



A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO DO SÉCULO XX

*Francisco das Chagas Silva Souza*¹

*Francisco Vieira da Silva*²

*Francisca Geise Varela Costa*³

RESUMO

Objetiva-se analisar a trajetória do ensino da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) no Brasil, no decurso do século XX, considerando os contextos históricos e as disputas políticas pelo controle do currículo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual foi examinada a legislação criada pelo governo federal e que menciona esse ensino. As fontes demonstram que os temas moral e civismo fizeram parte da história da educação brasileira, estando presentes ora como disciplina obrigatória, ora como prática não formal. Constata-se também que a ênfase dada a esse ensino ocorreu, principalmente, nos períodos autoritários, como o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), evidenciando o uso desse ensino para justificar o sistema político e disciplinar crianças e jovens na educação escolar e não escolar, tornando-os obedientes à ordem estabelecida. A disciplina foi extinta em 1993, entretanto, no século atual, com o fortalecimento da direita na segunda década, são muitos os que defendem o retorno dessa disciplina ao currículo escolar. Os argumentos são os mesmos usados no século passado: as defesas da família tradicional, da ordem, da moral e dos chamados "bons costumes", da religião cristã e da "escola sem partido".

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica. Currículo. Disciplina.

MORAL AND CIVIC EDUCATION IN THE BRAZILIAN SCHOOL CURRICULUM OF THE 20TH CENTURY

ABSTRACT

The objective is to analyze the trajectory of the teaching of the subject Moral and Civic Education (EMC) in Brazil during the 20th century, considering the historical contexts and the political disputes for the control of the curriculum. This is a bibliographic and documental research, in which the legislation created by the federal government that mentions this

¹ Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró, RN, Brasil. Programa de Pós-graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>. E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

² Doutor em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas, RN, Brasil. Programa de Pós-graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>. E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

³ Mestra em Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró, RN, Brasil. Professora da Educação Básica no município de Mossoró-RN. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2615-3235> E-mail: geycinha.costa@gmail.com

teaching was examined. The sources show that the moral and civic themes have been part of the history of Brazilian education, both as a compulsory subject and as a non-formal practice. It can also be seen that the emphasis given to this teaching occurred mainly during authoritarian periods, such as the Estado Novo (1937-1945) and the Civil-Military Dictatorship (1964-1985), showing the use of this teaching to justify the political system and discipline children and young people in school and non-school education, making them obedient to the established order. The discipline was extinguished in 1993; however, in the current century, with the strengthening of the right wing in the second decade, there are many who defend the return of this discipline to the school curriculum. The arguments are the same as those used in the last century: the defense of the traditional family, order, morals and so-called "good customs", Christian religion and the "no-party school".

Keywords: Moral and Civic Education. Curriculum. Discipline.

LA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEÑO DEL SIGLO XX

RESUMEN

Tiene como objetivo analizar la trayectoria de la enseñanza de la asignatura Educación Moral y Cívica (EMC) en Brasil, durante el siglo XX, considerando los contextos históricos y las disputas políticas por el control del currículo. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, en la que se examinó la legislación creada por el gobierno federal que menciona esta enseñanza. Las fuentes muestran que los temas morales y cívicos formaron parte de la historia de la educación brasileña, estando presentes unas veces como materia obligatoria y otras como práctica no formal. También se observa que el énfasis dado a esta enseñanza se dio principalmente en períodos autoritarios, como el Nuevo Estado (1937-1945) y la Dictadura Cívico-Militar (1964-1985), mostrando el uso de esta enseñanza para justificar el sistema político y disciplinar a niños y jóvenes en la educación escolar y no escolar, haciéndolos obedientes al orden establecido. La disciplina fue extinguida en 1993, sin embargo, en el siglo actual, con el fortalecimiento de la derecha en la segunda década, son muchos los que defienden el retorno de esta disciplina al currículo escolar. Los argumentos son los mismos que los utilizados en el siglo pasado: la defensa de la familia tradicional, el orden, la moral y las llamadas "buenas costumbres", la religión cristiana y la "escuela sin partido".

Palabras clave: Educación Moral y Cívica. Currículo. Materia.

INTRODUÇÃO

O ensino de moral e civismo fez parte do currículo escolar brasileiro no decorrer do século XX. Contudo, não manteve uma uniformidade na legislação, pois, em alguns cenários, assumiu a forma de disciplina obrigatória; em outros, tornou-se apenas prática educativa; e ainda, na Ditadura Civil-Militar, assumiu concomitantemente esses dois formatos: prática educativa e disciplina obrigatória.

Com a redemocratização, apesar de a Constituição de 1988 não fazer nenhuma menção à obrigatoriedade dessa disciplina, esta se manteve nas escolas, sendo finalmente extinta em 1993. Em 1996, quando da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a EMC também continuou fora do currículo.

No século XXI, tem-se observado o crescimento da extrema direita no Brasil e no mundo. Em meio a esse processo, alguns políticos brasileiros passaram a defender abertamente o retorno da disciplina EMC ao currículo com os mesmos argumentos usados ao longo do século passado: manter a ordem e defender a família, a propriedade e os princípios cristãos.

Neste artigo, temos por fim compreender os contextos históricos que marcaram a trajetória do ensino de EMC, de modo a conhecer os argumentos contrários e favoráveis à sua manutenção ou exclusão no currículo escolar. Nesse sentido, baseamo-nos em Chervel (1990, p. 184): “[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e fenômeno de massa que ela determina [...]”.

Aparamo-nos também na compreensão de Souza Júnior e Galvão (2005, p. 393), ao perceberem que as pesquisas no campo da história das disciplinas escolares devem complexificar a noção de tempo, pois “[...] o estudo das transformações de um saber que se torna escolar não obedece a uma linearidade lógica, mas resulta de uma série de injunções que assumem características específicas em cada espaço social e em cada época”.

