



Ensino de Educação Moral e Cívica para crianças e adolescentes na Ditadura Civil-Militar: uma análise do “Diário de Mauro” (1974)¹

Teaching Moral and Civic Education to children and adolescents during the Civil-Military Dictatorship: an analysis of ‘Mauro’s Diary’ (1974)

La enseñanza de la Educación Moral y Cívica a niños y adolescentes durante la Dictadura Cívico-Militar: un análisis del “Diario de Mauro” (1974)

Francisco das Chagas Silva Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

<http://lattes.cnpq.br/7340894360051987>

chagas.souza@ifrn.edu.br

Resumo

Neste artigo, objetiva-se analisar a obra “Educação Moral e Cívica para alunos do Primeiro Grau”, de Edília Coelho Garcia, publicada, em 1974, no formato de um diário escrito pelo personagem Mauro. Considerando-se os cenários político e socioeconômico à época da produção e circulação do livro, o estudo adotou uma abordagem relacional, articulando a análise interna – centrada na materialidade da obra (capa, organização textual, ilustrações e conteúdos) – à análise externa, que contempla as condições históricas de produção, circulação e o lugar social da autora. Observada a sua materialidade (capa, escrita, ilustrações, conteúdo) e o lugar social da autora, fica clara a relação íntima entre a obra e o contexto histórico da Ditadura Civil-Militar. Percebem-se, desde a capa e o sumário, o reforço de ideias conservadoras, sendo o livro didático, um dos meios de disciplinar a sociedade e de divulgar os “avanços” trazidos pelo regime instalado em 1964.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica; Livro didático; Ditadura Civil-Militar.

¹ Para revisão gramatical do artigo, o autor utilizou IA Claude.

Abstract

The aim of this article is to analyze the book “Educação Moral e Cívica para alunos do Primeiro Grau” by Edília Coelho Garcia, published in 1974 in the format of a diary written by the character Mauro. Considering the political and socio-economic scenarios at the time of the book's production and consumption, the study adopts a relational approach, articulating an internal analysis – focused on the materiality of the work (cover, textual organization, illustrations, and content) – with an external analysis that encompasses the historical conditions of production and circulation, as well as the author's social position. Based on this articulation. Based on this articulation, the relationship between the work and the historical context of the Civil-Military Dictatorship is evidenced. From the cover and the table of contents, it is possible to identify the reinforcement of conservative ideas, with the textbook being one of the means of disciplining society and disseminating the “advances” brought about by the regime installed in 1964.

Keywords: Moral and Civic Education; Textbook; Civil-Military Dictatorship.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el libro «Educação Moral e Cívica para alunos do Primeiro Grau» de Edília Coelho Garcia, publicado en 1974 en formato de diario escrito por el personaje Mauro. Considerando los escenarios político y socioeconómico de la época de producción y consumo del libro, el estudio adopta un enfoque relacional, articulando un análisis interno – centrado en la materialidad de la obra (portada, organización textual, ilustraciones y contenido) – con un análisis externo que abarca las condiciones históricas de producción y circulación, así como la posición social de la autora. A partir de esta articulación, se pone de manifiesto la relación entre la obra y el contexto histórico de la Dictadura Cívico-Militar. De la portada y del índice se identifican el refuerzo de las ideas conservadoras, siendo el libro de texto uno de los medios para disciplinar a la sociedad y divulgar los «avances» conseguidos por el régimen instaurado en 1964.

Palabras clave: Educación Moral y Cívica; Libro de Texto; Dictadura Cívico-Militar.

Recebido: 02/11/2025
Aprovado: 14/04/2026

Introdução

A elaboração, redação, autoria, editoração, conteúdo, dentre outros elementos relacionados aos livros didáticos², têm gerado inúmeros estudos acadêmicos e bases de dados potentes em vários países. Essa valorização das fontes materiais da história escolar, até há algumas décadas ignoradas, representa uma importante mudança epistêmica e social, haja vista que: 1- dedica-se ao conhecimento das práticas culturais e da cultura escolar, sendo os ícones e os objetos registros dessa cultura; 2- confere a esses materiais um *status* que não tinham, ou seja, eram excluídos da memória da escola (Escolano Benito, 2010).

Nossa atuação no campo da História da Educação e na docência na pós-graduação tem nos levado a investigar, dentre outros temas, os livros didáticos, sobretudo aqueles voltados para o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC), uma disciplina que se tornou obrigatória por meio do Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1969), ou seja, no auge da Ditadura Civil-Militar. Assim, neste artigo, objetivamos analisar a obra “Educação Moral e Cívica para alunos do Primeiro Grau”, publicada pela professora Edília Coelho Garcia (1920-2012), em 1974, pela Editora LISA (Livros Irradiantes S.A.³), considerando o cenário histórico de sua produção, as finalidades da obra (expressas no seu conteúdo) e o engajamento da autora com a política vigente à época.

A opção pela referida obra deve-se ao fato de esta se voltar para o público infanto-juvenil – na faixa etária de 7 aos 14 anos, segundo a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) – com o claro intuito de inculcar os valores e o disciplinamento do regime instituído com o golpe de 1964. Também salientamos a dificuldade de acesso a outros livros didáticos de EMC, pois, com o fim desse ensino, em 1993, essas obras passaram a ser vistas como irrelevantes, e, por isso, a maioria não foi preservada nas bibliotecas escolares e pessoais.

O primeiro passo para essa análise foi a busca de informações sobre a autora, pois certamente o seu “lugar social” influenciou a sua escrita⁴. Constatamos que a professora Edília Coelho Garcia assumiu vários cargos de destaque no cenário nacional e estadual (Rio de Janeiro) durante os governos dos militares. Sua boa relação com a política vigente lhe trouxe benefícios, visibilidade e diversas homenagens.

Por se tratar da implantação de uma disciplina no currículo, procuramos conhecer a história do ensino de moral e civismo no Brasil, pois, como afirma Viñao (2008), as disciplinas escolares devem ser vistas como “organismos vivos” que nascem e desaparecem. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental (levantamento de leis e pareceres voltados para a EMC) para melhor compreendermos o conteúdo da obra mencionada.

Quanto ao embasamento teórico, utilizamos estudos de autores conhecidos no campo de pesquisa denominado Manualística, que, para Escolano Benito (2001, p. 13, tradução nossa), se trata do “conjunto de práticas e desenvolvimento teóricos que tem se configurando em relação à criação, produção e uso de manuais para regular o ensino e a aprendizagem”. Além desse historiador, também nos ancoramos nas publicações de outros autores desse campo, a saber⁵: Angulo e Rubio (2016); Choppin (2004, 2009); Cigales e Oliveira (2020); Magalhães (2006, 2021); Munakata (2016); Rosa e Teive (2016); Viñao (2008).

² Segundo Choppin (2009), o conceito de livro escolar é historicamente recente. A depender da língua e da época em que foram produzidas, essas obras apresentam uma multiplicidade de denominações (manual escolar, livro de texto, livro escolar etc). Preferimos usar o termo “livro didático” pelo fato de este ser o mais comum no Brasil. Entretanto, quando se tratar de citações, utilizaremos o termo conforme a fonte.

³ Fundada, em 1965, em São Paulo, por Leonídio Balbino da Silva, era subsidiária da editora José Olympio.

⁴ Para Certeau (2008, p. 66), toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. “Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade”.

⁵ Esclarecemos que são várias as obras e artigos desses e de outros pesquisadores da Manualística, sendo impossível fazer referência a muitos, também importantes, no espaço de um artigo acadêmico.

Apesar da importância dos livros didáticos para as pesquisas em história da educação, os pesquisadores da manualística destacam as dificuldades para o estudo dessas fontes, a começar pela sua própria denominação – que varia conforme as épocas e a língua –, e de sua classificação em uma tipologia. Realçam a necessidade de avanços quanto às questões metodológicas para esses estudos de modo a possibilitar pesquisas comparativas e balanços mais precisos entre regiões e Estados nacionais. Isso tem motivado a proposição de metodologias, dentre as quais realçamos aquela sugerida por Cigales e Oliveira (2020, p. 8) que, em síntese, investigam os manuais didáticos a partir de uma perspectiva relacional entre os níveis macro – “os campos sociais, onde os manuais são produzidos a partir das disputas de poder inerentes na constituição desses espaços simbólicos” – e micro, “as instituições escolares, para onde os manuais são destinados, recepcionados e ressignificados pela cultura escolar”.

Em face do exposto, este artigo está dividido em três seções, além desta introdução. Na primeira, discorremos sobre o crescimento das pesquisas acerca dos livros didáticos e a emergência da Manualística como um novo campo científico. Em seguida, considerando que “Para analisar um manual escolar é preciso estar atento às dinâmicas históricas das disciplinas escolares” (Cigales; Oliveira, 2020, p. 3), abordamos o cenário da implantação da disciplina EMC, no Brasil, no auge da Ditadura Civil-Militar. Por fim, analisamos a obra já mencionada, relacionando os elementos presentes nesta com as determinações da Ditadura, estas bem recepcionadas pela autora.

