

A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA ENQUANTO INSTRUMENTO IDEOLÓGICO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA SOB A ÓTICA DO REGIME MILITAR NOS ANOS DE 1969 – 1972.¹

The Discipline of Moral and Civic Education as an Ideological Instrument in the Formation of Brazilian National Identity under the Perspective of the Brazilian Military Regime (1969–1972)

Elias Eliezer Machado de Souza²

Orientação: Prof^a Me. Roberta Duarte da Silva³

RESUMO

O presente artigo examina como a disciplina de Educação Moral e Cívica, durante o Regime Militar brasileiro (1964 – 1985) serviu como um instrumento de controle ideológico, formulando a consciência histórica dos estudantes de uma época. Ao destacar a figura de heróis nacionais e promover valores como o tecnicismo, erudição intelectual, moralismo cristão e o fortalecimento do sentimento patriótico, o Estado visava construir uma narrativa identitária nacional que desse legitimidade ao regime e garantisse a adesão das novas gerações ao projeto político vigente. A partir da análise do Livro-Slide de Educação Moral e Cívica – Vultos da Pátria/Oração aos Moços (1972) de Ciro Pontes, busca-se compreender de que forma os conteúdos abordados neste material didático contribuíram para a formação de uma visão histórica alinhada aos interesses do governo militar e qual o papel da Educação Moral e Cívica na construção da memória histórica nacional analisando seus efeitos na formação de uma cultura política alinhada ao Regime.

Palavras-chave: Educação moral e cívica; Identidade Nacional; Regime militar.

ABSTRACT

This article examines how the subject of Moral and Civic Education, during the Brazilian Military Regime (1964-1985), served as an instrument of ideological control, shaping the historical consciousness of students of a given era. By highlighting the figure of national heroes and promoting values such as technicality, intellectual erudition, Christian moralism, and the strengthening of patriotic sentiment, the State aimed to construct a national identity narrative that would give legitimacy to the regime and ensure the adherence of new generations to the current political project. Based on the analysis of the Slide-Book of Moral and Civic Education – Vultos da Pátria/Oração aos Moços (1972) by Ciro Pontes, we seek to understand how the contents covered in this teaching material contributed to the formation of a historical vision aligned with the interests of the military government and what role Moral and Civic Education

¹ Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Curso de História – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Prof^a Me. Roberta Duarte da Silva; Prof. Dr. André Mendes Salles; Prof. Dr. Dirceu Salviano Marques Marroquim, na seguinte data: 03 de abril de 2025.

²Graduando em História – Licenciatura na UFPE.

³ Professora do Curso de História da UFPE.

played in the construction of national historical memory, analyzing its effects on the formation of a political culture aligned with the Regime.

Keywords: Moral and civic education; National identity; Military regime.

1. INTRODUÇÃO

Para Goodson (2023, p. 45), “a elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição”. A partir desta afirmativa, é possível refletir como o conhecimento escolar foi pensado e formulado a atender os interesses políticos que permeiam a educação ao longo das gerações. Neste âmbito, “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolvem as aspirações e objetivos de escolarização” (idem, 2018, p.35). No Brasil, o ensino de História e seu currículo sempre esteve atrelado a mudanças sociopolíticas, especialmente no que se refere ao recorte temporal republicano. Entretanto, em meio a todas estas transições curriculares, o eixo central de criação de uma consciência histórica no Brasil conecta-se à construção de uma identidade nacional, que caminha em conjunto com o processo de formação da cultura brasileira. Ao pensar a formação dos Estados-Nação, Elias (1939) introduz o conceito de “Kultur” referindo-se “a consciência de si mesma de uma nação que teve de buscar e constituir incessante e novamente suas fronteiras, tanto no sentido político como no espiritual, e repetidas vezes perguntar a si mesma: Qual é, realmente, nossa identidade?” (Elias, 1939, p. 25).

Com base nestes questionamentos, pretendemos analisar como a educação básica foi usada como um aparelho ideológico pelos governos do Regime Militar (1964 - 1985), sob a ótica da disciplina de Educação Moral e Cívica na formação da cultura e identidade nacional. Há, atualmente, uma necessidade de revisitar esse período histórico, o qual ocupa muito espaço nas discussões públicas da atualidade, e que vem passando por reinterpretações questionáveis na construção de sua memória social no imaginário popular. Se por um lado, a mobilização das Comissões da Verdade de 2014, revelaram uma série de violações dos direitos humanos ocorridos durante os períodos de repressão, impulsionando a luta por justiça e fortalecimento da democracia, há nos últimos anos o avanço de grupos ideológicos de extrema-direita no cenário político e nas discussões públicas. Compreender as nuances da educação histórica formulada pelo regime revela como o conhecimento do passado foi moldado estrategicamente

pelo Estado, influenciando a formação cidadã das gerações que passaram pelo sistema educacional da época.

Salles (2020), destaca que “o livro didático de História foi, ao longo do tempo, deixando de ser composto apenas de texto e sendo pensado, cada vez mais, em uma dimensão didática. Nesse sentido, novos elementos e recursos foram sendo incluídos nesses livros, tais como imagens, mapas, sugestões de atividades, dentre outros.” (Salles, 2020, p. 231). Gasparello (2015) também cita que “além de se constituir como importante dispositivo no mundo escolar – instituidor de saberes e de práticas –, o livro didático expressa, como objeto de cultura, o complexo conjunto formado pelas manifestações do campo cultural, artístico, político e ideológico de uma época.” (Gasparello, 2015, p. 44)

A partir destas concepções, nossa reflexão órbita sobre a análise da obra “Livro-Slide de Educação Moral e Cívica” (1972) de Ciro Pontes, a qual apresenta consigo uma riqueza material, que permeia não só a elaboração escrita do livro, mas também a sua vasta disposição de imagens em suas páginas e negativos. Trata-se de um livro biográfico, de fácil abordagem, utilizado como material didático durante o período da ditadura militar no Brasil. Sua estrutura diferenciada, que combina texto e imagens de forma estratégica, torna claro quais heróis nacionais deveriam ser cultuados no Brasil, a partir de uma narrativa imposta pelos grupos dirigentes, que imputaram a esta disciplina o papel de resgate ao passado nacional, a fim de criar uma memória e consciência histórica em uma série de estudantes. Ressalta-se, ainda, que o livro foi digitalizado com o apoio do Núcleo de Documentação (NuDoc) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que ampliou e permitiu novas abordagens críticas e historiográficas sobre seu conteúdo e contexto.

Este artigo organiza-se em três partes principais: no primeiro tópico, “A construção da nação pela educação: o Ensino de História no Brasil República”, propõe-se um levantamento cronológico da construção do ensino de História desde os fins do Império, passando pelas fases do Brasil Republicano até o Regime Militar Brasileiro. No segundo tópico, “As bases educacionais do Regime Militar”, discute-se em que pilares conceituais foram fundamentados o currículo educacional brasileiro a partir dos acordos MEC-USAID, e como a disciplina de Educação Moral e Cívica foi formatada institucionalmente e em sua estrutura curricular a fim de atender aos interesses do Estado ditatorial. No terceiro tópico, “A História contada nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica”, parte-se para a análise do material didático selecionado para estudo, verificando suas nuances estruturais, imagéticas e conceituais, articulando as ideias discutidas ao longo do artigo sobre o funcionamento metodológico da disciplina.

O aporte teórico deste artigo segue dois eixos de abordagem. O primeiro é a disciplina escolar enquanto elemento cultural e seus códigos disciplinares com finalidade de estabelecer um modo de vida social. Ora, a disciplina de Educação Moral e Cívica foi modulada em seu tempo e contexto cultural, político e social, ao formular ideais a serem seguidos, como civilidade e patriotismo. Seguindo esse eixo, destacam-se os trabalhos de Ivor Goodson, “Currículo: teoria e história” (1995), e André Chervel em seu texto “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” (Chervel, 1990), referência-base sobre a teoria. Como segundo eixo, destacamos o papel do livro didático enquanto fonte para a escrita de uma história da educação. Em nosso recorte, os livros didáticos de Educação Moral e Cívica, enquanto fontes históricas, nos revelam os mecanismos de funcionamento da disciplina em si e como o era o percurso narrativo que deveria ser ensinado. Neste sentido, destaca-se as obras de Circe Bittencourt como leitura-base em sua obra “Ensino de História: Fundamentos e métodos” (Bittencourt, 2004); Alain Choppin, em seu artigo “História dos livros e das Edições didáticas: sobre o estado da arte” (Choppin, 2004); e Kazumi Munakata na verificação de livros didáticos em seu artigo “Livros didáticos como indício da cultura escolar.” (Munakata, 2016)

2. A construção da nação pela educação: o Ensino de História no Brasil República.

Sobre o desenvolvimento do ensino de História do Brasil, Bittencourt explica que “[...] desde o início da organização do sistema escolar, a proposta do ensino de história voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX” (Bittencourt, 2008, p.61). A educação e cultura histórica brasileira se reforçou nestes pilares, que ao longo do império e em grande parte da república atendeu aos interesses políticos de um Estado que necessitava encontrar uma matriz única de origem nacional, a fim de garantir seu funcionamento e influência sobre as classes sociais que emergiram nesse processo.

Aos analisarmos o currículo da História escolar, assim como em outras disciplinas, havia o esforço em fundamentar as estruturas socioculturais do Estados-Nação ao longo do século XIX - e no Brasil, esta demanda desponta em um país de tradição colonialista e de proporções continentais, o que dificultava uma relação interprovincial e a prática cidadã a uma sociedade composta de distintos atores.

Segundo Bittencourt (*ibidem*), a Escola neste sentido ocupa sua posição de “inventor de tradições”, inicialmente vinculando-se a outras carências, em que o ensino histórico se associava a prática de leitura a alunos do ensino primário nos primeiros anos imperiais, numa conjuntura social de analfabetismo; até o reforço patriótico indispensável ao longo da transição

entre o estado imperial e republicano. Mas em que historiografia essa cultura histórica foi construída? Quem são seus atores principais?