Viñao (2008, p. 204) afirma que “[...] as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias”. Nessa perspectiva, o autor elenca e discute quatro características das disciplinas aqui resumidas: 1- são fontes de poder social e acadêmico; 2- representam apropriações, por grupos de determinados professores, de espaços sociais e acadêmicos; 3- são fontes de exclusão social e acadêmica; e 4- apresentam-se como instrumento de reconhecimento de saberes profissionais (Viñao, 2008, p. 204-205).

Goodson (1997, p. 17), por perceber o currículo como “um artefacto social concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos”, realça que as disciplinas escolares passam por uma sequência de estágios, partindo de uma fase que ainda são marginais, inferiores, avançando para uma etapa em que se valoriza a sua utilidade, até conseguir de fato o *status* de disciplina.

Com base nesses pressupostos, para compreendermos os cenários históricos e o porquê da ausência de uma “linearidade lógica” (Sousa Júnior; Galvão, 2005) do ensino de EMC, realizamos uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma investigação nas fontes legislativas que tratam direta ou indiretamente do ensino de moral e civismo no Brasil. Esses documentos foram vistos como expressões da política, pois, como afirma Rémond (2003, p. 444), “Praticamente não há setor ou atividade que, em algum momento da história, não tenha tido uma relação com o político”.

O acesso à legislação deu-se mediante pesquisa na *internet*, um dos suportes mais utilizados hoje pelos historiadores. Para Barros (2019, p. 17), “Esses registros virtuais [...] devem ser vistos como possuidores da mesma qualidade de fontes históricas que os tradicionais documentos registrados no suporte-papel”. Ademais, salientamos que não houve uma “captura” dos conteúdos dessas fontes; ao contrário disso, buscamos interpretar os seus discursos, pois, da mesma forma que não existe documento “inocente”, também não há historiador neutro.

Não nos deteremos a esmiunçar os programas da disciplina EMC, embora isso se faça presente quando abordamos os textos da legislação. Ademais, como afirma Chervel (1990), os conteúdos são apenas meios utilizados para o alcance de um fim. E essa finalidade já ficava patente nas imagens presentes nas capas dos livros didáticos aprovados pela censura (Costa; Souza; Silva, 2021).

Quanto à nossa compreensão de currículo, endossamos as palavras de Silva (2011, p. 150): “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é

autobiografia, nossa vida [...] é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Por fim, além desta introdução, apresentamos, na seção a seguir, a trajetória do ensino de moral e civismo na educação brasileira, com ênfase no destaque que lhe foi dado ou não em determinados cenários históricos. Por considerarmos a conexão entre esses cenários e por temermos quebrar ou repetir ideias já presentes no texto, preferimos deixar todo o conteúdo em uma única seção, após a qual, expomos as nossas considerações finais.

O ensino de EMC no currículo escolar brasileiro no século XX

No Brasil, a defesa de uma educação direcionada à moral e ao civismo esteve presente em diferentes momentos históricos (Cruz, 1982). Como na França, aqui, o regime republicano defendia a educação laica, opondo-se à influência da Igreja Católica. A separação entre a Igreja e o Estado levou a instituição escolar a fazer parte do projeto republicano ao colaborar para o processo de desenvolvimento do capitalismo e da urbanização, além de “civilizar” as massas.

Quanto ao compromisso em “civilizar” um país predominantemente agrário e com taxas elevadas de analfabetismo, a educação serviria ao projeto positivista não só de alfabetizar a população, mas ainda de “moralizar” a sociedade; por meio dela, era possível “regenerar”, disciplinar e homogeneizar uma sociedade mestiça étnica e culturalmente (Cunha, 2019; Engel, 2012)

Os interesses dos grupos que assumiram o poder com a Proclamação da República, em 1889, levaram à criação da Liga da Defesa Nacional (LDN), em 7 de setembro de 1916, no Rio de Janeiro, pelo poeta Olavo Bilac com a participação do jurista Pedro Augusto Carneiro Lessa, então Ministro do Supremo Tribunal Federal; pelo cientista e vice-almirante da Marinha do Brasil, Álvaro Alberto da Mota e Silva; pelo jurista e diplomata Rui Barbosa, além de outros. (Engel, 2012; Lamarão, c2009)

No Brasil, as repercussões da Primeira Guerra Mundial na segunda década do século passado geraram um clima favorável à implantação do

serviço militar obrigatório e a constituição do “cidadão-soldado”. Em suas palestras, Bilac convocava os intelectuais a se engajar na causa nacionalista, na defesa da pátria e na modernização das estruturas sociais. “A ampla campanha concretizada pela Liga acabou por atingir a população das principais cidades brasileiras, especialmente, os estudantes, a quem muitos discursos de Bilac eram diretamente dirigidos” (Engel, 2012, p. 3).

O ufanismo de Bilac fica evidente na composição do hino dedicado à bandeira nacional, adotado em 1906. O símbolo nacional reforçava o ideal de grandeza da pátria, cuja beleza exuberante era lembrada nas matas verdes, no céu azul onde se via o Cruzeiro do Sul.

Incutir a ideia de uma nação cheia de maravilhas fazia parte também da cultura escolar, ou seja, de um conjunto de normas que fixam “[...] conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” (Julia, 2001, p. 10). Era comum crianças e jovens declamarem poemas de Bilac em festas escolares promovidas em datas cívicas. Um dele é “A Pátria” (Bilac, 1901, p. 114-115):

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
Criança! Não verás nenhum paiz como este!
Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
É um seio de mãe a transbordar carinhos.
Vê que vida ha no chão! vê que vida ha nos ninhos,
Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
Vê que luz, que calor, que multidão de insectos!
Vê que grande extensão de mattas, onde impera
Fecunda e luminosa, a eterna primavera!
Boa terra! jamais negou a quem trabalha
O pão que mata a fome, o tecto que agazalha...
Quem com o seu suor a fecunda e humedece,
Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!
Criança! não verás paiz nenhum como este
Imita na grandeza a terra em que nasceste!

