

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Maria Clara Torres de Abreu Carvalho

**A disciplina Educação Moral e Cívica em foco: entre imposições, usos e ressignificações
nas práticas educativas cotidianas**

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

RIO DE JANEIRO

2026

Maria Clara Torres de Abreu Carvalho

**A disciplina Educação Moral e Cívica em foco: entre imposições, usos e ressignificações
nas práticas educativas cotidianas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

Rio de Janeiro

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C331	Carvalho, Maria Clara Torres de Abreu A disciplina Educação Moral e Cívica em foco: entre imposições, usos e ressignificações nas práticas educativas cotidianas / Maria Clara Torres de Abreu Carvalho. 2026. 72 f. Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva Monografia (Licenciatura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2026. 1. Educação Moral e Cívica. 2. História da Educação. 3. Ditadura Militar. 4. Práticas educativas. I. Silva, José Cláudio Sooma. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. CDD: 370.114
------	---

Elaborada por Érica dos Santos Resende CRB-7/5105

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Maria Clara Torres de Abreu Carvalho

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

Jucinato de Sequeira Marques

Reuber Gerbassi Scofano

Rio de Janeiro

2026

Dedico este trabalho a todas as crianças, jovens e adultos que tive o privilégio de conhecer e com quem aprendi em todos os estágios que fiz durante a graduação. Se hoje estou aqui, foi porque encontrei muitos propósitos com vocês.

AGRADECIMENTOS

Tecer as palavras de gratidão àquelas e aqueles que estiveram comigo e me apoiaram durante a construção desta monografia constitui um dos momentos mais importantes dessa costura. Como diz o cantor Emicida, tudo o que temos somos uns aos outros nessa jornada. Sendo assim, meus agradecimentos são para vocês.

Às professoras e professores que cruzaram meu caminho, seja na escola ou universidade, e contribuíram muito para que eu escolhesse me tornar pedagoga. Em especial: à Ana, profissional da Educação Infantil que, com tanto afeto e dedicação, me fez sentir acolhida e feliz na escola. À Paula, por instigar minha paixão pelas artes e me incentivar a ser questionadora e curiosa. A Fernando e André, por serem referências de uma prática dialógica, afetuosa e responsável. Por fim, à Mônica, Adriana Delgado, Núbia e Rosângela, por suas aulas e reflexões durante a faculdade.

Ao meu companheiro e noivo, Luiz Miguel, por todo o colo, olhar atento, conversas infinitas, escuta cuidadosa, incentivos, confiança, parceria e apoio. Te encontrar no meio dessa jornada foi e é um presente. Obrigada por estar em todos os meus momentos, sem hesitar, tanto na vida pessoal como na construção desse trabalho. Ver este trabalho pronto é a realização de um sonho compartilhado. As palavras são insuficientes para expressar o amor e gratidão que sinto por você.

À minha mãe, que desde pequena via estudando e correndo atrás dos seus objetivos, e ao mesmo tempo cuidando e sendo tão presente em meu crescimento. Obrigada pelo amor e dedicação incansáveis, por acreditar em mim, me ensinar a ser corajosa, a ver o lado bom da vida e cuidar dos ruins também. Agradeço pelas brincadeiras, conversas, aventuras e por ser minha mãe, só podia ser você. Minha inspiração. Esse trabalho é nosso!

E à minha avó, pelas várias xícaras de café, por fazer questão de estar presente em todas as minhas apresentações da pesquisa e em todos os eventos da minha vida, por escutar minhas histórias e tudo que eu tenho para falar. Obrigada por ser referência de amor, presença e fé. Todas/todos que me conhecem, também conhecem você. Obrigada por ser minha avó e grande amiga.

À minha tia, Ana Cristina, por me receber em sua casa, abraços, brincadeiras e em nossas conversas sempre que precisei (e preciso). Obrigada por me apresentar a Educação e o trabalho docente de uma maneira diferente, política, possível, tão sensível e verdadeira. E por torcer tanto por mim, inclusive na concretização deste trabalho. Amo nossa cumplicidade.

À minha psicóloga, Brenda, que ouviu e acolheu minhas várias emoções durante a execução desse trabalho. Obrigada por ser fundamental em meu processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. E, também, por me ajudar a perceber este trabalho como um imenso aprendizado.

Às/aos amigas e amigos do LEPHE/UFRJ, que tornaram este caminho formativo ainda mais significativo: Deborah, Diogo, Raquel, Priscila Barros, Priscila Ferreira, Patrícia, Tati e Leonardo. Nossas trocas e discussões ampliaram minhas perspectivas e me fizeram perceber a trajetória acadêmica com mais carinho, mesmo diante às dificuldades.

À minha grande amiga, Clara, por nosso encontro na graduação e por tantas vivências juntas. Obrigada por todas as nossas conversas cheias de carinho, acolhimento, incentivos e risadas; pelas fofocas e trocas, pelos almoços, trabalhos em grupo e por segurar minha mão sempre que precisei. Crescer e aprender com você é um privilégio. Obrigada por nossa amizade e parceria.

Ao meu orientador, José Cláudio, por concordar em construir esse trabalho comigo, por toda a confiança, acolhimento, incentivos, questionamentos, considerações, paciência e por cada olhar generoso. Sua honestidade, compromisso, ética e entusiasmo para/com a profissão me fizeram sair do curso ainda mais certa da carreira que escolhi seguir.

RESUMO

O presente trabalho procurou investigar a implementação da disciplina escolar Educação Moral e Cívica (EMC) durante o período da ditadura militar e suas possíveis implicações nas práticas educativas cotidianas. A EMC foi instituída como obrigatória a partir do Decreto Lei n. 869 de 12 de setembro de 1969 e deveria ser trabalhada, cotidianamente, em todas as instituições de ensino do país, junto às/aos estudantes. Nesta prescrição oficial não só constava a obrigatoriedade da disciplina como também as suas finalidades: o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições e instituições, o aprimoramento do caráter com apoio na moral, a preservação e fortalecimento dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, a defesa do princípio democrático através da preservação do espírito religioso e o culto da obediência à Lei. Durante as investigações, surgiu o questionamento acerca do cumprimento dessa imposição, tanto pelas/os educadoras e educadores quanto pelas/os estudantes. Em função disso, foi prestigiado um percurso bibliográfico interessado na discussão sobre as apropriações feitas por sujeitas/os frente às determinações cotidianas, apresentada pelos autores De Certeau (1998); Faria Filho (1998); Chervel (1990); Roger Chartier (1990); Oliveira (2002); Lourenço (2010). Além disso, buscou-se analisar um documento específico produzido e publicado naquele presente: a Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978. Na Agenda, por um lado, procurei encontrar indícios de algumas das finalidades prescritas para a EMC. Por outro, me esforcei para evidenciar algumas possíveis apropriações, usos e ressignificações dessa prescrição, através do relato de uma professora que utilizou o material em suas práticas cotidianas.

Palavras-chave: História da Educação; Educação Moral e Cívica; Ditadura Militar; Práticas educativas; Apropriações cotidianas; Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	18
Dos quartéis às escolas: a disciplina Educação Moral e Cívica, determinações e apropriações cotidianas.....	18
1.1– Do golpe à ditadura: possíveis reflexões	19
1.2 – A emergência da disciplina Educação Moral e Cívica	25
1.3 – Estratégias e táticas: a legislação e o cotidiano	30
CAPÍTULO 2	38
Caminhando pela prescrição: a Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978 ...	38
2.1 – Conhecendo a Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978.....	38
2.2 – A EMC na Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978.....	54
A TÍTULO DE EPÍLOGO	62
Da elaboração do documento.....	63
Das expectativas	64
Dos indícios investigados	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa da Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978.....	39
Figuras 2 e 3: Propagandas do tênis Conga na Agenda Auxiliar.....	40
Figuras 4 e 5: Propagandas do tênis Conga na Revista do Professor	43
Figuras 6 e 7: Apresentação e �ndice	45
Figuras 8 e 9: Cidades brasileiras	47
Figura 10: Espaço pautado para fevereiro.....	47
Figuras 11 e 12: Temas para fevereiro e março	48
Figuras 13 e 14: Temas para abril e maio	50
Figuras 15 e 16: Temas para outubro e novembro.....	52
Figuras 17 e 18: Temas para agosto e setembro	56
Figura 19: Tema para setembro	59
Figura 20: Desfile de Conga	60
Figuras 21 e 22: 1� e 2� parte do relato.....	62
Figura 23: 3� parte do relato.....	63

INTRODUÇÃO

Repito por pura alegria de viver: a salvação é pelo risco, sem o qual a vida não vale a pena! (Lispector, 2004, p.114)

Iniciar a escrita deste trabalho de conclusão de curso é uma ousada decisão frente às inseguranças que me atravessam. Entretanto, compreendi a partir das ponderações de Clarice Lispector, uma companheira de longa data, que a escrita pode ser também instintiva, um alívio enquanto se vive no mundo e uma missão arriscada por natureza. Durante os 4 anos da graduação, enquanto aprendia e (des)aprendia a ser educadora, pude encontrar acolhimento em suas palavras e, igualmente, o impulso para continuar seguindo, me arriscando, nesse caminho cheio de turbulências e alegrias que é o da produção do conhecimento.

Entre as possibilidades aventadas para a escolha do título deste trabalho, “A disciplina Educação Moral e Cívica em foco: entre imposições, usos e ressignificações nas práticas educativas cotidianas” me pareceu a que mais contempla a proposta desse estudo. Isso porque, durante a elaboração, procurei explorar a disciplina em algumas dimensões: as imposições que atravessaram aquele tempo, dentre elas, aquela que a estabeleceu como obrigatória nas escolas e, ao questionar a suposta estabilidade das ordens, observar os usos e reinvenções da EMC no dia a dia.

Nesse caminhar, a prática de escrever sobre si é uma missão arriscada. O risco existe, pois não há previsão de como o escrito será interpretado pelas/os leitoras/es. Escrever sobre minha trajetória, assim, é perceber a não linearidade, as discontinuidades, e simultaneamente, as estabilidades e continuidades de quem sou/fui e de minhas experiências através do tempo.

Em meio à pandemia do Covid-19 e às diversas incertezas, escolher cursar Pedagogia foi o primeiro passo para o que, futuramente, se tornaria um sonho. Assim, durante meu percurso no ensino médio, o interesse por estudar sobre a Educação surgiu assistindo às aulas de professoras/es. Especificamente, nas matérias de História do Brasil e História da Arte, em que fui instigada a refletir, repensar, questionar e desnaturalizar as realidades sociais.

Além disso, cresci em uma família de mulheres e algumas professoras, que me contavam suas histórias e experiências em sala de aula, jamais escondendo as dificuldades enfrentadas e que, de alguma forma, instigaram meu interesse em exercer este trabalho. Nas semanas de provas, durante o 9º ano do ensino fundamental, frequentava a casa da minha tia e, por lá, abríamos a apostila didática e construíamos novas formas de aprender. Admirava sua prática dialógica e afetuosa, o que, além de contribuir para meus aprendizados, me inspirava a querer ensinar também.

Assim, como exemplo da não linearidade da vida, antes de escolher cursar Pedagogia, houve outras aspirações. Na transição do segundo para o terceiro ano do ensino médio, tive a Medicina como objetivo e a oportunidade de integrar uma turma específica preparatória para vestibulares e o ENEM. Entretanto, visto as imprevisibilidades, me desencontrei nesse objetivo e demorei para me encontrar novamente. Na canção “Deus me proteja” o cantor e compositor Chico César expressa isto: “Caminho se conhece andando. Então, vez em quando, é bom se perder. Perdido fica perguntando, vai só procurando e acha sem saber”.

Seguindo os versos do cantor, fui procurando uma opção de curso com a qual me identificasse e enxergasse alguns propósitos. Nesse período, encontrei acolhimento e impulso nas palavras de um professor, o qual contei sobre a minha vontade de ser professora, mesmo diante das inseguranças. Foi nesta mesma troca que ouvi “Siga sua vontade, vá ser professora e o que mais você quiser”. Depois disso, permaneci um tempo tentando me achar, até que encontrei a Pedagogia sem saber ou ter certeza de que iria me identificar tanto.

Durante a graduação na UFRJ, pude viver experiências e incontáveis aprendizados. A cada disciplina vivenciada, trocas em coletivo, estágios obrigatórios que alteraram minha forma de pensar a Educação e as experiências múltiplas na escola, as “brechas” encontradas, mesmo em situações difíceis, para fazer e propor outras ideias e práticas, projetos de extensão e disciplinas eletivas, nas quais aprendi tanto sobre as relações de ensino-aprendizagem, afetividade e o trabalho docente. Todas essas vivências, mesmo com os percalços no caminho, foram fundamentais para a forma como me posiciono enquanto educadora hoje.

Ainda falando sobre experiências, minhas vivências nas escolas por onde passei também foram marcadas por momentos conturbados, tanto por descaso da própria gestão escolar, como pelas/os colegas em sala. Quando penso nesses momentos hoje, vejo como a experiência escolar não é algo único, como se fosse somente “ruim ou boa”, mas de momentos bons, ruins, divertidos, tristes e alegres.

Entre as vivências marcantes nesse caminho, relembro o curso de teatro que fiz durante a adolescência. Nesse momento, na tentativa de amenizar minha timidez e estimular a criatividade, minha mãe me matriculou em uma turma de teatro, que ocorria aos sábados. Lembro de me sentir empolgada para contracenar com meus colegas de turma e estar naquele ambiente tão acolhedor e desafiador, com espaço livre para cada criança ser como era e coordenado por uma professora que propunha atividades de improviso, com temas criativos e diferentes.

Penso nesta experiência no teatro como algo fundamental em minha trajetória, pois me encontrei em outro espaço, que é inventado e construído. Assim sendo, associo ao Teatro

Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento, que apresenta o teatro enquanto ambiente educativo, alfabetizador, reflexivo e emancipatório. Na turma, aprendi com as cenas, sempre com um tom crítico, a conviver com as diferenças, a reconhecer minha individualidade, a criar e conviver com o outro, apoiar e incentivar as/os amigas/os e sonhar, imaginar mais um pouco. Muito do que sou hoje despontou no teatro e naquelas tardes de sábado.

Nesse caminhar, escrever sobre vivências neste trabalho é como arquivar minha própria vida. Artières (1998) sinaliza que narrar as experiências pessoais em diários, cadernos, folhas, blocos de nota se configura, também, como um momento de construção de quem se é enquanto escreve, visto que existe uma seleção do que se deseja redigir e compartilhar. Em relação a isso, o autor destaca:

Mas não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs da nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens (p. 11).

Assim sendo, neste trabalho, reúno experiências que considero significativas para me tornar quem sou hoje. Artières (1998) ainda menciona que narrar sobre si é como contrapor uma imagem social à imagem íntima de si própria/o, sendo então, uma prática de construção de si mesma/o.

Durante os primeiros períodos da Pedagogia, cursei disciplinas que expandiram meus horizontes em relação à Educação e me trouxeram novas perspectivas como educadora em formação. Entre estas, destaco as disciplinas de História da Educação no Mundo Ocidental e Currículo, a primeira ministrada pelo professor José Cláudio Sooma Silva e a segunda, pela professora Mônica Houri. Ambas despertaram meu interesse logo no início, pois propunham outras maneiras de pensar a trajetória escolar.

Enquanto cursava a primeira disciplina, aprendi a questionar e desnaturalizar minha própria trajetória escolar, refletir sobre as relações de ensino e aprendizagem e a perceber a função social da escola. Conheci a importância de, enquanto docentes, ter cuidado, atenção e responsabilidade com o que, como e para que falamos, pois é neste espaço que violências de gênero, raciais, culturais podem, ou não, ser reproduzidas.

Além disso, através da segunda disciplina, pude repensar o papel político do currículo dentro de uma instituição de ensino e sobre nossas práticas enquanto docentes. Em seu livro, o autor Tomaz Tadeu (2005) compreende este documento enquanto um discurso de relações de poder, e por isso, produz significados, legitima certas narrativas e conteúdos ao invés de outros e participa, de forma ativa, da formação da identidade e subjetividade de todas/os nós. Dessa

forma, o que é selecionado ou não para compor o escrito, dentro da escola, e quais histórias, narrativas escolhemos, enquanto professoras/es, ensinar as/os estudantes, pode ou não reproduzir as desigualdades e violências existentes neste espaço.

Assim sendo, durante uma das aulas no 2º período do curso, escutei sobre Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Educação (LPEHE-UFRJ) – coordenado pelo professor José Cláudio – e o desejo em participar surgiu, por trabalhar e desenvolver pesquisas em História da Educação. A partir disso e da curiosidade, pedi ao professor para conhecer o grupo e, assim, pude participar de uma das reuniões, em que fui muito bem acolhida e recebida por todas/os.