Contribuições do livro didático para a pesquisa histórico-educacional

Durante muito tempo, os livros didáticos e outros materiais de ensino pertenciam ao mundo dos objetos excluídos dos bens culturais pelas epistemes idealista e positivista que romperam com a memória e descartaram todos os testemunhos da cultura material, estes vistos como banais em termos de seu potencial explicativo. Esse quadro se altera na década de 1990 quando historiadores da educação perceberam a relevância desses materiais para novas abordagens. Conforme Escolano Benito (2001, p. 14, tradução nossa), “Está claro que a manualística é um campo intelectual essencial para investigar a representação e os significados da *paideia*, o *ethos* e os modos de produção didática de qualquer civilização”. Em outro artigo, o historiador espanhol acrescenta a expressão *objetos-huella* para se referir a esses manuais:

A história material é construída principalmente com base em objetos. Essas ferramentas que alimentam as coleções etnográficas, ou suas representações, nos aproximam do distante, do ausente, como diz Carlo Ginzburg, e, uma vez retiradas de suas esferas de uso e colocadas em uma exposição ou em um catálogo, elas se tornam objetos “semióforos”, ou seja, tornam-se materiais que carregam significados a serem decifrados por meio das pistas que sugerem ao observador [...] A partir dessa proposta, os objetos antigos da escola, e também os novos, seriam concebidos, como [...] objetos-huella que contam coisas relevantes – nem sempre conhecidas – de nosso passado formativo comum e que, de alguma forma, constituem as fontes com as quais se constrói a mesma história da escola como instituição social regida por práticas empíricas nas quais intervêm as materialidades (Escolano Benito, 2010, p. 18, tradução nossa).

Importa enfatizar que os estudos acerca dos manuais escolares ganharam mais expressividade com a ênfase dada, pela historiografia da educação, à cultura escolar, entendida por Julia (2001, p. 10) como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]”.

Não obstante o fato de essa concepção de cultura escolar ser usada em inúmeros artigos e livros ao abordar esse tema, esta gerou críticas. Ao comentar sobre isso, Munakata (2016, p. 122) observa que a cultura escolar não diz respeito apenas a normas e regras, símbolos e representações, saberes prescritos, mas, sobretudo, “a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola”. Salienta a importância dos livros didáticos para a consolidação, difusão e perpetuação das disciplinas escolares: “não é sempre que o livro didático se limita a transcrever os conteúdos consagrados ou em vias de consolidação de uma disciplina escolar. Há vezes que ele tem papel determinante na definição da disciplina” (Munakata, 2016, p. 126).

Enquanto o conceito de cultura escolar era elaborado, evidenciou-se que os manuais escolares, em todas as suas formas, não só faziam parte dessa cultura, mas também eram elementos fundamentais para sua distinção. “A junção fatal dessas pesquisas com o desenvolvimento simultâneo da história das disciplinas escolares e dos currículos tornou possível o realce da importância do manual didático como objeto de investigação histórica da escolarização em geral” (Rosa; Teive, 2016, p. 410).

Logo, podemos falar de um campo de pesquisa relativamente novo, a Manualística (2001, 2012) cuja emergência deu-se paralelamente às mudanças de mídia geradas em torno da virada digital, mas polarizadas na investigação dos atributos materiais e formais do livro didático como um texto. Para Escolano Benito (2012, p. 43, tradução nossa), “O livro pode ser examinado como uma representação das práticas que ele prevê e induz, como um suporte para os discursos pedagógicos sobre a ação escolar e como objeto indicativo dos valores nos quais se baseia a administração que o regula”. Afirma que o manual é uma representação holística de toda a cultura da educação, e, por isso, revela a “caixa preta” da gramática escolar.

Nesse sentido, o manual escolar é visto como um espelho da sociedade que o produziu, pois o seu conteúdo, linguagem e iconografia reúnem os valores, estereótipos e ideologias que definem a mentalidade estabelecida, conforme interpretados pelos seus autores e pela comissão responsável pela sua aprovação⁶ (Escolano Benito, 2001, 2012).

Por serem fontes privilegiadas para se conhecer os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, os manuais precisam ser desnaturalizados “recuperando sua historicidade, compreendendo-os como produtos humanos, como objetos culturais com função e uso escolar”. Esses artefatos precisam ser vistos como “objetos enraizados na própria forma escolar de educação e, então, problematizar a respeito do papel desses artefatos no processo educacional, indagando se são eles vestígios das finalidades culturais da escola” (Rosa; Teive, 2016, p. 413).

Angulo e Rubio (2016) endossam a densidade das pesquisas no campo da manualística, mas advertem que esse campo deve agora enfocar uma segunda etapa de vida dos manuais escolares (sem deixar de dar atenção à sua produção e criação): investigar os processos de transmissão (mediação e intervenção pedagógica) e recepção (aplicação, trabalho e manipulação) de suas mensagens, das verdades e conhecimentos oficiais que transmitem e, ainda, dos referentes que projetam. As autoras sugerem o exame dos manuais a partir de outras fontes (história oral, entrevistas, vestígios da manipulação da obra por professores e/ou alunos, exercícios e tarefas presentes no manual, possível intertextualidade com outros livros), de modo

⁶ Tal reconhecimento levou à criação, nas últimas décadas, de bases de dados sobre o livro didático, a saber: EMANUELLE (França), MANES e CEINCE (Espanha), EDISCO (Itália), DIASPORA (Canadá), LIVRES (Brasil). Ademais, Badanelli (2010) salienta a existência de coleções menores e de museus escolares e a realização de encontros acadêmicos, em diversos países, para debater e conhecer estudos voltados à manualística.

a compreender a complexidade dessas obras, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que elas envolvem.

Mesmo com a proposição de Angulo e Rubio (2016) e de outros, Cigales e Oliveira (2020) consideram poucos os estudos focados nas questões metodológicas sobre os manuais escolares. Assim, propõem uma metodologia baseada na concepção de campo social de Bourdieu e salientam que esses manuais devem ser tratados mediante uma sociologia relacional, tendo em conta as tensões entre os níveis micro e macro, isso porque, o interior do manual reflete as disputas mais amplas nos campos sociais e a maneira pela qual estas disputas influenciam na sua estruturação. Isto posto, explicam a relação entre esses dois níveis:

os manuais escolares (a) respondem a exigências externas (macro), pois são produtos e produtores de discursos e representações do mundo social, disputadas por agentes dispostos nos campos sociais, com destaque neste estudo para o campo educacional; (b) possuem uma lógica interna (micro), ou seja, fazem parte da cultura escolar e, neste sentido, possuem uma lógica de produção inerente aos sistemas de ensino, sua intenção primária é pedagógica, mas também comportam poderes simbólicos ligados a intenções dos agentes sociais que os produzem; e (c) exigem para sua análise uma pluralidade de métodos. Não sem menor relevância, é interessante também destacar que os manuais também constituem um mercado de bens simbólicos e materiais, de modo que também deve-se inseri-los nesta lógica para melhor compreensão acerca de como se estrutura seu campo (Cigales; Oliveira, 2020, p. 9).

Para os autores em tela, o manual escolar é a objetivação/materialização das relações sociais estabelecidas entre diversos agentes que orientam suas práticas. Essa complexidade requer uma criatividade metodológica, pois não existe uma fórmula única para a sua análise. Cigales e Oliveira (2020, p. 13) resumem sua proposição metodológica:

Uma análise sociológica relacional dos manuais escolares não está interessada apenas em descrever seu conteúdo e sua lógica interna: busca-se, sobretudo, compreender a relação entre esse nível de análise, e a lógica externa a que responde todo o processo de elaboração, circulação e utilização desses artefatos culturais no campo educacional. Tecer essa rede de significações, tentando entender as disputas e os jogos de poder envolvidos nesse processo é a proposição desta metodologia.

Baseado no exposto, é fato que os livros didáticos assumiram uma importância, para a história da educação, nas últimas décadas. Tendo em conta que não faz sentido escrever a história dos livros escolares, ou investigar o conteúdo de uma obra, sem observar as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo (Choppin, 2004), discutimos, a seguir, a implantação da disciplina EMC pela Ditadura Civil-Militar.

A disciplina EMC: cenário histórico e amparo legal

Os estudos que tratam do “nascimento” de uma disciplina salientam que um conjunto de fatores, externos e internos à escola, concorrem para que esse fato ocorra, daí porque, para Julia (2002, p. 68), as dificuldades no fazer de uma história das disciplinas escolares “reside em que se deve manter juntos todos os fios dessa história sem abandonar nenhum deles”.

A defesa do ensino de moral e civismo fez parte da história da educação brasileira, no século XX, estando presente no currículo, ora como disciplina obrigatória, ora como prática não formal. Essa “sintonia oscilante” (Cunha, 2007) teve motivações político-ideológicas: se, por um lado, a Igreja Católica defendia a obrigatoriedade do Ensino Religioso, com o argumento de que neste se dava uma formação moral e cívica; por outro, intelectuais e políticos positivistas salientavam a laicidade do Estado. Tal contenda demonstra que as disciplinas não são entidades abstratas, universais ou estáticas. Como pontua Viñao (2008, p. 204), elas “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”.