É correto afirmar que a narrativa histórica forjada nos anos imperiais se baseava numa construção biográfica do passado, influenciada pela cultura cristã e seguindo os princípios da história sagrada (*ibidem*). A principal habilidade desenvolvida no conhecimento histórico estava associada à memorização, seguindo métodos utilizados no catecismo. A cultura histórica neste campo centraliza os eventos nas ações e esforços individuais de sujeitos que definem os caminhos estabelecidos até aquele momento. Gasparello (2015) pontua que “a história escolar no século XIX está situada no interior de um ensino secundário ainda em formação e intimamente ligada ao conjunto das representações que os diversos atores sociais, em suas práticas culturais e políticas, construíram sobre a sociedade brasileira. (Gasparello, 2015, p. 49)

Com isso, é notório o eurocentrismo presente no discurso oficial, incorporando valores necessários ao “progresso” da nação, conversando com todo o arcabouço científico da época. No Brasil “[...] os feitos dos ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País a seu destino” (Bittencourt, 2008, p. 64).

Nesta perspectiva, Gasparello (2004) destaca em sua análise sobre o recorte da educação imperial, como a “pedagogia da nação” esteve associada a uma linhagem histórica gloriosa associada a “herança branca” no país. Em tempos de construção científica associada a uma hierarquização de raças, a formação histórica direcionada as elites ressaltava. Contribuição portuguesa na formação do povo brasileiro, negligenciando o povo indígena e excluindo o africano. Neste sentido, a autora destaca que “A pedagogia da Nação tinha, enfim, encontrado um modelo: o ensino de História do Brasil era a história da nação imperial: a defesa da monarquia costurada pelos ‘brancos’ bem-nascidos, os verdadeiros brasileiros descendentes da mãe-pátria portuguesa.” (Gasparello, 2004, p. 148)

Uma outra característica latente produzida neste contexto é a de que a educação histórica nos anos primários ganhava um teor decorativo, reforçando a prática a partir das metodologias empregadas para a aprendizagem. Era preciso saber seu passado de forma mimética - e sob o risco de castigos físicos, como a palmatória, em caso de respostas erradas⁴. Em sua origem, a prática escolar na história se dava a partir da observação passiva dos eventos, reforçando o

⁴ Sobre o caráter de memorização da disciplina histórica nos anos primários, ler Bittencourt (2008), que apresenta uma análise cronológica do ensino de História dos anos imperiais até o período do Regime Militar (1964-1985). No fragmento “A memorização no processo de aprendizagem”, a autora discute as origens metodológicas utilizadas para a aprendizagem dos estudantes no ensino primário, e a prática de castigos físicos era comum até meados do século XX, com a adoção de novas concepções pedagógicas.

papel do sujeito na construção de sua identidade nacional, em que era preciso compreender de forma hierárquica a sua posição e contribuição a fim de alcançar o progresso.

Outro esforço escolar para além da prática metodológica, estava na celebração das festividades patrióticas com “[...] as comemorações e festas cívicas, utilizando estratégias pedagógicas que envolviam músicas, teatros, desfiles e toda uma série de rituais com a participação dos alunos e de suas famílias, ao lado de autoridades públicas.” (Bittencourt, 2008, p. 69). Neste sentido, a educação histórica perpassa a sala de aula, e atingia toda aquela comunidade escolar, da qual se demandava este reforço patriótico. A Escola torna-se um centro de celebração nacional, ganhando o patamar de instituição essencial na formação cidadã, especialmente no contexto de separação entre Igreja e Estado no Brasil estabelecido a partir da Constituição de 1891. A transição para o sistema republicano conferiu à educação básica a responsabilidade de se constituir enquanto pólo cultural e identitário.

O Brasil tornou-se uma república tardeamente em comparação às nações latino-americanas, mas desde o princípio buscou-se consolidar enquanto uma unidade nacional, de cultura e passado próprios. Esta construção de nacionalidade, no entanto, necessitava também de criar um senso de cidadania comum a uma sociedade completamente heterogênea, que em fins do século XIX passara por um processo abolicionista questionado por uma elite de tradição escravocrata, detentora dos espaços de poder; por um processo de imigração asiático-europeia, que trouxe ao território um grupo social sem vinculação afetiva e de interesses socioeconômicos próprios; e uma disputa de poder político entre províncias, que almejavam uma estrutura republicana que lhes oferecesse maior autonomia a nível local.⁵

Gasparello (2004), apresenta o conceito de “raça nacional”: Se no período imperial, a formação da nacionalidade brasileira esteve associada a herança colonizatória e a exclusão dos elementos não-brancos, há um resgate na república destes grupos silenciados, e seu passado passa a ser assimilado, ainda que a educação básica mantinha uma prática metodológica e um direcionamento de formação as elites.

Diante da ausência de uma unidade brasileira consolidada, foi necessário construir um “novo” Brasil republicano. A educação desempenhou um papel crucial na consolidação desse projeto, e as disciplinas curriculares foram empregadas para atender a essa demanda. À História,

⁵ Sobre a formação da identidade brasileira na transição do Império a República, Carvalho (2021) aborda esta temática em sua obra que explora como se deu a formação cidadã brasileira desde a independência (1822). No fragmento “O sentimento nacional”, o autor discorre sobre as dificuldades em se estabelecer uma unidade nacional a partir de um passado colonialista, que privilegiava a vinculação com as províncias em detrimento a uma ideia de um único Brasil. Houve um grande esforço das elites em promover esta transição política, criando uma narrativa histórica a ser seguida, à medida em que as classes populares reivindicavam melhores condições de vida a partir de revoltas com teor antirrepublicano, questionando esta nova estrutura de poder.

coube a formulação de um passado e uma cultura comuns aos brasileiros, baseando-se na construção de uma narrativa única e uma identidade nacional que estabelecesse uma ligação subjetiva a todos. Segundo Gontijo (2006), a escrita e o ensino da história-pátria deveriam contribuir para esta integração, atribuindo um sentido positivo a esta reconstrução das experiências do tempo, em contraponto a concepção negativa da história brasileira, marcada por mazelas que impediam a construção de uma tradição comum.

Nessa perspectiva, a construção de uma consciência e cultura históricas no Brasil esteve associada a interesses sociopolíticos, passando pela consolidação do poder republicano durante a República Oligárquica (1889-1930), e fortalecendo-se enquanto política de Estado na Era Vargas (1930-1945). Sobre esse tema, Gontijo (2006) traz a seguinte análise

“[...] Heróis, símbolos, hinos e celebrações foram articulados de modo a constituir um espaço simbólico nacional-republicano. Era preciso afirmar que o novo regime político não era obra do acaso, mas resultado de um longo processo, cuja memória precisava ser resguardada.” (Gontijo, 2006, p. 4).

Getúlio Vargas, por sua vez, incutiu na educação um papel fundamental na elaboração de uma sociedade voltada ao seu projeto ideológico de poder. Ao reforçar o processo de estruturação e universalização do ensino no Brasil, Vargas promoveu um modelo educacional estruturado na formação de uma elite dirigente, que levaria o país ao progresso e à civilização, acompanhado de um ufanismo patriótico pautado na propaganda e na educação básica das massas. A educação histórica filia-se a uma prática positivista, fundamentada em alguns pilares destacados por Abud (2022):

As listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaborados pelas instituições educacionais durante o período em que Vargas governou, traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um corpus de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo Formação da Alma e do Caráter de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da "democracia racial", que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira (Abud, 2022, p. 3, 4).

A formação nos anos primários era pautada nos “métodos ativos”, e a disciplina de “Estudos Sociais”, inspirado nas escolas americanas, visava a integração do indivíduo na sociedade (Bittencourt, op. cit.). A educação nas áreas de humanidades, que incluíam disciplinas como Geografia, História, Sociologia e Economia, ganhavam um teor utilitarista em seus objetivos gerais, pois reproduziam práticas pedagógicas direcionadas a resolver questões morais cotidianas do indivíduo e sua relação espacial e temporal com um mundo que passava por grandes transformações. No campo de ensino da história, o passado era acessado de forma

distante, no estado analítico de civilizações antigas ou na rememoração de eventos que marcaram a história nacional.

Observa-se que, para Gontijo (2006) e Abud (2022), a historiografia brasileira dos anos iniciais da República voltam-se ao atendimento destes anseios políticos e ideológicos das elites dirigentes e na construção de um pertencimento nacional que coubesse a todos os brasileiros. A memória histórica construída a partir de heróis que representavam esta luta pela liberdade e progresso nacional, se contrapunha a um direcionamento desta narrativa em valorizar as ações do colonizador. Assim, a formação básica de história no Brasil confundiu-se por muito tempo com a história de Portugal e o heroísmo daqueles que fundamentaram as bases culturais estabelecidas na sociedade brasileira.

A identidade nacional ganhava um teor emocional e moral, que caminhava em oposto a uma racionalização e critismo da disciplina enquanto ciência, promovida especialmente na Europa. O ensino histórico na educação básica no Brasil modulava uma sociedade fidelizada aos anseios de uma nação construída em torno de um sistema político que excluía a atuação do povo em suas instâncias.

É a partir destes objetivos que o ensino de História no Brasil vinculou-se por anos com a disciplina de Educação Moral e Cívica, gestada durante o Estado Novo após Decreto-Lei nº 4244 - a reforma Gustavo Capanema⁶. No que tange ao objetivo geral da disciplina, tal é expresso no artigo 22 do decreto:

Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos. (Brasil, 1942).

Nota-se deste projeto que a consciência histórica nacional passa a ser vinculada a princípios morais e patrióticos, buscando em termos finais formar cidadãos que compreendessem a sua importância e responsabilidade no contexto social e político deste “novo Brasil”. O ensino de História passa neste sentido pela construção de uma identidade cívica voltada a atender os valores republicanos promovidos por um Estado de viés autoritário.

