

**A LETRA E A DISCIPLINA:**

**A prescrição e os saberes nos livros de Educação Moral e Cívica (Florianópolis -  
1970/1980)**

MÁRCIA REGINA DOS SANTOS\*

**INTRODUÇÃO**

*A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (CHERVEL, 1990, p. 182).*

A escola se constitui num espaço configurado na longa duração. É um dos espaços sociais mais conservadores pelo aspecto de que permanece com a mesma organização desde a sua criação. Porém, a questão da imobilidade na escola só teve continuidade por que se transformou ao longo do tempo. Sua organização, a configuração dos espaços, dos tempos e, mesmo as práticas instituídas são componentes de um projeto organizativo das sociedades que conduziam os sujeitos à reclusão para, em período determinado, fornecer-lhes o conhecimento que, em tese, seria subsídio para sua inclusão social.

A sistematização do espaço escolar demandou de elementos os quais foram de certa forma, importados de outros campos para serem adaptados ao escolar. A divisão do espaço físico, a distribuição em salas de aula, os sistemas de regras e condutas e também a escolha e classificação dos saberes a serem ensinados. Essa escolha teve relação com a organização dos saberes acadêmicos, da produção científica que era categorizada, hierarquizada, conforme a relação construída com as sociedades nas quais foram desenvolvidas. Os elementos constitutivos desse universo foram organizadores das práticas que se tornaram intrínsecas ao mesmo. Nessa perspectiva as relações, o ambiente físico, o material e a organização dos saberes delinearam as formas como o conhecimento iria ser disseminado. Como mediadores, portadores e até mesmo interlocutores dessa disseminação os livros de disciplinas escolares contribuíram na configuração desse espaço de ensino e o seu estudo ilumina aspectos peculiares sobre os saberes e as formas como eram dados a ler.

---

\* Mestranda em Educação na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Santos Cunha. Bolsista CAPES. E-mail [marcia0705@gmail.com](mailto:marcia0705@gmail.com).

Nessa esteira, o presente estudo constitui um recorte sobre uma pesquisa de caráter bibliográfico sobre livros escolares. Trata-se de um corpo documental de 12 (doze) livros da disciplina de Educação Moral e Cívica, referentes às décadas de 1970 e 1980. Para estudar uma disciplina datada e já extinta dos currículos, foram selecionados para a análise livros didáticos que circularam nos sistemas escolares de Florianópolis. Buscou-se estabelecer as relações entre o Decreto-lei nº 869/69 que impôs a obrigatoriedade do ensino e prescreveu os saberes a serem ministrados e as finalidades da disciplina bem como a seleção de saberes. O aporte teórico foi constituído pelos estudos de André Chervel (1990) acerca de *disciplina escolar* e os conceitos de *cultura escolar* trabalhados por Justino Magalhães (2008), Vera Teresa Valdemarin (2000) e Diana Gonçalves Vidal (2013), ancorados na abordagem da *História Cultural* de Roger Chartier (1990).

Até o final do século XIX, o termo disciplina designava questões relativas à ordem e normatização. Com as tendências do ensino sinalizando para uma organização mais complexa dos saberes, o termo seria incorporado à estrutura das escolas.

*Essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ele faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzido no debate (CHERVEL, 1990, p. 179).*

A ideia de ordenação e normatização dos conhecimentos efetivou-se então na organização de currículos básicos. Era a organização de saberes pré-estabelecidos, os quais deveriam ser desenvolvidos e apreendidos durante o tempo de escolarização.

Na organização da escola no Brasil a forte tendência europeia fez-se muito presente. A escola brasileira, especialmente a escola republicana, baseou-se em moldes europeus na estrutura física, organizacional e pedagógica. Este molde deveria atender aos ideais de regeneração social da população, deveria estabelecer um ensino nacional público, viabilizar a racionalização dos currículos, projetando um sistema ampliado e promissor. A escolarização compreendia várias etapas, sendo uma fundamental: a seleção dos saberes a serem ensinados. Os saberes eleitos se legitimavam como *disciplinas escolares* e figuravam nos currículos a serem cumpridos durante a frequência dos alunos. Estas, como “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180), incorporadas ao

cotidiano escolar tornaram-se protagonistas nos métodos organizativos para promover apreensão das teorias.