No entanto, em certos momentos da história da educação brasileira, houve um arrefecimento das disputas entre esses dois ensinos e, até mesmo, uma coalizão, a exemplo do que ocorreu no Estado Novo (1937-1945) e na Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Em ambos os regimes autoritários foi dada importância à religião, um dos seus suportes, e à EMC como estratégias para manter o sistema político e disciplinar crianças e jovens, na educação escolar e não escolar (Souza; Silva; Costa, 2023).

O cenário de disputas e arranjos políticos e econômicos, logo após o Golpe Civil-Militar, levou os presidentes militares e os seus ministros a perceberem a educação não só enquanto um meio para a imposição de preceitos autoritários e de combate à oposição, mas, ainda, como uma maneira de torná-la um investimento econômico. Para isso, atuaram juntas: a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), a Teoria do Capital Humano (TCH) e a Pedagogia Tecnicista.

A DSND teve suas raízes na ideologia da segurança nacional, oriunda da Escola Superior de Guerra (ESG), instalada no Brasil, em 1949, seguindo o modelo da americana *National War College*. Consoante Alves (2005, p. 31):

Em sua variante teórica brasileira, a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento constitui um corpo orgânico de pensamento que inclui uma teoria de guerra, uma teoria de revolução e subversão interna, uma teoria do papel do Brasil na política mundial e de seu potencial geopolítico como potência mundial, e um modelo específico de desenvolvimento econômico associado-dependente que combina elementos da economia keynesiana ao capitalismo de Estado.

Segundo essa autora, os participantes da ESG recorreram ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e ao Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) para a formulação de políticas governamentais, com ênfase no planejamento da gestão do desenvolvimento capitalista. O conservadorismo do complexo IPES/IBAD – duas instituições civis que tiveram participação no golpe de 1964 – e o cenário da Guerra Fria explicam o *slogan* “Segurança com Desenvolvimento”, usado na Ditadura, deixando claro o medo e a desconfiança quanto ao “perigo vermelho” (Motta, 2002).

Importa ressaltar que a noção de desenvolvimento, no seu sentido econômico, designa a expansão da capacidade produtiva de uma sociedade, que, no caso brasileiro, funcionava na periferia do sistema mundial (Alves, 2005). Isso explica a ampliação das concessões feitas às empresas estrangeiras e os acordos de financiamentos da educação firmados entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID). Os conhecidos Acordos MEC/USAID são compreendidos a partir da TCH, que via, na educação, um meio para o desenvolvimento econômico e a superação das desigualdades.

Contudo, é preciso considerar que intelectuais de matrizes ideológicas distintas estavam empenhados na consolidação de uma proposta econômica para a educação, antes dos anos 1960. Conforme Salles (2002, p. 18), acreditava-se que, para atingir a modernidade, o Brasil deveria passar por “uma etapa desenvolvimentista, em cujo contexto a educação desempenharia papel estratégico. Dessa forma, o país se apoiaria na educação para sair da situação de pobreza e subdesenvolvimento”. Ao se estabelecer uma relação direta entre educação e desenvolvimento, entendia-se que, quanto maiores fossem as inversões em capital humano, maiores seriam as chances de melhoria das condições de vida dos indivíduos. Portanto, a “ajuda” dos Estados Unidos, ao fornecer as diretrizes políticas e técnicas para a educação, era bem-vinda por se acreditar que isso colocaria o Brasil no “caminho certo” apontado pela economia internacional.

À DSND e à Teoria do Capital Humano se une a Pedagogia Tecnicista, presente na política educacional brasileira antes do golpe, mas fortalecida a partir deste. Horta (1982) realça que, na Ditadura, a participação de economistas na formulação de políticas voltadas à educação tornou-se frequente. O envolvimento dos tecnocratas do Ministério do Planejamento, em questões específicas da educação, gerou tensões entre este e o MEC. Apesar de os discursos afirmarem que ambos os Ministérios eram complementares, na prática, isso não ocorria, pois, o Conselho Federal de Educação (CFE) foi, aos poucos, colocado fora da engrenagem do planejamento educacional. A perda de influência foi vista nas metas educacionais do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), praticado no governo Castello Branco (1964-1967).

Esse quadro, sumariamente apresentado, explica uma série de ações da Ditadura Civil-Militar, sobretudo após o seu total fechamento, com a emissão do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968. Mas, também é relevante mencionar que a política econômica implantada a partir de 1964 gerou um crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), entre os anos de 1968 e 1973, fato que ficou conhecido como “Milagre Econômico”. Apesar de este ter se dado às custas da dependência do capital externo, da concentração de renda e da defasagem salarial dos trabalhadores, serviu de “atestado” para mostrar que o país caminhava no rumo certo: o modelo dos países ricos. Não por coincidência, foi nesse quadro que se promoveu uma grande reforma no Ensino de 1º e 2º graus, mediante a Lei nº 5.692/1971, quando se evidenciou a importância da economia da educação ao estabelecer a compulsoriedade do então chamado “ensino profissionalizante” no 2º grau (Brasil, 1971).

Vale ressaltar que o “Milagre Econômico” ocorreu em meio a turbulências políticas. O enfrentamento das manifestações sociais (greves operárias e ações promovidas pela esquerda) geraram abusos de poder, prisões arbitrárias, tortura e supressão da liberdade de expressão. Para o governo, urgia que se controlasse a sociedade não apenas mediante a força, mas formando indivíduos obedientes e condizentes aos interesses do Estado; é com essa finalidade que se instala, no currículo, o ensino obrigatório de EMC, sendo, a escola, um dos meios usados pela Ditadura para alcançar seus objetivos. Jardim (2006, p. 104), com base nos estudos de Foucault, explica a importância dada à escola nessa conjuntura:

A escola, como campo de visibilidade, é um espaço para o exercício de uma vontade de verdade e, conseqüentemente, para o exercício do poder. Lugar privilegiado da morada da verdade: onde se observa, classifica, regula e mensura resultados técnicos. Nesse lugar – a escola – alguém exerce o papel de portador de uma verdade (o saber) e que, também, usa de instrumentos para que a verdade seja extraída (o poder), sendo assim, ele é um espaço do dizível e do visível.

Os escritos de Foucault sobre a sociedade disciplinar nos ajudam a compreender o uso da escola, pela Ditadura (mas não apenas nessa época), como um meio de controle social. Para ele, “A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (2013, p. 134). Conforme esse filósofo, o sucesso do poder disciplinar se deve a três instrumentos ligados à norma: o olhar hierárquico – “A vigilância se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (Foucault, 2013, p. 169); a sanção normalizadora – “O poder de regulamentação obriga à homogeneidade. Mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras” (Foucault, 2013, p. 177); e o exame, este, “combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as funções disciplinares da repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação contínua, de composição das repartições” (Foucault, 2013, p. 184).

Importa destacar que, antes do golpe civil-militar, o Decreto-Lei nº 50.505/1961 determinou que o ensino de moral e civismo deveria fazer parte do currículo como atividades extraescolares, a saber: hasteamento do Pavilhão Nacional; execução do Hino Nacional e do Hino à Bandeira “e de outros que sejam expressão coletiva das tradições do país e das conquistas de seu progresso”; celebração de datas cívicas; estudo da biografia de “personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira”; além de conteúdos que enfatizassem a importância do Brasil e o seu progresso (Brasil, 1961). Portanto, antes de os militares tomarem o poder de assalto, já havia a oficialização de uma cultura escolar com vistas a definir os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar (Julia, 2001).

A imposição de normas e de práticas de que trata Julia (2001) demonstra que, na sociedade moderna, o poder está alicerçado na disciplina e no controle, ou seja, não objetiva a expiação ou repressão em si. Conforme Foucault (2013, p. 185), “o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”.

Pode-se, assim, compreender os esforços do governo militar para ir além das práticas cotidianas no espaço escolar, haja vista que tais regras poderiam ser burladas ou negligenciadas; era necessário constranger os docentes a praticá-las nas escolas. É assim que nasce a obrigatoriedade da disciplina EMC, sendo, a esta, incorporadas as práticas pedagógicas previstas no Decreto-Lei nº 50.505/1961. Nesse sentido, Cunha (2007, p. 295) relata que:

Ao início do governo militar, o Conselho Federal de Educação – CFE – sofreu fortes pressões para que se manifestasse a favor da implantação da EMC, às quais resistiu [...]. Mas a mudança na composição do Conselho, assim como a radicalização do processo político, [...], propiciaram a aprovação de um projeto, que veio a constituir a matriz do Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, baixado pela junta militar. Em decorrência desse ato jurídico-político, a EMC tornou-se disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país.

Segundo o autor em tela, “As finalidades da EMC representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra” (Cunha, 2007, p. 295). Tal assertiva fica evidente no Decreto-lei nº 869/1969, ao elencar como objetivos da disciplina:

- 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).

Essa normativa também criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), cujas funções eram voltadas à prática da EMC:

- a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;
- c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da 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 casses e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;
- e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-Lei (Brasil, 1969).

Para o êxito da nova disciplina concorreu a publicação de livros didáticos, que, antes de chegarem às mãos dos professores e estudantes, passavam por uma avaliação da CNMC, cujo parecer deveria ser homologado pelo MEC. Percebe-se, desse modo, uma relação hierárquica de poder, que prossegue no sistema escolar, entre gestores, coordenadores e professores.