Ao longo das décadas de 1950 e 1960, nota-se um afastamento destes princípios que moldaram a disciplina de história, como mencionado por autores como Nadai (1993) e

⁶ A Reforma Gustavo Capanema, foi o conjunto de leis que regulamentaram o ensino secundário e superior no Brasil ao longo da Era Vargas (1937-1945). Encabeçada pelo então ministro da Saúde e Educação, Gustavo Capanema, esta reforma é caracterizada pela articulação ideológica e política com os ideais varguistas, e seu impacto no ensino básico estruturou a formação pedagógica brasileira por décadas, tendo como referenciais a moral e o civismo, e a separação entre ensino técnico e intelectual.

Nascimento (2016), a partir do surgimento de instituições voltadas para a licenciatura no ensino secundário, durante o governo Vargas. A História ganhava um teor crítico e interdisciplinar, a partir de professores especializados no conhecimento da disciplina. Até o estabelecimento do Regime Civil-Militar (1964 – 1985) que retomava as práticas promovidas pelo regime anterior, ainda que com outras finalidades.

3. As bases educacionais do regime militar

A educação básica, nos anos do regime militar, configurava-se como um fenômeno recente em termos universais. Foi a partir do Estado Novo (1937-1945) que houve uma articulação nacional em um projeto de educação voltado às camadas populares por meio de uma estrutura de ensino secundário e profissionalizante, sob as bases da Reforma Capanema (1942).

A partir da experiência democrática brasileira, nota-se uma dualidade de projetos nacionais que pairavam sob uma perspectiva econômica, social, ideológica e política no Brasil. A ascensão da geopolítica estabelecida no pós-guerra intensificava os interesses norte-americanos sob os Estados latino-americanos, vistos como áreas-satélite de manutenção e propagação do sistema capitalista. O que se verificou no Brasil ao longo dos anos de 1946 a 1964 foi a promoção de um Estado de bases nacionalistas, que buscava o progresso a partir da soberania nacional, impulsionada por lideranças políticas como Getúlio Vargas, João Goulart e Juscelino Kubitschek. Em paralelo emerge, a partir da ESG (Escola Superior de Guerra) a ideologia da interdependência que coincidia com a doutrina de segurança nacional (Saviani, 2008, p. 292).

O governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, ao mesmo tempo que promovia o aceleramento da industrialização nacional, trazia consigo uma abertura ao capital externo de base capitalista norte-americana. Constata-se, a partir dessa conjuntura, uma crise econômica gerada pelos gastos do Estado nacional que impôs um cenário político caótico aos governantes anteriores. Esta crise política culminou no processo de tomada do poder pelos militares em 1964 e deposição do então presidente João Goulart, governante vinculado à imagem onipresente de Vargas e do trabalhismo.

Observa-se, a partir de 1964, um aparelhamento total da relação de interdependência com o capitalismo americano e todo seu aporte financeiro, militar e ideológico. Ao longo da primeira metade do regime militar, em que o Estado atuava de forma mais arbitrária e centralizadora, a presença norte-americana e a “doutrina de segurança nacional” se faziam presentes no Brasil em todos os níveis e espaços. No ensino da história escolar, vários foram os mecanismos criados

a fim de fortalecer esta estrutura de poder e justificar o estabelecimento de um regime não democrático no país.

A nível pedagógico, os acordos de MEC-Usaid⁷ definiriam os princípios da estrutura educacional brasileira, pautada no tecnicismo e na “mística do capital humano”, apontada no seguinte trecho:

A mística do capital humano passa a se constituir no passaporte da ascensão social possível, já que está ao alcance de todos a oportunidade de educar-se e daí aumentar o seu poder de barganhar maiores salários. Todos são iguais perante a lei. Ganha o mais apto. Retifica-se o indivíduo em detrimento da classe. Minimiza-se a contradição social básica entre o capital e o trabalho. (Arapiraca, 1982, p.152)

A partir de acordos entre o Estado brasileiro e norte-americano, estabeleceu-se um projeto de “americanização” da educação brasileira em todos os seus níveis, da educação básica até as instâncias mais elevadas do ensino superior. As bases ideológicas deste modelo, pautadas na filosofia social americana, foram repassadas diretamente pelas instituições educacionais estadunidenses que financiavam a ida de profissionais da educação brasileira escolhidos pelo governo militar.

Através deste vínculo, várias alterações foram tomadas para com os currículos escolares, principalmente no que tange à educação histórica para alunos do nível primário e secundário, em que a disciplina perdeu sua autonomia plena com o surgimento da cadeira de Estudos Sociais, que ocupava esta funcionalidade. Em contraponto, houve um processo de renovação historiográfica no ensino superior a partir do avanço das teorias marxistas na ciência brasileira. Contudo, esta formação não ultrapassava as barreiras estabelecidas pela estrutura educacional da ditadura (Nascimento, 2016).

Neste processo de inovação da ciência no Brasil, Coelho (2009) ressalta o contexto de mudanças vividas pela ciência histórica, promovidas especialmente pela transição metodológica vivida na Europa a partir da “Escola de Annales”. Segundo o autor:

Ganha maior espaço um discurso que buscava contemplar o indivíduo excluído, a partir de uma totalidade social, que em sua condição adversa contribuiu para a constituição do país. O policiamento do Estado não conseguiu impedir totalmente o

⁷ O acordo MEC-USAID foi a parceria firmada entre os governos norte-americano e brasileiro durante o Regime Militar (1964-1985) no que tange a regulamentação do sistema educacional brasileiro. Estabelecida entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês), este vínculo visava modernizar a educação brasileira com base em um modelo tecnicista, alinhado aos interesses norte-americanos, promovendo a expansão do ensino técnico e a adaptação da mão de obra às demandas do mercado.

florescimento dessas tendências teóricas no Brasil, que buscavam dar uma interpretação crítica ao fenômeno educacional. (Coelho, 2009, p. 11045)

Neste sentido, a solução encontrada pelo regime esteve em desarticular as mudanças metodológicas exercidas pelos acadêmicos no Brasil, pulverizando os conhecimentos históricos em diversas disciplinas, reduzindo a identidade conceitual da mesma. O objetivo dos militares se fez em construir uma versão da história acrítica e direcionada a atender seus interesses ideológicos. Neste sentido, Coelho (2009) expõe os mecanismos utilizados pelo Estado:

Na perspectiva dos militares, sem os meios didáticos e as informações necessárias aos questionamentos da organização do país, a capacidade de questionamento da população se limitaria. Houve, então, uma reordenação do ensino de História, visando garantir que os conteúdos estudados não comprometessesem o programa político do governo e que os próprios professores fossem formados dentro dessas novas diretrizes. (Coelho, 2009, p. 10044).

Com o surgimento da disciplina de estudos sociais, uma série de alterações foram realizadas no sistema educacional, sucateando o acesso ao mercado de trabalho a professores de licenciatura plena. Para atender a demanda escolar, cursos de licenciatura curta em estudos sociais surgem, estruturados segundo um modelo mais compatível com os anseios do regime. Aos professores de História, era relegado uma disciplina com baixa carga horária, ou então adaptar-se à demanda de mercado, migrando para as disciplinas recém-instituídas.

O ensino de História ocupava também outros espaços e cadeiras na grade de horários regulares. A disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB), também eram espaços de construção da consciência histórica dos jovens no ambiente escolar, atendendo cada um a suas demandas a partir do currículo prescrito. A OSPB se constituiria de uma disciplina mais técnica, fornecendo conhecimentos direcionados à política e à administração do país.

Em relação à disciplina de Educação Moral e Cívica, houve uma atualização curricular partindo dos interesses de Estado em estabelecer uma disciplina pautada em fundamentos sociais centrais. No Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, encontramos alguns destes objetivos:

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) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com

apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (Brasil, 1969)

Nota-se, a partir dos pontos explicitados no artigo 2º do Decreto, os pilares fundamentais do currículo de Educação Moral e Cívica: “a defesa da democracia”, mobilizada no discurso militar durante a tomada de poder contra o avanço da doutrina marxista na América Latina; consolidação do sentimento patriótico pautado no fortalecimento da unidade nacional, ainda em construção durante a época; culto aos símbolos e heróis nacionais e à história brasileira a partir de uma análise sociopolítica e econômica; o moralismo nos valores, perpassando por bases vinculadas a doutrina cristã; estabelecimento de um código ético de cidadania baseada em estruturas e instituições como a família, o trabalho e as leis. Coelho (2009) corrobora esta análise, comentando:

Os conteúdos curriculares foram direcionados a um sistema de “propaganda oficial”, articulado com a política opressiva do regime militar. Impôs-se, assim, um ensino direutivo e acrítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente figuras políticas. Desta forma, a ordem social, livre de conflitos, seria o que determinava o progresso, e, as desigualdades sociais, seriam legitimadas como fatos naturais. (Coelho, 2009, p. 11047).

No que se refere à base de atuação da disciplina, a Educação Moral e Cívica perpassa por todos os níveis do ensino básico e superior, mostrando o compromisso do Estado brasileiro em firmar um fundamento ideológico único na educação histórica nacional, evoluindo os discursos e aprofundamento dos conteúdos de acordo com os níveis de escolarização, incluindo a pós-graduação, como exposto no Art 3º do decreto mencionado.

Em outro tópico estabelecido no Decreto-lei nº 869 de 1969, ficava definida a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) como órgão regulador do Estado nos assuntos relacionados à disciplina. Observa-se o caráter centralizador do Regime no que diz respeito à educação, considerando que a comissão era composta por nove membros indicados diretamente pelo Presidente da República. A CNMC funcionava em articulação com diversas autoridades civis e militares, além de instituições como sindicatos e organizações educacionais. Entretanto, todas as produções passavam pelo crivo dos militares antes de irem à circulação.