Desde então, permaneci frequentando as reuniões semanais às quintas-feiras pela tarde, me arriscando neste lugar ainda desconhecido. Durante o caminho, me encontrei e aproximei das discussões e temáticas sobre o campo da História da Educação abordadas junto as/os colegas e estudantes da graduação, mestrado, doutorado juntamente ao professor. Dessa forma, um espaço horizontal e enriquecedor de trocas era construído, em que todas e todos podiam compartilhar seus pensamentos, ideias, conhecimentos e recebiam atenção, escuta e respeito.

Como Chico César canta em sua música, o grupo de pesquisa foi tornando-se um espaço conhecido conforme trilhava o caminho. Nas tardes de quinta-feira, descobri do que se tratava pesquisar no campo da História da Educação e, com isto, diversos aprendizados vieram. Passei a desnaturalizar eventos históricos que estão escritos, por exemplo, em livros didáticos e perceber estes como bem mais complexos, atravessados por disputas, acordos, interesses, concordâncias, discordâncias entre sujeitas e sujeitos que os fazem (fizeram) acontecer.

Aliado a isso, pude compreender o ofício de uma/um historiadora/or, que não busca resgatar o que já ocorreu, mas, a partir de evidências encontradas sobre esse tempo, produzem interpretações possíveis para o passado (Bloch, 2001). Nesse caminhar, durante a análise dos documentos a respeito de um acontecimento passado, é necessário atentar para os indícios, vestígios e sinais.

Durante este percurso, também pude reconstruir a visão que tinha sobre a escola. Entendi o perigo de contar uma única história sobre essas instituições, como se nela só fosse possível vivenciar experiências ruins, ou como se não houvesse práticas transformadoras e práticas pedagógicas significativas, dialógicas e afetuosas. Adichie (2019) destaca que ao contarmos apenas uma certa narrativa sobre algo, criam-se estereótipos, que são incompletos e limitam uma história, que é plural.

Nesse sentido, lembro-me de escutar em uma das aulas do professor José Cláudio a seguinte pergunta: “Quando vocês pensam na trajetória escolar de vocês, só lembram de coisas

ruins ou só de coisas boas?”. A partir desse questionamento, fui instigada a refletir sobre minhas experiências escolares e percebi que, além das dificuldades e momentos ruins vivenciados dentro das escolas por onde passei, pude viver muitos momentos bons e inesquecíveis, de brincadeiras, aprendizados, amizades, paixões que compuseram minha trajetória. Portanto

Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (Adichie, 2019, p.16).

Recordo com muito carinho dessa aula, pois levei essa percepção de Chimamanda comigo em diferentes momentos da universidade. Entre essas ocasiões, destaco as reuniões do grupo de pesquisa, em que pude trocar e refletir, em coletivo, sobre o que a autora trouxe e, a partir disso, contar outras histórias sobre a escola.

Acredito que os motivos foram vários para que permanecesse no LPEHE-UFRJ. Além dos diversos aprendizados que pude construir nesse caminho, a perspectiva da História da Educação me abriu possibilidades e novas formas de olhar os cotidianos. Aprendi a *acontecimentalizar* os eventos históricos, ou seja, percebê-los enquanto frutos de relações de força, disputas e tensões daquele presente em que ocorreu. Além disso, passei a analisar os documentos históricos por outra ótica, como não neutros, repletos de intencionalidades, discordâncias, acordos, interesses desde sua criação até a publicação, circulação.

Minha permanência no laboratório também se deu pelas queridas amizades que fiz e que me fortaleceram nos estudos, nas risadas e nas partilhas. Somado a isso, a forma atenciosa, responsável, honesta e afetuosa como o professor José Cláudio nos orientava, em todas as reuniões. Cada vez mais certa de que essa trajetória não seria a mesma se não fosse pelos afetos que me atravessaram (e permanecem atravessando).

Assim, após passar algum tempo frequentando as reuniões do grupo de pesquisa durante a semana, me tornei bolsista de Iniciação Científica financiada pela agência de fomento PIBIC/CNPq. Essa oportunidade me possibilitou participar de diversos eventos, seminários e congressos durante o percurso formativo e conhecer outras pesquisas¹. Esses momentos únicos agregaram muitos conhecimentos e contribuíram de forma significativa para continuar me tornando uma pesquisadora na área da Educação.

Junto às orientações do professor, fui tentando encontrar um tema de pesquisa sobre o qual pudesse me debruçar e explorar. Assim sendo, um dos primeiros movimentos sugeridos foi fazer uma lista de assuntos pelos quais me interessava na área da Educação. Entre estes,

¹ 12ª Semana de Integração Acadêmica (2023), 13ª Semana de Integração Acadêmica (2024), XLV Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (2024), Seminário Anísio Teixeira (2024), 14ª Semana de Integração Acadêmica (2025), IV Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro (2025).

destacaram-se práticas educativas cotidianas e formação docente. Através de uma reunião de orientação, conheci a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), instituída como obrigatória em todas as escolas a partir de 1969, durante o período da ditadura militar brasileira.

O interesse foi quase imediato, por já ser curiosa sobre este período tão violento de nossa história e descobrir que os impactos do regime de exceção não foram somente nas ruas, nas esquinas, mas também dentro do espaço escolar. Dessa forma, inicialmente, entrei em contato com a dissertação de mestrado de Juliana Filgueiras (2006), que explora a EMC enquanto disciplina obrigatória e sua produção didática de 1969 a 1993. Além disso, destaca as disputas e acordos que fizeram parte dessa institucionalização e as continuidades e descontinuidades presentes durante o tempo que permaneceu obrigatória.

Durante o caminhar da pesquisa, conheci também a perspectiva histórica das disciplinas escolares, proposta por André Chervel (1990), que percebe a disciplina a partir, e em função, de sua historicidade, ou seja, é produzida e reinventada dentro da escola e por ela. Dessa forma, junto às orientações do professor José Cláudio, pude perceber a EMC enquanto não pronta, isto é, essas instituições criam, selecionam, organizam a forma como ensinam a disciplina e não apenas reproduzem o que está prescrito.

Ambos os estudos contribuíram de forma muito significativa para que o tema desta monografia pudesse ser delineado. Junto a eles, a partir da leitura de “A invenção do cotidiano” de Michel De Certeau (1998) pude perceber que as prescrições impostas não conseguem estabelecer e determinar as práticas e comportamentos cotidianos. Assim sendo, explorar as tensões existentes entre as prescrições e possíveis práticas da EMC foi um dos objetivos deste trabalho.

Nessa perspectiva, reconheço a relevância em estudar a disciplina, visto que permaneceu obrigatória nos currículos oficiais durante 24 anos: de 1969 a 1993. Além disso, a EMC tinha por objetivo educar moral e civicamente as/os estudantes de todo o Brasil. Recordo de, após conhecer isto, a primeira pergunta que me veio à cabeça foi: “Por que a necessidade de uma disciplina específica para desenvolver moral e civismo junto aos estudantes?”.

Em meio às leituras de textos relacionados à disciplina, encontrei um material que se tornaria objeto de análise da pesquisa: a Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978, utilizada por minha tia, Maria Cristina Santos Leite, em suas práticas cotidianas enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura dos anos finais do ensino fundamental, em uma

escola municipal² no Rio de Janeiro. A Agenda foi utilizada como objeto de estudo, justamente, porque foi um material planejado para auxiliar a prática docente diária, distribuído em escolas do Brasil.

De posse dessas considerações, o texto encontra-se dividido em três partes. A primeira, com o título “Dos quartéis às escolas: a Educação Moral e Cívica, imposições e apropriações” interessa-se por explorar algumas dimensões do cenário ditatorial, destacando as disputas e acordos que atravessaram o golpe de 1964 e a ditadura militar. Em segundo momento, analisar a institucionalização da EMC como disciplina obrigatória, os impactos e relevância dessa medida do governo autoritário na educação em todo o país e, por último, observar as tensões entre as prescrições impostas e as práticas cotidianas.

A segunda parte, intitulada “Caminhando pela prescrição: A Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978”, de largada, incide o foco sobre a análise e descrição detalhada deste material, atentando-se também às propagandas realizadas pela empresa que a produziu e aos conteúdos selecionados. Na sequência, concentra atenções no indiciamento de algumas finalidades impostas para a EMC através da análise de temas sugeridos na Agenda.

A terceira parte, intitulada “A título de epílogo”, apresenta o relato concedido³ por minha tia, Maria Cristina, que recebeu e usou a Agenda Auxiliar em suas práticas cotidianas. De início, interessa-se por descrever o processo de elaboração deste registro, indicando as coordenadas mobilizadas para auxiliá-la a rememorar sua experiência com o material. Em seguida, apresentar minhas expectativas ao solicitar este escrito e, por último, evidenciar os possíveis usos, apropriações e ressignificações da prescrição a partir de seu relato.

² Escola Municipal Maria Leopoldina, localizada no bairro Glória, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

³ O termo de consentimento encontra-se anexado no fim deste trabalho.

CAPÍTULO 1

Dos quartéis às escolas: a disciplina Educação Moral e Cívica, determinações e apropriações cotidianas

As épocas de transição nunca foram idades de ouro, séculos de ouro.
São apenas épocas de arame, que a gente tem de atravessar com o bamboleante fio
estendido de um lado a outro do circo. E isto, note-se bem, sem rede de segurança.
(Lá embaixo, na arena, estão rugindo as feras.)

(Quintana, 1973, p. 287)

Dentre as diversas maneiras de iniciar este capítulo, escolhi o poema de Mario Quintana por perceber, através das palavras, uma representação de certo tempo da história brasileira. Esses versos podem ser interpretados como uma forma subjetiva de expressar o que sentia e vivia naquele momento.

Nesse sentido, Chartier (1990) sinaliza as/os leitoras/es de um texto como produtoras/es inventivas/os, uma vez que, ao lerem o escrito, podem interpretá-lo de outras maneiras, produzindo novos sentidos. Ao ler os versos de Quintana, produzo significados ao que está escrito, mas não se esgotam outras formas possíveis de interpretação. Desse modo, busco destacar aqui o que pude compreender.

Assim sendo, como se estivesse escrevendo sobre um circo, o escritor menciona que para atravessá-lo seria necessário andar em um frágil fio sem rede de segurança embaixo, apenas as “feras” rugindo. Dessa forma, através do uso de metáforas, Quintana descreve uma época de arames, em que para vivê-la seria necessário cuidado para não se desequilibrar e cair na arena, onde os “animais perigosos” poderiam atacar.

Vivia-se um momento de insegurança, em que qualquer deslize poderia levar ao fim ou à violência. Era necessário atenção e vigilância aos atos e comportamentos individuais, pois, caso o contrário, sujeitas/os poderiam cair em um local arriscado e sofrer consequências de quem estava ali. Foi possível compreender a época descrita pelo autor como ameaçadora, em que o medo acompanhava as/os sujeitas/os enquanto tentavam atravessar o fio bamboleante da vida.

Isso posto, anos antes do poema ser escrito, através de um golpe civil-militar em 1964, iniciou-se o mais longo e sombrio período de regime autoritário no Brasil: a ditadura militar (Fico, 2014). Em 1973, quando ocorreu a publicação, vivia-se o período dos “Anos de Chumbo”, caracterizado pela intensificação dos crimes contra os direitos humanos por parte dos agentes militares, que fizeram uso da tortura e assassinatos para combater opositores políticos.

Durante 21 anos (1964-1985), marcados por complexidades, instabilidades e disputas que serão abordadas no primeiro tópico, operou-se um discurso de “garantia da segurança nacional” contra “ameaças comunistas” através do uso de diversos tipos de violência. Entre eles, a tortura física e psicológica, censura, restrição dos direitos constituintes e repressão.

Além disso, foram elaboradas estratégias como tentativa de legitimação do regime vigente. Um desses planos elaborados pelos agentes militares foi a institucionalização da disciplina escolar Educação Moral e Cívica (EMC) como obrigatória em todos os sistemas e níveis de ensino do país, em 1969, através do Decreto Lei n.869/1969. Nesse sentido, investigá-la a partir de sua obrigatoriedade implica em examinar algumas das estratégias prescritivas que ambicionaram difundi-la no cotidiano e, atentar aos possíveis usos e ressignificações empreendidos pela comunidade escolar (Chervel, 1990).

Assim, este capítulo irá discutir sobre o contexto político e social em que a disciplina se tornou obrigatória, suas complexidades, acordos e disputas. Em seguida, sobre a emergência da Educação Moral e Cívica enquanto componente curricular nas escolas, suas finalidades e colocar sob suspeita algumas “certezas” sobre as práticas cotidianas das disciplinas escolares.

1.1– Do golpe à ditadura: possíveis reflexões

Os fenômenos históricos são complexos. Não há fatos simples. O bom entendimento histórico não é confortável, apaziguador: ele não equaciona o passado, nem nos dá respostas definitivas, mas nos faz pensar (Fico, 2014, p.8).

O historiador Carlos Fico (2014) reflete sobre o período da ditadura militar no Brasil e destaca a complexidade intrínseca aos fenômenos históricos. Assim, o autor menciona que o acesso ao passado se dá através de vestígios que não sugerem uma resposta definitiva, mas sim, reflexões e questionamentos sobre o fato ocorrido. A esse respeito, complementa:

Mesmo o estabelecimento das “verdades factuais” é difícil, porque o acesso ao passado se dá através de vestígios que, frequentemente são controversos. Dialogar com o leitor, expondo decididamente minhas dúvidas e incertezas, esse me parece ser o caminho certo para a busca, tantas vezes infrutífera, da verdade (Fico, 2014, p.11).

Assim, considerando o campo da História da Educação em que se insere este estudo, me parece mais interessante questionar a suposta estabilidade dos eventos históricos, destacando as continuidades e rupturas que os constituem. Ao fazer isto, não se nega a veracidade dos fatos, mas abre-se espaço para a produção de outros sentidos para o que aconteceu. Dessa forma, Amadeu de Oliveira (2003), em diálogo com Michel Foucault, discute o conceito de “acontecimento” para interpretar o passado, compreendendo-o como uma relação de forças, disputas e sentidos.

Nessa direção, na concepção do autor, *acontecimentalizar* os eventos históricos significa desconfiar da suposta linearidade e estabilidade deles. Esses acontecimentos não são naturais e neutros, mas sim, repletos de intencionalidades, disputas, negociações, acordos e desacordos. Ao compreendê-los dessa forma, não se pretende negar ou contestar a ocorrência dos fatos, mas sim, concentrar atenções às complexidades inerentes a estes eventos.

No dia 31 de março de 1964 ocorreu o golpe que depôs o, até então, presidente do Brasil, João Goulart, dando início à ditadura militar que perdurou por 21 anos. Este tempo, entre instabilidades e continuidades, foi marcado por tortura, censura, perseguição à opositores políticos, opressão, suspensão dos direitos civis e resistências.

Dessa forma, é importante salientar a agitação política, social e econômica em que o país se encontrava nesse momento. Em outubro de 1960, ocorreram as eleições separadas para presidente e vice-presidente, elegendo Jânio Quadros para ocupar o primeiro cargo e João Goulart também conhecido como “Jango”, o segundo. Entretanto, Quadros renunciou ao cargo enquanto seu vice-presidente estava em uma viagem diplomática na China. Nesse sentido, com a ausência de ambos, o país encontrava-se em uma grande crise política (Fico, 2014).

Em relação ao retorno de Goulart ao Brasil e sua posse enquanto presidente, existia tanto apoio como forte oposição. Segundo Fico (2014), o respaldo a Jango vinha principalmente de sua atuação enquanto ministro do trabalho durante o governo de Getúlio Vargas (1951-1954). Entre suas principais medidas, o aumento de 100% do salário-mínimo e aproximação com sindicatos, aumentaram sua popularidade. Por fim, era estimado por buscar um tratamento mais justo para as/os trabalhadoras/es do ponto de vista social.

Entretanto, segundo Fico (2014), agentes militares, canais relevantes da imprensa⁴, membros da Igreja Católica, setores da classe média urbana e empresários⁵ eram contrários à volta do vice-presidente e a sua posse no lugar de Jânio. Além disso, os comandantes das Forças Armadas⁶ afirmaram que o retorno de Jango para o país representava um perigo, uma “absoluta inconveniência”. Ainda sobre isso, o autor menciona:

(...) Disseram que Jango nomeara esquerdistas para cargos importantes no ministério, “ativos e conhecidos agentes do comunismo internacional”. Mencionaram, inclusive, a presença do vice-presidente na China, onde teria deixado “clara e patente sua incontida admiração ao regime (...) exaltando o êxito das comunas populares” (Fico, 2014, p.18).

⁴ Entre os jornais importantes que eram contrários à posse de João Goulart, destacam-se: Correio da Manhã, Jornal do Brasil, O Estado de S. Paulo e O Globo (Fico, 2014).

⁵ Aqui me refiro à duas associações de empresários: o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática).

⁶ Nesse momento, os comandantes das Forças Armadas também eram reconhecidos como ministros. São eles: marechal Odílio Denis, da Marinha, vice-almirante Sylvio Heck, e da Aeronáutica, o brigadeiro-do-ar Gabriel Grum Moss (Fico, 2014).

