto da escola?”

Nº 4 FEV - MAR = “A M.P.F. serve à família?”

Nº 5 ABR - MAI = “A M.P.F. serve a nação”

ANEXO E - *VOZ DE COMANDO – Jornal da M. P.*

Comissário Nacional da Mocidade Portuguesa – Marcelo Caetano

Nº 1 – ano I – 31/X/1942 – “Anunciação”

Nº 3 – ano I – 28/XI/1942 – “Independência”

Nº 5 – ano I – 24/XII/1942 – “Lembrem-se dos outros!”

Nº 6 – ano I – 16/I/1943 – “Mensagem aos filiados – Novo ano: Coragem e fé!”

Nº 8 – ano I – 13/II/1943 – “Há lugar para todos!”

Nº 10 – ano I – 13/III/1943 – “A Mocidade vive!”

Nº 12 – ano I – 10/IV/1943 – “Récitas escolares”

Nº 14 – ano I – 15/V/1943 – “Acampamentos”

Nº 16 – ano I – 19/VI/1943 – “Passou mais um ano!”

Nº 19 – ano I – 16/X/1943 – sem título

Nº 20 – ano II – 30/X/1943 – “ Mensagem do novo ano de atividades 1943-1944”

Nº 21 – ano II – 13/XI/1943 – sem título

Nº 22 – ano II – 27/XI/1943 – sem título

Nº 23 – ano II – 11/XII/1943 – “Portugal para os portugueses!”

Nº 24 – ano II – 25/12/1943 – sem título (Nova série)

Nº 25 – ano II – 8/I/1944 – sem título

Nº 26 – ano II – 22/I/1944 – sem título

Nº 27 – ano II – 5/II/1944 – sem título

Nº 28 – ano II – 19/II/1944 – sem título

Nº 29 – ano II – 4/III/1944 – sem título

Nº 30 – ano II – 18/III/1944 – sem título

Nº 31 – ano II – 1/IV/1944 – sem título

Nº 32 – ano II – 15/IV/1944 – sem título

Nº 33 – ano II – 29/IV/1944 – sem título

Nº 34 – ano II – 13/V/1944 – sem título

Nº 35 – ano II – 27/V/1944 – sem título

Nº 36 – ano II – 10/VI/1944 – sem título

Nº 37 – ano II – 24/VI/1944 – sem título

Nº 38 – ano II – 7/VIII/1944 – Especial Comemorativo do Grande Acampamento Nacional

Nº 39 – ano III – 28/X/1944 – Saída de Marcelo Caetano da função de Comissário Nacional da M. P. e assume interinamente José Soares Franco

Comissário Nacional da Mocidade Portuguesa – José Soares Franco (Int.)

Nº 40 – ano III – 11/XI/1944 – sem título

Nº 41 – ano III – 1/XII/1944 – sem título

Nº 42 – ano III – 25/XII/1944 – sem título

Nº 43 – ano III – 6/I/1945 – "Redobrar esforços. Concentrar energias"

Nº 45 – ano III – 3/II/1945 – "A Mocidade Portuguesa – Instituição Nacional"

Nº 46 – ano III – 17/II/1945 – sem título

Nº 47 – ano III – 3/III/1945 – sem título

Nº 48 – ano III – 17/III/1945 – sem título

Nº 49 – ano III – 31/III/1945 – sem título

Nº 50 – ano III – 14/IV/1945 – Escrito por Joaquim Gomes Marques, Capitão de Engenharia e Diretor dos Serviços de Instrução Geral – "Aos Instrutores"

Nº 52 – ano III – 12/V/1945 – sem título

Nº 53 – ano III – 26/V/1945 – sem título

Nº 54 – ano III – 9/VI/1945 – Escrito por Rodrigues Cavalheiro, Diretor dos Serviços Culturais – "Camões e a juventude"

Nº 55 – ano III – 23/VI/1945 – sem título

Nº 56 – ano IV – 20/X/1945 – "Intervalo das férias"

Nº 57 – ano IV – 3/XI/1945 – sem título

Nº 58 – ano IV – 7/XI/1945 – "Unidade. Iniciativa. Ação"

Nº 59 – ano IV – 1/XII/1945 – sem título

Nº 60 – ano IV – 15/XII/1945 – sem título

Nº 61 – ano IV – 25/XII/1945 – sem título

Nº 62 – ano IV – 12/I/1946 – sem título

Nº 63 – ano IV – 26/I/1946 – "Cristandade, Lusitanidade e Ordem Social"

Nº 64 – ano IV – 9/2/1946 – sem título

Nº 65 – ano IV – 23/II/1946 – Nomeação de Luís Pinto Coelho como Comissário Nacional da M. P. – "Dirigentes, Graduados e Filiados da Mocidade" e "Saudação", este último escrito por José Soares Franco

Nº 66 – ano IV – 9/3/1946 – sem título

Nº 67 – ano IV – 23/III/1946 – "Precisamos de graduados"

Nº 68 – ano IV – 6/4/1946 – "Ainda sobre graduandos"

Nº 69 – ano IV – 20/4/1946 – "Cartas anônimas"

Nº 70 – ano IV – 5/5/1946 – "O nosso Jornal"

Nº 71 – ano IV – 18/5/1946 – sem título

Nº 72 – ano IV – 1/6/1946 – “Actividades...”

Nº 73 – ano IV – 18/6/1946 – “Até à vista!”

Nº 74 – ano V – 26/X/1946 – “Chamamento à M. P.”

Nº 75 – ano V – 9/XI/1946 – “Dirigentes, graduandos e simples filiados da Mocidade Portuguesa”

Nº 77 – ano V – 9/XII/1946 – sem título

Nº 78 – ano V – 24/XII/1946 – sem título

Nº 79 – ano V – 15/I/1947 – “Mensagem de Ano Novo”

Nº 80 – ano V – 30/I/1947 – “A nossa <<mocidade>>”

Nº 81 - 82 – ano V – 3/III/1947 – “Alerta, Mocidade Portuguesa!”

Nº 83 – ano V – 29/III/1947 – “O que é a M. P.”

Nº 84 – ano V – 20/IV/1947 – “Nós e eles”

Nº 85 – ano V – 20/V/1947 – “Férias”

ANEXO F - Boletim Mensal da MP número 5 – mar 1943 – vol III (p. 131-140)

As Universidades e a educação da mocidade: o centro universitário do porto da mocidade portuguesa - título

Fala do Prof. Catedrático da Fac. de Ciências da Univ. do Porto e Diretor do Centro Universitário do Porto Domingos Rosas da Silva, Discurso no I aniversário do Centro Universitário do Porto, realizada na sede em 22 de jan. de 1943. Essa sessão foi presidida pelo comissário nacional, com a presença do Reitor e vice-reitor da Universidade.

O ensino superior tem três finalidades importantes e distintas: ensinar, criar e aplicar a ciência.

A primeira – ensinar – é, talvez, a mais árdua e ingrata, mas é a base das restantes; não tem um carácter puramente cultural, nem consiste, como muitos supõem, em fazer acumular no cérebro dos alunos universitários os ensinamentos que nos legaram. Ensinar é excitar as qualidades de observação dos fenômenos, o espírito de crítica na apreciação dos critérios e conceitos científicos; é estabelecer o contacto com a realidade no campo experimental; é preparar e orientar o <<esfôrço eterno e paciente do homem para um desconhecido sempre crescente>>, como diz Appell. Tudo isto, porém, exige uma orientação definida no campo de cada um dos ramos de ciência, e pressupõe uma cultura geral dos alunos que os nossos cursos secundários não fornecem.

É fácil, por isso, compreender as dificuldades que encontra na missão docente quem pretenda bem cumprir a tarefa, que lhe foi confiada, da formação científica subjectiva e objectiva da mocidade. Infelizmente, nem sempre se reconhecem essas dificuldades, nem a dedicação, sacrifícios e canseiras que esta finalidade do ensino superior exige.

A segunda – criar a ciência – consiste em fazer surgir o espírito de iniciativa na investigação e de confiança pessoal no trabalho a realizar, orientando novos rumos a aplicação de métodos conhecidos e ensaiando outros novos rumos, de forma a alargar os limites dos nossos conhecimentos no campo do Universo. Não é com o intento de resolver os grandes problemas, nem tampouco com a pretensão de ser original que o investigador deve ser preparado no ensino superior; este apenas tem por fim educar as qualidades psicológicas e físicas que o habilitem a agir, por si só, na resolução dos

problemas científicos e técnicos que lhe surgirão, no decorrer da vida, seja qual for o meio em que venha a exercer a sua atividade. Desta maneira, a investigação científica, desenvolvendo a iniciativa pessoal e sugerindo novos ramos de atividade, nas condições actuais da vida, ante a concorrência que se observa em todos os campos, é fator essencial a contrapor aos processos desleais de luta, que vemos adoptados na nossa época. Mas, salvo raras excepções, os investigadores não surgem espontaneamente, é preciso cria-los e ampará-los. Essa missão deveria competir a um sector próprio do ensino superior.