Além da Comissão, outros órgãos atuavam na articulação e organização curricular para educação básica. Outro exemplo de aparelho estatal foi o Conselho Federal de Educação (CFE),

em que seus conselheiros também eram escolhidos diretamente pelo Poder Executivo. Sobre o CFE, Filgueiras (2006) afirma que o órgão atuava enquanto “[...] um braço do Estado, e não como um representante dos interesses coletivos. O papel deste estava em centralizar os temas relacionados à educação aos militares, afastando-os do Congresso Nacional”. (Filgueiras, 2006, p.57). Com relação aos membros destes aparelhos estatais, Filgueiras destaca as “[...] pessoas ligadas às Forças Armadas, principalmente à ESG e à Marinha, pessoas ligadas à Igreja e educadores, vinculados a diversas universidades”. (ibidem, p. 60)

Desta maneira, havia todo um sistema de integração das ideias vinculadas a disciplina a sociedade civil, perpassando os espaços de sala de aula. A Educação Moral e Cívica, portanto, ganha consigo um aparelhamento estatal que influenciou em toda construção de uma consciência histórica promovida pelo regime em seus espaços de propaganda e vinculação. Verifica-se este esforço descrito na lei - no Artigo 6º, alínea d - que descreve as funções da Comissão Nacional de Moral e Civismo:

d) opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade; (Brasil, 1969)

O Decreto Nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, especificou ainda mais as funções da Comissão e conferiu mais poderes à mesma. Em sua competência, estavam a elaboração de currículos e atualizações da disciplina, a promoção de eventos cívicos dentro e fora do ambiente escolar e a censura e supervisão de materiais didáticos sob o ponto de vista moral e cívico. Destaca-se a preocupação e mobilização ideológica do regime, especialmente no governo Médici (1970 - 1974), caracterizado pela intensificação da repressão e pela utilização dos aparelhos de propaganda em larga escala.

Por fim, vale destacar o papel dos livros didáticos neste processo de adaptação curricular dos temas históricos na disciplina de Educação Moral e Cívica. Filgueiras (ibidem), discute em sua tese a evolução da disciplina a partir de uma análise de obras vinculadas à área e a evolução do mercado editorial ao longo dos anos 60 e 70. É notória a preocupação em formar não só uma geração de estudantes, mas também uma leva de professores que deveriam se adaptar a esta disciplina sem nenhuma preparação prévia, principalmente nos primeiros anos de implementação.

4. A “História” contada nos livros didáticos de educação moral e cívica.

Segundo Choppin (2004, p. 555) “[...] o controle da produção nacional contemporânea, de início, foi um ato administrado pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial”. Nesse sentido, pode-se verificar que o livro didático assume, no ambiente escolar, a função de reforço das reflexões sociais e dos direcionamentos políticos que a educação assume em seu contexto. Discutimos quais foram as bases ideológicas do ensino de história durante o Regime Militar, e como a concepção de educação básica foi manipulada a partir de decretos e órgãos de Estado. Mas em que formato estes termos eram aplicados na prática?

Desse modo, faz-se necessário partir da análise do livro didático, e dentro do universo da disciplina de Educação Moral e Cívica, torna-se essencial o contato com estas obras - afinal, foi a longo do governo militar que a disciplina se estruturou tanto na educação básica, quanto na formação dos professores que precisaram seguir um currículo estabelecido, com o qual, de início, não tinham familiaridade. Estes livros não formaram só uma geração de estudantes, mas também direcionaram aqueles que estavam em exercício da licenciatura. Há uma vasta bibliografia direcionada tanto para utilização didática com estudantes quanto com relação à formação docente.

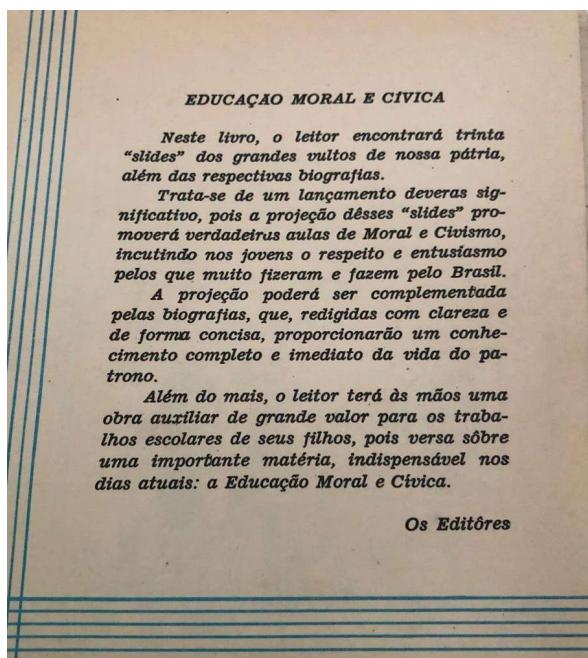
Nossa obra de análise, o “*Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria-oração aos moços*”, foi um livro paradidático utilizado nas escolas primárias pelos alunos e professores. Sua seleção é justificada pelo seu formato e característica: trata-se de um livro biográfico que nos revela uma curadoria do regime em estabelecer “heróis” nacionais de relevância e impacto político, artístico ou tecnológico. A forma com que a história brasileira foi narrada e as escolhas dos “vultos da pátria” chamam a atenção, pois, de forma objetiva, ficava exposto às figuras célebres que deveriam ser celebradas. Organizamos nossa análise em trechos, buscando abranger variados temas e discussões inerentes à obra, passando pela estrutura e organização, pelas biografias por categorias, e pelo texto final, que se trata de um discurso proferido por Rui Barbosa⁸ para paraninfar os estudantes do curso de Direito da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco em 1920.

⁸ Rui Barbosa (1849 – 1923) foi um político, advogado, jurista, diplomata, escritor e orador brasileiro. Teve uma carreira pública destacada na política nacional ao longo dos primeiros anos republicanos, ocupando o cargo de Ministro da Economia do governo Deodoro da Fonseca (1889-1891), além de ser o coautor da primeira constituição republicana (1891). No campo intelectual, foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras (1897), presidindo a instituição entre 1908 a 1919.

4.1 Aspectos gerais da obra

O livro-slide possui uma estrutura simples no que diz respeito a seu conteúdo e organização programática. Diferente de outros materiais do segmento, a obra segue um viés memorial e evolucionista da história contada sobre cada personagem apresentado, sem apresentar linhas discursivas mais complexas no que se refere a conceitos e temas universais. Fica claro uma influência positivista na sua abordagem, na qual são feitos destaque sobre a vida e feitos dos “vultos da pátria” que marcaram sua história no Brasil em diferentes áreas e épocas. No prefácio, não só esta metodologia é destacada, como também sua estrutura em slides.

Figura 1 - Prefácio do Livro Slide de Educação Moral e Cívica



Fonte: PONTES, Ciro. *Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços*. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

Outro ponto de destaque presente no prefácio, mencionado em várias passagens da obra, é a utilização dos slides ilustrativos e do uso da tecnologia no processo de aprendizagem. Este recurso é apresentado no livro como uma estratégia inovadora e acessível para a educação dos estudantes, além de servir como material de estudo a ser articulado com outros materiais. Fica evidente o esforço do regime em projetar uma imagem de modernidade, conversando com os valores tecnocráticos estabelecidos no acordo MEC-USAID. Neste sentido, Ferreira Jr. e Bittar (2008) discutem como a concepção ideológica de tecnocracia perpassa a educação no Regime Militar, transformando a educação numa “matéria prima de produção”, e estes recursos

transformavam o estudante em um capitalista na medida em que acumulava quantitativamente e qualitativamente “novos conhecimentos que ele agregava a sua força de trabalho”. (Bittar e Ferreira Jr., 2008, p.344)

Outro tema explícito é de que a utilização do material perpassava os muros da escola, sendo ele pensado para atender a formação no ambiente doméstico, atendendo a toda família. Podemos verificar esses valores na ilustração a seguir:

Figura 2 - Ilustração presente no Livro Slide de Educação Moral e Cívica



Fonte: PONTES, Ciro. *Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços*. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

Quanto à estrutura presente no livro, sua organização pode ser compreendida em seis partes principais: a introdução, composta pela imagem (figura 2) apresentada acima; o parecer da CNMC, presente em todos os livros da disciplina a partir de 1970, em que os materiais didáticos passavam por uma análise antes de ser encaminhados a circulação; um texto de apresentação da obra, do até então ministro Jarbas Passarinho, figura célebre na política e educação durante o regime militar; nota dos editores; as biografias dos “vultos da pátria”, composta por trinta heróis nacionais, distribuídos em pequenos textos de uma página dividida em duas colunas, contendo uma ilustração de sua imagem, material esse disponível no material de projeção; o discurso de Rui Barbosa; “a Oração aos moços”, elaborado em 1920; os slides em negativo, acondicionados em pequenos compartimentos de plástico.

Figura 3 - Slides de projeção do Livro-Slide de Educação Moral e Cívica



Fonte: PONTES, Ciro. *Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços*. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

Quanto à ficha técnica da obra, a direção editorial é creditada a Ciro Pontes, responsável pela edição de vários livros didáticos da época impressos pela Editora Formar. Encontramos seu nome atrelado à edição de materiais didáticos relacionados à disciplina de Educação Moral e Cívica, como a coleção “Galeria Cívica Brasileira” (1970) e “Enciclopédia Sorvil de Educação Moral e Cívica” (1970), ambas contemporâneas ao nosso material de análise, além da organização de livros de outras disciplinas, como literatura infantil e ciências. Sobre o autor, realizamos algumas pesquisas a fim de conseguir identificar um pouco de sua trajetória profissional, no entanto há poucas referências sobre sua vida pessoal e carreira, limitando nossas buscas apenas a sua produção bibliográfica. Já a Editora Formar⁹, foi identificado que esteve presente no mercado de livros didáticos ao longo do regime militar, sendo inaugurada no ano de 1966 e permanecendo ativa até o ano de 1992, quando encerrou suas atividades.