A obra “Educação Moral e Cívica para alunos do Primeiro Grau”

Conforme mencionamos, o Decreto-Lei nº 869/1969 determinou que a disciplina EMC deveria ser ensinada nas escolas em todos os graus e modalidades. Com o apoio financeiro do acordo celebrado entre o MEC e a USAID, começaram a ser editados livros didáticos de EMC e de outras disciplinas para a sua distribuição na rede escolar⁷. Dentre estes, o denominado “Educação Moral e Cívica para alunos do Primeiro Grau”, publicada pela professora Edília Coelho Garcia. Com mais de três centenas de páginas, o livro, publicado pela Editora Livros Irradiantes S.A., dirigia-se a estudantes na faixa etária entre 10 e 14 anos, que cursavam da 4ª a 8ª séries do Primeiro Grau, denominação criada com a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971).

Vale ressaltar que, durante a Ditadura Civil-Militar, a professora Edília Coelho Garcia foi uma das educadoras mais destacadas do país, tendo publicado outras obras para o ensino de EMC. Embora não tenhamos encontrado uma biografia detalhada, os registros de solenidades e as homenagens conferidas a ela (algumas póstumas) evidenciam esse fato. Garcia assumiu vários cargos de gestão em níveis nacional e estadual: Presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Comissão Guanabara), membro do CFE; subsecretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro; presidente da Academia Brasileira de Educação; membro do Conselho Estadual de Educação dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro; presidente do Sindicato das Escolas Particulares do Rio de Janeiro, além de outros. Importa destacar a sua atuação na gestão do militar Floriano Peixoto Faria Lima, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), indicado, pelo então presidente Ernesto Geisel, para governar o Rio de Janeiro (1974-1979); e do seu sucessor, Antônio de Pádua Chagas Freitas (1979-1983). Esses fatos demonstram a inserção da professora Edília na rede de poder durante a Ditadura.

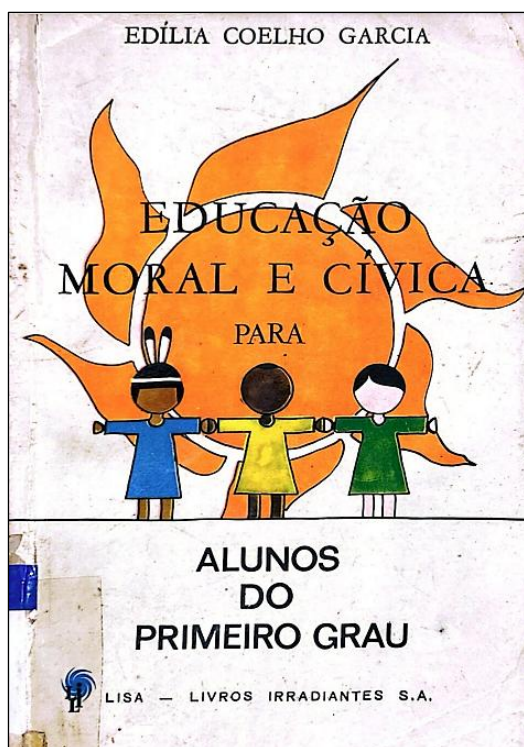
Não obstante a obra ter passado por uma avaliação do CNMC, não há, no livro físico que tivemos acesso, uma ficha de autorização para ser usado nas escolas, provavelmente tenha se perdido. A autora dedica a obra ao seu pai, “para quem a moral e o civismo sempre foram lei...”, ou seja, fica implícito que, para Garcia, tais valores deveriam existir naturalmente, não sendo necessário existir uma lei para pô-los em ação. Além de agradecer a quatro professoras “cuja colaboração tornou possível este livro”, faz o mesmo com os professores Rev. Benjamin de Moraes Filho e Efraim Gerschgorin⁸, “cuja colaboração permitiu que déssemos a este livro, nas questões religiosas, um tratamento ecumênico” (Garcia, 1974, n. p.). Surpreendeu-nos o interesse da autora conferir um caráter ecumênico a uma obra extremamente conservadora, visto que o ecumenismo, nos chamados “anos de chumbo”, por ser composto por líderes religiosos cristãos (católicos e presbiterianos) que se sensibilizavam com as situações coercivas por parte do Estado, chegaram a serem vistos como adeptos do comunismo e, por isso, também foram vigiados pelo aparelho de repressão, conforme constatou Brito (2010) em sua pesquisa.

⁷ O estudo realizado por Vahl e Peres (2017) mostra um crescimento da distribuição de livros didáticos, no Brasil, com o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – PLIDEF/INL, que funcionou por meio de um sistema de coedição entre os setores público e privado entre os anos de 1971 e 1976. No entanto, os autores mostram que esse número era bem inferior ao de alunos matriculados no ensino de 1º grau.

⁸ O Rev. Benjamin de Moraes Filho foi pastor presbiteriano, jurista, professor e jornalista. Dentre os vários cargos que assumiu, destacamos o de Secretário de Educação do Estado da Guanabara, na gestão do governador Francisco Negrão de Lima (1965-1971). Chamou-nos a atenção a diversidade de associações de que participou, merecendo realce o fato de ter sido conferencista da Escola Superior de Guerra, nos assuntos de ética, moral e religião no Brasil, e membro do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, ou seja, conseguia conciliar coisas completamente opostas. Quanto ao professor Efraim Gerschgorin, não encontramos informações na internet.

No que diz respeito à capa (Figura 1) – “a porta de acesso ao manual, uma espécie de pôster que com tipografias, formas e cores, estimulam a sensibilidade das crianças e jovens. É também, em parte, um pôster motivacional para o que o livro contém em seu interior [...]” Escolano Benito (2012, p. 35, tradução nossa) – esta tem um fundo branco e, no centro, uma imagem onde se vê um sol radiante e três crianças de origens étnicas diferentes (branca, negra e indígena), de mãos dadas e vestidas com as cores da bandeira nacional. Logo, a capa já informa a orientação ideológica com a qual a autora estava comprometida: o reforço do mito da “democracia racial”, segundo a qual o Brasil era um país onde as três “raças” se misturaram, ao longo dos séculos, e conviviam harmonicamente. A ilustração dessa parte do livro e outras que abrem os capítulos, foram produzidas por Fábio Martins Garcia⁹ (não encontramos informações a respeito deste).

Figura 1: Capa da obra “Educação Moral e Cívica para alunos do Primeiro Grau”



Fonte: Arquivo pessoal.

Para enfatizar a oficialização dessa disciplina, a autora inicia a obra com uma exposição de parte da legislação que tratava do ensino de EMC antecedida pelo título “Para o conhecimento dos pais e professores”. Em seguida, transcreve o trecho do Parecer nº 94/1971, do CFE, que trata dos “Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica”. Ao advertir não apenas os professores, quanto a importância daquele livro, mas também os pais dos alunos, vemos a confirmação do que afirmou Angulo e Rubio (2016, p. 33, tradução nossa): “A transmissão do conteúdo do livro didático está essencialmente nas mãos do professor, mas os pais e outros intermediários podem desempenhar um papel semelhante. Portanto, reduzir o contexto da transmissão à escola não é rigoroso em termos de experiência real”.

⁹ Não encontramos qualquer informação a respeito desse desenhista. Seu sobrenome coincide com o da autora, mas não sabemos se é mera coincidência.

Para o Primário¹⁰, nível ao qual era indicada a obra, há duas unidades com os seus respectivos objetivos comportamentais. O documento enfatiza que, para o alcance destes, “além do professor que ministra as noções como disciplina, os demais educadores deverão se imbuir dos mesmos ideais e das mesmas responsabilidades cívicas [...]”. O Parecer reforça que: “todas as áreas de estudo e toda a ambiência da escola deverão refletir os objetivos morais e cívicos que o professor pretende alcançar. Na formação moral e cívica do educando todos, sem exceção, participam”. Observa que o ensino de EMC se baseia em círculos concêntricos: “o estudo se inicia com os grupos mais próximos à criança: Família e Escola. Para passar, depois, à Comunidade, ao Estado, ao País e ao Mundo” (Garcia, 1974, p. 27). Fica clara a pressão feita pela legislação acerca da responsabilidade dos gestores e professores para o êxito da disciplina.

Provavelmente, por entender que a transmissão de conteúdos não se dá apenas de fora para dentro da escola, mas também no interior desta, após apresentar a legislação do ensino de EMC, Garcia destina algumas páginas do seu livro “Aos Professores”, nas quais busca persuadi-los quanto à relevância da obra e de seguir os conteúdos prescritos. Para isso, elabora e responde, três perguntas: A quem se destina esse livro? Por que adotamos a forma de um diário? Como usar este livro?

Com relação à primeira, a autora esclarece que o livro se destinava ao 1º Grau e informa que a formação moral e cívica “sempre foi uma preocupação dos *verdadeiros* educadores”. A novidade da obra é “o fato de tentarmos dar-lhe melhor sistematização e um atendimento mais regular, atitude essa que expressa nossa preocupação de que os alunos devam efetivamente ‘aprender’ *bons princípios de moral e de civismo*” (Garcia, 1974, p. 33-34, grifo nosso).