A terceira finalidade – aplicar a ciência – tem de ser fundamentalmente baseada na cultura geral, no conhecimento profundo das ciências especializadas e dos processos de investigação científica. O técnico, na acepção corrente do termo, precisa de uma boa preparação para as suas funções limitadas, sem dúvida muito úteis, mas, por si, insuficientes para uma acção dirigente ou orientadora. Àquêles que frequentam os cursos superiores a Nação tem o direito de exigir, além dos conhecimentos próprios da técnica, bases seguras para poderem, dia a dia, actualizar esses conhecimentos, iniciativa, paciência, consciência da complexidade dos factos, espírito de coordenação, enfim todas as qualidades que o estudo e a investigação científica procuram criar e desenvolver.

Estas três finalidades do ensino superior têm caracteres, métodos e orientação muito diferentes e exigem ambientes próprios. A dificuldade de organizar simultaneamente a atividade científica nos sectores correspondentes; a preferência que, segundo as suas tendências naturais, cada professor manifesta a falta de coordenação resultante são causas complexas que determinam deficiências observadas no nosso ensino superior.

As Universidades, sem recursos suficientes de todas as naturezas, lutam, com dedicação e verdadeiro sacrifício, contra as enormes dificuldades que se lhes deparam, a ver se conseguem cumprir a missão altamente patriótica que lhes está confiada: criar o espírito científico nos seus alunos, essencial em todos os meios sociais onde são exigidas qualidades de saber, cultura e iniciativa, indispensáveis para o progresso da Nação. A criação do espírito científico é, na verdade, a preocupação de todos os países que se prezam.

A Ciência, como abstracção, tem interesse limitado.

Há exemplos notáveis de génios em que o espírito científico atingiu um tão elevado grau de idealismo que os transformou em verdadeiros ascetas da Ciência;

apesar do seu isolamento, conseguiram tornar-se credores de grata e eterna veneração da Humanidade. Mas naqueles que Deus não fadou para tão altos destinos, em geral, essa ascese, artificiosa e espetacularmente criada, é uma forma conhecida de egoísmo que tem por fim encobrir a falta de verdadeiro espírito científico, iludindo os ingénuos que os rodeiam.

Os <<treslidos>> ou transtornados pela leitura, de quem Montaigne dizia que parecem ter perdido tudo, até o senso comum, e aqueloutros a quem se refere Leconte du Nouys, que invocam a inteligência dos grandes génios, capacitados de que se trata da sua própria inteligência, e se julgam com o direito de impor todas as perigosas generalizações e interpolações que os seus cérebros medíocres concebem, são ou inúteis ou prejudiciais à sociedade.

Não é para criar tais elementos que as Universidades trabalham, pois a Ciência que devem ensinar tem por fim principal formar Homens; dessa finalidade resulta uma outra missão, que é também naturalmente necessária: metodizar a cultura e as atividades científicas no sentido da cooperação social, para o bem e progresso da Humanidade.

Essa missão educadora é considerada em muitos países como fim principal do ensino superior. Se às Universidades incumbe a preparação do escol da sociedade, se reconhecermos, com Bouglé, que <<não há sociedade sem educação>> e que é inevitável e indispensável que as gerações que envelhecem iniciem as gerações novas, temos de concordar que a orientação adoptada pelas Universidades que se preocupam com a formação social dos seus alunos tem plena justificação.

No nosso ensino superior, na verdade sobrecarregado, como vimos, com tão pezados encargos docentes, nunca se exerceu acção educadora sôbre a juventude. Velhos preconceitos de liberdade incondicionada; a idéia muito vulgarizada de que a mocidade precisa conhecer, por si própria, as condições normais da vida, à custa de seus erros e desvarios, quantas vezes funestos; o desconhecimento das mais elementares regras pedagógicas, baseadas na natureza psico-física dos adolescentes; um certo comodismo e até inconsciência dos responsáveis pela formação das novas gerações - levaram a desprezar por completo a função educadora das Universidades que outros países, bem mais liberais e bem mais progressivos do que o nosso, nunca deixaram de exercer cuidadosamente e com resultados benéficos que ninguém ousa contestar. Fora a acção disciplinar académica, as nossas Universidades não têm a menor influência sôbre a educação e

orientação social dos seus alunos, a não ser através da acção pessoal de alguns professores.

É essa lacuna, que nos últimos anos atingiu um aspecto grave, que a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa procurou preencher com a criação dos Centros Universitários.

Chama-se o <<nosso tempo>> ao referencial utilizado pelos que envelheceram para criticarem os defeitos dos novos. Começamos por ouvir falar, com enfado, do tempo daqueles que nos precederam na vida e, certo dia, cada um de nós invoca insensivelmente o <<nosso tempo>> para criticar os próprios filhos.

Se este critério fosse verdadeiro, se cada geração fosse melhor do que a que se lhe segue, não seria difícil localizar em tempos históricos a geração modelar e o paraíso terrestre em época relativamente recente. Não, cada época tem caracteres próprios e a eles se deve adaptar a educação da mocidade. Daí advém a dificuldade que encontram, como educadores, os que envelhecem; a sua missão tem de nortear-se pelos conhecimentos que possuem na vida mas abstraindo da época em que se criaram e, ao mesmo tempo, colocando-se fora do campo de influência do meio em que têm de viver os seus filhos. Só assim podem exercer inteligentemente sua missão educadora.

A época que atravessamos caracteriza-se por violentas e repetidas descontinuidades que nos perturbam e esmagam.

À idéia dominante, ainda há poucas dezenas de anos, de que a Ciência não tinha limites e de que a inteligência humana era capaz de dominar os problemas misteriosos do Universo, contrapõe-se a convicção com que hoje se afirma que a Ciência, num sentido puramente racional, faliu. Já Poincaré reconhecia a necessidade, no próprio campo das matemáticas em que a razão pura domina, de dividir os seus cultores em dois grupos diferentes: os raciocínios que convencem uns podem não convencer outros. Os modelos mecânicos, que sábios como Lord Kelvin julgavam indispensáveis para poderem compreender os fenômenos físicos, têm hoje sentido limitado e somos obrigados a reconhecer no estudo das ciências um campo vastíssimo que excede o mundo das nossas sensações e dos dados experimentais.

A Ciência, na verdadeira acepção da palavra, não faliu, mas, como afirma Max Plank, <<quem quer que tenha trabalhado na constituição de qualquer ciência sabe,

por experiência, que, para poder ingressar no seu domínio, é preciso um guia que, por ser invisível, não é menos indispensável: êsse guia é uma grande fé>>.

Se do ambiente científico passarmos para o meio social, o panorama que se nos apresenta é então verdadeiramente trágico. Mal estar, inquietações, incerteza no dia de amanhã, ódios contra tudo o que está estabelecido, ambições desmedidas, invejas, confusão de interesses, falta de escrúpulos, desrespeito pelos valores hierárquicos, desorganização das famílias, crise das instituições, finalmente a tragédia mundial que nos apavora.

Se, em tal ambiente, pretendemos viver como sêres verdadeiramente humanos; se queremos reagir contra as vicissitudes da vida actual; se não desejamos enlouquecer em virtude da estonteante variação de imagens que constantemente se formam e se desfazem no nosso cérebro, temos necessidade absoluta de criar uma base espiritual a que nos apoiemos. Com êsse fim procuramos constituir um ambiente calmo e acolhedor onde a mocidade, sem obedecer a caprichos e a paixões, sem as algemas da rotina e das falsas convenções, enfim, sem respeitos humanos, mantenha o culto da consciência e do dever e oriente as suas atividades de forma a dignificar a personalidade humana a aproximar-se da perfeição ideal, segundo os princípios rígidos da moral cristã.

Deve considerar-se a mocidade com muita simpatia e carinho; ela é a nossa própria imagem vista através do tempo. Vive um período da existência que a maior parte de nós recorda com saudades; esconde em si grande potencial de virtudes e não tem a hipócrita sabedoria necessária para ocultar os seus defeitos. Idealiza um mundo original diferente daquele que a rodeia mas, incapaz de o descrever impotente para o realizar, sente-se incompreendida e revoltada. Nos conselhos que lhe dão, nas directrizes que lhe indicam, nos exemplos que lhe apresentam os pais, os mestres e os amigos mais idosos só vê hostilidades e incompreensões. A mocidade corresponde a um período extremamente complexo de caprichosa transformação da vida fisiológica e psicológica do homem que não é possível subordinar a qualquer lei, mesmo educativa. Não é um grupo com caracteres e ideais definidos; é uma multidão em que cada elemento, através da sua imaginação, cria aspirações, anseios, preocupações todas diferentes.

Em face dessa diversidade de caracteres que a mocidade naturalmente apresenta, a sua formação não pode ser rigidamente normativa e, por esse motivo,

dentro do Centro Universitário, só lhe são impostos os princípios da moral cristã, o respeito pelos valores hierárquicos, a observância das regras normais da civilidade e o espírito de leal camaradagem. A organização disciplinada no sentido de uma preparação pré ou para-militar e o uso de uniformes são absolutamente voluntários.

Tôdas as convicções sinceras são respeitadas; todas as preocupações de consciência, inquietações e dúvidas são consideradas sem ironia, sem cepticismo e sem hostilidade. Isto não quere dizer que não se preocupe, com desinteressada, franca e leal intransigência, integrar os devaneios de ordem moral e espiritual nos princípios enunciados em que se baseia a missão orientadora da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa.