Desse quadro, havia um temor significativo de que com o retorno e a posse, João Goulart pudesse instaurar um regime comunista no Brasil. Conforme Fico (2014), a aversão de membros das Forças Armadas brasileiras ao comunismo existia desde 1935, quando ocorreu a “Intentona Comunista”, movimento organizado pelo Partido Comunista do Brasil (PCB) na tentativa de derrubar Getúlio Vargas do poder. Nesse contexto, a proximidade de Jango com sindicatos e suas medidas que favoreciam classes populares⁷ contribuía para a crença, principalmente dos setores conservadores⁸, de que o vice-presidente possuía inclinações comunistas.

Nessa perspectiva, o regime vigente durante a ausência de Jango era o presidencialismo. Porém, cientes do retorno dele ao país e em busca de seus interesses, os comandantes militares mudaram o funcionamento e adotaram o parlamentarismo, em que os poderes do presidente estão restritos e o primeiro-ministro toma as decisões. Dessa forma, estes agentes, que também recebiam o título de ministro, poderiam exercer poder.

Em 1961, o vice-presidente assumiu o cargo e a agitação política tornava-se cada vez maior. No que tange ao novo funcionamento do governo, a crise que se instaurou depois não foi causada somente pela alteração feita pelos comandantes, mas também pelo que ela ocasionou (Fico, 2014). Nesse sentido, o até então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, criou a campanha “Rede da Legalidade” em defesa dos direitos de João Goulart, em que afirmava a legitimidade de Jango ao ocupar o cargo de presidência, já que era o vice-presidente.

Nesse caminhar, os fenômenos históricos são complexos e uma boa compreensão histórica passa pelo desconforto, questionamento. Dessa forma, apesar de ser possível interpretar a oposição total dos militares ao movimento de Brizola a favor de Jango, não ocorreu dessa maneira. Segundo Fico (2014) o comandante do III Exército, general Machado Lopes, apoiou a Rede da Legalidade, o que dividiu as opiniões dos militares e foi peça chave para o sucesso do movimento.

Em seu discurso de posse, em 1961, João Goulart relembra a necessidade de um plebiscito, garantido pela emenda constitucional, para decidir se permaneceria o

⁷ De acordo com Fico (2014), neste período, por “classes populares” entendia-se: trabalhadoras e trabalhadores urbanos e rurais, estudantes ligados a movimentos sociais, sindicalistas, participantes de ligas camponesas e sujeitas/os não alfabetizadas/os. Além disso, soldados, marinheiros e cabos, que neste momento não tinham direito ao voto e através das propostas de Jango, conseguiriam votar, sendo a favor de sua posse.

⁸ Segundo Aarão (2014) compreendia-se por “setores conservadores” neste momento: as elites tradicionais, grupos empresariais, grande parte das classes médias, proprietários de terra, profissionais liberais, parte das Forças Armadas, jornalistas, professores, estudantes e trabalhadores autônomos.

parlamentarismo ou retornaria ao presidencialismo. De acordo com Fico (2014), o apoio das classes populares ao retorno do regime presidencial e a posse de Jango estava garantido. Visto que, dias antes do resultado, o vice-presidente aumentou em 75% o salário-mínimo, conquistando o apoio desse público. Além disso, vale a pena ressaltar a crise econômica que ocorria, tendo 80% de inflação ao ano (Aarão, 2014).

Diante desse cenário, Jango pôde tomar posse. Entretanto, é interessante integrar à discussão o forte apoio do governo dos Estados Unidos à desestabilização do então presidente e, alguns anos depois, ao golpe civil-militar em 64. Segundo os estudos de Fico (2014), houve uma grande campanha realizada pelos grupos nacionais opositores, financiada pelo país estrangeiro, e ampla atividade de propaganda. Sobre isso, o autor salienta:

(...) haveria eleições no Brasil e os candidatos que faziam oposição a Goulart receberam bastante dinheiro para suas campanhas. O embaixador norte-americano, anos depois, admitiu ter liberado US\$ 5 milhões. Além dos dólares enviados em 1962, o governo norte-americano passou a fornecer diretamente aos governadores que faziam oposição ao governo Goulart (...) (p.32).

Nesse quadro, percebe-se a intensificação dos conflitos políticos internos e o alcance internacional desta instabilidade. Essa interferência estadunidense durante as eleições brasileiras ocorreu através da chamada “Operação Brother Sam”⁹, cujo objetivo era a desestabilização de Goulart e “proteger”¹⁰ o Brasil de ameaças comunistas.

Além disso, o plano da Operação também previa o apoio de tropas militares estadunidenses caso ocorresse alguma interferência soviética no Brasil. Entretanto, segundo Fico (2008), apesar de aparentar ter sido apenas uma iniciativa do governo dos Estados Unidos, havia contato e interesse em solo brasileiro. O general-de-brigada José Pinheiro de Ulhoa Cintra esteve responsável pela avaliação das armas enviadas e por noticiar coronel estadunidense, Vernon Walters.

Visto isso, é importante mencionar que Cintra era “braço direito” de Castelo Branco, futuro e primeiro presidente do período da ditadura militar no Brasil. Fico (2014) salienta que

⁹ A Operação Brother Sam foi um plano de emergência elaborado pelo governo estadunidense, que buscou elencar possíveis cenários de ameaças comunistas ao Brasil e elaborar planos de ações correspondentes às supostas situações. Nesse plano, estava incluso o envio de tropas militares, mísseis teleguiados, armas, navios petroleiros e gás lacrimogênio. Além disso, estava previsto o estabelecimento de contatos secretos com os grupos de conspiradores de um golpe militar e contrários a Jango, para se manterem informados sobre quaisquer ameaças, de forma clandestina. O governo dos EUA buscava não só “proteger” o território brasileiro, mas também exercer influência, partindo de seus interesses e valores anticomunistas, sobre estes grupos. Assim, consideravam que os militares brasileiros eram a única força nacional capaz de alterar o regime vigente (Fico, 2014).

¹⁰ Coloco a palavra entre aspas pois não foi um ato de proteção ingênuo. A missão foi elaborada estrategicamente de acordo com os interesses estadunidenses no contexto da Guerra Fria (1947-1991). Nesse sentido, o governo dos Estados Unidos buscava “proteger” o Brasil, através da Operação, para que ele não pudesse se tornar comunista, visto os conflitos entre a União Soviética e o os EUA característicos do período.

durante o planejamento da missão houve participação de militares brasileiros que, também, eram contra João Goulart. Somado a isto, o apoio estadunidense ao golpe militar já estava declarado, pois acreditavam que somente dessa forma conseguiriam derrubar Jango do poder e acabar com as manifestações populares, que caracterizavam o caos a ser combatido.

Nessa perspectiva, as informações de que um golpe poderia destituir Jango do poder começaram a circular. Em 13 de março de 1964, ocorreu o “Comício da Central”, em que o presidente discursou para 200 mil pessoas sobre o que planejava e buscava com as Reformas de Base. Entretanto, o discurso somente serviu para mais suspeitas acerca dos seus planos e ideias. Sobre isto, Fico (2014) escreve:

(...) poucos dias depois do comício da Central, o chefe de Estado-Maior do Exército, general Castelo Branco, tomou a iniciativa que faltava para coordenar as forças que conspiravam pela derrubada de Goulart. Ele lançou dois documentos reservados(...) na instrução reservada, Castelo mencionava o Comício da Central e a proposta de plebiscito para convocar uma constituinte (p.54).

Esta constituinte mencionada por Castelo Branco tinha por objetivo a realização de uma revolução através da violência com o fechamento do Congresso, que existia naquele presente, e a implantação de uma ditadura. Visto isso, os preparativos para o golpe de Estado já estavam em curso. A esse respeito, os estudos de Fico (2014) também se dedicam a questionar algumas narrativas simplificadoras acerca dos acontecimentos em 1964 e da ditadura subsequente. Nessa perspectiva, há interpretações que minimizam a violência ocorrida no golpe ou que afirmam que não houve violência.

Sobre essas leituras, o autor menciona que existe uma “história incruenta” sobre o golpe militar em 64 e a ditadura, ou seja, aquela que conta uma versão em que não houve violência ou derramamento de sangue (Fico, 2014, p. 57). Dessa forma, existem discursos que revelam a ruptura institucional naquele ano como banal, sem torturas ou ações arbitrárias. Em relação a isso, o autor enfatiza:

(...) a brutalidade do golpe de Estado de 1964 está evidenciada pelo sangue das pessoas que morreram. Deve ser denunciada não apenas por outras formas de violência, inclusive de natureza institucional, mas também pela grande quantidade de ações arbitrárias que tomaram conta do país naquele início de abril. Não houve a assepsia que a tese da “batalha de telefonemas” pressupõe. O golpe de 1964 não foi marcado pela banalidade (Fico, 2014, p. 59).

Assim como diz o autor acima, o golpe de 1964 e a ditadura subsequente não foram acontecimentos pacíficos. Nessa direção, segundo Daniel Aarão (2014) existem algumas versões sobre ambos os eventos que produzem uma ruptura entre o passado e o presente, desconsiderando a existência do período ditatorial, em que preferem não relembrar o que ocorreu. De acordo com Aarão (2014):

Como já ocorreu muitas vezes na história, ao virar as costas para o passado ditatorial e empreender a construção de uma alternativa, grande parte da sociedade preferiu demonizar a ditadura vigente nos anos anteriores e celebrar novos valores – democráticos. (p.8)

Nesse sentido, estas versões buscam incidir o foco apenas na democracia que se reestabeleceu após os 21 anos. Sobre isto, a historiadora Heloísa Starling (2015) sinaliza que existe ainda um incômodo silêncio sobre o que aconteceu neste período, principalmente no que diz respeito às violências cometidas pelos agentes militares contra a população, seja nos interrogatórios realizados nos quartéis ou nos desaparecimentos forçados de opositores políticos. Em relação a isso, ela pontua:

O centro de sustentação do governo dos militares estava localizado no controle pelas Forças Armadas da Presidência da República e na imposição de graves limites a autonomia dos demais poderes da União, o Legislativo e o Judiciário. A partir desse controle, o regime produziu um imenso conjunto de práticas e normas arbitrárias, mas com valor legal, destinadas a desmobilizar a sociedade e limitar sua participação política aos processos eleitorais fortemente controlados (p. 44).

Portanto, mesmo que práticas autoritárias e injustas ocorressem, ainda estavam dentro da legalidade, pois a tomada de decisões estava nas mãos das Forças Armadas, e os outros poderes foram impedidos de agir. Ligado a isto, os Atos Institucionais (AI) foram publicados a partir de 1964, destacando-se o AI-5, um dos instrumentos mais repressivos do período, publicado em 13 de dezembro de 1968.

Fico (2014) observa a necessidade de “institucionalizar” o golpe nesse período, isto é, tornava-se urgente elaborar algum tipo de normatização legal que gerasse a ideia de que o novo governo era legítimo. Assim, os AI foram elaborados não só para servir como validação jurídica do regime, mas também, para a organização interna do funcionamento do governo: definir quanto tempo durariam os mandatos, como seriam escolhidos os presidentes. Além disso, quais punições e como as mesmas ocorreriam aos comunistas, “subversivos” e grupos opositores.

Entretanto, havia discordâncias para o alcance dessa institucionalização. De acordo com Fico (2014), o segundo presidente do período ditatorial, Costa e Silva, junto aos seus governadores cogitou solicitar a autorização do Congresso Nacional para as cassações de mandatos parlamentares e a suspensão dos direitos políticos. Porém, dentro do próprio Congresso não havia consenso, pois, alguns grupos “vitoriosos” e o governo estadunidense concordavam com essa medida, mas grupos mais radicais, que buscavam autonomia para aplicar as punições discordavam. Assim, percebe-se que entre diferentes setores do parlamento não existia um consenso sobre essa solicitação.

Por esse motivo, o golpe de Estado de 64, concebido como “revolução vitoriosa”¹¹ pelos agentes militares, não buscava aprovação do Congresso. Assim, na concepção autoritária, a “revolução”, por si mesma, seria a fonte legítima do poder, não sendo necessário validação de algum órgão. Fico (2014) considera que essa decisão é fundamental para compreender as diferenças entre o golpe civil-militar e ditadura militar subsequente, pois era um alerta aos setores menos radicais acerca do caráter indiscutivelmente autoritário e militar do novo regime. Com o golpe, não apenas o governo de Jango foi derrubado, mas uma estrutura autoritária se instaurou, esta que não aceitaria intervenções de outros órgãos democráticos e da Constituição.

Entre os AI publicados, destacou-se o AI-5, um dos instrumentos mais violentos do período, publicado em 13 de dezembro de 1968. Em sua prescrição estava a suspensão dos direitos políticos dos cidadãos, da garantia de habeas corpus, a perseguição a opositores políticos, censura prévia e a liberdade vigiada (Brasil, 1968). Assim sendo, em menos de um ano depois dessa publicação, em setembro de 1969, foi criada a disciplina escolar Educação Moral e Cívica. Dessa forma, os impactos das medidas autoritárias do governo militar também se fizeram presentes dentro das escolas.

1.2 – A emergência da disciplina Educação Moral e Cívica

A história das disciplinas escolares (...) ela mostra, por exemplo, que a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes (Chervel, 1990, p.220).

Uma possível maneira de compreender a relevância dessa disciplina como obrigatória nas escolas brasileiras é retornar ao campo da história das disciplinas escolares. Nesse sentido, Chervel (1990) nos sinaliza que ao estudar as mesmas, deve-se atentar não somente para as práticas docentes em sala de aula, mas também para as grandes finalidades que as constituem e ao fenômeno de aculturação de massas que determinam.

Assim sendo, através do Decreto Lei n. 869 de 12 de setembro de 1969, a EMC tornou-se obrigatória nas grades curriculares e deveria ser trabalhada cotidianamente junto aos estudantes em todos os níveis e sistemas de ensino. É importante frisar que este regulamento

¹¹ De acordo com as contribuições de Fico e Aarão (2014), desde esse momento até os dias de hoje, grupos civis apoiadores do golpe e agentes das Forças Armadas concebem o que ocorreu em 31 de março como uma “revolução vitoriosa” ou “revolução redentora”, não como um golpe de Estado. A “revolução”, nesta perspectiva, teria salvado o país do comunismo e do caos. Além disso, nomeá-la dessa maneira é uma forma de legitimar o que aconteceu, como se o feito fosse positivo, dando uma ideia de transformação do cenário político e social que existia, que ameaçavam a ordem e segurança nacionais.

foi rubricado pelos ministros da marinha de guerra, exército e aeronáutica militar e destacava seu vínculo com o primeiro parágrafo do artigo 2¹² do AI-5.

No corpo do texto, estava prescrito que o Poder Executivo Federal, nesse contexto constituído pelos agentes militares, estaria autorizado a decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e da Câmara de Vereadores. Assim, o presidente poderia legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas na Constituição. Em função da intensificação do autoritarismo, a EMC foi criada e estabelecida em menos de um ano depois desta publicação.

Além disso, a disciplina foi institucionalizada sem um aparato acadêmico ou ciência de referência. Filgueiras (2006) menciona que a EMC seria um conjunto de conhecimentos advindos da História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Ciências Políticas, Antropologia e Teologia. Dessa forma, às/aos professoras/es não eram apresentadas as finalidades da disciplina e elas/es deveriam conhecer o mínimo de cada uma dessas outras áreas para que pudessem ensiná-la nas salas de aula.

Logo, a EMC tornou-se uma habilitação do curso de Estudos Sociais, que em sua maioria eram licenciaturas de curta duração. Segundo Filgueiras (2006), a partir da Lei n. 5692/71, as/os professoras/es passaram a ser reconhecidas/os como “profissionais do ensino”, ou seja, seriam dotados somente de técnicas para ensinar e não caberia a estas/es abordar ideias tidas como subversivas às/aos educandas/os. Havia um discurso sobre a preocupação com a formação das/os professoras/es para ministrar a EMC, visto sua especificidade. Porém, na prática, a formação oferecida era precária, o que colaborava para a desqualificação da profissão.

Sobre isso, Filgueiras (2006) pontua que a disciplina foi elaborada dentro de um arcabouço político ideológico do governo militar. Nesse sentido

(...) o tema da Educação Moral e Cívica passava a ser entendido sob a perspectiva da Segurança Nacional. A EMC era fundamental para a estruturação do “sistema de defesa democrático”, desenvolvido pela Política de Segurança Nacional, contra a guerra revolucionária. As crianças teriam sua personalidade formada desde cedo, de maneira a prepará-los contra a propaganda subversiva, quando viessem a se tornar adolescentes (Oliveira, 1982 apud Filgueiras, 2006, p.41).