Quanto à segunda indagação, Garcia explica que a opção pela escrita da obra no formato de diário¹¹ visava gerar mais aproximação da linguagem dos estudantes e de sua vida cotidiana, de modo a preservar as “tradições democráticas de nossa gente”. Nessa direção, a autora adverte que “a fixação de tais princípios venha servir de *preventivo contra a venenosa ação dos inimigos de nossa soberania* – sempre tão inescrupulosamente prontos a utilizar-se da ingenuidade juvenil” (Garcia, 1974, p. 34, grifo nosso).

Por fim, quanto ao uso do livro, talvez por não ter listas de exercícios, a autora orienta os professores sobre como estimular, por meio de perguntas, o aprofundamento dos assuntos tratados na obra. Ademais, apresenta uma série de sugestões didáticas aos professores, a saber: trabalhos escritos, pesquisas, visitas a museus e a monumentos que lembrem os fatos históricos, criação de Centros Cívicos e o planejamento de atividades que envolvam outras disciplinas. No entanto, chama a atenção dos docentes para o fato de que “a Educação Moral e Cívica é *precipua*mente tarefa da família. A escola tem ação supletiva. O ‘Diário de Mauro’ procura assim integrar a vida da escola com a da família” (Garcia, 1974, p. 36, grifo da autora).

As respostas dadas às perguntas formuladas pela própria autora revelam o caráter reacionário da obra, portanto, coerente com as finalidades da disciplina EMC. Fica claro que a professora Edília Garcia assume o seu compromisso com a DSND ao alertar para os riscos dos comunistas, estes, para ela, sempre na expectativa de se utilizarem da ingenuidade das crianças e dos jovens. O ensino de EMC é visto como um antídoto contra o movimento estudantil, a não ser que este se limitasse aos Centros Cívicos, agremiações ligadas diretamente à gestão das escolas e aos docentes dessa disciplina. O fato de sugerir práticas interdisciplinares pode ser visto com bons olhos, se isso não fosse um subterfúgio para expandir o controle disciplinar desejado pela Ditadura Civil-Militar.

¹⁰ A autora apresenta a estrutura curricular vigente quando da publicação do Decreto-lei nº 869/1969, portanto, anterior à reforma do ensino de 1º e 2º graus, em 1971.

¹¹ A escrita do livro no formato de um diário não é uma prática comum, mas foi usada, no século XIX e início do XX, como um conjunto de narrativas sobre assuntos variados, sempre edificantes e moralizantes. No Brasil, também houve publicações semelhantes, embora poucas, a exemplo de “Através do Brasil” (1910), de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, e, em que se descrevem a topografia, a agricultura, a mineração, além de episódios moralizantes (Munakata, 2016). Não sabemos se essas obras inspiraram a decisão de Edília Garcia.

Portanto, a apresentação da obra e a relação dos temas abordados vão ao encontro das considerações tecidas por Chervel (1990, p. 207): “um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades”.

Garcia camufla o verdadeiro objetivo da EMC ao comentar que esta gera a felicidade e ajusta os indivíduos à vida familiar e ao trabalho, tornando-os “cidadãos conscientes” e “úteis à Pátria”, leia-se sujeitos dóceis e acríticos. Desse modo, as práticas educativas tornam-se:

formas de controlar os discursos de verdade, além de ser, também, o meio privilegiado em que saber e poder estão mais explícitos para a implantação de uma técnica institucional: de vigilância, de hierarquia, de disciplina e de controle. Dessa maneira, [...] o espaço pedagógico é um campo aberto, cortado pelas relações de poder que passam desde os primeiros passos da aprendizagem, onde o poder regula, produz, molda indivíduos, fabrica imagens-modelos e avalia. Objetiva o homem via manipulação técnica interiorizadas nas instituições educacionais como práticas de assujeitamento (Jardim, 2006, p.104).

Tendo em conta que “uma disciplina se define tanto por suas finalidades quanto pelos seus conteúdos” (Julia, 2002, p. 45), é possível percebermos o ajuste às normas nos conteúdos programáticos estabelecidos pelo Parecer nº 94/1971, reproduzidos pela autora (Quadro 1).

Quadro 1: Conteúdo Programático do Programa para o Curso Primário¹²

Unidade I – Objetivos comportamentais. Enfoque: Família – sua relação com a escola e a comunidade local.	Unidade II – Objetivos comportamentais. Enfoque: Escola – suas relações com a comunidade.
Conteúdo Programático:	Conteúdo Programático:
Noção de Deus e de religião partindo da natureza que cerca a criança.	<i>Noção de caráter</i> de exemplos retirados da História e da vida do homem comum brasileiro.
A família do aluno: o papel social de cada membro.	Identificação e estudo dos recursos da comunidade, objetivando desenvolver o espírito comunitário.
Distribuição equitativa de tarefas, com igualdade de oportunidade para todos e atribuição justa de recompensas.	Serviços Públicos da comunidade. Identificação de recursos necessários à manutenção desses serviços: noção de imposto.
O papel da Escola na comunidade.	Sistematização das <i>regras de boa conduta</i> . Elaboração de códigos pelos próprios alunos. Noção de lei.
Valorização das diferentes formas de trabalho humano.	<i>Símbolos da Pátria</i> : Bandeira Nacional – legenda e seu significado. Disposição e significado das estrelas. O Cruzeiro do Sul. Hino Nacional – primeiras noções sobre o significado. Autores, letra e música. Hino à Bandeira.
Noções de <i>autoridade</i> e <i>liderança</i> . Oportunidades democráticas de desempenho de vários papéis sociais.	
Responsabilidade de todos na defesa da propriedade pública – o bem comum.	
<i>Símbolos da Pátria</i> : reconhecimento da Bandeira e atitude que se deve ter no momento do seu hasteamento e descida; cores da Bandeira e cores nacionais; Hino nacional.	

Fonte: Brasil, 1971 *apud* Garcia, 1974, p. 27-28 (grifos nossos).

¹² É importante destacar que o Curso Primário deixou de existir seis meses após o Parecer nº 94/1971, com a implantação da Lei nº 5.692/1971, quando passou a fazer parte do Ensino de Primeiro grau.

Após a introdução, iniciam-se os capítulos da obra, um diário que o personagem Mauro ganhou, no seu aniversário, em 1º de janeiro. O conteúdo do livro desenvolve-se em pequenos capítulos (Figura 2), cada um referente a um dia do ano, e ilustrados com imagens semelhantes às da capa. Como é comum nos manuais escolares, a sua textualidade “geralmente é uma mistura de imagens e palavras, harmonizadas de acordo com estratégias informativas, estéticas e didáticas que intervêm na comunicação de conteúdos e até mesmo na ativação de atitudes” (Escolano Benito, 2012, p. 35, tradução nossa).

Figura 2: Sumário da obra Educação Moral e Cívica para alunos do Primeiro Grau

INDICE			
Parecer n.º 94/71	15	Liberdade democrática	119
Programa de Educação Moral e Cívica	27	Citro Alves	119
Aos professores	33	O bem comum	120
Pratidade universal	39	Sistema de governo	121
A família	41	Corpo de bombeiros	122
Religiões	48	Além da Revolução	122
Dia dos Reis	50	Ensaio de Saló	123
Saber conservar, saber economizar	52	Doreses	123
Dia do Fico — Solidariedade humana	54	Santa Santa (Festa Móvil)	124
Nova casa e um lar	56	Símbolos religiosos	125
Bairro	59	Valores permanentes	127
Recursos da comunidade	60	Profissões	127
Dilemas e deveres individuais	64	Estado de saúde	129
Liderança, autoridade	66	Mão-de-obra qualificada	140
A continuação	69	Código de menores	141
Fundação da Cidade de São Paulo	71	Dia Panamericano	147
As artes	73	Monstro Lobato	149
Vizilândia	75	Olavo Bilac	150
Trabalho organizado de resultado	78	Dia do Índio	154
Governo estadual e municipal	81	Burro do Rio Branco	155
Divisão dos Estados	84	Tendões	156
Obras públicas	86	Descobrimento do Brasil	158
Comunidade	88	Trabalho	160
Caravai	91	Marechal Floriano Peixoto	161
Poluição	93	Limites, Alianças	162
Condições para o desenvolvimento do país	94	Alas Miti	163
Habilitação para o trabalho	96	General Odeiro	166
Bom filho	98	Responsabilidade	168
A escola — Fundação da Cidade do Rio de Janeiro	99	Bons exemplos	181
A escola	101	Marechal Rondon	182
Código de Etna	104	Redenção Alves	185
Formação do cidadão	106	Padre Anchieta	186
Música	109	Padre Manoel de Nóbrega	187
Tipos de democracia	111	Machado de Assis	197
Características dos regimes democráticos	113	São João	198
As vantagens do regime democrático	114	São Pedro e São Paulo	200
Dilemas e deveres do cidadão	116	Ordem e Progresso	201
		Bahia: Independência no Recôncavo	201
		Obediência	202
		Tipos Regionais	202
		Riqueza natural	202
		Comitês regionais	206
		Artur Azevedo	206
		Carlos Chagas	211
		Raça brasileira	211
		Assento do Senhor	214
		Valor do cheque	215
		Vicente de Cairu	216
		Santos Dumont	218
		Corpus Christi	219
		Meios de transporte	222
		Operário Mau	222
		O progresso da técnica	223
		Formação do homem	228
		Pessoas físicas	228
		Ovaldo Cruz	230
		Força Armada	232
		Integração Nacional	234
		Personalidade moral	234
		Virgínia morais	235
		Gaspar Dias	238
		Dia do estudante	242
		Dia do pupilo	243
		Consciência moral	243
		Dia de Nossa Senhora da Glória	249
		Maria Quitéria	250
		Dia do Falcão	251
		Brasil de armas	252
		Dia do soldado	254
		O Alajalinho	255
		Patrimônio	256
		Hino Nacional	260
		Unidade Nacional	265
		Independência do Brasil	266
		Dia da Imprensa	268
		Ordem	270
		Marechal Castello Branco	272
		As grandes realizações brasileiras	272
		Luiz de Pina	274
		Região do Brasil	275
		As riquezas do Brasil	278
		Temas da ciência	279
		Proteção à infância	281
		"Carta dos direitos da criança"	282
		Canção da Paz da Criança, a voz poética do Sertão	284
		Descobrimento de América	286
		Dia do Mestre e Benjamin Constant	287
		Dia do avião	289
		Negócios Unidos	291
		Dia do funcionamento público	292
		Dia do comércio	294
		Todas as Setas	295
		Dia dos mortos (Finados)	296
		Bul Babou	297
		Ocella, Metéla	299
		Dia Nacional de Ação de Graças	301
		Dia Mundial contra o analfabetismo	302
		Proclamação da República	304
		Bandeira Nacional	306
		Dia da Bandeira	308
		Outros símbolos nacionais	310
		Dia Nacional do doador de sangue	312
		Pedro II	314
		Dia Nacional da família	315
		Dia Universal dos direitos humanos	318
		Dia do marceneiro	318
		Dia do marceneiro	319
		Natal, Caridade	322
		Almirante Barroso	325
		Férias	326
		Bibliografia	329
		Índice remissivo	333