É necessário pôr a mocidade em contacto com os problemas que preocupam a Humanidade: questões de ordem económica, científica, moral, religiosa, social, artística, etc. Incumbe à secção cultural do Centro Universitário enfrentar esse problema. Podiamos, tomando como base o que se conseguiu realizar no período inicial, enunciar vastos planos cujo êxito, porém, não poderíamos garantir. Preferimos pôr em evidência as dificuldades que o problema apresenta, justificando a acção condicionada que pretendemos realizar.

Em primeiro lugar, é preciso despertar a curiosidade da maior parte da população académica pelos assuntos de ordem cultural, pelos quais não manifesta grande interesse, o que de resto se observa em todos os meios sociais; dos grandes males da época são, precisamente, a preocupação utilitária e a ânsia de prazeres que excede os limites do razoável e do que é humanamente admissível; vivemos num clima contrário ao desenvolvimento de qualquer iniciativa de ordem intelectual.

Em segundo lugar, é preciso atender ao poder de assimilação dos cérebros daqueles a quem temos de dirigir. Ora, ainda que muitos o não reconheçam, os estudantes universitários estão sobrecarregados com o trabalho de preparação científica que lhes é exigido. Não queremos discutir se essa orientação é a melhor ou se os resultados obtidos, até agora, a justificam; mas sabemos que um aluno, para cumprir as suas obrigações académicas, salvo raras excepções, não pode consagrar sua atenção ao estudo de qualquer assunto estranho aos seus trabalhos, que exija um acréscimo de esfôrço intelectual.

Os dois factores indicados condicionam e limitam qualquer acção que se pretenda desenvolver no campo cultural. Ao meio hostil, sob o ponto de vista espiritual

e intelectual, que nos rodeia, procuramos contrapor o ambiente desinteressado, sadio e alegre que proporcionamos aos estudantes universitários. Tôda a acção cultural que tentamos desenvolver tem caracteres de leveza e distracção, desenvolvendo-se por iniciativa dos próprios filiados e, por consequência, no sentido em que se manifestam maior interesse.

Procuramos também não esquecer que uma acção cultural, mal orientada, num meio académico, é, muitas vezes, anti-pedagógica. Com efeito, temos observado que provoca o desvio da atenção dos estudantes para campos estranhos aos seus próprios trabalhos; contrariamente ao que se pretende conseguir, passam a considerar como fundamentais os assuntos complementares de cultura, desprezando as matérias que constituem as bases da sua formação científica ou profissional.

Tôdas estas razões justificam o cuidado e a prudência que adoptamos neste sector da atividade do Centro Universitário.

Pode considerar-se verdade científica e histórica que as condições físicas do homem são uma das bases da sua formação intelectual, moral e social. Com efeito, o esforço muscular actua na coordenação e equilíbrio dos movimentos, durante os períodos de repouso e no regimen funcional do organismo; influi no desenvolvimento da personalidade e, de uma maneira geral, nas qualidades psicológicas e morais; desvia o homem de prazeres e vícios maléficos, prendendo sua atenção a distracções mais úteis e sãs; cria espírito de camaradagem e de solidariedade; modifica os estados de abatimento moral tão vulgares nas condições actuais da vida. Todas estas vantagens que hoje se apreciam cientificamente eram conhecidas desde a antiguidade e a história exalta os povos que se distinguiram pelas suas qualidades físicas.

Justifica-se, portanto, o grande interesse que nos merece a formação física da mocidade, não só pela sua influência imediata, mas também com o intento de criar hábitos de activade que, pela vida fora, exercerão sobre ela acção benéfica e salutar.

Recorremos a individualidades competentes para organizarem e dirigirem os agrupamentos de ginástica e das diversas modalidades de desporto; por meio da assistência médica, procuramos orientar para a prática de exercícios que não os prejudiquem todos os que não tenham capacidade física suficiente. A nossa acção neste sector não têm carácter de competição, pelo contrário, procuramos evitar qualquer tendência nesse sentido; só temos em vista beneficiar individualmente os

nossos filiados, criando neles o gôsto pela <<atividade cinética>>, como a classifica o Prof. Latarjet, melhorando suas condições físicas, aperfeiçoando o seu <<estilo>> desportivo, aumentando a resistência à fadiga, mas sem a preocupação de conseguir obter esforços máximos que produzam efeitos contrários ao que desejamos.

A vida desportiva do Centro Universitário no último ano mostra-nos os resultados apreciáveis obtidos com a orientação adoptada. Em quase todas as modalidades de desporto que entre nós se praticam organizaram-se equipas das diferentes Faculdades, entra as quais se realizaram os campeonatos regionais e representaram o Porto no campeonato Nacional Universitário. Talvez os resultados obtidos, sob o ponto de vista da técnica respectiva, não tenham sido de tal natureza que mereçam ser mencionados nos anais do desporto. Isso não nos preocupa muito, porque o que prentendiamos e conseguimos, em grande parte, era que a mocidade se divertisse dentro das melhores normas de camaradagem e, ao mesmo tempo, beneficiasse a sua constituição física.

As dificuldades da vida material, as preocupações morais e as inquietações que se observam nas vidas das famílias, infelizmente, fazem-se sentir na população académica e, quantas vezes, através da tristeza e abatimento que revelam, através de atitudes, aparentemente, inexplicáveis, pressentimos as causas que atormentam as almas de muitos rapazes de hoje...

O meio com que procuramos rodeá-los, onde deve existir o espírito da melhor camaradagem, o desprezo pelas baixezas materiais, o respeito pela virtude e a alegria de viver, será, para os que tão cedo começam a sofrer, um amparo, um lenitivo e uma esperança de melhores dias.

Além disso, os estudantes não devem admitir que haja condiscípulos que sofram desconforto, más condições de vida e até miséria por falta de bens materiais ou simplesmente pelo desamparo em que se encontram, por estarem longe dos cuidados das famílias. Temos obrigação de descobrir todos aqueles que escondidamente sofrem e manifestar-lhes a nossa amizade, acompanhando-os, confortando-os, amparando-os, para que todos possam reconhecer que a Academia do Pôrto mantém as virtudes essenciais de solidariedade humana, cuja falta se nota na sociedade do nosso tempo.

É preciso que as famílias se convençam de que a Universidade se interessa realmente pelos seus filhos; a sua acção educadora não pode nem pretende substituir

a dos Pais, mas pode auxiliá-la e até completá-la, em domínios em que eles não podem facilmente agir.

O Centro Universitário deve ser um elemento de ligação que facilite as relações entre as famílias dos estudantes e a Universidade – e de coordenação das acções individuais dos professores que se interessam verdadeiramente pelos seus alunos. Desta maneira as famílias ficam a saber que existe uma grande família universitária a que seus filhos pertencem.

É vasto e complexo o programa de acção que resumidamente acabamos de apresentar. Muitos pensarão, sem dúvida, que é difícil realiza-lo; essa mesma idéia nos ocorreu e amedrontou quando nos vimos obrigados a tomar o encargo de organizar esta instituição. O que se conseguiu realizar no período inicial anima-nos a prosseguir, convencidos de que é possível levar a bom termo a obra que planeámos, de acordo com as directrizes que nos foram dadas por Sua Ex.ª o Comissário Nacional, em quem reconhecemos as altas qualidades dum chefe que sabe orientar e dirigir a Organização que lhe foi confiada. Temos confiança no futuro do Centro Universitário, porque nos deram colaboradores que, com as suas qualidades, entusiasmo e dedicação suprem deficiências que em nós reconhecemos. Os rapazes compreenderam, em grande parte, que esta casa e esta obra lhes pertencem; e trabalham e vivem neste ambiente académico, animando-nos e incitando-nos que prossigamos.

Por todos estes motivos e porque esta obra é dos estudantes universitários, fundamentalmente cristã e nacional, pelos seus caracteres próprios e porque pertence à Mocidade Portuguesa, Deus há-de permitir que o Centro Universitário do Pôrto progrida e triunfe.

DOMINGOS ROSAS DA SILVA
Professor Catedrático da Faculdade de Ciências da Universidade do Pôrto
Director do Centro Universitário do Pôrto

ANEXO G - Mocidade Portuguesa: Boletim do Comissariado Nacional

Número 1 / 1945 / vol V / p. 22-27

Colonizar e civilizar- título do artigo do Capitão Celestino Marques Pereira (diretor dos serviços de educação física e desportos)

É ainda recente a data em que Sua Ex.ª o Ministro da Colônias deixou a efectividade do cargo de Comissário Nacional da M. P.

O Professor Doutor Marcelo Caetano, prestando a assumir superior chefia do nosso Império Ultramarino, cumpriu um dever e realizou, indubitavelmente, um sacrifício; a M. P., compenetrando-se, conscientemente, das razões que a privaram do seu chefe, cumpriu, igualmente, o seu dever e também real sacrifício, porque honra-se de saber, melhor do que ninguém, aquilo que cedeu.

No desempenho das suas novas funções, mais altas, somente pela superior hierarquia que lhe confere – pois a importância nacional de certas missões e a transcendência de algumas questões não permitem estabelecer uma escala de valores – pronunciou, há dias, Sua Ex.ª o Ministro das Colónias um discurso na sessão plenária do Conselho do Império Colonial.

O discurso foi transcrito nos jornais da manhã do dia seguinte e, depois disso, um pouco em toda a parte.

A divulgação não foi só fruto da forte personalidade do seu autor, mas em grande escala, das afirmações que produziu e dos ensinamentos que trouxe.