4.2. As biografias

Neste material, o eixo central que conduz a maneira como o livro é estruturado são as biografias presentes na obra. No total, são apresentadas trinta biografias de diferentes figuras

⁹ As informações referentes a Editora Formar, responsável pela publicação do Livro-Slide de Educação Moral e Cívica, foram retiradas do site <https://www.econodata.com.br/consulta-empresa/60854247000105-EDITORAFORMAR-LTDA> - Acesso em 21 de fevereiro de 2025.

de relevância nacional e atuação profissional diversas, passando pelos tempos mais longínquos da história brasileira, que vai desde o processo de chegada portuguesa até nomes que representam supostos “heróis” do regime militar, representados nas figuras presidenciais. Podemos destacar esta curadoria a partir do índice do livro:

Figura 4 - Índice do Livro Slide de Educação Moral e Cívica

ÍNDICE	
Pedro Álvares Cabral	9
Anchieta	10
Tiradentes	11
D. João VI	12
José Bonifácio	13
Duque de Caxias	14
Pedro I	15
Deodoro	16
José de Alencar	17
Carlos Gomes	18
Pedro II	19
Floriano Peixoto	20
Machado de Assis	21
Pedro Américo	22
Barão do Rio Branco	23
Princesa Isabel	24
Castro Alves	25
Rui Barbosa	26
Olavo Bilac	27
Euclides da Cunha	28
Santos Dumont	29
Rondon	30
Oswaldo Cruz	31
Monteiro Lobato	32
César Lattes	33
Dr. Zerbini	34
Castelo Branco	35
Costa e Silva	36
Emílio Garrastazu Médici	37
Jarbas Passarinho	38
Oração aos Moços	39

Fonte: PONTES, Ciro. *Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços*. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

Pode-se verificar que o livro segue uma linha cronológica ao apresentar os “heróis”, iniciando sua campanha pelo marco do “descobrimento” do Brasil. O processo de colonização e a fase colonial é pouco explorado nesta curadoria, que apresenta como única referência deste recorte a figura de Tiradentes, o consolidando enquanto herói nacional desde o início da República. Para Carvalho (2021), o processo de legitimação do sistema republicano perpassou “pela manipulação de símbolos patrióticos e da criação de uma glória de heróis republicanos” (Carvalho, 2021, p. 89). Dessa forma, “o único que se firmou como herói cívico foi Tiradentes, o único dos rebeldes mineiros de 1789 que tinha cara popular” (idem, 2021, p. 90).

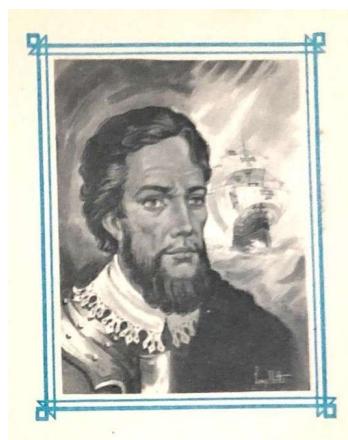
No Império, vemos um maior destaque à presença da família real no Brasil e ao processo de independência (1822). Nessa curadoria, são mencionadas as figuras de D. João VI, José

Bonifácio, D. Pedro I, D. Pedro II e Princesa Isabel, criando uma linha cronológica do regime imperial e excluindo passagens importantes, como o Período Regencial (1831 – 1840). Há uma predileção em destacar os feitos da monarquia no Brasil, principalmente no processo de emancipação do país. Já na República, estas escolhas políticas tornam-se mais evidentes no reforço da narrativa do regime em se colocar como algo necessário para a existência do sistema republicano e da prática democrática. A representação dos presidentes do Regime Militar no livro (até a edição do livro): Castelo Branco, Costa e Silva e Garrastazu Médici, mostra o teor de como os eventos de 1964 seriam representados em sala de aula – de forma heróica e patriótica.

No geral, a seleção também destaca um reconhecimento aos feitos de artistas e intelectuais brasileiros, sendo composto em grande parte por figuras ligadas à literatura, música e arte (Machado de Assis, Olavo Bilac, Monteiro Lobato, entre outros) e pela ciência e tecnologia, a partir de representantes brasileiros de relevância nacional e mundial, como Santos Dumont e Oswaldo Cruz, por exemplo. Outro grupo destacado foram os militares, partindo da atuação da Guerra do Paraguai, representado por Duque de Caxias, até a atuação da instituição na formação do território brasileiro.

Como fora mencionado, cada biografia apresenta um pequeno texto biográfico em que conta a vida dos personagens selecionados e seus feitos públicos e individuais. No canto superior direito é mostrada uma imagem, apresentada em forma de desenho de cada herói, e um símbolo ligado aos seus feitos. Na imagem que representa Pedro Álvares Cabral, por exemplo, podemos ver uma caravela retratada ao fundo:

Figura 5 - Gravura de Pedro Álvares Cabral



Fonte: PONTES, Ciro. *Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços*. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

No total, podemos categorizar os “vultos da pátria” em recorte temporal e área de atuação. Nos campos cronológico (Brasil Colonial, Imperial e Republicano) e por atuação (Política, Arte e Ciência) podemos dividi-los em quatro representantes da Colônia, quatro representantes da política imperial, ligados ao regime monárquico; dois representantes militares na presidência da república; nove artistas, vinculados cronologicamente ao império/república, ligados à literatura, música e pintura; quatro símbolos vinculados a ciência e inventividade; três figuras ligadas ao exército e diplomacia internacional, além dos três presidentes do regime e o ministro da educação até então. Abaixo, podemos verificar estas informações nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Recorte temporal x Quantitativo de biografias

Recorte temporal	Quantitativo de biografias	Detalhamento
Brasil Colonial	4	4 representantes diversos
Brasil Imperial	13	4 políticos 9 artistas
Brasil Republicano	13	2 militares presidentes 9 artistas 4 da ciência 3 exército/diplomacia 3 presidentes 1 ministro da educação

Fonte: Adaptado de PONTES, Ciro. *Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços*. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

Quadro 2 – Área de atuação x Quantitativo de biografias

Área de atuação	Quantitativo de biografias	Detalhamento
Política	10	4 políticos imperiais 2 militares presidentes 3 presidentes do regime 1 ministro da educação
Arte (literatura, música, pintura)	9	Artistas vinculados ao Império e República
Ciência e Inventividade	4	Símbolos vinculados à ciência
Exército e Diplomacia	3	Representantes ligados ao exército e à diplomacia internacional

Fonte: Adaptado de PONTES, Ciro. *Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços*. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

4.3. Heróis ou vilões? A representação de figuras portuguesas do Brasil Colonial (1500-1822) e Imperial (1822 - 1889).

Ao investigar a narrativa histórica construída nos manuais de educação moral e cívica, há uma exaltação do processo de colonização no país. A herança portuguesa é narrada pelos autores como um fator civilizatório essencial para a construção nacional brasileira. A história portuguesa é nesse sentido, resgatada e incorporada na formação de nossa identidade. Plínio Salgado, no “Compêndio de Instrução Moral e Cívica” (1968) reforça que

“A História do Brasil deve começar com as “causas” que determinaram a nossa formação nacional. Essas causas se originam no instante em que D. Afonso Henriques, no castelo de Guimarães, delibera acometer os mouros e desaloja-los da parte ocidental da Península Ibérica, formando um novo Reino.” (Salgado, 1968, p. 67).

É certo que, no que se refere à cultura oficial, a influência do mundo ocidental fora dominante no processo de formação do povo brasileiro, mas não há, em nenhum nível, uma problematização sobre a presença portuguesa no Brasil e o seu legado em temas sensíveis na construção da sociedade brasileira. No livro analisado, a narrativa da história do Brasil “descoberto” e selvagem pelos portugueses é reforçada, e seus esforços, em conjunto dos cristãos jesuítas responsáveis por trazer a doutrina cristã, são amplamente mencionados e valorizados. De forma implícita, nota-se a utilização como referencial teórico da obra “História Geral do Brasil” de Varnhagen, inclusive este sendo mencionado na biografia de Pedro Álvares Cabral. Ao final do texto biográfico, encontramos esta menção ao pesquisador no seguinte trecho: “Depois da descoberta do Brasil, desentendendo-se com o rei, Cabral afastou-se da Corte e foi viver em Santarém, caindo em completo esquecimento. Foi Varnhagem, historiador brasileiro, quem descobriu, no Convento da Graça, o túmulo do grande navegador.” (Pontes, 1972, p. 9)

Em nossa obra de análise, de teor biográfico e evolucionista, porém, pouco é mencionado da época que vai do período colonial até o século XIX, em que verificamos apenas três representações: Pedro Álvares Cabral, Padre Anchieta e Tiradentes. Dois desses símbolos remontam ao período de chegada dos portugueses ao Brasil. Já no outro, vemos o esforço martirizado na luta por um país independente, narrativa reforçada desde os primórdios da república. Há uma lacuna temporal de séculos deixada no material, e vários eventos importantes na construção da nacionalidade brasileira são deixados de lado na edição.

Em outras obras, esse resgate cronológico é trabalhado de forma mais ampla, ainda que seguindo o mesmo viés eurocêntrico e positivista. No livro “Educação Moral, Cívica e Política”

de Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos (1971), menciona-se a importância portuguesa na construção da identidade nacional brasileira a partir da seguinte afirmação: “Sendo o português o elemento preponderante no Brasil Colônia, não só em razão de sua supremacia política, mas também pela superioridade cultural, sua influência na formação étnica brasileira foi bem maior que a das outras raças” (Michalany e Ramos, 1971, p. 98).

Na primeira biografia, Pedro Álvares Cabral é a personificação do processo de “descoberta” do Brasil, após um desvio acidental de rota. Grande parte do texto remonta sua passagem ao litoral brasileiro, havendo apenas o foco no marco histórico a partir do ponto de vista dos navegadores. Também é destacada a erudição do personagem, como no seguinte trecho:

“O descobridor do Brasil era possuidor de bastante cultura. Descendente de uma nobre estirpe lusitana, foi educado na Corte de Afonso V. Ali aprendeu não só a manejar as armas como também recebeu instrução científica, literária e histórica, preparando-se para viver na Corte.” (Pontes, 1972, p.9)

Já o Padre Anchieta é apresentado como uma figura essencial para o contexto político pré-colonização e para o desenvolvimento da intelectualidade brasileira. Seu contato com os indígenas resume-se a algo professoral, dada a sua capacidade linguística. Chama atenção a forma com que o autor se denomina aos povos originários brasileiros e sua relação com o Padre na seguinte afirmação:

“Para os indígenas, ele não representava apenas o socorro espiritual: cuidava-lhes também das entermidades e ferimentos, valendo-se dos conhecimentos medicinais que trouxera da Europa, mais os que havia assimilado dos selvagens.” (Pontes, 1972, p.10)

Já o personagem de Tiradentes é destacado enquanto uma figura errática, de formação irregular, mas de forte poder de iniciativa. Pouco é detalhado da sua participação na Inconfidência Mineira (1789), ainda que seja mencionado que, de forma heróica, tivesse assumido toda a responsabilidade sobre a conspiração. A reação da Coroa em condená-lo de forma violenta não foi problematizada, sendo-o apenas o fato de ele ter sido o único a não receber o perdão real.