Fonte: Garcia (1974, p. 11-14).

Em cada um desses capítulos, Mauro narra o seu cotidiano com a família, a escola e os seus amigos e, ao mesmo tempo, relata o que aprendeu com os professores e com os parentes sobre bom comportamento, datas cívicas e brasileiros que foram “exemplos de patriotismo”, portanto, temas coerentes com os conteúdos elencados no Quadro 1.

Mauro vive em um grupo familiar tradicional, de classe média, sendo o “chefe” (o pai) um engenheiro, e a mãe, uma mulher, que, como tantas outras, concilia as atividades domésticas com o trabalho fora de casa. A família, com o pai engenheiro e a mãe servidora pública, estava longe da realidade de milhares de crianças e jovens que tiveram acesso à obra.

As primeiras dezenas de páginas do diário de Mauro correspondem às suas férias. Nestas, são fartos os ensinamentos que o garoto diz ter obtido da família sobre Deus, comunidade, participação social, economia familiar e brasileira. Realçamos o fato de o pai ter-lhe dito que houve um período de grande inflação causada pela política monetária do governo (não diz qual), mas que, “agora os preços estão mais controlados e não sobem de repente” (Garcia, 1974, p. 57), ou seja, um apoio explícito da autora à política econômica dos presidentes militares. Os pais explicaram a Mauro a importância do pagamento de impostos e de taxas dizendo-lhe que, com tais recursos, o governo beneficia a todos os brasileiros, uma menção indireta à Reforma Tributária feita por Castello Branco. Deram, como exemplo, os descontos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS): “com este dinheiro [...] são pagas as aposentadorias e pensões, quando os empregados envelhecem e não podem mais trabalhar” (Garcia, 1974, p. 58). Logo, uma propaganda veiculada pelo governo militar que, na obra, é transmitida, de forma camuflada, numa conversa entre pais e filho.

Além de salientar a importância do FGTS, são frequentes os elogios à assistência social do governo militar: os benefícios dados pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS); a construção de casas para os trabalhadores pelo Banco Nacional de Habitação (BNH); e a proteção dada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) às crianças “desamparadas”, evitando que estas se tornassem “marginais”.

Desse modo, Mauro entendeu que “cumprindo bem nossos deveres conquistaremos muitos direitos”, por isso, o menino lista, entre os seus deveres “*procurar fazer alguma coisa pelo meu País*” (Garcia, 1974, p. 65, grifo nosso). Também, com a intenção de disciplinar os jovens, o avô de Mauro lhe disse que “as leis são feitas com muito cuidado para serem justas e úteis. O presidente pode fazer leis, principalmente quando o Congresso está em recesso”, ou seja, uma justificativa para a emissão de decretos-leis e dos Atos Institucionais (AI). Com isso, o garoto conclui que “*Cumprir as leis é dever de todo cidadão*” (Garcia, 1974, p. 70, grifo nosso). Desse modo, Garcia naturaliza o autoritarismo do Poder Executivo, à época, ao passo que estimula a obediência e o combate ao que concebia como desordem social.

O termo Cidadania é recorrente nas páginas do livro. Mauro comenta que, em uma aula de EMC, o professor explicou o que é ser um cidadão e conclui: é aquele que contribui, de forma eficiente, para o progresso de sua pátria. Aprendeu também que o “homem cívico é aquele que está *vigilante em relação aos interesses da Pátria, preserva a ordem, defende os bons costumes e a moral*, ajuda os seus semelhantes, *coopera* para o bem-estar de sua comunidade” (Garcia, 1974, p. 95, grifos nossos). Assim, Garcia ensina ao público infanto-juvenil que, para ser um cidadão, é preciso aceitar a realidade a qual está submetido.

Em casa, o tio pede que Mauro lhe dê exemplos de brasileiros que não chegaram à cidadania. O menino, ao mencionar o analfabeto como um deles, pelo fato de não votar, ouve a seguinte resposta: “o analfabeto pode e não pode ser considerado; em um caso de votação ele não tem direito. *Ele perdeu a oportunidade de ser um cidadão atuante*” (Garcia, 1974, p. 107, grifos nossos). Vê-se que o tio culpa as pessoas analfabetas pela sua condição ao deixar implícito que as oportunidades existem igualmente para todos. Na escola, a professora fez um comentário parecido, mas aludiu à necessidade de ampliar o número de escolas e de professores para combater esse problema. Depois, o tio de Mauro lhe explicou que “alfabetizar só não basta; é preciso continuar a educação dos que aprenderam, para que eles não esqueçam tudo. E isso faz parte do plano do MOBREAL” (Garcia, 1974, p. 303).

Ainda quanto ao tema cidadania, o tio de Mauro o orientou quanto ao valor da liberdade dizendo-lhe que esta, para existir, precisa que se respeite a ordem estabelecida. Cita, como exemplos de desordem, as ações dos “subversivos”, pois estes: “prejudicam com movimentos de agitação a *boa ordem, assaltam bancos e mercearias, sequestram pessoas e causam grandes confusões*. Estes indivíduos, que sempre procuram falar em nome da liberdade, são *maus patriotas*” e adverte que “as pessoas *conscientes* se acautelem contra sua *falsa propaganda*”. Ainda explica, ao garoto, que, devido às ações desses “maus brasileiros”, o Governo baixou uma série de AI para conter os “terroristas, subversivos e corruptos” (Garcia, 1974, p. 115, grifos nossos). Mauro escreveu no seu diário o que aprendeu sobre os AI:

Estes *Atos* foram criticados principalmente pelos inimigos da Democracia. Sua ação benéfica se faz sentir e distúrbios e agitações têm diminuído. O povo brasileiro ama a *ordem* e a *paz* e aprecia que o Governo esteja vigilante e possa garantir a Democracia. Tio Pedro afirmou que quem não sabe obedecer também não sabe mandar. As pessoas jovens ou adultas precisam respeitar as *autoridades constituídas* (Garcia, 1974, p. 115, grifos da autora).

Os “escritos” de Mauro demonstram a importância dada à democracia, embora esta não existisse no cenário histórico da época, pois os AI nada mais eram do que instrumentos legais usados para a concentração de poderes no Executivo, mas que, para Garcia, eram benéficos, pois combatia os “distúrbios e agitações”. A autora, por meio do seu personagem, manifesta a sua aversão ao comunismo e às ações realizadas contra a Ditadura, além disso, reforça o estereótipo dos brasileiros serem ordeiros e pacíficos. O tio Pedro ensinou ao sobrinho que “quem não sabe obedecer não sabe mandar”, ou seja, os “subversivos”, caso chegassem ao poder, não saberiam governar e instalariam o caos. Isso fica mais explícito, em páginas adiante, quando Mauro escreveu que: “As *repúblicas socialistas* são uma forma de governo onde o povo não participa diretamente da escolha dos seus governantes” (Garcia, 1974, p. 122, grifo da autora). Logo, um comentário contraditório, visto que, apesar de o Brasil não ser um país socialista, não havia eleições diretas para os cargos mais altos do Executivo.