A produção do saber acadêmico, passando por um processo de disciplinarização do conhecimento (CHERVEL, 1990), foi apropriada pelos currículos escolares que, entendidos como uma construção cultural, inseriram as *disciplinas escolares* como corpos simbólicos criados e estabelecidos nos sistemas de ensino. Eram reunidos todos os saberes que se julgava serem importantes para o estabelecimento de uma escola pretensamente popularizada no início da República brasileira. Mas, como afirma Ivor Goodson (1990, p. 230) em diálogo com Serge Bernstein, “a forma pela qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera ser público, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social”. Sabendo-se que esta escolha é arbitrária, está sempre muito articulada ao momento político e social que o país está atravessando. As demandas de uma sociedade ecoam na produção científica e também nas diversas formas como constituirá o saber escolar.

Apesar de passarem pelo processo de escolha e instituição, as disciplinas escolares, como partes dos elementos organizativos que compõe a *cultura escolar*<sup>1</sup>, foram naturalizadas no sistema escolar. Numa abordagem mais crítica, podem ser compreendidas como saberes/poderes, pois carregam o ideário libertador da ampliação dos conhecimentos e ao mesmo tempo estão condicionadas pela seleção prévia de conteúdos e a indicação de metodologias. São convenções arbitrárias (FORQUIM, 1992) de uma tradição seletiva que se inserem na perspectiva da longa duração.

*Uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação das massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. (...) O estudo leva a por em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar e, portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. (...) de fato ela forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (VIDAL, 2005, p. 28).*

---

<sup>1</sup> Entendida aqui como “espaço de movimentos no interior da escola, seleção e organização de informações” (VALDEMARIN, 2000) ; como “complexo simbólico e tecnológico que articula as dimensões básicas do dizer, do fazer e do agir didático e pedagógicas”. (MAGALHÃES, 2008) e como “processos que ocorrem no interior da escola onde se mesclam elementos estruturantes e elementos cambiantes” (VIDAL, 2013).

As *disciplinas escolares* entendidas como um fator relevante no processo de escolarização tornam-se importantes objetos para serem discutidos à luz das teorias que ampliem o olhar que foi minimizado até então. Compreendidas como “sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias” (GOODSON, 1990, p. 230), dialogam diretamente com a sua contemporaneidade, viabilizando assim, uma análise ampliada sobre os sistemas escolares e as relações com outras instâncias da sociedade. A pesquisa constituída neste âmbito compreende particularidades do universo da *cultura escolar* que sinalizam para novos conhecimentos e, dão corpo e consistência às discussões empreendidas pela área da História da Educação. Em consonância com o pensamento de Chervel (1990, p. 183), “a História das Disciplinas Escolares não deve, entretanto ser considerada como uma parte negligenciada da história do ensino que, depois de corrigida, viria a lhe acrescentar alguns capítulos”. Portanto, os livros escolares como suportes das disciplinas, objetos onipresentes no ambiente escolar, não podem ficar alheios ou marginalizados aos estudos sobre esta área de conhecimento.

#### UMA ALIANÇA ENTRE O PROVIDENCIALISMO E O PROGRESSO

Na década de 1960 o Brasil encontrava-se num momento conturbado com tensões sociais, políticas e culturais. Em 1964, com a efetivação do Golpe Civil-Militar a educação passou a ser um dos pontos de solidificação do sistema de governo que estava a se instalar. Orquestrada pela política brasileira ditatorial vigente no momento, foi instituída obrigatória a disciplina escolar de Educação Moral e Cívica, que já circulava com a artificialidade de sua função referencial (CHOPPIN, 2004), pois não dispunha do lastro de uma saber acadêmico constituído. Era um saber escolar provindo de várias áreas, com algumas adaptações e releituras e, extremamente ligado aos ideais de formação de um cidadão valoroso e patriota, que se mostrasse orgulhoso de seu país e preparado para um futuro de progresso, cumprindo sua função ideológica e cultural (CHOPPIN, 2004).

Os parâmetros para o ensino de Educação Moral e Cívica foram delineados a partir do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, a qual instituía oficialmente a obrigatoriedade do ensino da disciplina em todos os níveis de ensino, inclusive a pós-graduação. A disciplina permaneceu no currículo por 24 anos, até 1993, quando foi revogada pela Lei 8663. A consolidação da disciplina está intimamente ligada à hegemonia de um grupo político/social que teve relação direta com a definição dos caminhos do ensino no Brasil. O Estado

prescreveu os objetivos, as finalidades e a importância de estabelecer a disciplina como um elemento formativo para a sociedade.

*Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.*

*Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:*

*a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;*

*b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;*

*c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;*

*d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história.*

*Art. 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.*

*Art. 4º Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5º, e aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.*

*Art. 5º É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).<sup>2</sup>*

Os cinco primeiros artigos do Decreto-lei evidenciavam o caráter formador da disciplina. O momento de exceção da política brasileira definiu caminhos dentro do sistema de ensino de modo a colaborar na legitimação de ideias e esboçar as relações com o futuro. O comunicado era enfático ao instituir a disciplina como elemento fundamental na formação de um cidadão que atendesse ao momento transitório da sociedade: a ditadura. Todas as discussões para instaurar o projeto foram amparadas pela necessidade de transmitir valores cívicos e morais apropriados às crianças em idade escolar, de forma que esse conjunto simbólico reverberasse em práticas condizentes à perspectiva de ordem e disciplina que projetavam os dirigentes do país naquele momento.

A disciplina foi implantada em todos os níveis de ensino, com algumas adaptações e complementações, como, por exemplo, no 2º grau<sup>3</sup> constava no currículo o ensino de

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

<sup>3</sup> As nomenclaturas são provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1961 organizava os sistemas de ensino em grau primário, secundário e superior. O primário correspondia à educação infantil e o fundamental I. O secundário era dividido em ginasial e colegial, correspondentes atualmente ao fundamental II e o ensino médio, respectivamente. Com a Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971 foi criada nova nomenclatura, no qual o 1º grau equivalia ao ensino primário e ao ginasial da

Organização Social e Política Brasileira (OSPB) com intuito de complementaridade ao ensino de Educação Moral e Cívica ministrado no 1º grau. O Decreto-lei inclusive previa a formação em nível superior e de pós-graduação, com as devidas adaptações. Para esse nível a disciplina era nomeada de *Estudos de Problemas Brasileiros*, onde estaria contemplada a base filosófica, ideológica e pedagógica prescrita.

Cada obra em sua apresentação ou introdução além da explanação sobre a distribuição dos temas, trazia um forte apelo nacionalista, elevando os interesses nacionais acima dos interesses individuais. Todo o discurso fundamentado na ideia de que o cidadão era parte da pátria e, portanto, também responsável pelo seu desenvolvimento e ascensão. O ambiente escolar que visava “(in)formar e (com)formar” (MAGALHÃES, 2008, p. 20), lugar onde os jovens alunos estavam para cumprir as exigências de um currículo, tornou-se terreno fértil para a disseminação das ideias de patriotismo, ética e responsabilidade social, sob a ótica do sistema político e educacional vigente.

Os livros de Educação Moral e Cívica tinham capítulos específicos nos quais apresentavam as biografias e os principais feitos de algumas personalidades nascidas no Brasil ou não. Era sempre enaltecida a doação que fizeram de suas vidas às causas maiores, em geral ligadas à pátria. Os textos eram construídos de modo a destacar as virtudes, justificando, assim, que aquelas personalidades fossem nomeadas como heróis e heroínas da História do Brasil. Havia a preocupação de dizer que as suas participações foram fundamentais em importantes momentos históricos. Cada herói ou heroína destacado nos conteúdos construía um estereótipo de coragem, doação, lealdade e patriotismo, entendido como argumento aceitável para valorizar e reproduzir suas histórias. As práticas empreendidas pela leitura edificavam *representações* (CHARTIER, 1990) de um futuro grandioso.

As relações construídas pelos livros remetiam ao passado heroico que poderia e deveria ser revivido, porém em outros moldes. Todas as breves biografias escritas tinham a função de servir como inspiração aos leitores. Num período onde era evidenciada a prospecção do país do futuro, os exemplos de heroísmo serviriam estímulo na contribuição

---

LDB anterior, bem como do 2º grau era equivalente ao colegial. O Grau Superior como era chamado a partir de 1961, passou a se chamar segundo a LDB de 1971 de Ensino Superior. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>; [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 23 fev. 2014.

para esse país. De forma bastante otimista, o leitor era imbuído da nobre função de também participar daquele projeto. No momento em que os planos governamentais estavam atrelados ao desenvolvimento econômico e social, era fundamental que os jovens estudantes fossem incorporados ao processo. Era a promessa de um futuro próspero e ordenado, conforme as indicações da Bandeira Nacional. Após ser instaurado o Golpe Civil-Militar estava inaugurada uma nova fase que demandava novos cidadãos. Nesse contexto a escola e os livros escolares eram importantes elementos a serem mobilizados para colaborar com o projeto.