De acordo com Filgueiras (2006), ainda, a preservação da segurança nacional tinha como base a ideologia do Rearmamento Moral, movimento que se estendia pela América Latina na década de 1960 e visava proteger o Ocidente do “inimigo comunista”, defendendo a moral e os valores cristãos. Outra influência, segundo a autora, foi a criação do conceito de segurança

¹² Encontra-se em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>

e guerra psicológica desenvolvidos pela ESG (Escola Superior de Guerra), sendo a EMC fundamental para o ensino de valores morais e cívicos nas escolas, como forma de prevenir a população contra as propagandas inimigas.

Dessa forma, a disciplina foi criada dentro das finalidades e interesses do governo vigente. Conforme Filgueiras (2006), torna-se relevante compreender a especificidade da EMC enquanto componente curricular obrigatório, pois ela existiu com diferentes finalidades e sentidos no período republicano. Como exemplo disso, no período inicial da República (1889), houve a implementação da educação cívica e a escola seria responsável pela formação do “homem moderno” baseado na ciência, na educação moral e cívica laica, longe de uma moral religiosa e na preparação para o trabalho.

Nesse sentido, “No programa de instrução pública de 1892, a formação moral, cívica e instrumental tinha suas finalidades atribuídas às matérias: geografia e história, educação cívica, moral, música, ginástica e exercícios militares, desenhos e trabalhos manuais” (Filgueiras, 2006, p. 23). Ou seja, nesse período, a moral e cívica não funcionava como uma disciplina escolar, mas diluída em outras matérias da grade curricular.

Dessa maneira, Filgueiras (2006) aponta que a moral trabalharia elementos como civilidade, bons costumes, a história e geografia, formação do caráter e o cultivo do amor à Pátria. Além disso, a educação física priorizaria a moralização e higiene e, por fim, a ginástica e exercícios militares cultivariam corpos ágeis e fortes, tornando as e os estudantes defensoras/es do país. Assim, era atribuído às escolas o papel de civilizar as/os cidadãs/os.

Segundo a autora, essa atribuição surge como parte do projeto de educação integral de instrução no ensino primário, no período inicial da república. Nesse momento, estavam ocorrendo processos de urbanização e imigração, e houve investimento tanto público como privado para a alfabetização de sujeitas/os. Em um cenário em que o analfabetismo deveria ser combatido ao passo que a escola se tornava cada vez mais valorizada, ensinar a língua nacional tornou-se uma obrigação dessas instituições, funcionando como um instrumento de homogeneização social.

Nesse sentido, Filgueiras (2006) pontua que a escola surge, nesse período, como representação do projeto republicano de civilização das populações. Para isso, também incluíam as aulas de música, em que havia o ensino dos hinos de louvor à Pátria, à cidade, ao Estado e à República. Além disso, eram incluídos no dia a dia aulas de desenho e trabalhos manuais, com a intenção de preparar as/os estudantes para o trabalho industrial. Sobre isso, a autora destaca:

(...) outros espaços de expressiva divulgação dos ideais cívicos da nova república eram os ritos, espetáculos e celebrações instaurados pela escola primária. Ela corporificou

e divulgou os símbolos, valores, e a pedagogia moral e cívica da República, por meio das festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e celebrações cívicas (p.24)

Dessa forma, valores morais e cívicos deveriam ser ensinados e desenvolvidos através das disciplinas previstas nos currículos escolares e em eventos extracurriculares. Filgueiras (2006) destaca que, nesse presente, a cidadania era compreendida como igualdade de deveres e direitos, assim, caberia ao ensino cívico promover a formação do caráter nacional. Nesse sentido, a educação moral e a educação cívica não deveriam ser ministradas como disciplinas, mas como parte de todas as situações da escola, seja dentro ou fora dela.

Entretanto, com o Decreto Lei n.869/1969 a EMC surge como uma disciplina escolar, obrigatória e específica. Anteriormente a sua emergência no contexto ditatorial, já exista a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB), criada em 1962 pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Ela se dava como parte complementar do currículo escolar e deveria ser ministrada do 6º ao 9º ano. Esta disciplina tinha como fim formar as e os estudantes civicamente e prepará-los para a cidadania.

Sendo assim, durante a ditadura, a necessidade de uma disciplina voltada para ensinar moral e civicamente as e os estudantes esteve presente. Conforme Filgueiras (2006) em primeiro momento, para grande parte dos membros do CFE, a EMC deveria ser uma prática educativa, ou seja, os valores cívicos poderiam ser internalizados através de vivências tanto dentro como fora da escola. Assim, a OSPB e a Moral e Cívica estariam andando juntamente.

Outro ponto importante a se mencionar sobre a EMC, evidenciando também a sua relevância, foi a criação de um órgão específico para o controle e organização da disciplina: a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Como afirma Filgueiras (2006), tal órgão era responsável pela avaliação e aprovação dos materiais didáticos e, nas decisões relacionadas à EMC dentro das escolas e na propagação dos seus valores na imprensa. Além disso, atuava na parceria com o CFE na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica.

Nessa lógica, dentro do arcabouço político ideológico do governo militar, a formação moral e cívica das crianças e jovens serviria tanto para o combate às ideias tidas como subversivas – derivadas do comunismo – como também para a expansão da ideia de um “Brasil potência”, rumo ao desenvolvimento. Dessa forma,

O Regime militar procurou forjar uma ideia de História Nacional que caminhava para o futuro. A história era apresentada sem conflitos, em nome da identidade dos eventos da História Nacional. Concepções de História e futuro presentes na disciplina de Educação Moral e Cívica (Filgueiras, 2006, p.54).

Assim, pretendia-se com o ensino da EMC produzir uma concepção única sobre a identidade da/o cidadã/o brasileira/o, como se não houvesse divergências ou conflitos no

cotidiano em sociedade. De acordo com Filgueiras (2006), essa ideia referia-se ao “homem cívico” esperado, que tem seu caráter formado por valores religiosos, valoriza a Pátria e é útil a ela e segue as regras e as hierarquias impostas.

Em diálogo com isso, é importante conhecer as finalidades prescritas para a disciplina no Decreto Lei n.869/1969. São elas:

- a) A defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) A preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) O fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) O culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições 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 sociopolítico 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 o bem comum;
- h) O culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração à comunidade (Decreto Lei n.869/1969)

Em suas finalidades está a “defesa do princípio democrático através da preservação do espírito religioso”. Nesse sentido, no contexto da ditadura militar, a Moral e Cívica trabalharia conteúdos vinculados a uma concepção de moral baseada na moral cristã, que estaria sendo ameaçada pelas manifestações contra o regime vigente. Em diálogo com Carlos Fico, Filgueiras (2006) menciona:

O AI-5 reafirmava a importância do projeto fundamentado na perspectiva da “utopia autoritária”, que vinha sendo concebida desde 1964, sob a crença de que “seria possível eliminar quaisquer formas de dissenso (comunismo, subversão, corrupção) tendo em vista a inserção do Brasil no campo da “democracia ocidental e cristã”. Esses dissensos impediriam o Brasil de caminhar rumo ao seu destino de país do futuro (Filgueiras, 2006)

De acordo com Filgueiras (2006), o momento que se vivia não era compreendido por seus defensores como uma ditadura, mas como um período de luta pela “democracia-

espiritualista-cristã”. Dessa forma, a democracia a qual se referiam estava alicerçada em valores espirituais e morais religiosos. Assim, somente através da formação moral e cívica das/os estudantes, garantida com o ensino da EMC nas escolas, seria possível combater as “ameaças comunistas” e o país estaria protegido de um regime totalitário. Sobre isso, ao explorar a estrutura dos livros didáticos da disciplina, a autora reflete:

O dever do voto era constantemente ressaltado nos livros didáticos, mas a população desde 1965, por meio do AI-2, não votava mais para presidente da república (...) essa mudança no processo eleitoral não foi mencionada em nenhum livro. Os manuais somente explicavam o funcionamento das eleições no Brasil. O fato de a população brasileira não poder votar no Presidente da República era visto como algo natural, e não como um retrocesso (...) votar era uma das ações mais importantes dos cidadãos e era apresentada pelos livros didáticos como símbolo do regime democrático (p. 143).

Torna-se possível perceber que havia a seleção e escolha de quais conteúdos e de que forma seriam apresentados nos livros didáticos. Por exemplo, ao escolherem não abordar o que estava acontecendo fora da escola, como a mudança ocorrida no processo eleitoral, e, ao mesmo tempo, destacar nos livros a importância de participar da votação e o voto como símbolo do regime democrático. Tais escolhas evidenciam a omissão frente ao que estava acontecendo no cotidiano naquele momento: a proibição de direitos constituintes, censura, violências e repressão.

Filgueiras (2006) menciona que ao ministrar a EMC estaria ensinando sobre democracia e a garantindo, através da formação das/os estudantes para servir à Pátria e acerca da organização política e social do país, alertando-as/os inclusive sobre o perigo do comunismo. Porém, observa-se que ao passo que se versava sobre a defesa do princípio democrático, criavam meios para tentar controlar o que seria divulgado nos materiais didáticos e as práticas docentes em salas de aula. Em relação às tentativas de estabelecer nas prescrições o domínio do que era feito na escola, Filgueiras (2006) reflete:

Diversos professores seguiam à risca os conteúdos dos livros didáticos, mas outros, como uma forma de resistência ao regime militar, subvertiam em sala de aula o conteúdo prescrito e organizavam uma outra forma de se compreender a moral e o civismo (Filgueiras, 2006, p. 93).

Nesse caminhar, as prescrições impostas para a EMC pelo governo militar nem sempre conseguiam garantir o seu cumprimento nas práticas em sala de aula. Com o propósito de dar continuidade ao debate sobre imposições no cotidiano, o próximo tópico se interessará por questionar a suposta estabilidade das ordens e refletir sobre a disciplina escolar.

1.3 – Estratégias e táticas: a legislação e o cotidiano

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que

procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (De Certeau, 1998, p. 41).

Durante a elaboração deste trabalho, ao estudar a disciplina a EMC enquanto obrigatória a partir de uma imposição, surgiu um questionamento a respeito da suposta estabilidade dessas ordens. Visto que, conforme escreve De Certeau (p.38), “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Nesse caminhar, mesmo sem a permissão, sujeitas/os se apropriam das imposições, podendo reinventá-las e criar sentidos na prática diária.

O questionamento mencionado ocorreu a partir da leitura do livro “A invenção do cotidiano”, do historiador Michel De Certeau, em uma das tardes de quinta-feira no grupo de pesquisa na UFRJ. O autor divide sua obra em cinco partes e, especialmente, a segunda parte, intitulada “Artes de fazer” me incitaram reflexões sobre as várias maneiras que as/os sujeitas/os se apropriam do espaço organizado, através das técnicas de produção sociocultural (De Certeau, 1998). Estas técnicas referem-se às formas de subverter, reinventar as ordens impostas.

Nessa perspectiva, foi possível perceber as estratégias disciplinares que tentam impor as prescrições para a EMC e questionar se as/os professoras/es seguiam à risca o que determinava a Lei em suas práticas. Faria Filho (1998) compreende a legislação como algo dinâmico, ou seja, não é simplesmente uma imposição que expressa os interesses das classes dominantes e que já possui a garantia de sua correspondência. Mas é apropriada pelas/os sujeitas/os, que a partir da lei, realizam uma pluralidade de ações.

O autor também percebe a legislação como prática social. Dessa forma, “a lei precisar ser legítima e legitimada” (Faria Filho, 1998, p.101), isto é, ao passo que parte de um lugar jurídico, também se origina a partir de interesses das/os sujeitas/os em sociedade. Sendo assim, a relação entre as/os sujeitas/os e as ações a partir da lei são muito mais complexas, desmistificando o pensamento comum que muitas vezes temos sobre o caráter somente autoritário da legislação.

Durante o seu texto, Faria Filho (1998) menciona a tensão existente entre os imperativos legais e os imperativos pedagógicos, pois a determinação legal muitas vezes não é compatível com as necessidades, demandas e práticas cotidianas que ocorrem dentro das escolas. Dessa forma, ao analisar essa tensão, destaca que muitos professores, diretoras, inspetores tinham para si a clareza das imposições legais, porém, elas não eram compatíveis com as demandas pedagógicas no dia a dia. E, nesse momento, afastavam-se da lei, reinventando-a.

De Certeau (1998) aprofunda ainda mais esse debate ao explicar o que, em sua concepção, seriam as estratégias disciplinares e as práticas cotidianas, essas últimas nomeadas por “táticas”. Por estratégia, entende-se como relações de força que produzem ações capazes de organizar, produzir regras e impor em um espaço. Por outro lado, as táticas referem-se às “maneiras de fazer com”, operações cotidianas feitas pelos sujeitos no território do outro. Assim sendo, é a caça não autorizada, pois mesmo com as imposições, modifica, cria, reinventa, reinterpreta, resiste.

Dessa maneira, configura-se como “artes de fazer”, pois são operações que partem da criatividade humana. Sobre isto, De Certeau (1998) menciona:

Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer”: vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores”, mobilidades de mão-de-obra, simulações polimórficas, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos (p.47).

A legislação, então, seria uma estratégia que tenta organizar, impor e produzir regras em sociedade, mas não apenas isso. Faria Filho (1998), também propõe as leis enquanto campo de expressão de lutas sociais, isto é, surgem a partir de disputas, conflitos de interesses e negociações entre diferentes grupos sociais. Sendo assim, ela também é prática. A esse respeito, o autor escreve:

Tal compreensão, ao mesmo tempo que desnaturaliza a legislação e o arcabouço jurídico-político no qual ela está inserida dinamicamente, leva a entender que, como diz Michael Ignatieff (1987), as camadas populares ou os outros sujeitos que não são detentores do poder estatal não são bigornas onde o “Estado” bate com um martelo (p.114).

Nesse caminhar, propõe-se aqui um uso mais inventivo da legislação, em que esta não é neutra e não ocorre apenas “de cima para baixo”, como se não houvesse resistências. Ao perceber as leis dessa maneira, pode-se visualizar como as/os sujeitas/os se apropriam, resignificam, subvertem as ordens nas práticas ordinárias. Sobre este ponto específico, De Certeau (1998) escreve que na cultura ordinária as ordens são colocadas em práticas por uma arte, sendo ao mesmo tempo exercida e burlada.

De diferentes formas, as/os sujeitas/os utilizam a lei, cumprindo-a ou não, e exercem seus modos de agir. Como exemplo disso, ao analisar a legislação escolar no campo educacional, Faria Filho (1998) menciona que durante o século XIX, existia uma lei que vinculava o recebimento de salário das/os professoras/es a apresentação de um determinado número de estudantes frequentes às aulas. Entretanto, em muitos casos, as/os profissionais se apropriavam da lei para obter seu benefício e apresentavam a ficha de frequência, porém, sem

exatidão do número de presentes em sala de aula. Assim, o cumprimento da prescrição ocorria através da burla.

Em relação a isso, baseado em De Certeau (1998), em cada individualidade existe uma pluralidade incoerente e, muitas vezes, contraditória de formas de agir diante das imposições. Mesmo que plurais, existe uma formalidade dessas ações, pois refere-se às maneiras sutis, às vezes invisíveis, como os sujeitos se apropriam do espaço e das regras impostas pelos “poderosos”. Dessa forma, as práticas não são aleatórias, mas pensadas, articuladas, escolhidas pelas/os sujeitas/os comuns nas ocasiões do dia a dia. A esse respeito, o autor escreve:

Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e, portanto, desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem às regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas. Isto significa voltar ao problema, já antigo, do que é uma arte ou “maneira de fazer” (p.42).

Essas “maneiras de fazer”, portanto, constituem uma rede de antidisciplina (De Certeau, 1998). Ao passo em que existem estratégias disciplinares que tentam controlar, ordenar, organizar o espaço e os comportamentos individuais, seja através das prescrições ou punições, as/os sujeitas/os, de forma criativa arranjam maneiras de cumprir as normas ou desviá-las. Ligado a isso, Faria Filho (1998) nos convida a pensar a lei enquanto linguagem, isto é, que produz sentidos e significados, através do discurso, sobre as tradições e costumes de uma época. São as estratégias que buscam a ordenação social.

Ao pensar as estratégias prescritivas presentes no Decreto-Lei n. 869/1969 que instituiu a EMC como obrigatória, percebe-se através das finalidades para a disciplina, uma certa concepção de cidadã/o ideal a se formar durante o período ditatorial. Com a prática da disciplina nas escolas, esperava-se que as/os estudantes se tornassem úteis à Pátria ao cumprir os deveres cívicos e colaborar para a Segurança Nacional. Além disso, concebiam as/os professoras/es como desprovidas/os da capacidade de criticar e refletir em seu fazer, restringindo sua atuação ao domínio das técnicas para melhor ensinar.