Assim pois, pareceria à primeira vista desnecessário chamar a especial atenção da juventude para as palavras do seu antigo Comissário, se duas razões primordiais não impusessem que essas palavras fossem lidas e meditadas, pelo menos, com o mesmo interesse que a sua voz autorizada despertava, quando, em anos sucessivos, foi, de direito e de facto, a voz de comando da nossa Organização.

Essas razões consistem no seguinte:

1ª - Em política colonial, se há verdade indiscutível, é a de que o futuro do Império Português está intimamente ligado à formação da nossa juventude. E quando a ela me refiro, não faço a mais pequena distinção entre a juventude do Continente, a das Colônias e a das Ilhas Adjacentes. A unidade é absoluta.

2ª – Entre duas gerações - a do presente e a do futuro – é na mais nova, isto é, na que nos garante continuidade, que mais se impõe uma noção perfeita do conceito imperial portugues.

As palavras do discurso do Professor Doutor Marcelo Caetano resumem, lapidarmente, os princípios que devem presidir à verdadeira consciência colonialista, mas é evidente que Sua Ex.ª ao dirigir-se aos ilustres membros do Conselho do Império Colonial Português, não poderia escolher a mesma linguagem, nem seguir aquela orientação, que, inúmeras vezes, empregou, quando falava à juventude dos aspectos fundamentais do nosso passado colonial e dos ensinamentos que deles se colhem para acções futuras.

Sem negarmos, porque seria injustiça, as qualidades de acção que caracterizam o Professor Doutor Marcelo Caetano, não erramos, afirmando que Sua Ex.ª é, particularmente, um profundo doutrinador. E a melhor prova que encontramos deste facto, patenteia-se na preocupação que sempre vimos assistir Sua Ex.ª, em sintetizar em curtas palavras, num lema ou numa divisa, os princípios basilares em que se deve assentar a doutrina exposta e a acção em que essa doutrina na prática se há-de traduzir.

Como Comissário da M. P. esse lema foi <<Estudo e Acção>> para dirigentes e filiados; como Ministro das Colónias e chefe directo do nosso Império Colonial, Sua Ex.ª dá aos portugueses de Aquém e Além Mar, como directriz superior, a divisa: <<Colonizar e Civilizar>>.

O Acto Colonial define como sendo <<da Orgânica da Nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles habitem exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente>>.

Isto é: Portugal, como Nação, tem como sua missão histórica, reviver-se em novas nações a que dê origem, porque civilizar e colonizar não é mais do que criar em novos territórios, as condições que permitam e as características que definam a vida das nações.

Propagar no mundo, através os séculos, os fundamentos da nacionalidade tem sido sempre a mais bela lição e a mais elevada aspiração dos povos civilizados. E Portugal demonstrou à saciedade, através uma história quase milenária, a especial vocação e as excepcionais condições que sempre lhe assistiram nessa acção. E mesmo quando a evolução política dessas novas Nações, mais do que a evolução económica e social, que na autonomia e descentralização podem perfeitamente encontrar satisfação plena para as suas exigências, leve esses territórios à independência, a obra de colonização e civilização mantém todo o seu prestígio

histórico oferece os valiosos frutos materiais, espirituais e morais que dela haveria a esperar.

As consequências das perturbações políticas da cena portuguesa no primeiro quartel do século passado, aliando-se aos lamentáveis resultados da má política colonialista que Portugal mantinha com as colónias portuguesas e mais particularmente com a do Brasil, impediram que o Reino do Brasil continuasse integrado no Império Português, mas apesar disso, as íntimas relações que Portugal sempre manteve após essa data em outros campos – económico, social, intelectual e moral – com a nação de além-mar e que prometem tornar-se, de futuro, mais íntimas e mais vastas, provam à evidência não se ter perdido os frutos da Obra de colonização e civilização portuguesa no Brasil.

Colonizar e civilizar são pois os pilares basilares de toda a nossa política colonial.

E ao apontar os obreiros dessa dupla missão, Sua Ex.ª o Ministro, definiu em síntese magistral, a acção que a cada um deles compete. Revendo as condições para a preparação física, moral e técnica e profissional que deve assistir aos nossos colonos e que o estado deve criar para a colonização, terminou por afirmar a sua fé de que, em poucos anos, o país poderá e saberá consolidar os factores e criar as condições que exigem a integral satisfação da consciência imperial e o completo cumprimento da missão colonizadora de Portugal.

Parece-nos que à juventude se deverá dar realce especial às palavras do seu antigo Comissário que se referem à missão missionária e civilizadora da Igreja e à formação da mocidade.

A Igreja portuguesa, na sua obra de civilização, teve óptima escola preparatória nos primórdios da nacionalidade. Os territórios que os primeiros reis de Portugal até Afonso III conquistaram aos mouros e que aos poucos se colonizaram, graças às sábias e inteligentes medidas tomadas, sofreram a contínua acção civilizadora da Igreja.

Ainda que Portugal tenha sido dos países onde menos se fez sentir a acção do feudalismo, a Igreja foi, por excelência, na Idade Média, e, principalmente, nos séculos XI, XII e XIII a grande repositória da ciência humana, a fonte do saber e do ensino. E a sua acção universal e civilizadora exerceu-se, vezes sem conto, a bem das populações, dos fracos e dos menos protegidos, contra a acção, tantas vezes despótica, dos pequenos e grandes senhores feudais.

Contam-se por centenas, em todos os países da Europa, mas, principalmente, em França, as povoações que se criaram e se constituíram em volta dos conventos, dos mosteiros e das igrejas. Abbeville e Culny, em França e Alcobaça, em Portugal, são vivos exemplos de que à sombra da proteção da Igreja, os povos encontravam, além do saber, a proteção possível.

Essencialmente, a partir do século XV, começa o período das descobertas portuguesas. E a Igreja, a partir de então, desempenha na colonização portuguesa uma obra de civilização que é impossível desconhecer e, menos ainda, negar.

A acção missionária e civilizadora em terras de Santa Cruz foi das mais vastas e das mais completas. A história do período colonial do Brasil vinca, de maneira indiscutível, o que ao missionário deveu esta noção na penetração para o interior, na administração e na concórdia dos seus habitantes. Os jesuítas, em particular, realizaram, em todos os campos, uma acção em extensão e profundidade que, por ninguém mais, foi ultrapassada.

A formação da juventude é outro aspecto que o Professor Doutor Marcelo Caetano focou no seu discurso.

Se, em especial, chamamos a atenção da M. P. para esta questão é porque nela há, por vezes, certas facetas que podem passar despercebidas. E, no entanto, são de uma importância fundamental.

Quando nos referimos à juventude portuguesa, talvez que, muitas vezes, nos esqueçamos dos elementos que, pertencentes a essa juventude, vivem espalhados pelo nosso vasto Império Ultramarino. E se a missão de toda a mocidade na obra de civilização e colonização a realizar tem que identificar-se em última instância, por imperativo de unidade que a nossa consciência imperial impõe, o facto é que não são uniformes as características de toda a juventude, nem identificadas se apresentam também, as condições que ela oferece.

A mocidade do continente, dum modo geral, conhece melhor a história dos vossos antigos vice-reis e das descobertas do que as colónias portuguesas do momento actual. E não é, por exemplo, o facto duma vaga noção dos produtos que as colónias exportam e que já exportavam no passado e que muitos outros territórios estrangeiros exportam também, que pode dar à juventude uma idéia real da obre civilizadora já realizada nas colónias e do que representam como territórios em franco progresso.

Mas, em contra-partida, a juventude colonial tem, às vezes e por circunstâncias bem alheias à sua vontade, conhecimento mais perfeito dos países e territórios estrangeiros que cercam as colónias do que de Portugal Continental que foi terra dos seus maiores.

Ora a obra de colonização e civilização dos nossos territórios ultramarinos não pode, sob pena de falir a missão histórica da nação, apresentar-se em simples aspectos materiais. A querermos civilizar de acôrdo com a tradição portuguesa, temos que dar à juventude um ideal comum que a identifique nos sentimentos e aspirações. O conhecimento das colónias e o da mãe-pátria deve alicerçar toda a formação e nenhum dos meios, que sirvam a alcançar um tal fim, pode ser esquecido e posto à margem.

A nossa História está repleta de exemplos de patriotismo dos portugueses além-mar. Dêsse patriotismo falam a história do Brasil, a de Angola, a de Macau, a da Índia, a das Ilhas Açoreanas e a de tantas outras terras. Mas os tempos actuais, - embora nos não levem a crer que possam desmentir os do passado -, aconselham que se tornem mais íntimos, mais constantes e mais vastos, os laços espirituais e intelectuais que unem todos os portugueses das cinco partes do mundo.

A mocidade portuguesa continental, no seu contributo à acção colonizadora, encontrará por parte da juventude colonial quem a guie e quem a oriente nessas terras bem portuguesas, mas bem diferentes das que conhece; mas, por seu turno, será o maior traço de união, essencialmente espiritual, e ligar esta última à Metrópole.

O Professor Doutor Marcelo Caetano saberá encarar de frente, e tão bem como os restantes, este magno problema.

Quem o conheceu na obra de doutrinação da M. P., estabelecendo os princípios básicos por que se havia de orientar a formação da juventude, e o vê, na hora presente, definir perante o Conselho do Império Colonial, que o mesmo é dizer perante a Nação, a importância que a formação técnica, profissional e moral da juventude apresenta na obra de colonização e civilização portuguesa, tem o direito de crer que a totalidade dêstes problemas encontrará em Sua Ex.ª quem os defina em doutrina e na prática lhes dê execução. E na nossa <<Organização>> só há fé nas suas palavras e a melhor expectativa para a sua acção.