As lições de patriotismo já constavam em livros como as Séries de Leitura utilizadas no ensino primário (CUNHA, 2011) e, no período inicial do governo militar, após 1964, algumas obras que tratavam sobre o tema do civismo e da ética, eram utilizadas como base para o ensino da disciplina. Mas, certamente após a divulgação do Decreto-lei nº 869/69 intensificou-se o esforço para produzir um material específico e direcionado. Entre o material levantado para a pesquisa, percebeu-se que os impressos produzidos para o ensino de Educação Moral e Cívica ofereciam uma grande diversidade de composição gráfica. A variação ia desde a quantidade de páginas, as capas, o maior ou menor investimento na qualidade, vários aspectos que possibilitam pensar o quanto era um território nebuloso a produção desses materiais. É importante salientar que as obras passavam pela avaliação de uma comissão específica para tratar do assunto, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Muitas obras ostentavam em suas primeiras páginas a cópia do ofício assinado pela Comissão competente com a autorização para a publicação do livro e as congratulações ao autor, enfatizando o esforço dispensado à formação dos cidadãos do país.

## CONSTRUINDO A DISCIPLINA PARA O PAÍS

A circunstância em que foi instituída a disciplina em todos os níveis dos sistemas de ensino é que forneceu os contornos da prescrição disciplinar e justificou a demanda pelo qual o saber seria ensinado nas escolas. A Educação Moral e Cívica emergiu como disciplina obrigatória na cena escolar durante o período da ditadura militar brasileira, em que o controle estava muito presente em todos os círculos sociais. O trecho inicial do Decreto-lei nº 869/69 permite pensar que as finalidades da disciplina estavam ligadas ao aspecto civilizador da escola. Instruir os jovens alunos a terem uma postura/conduta possivelmente hegemônica quanto ao outro e quanto ao seu país, sinalizava para cidadãos responsáveis que saberiam participar da construção do país na perspectiva governamental do progresso. O governo

através de seu Ministério da Guerra/Exército – órgão responsável pelo Decreto-lei- atuava efetivamente ao instituir o ensino obrigatório de uma disciplina de cunho normatizador.

Os documentos que compõe o acervo (quadro 1) desta pesquisa foram em geral, doados por guardadores que mantinham essas obras em suas estantes mesmo cientes de seu desuso. Outros livros foram localizados no acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. As evidências de que circularam nos sistemas de ensino de Florianópolis vieram a partir das marcas de uso, carimbos de escolas, ou mesmo informações das pessoas que doaram as obras para a pesquisa.

Quadro 1: O acervo de livros de Educação Moral e Cívica

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora/ Ano de publicação</b>	<b>Indicação de nível</b>
Iniciação ao civismo	Victor Mussumeci	Década de 1970 (data provável)	2º grau
Educação Moral e Cívica para a 4ª série do primário e para o curso de admissão	Flavio A. Pereira	José Olympio, 1970	1º grau
Educação Moral e Cívica	Theobaldo Miranda Santos	Companhia Editora Nacional, 1971	1º grau
Educação Moral e Cívica	Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella	Laudes, 1971	1º grau
Realidade Brasileira: estudos de problemas brasileiros	Almiro Petry, José Odelso Schneider, Matias Martinho Lenz	Editora Meridional EMMA, 1972	ensino superior
Construindo o Brasil: Educação Moral e Cívica e política	Gabriel Galache, F. Zanuy e Maria Teresa Pimentel	Loyola, 1975	1º e 2º graus
Estudos de Moral e Civismo	Oswaldo Coutinho	Editora do Brasil, 1975	1º grau
Educação Moral e Cívica	Lurdes de Bortoli	Companhia Editora Nacional, 1978	1º grau
Educação Moral e Cívica	Benedicto de Andrade	Atlas, 1978	2º grau
Educação Moral e Cívica	Gleuso Damasceno Duarte	Lê, 1982	1º grau
Educação Moral e Cívica	Elian Alabi Lucci	Saraiva, 1985	1º grau
Educação Moral e Cívica para uma geração consciente	Gilberto Cotrim	Saraiva, 1986	2º grau