Assim, torna-se interessante perceber como as prescrições elaboradas durante a ditadura, que tinham por finalidade ordenar, impor, organizar e controlar os comportamentos individuais e o espaço, não impediam os modos de agir operados pelas/os sujeitas/os comuns em suas práticas. Tanto as/os docentes como as/os estudantes não se limitavam a reproduzir passivamente o que estava imposto, mas se apropriavam da prescrição e a reinterpretavam na rotina diária, não havendo sempre o cumprimento esperado das ordens. Desse modo, ao passo que havia estratégias prescritivas que tentavam disciplinar, em um mesmo espaço, as táticas surgiam como forma de apropriação e ressignificação da imposição.

Lourenço (2010) ao analisar memórias de professoras/es sobre suas práticas na ditadura militar, traz em perspectiva as diferentes percepções dessas/es profissionais sobre a vigilância que acontecia. Alguns acatavam as regras e as cumpriam na prática, seja por medo ou concordância, como também, resistiam e subvertiam a ordem. Sobre isso, a autora entrevista a professora Arlete, que ministrou aulas de EMC e OSPB e relata sua experiência:

(...) e aí eu trabalhava com essas matérias, né?... Muito interessante, porque, com toda essa vigilância, a gente burlava e falava horrores. E olha que tinha uma vigilância razoável. Sempre tinha um diretor mais reacionário, mais atento a isso. Outras pessoas não se importavam. Mas a gente burlava, fazia teatro com os alunos e fazia miséria (p.112).

O relato da professora, por exemplo, evidencia que mesmo com a rede de vigilância presente, tanto docentes como as/os estudantes conseguiam encontrar “brechas” na legislação para reinventarem a disciplina através de suas práticas. Por outro lado, o professor Severiano, que também participa da entrevista e ministrou aulas de EMC, conta que “ousava” em sala de aula, mas dentro dos limites que eram estabelecidos.

Em relação a isso, Oliveira (2002) desenvolve seu artigo sobre a produção historiográfica acerca da Educação Física escolar a partir dos anos 1960 e reflete sobre a forma como a ditadura militar tem sido abordada. De acordo com o autor, muitas produções acadêmicas concebem as/os sujeitas/os históricas/os que viveram esse período como apenas “massas de manobra”, que obedecem e acatam as imposições, sem resistências, autonomia ou criatividade em seu cotidiano. Em relação a isso, o autor reflete:

Mas é possível subestimar a capacidade de, ainda que limitada, de reação dos sujeitos? Afinal, quem reagiu a repressão, por que motivo o fez? Castellani Filho (1988) bem demonstra que havia resistência, havia reação. Vítimar o professor é tirá-lo da sua condição de sujeito histórico, capaz de tornar-se criativo (...) (p. 61).

As entrevistas concedidas a Lourenço (2010) evidenciam que no interior da escola, professoras/es e estudantes nem sempre obedeciam às ordens, mas criavam, ressignificavam as regras em suas práticas cotidianas. Ao passo que eram vítimas do regime autoritário militar, sentiam medo das possíveis punições, também eram ativos, autônomos e resistiam. Oliveira (2002) também percebe a escola enquanto uma instituição com características específicas, capaz de desenvolver cultura e organização próprias.

Nessa perspectiva, as escolas se apropriam do que ensinam, não apenas reproduzem o que determinam as imposições. Chervel (1990) critica essa concepção sobre as instituições escolares como simples agentes transmissores de saberes que se originam fora dela, ou seja, somente reproduzem conhecimentos externos. E, por esse motivo, uma visão comum sobre a escola é aquela que a reconhece como um lugar de inércia, repetição e rotina.

Chervel (1990) propõe uma perspectiva histórica sobre as disciplinas escolares, compreendendo-as como produções da própria escola, não prontas e construídas a partir de finalidades e interesses específicos do contexto histórico em que é criada. Logo, essas instituições não são puras transmissoras do conhecimento, mas criam maneiras específicas de ensinar, organizar e selecionar o que ensinam.

Além disso, não apenas as escolas são ativas ao produzirem o que ensinam, mas as/os estudantes são ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Chervel (1990) menciona que existe um processo de aculturação realizada pelas/os estudantes, em que são inseridos nessa cultura escolar, aprendem os conteúdos e as regras, os direcionamentos. Porém, são ativas/os em seus processos de aprendizagem, não somente recebem passivamente o que aprendem, mas reinterpretam, produzem significados, resistem frente ao que são ensinadas/os.

As instituições escolares se apropriam também das prescrições oficiais, para colocá-las em prática. Em relação a isso, Chervel (1990) observa:

Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade (p.190).

Nessa mesma direção, Oliveira (2002) aponta:

De forma bastante fecunda os estudiosos da história das disciplinas escolares têm mostrado o quão infrutífera é uma análise baseada somente nas determinações que a escola sofre de fora pra dentro. A escola tem sido cada vez mais reconhecida como um espaço de contradição, capaz de produzir práticas singulares a partir da experiência de seus agentes, o que não confirma a tese de possíveis transposições mecânicas para o seu interior (p.58).

Dessa maneira, essa percepção sobre a escola e suas/seus agentes concebidas/os como simples reprodutoras/es do que impõe as leis desconsidera as culturas, os embates, jogos de interesse e conflitos produzidos no interior da escola. As maneiras de fazer cotidianas são muito mais diversas frente às tentativas de limitá-las através das imposições oficiais. A escola, como produtora de uma cultura muito particular, consegue selecionar e organizar as determinações ou tornar conveniente de acordo com seus objetivos (Oliveira, 2002).

Nesse processo de seleção e organização, também estão as/os professoras/es, que ensinam, planejam com seus próprios modos de agir. Chervel (1990) sinaliza que o ato de ensinar é muito mais complexo, exige mais atividade, coloca em jogo ações invisíveis que, por sua vez, colaboram para a inserção das/os estudantes dentro da cultura escolar. Torna-se perceptível que essas operações cotidianas feitas pelos agentes educacionais não sempre estão de acordo com o que estabelece a documentação oficial.

Ainda nessa direção, baseado em Chervel (1990) a análise de documentações sobre as disciplinas escolares deve ser realizada com cuidado por historiadoras/es. Pois, aparecem conteúdos programáticos, leis, decretos, acordos, instruções e finalidades, porém, os objetivos do ensino não estão inteiramente nessas prescrições oficiais. Em relação a isso, o autor coloca:

De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas. O turbilhão das iniciativas e o triunfo gradual de uma dentre elas permitem reconstruir com precisão a natureza exata da finalidade (p. 192).

Em outras palavras, diante dos objetivos prescritos nas documentações oficiais, as finalidades do ensino de uma disciplina acabam sendo construídas, também, no interior da sala de aula, através do fazer pedagógico de cada professora/r e das apropriações realizadas pelas/os estudantes. Dessa forma, as disciplinas escolares não são meras imposições, mas apropriadas por estudantes e o corpo docente.

Ao pensar como se deu a formação de professoras/es para o ensino da EMC, percebe-se que a disciplina foi imposta e apresentada aos docentes como elaborada e já pronta, sem a nitidez de suas finalidades. Nesse contexto, Chervel (1990) observa:

A função maior da “formação dos mestres” é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que respeitem o seu “modo de usar” (p.19).

Contudo, é exatamente no cotidiano escolar que se encontram indícios de que as disciplinas não estão prontas ou finalizadas. Mesmo com estratégias que buscam convencer ao contrário, as/os professoras/es, na prática do dia a dia, reinventam, negociam, reinterpretam, adaptam.

Como foi sublinhado neste tópico, a compreensão da legislação enquanto dinâmica, proposta por Faria Filho (1998), possibilita perceber que ela não é uma simples imposição, com sua correspondência garantida. Mas cada sujeita/o faz um uso inventivo e diverso das ordens impostas, se apropriam delas e correspondem ou não em suas práticas cotidianas. Como pontua Oliveira (2002), as/os sujeitas/os não são apenas e constantemente "massas de manobra", que obedecem e acatam todas as regras impostas.

Nesse contexto, durante a ditadura militar, mesmo com as estratégias prescritivas que tentavam censurar, determinar, controlar, ordenar os comportamentos individuais, houve formas plurais de resistência. Através de movimentos estudantis, sindicais, produções artísticas e culturais, lutas armadas e a criação de canais alternativos de comunicação na imprensa. Além dessas formas de resistência mais conhecidas popularmente, existiam as sutis ou "invisíveis" formas de resistir no cotidiano.

Em complemento a isso, ao desnaturalizar as prescrições oficiais, percebê-las ao mesmo tempo como estratégias e práticas, é possível lançar outros olhares para a EMC e para o período da ditadura militar. No que se refere à disciplina, essas não eram simples imposições, mas apropriadas pela escola, por professoras/es e pelas/os estudantes. Assim sendo, a prescrição não garantia a prática cotidiana.

Diante disso, o próximo capítulo se interessou por aprofundar o debate sobre a EMC ao analisar um material específico: a Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978, produzida e publicada durante a ditadura militar. Ao analisar este material, buscou-se, em primeiro lugar, percebê-la enquanto um documento que tentou impor regras às práticas docentes, em relação às condutas, comportamentos e conteúdos sugeridos para serem trabalhados cotidianamente junto as/os estudantes.

Em seguida, buscou-se perceber indícios das finalidades prescritas para a EMC neste material. Além disso, refletir sobre as possíveis apropriações realizadas do material, pelas/os sujeitas/os que o usaram no cotidiano.

CAPÍTULO 2

Caminhando pela prescrição: a Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978

(...) o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo caso, ele constitui um suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações (Choppin, 2004, p.553)

Choppin (2004) sinaliza as múltiplas funções de um livro didático, que variam de acordo com o ambiente sociocultural em que está situado e em circulação, as disciplinas escolares, os métodos e as formas de utilização dele. Entre estas, o autor nomeia por “função ideológica cultural” aquela que se refere ao material como um instrumento fundamental de construção de identidade e, de transmissão de língua, cultura e valores.

Mesmo que a Agenda Auxiliar analisada tenha sido apresentada como uma “peça didática” e não como um livro, foi possível observar através de sua análise um conjunto de temas selecionados que, estrategicamente, deveriam ser trabalhados dentro das escolas junto às/aos estudantes. Nesse caminhar, este capítulo buscou, de partida, apresentar de forma detalhada este material específico: a Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978. Na sequência, produzir reflexões sobre os possíveis usos, apropriações e ressignificações dessa prescrição e perceber indícios das finalidades instituídas para a EMC neste documento, através da análise de dois temas sugeridos no material.

2.1 – Conhecendo a Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978

Com dimensões de 20x25 cm, nas cores branco e azul marinho, este material é composto por 71 páginas. Conta com uma Apresentação, Índice, um espaço pautado para que professores e professoras pudessem fazer suas anotações e uma divisão mensal de conteúdos a serem trabalhados durante o ano com as e os estudantes.

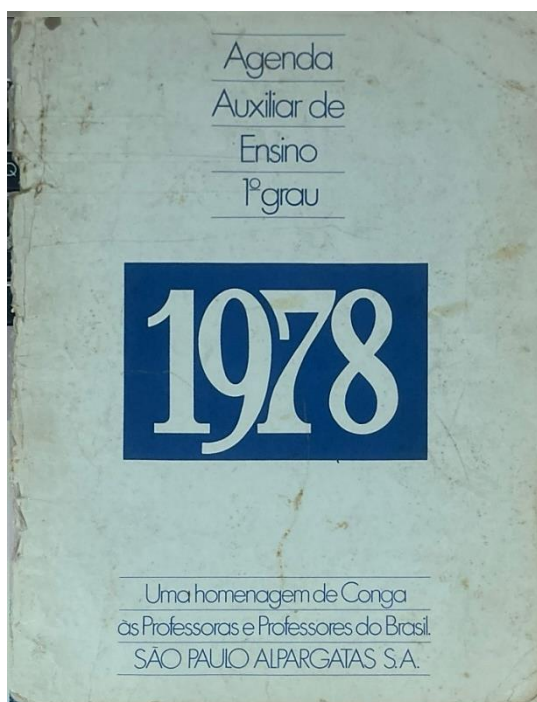


Figura 1 – Capa da Agenda

Fonte: São Paulo Alpargatas (1978).

De largada, nesta capa, é possível perceber o registro da marca Conga, produtora de calçados, como o famoso tênis de lona e com o solado de borracha, muito popular entre os anos 1960 e 1980 pelo baixo custo e durabilidade. Esse produto teve alcance expressivo entre as crianças e jovens, por serem de cores básicas, branco e azul marinho, sendo permitido o uso na rotina escolar.

A linha Conga pertencia à empresa São Paulo Alpargatas, referência na venda do setor de calçados. Em conjunto, produziram e financiaram a Agenda pela segunda vez, já tendo sua primeira edição lançada um ano antes, em 1977. Em diferentes momentos do material, é possível perceber propagandas da marca que divulgam a qualidade, popularidade e durabilidade do tênis. Seguem abaixo:



Figura 2- propaganda da marca

Fonte: São Paulo Alpargatas (1978, p. 71 e p.18)

A figura 2 está localizada no fim da Agenda, na página 71. Percebe-se o título chamativo “Em matéria de calçado escolar, Conga é o preferido por professores e alunos”, reforçando a popularidade da marca. Logo abaixo do enunciado, no canto superior esquerdo, está escrito:

Há muito tempo que o Conga faz parte da vida dos estudantes brasileiros. Mais do que isso: Conga é um material escolar tão indispensável quanto a pasta, o lápis, o caderno e a borracha. Os professores sabem disso melhor do que ninguém. Afinal, eles foram entrevistados um dia. E também usaram Conga. É o que nos revelam as opiniões de professores de todas as regiões do país, do Rio Grande do Sul ao Pará. Aqui estão alguns depoimentos entre muitos colecionados pela São Paulo Alpargatas (p. 71).

Em seguida, para reforçar ainda mais a qualidade e a relevância do uso destes calçados no cotidiano escolar, registraram os relatos de 9 professoras entrevistadas, de diferentes estados brasileiros, em que falam sobre suas experiências com o tênis Conga, tanto enquanto docentes como no tempo em que foram estudantes. Além de passar confiança na marca através das indicações das docentes, que viviam e conheciam as demandas do dia a dia dentro da escola, também sugere um uso que atravessa gerações, tempos e regiões, o que demonstra a qualidade e alcance nacional da marca.

Os relatos iniciam-se na parte superior esquerda. São alguns deles: “1) Conga é recomendável na complementação do uniforme dos meus alunos. Afinal, Conga é tradição. É mais econômica. (Professora Lilah Mariense Pereira da Silva – Grupo Escolar Calloge – Porto Alegre, RS)”; “2) Minhas alunas adoram Conga. Na hora do recreio elas brincam de roda e amarelinha. Com Conga fica melhor para correr e pular (Professora Maria da Consolação A.



Figura 3 – propaganda das marcas Conga e Sete Léguas Toda Vida

Oliveira – Escola Estadual Barão de Macaúbas 1º grau – Belo Horizonte, MG)” e “3) Quando eu era aluna eu já usava Conga. Hoje, na escola em que leciono, Conga continua sendo a melhor opção para o uniforme escolar (Professora Ângela Maria V. E. Mansanares – Escola Estadual de 1º grau Anézia Martins Mattos – São João da Boa Vista, SP)”.

Silva (2018), ao analisar as propagandas de marcas de calçados, como a Conga, presentes em revistas destinadas a/aos professoras/es entre os anos 1950 e 1970, destaca que nesse momento existia o empenho, por parte de empresas¹³, em difundir as propagandas nas escolas paulistas, através de materiais como esses, com o objetivo de conquistar mercado e expandir os negócios. Além disso, pontua:

A estratégia de marketing de que fez uso a São Paulo Alpargatas S.A também foi decisiva: utilizar uma revista destinada aos professores. Ao informá-los sobre as qualidades do produto e evidenciar a satisfação que seria para o professor ver todos os seus alunos uniformizados, e calçados, a campanha conseguia um forte defensor que trataria de reproduzi-la no interior da escola (p.128).

Esta “satisfação” que sentiriam as/os professoras/es ao verem as/os estudantes uniformizadas/os e calçados vinha de um discurso comum existente naquele presente. Silva (2018) em diálogo com Marta Carvalho (1997) menciona que, nesse período, o mau desenvolvimento do país tinha sua causa no povo, considerado “mal organizado, sujo e ignorante”. Por esse motivo, a educação sanitária, preocupação com a higiene e cuidados com os corpos tinha um enorme valor. Assim, o uso diário dos uniformes “limpos e asseados” junto aos pés calçados eram fundamentais para o crescimento do país.

Assim como estas revistas, a Agenda Auxiliar também foi planejada e destinada a/aos professoras/es, como forma de auxílio em suas práticas pedagógicas cotidianas. Dessa maneira, percebe-se que ao realizar a divulgação dos calçados Conga neste material, usando os relatos de experiências das docentes, que mencionam suas qualidades, benefícios e predileção pela marca, poderiam reforçar a popularidade da marca e conquistar novos consumidores.