CELESTINO MARQUES DA SILVA

Capitão

Director dos Serviços de Educação Física e Desportos

ANEXO H - MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM DO COMISSARIADO NACIONAL MISSÃO DOS CENTROS UNIVERSITÁRIOS

Número 4 / 1947 / volume VII (p. 153-156)

Comissário nacional – Discurso do Prof. Dr. Luís Pinto Coelho, no ato de posse do Diretor Universitário do Porto, Dr. Jaime Rios de Sousa, em 19 abr. de 1947

O espírito da juventude que, por natureza, anima a nossa Organização e anima as suas atividades e manifestações, mal se coaduna com fórmulas, mais ou menos consagradas, de frio e seco ritualismo oficial.

Portanto, ainda que a este acto se chame, convencionalmente, **acto de posse**, eu recuso-me a ver nele aquela formalidade solene que, no espírito de todos, anda geralmente ligada a tal expressão.

Tomo-o, ao contrário, como ocasião para afirmar, uma vez mais, e por minha parte, certos princípios que reputo basilares da <<Mocidade Portuguesa>> e particularmente, nesse caso, dos Centros Universitários.

A **Mocidade** é, por definição, um movimento de rapazes e para rapazes. A esse carácter se adaptam a sua orgânica, os seus métodos e os seus meios de acção.

A sua orgânica, porque abrange e reúne rapazes no próprio meio em que eles vivem **como rapazes**, sem pretender, nem permitir, que eles sejam deslocados do plano em que naturalmente se encontram; e também com rapazes os enquadra, disciplina e faz chefiar, estructurando uma hierarquia indispensável a qualquer Organização social, hierarquia a que se ascende somente por força de méritos próprios;

- Os seus métodos, porque nunca esquece que trabalha com almas e corpos em formação, aos quais se pretende assegurar, dentro dos limites fixados por um são equilíbrio, o máximo desenvolvimento das faculdades e virtudes mais úteis, individual e socialmente;

- Os seus meios de acção, porque nenhum aplica ou preconiza que não tenha fundamentalmente em vista a <<matéria prima>> do seu labor e fins educativos que o norteiam. Ainda quando esses meios tomam certa aparência de entretenimento ou divertimento, nunca deixam de ser empregados como instrumentos de formação da alma ou do corpo, de fortalecimento moral, cultural ou físico.

A finalidade educativa da Organização evidencia a necessidade de uma **direcção**, estranha aos rapazes e distinta de **chefia**, que lhes pertence. Essa direcção, que ampara e orienta a própria chefia é, em relação a esta e na ordem

natural das coisas, o <<terminus>> de uma evolução; quer dizer, essa ordem natural das coisas encaminha os rapazes, por seus méritos levados à **chefia**, para a **direcção**. Aquele que, enquanto rapaz, exerceu a chefia, está particularmente indicado para exercer a direcção, quando tiver ultrapassado os limites da permanência na Organização como filiado.

Mas a Mocidade não é apenas Organização de Juventude. É uma Organização **nacional**, tanto pelo seu âmbito, que se estende a todas as parcelas do Império, como pelo carácter de sua missão.

A Mocidade Portuguesa crê firmemente na **individualidade** dos povos, concebe e sente, como realidade indiscutível, que ao lado dos traços universais, comuns a todos os homens, existem peculiaridades fundamentais de certos agregados, que deles fazem **nações** distintas.

Para a Mocidade Portuguesa a idéia de Pátria está na base de toda a vida social. Mas quer e defende a Pátria não como simples conceito político-jurídico, convencional e arbitrário, e sim como realidade humana, vasada na homogeneidade nacional, na comunidade da raça, da língua, da religião e das aspirações, na continuidade da História.

Nesse sentido, a Mocidade Portuguesa é nacional por contraposição a internacional. Mais que patriótica, é uma organização nacionalista, por contraposição a internacionalista.

Não tenhamos medo das palavras! Nacionalismo não significa, necessariamente – antes, só forçadamente significa – expansionismo, agressividade ou, mesmo, simples exclusivismo isolacionista. Nem, tampouco, significa por si só, qualquer sistema ou método de Governo.

Quem pense o contrário, confunde grosseiramente o nacionalismo, em abstracto, com determinadas formas de nacionalismo, em concreto. Pois a verdade é que o nacionalismo não é mais do que o somatório de caracteres de um povo individualizado, e esses caracteres podem ser – e são – diversos de povo para povo.

O que a Mocidade quer, com o seu nacionalismo, é que Portugal exista, viva, trabalhe, se organize e progrida em harmonia com as suas características fundamentais; que não se pretenda, de dentro ou de fora, torcer o nosso País para encaixar em moldes ou figurinos alheios (que contrariam as tendências e aspirações nacionais) só porque são bonitos ou estão na moda.

Por isso a Mocidade Portuguesa – como o país – não é guerreira, é pacífica; não é agressiva, é colaborante; não é isolacionista, é sociável.

Por isso, também, não pode consentir que ataquem as bases da vida portuguesa!

Os Centros Universitários da M. P. ocupam o mais alto lugar na escala dos valores da Organização. Porque agrupam os filiados de mais adiantada formação e cultura, têm, por isso mesmo, responsabilidades maiores.

A sua missão é das mais delicadas, porque é de directa, quase imediata colaboração na <<moldagem>> dos homens que hão-de dirigir o País em todos os sectores de actividade.

A sua função educativa, de formação de almas e corpos, é, se possível, mais instante que em qualquer outro sector da Organização.

Por isso, aqui mais do que em parte alguma, é utilíssima, é mesmo necessária, a colaboração entre a Mocidade e a Universidade, instiruições complementares na educação integral da juventude.

Bem se compreende, pois, quanto é melindrosa – para quem tem a responsabilidade de dirigir a M. P. – a escolha dos diretores dos Centros Universitários.

Neste capítulo, e relativamente ao Porto, merecem parabéns os Comissários Nacionais da M. P. e o próprio Centro.

Em verdade, quis a fortuna que para ele se encontrasse sempre homens à altura. Primeiro, o Senhor Dr. Rosas da Silva, grande carácter, grande inteligência, que implacáveis circunstâncias da vida roubaram ao nosso convívio quotidiano. Agora, o Doutor Rios de Sousa, digno sucessor daquele mestre de todos nós. Também do seu carácter, da sua inteligência, da sua fé e da sua dedicação há muito a esperar.

Da sua obra do passado poderá inferir-se quantos benefícios para o Centro reservará a sua Direcção, que tive a honra de lhe conferir.

É certo que o êxito da acção do Centro Universitário depende em muito da colaboração da Universidade, a que há pouco aludi. Mas com ela contamos todos, pois é seu penhor a feliz presença do Doutor Amândio Tavares no alto cargo de Reitor e, também, a sua presença aqui, neste momento.

Como Comissário Nacional da M. P. e como professor universitário, tenho grande honra em lhe tributar entusiásticos agradecimentos pela sua prestimosíssima colaboração e em lhe testemunhar o alto apreço em que tenho os seus grandes méritos de homem de ciência e de educador, as suas muitas virtudes de cidadão exemplar.

Resta-me, para concluir, desejar ao Senhor Doutor Rios de Sousa as maiores felicidades no desempenho do seu cargo; e aos filiados do Centro que façam por continuar a merecer tão valiosa dedicação posta ao seu serviço.

O COMISSÁRIO NACIONAL

(Discurso do Prof. Dr. Luís Pinto Coelho, no acto de posse do Director Universitário do Porto, Doutor Jaime Rios de Sousa, em 19 de abril de 1947)

ANEXO I - MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM DO COMISSARIADO NACIONAL NÃO NOS FALTA A FÉ

Número 2 / 1947 / volume VII (p. 49-52)

Comissário nacional – Mensagem do Prof. Dr. Luís Pinto Coelho lida em todos os Centros em 9 de novembro de 1946, quando da reabertura das actividades

Dirigentes, Graduados e simples Filiados da Mocidade Portuguesa:

É este o primeiro ano de atividades que, na qualidade de Comissário Nacional, convosco inicio.

Neste momento, como em nenhum outro, eu gostaria de poder estar junto de cada um de vós, para com todos comungar na fé que me anima e a rodos une e sempre deve unir.

Sinto-me acorrerem-me à boca palavras que dedico a todos, e palavras que desejaria dizer a cada um. A pobre condição humana obriga-me, porém, a contentar-me com a presença somente **espiritual** junto de todos e a confiar dos meios naturais e artificiais de que o homem dispõe para chegar aos ouvidos - quem me dera que ao coração – de quantos se dispõem a ajudar-me na bela mas dura tarefa que recebi.

Ambição natural de quem a seu cargo dirigir uma Obra com a nossa será a de estabelecer um plano, um programa, a seguir e respeitar escrupulosamente pelos dirigentes e dirigidos.

Isso exige, porém, que ao traçar o programa, o seu autor conheça, com rigor e exactidão, não apenas os objectivos a atingir, mas também os meios humanos e materiais de que dispõe.

Nesta condição se encontram as dificuldades à elaboração de um programa de acção da Mocidade em cada novo ano de actividades que se inicia.