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de MUSSUMECI (década de 1970); PEREIRA (1970); SANTOS (1971); SILVA; CAPELLA (1971); PETRY; SCHNEIDER; LENZ (1972); GALACHE; ZANUY, PIMENTEL

(1975); COUTINHO (1975); BORTOLI (1978); ANDRADE (1978); DUARTE (1982); LUCCI (1985); COTRIM (1986).

O levantamento prévio e parcial dos documentos da pesquisa apontou para uma variedade considerável de editoras que se dedicaram à produção de livros da disciplina. Identificou-se a presença marcante de militares e religiosos entre os autores das obras que serviriam de base pedagógica para o ensino. Esse aspecto sugere alguma relação com a questão da seleção dos conteúdos e dos métodos utilizados para o ensino. Estes tinham uma conotação cívica embasada no culto aos ritos, aos símbolos e às posturas, semelhante às práticas militares ensinadas nas instituições. O apelo sensorial era traduzido nas evocações a Deus que faziam alusão aos discursos de compensação/punição provindos das doutrinas disseminadas pela Igreja cristã como formas de exercício de poder.

Os livros foram publicados a partir da década de 1970, período em que Gatti Júnior (2004) aponta uma transição quanto à produção de livros didáticos. O autor avalia que até a década de 1960 as editoras mantinham um padrão de produção artesanal, onde as gráficas e editoras não dispunham de muitos recursos, tanto tecnológicos quanto materiais. Os editores agregavam múltiplas funções, resultando numa produção mais lenta e dispendiosa. Em geral as produções eram totalmente organizadas por seus autores, no que diz respeito à delimitação de espaços, escolha de imagens, organização da materialidade. O autor assegurava certa paternidade sobre seu livro.

Na década de 1970 é observada uma fase transitória onde os livros tem sua produção acelerada e os trabalhos são fragmentados em especialidades. Ocorre uma produção otimizada e com maior qualidade, pois equipes técnicas assumiam as etapas de produção e as falhas antes indissolúveis eram solucionadas. A autoria tem suas características alteradas, pois o autor que antes tinha o domínio sobre a reprodução de sua obra, a partir de então seria um dos componentes de um grupo que organizava as obras em meio a acordos e discussões que levavam em conta aspectos além de pedagógicos, também utilitários, estéticos e econômicos.

A apresentação física, os tamanhos, cores, número de páginas eram variados. Porém, mesmo os impressos com aspecto mais formal traziam em seu interior a composição gráfica direcionada para o uso escolar, configurando um possível diálogo entre a organização do suporte e a forma como “determinada realidade é dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17), neste caso a escolar pelo ensino de Educação Moral e Cívica.. Os exemplares pesquisados apresentaram exercícios de fixação, sugestões de leitura, pesquisas literárias, pesquisas de

campo e até simulados para exames como o vestibular. Evidenciando conteúdo, finalidade, método e avaliação, elementos que, segundo Chervel (1990), caracterizam uma obra didática, as obras pesquisadas estão situadas nesta categoria, ainda que sejam sobremaneira diferentes dos livros didáticos atuais.

A leitura dos sumários identificou que os conteúdos apresentados pela disciplina de Educação Moral e Cívica carregavam em si uma conotação de subjetividade, a qual faz pensar o quanto seria complicado avaliar este saber numa perspectiva numérica, mais exata, como era e ainda é comum das práticas escolares. Se, o discurso proclamado afirmava que a disciplina estava atrelada a vivência dos sujeitos, como medir essa internalização?