Já a figura 3, referente ao mês de janeiro, está localizada na página 18 do material. Entre os temas sugeridos para que as/os docentes trabalhassem junto aos estudantes nesse mês, do lado inferior esquerdo da folha, “A importância do calçado para a saúde do aluno”. Tornou-se interessante questionar o motivo pelo qual este tema seria importante não só para trabalhar junto aos estudantes, como também para o conhecimento sobre os benefícios do uso dos sapatos pelas/os próprias/os docentes.

¹³ Além da São Paulo Alpargatas, nesse período, a empresa Vulcabras também fez propaganda dos seus calçados no periódico Revista do Professor. Entretanto, Silva (2018) destaca que não fez tanto sucesso como os tênis Conga por não mostrar associação com a figura das/dos estudantes uniformizados.

Para isso, a produção justifica a inserção desse tema na Agenda por dois motivos: o primeiro, referindo-se como um lembrete às/aos professoras/es para que buscassem “incutir” nas/os estudantes o hábito de sempre andarem calçados, para proteção e higiene contra verminoses e sujeiras que poderiam entrar nos pés, quando descalços, e conforto delas e deles. E o segundo, servindo como uma indicação às escolas para que, na hora de escolherem o tipo de sapatos para compor o uniforme escolar, optassem pelos mais adequados. Na parte superior direita da página, a propaganda prossegue:

A solução de todos esses problemas é muito simples: usar calçados. Principalmente calçados que, além de proteger os pés, apresentam inúmeras outras vantagens para quem os usa. Como por exemplo, os calçados de lona, que são considerados perfeitamente adequados aos estudantes. Entre estes, destaca-se o Conga, o tênis de lona da São Paulo Alpargatas que, além de ser o melhor calçado do seu gênero fabricado no Brasil, é também o preferido por pessoas de todas as idades. Principalmente pelos estudantes (p.18).

É possível visualizar embaixo desse trecho, novamente, os dois modelos do tênis Conga, nas cores branco e azul marinho. Após, na parte inferior do lado direito, enumeram 8 razões para o Conga ser recomendado nas escolas. Os motivos para essa recomendação referem-se ao calçado ser bem econômico, encontrado em várias cores, possuir numeração completa para as crianças, jovens e adultos, ser ideal para os desfiles cívicos e para o uso diário, incluindo nas aulas de educação física.

A propaganda direciona-se diretamente para as/os professoras/es, que deveriam ensinar sobre a importância do uso deles no dia a dia. E, depois, destaca que o melhor calçado para a proteção e conforto seria o Conga.

Além dos sapatos, a produção recomenda outro tipo de calçado adequado ao uso escolar, também pertencente a São Paulo Alpargatas: as botas Sete Léguas Toda Vida. Esta seria ideal para dias chuvosos e frios, sendo encontrada em cores e tamanhos variados. Na parte inferior da página, é possível visualizar a imagem das botas coloridas referenciadas no trecho.

Nesse caminhar, durante a análise da Agenda, tais indícios são reforçados pela presença em outros diferentes momentos da divulgação dos tênis Conga. Os anúncios aparecem junto aos temas sugeridos para os meses de abril e setembro.

Dentre os calçados mais adequados aos estudantes, destacam-se os de lona, que apresentam inúmeras vantagens: são mais baratos e, portanto, acessíveis a alunos de todas as classes sociais; eles apresentam uma boa durabilidade, o que os faz ainda mais econômicos; são cômodos e podem ser encontrados em diversas cores; servindo ao mesmo tempo para a prática de esportes e para o uso diário. Outro detalhe importante: os calçados de lona podem ser lavados sem risco de estragos, e, quando molhados, secam rapidamente (p.28).

Entre estas, os desfiles de 7 de setembro merecem destaque especial, pois a cada ano se tornam mais atraentes, verdadeiros espetáculos coletivos de civismo. Os estudantes adoram participar dessas solenidades. Eles sentem um orgulho muito grande,

marchando nas paradas de 7 de setembro. As escolas devem estimular essa manifestação espontânea de civismo, preparando seus alunos para desfilarem com o máximo de organização. O uniforme, por exemplo, pode ser um elemento de valorização da presença da escola, sobretudo quando todos os alunos usam calçados de lona, os mais adequados aos desfiles (p.46).

Através dessas propagandas, nota-se que a popularidade dos calçados de lona da Conga se dava, também, por poder ser usado em variadas ocasiões. Todas as propagandas presentes na Agenda mencionam essa característica junto ao fato de ele ser econômico frente aos outros calçados. Além disso, chama atenção o investimento em listar as vantagens dos calçados da marca, e apresentá-las ao público-alvo do material, que neste caso, seriam as e os docentes.

Como Silva (2018) menciona, a estratégia de divulgação dos calçados produzidos pela São Paulo Alpargatas não ocorreu de forma isolada. Constata-se a presença de propagandas dos tênis Conga no periódico Revista do Professor, a partir de 1959. Esta revista foi destinada às/aos professoras/es da rede pública de ensino paulista, e tinha por objetivo defender os interesses da categoria. Além disso, de acordo com a autora, era um material rico em propagandas, não somente de calçados, mas também de alimentos, eletrodomésticos e artigos de higiene.

Dessa maneira, o movimento de anúncios dos calçados em materiais destinados aos docentes já estava ocorrendo anos antes da publicação da Agenda Auxiliar. De acordo com Silva (2018), em 1958, houve a criação de uma campanha pela empresa, cujo slogan era “Criança calçada, criança sadia!”, que visava difundir o uso de calçados, principalmente entre as populações rurais e suburbanas. Seguem abaixo as propagandas do tênis Conga na Revista do Professor n. 48 e n. 58, respectivamente.



Figura 4 – propaganda do Conga



Figura 5 – propaganda do tênis Conga Esporte

Fonte: Propagandas da marca Conga, apud Silva (2018, p. 125 e 127)

Na figura 4, percebe-se a ilustração do tênis, localizado à frente, em destaque, e três quadros na parte de trás, sinalizando a variedade de ocasiões em que o calçado poderia ser utilizado: em desfiles, nas aulas de ginástica/esporte e no dia a dia. Embaixo dessa composição, há o slogan “Tênis Conga, a sola que não descola!”, evidenciando a resistência e qualidade do produto. Na parte inferior esquerda da página, sinalizam que o tênis comum estava sendo, pouco a pouco, abandonado por ter a sola fraca e armação insegura, desmanchando facilmente nos pés das crianças.

Informam, em seguida, a solução para esse problema: o tênis Conga, por possuir sola inteira, sem cola, vulcanizada no próprio tecido e baixo custo. Com todas essas “vantagens”, haveria a conservação da forma e teria enorme durabilidade. Ao lado desse trecho, pontuam que adultos também poderiam usar o tênis, nas cores branca, azul marinho e “havana”, um tipo de bege escuro.

Por outro lado, na figura 5, apresenta-se outro sapato lançado pela São Paulo Alpargatas, em 1960: o Conga Esporte, cujo slogan era “o novo calçado feito para durar”. Silva (2018) pontua que o novo calçado tinha por objetivo ser ainda mais resistente que o Conga, pois era confeccionado com lona dupla e tinha a biqueira reforçada.

Na imagem, é possível visualizar um globo que olha para o par de tênis e sorri, e uma caneta inserida dentro de um tinteiro. Embaixo do slogan, no lado superior direito, está escrito “Confortável, elegante e super-resistente. Conga Esporte é calçado toda a vida! Dura mesmo muito mais...e seu preço é bem menor do que qualquer outro!”. Na parte inferior das ilustrações, são listadas as várias vantagens dos sapatos, acompanhadas pela frase dentro do retângulo com bordas pretas: “Evita que os pais dos alunos tenham que comprar um sapato e um tênis, nestes dias de vida cara”.

Desse quadro geral, tanto as propagandas presentes na Revista do Professor entre 1959 e 1960 como aquelas encontradas na Agenda aparecem como indícios das intenções da empresa em divulgar seus produtos em materiais pedagógicos. Nessa medida, a perspectiva era a de atrair novas/os consumidoras/es e reforçar a sua popularidade. Por outro lado, através da análise do material, foi possível perceber não somente as intenções da empresa com a divulgação, mas também o reconhecimento dele dentro do espaço escolar.

Assim, somado à popularidade dos calçados, percebe-se sinais do prestígio do material pedagógico produzido pela empresa. Na Apresentação da Agenda está escrito que a primeira edição do documento, lançada em 1977, superou as expectativas da São Paulo Alpargatas.

Afirmam que através de uma pesquisa realizada junto as/os professoras/es que receberam¹⁴ a Agenda neste ano, 94% das/os profissionais consideraram o material de “grande relevância” enquanto 5% de “razoável relevância”.

Além disso, ressaltam a ampliação e aumento dos temas selecionados para compor o material. Essa “peça didática”, como é referida, inclui 41 temas sugeridos pelo calendário cívico-cultural e 7 temas gerais a serem desenvolvidos em sala de aula. Contém uma seção nomeada por “Vultos do mês”, com a apresentação de biografias resumidas de 29 personalidades da história e cultura brasileiras, já falecidas, consideradas importantes.

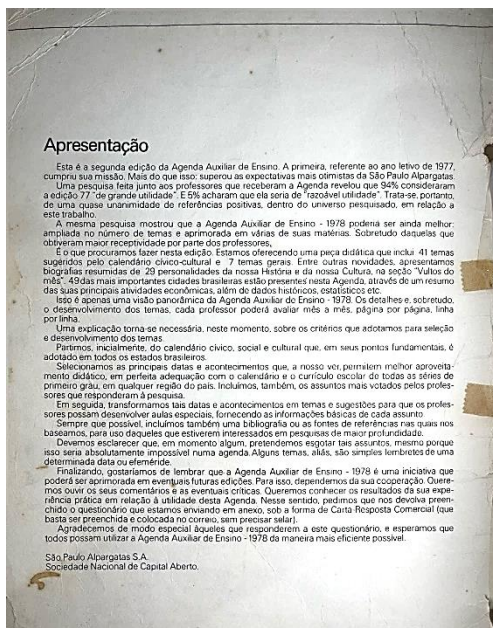


Figura 6 – Apresentação

Fonte: São Paulo Alpargatas (1978, p.2 e p.5).

A figura 6 refere-se à Apresentação, onde é possível encontrar, além das características escritas acima, uma explicação acerca dos critérios que a produção adotou para a seleção e desenvolvimento dos temas. Mencionam que se basearam, inicialmente, no calendário cívico, social e cultural que estava sendo adotado pelas escolas em todos os estados brasileiros naquele

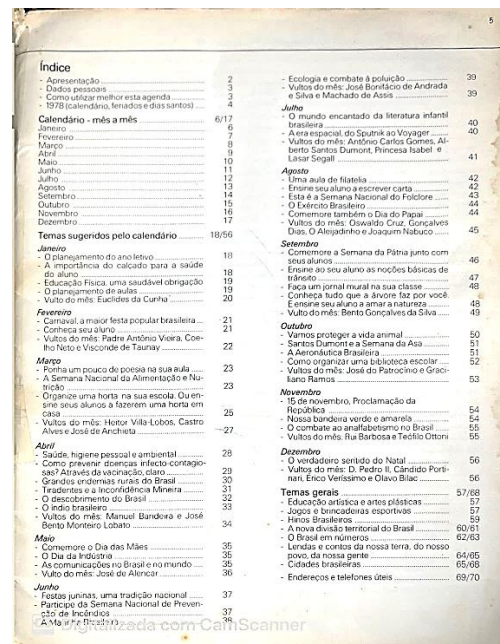


Figura 7 – Índice

¹⁴ Torna-se importante mencionar que não foi possível obter informações mais detalhadas sobre a venda e produção do material, bem como sobre a existência de uma equipe pedagógica para a seleção dos conteúdos. Tentou-se contato com a empresa São Paulo Alpargatas, via telefone e aplicativos de comunicação, a fim de obter estas informações, mas não houve resposta. Além disso, a busca em acervos históricos, como a Hemeroteca Digital e no site oficial da empresa também foi realizada. Porém, informações relacionadas ao material não foram encontradas e na página virtual da instituição, não há menções às produções realizadas pela empresa durante o período da ditadura militar brasileira. Para melhor visualização, acessar: <https://alpargatas.com.br/>

momento. Também incluíram os assuntos mais votados pelas/os docentes que participaram da pesquisa realizada.

Em seguida, sinalizam a transformação de algumas datas e acontecimentos considerados importantes em temas para que professoras/es pudessem desenvolver aulas especiais, fornecendo informações básicas sobre os assuntos. Na parte inferior da página, a caminho do final do texto, informam que em momento algum pretenderam esgotar os temas selecionados, pois isso seria impossível de realizar em uma Agenda.

Por último, há um lembrete acerca do material: ele poderia ser aprimorado em futuras edições, e para isto, dependiam da cooperação e participação das/os docentes, através de comentários e possíveis críticas e afirmaram o desejo em conhecer os resultados das experiências práticas em relação à utilização da Agenda. Logo depois, solicitaram a devolução de um questionário enviado em anexo, sob a forma de Carta-Resposta Comercial.

Durante a leitura da Apresentação, chamou atenção a possível tentativa de aproximação com as/os educadoras/es que receberiam a Agenda. Além de realizarem uma pesquisa de satisfação acerca da versão lançada um ano antes e outra sobre os temas mais votados, também contavam com a participação dessas/es profissionais para produzirem as próximas edições. Pode-se interpretar essa tentativa como uma retórica que, estrategicamente, foi empregada para “valorizar” e “estimular” a participação das/os docentes.

Já a figura 7, referente ao índice, além dos temas selecionados e sugeridos para cada mês do ano, é possível visualizar os sete “Temas gerais”, mencionados na descrição e presentes a partir da página 57 da Agenda. São eles: “Educação artística e artes plásticas”, “Jogos e brincadeiras esportivas”, “Hinos brasileiros”, “A nova divisão territorial do Brasil”, “O Brasil em números”, “Lendas e contos da nossa terra, do nosso povo, da nossa gente” e “Cidades brasileiras”. Aparecem, também, 49 cidades brasileiras consideradas relevantes, através de um breve resumo que descreve suas principais características, atividades econômicas, apontamentos históricos e índices estatísticos:

Na sequência, estão os conteúdos a serem trabalhados em cada mês do ano junto as/os estudantes. São eles:



Figura 11- temas para fevereiro



Figura 12 – temas para março

Fonte: São Paulo Alparagatas (1978, p.21 e p.23)

Na figura 11, é possível visualizar dois temas sugeridos para que as/os docentes trabalhassem junto às/os estudantes no mês de fevereiro. No canto superior esquerdo da página, está o primeiro “Carnaval, a maior festa popular brasileira”. Durante o texto, explicam de forma detalhada a origem do evento e as mudanças ocorridas nas formas de celebração. Mencionam que no século passado, no país, era realizadas festas populares conhecidas como “entrudo”, trazidas pelos portugueses.

Em seguida, explicam que essas comemorações consistiam em jogar água nas pessoas que transitavam pelas ruas, de forma desprevenida. E, depois, serviam doces, comidas e bebidas. Sinalizam que as formas de celebração do “entrudo” se tornaram cada vez mais violentas, o que gerou a sua proibição, sendo substituído por bailes e festas de salão, destinadas às elites da época. Logo depois, contam como o carnaval chegou às ruas junto a expansão das escolas de samba em todo o país. Por fim, já na parte inferior da página, referente a esse tema, destacam que a festa não é típica e popular apenas no Rio de Janeiro, havendo outras cidades, como Recife e Bahia, em que o carnaval é comemorado.

Torna-se interessante perceber o nível de detalhamento acerca do tema sugerido, para que as/os profissionais pudessem elaborar aulas, atividades a respeito do carnaval com as/os estudantes. Depois da descrição, ainda há, na parte superior à esquerda da página, a bibliografia utilizada.

O outro tema sugerido, logo abaixo das fontes, é “Conheça o seu aluno” Durante o escrito, destacam que a escola é um mundo novo para a criança matriculada pela primeira vez, sendo assim, um local onde ela vai começar a ter “pequenas responsabilidades”. Iniciar as/os estudantes nesses compromissos seria um dos grandes deveres das/os professoras/es e era necessário que estivessem atentas/os aos comportamentos das/os discentes, e criassem um ambiente acolhedor e receptivo.

Em sequência, na parte inferior da página, nota-se a sugestão de 4 atividades que as/os docentes poderiam realizar para que a turma pudesse se conhecer e integrar. Entre elas estão: deixar as/os estudantes livres, porém agrupados, para brincarem, pedir a elas e eles que apontassem com quem gostariam de trabalhar. Para as séries com crianças maiores, recomendaram formar um grande círculo com as carteiras para que desenvolvessem uma atividade criativa. Dessa forma, percebe-se um conjunto de orientações para as/os docentes colocarem em prática no cotidiano escolar.