Na verdade, e infelizmente, as coisas estão quanto a ela dispostas de tal forma que seus dirigentes há-de sempre faltar rigoroso conhecimento dos meios de que dispõe. Quer dizer: tendo embora exacto conhecimento dos objectivos a atingir, não tem ao seu exclusivo alcance os meios a pôr em jogo para os alcançar. Isto é assim, já porque entre o Comissariado e uma boa parte dos seus agentes se interpõem autoridades e hierarquias diferentes, já porque ao mesmo Comissariado não é dada determinar os meios materiais a empregar, e que são determinados, em momento posterior ao início das actividades, por quem tem a seu cargo a difícil tarefa de distribuir os recursos do Estado.

Daqui resulta que, ao iniciar-se o ano de atividades, se tem de renunciar à elaboração de um programa para se **esboçar** apenas um **projecto** de programa, cuja execução dependerá de numerosos factores externos. Depende, nomeadamente, do concurso efectivo dos mais diversos sectores do Estado, e depende dos recursos materiais que forem postos à nossa disposição.

Mas, não se pode ocultar que, mesmo verificadas as condições externas ideais, o cumprimento do programa, ou a transformação do projecto em realizações depende, em grau mais elevado, de vós próprios – dirigentes, graduados e filiados.

Por isso me volto para vós, certo de que a vossa dedicação, a vossa tenacidade, o vosso ardor podem ser, por sua vez, fator importantíssimo até para a realização daquelas **condições externas** de que tanto carecemos.

Se todos soubermos compenetrar-nos dos ideais e da missão da Mocidade Portuguesa é **certíssimo** que a nossa Organização se há-de prestigiar e impor, aparecendo aos olhos do País como obra necessária ao seu futuro, obra a acarinhar, proteger e auxiliar.

Apelo, antes de mais nada, para vós, Dirigentes. Nas vossas mãos está, em grande parte, o destino da Organização. Não me cansarei de o dizer, embora com o perigo de me tornar aborrecido. A tarefa da Mocidade é essencialmente educativa; procura a educação no mais completo sentido do termo.

Não vos podeis, consequentemente, esquecer de que sois acima de tudo, **educadores**, colaborando na obra nacional que procura a elevação cívica, moral e física da raça, tem em vista dar a todos os portugueses, sem distinção de classe ou de fortuna, um **mínimo**, tanto quanto possível elevado, de formação, que os torne dignos da herança do passado e garantia de um progresso capaz de honrar a civilização cristã em que nascemos, vivemos e queremos morrer.

A vossa missão, dirigentes da Mocidade, não exige apenas fé; requer, também, estudo e acção. Estudo para conhecer e dar a conhecer o que é a Obra nos seus ideais, nos seus métodos, na sua técnica; acção para, ao calor da fé e empregando os meios da Obra, vive-la e fazê-la viver realmente em quem está sob a vossa autoridade.

E agora falo convosco, Graduados! Sois filiados, é certo: mas, tendo ascendido da enorme massa dos simples filiados por força das vossas qualidades, das virtudes que os chefes em vós encontraram, partilhais já, em alguma medida, na honra e nas

responsabilidades do Comando. Também vós, ao mesmo tempo que sois objecto do trabalho educativo da Mocidade, exerceis já missão educadora.

Não vos esqueçais de que – devendo ter os olhos postos no exemplo, nos conselhos e nas lições dos dirigentes – tendes já postos em vós olhos dos filiados sob o vosso comando, prontos a seguir os vossos exemplos, os vossos conselhos e as vossas lições.

Pensai, pois, constantemente, no valor da conduta que tiverdes. Um graduado que esquece as suas honras e as suas responsabilidades não é apenas um colaborador que falha, é um demolidor que prejudica.

Eu sei, e não esqueço, quanto a Organização deve aos seus graduados. Sei e não esqueço as maravilhas que alguns têm operado, não sendo poucos os que, ascendendo quanto era lícito esperar deles, têm mantido e fortalecido a Organização em vários sectores, chegando a suprir a carência de dirigentes.

Por isso, e com mais forte razão, para vós apelo, certo de que o não faço inutilmente. A esses, os melhores, peço a continuação do esforço, da devoção à Obra; aos outros, peço que tenham presente o exemplo dos primeiros.

Todos os dirigentes, comigo à frente, contam convosco.

Por fim, dirijo-me aos demais, aos simples filiados. Para vós trabalham sem descanso, os dirigentes e graduados. Tão pouco vos pedem e tanto vos dão!

Que vos pedem? Que deixeis preparar-vos para serdes autênticos portugueses de hoje! Algumas horas de trabalhos por semana, na cultura do espírito e do corpo, com disciplina, mas com alegria.

E o que vos dão? Tanto é, que dificilmente se poderá enumerar; mas dedicam-vos muitas horas de trabalho e sacrifício; dão-vos, carinhosamente, simpatia e amizade, proporcionam-vos, em ambiente de alegria e camaradagem, vida pura e sàdia; e dão-vos, ao fim e acima de tudo, a satisfação de um dever cumprido, a felicidade de vos integrar naquilo que deve ser a **vida portuguesa para portugueses**.

A Mocidade tem, infelizmente, adversários e, até, inimigos. Mas a nenhum odeia, porque o ódio não cabe em corações bem formados.

A uns e outros combate, para se defender, mas a todos perdoa. Uns são adversários ou inimigos mas nem conhecem a Mocidade, nem sabem o que ela quer, o que ela faz, onde pretende chegar. Esses são os cegos, que merecem pena; temos o dever de lhes mostrar a sua injustiça e que ninguém tem nada a temer de nós.

Outros são nossos adversários ou inimigos porque, sabendo o que pretendemos, pretendem coisa diversa. Esses estão em erro; e para com eles temos de redobrar de esforços, aperfeiçoando-nos e espalhando a nossa Obra, para que vejam rapidamente que em nós está a verdade, em nós está o bem do nosso querido Portugal.

Espera-nos, pois, a todos, um ano de trabalho.

Não nos falta a fé, contra a qual hão-de quebrar-se as dificuldades da nossa marcha. Não faltarão, também, os meios.

Unidos todos, e com a ajuda de Deus, este ano será, apesar de tudo, um ano de progresso.

LUÍS PINTO COELHO

COMISSÃRIO NACIONAL (Mensagem lida em todos os Centros em 9 de novembro de 1946, quando da reabertura das atividades)

ANEXO J - MOCIDADE PORTUGUESA: BOLETIM DO COMISSARIADO NACIONAL: A NOSSA POSIÇÃO

Número 2 / 1946 / volume VI (p. 89-99)

Direcção da Liga dos Antigos Graduados da M. P.

A nossa posição – título

> Por se tratar de um depoimento de jovens – para mais formados nas fileiras da Organização e a ela ligados por tantos laços que orgulhosamente proclamam -, pela oportunidade e desassombro das afirmações, arquiva-se este artigo publicado no número de Janeiro do <<Boletim Informativo>> da Liga dos Antigos Graduados da Mocidade Portuguesa.

Já se afirmou que a <<Liga dos Antigos Graduados>>, sem ser um partido ou sequer uma ramificação de qualquer partido político, tinha, no entanto, além e acima dos outros fins que prossegue, fins de carácter político.

É uma afirmação que importa esclarecer.

Uma primeira realidade devemos considerar:

A nossa Liga nasceu da <<Mocidade Portuguesa>> e, por isso, herdou desta, necessariamente, um espírito semelhante.

E nós que servimos a <<Mocidade Portuguesa>>, nós que constituímos a primeira geração que ela formou, estamos hoje, melhor do que ninguém, em posição de emitir um juízo seguro sobre os métodos que seguiu para a nossa formação e sobre os magníficos ensinamentos que nos deu.

Sabemos que a <<Mocidade Portuguesa>> não é nem nunca pretendeu ser um organismo político no sentido vulgar desta palavra. Tem por fim, como diz a lei que a criou, <<estimular em toda a juventude o desenvolvimento integral da capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria>>. Tem em vista, em suma, a educação complementar da que se recebe na Escola, e formação integral da gente nova.

Através do exemplo militar, sem cair nos exageros da militarização, e, sobretudo, sem fomentar qualquer agressiva mística guerreira, e através da educção desportiva, sem sofrer os defeitos do <<clubismo>> nem querer fabricar campeões com meros fins especulativos, procura imprimir, aos que passam pelas suas fileiras, o gosto pela Disciplina e o dever de Camaradagem.

Independentemente da enorme repercussão espiritual que destas formas de educação deriva e deixando à Igreja, à Família e à Escola o largo papel moral e

cultural que lhes compete, não descura a <<Mocidade Portuguesa>> a formação do espírito dos seus filiados. Em todos procura gravar uma perfeita e total compreensão da vida nacional, principalmente através da comemoração dos grandes feitos e dos grandes homens da nossa história, da história concebida como ciência arejada e viva, largo campo de experiência onde se provam os erros e as verdades da política. Procura, em suma, fazer compreender o verdadeiro sentidos da nossa Tradição.

Assim, através do exemplo histórico, da escola militar e da educação desportiva, a <<Mocidade Portuguesa>>, deu-nos três admiráveis lições: Lições de Tradição, de Disciplina, de Camaradagem.