O poema imprime uma conotação romantizada e ufanista do Brasil. Chama-se a atenção das crianças e dos jovens para a grandiosidade do país por meio da riqueza e da diversidade natural, daí o recurso discursivo de elementos da natureza. O eu lírico estabelece uma relação entre a terra e a noção de trabalho e sustenta uma perspectiva meritocrática do esforço

pessoal para o alcance da riqueza e finaliza o poema afirmando a inexistência de uma terra tão esplendorosa, rica e exuberante quanto a brasileira, grandezas que deveriam ser modelos a serem seguidos pelas crianças.

Além do serviço militar obrigatório, os intelectuais ligados à LDN debatiam e planejavam ações direcionadas para combater o analfabetismo e melhorar as condições de saúde das classes populares, vistas como propensas à disseminação de moléstias (Engel, 2012; Oliveira, 2012).

Nessa direção, Engel (2012, p, 7), ao estudar a participação dos intelectuais na LDN, observa que

Nos diagnósticos e nos prognósticos da realidade do país então elaborados, princípios e concepções eugênicas, sanitaristas, culturalistas, racistas, deterministas, entre outras, se confrontavam e se mesclavam em formulações originais. Se a campanha pela alfabetização da população brasileira encontrava-se referida claramente à crença na possibilidade de regeneração da nação via educação, a luta contra o “alcoolismo, a vagabundagem e a dissolução dos costumes” situava-se, muitas vezes, nas fronteiras entre distintos referencias que oscilavam em atribuir tais “males” a elementos biológicos raciais, a degenerescências hereditárias, ao meio físico e geográfico ou ao meio social.

7

Esse quadro levou o ensino para a moral e o civismo a ser debatido e inserido em reformas educacionais do país, a exemplo daquela promovida pelos ministros João Luiz Alves e Rocha Vaz, estabelecida pelo Decreto-lei nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que pautou, pela primeira vez, a Instrução Moral e Cívica entre as disciplinas para o Ensino Secundário. Importa destacar que, conforme Sepulveda (2010), a introdução dessa cadeira tinha por fim combater protestos estudantis contra o presidente Arthur Bernardes.

No parágrafo 4º do artigo 48 do Decreto-lei nº 16.782-A/1925 determinava-se que:

O programma de ensino da instrução moral e civiica, no curso secundario, constará de ampliação do ensino ministrado ao curso primario (art. 55, § 2º), accrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na familia, na escola, na patria, e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, commemorações das grandes datas nacionaes, dos grandes factos da historia patria e universal, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas

phases históricas e dos que influenciaram decisivamente no progresso humano. (BRASIL, 1925)

Com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República, em 1930, foi implementada uma nova reforma na educação, dessa vez pelo ministro Francisco Campos ao assumir a pasta do recém-criado Ministério da Educação e Saúde. A “Reforma Francisco Campos” (Decreto nº 19.890/1931), conforme Dallabrida (2009), modernizou o ensino secundário brasileiro ao estabelecer uma organicidade para a cultura escolar, mediante o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, dentre outras medidas que, para esse autor, “[...] procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (Dallabrida, 2009, p. 185).

Entretanto, a Instrução Moral e Cívica, antes prevista para o Ensino Secundário, não foi mencionada na Reforma, embora o ensino religioso tenha sido estabelecido nos cursos primário, secundário e normal. Filgueiras (2006, p. 26) explica o porquê desse fato: “Francisco Campos identificava a educação moral com a educação religiosa, pois para ele a doutrina católica deveria ser uma doutrina de estado”. Por conseguinte, a formação moral dos estudantes seria a de uma moral católica.

A dinâmica da legislação educacional que ora inseria e ora excluía do currículo formal o ensino de moral e civismo justifica-se pelas disputas entre os defensores desse ensino e a Igreja Católica. Destacamos que, antes da Proclamação da República, a Igreja exercia forte influência na educação brasileira; contudo, com o novo regime, o catolicismo deixa de ser a religião oficial do Brasil e o ensino público passa a ser laico. A tal situação a Igreja resistiu buscando ampliar e se aproximar de seus adeptos por meio da “[...] publicação e divulgação de livros, revistas, jornais, além de organizar encontros, palestras e atividades visando formar o público leigo” (BATISTA, 2020, p. 68).

No entanto, Batista (2020) salienta que, embora o ensino leigo fosse um dos pressupostos do ideário positivista, a Igreja contava com um grande prestígio social e político e, por isso, na década de 1920, a discussão do ensino religioso voltou ao debate educacional, sendo implantado em vários estados brasileiros. De acordo com Saviani (2011), a mobilização da Igreja nesse período tornou os católicos o principal núcleo de ideias pedagógicas a disputar com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil na década de 1930.

A estreita aproximação entre o governo Vargas e a Igreja mobilizou os intelectuais defensores do ensino leigo a publicar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Por sua vez, os católicos apoiaram candidatos que defenderiam os seus interesses na Assembleia Nacional Constituinte, estabelecida em 1933 e, desse modo, foi aprovado o ensino religioso nas escolas oficiais. (Batista, 2020; Saviani, 2011)

No Estado Novo (1930-1945), a conhecida “Constituição Polaca” manteve o ensino religioso facultativo e determinou a obrigatoriedade do ensino cívico nos cursos Primário, Normal e Secundário, exigência compreensível considerando que se tratava de governo ditatorial que pretendia moldar os cidadãos “úteis” ao Estado desde a infância. Essa prescrição ficou bem destacada nas Leis Orgânicas criadas pelo ministro Gustavo Capanema, da Educação e Saúde Pública.

Tomando como exemplo a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei Nº 4.244/1942), percebemos o ensino de moral e civismo bem destacado já na Exposição de Motivos enviada por Capanema a Vargas:

[...] o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade

diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (BRASIL, 1942a)

Portanto, a exposição de motivos elaborada pelo ministro vai ao encontro da compreensão de disciplina elaborada por Chervel (1990, p. 180): “Uma ‘disciplina’ é igualmente, para nós, [...], 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”.

Em 9 de abril de 1942, foi aprovado Decreto-lei já mencionado e este estabeleceu um capítulo específico para a EMC como prática educativa. No artigo 22 do documento, encontramos que:

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, 1942b).