A análise prévia dos 12 livros sinaliza para uma variedade de exercícios considerável. E, se estes podem ser considerados como o “núcleo da disciplina” (CHERVEL, 1990, p. 2007), eram indicadores de que havia instrumentos para proceder uma medição da aprendizagem, ainda que subjetiva. Em grande parte dos livros existem questionários. Mas, foi possível observar que, além desta modalidade de exercício, também se apresentam variações como sugestões de debate, temas para pesquisa, interpretações iconográficas, exercícios que simulam provas de vestibular, indicativos da importância da disciplina, enfim, outros tipos de atividades que extrapolam a formalidade da disciplina. O diálogo sugerido pelos livros com os alunos acontecia por diferentes meios, e, isso sinaliza que a avaliação dispunha de instrumentos específicos e diversificados para ser efetivada.

Era necessário escolher o que se ia ensinar na disciplina. Como a organização interna das disciplinas é, em certa medida, um produto histórico, atendendo ao princípio normatizador, os conteúdos deveriam trazer elementos que enfatizassem o Decreto-lei da obrigatoriedade disciplina e que apresentassem uma funcionalidade no meio social. Observando que os currículos básicos eram elaborados diretamente pelo governo federal, há vestígios de intenção de uniformidade na composição dos conteúdos, os quais estariam sujeitos à avaliação também destes mesmos órgãos. A preocupação com o envolvimento do sistema educacional na proposta de formação moral e cívica era tão aparente que, até justificou a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Era um órgão específico para tratar da disciplina, sua regulamentação, as publicações, seu desenvolvimento no meio escolar.

Os textos introdutórios dos livros, como protocolos de leitura (CHARTIER, 1990), mostraram-se ricos em informações sobre a seleção dos conteúdos da disciplina e as

metodologias prescritas. As questões de formação ética e moral foram oportunamente transportadas do discurso cristão ocidental para reforçar as ideologias de compensação/punição já utilizadas pela Igreja. O conhecimento divulgado no meio militar, sobre a organização política, os símbolos, as datas, as vitórias em batalhas, os vultos (personalidades entendidas como socialmente importantes), também se tornaram conteúdo da disciplina escolar, como uma proposta de aproximação dos sujeitos com a pátria, que deveria ser idolatrada.

Para além da subjetividade das ideologias institucionais, também estavam presentes os conhecimentos vindos das áreas da História e da Geografia. Sob uma perspectiva positivista de  *fatos históricos*, a disciplina tinha a possibilidade de evidenciar em seus conteúdos toda a construção histórica que reafirmava a grandiosidade da pátria, forjando esquemas intelectuais com o intuito de promover certa identidade social. Os conteúdos adaptados da Geografia eram legitimados na disciplina como subsidiários da instrução dos alunos sobre os territórios e limites do seu país, as riquezas e as representações simbólicas de pertencimento, inscritas em bandeiras e brasões. Áreas como a Sociologia e a Filosofia também contribuíram para a definição dos saberes escolares com um enfoque que fosse ao encontro das finalidades pensadas para a disciplina. A organização dos conteúdos se dava na multiplicidade da proveniência e na fugacidade dos limites teóricos.

Alguns textos sobre acontecimentos do período ajudam a pensar não somente a escolha dos conteúdos, mas, o diálogo construído com outras áreas, o tom dos discursos e, a produção de sentidos (CHARTIER, 1990) explicitada pelos autores em suas obras.

#### *A REVOLUÇÃO BRASILEIRA*

*Em 1964 ocorreu no Brasil a **Revolução de Março**, cujos líderes desejavam preservar a independência do nosso País, manter a ordem pública, garantir os direitos de todos os cidadãos e promover grandes reformas em vários setores; por exemplo, a Reforma Administrativa, a Reforma Econômica e Financeira, a Reforma Política, a Reforma Educacional, a Reforma Sanitária. O principal objetivo da Revolução Brasileira é manter a comunidade nacional digna, feliz e unida, e fazer do Brasil um país próspero e desenvolvido, capaz de viver dentro das tradições herdadas de seus antepassados. Essa tarefa não depende apenas do Governo, ou do Presidente da República, mas também de todos os outros brasileiros cumpridores de seus respectivos deveres (PEREIRA, 1970, p. 76).*

O texto citado foi apresentado ao final do livro, nas últimas páginas, anteriores ao apêndice. Quanto à seleção dos conteúdos é possível pensar sobre como foram incorporados os acontecimentos - já que a obra foi publicada em 1970, quais as negociações e tensões que

mediaram este processo, pois, afinal, tratava-se de eventos relativamente próximos e, já estavam elaborados como conteúdos. Se fosse um acontecimento recente, num livro didático do século XXI, seria possível percebê-lo como um breve ensaio sobre História do Tempo Presente, mas, ainda não eram conceitos operatórios para a escrita histórica, muito menos para a elaboração dos livros de Educação Moral e Cívica. Era mais provável que a seleção do conteúdo estivesse condicionada pelas finalidades educativas (CHERVEL, 1990) da disciplina escolar.