É esta a síntese da formação recebida na <<Mocidade Portuguesa>>. Estas três simples palavras - Tradição, Disciplina, Camaradagem – poderão parecer banais, não terão, sem dúvida, as mágicas ressonâncias de certos termos em voga, mas estão repletas de sentido, traduzem ideias bem reais, bem vivas, em permanente afirmação.

Todos os que viveram intensamente a vida da <<Mocidade Portuguesa>> mesmo aqueles que hoje, por aparentes desinteligências ou por simples capricho, se afastaram de nós, as sentem dentro de si como que formando uma segunda natureza. Todos sentimos a potencialidade dessas ideias-força pronta a frutificar, pronta a traduzir-se em actos e a plasmar todas as nossas atitudes.

Herdeiros do espírito da <<Mocidade Portuguesa>> temos que levar até às suas últimas consequências os ensinamentos que nela colhemos. E já plenamente conscientes das nossas responsabilidades, lançados já na vida prática, temos de projectar essas lições em todas as atitudes que assumimos perante a vida política do país.

E se são, como vimos, absolutamente descabidas as críticas que se fazem à <<Mocidade Portuguesa>> por ela não ter em vista, diretamente, fins políticos, tais críticas já terão pleno cabimento quanto aplicadas a nós.

É que hoje todo homem, desde que viva em sociedade, é forçado a interessar-se pela política, dando a esta expressão o seu significado mais amplo e mais elevado. A política, como a guerra, tornou-se totalitária no sentido de que qualquer mutação de sistema arrasta consigo transformações sociais e econômicas que todos afectam e não só os militantes.

É certo que é, muitas vezes, apenas aparente a indiferença de muitos de nós perante os problemas políticos. Pode não haver apatia nem inconsistência e essa atitude derivará da tranquila e íntima convicção de que se possui ideias sólidas e se

julga que elas estão sendo plenamente realizadas através da acção de homens em cuja honestidade e competência plenamente se confia.

É também certo que, assim como só os novos-ricos ou os pedantes ostentam de forma irritante o que recentemente adquiriram ou o que mal possuem, assim também é peculiar aos recém-convertidos ou aos hipócritas a proclamação altissonante dos seus votos ou insinceros ideais.

E, para nós, será melhor político, porque mais útil à sociedade, o que se devota inteiramente à sua profissão, sem outras preocupações do que as de cumprir, abnegadamente, a missão que lhe coube, do que o clássico tipo de homem-político, que à política se dedica à míngua de habilitações científicas ou artísticas que lhe permitam fazer trabalho útil e se preocupa somente com a discussão estéril e abstrata dos problemas da governação e com a crítica mordaz e sistemática aos que alguma coisa de real e concreto procuram conseguir.

Mas se à estéril agitação dos inúteis preferimos a calma indiferença do homem que trabalha, não quer dizer que preconizemos, nesta hora, esta atitude. E esta atitude é sobretudo censurável naqueles a quem por educação, por posição, deve naturalmente competir a missão de dirigentes.

A hora que passa é grave. Amanhã será, possivelmente, mais grave ainda. Estão sujeitos a uma revisão profunda todos os valores de uma civilização. Temos de nos preparar para viver essa hora dignamente. Temos que estar à altura das circunstâncias, encarando-as bem de frente, cara a cara, de olhos bem abertos e sem sombra de temor porque teremos a consciência de que somos capazes de as enfrentar e de lhes encontrar a melhor solução.

A nossa política não se deve fechar na torre de marfim da filosofia, não deve consistir numa batalha de flores retórica, não se deve limitar à solução de problemas de homens do governo ou sequer ao problema do regime, mas visará as soluções mais práticas e melhores de todos os problemas reais que a vida colectiva faça surgir.

Nós somos realistas, o que não quer dizer que sejamos materialistas - a realidade supõe sempre Alma e Corpo e, quase sempre, é mais Espírito do que matéria.

O que nos interessa, fundamentalmente, é essa solução prática dos problemas reais.

Para essa solução partiremos, logicamente, das bases da formação integral que devemos à <<Mocidade Portuguesa>>. E, como vamos ver, é partindo dessas

três bases sólidas – Tradição, Disciplina, Camaradagem – que podemos alcançar todos os objetivos políticos que nos interessam.

Com base na **Tradição**, partiremos para uma primeira conclusão: verdadeira política é aquela que atende às constantes, às traves-mestras que sustentam e orientam a nossa evolução como colectividade organizada.

Tradição não significa, para nós, a estática e passiva contemplação das nossas glórias passadas, não é a lírica e já enjoativa invocação das nossas caravelas, dos nossos feitos de aquém e de além-mar. Não traduz qualquer desígnio de estagnação, de mesquinho conservantismo.

A própria palavra contém já em si a ideia de movimento, de evolução. Não movimento retrógrado visando restaurar fórmulas definitivamente mortas, mas amplo movimento no sentido de um progresso efectivo, através do caminho que é mais seguro e, também, no fundo, o mais curto e mais rápido porque não se perderá tempo em fantasiosa exploração de atalhos que levam, afinal, quase sempre, a um ponto abaixo do ponto de partida.

A ideia de tradição não arrasta, também, consigo quaisquer intenções obscurantistas que sirvam de véu a inconfessáveis interesses. Traduz-se no estudo positivo das realidades sociais. Realidades sociais como são certos instintos e sentimentos colectivos que permanecem idênticos a si mesmo, no tempo e no espaço, pois não variam, fundamentalmente, as qualidades da realidade-homem que lhes serve de base.

Sentimentos e instintos como o culto de Deus, o amor da Pátria e da Família. Realidade que, se são por vezes negadas e repudiadas em nome da qualquer abstrata e artificial filosofia política, quase sempre concebida no isolamento de um gabinete pela loucura de algum génio e professada por desenraizados a quem o desequilíbrio da inteligência chega a perverter o próprio instinto de conservação da espécie, é para logo voltarem a reafirmar-se mais fortes e mais avassaladoras.

Mas, se esses instintos colectivos não variam substancialmente, verificam-se importantíssimas variações formais no tempo e no espaço, a que uma verdadeira política deve sempre atender.

A nós interessa-nos a realidade portuguesa. Os problemas humanos universais revestem, na nossa terra, uma feição peculiar em virtude da educação, do clima, da raça, de condicionalismos vários a que o nosso povo está sujeito. Há que se ter

sempre presente esse especial condicionalismo. Há que resolver os problemas portugueses com soluções bem portuguesas.

E, assim, uma verdadeira política respeitará o sentimento religioso do nosso povo, atendendo aos seus princípios cristãos e católicos em todas as suas projeções sociológicas.

Não poderá desconhecer o seu patriotismo. Sentimento que não envolve qualquer agressividade contra os outros povos nem egoisticamente se nega a colaborar com eles, sobretudo com os tradicionalmente amigos, para o bem comum internacional.

É certo que, neste momento, muito se contesta a legitimidade deste sentimento porque se lhe atribui, falsamente, a culpa principal da guerra. Mas é justamente neste mesmo momento que o sentimento patriótico está a ser, por toda a parte, estrondosamente confirmado pelos factos. Não cremos que seja possível negá-lo, principalmente enquanto os internacionalismos que se preconizam não passam de mal ajustada máscara de certos imperialismos.

Assim como em nome da Pátria não deve ser negada a Família, assim também em nome da sociedade internacional não devem ser repudiadas as nacionalidades. É em sociedades onde os homens viviam ligados por mais estreitos laços de sangue e de afecto que é mais fácil realizar trabalho harmônico e produtivo.

No nosso sentimento nacionalista, compreende-se a ideia imperial. Mas esse imperialismo não perturbará a paz do mundo, pois consiste no desejo de conquistar, de facto e totalmente, o que já é indiscutivelmente nosso de pleno direito.

A política reconhecerá, também, a Família como outra realidade social, como a célula primária e essencial da nossa sociedade, dando-lhe garantias de estabilidade, facultando-lhe todo o condicionalismo necessário à eclosão de um perfeito espírito familiar.

Da tradição, do nosso sentimento nacionalista, partiremos, pois, tendo sempre em atenção os autêntico sentimentos colectivos revelados pela longa experiência histórica, para uma política que atenda a realidade bem radicadas, vivas e actuais, realizando, deste modo, o verdadeiro bem comum, que não se confunde com o bem de uma classe ou com o bem de um partido.

Com base na **Disciplina** partiremos para o reconhecimento da necessidade da ordem social conseguida através da obediência aos chefes. E porque só

reconheceremos como chefes os que devotamente procurem realizar o bem comum, a nossa disciplina não se traduzirá numa obediência servil de autómatos mas numa consciente subordinação, numa auto-limitação voluntária resultante do pleno convencimento de que tal atitude é necessária para a realização de todo o empreendimento social.

Não há qualquer abdicação da nossa personalidade em favor da personalidade de quem manda. O verdadeiro chefe abdica mais, obedece, mais, pois tem maiores responsabilidades. Haverá um voluntário sacrifício de certas liberdades e comodidades em favor do interesse de todos. E, no fundo, haverá não uma diminuição, mas uma exaltação da própria personalidade pois a reportamos a um ponto mais elevado para atingir um mais alto fim.

A verdadeira disciplina deixa sempre um largo campo à iniciativa privada que só deve ser limitada quando colida com os legítimos interesses de outros indivíduos, com os legítimos interesses sociais.