Malgrado o fato de a lei ressaltar a importância basilar da EMC para a formação do caráter e dos valores humanos, não havia uma carga horária específica para essa prática educativa. Por isso, o Decreto-lei nº 4.244/1942 previa que as disciplinas História, Geografia e Canto Orfeônico deveriam se incumbir da formação da “[...] consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio da juventude brasileira, na conformidade de suas prescrições” (Brasil, 1942b).

É possível considerar que a Reforma Capanema tinha, dentre outros objetivos, fortalecer o senso de responsabilidade dos alunos a serviço do país. O termo “individualidades condutoras”, presente no capítulo que trata da EMC, chama atenção para um viés de educação ligado ao fortalecimento do caráter elitista do ensino secundário, reforçando a concepção dualista a qual estava ancorada essa reforma (Cruz, 1982; Cunha, 2014).

No processo de transição democrática, iniciada com o fim da ditadura do Estado Novo, tem início um processo de mudanças no ensino secundário promovidas pelo Decreto-Lei nº 8.347/1945, o qual deu nova redação a vários artigos da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244/1942).

Nesse sentido, consoante Cunha (2007, p. 292), os aspectos mais característicos do fascismo foram suprimidos do novo Decreto, tais como: “[...] as referências ao ‘cuidado especial e constante’ com a EMC na formação das ‘individualidades condutoras’ [...]. Expressões fortes foram substituídas, como ‘fervor patriótico’ por ‘sentimento de brasilidade’”.

Em face da geopolítica do pós-Segunda Guerra Mundial, foi instalada no Brasil a Escola Superior de Guerra (ESG), em 1949, seguindo o modelo da americana *National War College*. O membro mais atuante e influente da ESG foi o general Golbery Couto e Silva que se dedicou à elaboração de estudos que enfatizassem a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), também conhecida como Doutrina de Interdependência (Saviani, 2011).

Por considerar o comunismo como um inimigo que estava sempre à espreita, esperando o melhor momento para o ataque, a DSN pautou-se na manutenção dos valores, da integridade e da ordem, e do estado de alerta constante. Saviani (2011) sintetiza as premissas dessa Doutrina: o mundo estava na iminência de uma guerra entre o bloco ocidental, democrático e cristão, liderado pelos Estados Unidos; e o bloco oriental, comunista e ateu, liderado pela União Soviética. Por se tratar de uma geopolítica, não seria possível uma terceira posição, pois, se um país assumisse uma postura neutra estaria fragilizando o seu bloco e fortalecendo o inimigo. Logo, “[...] quanto mais forte o líder, mas forte o bloco como um todo” (Saviani, 2011, p. 359).

No cenário da chamada “Guerra Fria” a Agência Norte-americana de Desenvolvimento Nacional (USAID) passou a interferir na política educacional brasileira sob o pretexto de modernizar o país. A Aliança para o Progresso, criada pelo presidente americano John Kennedy, visava prestar ajuda econômica para os países da América Latina, mas, por outro lado, “[...] preparava o terreno para disseminação dos ideais capitalistas em detrimento ao avanço do comunismo. A escola seria o espaço ideal para moldar a cabeça da juventude” (Lima; Medeiros Neta, 2020, p. 13-14).

Os anos “dourados” da década de 1950 foram também de fortalecimento dos movimentos sociais no campo, com as Ligas Camponesas sob a influência do Partido Comunista Brasileiro, e nas cidades, com o

crescimento das greves e organizações operárias. A situação ficou mais tensa com a Revolução Cubana, concluída em 1959, que não só estimulou os trabalhadores na luta pela revolução, mas acirrou o temor das burguesias nacional e estrangeira contra o comunismo.

Nesse quadro, reforçaram-se as práticas de EMC também em atividades extraescolares obrigatórias nos estabelecimentos de ensino de quaisquer ramos e graus, públicos ou privados. Essas atividades foram expressas no artigo 2º do Decreto-lei nº 50.505/1961:

- 1- hasteamento do Pavilhão Nacional, com a presença do corpo discente e antes do início dos trabalhos escolares semanais;
- 2- execução do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que sejam expressão coletiva das tradições do país e das conquistas de seu progresso;
- 3- comemoração de datas cívicas;
- 4- estudo e divulgação da biografia e da importância histórica das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira;
- 5- ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional;
- 6- divulgação de dados básicos relativos à realidade social e econômica do país;
- 7- divulgação dos princípios essenciais de uma educação para o desenvolvimento nacional;
- 8- difusão de conhecimentos básicos concernentes da posição internacional do país e ao seu progresso comparado;
- 9- divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informa, e dos direitos e garantias individuais. (Brasil, 1961).

As práticas educativas de natureza moral e cívica também estavam previstas para o ensino superior a partir de seminários de debates sobre problemas da realidade do país, posteriormente organizadas na disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB), estabelecida em 1971. A fiscalização dessas atividades era uma responsabilidade dos inspetores federais de ensino.

A Lei nº 4.024/1961, ao fixar as diretrizes e bases da educação nacional, pouco fez referência à EMC. No seu artigo 38, ao expor sobre a organização do ensino em grau médio, apenas mencionou dentre as normas que deve seguir, a “[...] formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva” (BRASIL, 1961).

Contudo, o pouco destaque dado pela LDB à EMC mudou poucos anos depois com o golpe civil-militar de 31 de março de 1964. A ditadura instalada iniciou um período de “caça às bruxas” com a cassação de mandatos de políticos de oposição ao novo regime, repressão a estudantes e professores, prisões de líderes de oposição, torturas, atentados, aposentadorias compulsórias etc (Cunha; Góes, 1985; Cunha, 2007; Germano, 2005).

Do mesmo modo que o termo democracia foi constantemente utilizado pela ditadura, chegando o dia do golpe a ser comemorado nas escolas como a data da “Revolução Democrática”, precisamos também estar atentos para o uso da palavra cidadania durante esse período. Nessa época, o ideal de cidadão se pautava na pacificidade dos indivíduos a partir dos princípios da DSN. Os sujeitos que não se alinhavam a esses pressupostos eram considerados subversivos à ordem estabelecida, ao contrário do “cidadão virtuoso”, comprometido com os seus deveres perante a pátria (Maia, 2013).