A metodologia do ensino de Educação Moral e Cívica compunha um discurso pretensamente uniformizado anunciado nas apresentações dos livros, nos quais os autores explicitavam sua intencionalidade e arregimentavam os professores para que efetivassem a proposta.

*As virtudes não se ensinam com receitas moralizantes, nem com exortações pífias. As virtudes se vivem. E este livro ensina a viver. A viver em ritmo de Brasil grande, a viver junto com todos os brasileiros e a realizar com eles as fascinantes descobertas de nossa inserção nos círculos concêntricos onde devemos irradiar nossa vitalidade e nosso idealismo. O Livro provoca situações nas quais as virtudes morais e cívicas são vividas espontaneamente e reflexamente conscientizadas. O Livro evoca as figuras daqueles que encarnaram esplêndidos ideais. Não é um manual a ser memorizado pelos alunos. Ninguém aprende a escrever à máquina decorando as regras de datilografia. É um livro para ser vivido e, antes de todos, pelos mestres. Hipocrisia não vale (GALACHE, G.; ZANUY, F.; PIMENTEL, M<sup>a</sup> T., 1975, p. 7-8).*

Nos textos de apresentação/introdução era recorrente salientar todo o uso prescrito para os livros e estabelecer um diálogo com os professores que estariam trabalhando os conteúdos em sala. Alguns dos livros tinham uma apresentação para os docentes e outra para os discentes, mas, normalmente o texto era organizado de forma que dialogasse com ambos, enaltecendo a proposta.

*Nas outras matérias curriculares, passa quem sabe. Nesta, deve passar quem faz. Uma espantosa deficiência de nosso processo educativo reside precisamente nos critérios promocionais que ele adota. Para subir, basta ao aluno provar ter ingerido um determinado volume de informações, mesmo que ele seja um egoistazinho sórdido, um delator mesquinho, um mentiroso, um desleal.[...]O importante para uma pátria grande é ter gênios e heróis (GALACHE, G.; ZANUY, F.; PIMENTEL, M<sup>a</sup> T., 1975, p. 8).*

Na maioria das vezes estas apresentações eram assinadas pelos próprios autores. Já em alguns casos, como no fragmento apresentado acima, as apresentações eram assinadas por pessoas ou órgãos que endossassem a qualificação da obra. Os trechos foram escritos pelo

Padre Fernando Bastos de Ávila. Os argumentos apresentados traziam explícita ou implicitamente os ideais religiosos e militares que perpassavam as metodologias pensadas para a disciplina. O discurso impresso vinha também acompanhado de práticas e posturas a serem internalizadas pelos alunos. Todos os elementos juntos configuravam o complexo simbólico (MAGALHÃES, 2008) que sustentava o empreendimento de inserir esta disciplina no âmbito da *cultura escolar*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Dentre as várias formas que simbolizam as aprendizagens, o livro escolar ocupa relevante papel e seu uso sinaliza para práticas de leitura e escrita na educação escolarizada. Na perspectiva da História Cultural, os livros escolares não são simples objetos ou meios técnicos para implementar uma proposta pedagógica; são espaços de memória que representam códigos de vida das instituições e dos homens que as conformam. (CUNHA, 2009).*

Os documentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa abrangem duas décadas, 70 e 80. Há muitas possibilidades de se mapear a trajetória da disciplina neste período. Este estudo dá indícios de que a disciplina de Educação Moral e Cívica teve uma articulação muito consistente entre as finalidades e os métodos, com prescrições de uso claras e bem argumentadas. Porém, a variedade de exercícios que era sugerida nos livros para promover a fixação dos saberes fornece um indicativo também muito interessante. A partir do momento que eram solicitados aos alunos pesquisas, debates, é possível pensar uma nova construção sobre os saberes colocados pelos livros. Sabendo que a leitura é sempre uma experiência única e individual (CHARTIER, 1990), independente de existir todo um projeto oficial para o ensino da disciplina, os conhecimentos que foram apropriados a partir do seu estudo receberam múltiplos direcionamentos e conotações. Esse estudo contemplou as prescrições de ensino como elementos que configuraram a *cultura escolar* de um tempo definido. As formas de ensinar não podem ser admitidas como conhecimentos inculcados (JULIA, 2001) sem elaboração e discernimento.