A partir da chegada da Coroa portuguesa ao Brasil (1808), o livro passa a destacar mais símbolos e detalhar historicamente os acontecimentos a partir da história de cada figura retratada. Nota-se um fascínio sobre a família real, sendo mencionada no livro a história de D. João VI, os monarcas D. Pedro I e D. Pedro II, e a Princesa Isabel - única personagem feminina mencionada na obra. Outra figura célebre deste recorte histórico é José Bonifácio, que tem sua biografia documentada na obra.

À figura de D. João VI, é creditada a mudança infraestrutural que ocorre no Brasil pós-chegada da família real. Seus feitos enquanto esteve em residência no Brasil são destacados, bem como a expansão das fronteiras do território brasileiro. D. Pedro I é destacado por sua personalidade colérica e sua fidelidade ao país, desobedecendo às ordens portuguesas e tornando-se a figura central do processo de independência do Brasil (1822). Verificamos essa característica numa passagem do texto em que é mencionado pelo autor o processo de permanência do monarca no Brasil.

“As Côrtes de Lisboa expediram então um decreto exigindo que o príncipe retornasse a Portugal a fim de completar seus estudos. Tal decisão provocou um grande desagrado popular e D. Pedro resolveu permanecer no Brasil pronunciando as palavras históricas: “como é para o bem de todos e felicidade geral da Nação, diga ao povo que fico”. Essa rebeldia desagradou às Côrtes portuguêses, que em represália suspenderam o pagamento de seus rendimentos. Isso apenas serviu para irritá-lo, predispondo-o a atender os interesses dos brasileiros.” (Pontes, 1972, p. 15)

Já na biografia de D. Pedro II, vale destacar como fora mencionado o processo do Golpe da Maioridade (1840). A partir do relato, a decisão de assumir o trono partir do próprio monarca, e pouco é mencionado ou questionado o contexto político e social da época em questão. Sobre o processo o autor menciona que o Imperador “Inquirido se pretendia esperar mais três anos para começar governar ou se o desejava a partir daquele instante, respondeu: ‘Quero já’” (Pontes, 1972, p.19).

Outro processo histórico relatado é o contexto da crise da monarquia, ao qual são creditados os resultados da Guerra do Paraguai e da questão abolicionista, em que: “Já enfraquecido, o Império sofreu novo abalo com a supressão do trabalho escravo”. (Pontes, 1972, p.19). No mais, seu amor à pátria e seus feitos enquanto governante são amplamente citados, como na construção “[...] das primeiras linhas telegráficas e construídas as primeiras ferrovias. Coube ao Brasil a inauguração da primeira estrada de ferro da América do Sul” (Pontes, 1972, p.19)

4.3.1 Princesa Isabel e abolicionismo: debate sobre a representação não tradicional.

Ao consultar os livros de Educação Moral e Cívica, pouco se encontra menções a figuras femininas enquanto símbolos nacionais. Em uma sociedade patriarcal e fortemente ligada aos princípios cristãos, cabe aos homens serem destacados enquanto sujeitos históricos. A única figura feminina amplamente citada pelos livros didáticos é a Princesa Isabel, lembrada essencialmente pelo seu papel político e social no processo de abolição da escravatura (1888).

Em nossa obra de análise, alguns aspectos de sua biografia chamam a atenção. Toda a narrativa da Princesa está ligada ao processo abolicionista, e sua alcunha de “a Redentora” é

reforçada em várias partes do texto. Sobre a denominação, o autor cita que a Princesa "Recebeu o cognome de "A Redentora" por ter sancionado a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei Áurea (1888), lei esta que extinguiu a escravidão em todo o Brasil." (Pontes, 1972, p. 24)

Ao realizarmos a leitura, chama a atenção como é discutido o processo de abolição da escravatura, e como a luta abolicionista é retratada pelos autores. A narrativa criada no texto vincula o fim da escravidão apenas à benevolência da família real, desconsiderando toda a luta abolicionista conduzida pela população negra. Fica evidente nesta temática o seguinte parágrafo da biografia:

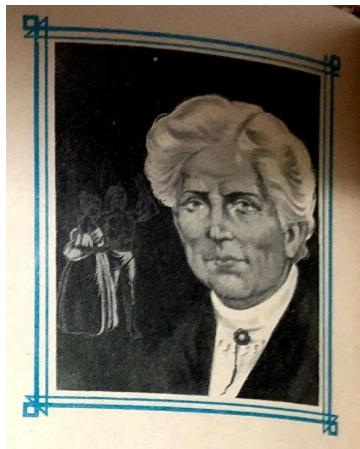
Por ter sancionado a Lei Áurea, a Princesa Isabel passou a ocupar um lugar especial na História do Brasil. Esse ato encerrou uma longa luta mantida pelos abolicionistas, que não se conformavam em aceitar a prática da escravidão de seres que tinham o mesmo direito à liberdade. Não se podia mais admitir a existência de tal prática num país que já revelava sua tendência de igualdade e respeito entre todos os homens, sem discriminação racial ou religiosa. (Pontes, 1972, p.24)

Há, no texto, o reforço do discurso pautado no "mito da democracia racial", reproduzido no Brasil a partir de Gilberto Freyre (1933). Historiograficamente, entretanto, este conceito já era questionado academicamente, influenciando na educação básica. Neste âmbito, os ensaios financiados pela UNESCO encabeçados por sociólogos, antropólogos e historiadores, no Programa sobre Relações Raciais no Brasil na década de 1950, problematizam a relação entre grupos étnicos no Brasil. Os trabalhos de Florestan Fernandes (1920 – 1995), Thales de Azevedo (1904-1995) e René Ribeiro (1914 - 1990) destacavam que a ideia de democracia racial e miscigenação harmoniosa ocultavam divergências estruturais profundas no Brasil, resultadas do passado escravista e da falta de práticas de inclusão no país.

Verificamos, assim, uma regressão conceitual e ideológica, em que o governo militar influenciava na formação de uma consciência histórica nacional sem criticidade numa sociedade marcada por desigualdades. Ao silenciar estes debates, o Regime cerceou de forma deliberada a vinculação do que era produzido pelas ciências humanas pelo controle dos conteúdos escolares, afastando-os de temas considerados "subversivos" à ordem e à pátria.

Outro elemento que salta aos olhos é a representação imagética da Princesa Isabel, que à primeira vista pode ser confundida com uma figura masculina. Essa ambiguidade pode ser lida como uma forma de esvaziamento simbólico de sua potência feminina, tornando mais inacessível sua identificação como ícone feminino.

Figura 6 – Representação da Princesa Isabel no Livro-Slide de Educação Moral e Cívica



Fonte: PONTES, Ciro. *Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços*. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

4.4. Intelectualidade e Ciência

A disciplina de Educação Moral e Cívica nos anos do regime militar teve suas bases fundamentadas nos acordos MEC-USAID, na relação entre os programas de educação brasileiro e norte-americano. Conforme comentado anteriormente, uma das bases ideológicas que passam a permear a educação básica nacional são os valores tecnicistas, em detrimento a um saber crítico e humano.

Esses valores foram transportados para todo currículo escolar, em sua construção didática e na formação dos professores - e é no livro didático onde verifica-se materialmente a difusão destas ideias. No discurso de moral e cívica, saberes e instituições são constantemente reforçados, e o trabalho, empreendedorismo e inventividade são valores amplamente reconhecidos.

Ao pensar no passado, a base narrativa da disciplina baseia-se em reconhecer as capacidades e a erudição daqueles que foram essenciais na construção da identidade e consciência histórica nacional. Os feitos coletivos por vezes confundem-se com as conquistas individuais dos heróis nacionais, ressaltando a ideia de distinção e valor social destes. Nas biografias do nosso material de pesquisa, essa configuração narrativa está presente nas trinta biografias, em que muitas vezes se ressalta valores intelectuais da capacidade de cada “vulto da pátria”.

Seguindo uma perspectiva positivista, amplamente influente nesta obra, o progresso está nas mãos daqueles que eram capazes de executá-lo. Por isso, ao verificar a seleção feita no

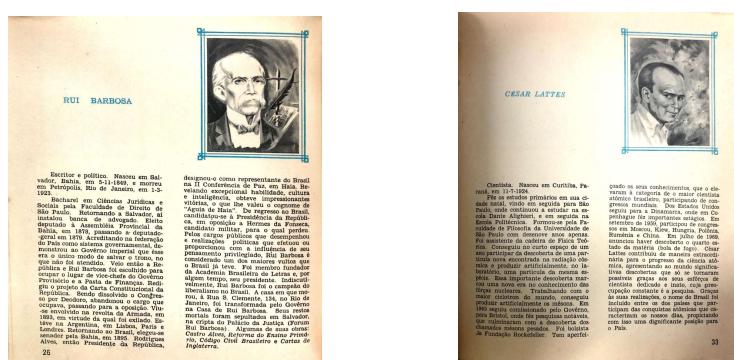
livro, constata-se que grande parte dos heróis nacionais mencionados construíram a sua trajetória de vida vinculada à produção artística em diferentes campos como a literatura, música, pintura e arte no geral, bem como na produção científica, ligada à medicina e às ciências naturais. No total, podemos verificar 15 biografias relacionadas diretamente a estes critérios.