Esperava-se que esses cidadãos fossem corresponsáveis pelo avanço do país, visto que o Brasil, em fins dos anos 1960, vivia o chamado “milagre econômico”, com crescimento recorde na economia. Partindo desse pressuposto, recrudescia-se a ênfase nos deveres dos cidadãos diante da nação, sendo alguns destes o trabalho em prol do progresso, e a dedicação às instituições, como a família, a comunidade e a escola.

Portanto, às escolas cabia formar esse cidadão com base não apenas nos conteúdos programáticos e no espaço da sala de aula, mas também em datas comemorativas, trabalhos escritos ou visuais, declamações de poesias, hinos, desfiles cívicos e uma gama de formas de disciplinamento desses sujeitos sempre tomando como parâmetro os “grandes feitos” dos “heróis” nacionais. Assim, os objetivos da EMC se coadunavam com os interesses que motivaram a sua existência. Por isso, para Julia (2000, p. 60), na história de uma disciplina escolar deve-se “[...] levar em conta as finalidades óbvias e implícitas perseguidas, os conteúdos de ensino e a apropriação realizada pelos alunos tal como poderá ser verificada pelos seus trabalhos e exercícios”.

No que diz respeito ao civismo, Maia (2013, p. 188) observa que algumas ideias-força foram incorporadas ao discurso cívico: “tradição, brasilidade,

mestiçagem, país continental, pluralidade cultural, associadas à leitura desenvolvimentista de um futuro glorioso, capitalista e ocidental produzida pelo discurso otimista [...]”. Segundo a autora, na Ditadura Civil-Militar esse otimismo foi “reinventado” de modo a garantir o substrato ideológico ao civismo, sustentando-o através da produção simbólica elaborada pelos diversos agentes e agências atuantes na ditadura. Assim,

Considero que o civismo é a exacerbação desse otimismo, possibilitando uma sistematização conceitual até então difusa. O civismo, ao incorporar o otimismo, organizou o aparato discursivo e ideológico nacionalista-conservador em torno do projeto autoritário dos governos militares. O civismo, neste caso, sobrepõe-se à cidadania moderna por desconsiderar a legitimidade dos interesses políticos conflitantes existentes na sociedade; por limitar a capacidade de organização política coletiva; por aviltar a liberdade de expressão e os direitos individuais em nome de supostos valores nacionais superiores (MAIA, 2013, p. 188).

Para Maia (2013), a defesa desses valores tornava legítimas ações coercitivas limitadoras das liberdades individuais, em sacrifício de um bem considerado maior que os cidadãos: a Nação. Assim, o cidadão tinha uma função social: “ele era o agente responsável pela proteção desses valores; ao romper com esse dever, perdia também seus direitos políticos e sociais, ou seja, deixava de ser cidadão; tornava-se um subversivo” (Maia, 2013, p. 189).

Desde o início da ditadura, já havia o interesse, por parte de alguns políticos e setores da sociedade, em intensificar as propostas da EMC elevando-a ao nível de disciplina. O então ministro da educação e cultura do governo Castelo Branco, Flávio Suplicy de Lacerda, solicitou ao CFE um posicionamento a respeito da inclusão dessa disciplina nos estabelecimentos de ensino de grau médio, haja vista ter recebido vários pedidos, principalmente das entidades cívicas femininas.

O Parecer nº 117/1964, do conselheiro Dom Cândido Padin, em resposta à solicitação do representante do MEC, deixa expresso o posicionamento do CFE. O monge beneditino reconhece a preocupação das mães com a educação dos seus filhos; entretanto, ressalta que:

[...] o problema é complexo e só poderá ser resolvido dentro de todo o conjunto de fatores educativos, quer na escola, quer fora dela.

Trata-se, no fundo, da formação de hábitos de natureza ética, causada não apenas pela aquisição de conhecimentos através de aulas, mas principalmente pelo calor afetivo das relações de pessoa a pessoa e pelo atrativo dos ideais vividos em comunidade. Conseqüentemente, para esse fim importa muito mais o ambiente humano em que se educa o adolescente, do que as matérias e as técnicas empregadas. Assim a desejada educação moral e cívica dos educandos dependerá principalmente do ambiente em que viverem e se desenvolverem, tanto na escola, quanto na família e na comunidade local (BRASIL, 1964, p. 16).

Em março de 1966, um decreto do Presidente Castelo Branco determinou que o MEC estimulasse, em todo o país, a educação cívica. Essa decisão se deu em face dos motivos expostos pelo então ministro da guerra, Costa e Silva. Para este, a evolução econômica e social da época, além de outros fatores, estava limitando a função educadora da família, situação que se evidenciava com o trabalho da mulher fora do lar (Cunha; Góes, 1988).

Mediante intensa mobilização, debates, propostas de projetos de lei e emissão de pareceres, o CFE manteve sua postura contrária às propostas dos grupos conservadores que defendiam a inclusão da EMC como disciplina nas instituições escolares. Um dos argumentos do CFE era a existência da disciplina Organização Social e Política do Brasil (OSPB) que já promovia uma formação cívica, dispensando a criação de uma nova disciplina.

O quadro muda com o aprofundamento das medidas autoritárias por parte do governo militar. À censura e à repressão aos movimentos de esquerda reagiram com ações que também se caracterizaram pela violência. Tais atividades foram usadas como pretexto para fortalecer a luta contra os “terroristas” e o risco iminente da “ditadura comunista”. É nesse cenário que se deu a publicação do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, na presidência de Arthur da Costa e Silva.

O CFE buscava manter a sua posição quanto ao projeto de lei que buscou inserir a EMC no currículo das escolas. Todavia, consoante Filgueiras (2006), acabou cedendo com a emissão do AI-5 e a exoneração de três de seus membros mais importantes (Anísio Teixeira, Antonio Almeida Júnior e Alceu Amoroso Lima).