O período da Ditadura Militar, amplamente estudado, foi um elemento determinante para pensar sobre as práticas educacionais do país no período de 1964 a 1989. Em algumas situações a análise da disciplina de Educação Moral e Cívica fica restrita à sua relação com o período de exceção e as similitudes de discurso. A investigação através de outras perspectivas pode ser capaz de ampliar o olhar sobre essa parte tão importante do processo de escolarização que é a constituição das disciplinas escolares e seus usos. Os parâmetros de

ensino, os discursos dos autores, destacam pistas sobre como a Educação Moral e Cívica foi dada a ler. Na análise da peculiaridade é possível observar a construção das práticas e a sua instituição no ambiente escolar.

Portanto, buscar compreender os ecos da prescrição do Decreto-lei 869/69 por meio do estudo de livros que circularam nos sistemas de ensino de Florianópolis, procurou estabelecer os vínculos da História da Educação no Brasil com a de Santa Catarina, dando visibilidade às peculiaridades do ensino fora do eixo das grandes metrópoles, contribuindo para o entendimento da amplitude da *cultura escolar* e os materiais que a compõem. O exame de livros didáticos, essa fonte privilegiada do contexto escolar viabiliza percorrer novos caminhos para a pesquisa histórica no campo educacional, afinal mesmo sendo a disciplina extinta, as tecnologias gráficas avançadas, e o momento político diferente, os livros didáticos ainda hoje, cumprem um relevante papel na formação escolar. E, ao por objetos na ordem do tempo e abordar suas transformações, o que está diretamente proporcional ao trabalho do historiador que descobre seus arquivos e reinventa abordagens ao longo da pesquisa, inscreve-se no tempo mais possibilidades de olhares. O que, em hipótese alguma desqualifica ou hierarquiza outras histórias que venham a ser construídas por outras mãos.

## REFERÊNCIAS

- 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. **Senado Federal**. Secretaria de Informação Legislativa. Brasília, DF, 12 set 1969. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Câmara dos Deputados**. Legislação Informatizada. Brasília, DF, 20 dez 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CHERVEL, André. “A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPIN, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. “Saberes impressos: escritas de civilidade em impressos educacionais - Décadas de 1930-1960”. In: YASBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos

- Bessa Mendes da. (Orgs.). **Cultura e História da Educação**: Intelectuais, legislação, cultura escolar e impressa. Juiz de Fora, Minas Gerais: Editora da UFJF, 2009, p. 232-251.
- \_\_\_\_\_. UM PARIOTISMO SÃO: lições de História para a Escola Primária. Um estudo na série de leitura graduada “Pedrinho” de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 12, nº 01, p. 154-169. Jan/jun. 2011.
- FORQUIN, Jean-Claude. “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- GALACHE, G.; ZANUY, F.; PIMENTEL, M<sup>a</sup> T.. **Construindo o Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1975.
- GATTI JR, Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru/SP: Edusc, 2004.
- GOODSON, Ivor F.. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- \_\_\_\_\_. “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução”. **Teoria & Educação**. n. 2, p. 230-254, 1990.
- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo. N. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Escrita Escolar e Oficialização da Escola Portuguesa. In: CASTILLO GOMEZ, António e SIERRA BLAS, Verónica. **Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)**. Madrid: Ediciones Trea, 2008. p.19-40.
- PEREIRA, Flávio A.. **Educação Moral e Cívica para a 4<sup>a</sup> série do primário e para o curso de admissão**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola e seus modos de uso. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.6). São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_; SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. In: Cultura Escolar: história, práticas e representações. **Cadernos CEDES**. n. 52. Campinas: Centro de Estudos de Educação e Sociedade, 2000, p. 5-10.
- VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares**. Estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas(SP): Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Culturas escolares e a pesquisa em História da Educação**. Florianópolis. 2013. Conferência no Programa de Pós-Graduação em Educação/ UDESC em 16 abril, 2013. (ppt).