Já na figura 12, foram apresentados dois temas a serem desenvolvidos em março: “Ponha um pouco de poesia na sua aula” e “A Semana nacional da Alimentação e Nutrição”. No corpo do texto do primeiro tema, no lado superior esquerdo da folha, é destacado o dia 14 de março, Dia Nacional da Poesia, e que seria uma excelente oportunidade as/os profissionais para “iniciarem seus alunos no universo fascinante da poesia”

Na sequência, mencionam que como forma de auxiliar as/os docentes nesta tarefa, entrevistaram um grande poeta daquela atualidade, Mário Chamie, que contou sobre a melhor forma de alguém se interessar por um texto poético. Durante a leitura dos trechos da entrevista inseridos na Agenda, é possível notar várias sugestões às/aos professoras/es sobre como tornar interessante esse tipo de manifestação artística junto às/aos discentes. O segundo tema sugerido, diz respeito ao evento “Semana Nacional da Alimentação e Nutrição”, com seu início na parte inferior esquerda da página. Já no primeiro parágrafo, escrevem:

Criar nos alunos hábitos mais saudáveis de alimentação, mostrar o valor nutritivo dos principais alimentos; e, através das crianças, tentar modificar alguns dos padrões alimentares negativos dos adultos – eis três excelentes razões para que as escolas participem da Semana Nacional da Alimentação e Nutrição, a quarta semana de março (p.23)

Em seguida, de forma detalhada, na parte esquerda da folha, descrevem os tipos de alimentos considerados saudáveis para o consumo. Observa-se que a escolha de determinadas palavras para servir de orientação as/os docentes (“criar nos alunos”, “através das crianças”, “tentar modificar alguns padrões alimentares...”) torna-se sugestiva – enquanto indícios – da maneira como essas e esses profissionais e estudantes eram concebidos naquele presente.

Durante a leitura do tema, foi possível perceber que se destinava à/ao professora/r um lugar de autoridade, responsável por “incutir” nas/os estudantes comportamentos, hábitos. Já as/os estudantes, ocupavam a posição de apenas receber os conteúdos.

Torna-se relevante mencionar que este documento foi produzido e publicado em 1978, tendo em sua elaboração certos valores e concepções da produção, naquele presente. Visto isso, minha interpretação sobre o escrito é realizada ciente de que este material não é neutro, mas, sim, fruto de acordos, interesses, concordâncias e discordâncias durante seu desenvolvimento e em sua publicação. Na sequência, aparecem os temas sugeridos para abril e maio:

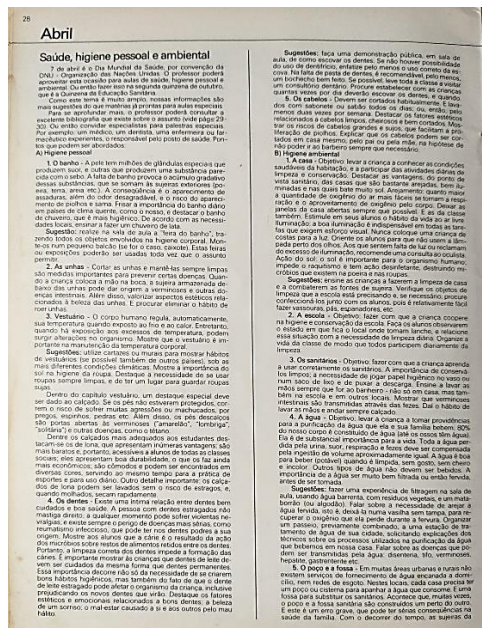


Figura 13 – temas para abril

Fonte: São Paulo Alpargatas (1978, p. 28 e p.35).

Em abril, as/os docentes deveriam desenvolver em sala de aula o tema "Saúde, higiene pessoal e ambiental". Por meio da figura 13, é possível perceber que este tema ocupa a página inteira, não havendo divisões entre um assunto e outro, como houve em fevereiro e março. Foi possível indicar, através dessa ocupação e da forma detalhada como escreveram sobre o tema, a relevância deste assunto ser desenvolvido com as crianças e jovens, dentro das escolas. Inclusive, é no tópico 3, nomeado por “Vestuário” e localizado na parte central à esquerda da folha, que a propaganda no tênis Conga aparece.

No primeiro parágrafo, no canto superior esquerdo da página, foi registrado que no dia 7 de abril comemora-se o Dia Mundial da Saúde e as/os professoras/es poderiam aproveitar essa ocasião para ministrar aulas de saúde, higiene pessoal e ambiental ou então, ministrá-las na segunda quinzena de outubro, considerada a Quinzena da Educação Sanitária. Assim, havia



Figura 14 – temas para maio

um período de dias reservado para que as atividades sobre a higiene fossem colocadas em prática, sendo importante abordar a importância do banho, limpeza das unhas, cuidados com os dentes e cabelos. Destacam também “a necessidade de usar roupas sempre limpas, e de ter um lugar para guardar roupas sujas”.

Logo depois dessas orientações, sinalizam a importância de usar calçados, visto as doenças que poderiam ser contraídas com os pés descalços e divulgam os tênis Conga. Através dessa descrição, observa-se o apreço significativo por abordar esse tema nas escolas, visto que solução para o mau desenvolvimento do país seria a educação sanitária das novas gerações (Silva, 2018). Além disso, durante o corpo do texto, há sugestões sobre como as/os docentes poderiam trabalhar esse tema junto às/aos estudantes.

Por outro lado, em maio, deveriam ser comemoradas três datas consideradas importantes: o Dia das Mães, Dia da Indústria e Dia Nacional das Comunicações. No primeiro tema, os dois primeiros parágrafos, localizados do lado esquerdo superior da página, discorrem sobre a naturalidade do amor de uma criança pela família e vice-versa, exceto em situações em que elas/es vivessem em um ambiente conflituoso e não recebessem o carinho necessário por parte dos responsáveis. Logo abaixo, há 3 sugestões de como as/os docentes poderiam trabalhar este tema com as/os estudantes. Na sequência, mencionam que as/os professoras/es poderiam também contar a história dessa data comemorativa como estava redigida abaixo.

A parte inferior esquerda da folha foi destinada ao tema “Dia da Indústria”. Neste momento o foco incidiu sobre a relevância de se comemorar esse dia junto às crianças e jovens visto a importância cada vez maior das indústrias no desenvolvimento social e econômico do país, naquele presente.

Em relação a isso, Leme e Brabo (2019) analisam os impactos da Lei 5.692/71, publicada durante a ditadura militar, na formação das/os docentes e estudantes. Segundo Brasil (1971) esta lei vinculava o ensino à formação para o mercado de trabalho, assim, crianças e jovens deveriam receber informações necessárias à autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício pleno da cidadania. Assim, foi possível indiciar a escolha desse tema para ser trabalhado junto as/os estudantes, visto que era considerado importante abordar o desenvolvimento industrial para que elas/es estivessem a par dos benefícios do trabalho e da indústria no país.

Por último, sugerem que as/os docentes comemorem o Dia da Comunicação e registram, na parte inferior do lado direito da página, uma visão panorâmica da evolução dos meios de comunicação, destacando as histórias do correio e do telefone. Há uma descrição detalhada de

ambos, fornecendo um significativo número de informações. Na sequência, os temas sugeridos para outubro e novembro:

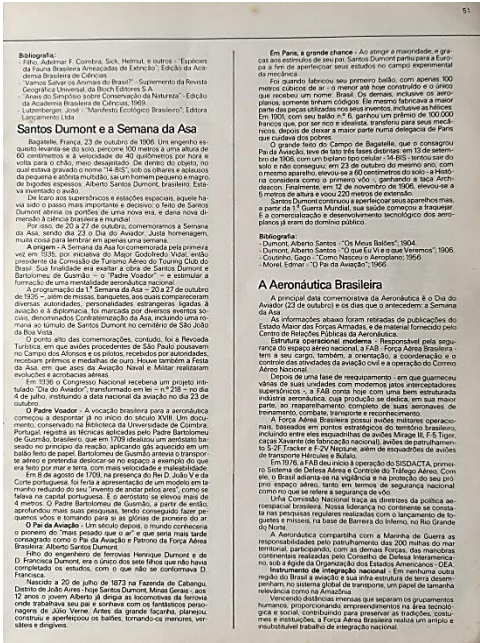


Figura 5 – temas para outubro

Fonte: São Paulo Alpargatas (1978, p.50 e p.54).

Para outubro, estes dois temas foram sugeridos: “Santos Dumont e a Semana da Asa” e “A Aeronáutica Brasileira”. No primeiro, iniciando-se no canto superior esquerdo da página, foram destacadas a origem da Semana da Asa, a relevância de Santos Dumont na invenção do avião, a vocação brasileira para a aeronáutica desde o início do século XVIII através do tópico “O Padre Voador” em negrito, referindo-se ao Padre Bartolomeu Gusmão, que idealizou um aeróstato. Os dois últimos tópicos, também em negrito, denominados de “O Pai da Aviação” e “Em Paris, a grande chance” dedicam-se a detalhar a vida e os feitos de Santos Dumont.

Em seguida, de forma a complementar o primeiro, é sugerido que as/os professoras/es desenvolvessem junto as/os estudantes o tema “A Aeronáutica Brasileira”. No lado superior direito da página, foi realçado que todas as informações escritas vieram das publicações do Estado-Maior das Forças Armadas e do Centro de Relações Públicas da Aeronáutica.

Observa-se a descrição minuciosa desse órgão, destacam sua estrutura operacional, mencionando a responsabilidade da Força Aérea Brasileira (FAB) em preservar a segurança nacional, orientar, coordenar e controlar as atividades das aviação civil e a operação do Correio Aéreo Nacional. Além disso, mencionam todos os recursos pertencentes ao órgão, como aviões militares operacionais baseados em pontos estratégicos do Rio de Janeiro naquele

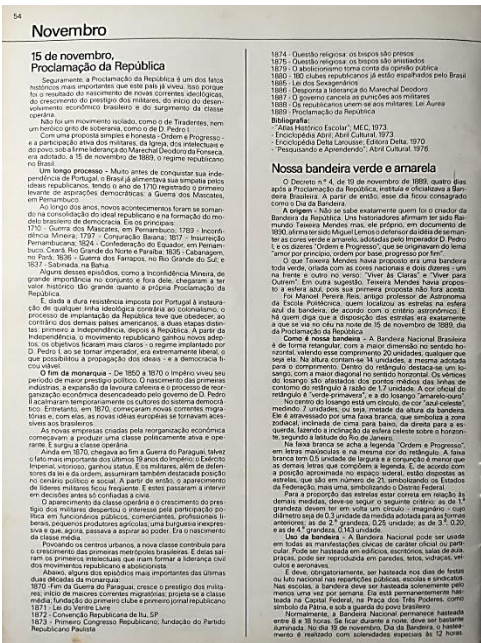


Figura 16 – temas para novembro

período, esquadrilhas de aviões de fabricação nacional e aviões de patrulhamento. Na parte inferior da página, como parte do tópico “Instrumento de integração nacional”, escrevem:

Vencendo distâncias imensas que separam os agrupamentos humanos, proporcionando empreendimentos na área tecnológica e social, contribuindo para preservar as tradições, costumes e instituições, a Força Aérea Brasileira realiza um amplo e insubstituível trabalho de integração nacional (p.51).

O tema “A marinha brasileira” foi sugerido para ser desenvolvido em junho e “O Exército Brasileiro”, em setembro. Junto à Aeronáutica, durante a ditadura militar, os três órgãos atuavam como “As Forças Armadas”, e estavam a serviço do governo autoritário, protagonizando inúmeras violências, repressão e censura contra sujeitas/os nesse período. Visto isso, durante a leitura dessa descrição detalhada sobre a FAB, notou-se que apenas os aspectos positivos foram realçados.

Torna-se interessante sinalizar que, em 1978, enquanto a Agenda estava em circulação nas escolas, a ditadura militar ainda estava ocorrendo. A partir da leitura, a falta de menções a atuação da FAB neste momento pode estar relacionada ao cenário marcado por censura e repressão, inclusive de materiais escritos. Dessa forma, a estratégia em não mencionar os feitos do órgão pode ser compreendida como uma maneira de evitar impedimentos da circulação do documento.

Já para o mês de novembro, as/os docentes deveriam ministrar aulas e desenvolver atividades sobre os temas “Dia da Proclamação da República” e “Nossa bandeira verde e amarela”. De início, na parte superior esquerda da página, mencionam que a Proclamação da República é um dos fatos históricos mais importantes que o país já viveu. Em seguida, apresentam a cronologia até o fim da monarquia e dia da instauração da república. Além disso, mencionam a Guerra dos Mascates, ocorrida em Pernambuco, como o primeiro sinal de que o Brasil alimentava uma simpatia pelos ideais republicanos.

Na parte inferior do lado esquerdo da folha, foram listados alguns acontecimentos importantes das últimas duas décadas da monarquia, como a Lei do Ventre Livre em 1871 e a Convenção Republicana de Itu – SP em 1872. Nesse caminhar, o próximo tema a ser trabalhado seria o Dia da Bandeira, oficializado quatro dias após a Proclamação da República, em 19 de novembro de 1889.

O tema é dividido em tópicos, sendo o primeiro aquele que deveria ser dedicado à origem deste dia; o segundo, às características, dimensões e significados das formas geométricas presentes na bandeira; e o último, aos seus cuidados e usos. Destacam que a bandeira nacional poderia ser usada em todas as manifestações cívicas de caráter público ou particular e deveria

ser, obrigatoriamente, hasteada nos dias de festas ou luto nacional, nas repartições públicas, escolas e sindicatos. Nas escolas, o material deveria ser hasteado solenemente uma vez na semana.

Todas essas características citadas evidenciam a importância deste tema ser trabalhado junto às novas gerações e estar na Agenda. Algo que pode ser relacionado àquele “cidadão ideal” que o regime militar buscava formar naquele momento (Filgueiras, 2006). Estas e estes deveriam amar a Pátria, valorizar seus símbolos e ritos e ser útil a ela. Tais valores também compunham as intenções instituídas para a EMC.

Nesse caminhar, o próximo tópico buscou, primeiramente, construir reflexões sobre os possíveis usos, ressignificações e apropriações do material apresentado. Em seguida, analisar indícios das finalidades estabelecidas para a disciplina neste documento, através da análise de temas sugeridos para dois meses: agosto e setembro.

2.2 – A EMC na Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau de 1978

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de uma decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores (Chartier, 1998, p.8).

Chartier (1999) discute a importância de analisar o livro didático em sua materialidade, bem como a intenção do autor na produção e sua tentativa de controle sobre o impresso, o trabalho editorial, o processo de venda do livro e a apropriação que a leitora ou o leitor faz dele. Isto porque, analisá-lo dessa forma, implica em observar as tentativas de controle que autoras/es e editoras/es exercem sobre o impresso. Porém, através da leitura, as/os sujeitas/os também inventam, criam, alteram significados.

Dessa forma, lembrando as ideias de De Certeau (1998), mesmo que haja estratégias prescritivas que tentem estabelecer uma ordem nas práticas cotidianas, sujeitas/os se apropriam dessas prescrições e reinventam, criam, modificam ou cumprem. É através da leitura de um livro didático, por exemplo, que se dão as táticas, pois por mais que exista uma certa organização de conteúdo a ser seguida, não é garantia que tanto as/os docentes como as/os estudantes irão segui-la à risca, interpretá-lo como “deveria” de acordo com os anseios estratégicos.

A Agenda Auxiliar analisada foi planejada para que as/os professoras/es a utilizassem de duas maneiras. A primeira, como agenda, onde poderiam anotar seus planejamentos e ideias.

A, segunda, como fonte de consulta para a preparação das aulas. Para este fim, foram selecionados e sugeridos os temas que deveriam ser trabalhados junto às/aos estudantes, baseados no calendário cívico cultural.

Entretanto, ao passo que havia uma forma pretendida para compreender e trabalhar os conteúdos, eles poderiam ou não ser abordados ou compreendidos, como apresentados, pelas/os professoras/es junto às/aos estudantes. Nesse contexto, cabe destacar as entrevistas concedidas a Lourenço (2010), abordadas no tópico 3 do capítulo 1, sobre as memórias docentes de suas práticas durante o período ditatorial. Tanto as/os professoras/es quanto as/os estudantes não seguiam à risca o que estava escrito, ordenado, mas burlavam, modificavam, encontravam “brechas” na prescrição para reinventarem a EMC em suas práticas. Sobre isso, Chartier (1999) sinaliza:

As obras – mesmo as maiores, ou, sobretudo, as maiores – não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. (...) Certamente, os criadores, os poderes ou os *experts* sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca e distorce (p. 9).

Nessa direção, é nesse encontro da proposição de quem escreve com a recepção de quem lê que existem as maneiras de fazer, em que as/os sujeitas/os, ao realizarem a leitura e a interpretação, inventam, deslocam o sentido pretendido, distorcem. Chartier (1999) menciona que é através da leitura que um escrito ganha significado. Assim, os sentidos atribuídos ao que se lê podem seguir ou não o que foi planejado pelas/os autoras/es.