O anteprojeto para a instituição do ensino de EMC era firmado na Doutrina de Segurança Nacional. A urgência dessa disciplina tinha relação com “[...] aspectos preventivos e repressivos da segurança interna. A disciplina era apresentada como um meio de corrigir as falhas que estavam levando os jovens a contestar os valores tradicionais da cultura” (Lemos, 2011, p. 94). Assim, em 12 de setembro de 1969, o Decreto-lei nº 869 estabeleceu a EMC como disciplina e prática educativa em todas as modalidades dos sistemas de ensino do país. Eram os seus objetivos:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, às tradições, às 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 à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (Brasil, 1969).

O Decreto-lei nº 869/1969 considerava que as práticas educativas da EMC deveriam ser motivadas em “[...] todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais” (Brasil, 1969).

Importa realçar, entre as finalidades da EMC, a valorização da democracia, mesmo em um contexto de repressão; o apelo ao espírito cristão, sobretudo aquele ensinado pela Igreja Católica; a ênfase na cidadania e no senso de “unidade nacional”. De acordo com Cunha e Góes (1988), tais objetivos representavam uma fusão entre o pensamento reacionário, o catolicismo conservador e a DSN, conforme concebida pela ESG.

Os interesses, as disputas e as recusas aludidas em parágrafos anteriores reforçam a ideia de que as disciplinas escolares são organismos vivos, conforme observa Viñao (2008, p. 204).

As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos.

Se os sujeitos se formam mediante um ensino cívico e de princípios moralizantes alicerçados na pátria, na família e na comunidade, isso significa que seguem um ideal de formação baseado na ordem e na passividade. Nesse sentido, remetemo-nos aos apontamentos de Foucault (1987), quanto ao poder disciplinar voltado ao adestramento dos sujeitos de modo a apropriar-se dos seus corpos a partir de um processo cauteloso de objetivação. Por conseguinte, os sujeitos são tomados como objetos e como instrumentos desse poder disciplinar que não atua de modo triunfante, mas de forma modesta, calculista e permanente, com vistas a induzir a produção de subjetividades úteis e dóceis.

As expectativas com relação ao ensino e às práticas voltadas para a moral e o civismo eram tantas que o Decreto-Lei nº 869/1969 determinava que a disciplina deveria ser ministrada em diferentes níveis de ensino. No grau médio, a EMC deveria se articular à disciplina OSPB; no Ensino Superior e na pós-graduação, apresentar-se-ia como Estudo de Problemas Brasileiros (EPB). A organização dos seus programas ficou a cargo do CFE em colaboração com a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

O artigo 7º do Decreto-Lei nº 869/1969, ao tratar da formação de professores que lecionariam EMC, determinava que estes deveriam possuir nível superior, exceto aqueles do curso primário, que seriam formados nos Cursos Normais. Essa formação ficou a cargo do CFE e dos Conselhos Estaduais de Educação. Contudo, enquanto esse processo de preparação

estava em andamento, o Decreto-lei orientou que fossem feitos, em nível provisório, exames de suficiência de modo a não comprometer o funcionamento da disciplina.

O Decreto-Lei nº 869/1969 foi regulamentado pelo Decreto-lei nº 68.065/1971, que estabeleceu as normas de aplicação da disciplina e reafirmou os seus fins. Não se vê, no Decreto de 1971, mudanças substantivas, quando cotejado com o de 1969, no entanto, há um tratamento minucioso acerca do funcionamento da CNMC. Ainda nesse ano, em 4 de fevereiro, o CFE normatizou a EMC mediante o Parecer nº 94/1971, relatado por Dom Luciano Cabral Duarte, arcebispo de Aracajú, que, segundo Cunha (2014), era o mais destacado intelectual da corrente integrista da Igreja Católica. Para esse pesquisador, no parecer desse conselheiro, era clara a incorporação da doutrina tradicional do catolicismo.

O parecer proclamava que a religião era a base da moral a ser ensinada. Para escapar do paradoxo, o arcebispo Duarte lançou mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão. É claro que não estava explícita que razão era essa. De todo modo, ficavam afastadas todas as religiões afro-brasileiras, apesar de efetivamente praticadas por dezenas de milhões de pessoas, relegadas pelos moralistas e civilistas à condição de resíduos de ignorância ou de curiosidades folclóricas (Cunha, 2014, p. 370).

Também em 1971, outra reforma veio trazer mudanças no currículo escolar. A Lei nº 5.692 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. No seu artigo 7º, a EMC foi mantida conforme o Decreto-Lei n. 369/1969: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (Brasil, 1971).

As estratégias demandadas na EMC, seja enquanto disciplina ou como prática, serviam para legitimar os interesses do Estado. Logo, evidencia-se na prática a ponderação de Foucault (2021), para quem, na arte de governar, dispensa-se a força e utilizam-se táticas para melhor gerir. Afirma o filósofo: “gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-lo somente no nível de seus resultados globais. Gerir a

população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe” (Foucault, 2021, p. 428). Portanto, considerando os detalhes, as minúcias – que podem se caracterizar a partir de hábitos, comportamentos, gestos, práticas – tem-se no corpo social uma forma de governo sendo exercida. Nessa dinâmica sutil e, por isso, eficaz, mira-se o controle da população (Foucault, 2021).

Na década de 1980, em face das mudanças que levaram a Ditadura Civil-Militar ao fim, em 1985, a EMC começou a sofrer uma “longa agonia” (CUNHA, 2007). Essa “agonia”, conforme Filgueiras (2006), deu-se em função dos questionamentos das associações científicas, como a Associação Nacional de História (Anpuh) e a Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), além da resistência de professores de 1º e 2º graus, contrários à manutenção das disciplinas EMC, OSPB e Estudos Sociais. A pesquisadora elenca as tentativas para a extinção dessas disciplinas com o fim da ditadura, mas todas foram negadas pelo CFE sob a justificativa de que, tendo essas disciplinas sido estabelecidas por um Decreto-Lei, só poderiam ser extintas por via legislativa.