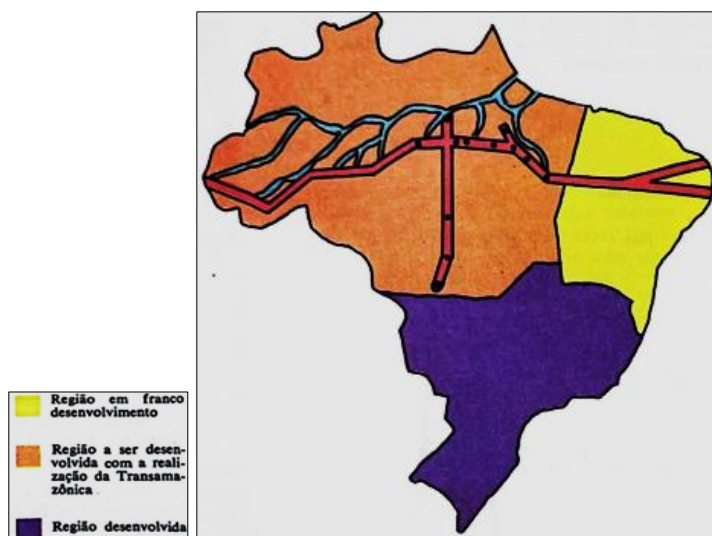
No capítulo que aborda o aniversário da “Revolução”, a autora se esmera na defesa da Ditadura Civil-Militar. Nesse dia, Mauro escreveu como se deu a comemoração na sua escola:

Chegamos mais cedo e a escola toda estava reunida no pátio. Foi uma comemoração bonita: diante da Bandeira Nacional, foi cantado o Hino de nossa pátria. Em seguida, foi plantada a árvore por um aluno do Curso Primário e o professor Maurício disse uma frase referente ao ato: “A liberdade é como uma semente que precisa ser plantada e cuidada com carinho para que dela se colham bons frutos”. O professor Rui completou dizendo: “A revolução de 1964 foi o começo de uma vida nova para o futuro do Brasil; foi como se o Brasil tivesse sido plantado naquele dia” (Garcia, 1974, p. 125).

Percebe-se, no texto, a importância dada aos símbolos nacionais (hino e bandeira) e à relação estabelecida entre a “Revolução”, a liberdade e o começo de uma “vida nova”. A isso acrescentamos a simbologia do plantio da árvore, uma forma de enfatizar a esperança, o crescimento e a estabilidade do país.

Após narrar como se deram os festejos, Mauro conclui que, com a “Revolução”, “Estava assim iniciado o retorno do País à ordem e à disciplina. O Brasil, vencendo um período de *desorganização e incompetência governamental*, retornou sua tarefa de *engrandecimento e desenvolvimento dos ideais democráticos*” (Garcia, 1974, p. 126, grifos nossos). Escreve, orgulhoso, que a “Revolução”: “mais no plano das ideias do que no das armas. Graças à ação pronta dos chefes militares, que souberam agir com serenidade e firmeza, não houve derramamento de sangue” (Garcia, 1974, p. 127). Obviamente, a autora se “esqueceu” de mencionar os fatos ocorridos após o golpe: repressão aos setores mais mobilizados à esquerda, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a União Nacional dos Estudantes (UNE), as Ligas Camponesas etc., isso sem contar as cassações de políticos de oposição, as prisões irregulares e a tortura, tudo sob a justificativa da manutenção da ordem e da democracia.

A autora ensina que, graças à “Revolução”, o Brasil estava saindo do atraso, como mostra um mapa que inseriu na obra (Figura 3). Embora ainda houvesse regiões mais desenvolvidas que outras, percebe-se, no mapa, que o governo estava em vias de “resolver” esse problema, quando da construção da Transamazônica, ligando o Nordeste ao Norte do país, e da Rodovia Cuiabá-Santarém. O governo fazia acreditar que ambas levariam o desenvolvimento para essas regiões e “povoariam” aqueles espaços.

Figura 3: Estágios de desenvolvimento das regiões brasileiras

Fonte: Garcia (1974, p. 273).

Para aviltar a imagem de Cuba, Garcia usou a comemoração do dia do Pan-Americanismo na escola (14 de abril). Mauro explicou que essa doutrina, idealizada por Simón Bolívar, defende a união dos países do continente americano, mas o presidente de Cuba, Fidel Castro, traiu esse ideal ao se aliar à União Soviética, portanto, “*representa um perigo* para as demais nações da América” (Garcia, 1974, p. 148, grifo nosso).

A obra de Garcia também discute o trabalho e a sua importância para a cidadania. A irmã de Mauro, ao questionar o pai sobre o porquê de ele, mesmo tendo uma profissão, ainda estuda à noite, ouve deste que um bom profissional nunca para de estudar: “Meu trabalho, por exemplo, é de construir pontes. Cada dia que passa há melhoria na técnica de construção; se eu parar de estudar, fico atrasado e não melhoro meus conhecimentos sobre o assunto nem serei *promovido* para ganhar melhor ordenado” (Garcia, 1974, p. 46, grifo da autora). É patente o discurso meritocrático e competitivo do pai ao atribuir o estudo à promoção e ao aumento do salário, uma característica da economia da educação, reforçada pelos técnicos norte-americanos que vinham para o Brasil, em função dos Acordos MEC/USAID.

Adiante, Mauro registrou que, na sua escola, foi implantada uma experiência nova com a finalidade de gerar profissionais para “ajudar o desenvolvimento do Brasil”. É provável que Garcia esteja se referindo às escolas polivalentes, criadas poucos anos antes da Lei nº 5.692/1971 e incentivadas por esta com o objetivo claro de formar mão de obra para suprir as demandas do mercado. Para Germano (2005, p. 176), essa política tinha caráter utilitarista: “Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho”.

Ao comentar sobre o feriado de 1º de maio, Mauro ouviu do pai que um povo educado sabe que deve trabalhar. Acrescentou que qualquer trabalho contribui para o desenvolvimento do país: “o médico, o engenheiro, o professor, o pedreiro, o agricultor, o faxineiro, a cozinheira todos estão de um modo ou de outro cooperando para o progresso de sua Pátria” (Garcia, 1974, p. 162). Mesmo que, em tese, esse ensinamento contribua para a redução do preconceito contra alguns trabalhadores, novamente há uma dissimulação da realidade que se mantém até hoje: a hierarquia existente entre as profissões, em termos de valorização destas pela sociedade. Perceba-se que Garcia inicia mencionando as profissões de nível superior, para, em seguida, apontar aquelas que podem ser exercidas por pessoas com baixa ou nenhuma instrução escolar.

O pai de Mauro lhe ensina quais as características de um bom trabalhador:

é assíduo, não falta ao trabalho; é atento; procura colaborar com seus colegas; não se distrai, nem se ocupa com coisas alheias à sua atividade. Cumpre rigorosamente seus horários; mantém-se de bom-humor e é cordial com todos. Não estimula, nem participa de movimentos de greve. A greve, disse-me papai, é uma péssima maneira de agir: é a falta coletiva, a paralização do trabalho para obter vantagens e regalias. Hoje temos muitas leis que garantem os *direitos* dos trabalhadores. Há *Sindicatos*, entidades que reúnem os trabalhadores de uma mesma profissão e que defendem seus interesses. Logo, não há razão para que os trabalhadores façam greves (Garcia, 1974, p. 163, grifos da autora).

É patente o discurso conciliador que Garcia usa por meio do seu personagem, ao traçar o perfil de um trabalhador dócil, desejado pelo capital. No texto, a luta de classe não existe, pois o “bom trabalhador” não se envolve em greves, ao contrário dos “maus trabalhadores”, estes, preguiçosos, grevistas e subversivos. Para o pai de Mauro, as greves não são necessárias porque, para defender os trabalhadores, existem os sindicatos. Apesar de haver uma lógica com relação à importância dos sindicatos, esse discurso está muito distante da realidade do Brasil à época, quando as entidades mais combativas foram fechadas e os seus líderes perseguidos. Muitas dessas associações, para continuar existindo, tiveram, à sua frente, pelegos, candidatos selecionados e indicados pelo Ministério do Trabalho e pela polícia política.

Por fim, trazemos o enfoque dado pela autora da obra com relação aos exemplos de “bons brasileiros”. Garcia recorre à história tradicional para enfatizar o quanto esses homens foram importantes por praticarem ações que considera patrióticas e solidárias. Um exemplo disso é a celebração do “Dia do Fico”, em 9 de janeiro. Segundo a avó de Mauro, nessa data, ocorreu um grande exemplo de solidariedade humana. O Príncipe D. Pedro, ao ser chamado de volta para Portugal, sabendo que “prejudicaria muito o Brasil e os seus amigos brasileiros, resolveu não atender o chamado e ficar”. Com isso, o menino conclui que “D. Pedro mostrou *solidariedade* ao povo brasileiro” (Garcia, 1974, p. 55, grifos da autora).

Por ser o nacionalismo um dos elementos essenciais de regimes autoritários, Garcia elenca fatos e brasileiros que, semelhante a D. Pedro, eram exemplos de amor à pátria. Por conseguinte, dedicou alguns capítulos da obra para homenagear pessoas que se destacaram na política (Tiradentes, D. Pedro I, D. Pedro II, Princesa Isabel, Duque de Caxias, Barão de Mauá, Castelo Branco, Marechal Rondon, Santos Dumont, Rui Barbosa, Benjamim Constant, dentre outros); na Ciência (Vital Brasil, Osvaldo Cruz, Carlos Chagas) e nas Artes (Aleijadinho, Machado de Assis, Villa-Lobos, Cecília Meireles). Portanto, as honrarias feitas não se restringiram apenas àqueles que faziam parte do Panteão dos Heróis Nacionais, mas a “pessoas importantes”, que, para Garcia (1974, p. 35), não eram necessariamente ricas em dinheiro, mas “por suas qualidades morais ou cívicas”.