É na escolha dos artistas e cientistas que residia o interesse da ditadura em reforçar a justificativa de distinção social de poder, em que alguns escolhidos foram responsáveis por conduzir a construção da cultura nacional. Por mais que se houvesse uma narrativa pautada nos princípios de democracia racial e miscigenação, pouco se faz menção a intelectuais e figuras célebres da história do Brasil não pertencentes a uma elite branca que ocupava esta posição de privilégios em uma sociedade ainda escravista durante o percurso de vida destes. Há apenas em Machado de Assis uma representação negra no percurso das biografias, enquanto o Marechal Rondon configura enquanto uma representação indígena. No mais, todo o restante apresenta uma composição étnica majoritariamente branca.

No campo artístico, podemos verificar os seguintes símbolos: José de Alencar, Carlos Gomes, Machado de Assis, Pedro Américo, Castro Alves, Rui Barbosa (destacado também por sua atuação política), Olavo Bilac, Euclides da Cunha e Monteiro Lobato. A grande maioria destes (sete, no total) foram destacados por sua atuação na literatura e poesia. Na música erudita temos a representação de Carlos Gomes; e na pintura, a seleção de Pedro Américo, símbolo da reprodução imagética da Independência do Brasil.

Já no campo científico, podemos destacar a atuação de quatro figuras selecionadas por sua atuação nas seguintes áreas: Oswaldo Cruz (Medicina), Dr. Zerbini (Medicina), César Lattes (Química) e Santos Dumont (Engenharia aeronáutica).

Figura 7 e 8 – Biografias de Rui Barbosa e César Lattes



Fonte: PONTES, Ciro. *Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços*. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

4.5. A República narrada: os heróis contemporâneos.

A relação entre o Regime Militar brasileiro e os fundamentos de cidadania, democracia e sistema republicano é um dos temas mais abordados nos livros de Educação Moral e Cívica. Se a representação da colônia e império perpassam por valores e fatos distantes à época, levantar e analisar os eventos contemporâneos àquele momento era uma das formas mais utilizadas pela Ditadura Militar Brasileira em reforçar seus objetivos ideológicos perante a sociedade. O trabalho em ressaltar elementos históricos, biográficos e patrióticos nos livros didáticos servia como estratégia para moldar a visão do passado legitimando o presente.

Assim, na República, poucos eram aqueles que herdaram os princípios de heroísmo e progresso necessários a conduzir o futuro da nação brasileira, e neste ponto, os militares se colocavam na posição de responsáveis em consolidar o regime republicano em detrimento da ameaça do comunismo presente no mundo internacional. Notamos uma confluência discursiva da Doutrina de Segurança Nacional, que na sociedade civil eliminava qualquer ameaça de oposição latente, seja em grupos sociais de resistência ou na política nacional.

Diante deste cenário, quem foram os heróis republicanos aos quais o Regime Militar escolheu reconhecer? Partindo da premissa em que o governo se colocava enquanto mantenedor da estrutura republicana e reais herdeiros desta linhagem de heróis nacionais, quais foram as figuras anteriores que deveriam ser reconhecidas, em um sistema democrático amplamente marcado por mazelas sociais e desvios quanto à prática cidadã? Neste âmbito, pode-se afirmar que estas escolhas refletiam ideologicamente o Regime, e reforçavam a narrativa oficial e a manutenção da ordem, legitimando o Estado.

Constata-se que das trinta biografias, nove símbolos nacionais apontados atuavam de forma efetiva na política e diplomacia nacional. Destes, apenas cinco biografias destacam figuras públicas desvinculadas do Regime Militar, o que evidencia uma seleção extremamente criteriosa em apontar quem de fato deveria ter sua atuação pública validada na memória histórica nacional. São eles: Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, presidentes da Primeira República; Rui Barbosa, mencionado pela sua atuação na literatura; Marechal Rondon e o Barão de Rio Branco, essenciais para a consolidação do território brasileiro na Amazônia.

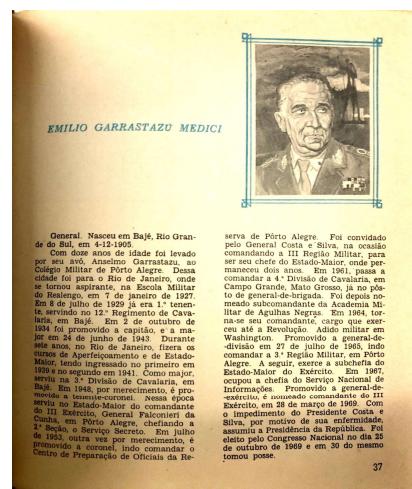
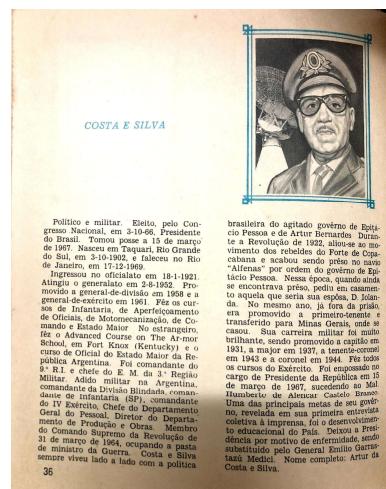
Aquela época, o Brasil havia visto 23 presidentes republicanos em sua história - e destes, apenas dois representantes foram selecionados para o livro, coincidentemente os dois primeiros, provenientes dos altos postos do exército nacional. Essa escolha não era aleatória, pois ao escolher figuras militares célebres no processo de transição republicana brasileira, o Regime criava uma memória histórica estabelecendo uma linearidade do tempo passado ao

presente. Era papel das forças armadas conduzir a nação e ignorar outras lideranças políticas, o que era simbólico em reforçar a potência da instituição militar enquanto única opção possível a manter a ordem e o progresso.

Enquanto isso, símbolos nacionais históricos como Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e João Goulart tiveram suas memórias completamente ignoradas ao longo dos anos de governo militar no Brasil. Qualquer ameaça que pudesse inspirar questionamentos sobre o autoritarismo militar ou estivesse ligado a ideais progressistas foi silenciado na história e na memória nacional, seja reconhecido por atuação política, artística ou intelectual.

Verificamos assim uma lacuna de quase 70 anos entre Floriano Peixoto, segundo presidente da República, até o Marechal Castelo Branco, primeiro presidente do regime então em exercício. Desta forma, as figuras restantes que representavam a memória nacional a ser cultuadas pelos brasileiros eram os três presidentes militares e curiosamente o ministro da educação em exercício, Jarbas Passarinho.

Figura 9, 10 e 11- Representação dos Presidentes do Regime Militar até 1972 no Livro-Slide de Educação Moral e Cívica



Político, militar, primeiro Presidente do Brasil depois da Revolução de março de 1964 e 29º presidente brasileiro. Nasceu no Rio de Janeiro, faleceu em Belo Horizonte, em 18-7-1967, quando o avião do Exército em que viajava, de regresso da Argentina, para o Brasil, caiu no Rio Grande do Sul, no Ceará, chocando-se no ar com um jato da FAR.

Desenvolveu-se José de Alencar, o consagrado escritor brasileiro. Competiu com o seu irmão, o general Pedro, que mais tarde transferiu-se para a Escola Militar do Resende, quando se alinhou com o 1º de Maio. Foi, portanto, fundamentalmente militar. Excluído a armas de Infantaria, conseguiu-se a sua nomeação para a Escola de Oficiais da Sociedade Acadêmica da Escola Militar. Iniciou sua carreira militar no 1º Batalhão de Artilharia de Belo Horizonte, após ser declarado apresente a ofício em 18 de junho de 1921. Concluiu a Escola de Oficiais e o Curso de Aprendizamento de Oficiais, em 1925, como professor de Artilharia. Foi promovido a tenente e levar a Escola Militar como instrutor de infantaria, em 30 de março de 1926. Frequentou a Escola do Estado-Maior, ainda como primeiramente-

35

encalhando o curso em dezembro de 1931, em primeiro lugar, com menção honrosa. Promovido a capitão em 1938, por merecimento, tenente-coronel em 1943, por merecimento, coronel em 1948, por merecimento; general-de-bravura em 1958; general-de-cavalaria em 1962, por merecimento, e marechal da Reserva quando tomou posse da Presidência da República em 1964. Foi promovido a general-de-exército em 1966. Foi ministro das Relações Exteriores de 1966 a 1967. Foi promovido a general-de-exército em 1968. Foi os curas da Escola de Intendentes de Aperfeiçoamento de Oficiais de Materiais, de Comando e Estado-Maior. No estrangeiro, fez missões ao Brasil, França, Inglaterra, África, Ásia, África do Sul, Estados Unidos, Canadá, e com o Capitão-de-Fragata Salvador de Lima e o Capitão-de-Fragata Paulo Viana. Foi ministro das Relações Exteriores de 1969 a 1970, entre outras, entre as quais: Alto Comando da Tripulação Aeronaval, de 1969 a 1970; Comandante do Exercito, de 1970 a 1971; Tenente-Coronel de Emprego das Forças Terrestres na Guerra Fria, Os Meios de Comunicação de Informação, Propaganda, Ação, & Doctrina Militar Brasileira, A Guerra, A Estratégia Militar e O Poder Nacional. Nomeado pelo Presidente da República, General Humberto de Alencar Castelo Branco.