Da necessidade da disciplina para a boa ordem da vida collectiva decorre a necessidade de uma verdadeira hierarquia social. Hierarquia em que os factores económicos não sejam causa mas, quando muito, mera consequência da determinação dos valores, e em que as qualidades hereditárias terão que ser, constantemente, confirmados pelos herdeiros. Uma hierarquia, em suma, de valores reais, efectivos, actuais.

Com base na **Camaradagem** partiremos, com repúdio do egoísmo, para a verdadeira solidariedade social. E é dessa solidariedade que nos levará a amplas reformas económico-sociais.

Porque a economia é, sobretudo, uma ciência com leis difíceis de iludir, essas reformas terão de ser feitas friamente, com rigoroso critério científico, valendo-nos da nossa experiência e da dolorosa experiência de outros povos. Não devem ser obra de politiqueiros apaixonados mas de técnicos independentes. Nada de reformas <<ad odium>>, sem quaisquer resultados efectivos. Não nos interessa acabar com a luta econômica das classes pela supressão radical de uma das classes, não nos interessa tapar certas misérias descobrindo outras misérias noutro sector.

Julgamos que, para conseguir o tão apregoado nível de vida mais alto, considerado não como um fim em si mesmo mas como meio de maior felicidade humana, o remédio de comprovada eficácia não está nem em teóricas reformas

legislativas, nem na violenta partilha do espólio de uma minoria, mas no trabalho tecnicamente organizado, efectivo e solidário de todos nós.

Mas que um exagerado tecnicismo não coloque o homem na categoria das simples matérias-primas de que o Estado possa dispor, deslocando-o e utilizando-o a seu bel-prazer, em nome da deusa Produção. Das especulações do individualismo econômico não cairemos na escravização de qualquer totalitarismo materialista, com a negação da personalidade humana.

Aumentado, com o auxílio da técnica, o volume de bens sociais, conseguida toda a possível justiça distributiva, virá ainda a caridade suavizar certas arestas mais vivas, humanizar certas feições mais duras.

Portugal é de todos os portugueses e, com trabalho de todos nós em perfeita camaradagem, sem ódios, sem emulações, sem despeitos, faremos com que nele caiba, desafogadamente, toda gente da nossa terra.

*

Nada do que se disse tem a pretensão de ser original. Não constitui qualquer nova mensagem política. É apenas a enunciação, a formulação de certas ideias que todos temos, de certas aspirações que todos sentimos.

Não se trata de uma doutrina artificial que terá de ser imposta de fora para dentro mas de uma doutrina que já vive dentro de nós, que já é por nós sentida e praticada. Não terá, é certo, a transcendência a perfeição, a lógica, o rigor geométrico de certas outras teorias cujo fatal destino é, por causa dessas qualidades tão anti-naturais, morrerem fechadas em gavetas ou em ceros cérebros privilegiados.

Não é de estranhar que, em tudo o que dissemos, visássemos sobretudo o futuro.

Porque somos novos, não nos podem competir ainda, naturalmente, as responsabilidades duma orientação actual política.

Interessa-nos, sobretudo, o dia de amanhã em que poderemos realizar as nossas aspirações. Mas não poderemos permanecer alheios à hora que passa, pelo menos enquanto ele condiciona o nosso futuro.

Somos realistas e gostamos de atitudes claras, não só perante as ideias mas também perante os homens.

Certas ideias e certos homens constituem como que a alma e o corpo de uma mesma realidade. Aquelas são eternas e estes perecem mas são o único instrumento que as pode fazer viver e frutificar. Sem autênticos chefes que interpretem, pratiquem

e imponham autênticas ideias nunca se poderá fazer obra durável. Só com ideias nada se realiza e só com homens, sem subordinação a qualquer super-estrutura ideológica, pode-se realizar, é certo, uma obra material brilhante mas que será tristemente precária porque suspensa, unicamente, à transitoriedade das pessoas.

Neste momento, em Portugal, há homens e há ideias. Cremos que não estamos sendo conduzidos pelo capricho pessoal de ninguém e que tudo se subordina a princípios e fins doutrinais.

As ideias que se procuram realizar estão, de um modo geral, da harmonia com a nossa maneira de sentir.

Têm-se concretizado na procura de soluções tradicionais para os nossos problemas, embora com as necessárias adaptações correspondentes a universais necessidades de momento; no desejo constante da ordem e da disciplina social; nas aspirações de se conseguir uma perfeita unidade nacional já combatendo o parcelamento partidário, já esboçando reformas económico-sociais que ponham cobro a luta de classes.

Estas ideias vão sendo realizadas por Salazar, em quem concorrem indiscutíveis qualidades de chefe: inteligência, honestidade, bom senso e equilíbrio, tenacidade.

O sentimento de disciplina impõe a muitos de nós obediência a Salazar porque lhe reconhecem essas qualidades e, sobretudo, porque vêem nele um verdadeiro executor das ideias que professam.

Nós que somos independentes, no sentido de que não vivemos, feiticisticamente, ligados a qualquer pessoa ou partido, compreendemos bem essa atitude que a maioria de nós tomou. O nosso desejo de independência, a irreverência e o inconformismo próprios da gente nova, não poderão ir, honestamente, até o ponto de negar obediência a chefes que reúnam verdadeiras qualidades, a ordens que caibam bem na esfera da nossa ideologia, pelo simples facto de esses chefes serem os governantes constituídos, pela única razão de essas ordens partirem do Poder.

Mas, repetimos, só compreendemos que se apoiem os homens de qualquer governo na medida em que julgamos que eles podem fazer viver, em determinado momento, melhor do que quaisquer outros, as nossas ideias.

É isto o que temos a dizer aos que nos acusam de vivermos perigosamente ligados à transitoriedade de certos homens. É curioso notar que aqueles que

falsamente nos exprobam o fazermos questão das pessoas, são justamente os mesmo que se encontram afastados de nós apenas por causa dessas pessoas...

Admitimos que haja no meio de nós quem discorde, em muitos pormenores, da obra realizada. Louvaremos mesmo aqueles que querem mais e melhor, desde que se prestem a dar a sua colaboração nesse sentido. Os novos devem ser e são, por natureza, insatisfeitos. <<Mais e melhor>>, divisa da <<Mocidade Portuguesa>>, continuará a ser nossa.

Vamos até o ponto de admitir entre nós quem, aceitando as nossas ideias, discorde abertamente das pessoas e das realizações de momento. Mas essa posição tem de ser honesta e sincera, ditada por verdadeiras razões de interesse geral e não pelo desejo de tomar uma atitude intelectualmente interessante. Tem que estar acompanhada de um estudo consciencioso dos problemas criticados, de soluções sérias para os resolver melhor e mais depressa.

A porta está, pois, largamente aberta a todos os novos de boa vontade, a todos os que conscientemente, honestamente, sinceramente, aceitem os mesmos princípios doutrinais.

Não queiramos comprometer com estéreis e transitórias dissenções, que amanhã já não terão razão de ser, a nossa necessária unidade futura.

*

Concretamente, em relação ao actual governo de Salazar, já há pouco tempo tomamos atitudes em perfeita coerência com os nossos princípios.

Esclarecemos, por um lado, certas afirmações, declarando que <<Mocidade Portuguesa>> não vivia, por própria imposição dos que a criaram, dependente de qualquer homem ou partido político pois prossegue fins de verdadeiro interessa nacional que transcendem qualquer governo por mais que ele represente, de momento, esse interesse.

Por outro lado, declaramo-nos francamente dispostos a enfrentar ao pé do governo de Salazar todos os perigos que pareciam ameaça-lo, numa hora em que alguns debandaram e muitos hesitaram.

Nós é que não poderíamos hesitar quando nos colocaram perante os que, usando como único método de combate a crítica negativa e, como única afirmação, sonoras palavras sem valor por nada significarem ou por terem significados vários, nenhuma ideia sã, positiva e concreta nos mostraram e quase só nos indigitaram como

chefes os fósseis de um passado sem grandeza, dessa triste página da nossa história que convém esquecer definitivamente depois dela extrair a devida lição.

E note-se, de passagem, a decepção que tivemos ao ouvir da boca dos novos daquele sector, cujo silêncio supúnhamos tão carregado de promessas, o mesmo palavreado dos velhos. Bem grave sintoma é esse ou de completo alheamento das presentes realidades nacionais ou da tradicional falta de carácter dos que professam certas ideologias e que só ousam, a princípio, para não assustar o bom burguês, aparecer de máscara.

A tudo que é verdadeiro e legítimo se verificou nas críticas feitas, sobretudo aos reais anseios de maior justiça social, confiemos que será dada a plena resposta.

Para isso, nós os novos, emprestaremos as qualidades próprias da idade: o ardor, o entusiasmo, o desinteresse, a generosidade.

A atitude que assumimos recentemente será repetida sempre que necessário for, sempre que surjam a opor-se à actual situação política idênticas ideias ou falta de ideias, e idênticos homens.

É que não queremos ver subvertido pela ambição pessoal de uns, pela inconsciência ou insensatez de outros, pelo faccionismo de muitos e esfarelado por lutas partidárias que culminariam, fatalmente, em qualquer monstruoso totalitarismo materialista, o que de real e positivo já se conseguiu fazer no nosso País, no sentido da Tradição, da Disciplina, da Camaradagem e que, se não é nem pode ser um ponto de chegada, é já um sólido ponto de partida.