Ao finalizar a obra, Garcia disponibiliza um índice remissivo onde podemos perceber as palavras usadas com maior recorrência (educação, moral, bandeira, cidadania, pátria, democracia, trabalho, desenvolvimento, direitos, escola, comunidade, hino, família, Deus, nação, civismo, dentre outras) e que nos dão uma ideia geral dos temas mais abordados no livro. Na bibliografia, a autora elencou quinze obras que utilizou na produção do texto, sendo duas destas de EMC, uma de sua autoria. As demais são livros de História publicados durante a Ditadura e algumas obras clássicas, como *História do Brasil*, de Rocha Pombo (1947) e *Biografias dos Maiores Vultos do Brasil*, do Prof. Eduardo P. C. de Vasconcellos (1937).

Considerações finais

Neste artigo, analisamos o livro didático “Educação Moral e Cívica para alunos do 1º Grau”, publicada pela professora Edília Coelho Garcia, em princípios dos anos 1970, destinado aos alunos na faixa etária dos 10 a 14 anos. Para isso, tomamos por base a metodologia proposta por Cigales e Oliveira (2020), que sugere uma análise capaz de considerar as relações e disputas entre os campos sociais macro e micro. Significa ter em conta que essas obras respondem a exigências externas, logo, são produtos e produtoras de discursos e representações do mundo social; mas também possuem uma lógica interna (conteúdo, interrelação entre autoria, organização, classificação e distribuição dos conteúdos; ilustrações da capa e do interior da obra; forma de escrita; recomendações aos professores; listas de exercícios etc).

Assim, na esfera macro, salientamos que a formação moral e cívica, no Brasil, foi tema recorrente nas políticas educacionais ao longo do século XX, sobretudo em cenários históricos marcados por regimes autoritários. Recriada no auge da Ditadura Civil-Militar – quando o país vivia o “Milagre Econômico” e a Lei de Segurança Nacional perseguia a oposição – a disciplina EMC representou uma das maneiras de o Estado intervir na educação escolar com vistas a moldar os jovens para se tornarem “bons cidadãos”, ou seja, sujeitos dóceis, obedientes, cumpridores das leis e compromissados com o desenvolvimento econômico do país.

É nesse cenário que são publicados inúmeros livros didáticos, tendo, os das Humanidades, a finalidade de reforçar a ideia de que o golpe de 1964 havia sido uma “Revolução” liderada por militares, apoiados por políticos, empresários e lideranças católicas, com a missão de livrar o Brasil da ameaça comunista, defender a democracia e combater a corrupção (Irff; Reis, 2023; Mansan, 2022). Sob influência da ESG, fortaleceu-se o binômio segurança e desenvolvimento, “elementos percebidos como indissociáveis e mutuamente determinantes e caracterizado como aquilo que deveria ser a meta central do que propunham como modelo ideal de Estado na contemporaneidade” (Mansan, 2022, p. 2). É nesse pano de fundo que se dá a publicação da obra de Garcia.

Por obedecer às demandas da Ditadura Civil-Militar, já na capa, ao enfatizar a “democracia racial”, a obra mostra a que veio. A apresentação feita pela autora, as advertências dadas aos professores, o cuidado em seguir as determinações legais na seleção e abordagem dos conteúdos, a divisão da obra em capítulos curtos sob a forma de um diário escrito por uma criança, dentre outros elementos tratados neste artigo, demonstram o alinhamento da autora à ideologia veiculada pela Ditadura, mesmo porque ela se beneficiou desta, assumindo cargos de importância nacional.

A professora Edília Garcia, ao longo das mais de trezentas páginas do seu livro, empenha-se em “provar” que o Brasil estava a caminho do desenvolvimento, mas isso dependia da formação de patriotas, ou seja, de brasileiros comprometidos com o progresso do país, obedientes e ordeiros. O comportamento do personagem Mauro representa bem o que a autora, a serviço da Ditadura, via como modelo a ser seguido: uma passividade geradora de ações inofensivas para o regime e formadora de “bons brasileiros”, futuros trabalhadores dedicados ao “progresso” da nação.

Chama-nos a atenção o fato de uma parte considerável da aprendizagem de “Mauro” ter sido obtida em conversas com os membros da família, o que demonstra a importância dada por Garcia a essa instituição, talvez por pensar que a escola, apesar de ser um espaço de reprodução da ideologia dominante, também era um lugar permeado por “subversivos” da ordem (professores, funcionários e estudantes mais velhos). Para impedir a apropriação de ideias que iam de encontro ao prescrito em lei, a autora lembrava aos pais o seu papel na formação dos filhos e exemplificava com as lições dadas pelos parentes mais próximos de Mauro.

Também é perceptível que, aos conteúdos de EMC, Garcia uniu as práticas escolares estabelecidas ainda antes da criação dessa disciplina, em 1969, com vista a fabricar e se fortalecer uma cultura escolar que moldasse subjetividades com fins claros de criar sujeitos adestrados para obedecer às leis e manter a ordem. Um meio eficiente para isso era instigar o pavor ao comunismo nos estudantes que, no caso da obra analisada, eram crianças e adolescentes.

Referências

ALVES, M.H.M. *Estado e oposição no Brasil: 1964-1984*. Bauru: EDUSC, 2005.

ANGULO, K. M.; RUBIO, A. M. B. Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística. *História da Educação*, v. 20, n. 50, p. 29-48, 2016. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/62455>.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-Lei nº 50.505, de 26 de abril de 1961*. Consolida as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino, e dá outras providências. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50505-26-abril-1961-390388-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 jul. 2024.

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. 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: 8 jun. 2024.

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, 1971a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRITO, A. S. *Fermento da Massa: ecumenismo em tempos de ditadura militar no Brasil, 1962-1982*. Seropédica, RJ. Dissertação (Mestrado em História, Estado e Relações de Poder) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Rio Claro, n.2, p.177-229, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.

CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, Pelotas, v.13, n.27 p.9-75, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29026/pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

CIGALES, M.; OLIVEIRA, A. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v.20, p.1-18, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e099>.

CUNHA, L.A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.131, p.285-302, 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/358>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ESCOLANO BENITO, A. Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, v.13, n.29-30, p.13-24, jan./set. 2001. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/7503>. Acesso em: 29 maio 2025.

ESCOLANO BENITO, A. Patrimônio material de la escuela e Historia Cultural. *Linhas*, Florianópolis, v.11, n.2, p.13-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125>. Acesso em: 29 maio. 2025.

ESCOLANO BENITO, A. El manual como texto. *Pro-Posições*, Campinas, v.23, n.3, p.33-50, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300003>.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GARCIA, E. C. *Educação Moral e Cívica para alunos do Primeiro Grau*. São Paulo: Editora Lisa S/A, 1974.

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

HORTA, J. S. B. *Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1982.

IRFFI, A. S. R. P. C.; REIS, A. I. R. P. C.; REIS JR., D. O. Edições Michalany: manuais didáticos de estudos sociais como dispositivos de normatizações culturais no Brasil (1973). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.22, p.1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-164>.

JARDIM, A. F. C. Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo. *Unimontes Científica*, Montes Claros, v.8, n.2, p.103-117, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/2322>. Acesso em: 23 mar. 2025.

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 jul. 2024.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular*: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.37-71.

MAGALHÃES, J. O manual escolar no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.1, p. 5-14, set./dez. 2006. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/35>. Acesso em: 30 maio 2025.

MAGALHÃES, J. Os manuais escolares na história da educação. In: Ribeiro, C. P. *et al. A investigação em História da Educação: novos olhares sobre as fontes na era digital*. Porto: CITCEM, 2021. p.181-192.

MANSAN, J.V. O binômio “Segurança e Desenvolvimento”: propaganda, controle social e educação superior durante a ditadura militar no Brasil (1964-1988). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.21, p.1-25, e144, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-144>.

MOTTA, R.P.S. *Em guarda contra o “Perigo Vermelho”*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002.

PIZOLATI, A.R.C.; ALVES, A. Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.100, n.256, p.651-674, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4161>.

ROSA, M.; TEIVE, G.M.G. Manuais didáticos como patrimônio histórico-educativo: artefatos da cultura material escolar. *Roteiro*, Joaçaba, v.41, n.2, p.407-430, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i2.9859>.

SALLES, F. C. História e ideologia da economia da educação no Brasil. *Intermeio*, Campo Grande, v.8, n.16, p.16-29, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2610>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SOUZA, F. C. S.; SILVA, F. V.; COSTA, F. G. V. A Educação Moral e Cívica no currículo escolar brasileiro do século XX. *Revista Exitus*, Santarém, v.13, p.1-26, e023061, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24065/re.v13i1.2334>.

VAHL, M. M.; PERES, E. O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (1971-1976). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47 n. 164 p. 562-585 abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053143792>.

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.