36

brasileira do agitado governo de Getúlio Vargas e de Artur Bernardes. Durante a Revolução de 1930, aliou-se ao movimento e acabou sendo preso no navio "Alfenas" por ordem do governo de Epitácio. Foi preso e ficou preso por 10 dias. Foi libertado e se encontrava preso, pediu em casamento com a sua esposa, D. Joana. No mesmo ano, seu marido era promovido a primeiro-tenente e transferido para o 1º Batalhão de Artilharia de Belo Horizonte, quando se casou. Sua carreira militar foi muito brilhante, sendo promovido a capitão em 1932, major em 1934, tenente-coronel em 1936, coronel em 1943 e a coronel em 1944. Foi todos os comandantes do Exército. Foi empregado no cargo de comandante da 1ª Divisão de Artilharia, 1º Regimento de Artilharia, na Argentina, comandante da 1ª Divisão de Artilharia, 1º Regimento de Infanteria (SP), comandante do 1º Batalhão de Artilharia, 1º Regimento de Artilharia, 1º Companhia do Batalhão de Artilharia, 1º Companhia de Produção e Obras. Membro do Comitê Executivo da Revolução, 31 de março de 1964, ocupando o cargo de ministro da Guerra. Costa e Silva sempre viveu lado a lado com a política

Costa e Silva. Nomeado por General

General Nasceu em Bajé, Rio Grande do Sul, em 4-12-1905. Filho de agricultor, foi levado por seu avô, Antônio Garrastazu, ao Colégio Militar de Pôrto Alegre. Dessa colégio saiu em 1922, com o grau de sargento. Se tornou aspirante, na Escola Militar do Rio de Janeiro, e graduou-se em 1929. Em 8 de julho de 1929, era o tenente, servindo no 12º Regimento de Cavalaria, de que era o seu regimento. Em 1934 foi promovido a capitão, e a major em 24 de junho de 1943. Durante este período, foi diretor do Centro de Estudos de Aperfeiçoamento e de Estado-Maior, de 1939 a 1941, e de 1949 a 1950 e no segundo em 1941. Como major, serviu na 1ª Divisão de Cavalaria, em 1941. Em 1945, foi promovido a tenente-coronel, em 1946, e promovido a coronel em 1947. Foi nomeado comandante do III Exército, General Falconieri da Cunha, de Pôrto Alegre, chefiando a 2º Seção, o 8º Batalhão. Em julho de 1953, outra vez por merecimento, é nomeado comandante do Centro de Preparação de Oficiais da Re-

serva de Pôrto Alegre. Foi convidado pelo General Costa e Silva, na ocasião comemorativa do 25º aniversário de sua morte, para ser seu chefe do Estado-Maior, onde permaneceu dois anos. Em 1961, passa a comandar o 1º Batalhão de Artilharia, em Campo Grande, Mato Grosso, já no pós-guerra. Foi promovido a general-de-exército em 1963, e nomeado vice-comandante da Academia Militar de Agulhas Negras. Em 1964, tornou-se chefe do Estado-Maior, quando assumiu a Revolução. Admitido militar em 1943, no 1º Regimento de Artilharia, dividiu-se em 27 de julho de 1943, indo comandar a 3º Região Militar, em Pôrto Alegre, e em 1945, foi nomeado chefe do Estado-Maior do Exército. Em 1947, ocupou a chefia do Centro de Preparação de Oficiais, e promovido a general-de-exército. Foi nomeado comandante do III Exército, General Henrique da Costa e Silva, de 1953 a 1955. Em 1955, com o impedimento do Presidente Costa e Silva, que havia sido deposto, Henrique da Costa e Silva assumiu a Presidência da República. Foi eleito pelo Congresso Nacional no dia 25 de outubro de 1969 e em 30 do mesmo mês

37

Fonte: PONTES, Ciro. *Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços*. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

5. Considerações finais

A partir da análise bibliográfica realizada, nota-se que a educação no Regime Militar foi um dos principais pontos de atuação ideológica estabelecida pelo governo. A partir dos acordos MEC-USAID, o sistema educacional brasileiro passou a ser formulado em favor de um objetivo

social, a partir da mística do “capital humano”, tornando a educação um empreendimento de valores ligados ao trabalho. Por outro lado, também teve um papel político, de legitimar uma narrativa pública de validação de um regime questionável em suas práticas. Observa-se que a utilização propagandística sempre foi um carro-chefe do Estado ditatorial, principalmente nos “anos de chumbo” (1969 – 1974), e este direcionamento curricular imposto no ensino básico, gerou uma série de transformações, principalmente no que se refere ao ensino das humanidades.

De início, verifica-se no currículo que as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia perdem a sua autonomia e pouco a pouco foram sucateadas e transformadas em um produto favorável aos interesses do Regime. Se, ao longo dos anos 1950, verificamos uma série de avanços metodológicos na prática científica, influenciando o currículo do ensino básico, uma série de retrocessos passaram a ocorrer a partir desta transição de poder. Nesta perspectiva, disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política tomaram espaço na grade curricular no ensino primário e secundário, e sua prática metodológica era totalmente estruturada e controlada por instituições estatais, atendendo ao interesse dos militares. No que se refere à disciplina de Educação Moral e Cívica, uma série de valores e crenças estiveram sempre imersas na condução curricular.

Ao longo deste artigo pôde-se discutir, a partir do Livro-Slide de Educação Moral e Cívica, algumas destas concepções que perpassam valores sociais, políticos, econômicos e até mesmo do campo moral. A partir de um livro de teor biográfico, observa-se que conceitos foram resgatados como a ideia de “democracia racial”, outros foram consolidados a partir de um plano de fundo cristão e patriótico; e em todos, encontramos uma narrativa de subserviência e amor ao Brasil, seja ele qual fosse. A identidade nacional formulada neste âmbito passava a ser algo contemplativo, heroicizado e deveria ser preservado a todo custo, a fim de garantir o progresso da pátria e a manutenção dos “valores republicanos”.

Muito há de ser explorado sobre este tema, e compreender os mecanismos de manutenção e legitimação dos militares pela educação, é fundamental para compreender o papel ideológico e formador de consciência histórica que a escola teve nos anos ditoriais, que influenciam no posicionamento de grupos conservadores e defensores de uma narrativa histórica construída no passado. Para o ensino de História, compreender estas nuances nos faz repensar de forma crítica a prática em sala de aula no presente, e compreender o papel transformador da educação básica na formação de pensamento crítico ativo é essencial para que a nossa memória seja revisitada e debatida a partir de um viés democrático e cidadão.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. **Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na Era Vargas.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, p. 103 – 114, 1998.
- ARAPIRACA, J.O. **A USAID e a educação brasileira.** São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amarilio. **Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 28, nº76, p.333 – 355, set./dez. 2008.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Ed. Cortez, 2004.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** (1942). Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 22 de janeiro de 2025.
- BRASIL. **Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de novembro de 2024.
- BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em – 10 de novembro de 2024.
- BONETE, William Junior; SZLACHTA JÚNIOR, Arnaldo Martin. **Didática da história e consciência histórica: princípios para a pesquisa e a aprendizagem histórica.** In: KETTLE, Wesley Oliveira (Org.). História ensinada: múltiplas abordagens. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.
- BONETE, Wilian Junior; FREITAS, Rafael Reinaldo. **Cultura histórica, consciência histórica e identidade: contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente.** Revista Labirinto, Porto Velho-RO, v. 22, p. 156-176, 2015.
- BORRIES, Bodo von. **Jovens e Consciência Histórica.** Bodo von Borries; organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pyd Nuchi - 1º reedição. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COELHO, João Paulo; COELHO, Marcos; BERTOLETI, Vanessa. **Uma análise histórica do ensino de História no Brasil (1968-1972) e conservadorismo pedagógico.** IX Congresso

Nacional de Educação – III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba (PUCPR), out. 2009.

ELIAS, Norberto. **O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes.** – 2^a ed., Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2011.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral E Cívica E Sua Produção Didática: 1969-1993.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FREITAS, Itamar. **A Pedagogia histórica de Jhonatas Serrano: Uma teoria de Ensino de História para a escola secundária brasileira (1913 – 1935).** São Cristovão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal.** 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX.** Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 39–53, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/28793>. Acesso em: 09 abr. 2025.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira.** São Paulo: Iglu, 2004.

GONTIJO, Rebeca. **Historiografia e Ensino de História na Primeira República: Algumas observações.** Usos do Passado – XII Encontro Regional de História – ANPUH-RJ, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Curriculum: teoria e história.** 15^a ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018..

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história : Experiências, reflexões e aprendizados.** - Campinas, SP: Papirus, 2003. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbete Reforma Capanema.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 06 mar. 2025.

MICHALANY, Douglas; RAMOS, Ciro de Moura. **Educação Moral, Cívica e Política.** 2. ed. São Paulo: Editora Michalany, 1971.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático como indício da cultura escolar.** História da Educação, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

NADAI, E. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. **Ditadura Militar e o ensino de história: uma relação conflituosa.** Estação Científica (UNIFAP), Macapá, v. 6, n. 3, p. 29 – 39, set./dez. 2016.

PEIXOTO, Fernanda A. **O Programa Unesco sobre relações raciais no Brasil. France-Brésil** – Biblioteca Nacional da França. Disponível em: <https://heritage.bnf.fr/france-bresil/pt-br/o-programa-unesco-sobre-relacoes-raciais-no-brasil>. Acesso em: 07 de março de 2025.

PONTES, Ciro. **Enciclopédia sorvil de Educação Moral e Cívica**. São Paulo: Ed. Formar, 1970.

PONTES, Ciro. **Galeria cívica brasileira**. São Paulo: Ed. Formar, 1970.

PONTES, Ciro. **Livro-Slide de Educação Moral e Cívica: Vultos da Pátria/Oração aos moços**. São Paulo: Ed. Formar, 1972.

SALGADO, Plínio. **Compêndio de Instrução Moral e Cívica**. 4. Ed. São Paulo, Ed. FTD, 1968.

SALLES, André. **Livros didáticos de História no Brasil e no Paraguai: a construção de saberes da História**. Revista de História comparada (UFRJ), v. 14, p. 220 – 257, 2020.

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

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1907.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Souza, Elias Eliezer Machado de.

A disciplina de Educação Moral e Cívica enquanto instrumento ideológico na formação da identidade nacional sob a ótica do Regime Militar nos anos 1969 - 1972 / Elias Eliezer Machado de Souza. - Recife, 2025.

32 p. : il., tab.

Orientador(a): Roberta Duarte da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura, 2025.

Inclui anexos.

1. Regime Militar. 2. Memória. 3. Educação Moral e Cívica. 4. Identidade Nacional. I. Silva, Roberta Duarte da. (Orientação). II. Título.

900 CDD (22.ed.)