Em 1986, o Projeto de Lei (PL) nº 7.445, do então presidente José Sarney, propondo a revogação do Decreto-Lei nº 869/1969, foi submetido ao Congresso Nacional. Entretanto, somente em 14 de junho de 1993, mediante a Lei nº 8.663, esse PL foi aprovado, já no governo Itamar Franco. Essa Lei determinou que as cargas horárias das disciplinas extintas fossem incorporadas às de Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 1993).

No entanto, a Lei nº 8.663/1993 colocou fim nas disciplinas, mas não no arcabouço dos princípios que, durante décadas, foram considerados essenciais para a formação do cidadão. Uma amostra disso, na atualidade, são os projetos que tramitam no Congresso Nacional e que defendem a reintrodução da EMC no currículo, todos implícita ou explicitamente embasados em princípios cristãos.

Tomando como exemplo a Lei nº 6.122/2018, que incluiu EMC como tema transversal no currículo das escolas públicas e privadas do Distrito Federal, Miesse, Moreira e Souza (2020) constataram as suas semelhanças com o Decreto-lei 869/1969. Para essas autoras:

Essa política caracteriza-se como um instrumento para disseminar à população as ideias neoliberais do período, moralizando os educandos em uma visão concisa de mundo em concomitância com os ideais das frações da classe dominante. Desse modo, freia-se o acesso a uma visão crítica de sociedade, não permitindo que os cidadãos compreendam as injustiças de que são vítimas para manter a hegemonia econômica de certos grupos, lógica própria de contextos pós-golpes políticos, que muitas vezes cerceiam até mesmo direitos já conquistados pela classe trabalhadora (Miesse; Moreira; Sousa, 2020, p. 272).

Outros PL, em níveis municipal, estadual e federal, com vistas ao retorno de disciplinas ligadas à época da Ditadura Civil-Militar estiveram ou estão em tramitação no Brasil. Em um dos mais recentes, o PL nº 3.583/2020⁴, proposto pelo senador Francisco de Assis Rodrigues (DEM-RR), argumenta-se que a última Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), ao alterar a LDB, não contemplou o estudo da realidade social e política brasileira. Segundo seu proponente, “Nossa sociedade atual, 27 anos após a Lei que retirou o caráter obrigatório da OSPB, depara-se com a necessidade crescente de preparar melhor seus futuros cidadãos, nossos jovens, para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2020, p. 4).

As justificativas usadas pelo senador assemelham-se às daquelas dos documentos da ditadura: a cidadania, a educação da juventude, o conhecimento da realidade social brasileira. Tais ideias, quando vistas sem uma lente crítica, chegam a parecer viáveis, mas precisamos levar em consideração o fato de serem abraçadas por um político de direita em um cenário de defesa do projeto “Escola sem Partido”, da família tradicional, de negação da ciência e dos estudos de gênero.

No que se refere ao absurdo de se pensar uma Escola sem Partido, como se a neutralidade fosse possível em qualquer espaço da sociedade, essa ideia tem sido “importada” pela direita de outros países da América Latina, como nos mostra o trabalho de Martinis (2021, p. 11): “Buena parte de los elementos que caracterizan a EsP también pueden apreciarse en la

⁴ Esse PL visa alterar as Leis nº 8.663/1993 e 9.394/1996 para reestabelecer o estudo obrigatório da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), obrigatória durante a Ditadura Civil-Militar.

realidad uruguaya de los últimos años”. O autor identifica a semelhança entre os programas da direita brasileira e a uruguaia: “a) [...] reacción frente a la aprobación de la Ley Integral para Personas Trans; b) el movimiento a favor de una ‘Ley de Padres’; y c) [...] el programa sobre Educación del Partido Cabildo Abierto”.

No Brasil, a onda conservadora também tem conquistado espaços na segunda década deste século. Para isso, têm sido usadas, em larga escala, *fake News* para a eleição de seus líderes nas eleições presidenciais de 2018 (Maranhão Filho; Coelho; Dias, 2018) e de 2022. Nesta última, a derrota do Presidente Jair Bolsonaro, impedindo-o da reeleição, provocou vários pedidos de intervenção militar, de anulação das eleições e a tentativa de um golpe oito dias depois da posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Portanto, não nos surpreende que, nesse cenário, sejam muitos os desejosos do retorno de disciplinas escolares de caráter conservador com vistas a “garantir” o controle social, a manutenção da família tradicional, o disciplinamento dos corpos e o poder nas mãos dos “cidadãos de bem”. Um exemplo disso foi analisado por Souza, Silva e Costa (2022) a partir de comentários escritos em resposta a uma reportagem de 13 de novembro de 2017, assinada por Ingrid Matuoka, com o título “A Educação Moral e Cívica volta a assombrar as escolas”⁵. Conforme Souza, Silva e Costa (2022, p. 1566), no espaço destinado a comentários dos leitores há 47 textos praticamente todos contestando a reportagem, “[...] o que evidencia o avanço do conservadorismo no espaço público brasileiro e a emergência de uma série de discursos que negam a Ditadura Militar e os limites impostos à liberdade de expressão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constituiu objetivo deste artigo analisar o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) no Brasil, considerando a sua trajetória no decorrer do

⁵ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educacao-moral-e-civica-volta-a-assombrar-as-escolas/> Acesso em: 1 mar. 2023.

século XX. Para tanto, foram observados os cenários históricos e as disputas políticas com fins de regular o currículo. As fontes bibliográficas e documentais mostram uma impermanência do ensino de EMC no currículo formal e não formal, no século passado, em função de um jogo de forças entre o campo político e o religioso.

Pensando sob a ótica foucaultiana, pode-se afirmar que a disciplina constitui uma forma de controle da produção e circulação de certos discursos (Foucault, 2009). Assim, a emergência e o funcionamento de uma disciplina implicam a inclusão e exclusão de determinados temas, saberes e objetos. Como vimos no decorrer deste texto, a EMC gestava como propósito primeiro o governo das subjetividades escolares, adequando-as à ordem social vigente em determinados cenários históricos.

Portanto, o objetivo do ensino de moral e civismo, seja quando foi instituída pela primeira vez como disciplina, em 1925, ou quando foi vista “apenas” como prática educativa, era a formação de cidadãos pacíficos, obedientes, ordeiros, mediante a inculcação dos valores sociais e morais desejáveis para o governo por meio do concurso dos livros didáticos e das celebrações de datas cívicas. A parceria com o ensino religioso era eficaz nesse sentido, daí porque, segundo Cunha (2007, p. 298), “Na prática, a EMC foi lugar de emprego preferencial para padres, freiras e militares, estes principalmente nos cursos superiores”.

Todavia, levando em conta que há uma distinção entre o que é proposto nos textos dos documentos e a aplicação, pelos atores sociais, no contexto da prática (Ball; Maguire; Braun, 2016; Mainardes, 2006) é possível que, na sala de aula, tenha havido algumas resistências ao uso do livro didático de EMC ou um “ajuste” na programação. Nossa suposição se pauta no fato de que a instituição escolar não é apenas espaço de reprodução ou de simples transposição de conhecimentos externos, mas também de produção de saberes, contestações, embates, mesmo sob os riscos impostos pelos regimes autoritários.

REFERÊNCIAS

BATISTA, E. L. A Igreja Católica e o ensino religioso no Brasil. **Revista Horizonte**, Belo Horizonte, v.18, n. 55, p. 61-76, 2020. DOI: 10.5752/P.2175-5841.2020v18n55p61. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/21606> Acesso em: 1 mar. 2023.

BILAC, O. **Poesias infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1901.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARROS, J. A. **Fontes históricas**: introdução a seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF, 1925.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Exposição de motivos**, de 1 de abril de 1942, para o Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Rio de Janeiro, DF, 1942a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Presidência da República. Rio de Janeiro, DF, 1942b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 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. Brasília, DF, 1969.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3.583, de 1 de julho de 2020**. Altera as Leis nºs 8.663, de 14 de junho de 1993, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para reestabelecer o estudo obrigatório da organização social e política brasileira em pelo menos um ano do ensino médio. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8127886&ts=1647371638744&disposition=inline>. Acesso em: 1 mar. 2023.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf Acesso em: 1 mar. 2023.

COSTA, F. G. V.; SOUZA, F. das C. S.; SILVA, F. V. A disciplina Educação Moral e Cívica na ditadura militar no Brasil: uma análise de capas de manuais didáticos. **Anuario de Historia de la Educación**, Buenos Aires, v. 22, n. 2, p. 46-61, 2021. Disponível em: <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/15/18> Acesso em: 3 mar. 2023.

CRUZ, M. R. **Antecedentes e perspectivas da Educação Moral e Cívica**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1982.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1988.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo 1931/1997. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, 2007. DOI: 10.1590/S0100-15742007000200004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/358>. Acesso em: 1 mar. 2023.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, 2014. DOI: 10.1590/S0101-73302014000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2 mar. 2023.

CUNHA, L. A. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i27.1031. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1031> Acesso em: 2 mar. 2023.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 2 mar. 2023.

ENGEL, M. G. Os intelectuais e a Liga de Defesa Nacional: entre a eugenia e o sanitarismo? (RJ, 1916-1933). **Intellèctus**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 1-30, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/27557>. Acesso em: 3 dez. 2022.

FILGUEIRAS, J. M. **A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279> Acesso em: 3 mar. 2023.

LAMARÃO, S. **Liga da Defesa Nacional (LDN)**. Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, Rio de Janeiro, c2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/liga-da-defesa-nacional-ldn> Acesso em: 26 jun. 2023.

LEMOS, K. S. C. **A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LIMA, A. C. da S.; MEDEIROS NETA, O. M. de. História e memória: a Doutrina de Segurança Nacional e a cultura escolar da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985). **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-22, e020115, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1435. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1435> Acesso em: 3 mar. 2023.

MAIA, T. A. Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964-1985). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 182-206, 2013. DOI: 10.5965/2175180305102013182. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180305102013182/2841> Acesso em: 1 mar. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHJCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 jun. 2023.

MARANHÃO FILHO, E. M. A.; COELHO, F. M. F.; DIAS, T. B. "Fake news acima de tudo, fake news acima de todos": Bolsonaro e o "kit gay", "ideologia de gênero" e fim da "família tradicional". **Revista Eletrônica Correlatio**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 65-90. 2018. DOI: 10.15603/1677-2644/correlatio.v17n2p65-90. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/COR/article/view/9299/0> Acesso em: 1 mar. 2023.

MARTINIS, P. Neo-conservadurismo y educación en el Uruguay actual: ecos de la *Escola sem Partido (ESP)* en la realidad uruguaya. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 1-21, e020136, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1540. Disponível em:



<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1540> Acesso em: 3 mar. 2023.

MIESSE, M. C., MOREIRA, J. A. DA S.; SOUZA, V. de F. M. Políticas educacionais e a retomada da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) no contexto atual. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 261-277, 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1445. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1445> Acesso em: 1 mar. 2023.

OLIVEIRA, T. S. **A Liga da Defesa Nacional**: um projeto de modernização para o Brasil. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

RÉMOND, R. Do político. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 441-454.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Autores associados, 2011.

SOUZA, F. das C. S.; SILVA, F. V.; COSTA, F. G. V. "Nossa bandeira jamais será vermelha!": desejos pelo retorno da disciplina Educação Moral e Cívica no Brasil. **European Academic Research**, v. 10, n. 4, p. 1564-1584, 2022. Disponível em: <https://euacademic.org/ArticleDetail.aspx?id=5477> Acesso em: 28 fev. 2023.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Gd49ZSgJ4KF8fMRYRkBTvjN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 3, n. 18, p. 173-215, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818> Acesso em: 28 fev. 2023.

Recebido em: 21 de março de 2023.
Aprovado em: 05 de outubro de 2023.
Publicado em: 16 de outubro de 2023.