Além disso, o autor destaca que em toda obra estão inscritas as formas de organização do exercício de poder e as configurações sociais do contexto em que é criada. Dessa forma, as criações, assim como as autoras/es estão situados em um determinado local, em um dado momento e com dinâmicas sociais, valores, percepções específicas daquele tempo. A produção e publicação da Agenda Auxiliar ocorreram durante a ditadura militar, em 1978, em sua segunda edição, pela empresa São Paulo Alpargatas.

Realizar a análise deste material implica, também, em perceber as intencionalidades e escolhas discursivas que expressam valores, concepções, formas de exercer poder, configurações sociais daquele presente. Em relação a isso, Bloch (2001) percebe os documentos como não neutros e, por isto, devem ser questionados, analisados com mais atenção ao que está explícito nos mesmos e, também, ao que não aparece nitidamente.

Dessa forma, segundo o autor, os vestígios presentes nesses escritos possibilitam conhecer algumas dimensões sobre o passado. Torna-se relevante reconhecer as intencionalidades que atravessam o texto: quem a produziu e por que, a seleção de conteúdos

que serão abordados e aqueles que não, os acordos, interesses, disputas em torno da publicação e circulação dele.

Nesse caminhar, Ginzburg (1999) propõe outra forma de produzir conhecimento histórico. Em sua concepção, o acesso ao passado não ocorre apenas por meio da análise simples e direta dos documentos oficiais, como se somente pela leitura deles fosse possível compreender outro presente. Mas, através da atenção aos detalhes, vestígios, indícios e sinais, muitas vezes imperceptíveis, torna-se possível construir interpretações sobre esse tempo. A esta diferente forma de produzir conhecimento histórico, o autor nomeou de paradigma indiciário, isto é, através dos indícios e “pistas” percebidas por historiadoras/es, carregados de significados, é possível compreender e construir algumas possíveis leituras para aquilo que aconteceu em outros tempos.

Durante a análise da Agenda, foi possível analisar alguns indícios referentes aos interesses comerciais da instituição ao produzirem a mesma, como por exemplo, a divulgação constante dos sapatos ao longo do impresso. Junto a isso, através da leitura da Apresentação no material, surgiu o questionamento a respeito dos motivos que levaram uma grande empresa fabricante de calçados a produzir um material pedagógico, para auxiliar professoras/es em seus cotidianos.

Observou-se também sinais das finalidades prescritas para a EMC, que reforçam os interesses e ideais do regime militar. Através da leitura dos conteúdos sugeridos para cada mês, foram escolhidos dois meses que mais trouxeram indícios: agosto e setembro.

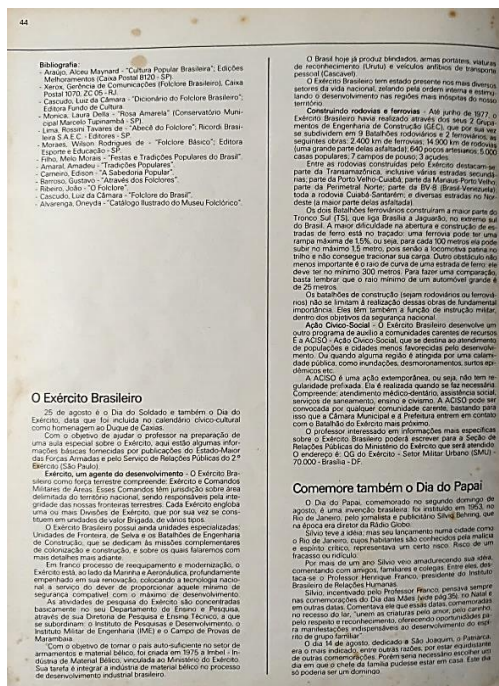


Figura 17 – temas para agosto

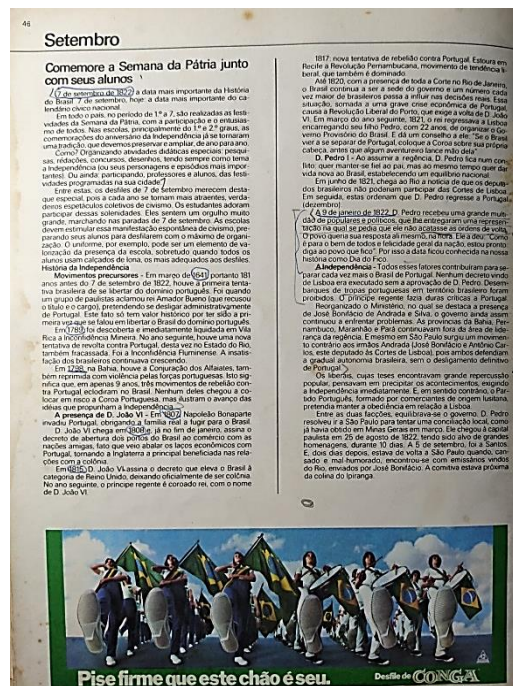


Figura 8 – temas para setembro

Para agosto, foram selecionados cinco temas para serem trabalhados junto às/aos estudantes. Entre esses, de acordo com a produção do material, as/os docentes deveriam ministrar uma “aula especial” sobre o Exército Brasileiro, baseada nas informações básicas fornecidas por publicações do Estado-Maior das Forças Armadas e pelo Serviço de Relações Públicas do 2º Exército do estado São Paulo, fornecidas ao longo do tema. Dessa forma, o conteúdo é dividido em três tópicos: “Exército, um agente de desenvolvimento”, “Construindo rodovias e ferrovias” e “Ação Cívico Social”.

Os três tópicos buscavam, de certa forma, ressaltar e descrever detalhadamente a influência e atuação das Forças Armadas no desenvolvimento e na garantia da segurança do território brasileiro. Visto isso, no primeiro, sinalizam para a organização interna do Exército, as divisões e atribuições de cada uma, as atividades de pesquisa que realizavam no Departamento de Ensino e Pesquisa próprio do órgão e sua atuação ao lado da Marinha e Aeronáutica. Além disso, destacam a criação da Indústria de Material Bélico (Imbel), em 1975, com o objetivo de tornar o país autossuficiente.

No último parágrafo do primeiro tópico, destacam que a instituição militar estava presente em diversos setores da vida nacional e dedicava-se à preservação da ordem interna nacional. Já no segundo tópico, enumeram as obras realizadas referentes à construção de ferrovias, rodovias, poços artesianos, casas populares, açudes e campos de pouso, salientando a importância e relevância deste órgão naquele presente. Destacam também as rodovias mais importantes que construíram, como a Transamazônica, e estradas secundárias que ligavam várias regiões brasileiras e outro país. Por último, frisam que os batalhões de construção não se limitavam à realização dessas obras importantes, mas tinham a função de instrução militar, dentro dos objetivos de proteção nacional.

No terceiro tópico, mencionam a criação da Ação Cívico-Social (ACISO), destinada ao auxílio a comunidades carentes de recursos. Ofereciam atendimento médico-dentário, assistência social, serviços de saneamento, ensino e civismo. Através da análise do tema e conteúdos sugeridos, foi possível perceber vestígios das finalidades pretendidas para a EMC, apresentadas no Decreto Lei 869 de 1969.

Filgueiras (2006) descreve o programa curricular elaborado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) para tornar-se prática, através da disciplina, dentro das escolas. Entre os conteúdos selecionados, estão: ordem e higiene, noções preliminares da organização político econômica do país, responsabilidade do brasileiro com a segurança nacional e o civismo como caráter, patriotismo e ação. Visto isso, professoras/es que ensinavam a EMC, deveriam trabalhar estes conteúdos com o corpo discente.

Por meio da leitura e análise do que se propôs em relação ao tema em agosto, observou-se sinais referentes a essa organização curricular da EMC. Cabe lembrar que disciplina foi criada dentro de um arcabouço político ideológico do governo militar, portanto, garantir a segurança nacional, compartilhar uma distorcida imagem do Brasil em desenvolvimento, “grande”, preservar a ordem interna do país e ensinar certa moral e o civismo, abordados nos três tópicos, eram fundamentais para atingirem seus objetivos.

Todos os ideais mencionados acima estão presentes nas finalidades prescritas para a disciplina. Tornava-se importante ensinar moral e civicamente as/os estudantes pois, com isso, estrategicamente, seria possível garantir a segurança e ordem internas do país contra ideias opositoras. Pretendiam formar cidadãos cívicos, que valorizassem a Pátria e fossem úteis a ela. Além disso, segundo Filgueiras (2006) a formação moral e cívica do corpo discente servia, também, para a expansão da ideia de um “Brasil potência”, rumo ao desenvolvimento.

Como escreve Chartier (1999), todas as criações, assim como as/os autoras/es, estão situadas dentro do presente em que são produzidas. Assim, a EMC, como uma disciplina criada dentro do contexto do regime de exceção, aparece através de indícios na Agenda. Visto isso, o tema “O Exército Brasileiro” foi escolhido como importante a ser desenvolvido por professoras/es em conjunto com as/os estudantes. Pôde-se indiciar, através da maneira como redigiram as informações detalhadas sobre o órgão, uma imagem bastante positiva do órgão. Nessa medida optaram por colocá-lo em posição de autoridade, progresso e ações comunitárias, sem mencionar conflitos ou questionamentos em relação às suas atividades durante o período ditatorial.

Torna-se importante lembrar a atuação significativa do Exército, junto à Aeronáutica e à Marinha, nas práticas de violência, assassinatos, desaparecimentos forçados, censura, repressão e vigilância contra sujeitas/os julgadas/os como “subversivas/os”, sob orientação dos agentes militares. Foram disponibilizados recursos como armas, munições, aviões, para combater o “caos” e proteger o país de ameaças comunistas. Vale ressaltar a ausência de menções ao que estava acontecendo no país neste material, em que foram selecionados conteúdos considerados importantes a serem trabalhados junto às novas gerações.

O silêncio a respeito da ditadura militar e mesmo, da atuação do Exército, no material, é um indício do que buscavam ao não incluir o cenário político e social do país naquele momento entre os temas sugeridos na Agenda. Como menciona Filgueiras (2006), durante o regime vigente, buscou-se contar uma história nacional incompleta, sem mencionar os conflitos. Assim, através da descrição feita do tema, é possível perceber que contam as histórias e feitos do órgão, mas há a escolha de não abordar sobre as violências ocorridas.

Nesse caminhar, para setembro, sugerem quatro temas que deveriam ser trabalhados dentro do ambiente escolar. Entre eles, destacou-se o primeiro tema: “Comemore a Semana da Pátria junto com seus alunos”. Ocupando a primeira página inteira e um pouco da segunda, a cronologia da Independência é explicada em quatro tópicos. O primeiro, aborda os movimentos precursores dela, o segundo, a presença e a atuação de D. João VI durante o processo, em seguida, a regência de D. Pedro I e, por fim, o dia da Independência.

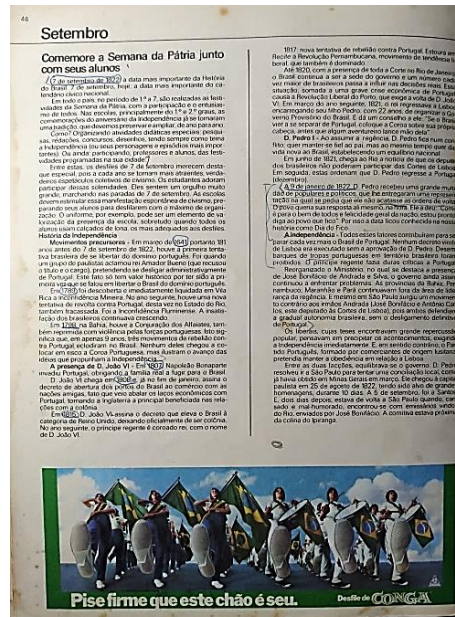


Figura 19 – tema para setembro

Fonte: São Paulo Alparagatas (1978, p. 46).

Anteriormente aos tópicos, mencionam que este dia seria o mais importante da história brasileira. Além disso, destacam que em todo país, do dia 1º até o 7º dia de setembro, eram realizadas comemorações em escolas e fora delas, compondo a tradicional Semana da Pátria. Com este fim, as/os docentes deveriam organizar atividades didáticas especiais, como pesquisas e redações, participarem junto com as/os estudantes dos desfiles cívicos organizados na cidade e realizar desenhos envolvendo o tema. A este respeito, convém acompanhar o que se encontra enfatizado no terceiro parágrafo:

Entre estas, os desfiles de 7 de setembro merecem destaque especial, pois cada ano se tornam mais atraentes, verdadeiros espetáculos coletivos de civismo. Os estudantes adoram participar dessas solenidades. Eles sentem um orgulho muito grande, marchando nas paradas de 7 de setembro. As escolas devem estimular essa manifestação espontânea de civismo, preparando seus alunos para desfilar com o máximo de organização (Alparagatas, 1978, p. 46).

Logo após mencionarem sobre o dever das escolas em levar o corpo discente aos desfiles, pontuam o uso do uniforme como parte dessa organização e dos calçados de lona,

sendo estes “os mais adequados”. Em relação a isso, Silva (2018) sinaliza o uso obrigatório dos trajes escolares entre os anos 1950 e 1970 como uma maneira de impor ordem e disciplina ao ambiente escolar e aos corpos das/os estudantes. Além disso, a utilização do vestuário mantinha uma imagem de limpeza, civilidade e higiene nas crianças. Portanto, as crianças e jovens deveriam, em termos prescritivos, estar nas escolas sempre com os trajes limpos, apresentáveis e calçados.

Assim sendo, a relevância de comemorar a semana da Pátria, em homenagem ao dia da Independência, participar das festividades, elaborar e propor atividades às/aos estudantes que envolvessem o tema dialoga com a ideia da formação do “homem cívico” elaborada por Filgueiras (2006). A EMC, além de ensinar uma moral específica a ser seguida, também buscava desenvolver o civismo com as/os estudantes. Assim, assuntos envolvendo a Pátria, seus símbolos, hierarquias, tradições e personalidades importantes precisavam ser trabalhados dentro da escola, para assim, formarem o “cidadão ideal”.

Nessa direção, a comunidade escolar deveria comemorar a Semana da Pátria, como uma obrigação, pois homenagear e festejar o dia da Independência do Brasil, de acordo com a Agenda, significava comemorar a emancipação nacional. Dessa forma, essa data deveria permanecer viva dentro de todas/os as/os cidadãs/os.

Na parte inferior da primeira página, foi possível perceber indícios da relevância em trabalhar este tema com as/os estudantes. Há neste espaço uma imagem colorida em que jovens brancos estão enfileirados, alguns segurando a bandeira nacional e outros, tambores com a mesma bandeira pendurada. Seus pés estão calçados, com o tênis Conga e embaixo está escrito “Pise firme que este chão é seu” e ao lado, “Desfile de CONGA”.



Figura 20 – Desfile de Conga

Fonte: São Paulo Alpargatas (1978, p. 46).

Vidal e Abdala (2005), ao escreverem sobre os cuidados necessários quanto ao uso das imagens como fonte para a História da Educação, sinalizam que os registros visuais não são

neutros. Assim, há uma complexidade nos usos de imagens. Em diálogo com Kossoy (1989), mencionam o trabalho desafiador às/aos historiadoras/es em produzir uma análise técnica das imagens, isto é, perceber as informações implícitas nelas e, também, os elementos informativos explícitos.

Assim sendo, no tema sugerido para setembro, percebe-se o uso intencional da imagem embaixo do texto sobre a história da Independência do Brasil. Foi possível perceber que este registro visual dialoga diretamente com o que está escrito acima, não somente por conta das cores da bandeira brasileira, mas também por ilustrar jovens, segurando a bandeira e participando de um desfile cívico. De forma implícita, remete ao sentimento de patriotismo e à ordem nacional.

Através da leitura da frase, observou-se a intenção de apresentar o sentimento de pertencimento ao território brasileiro, desenvolvido durante toda a parte textual. Além disso, de maneira explícita, ocorre a divulgação da marca Conga, ao mostrarem as crianças usando os calçados de lona, e ao lado, exibindo a logo marca. Além disso, há a indicação “pise firme”, remetendo a confiança e segurança no calçado.

Tanto a parte textual como a visual colaboram para a possível compreensão do que buscavam com o tema sugerido: por meio das comemorações na Semana da Pátria, desenvolver, de forma contínua, os ideais de civismo e patriotismo daquele presente. Dessa forma, o corpo docente deveria elaborar atividades, participar dos desfiles e festividades junto às/aos estudantes e, assim, ocorreria a formação de crianças e jovens, dentro do conceito de “cidadão ideal”, que enalteceria e amaria a Pátria e, igualmente, os seus símbolos.

Entretanto, torna-se importante mencionar que, mesmo que esta prescrição tente estabelecer as práticas cotidianas das/os docentes, elas/es poderiam segui-las ou não. A esse respeito, são sugestivas as contribuições de De Certeau (1998), referindo-se aos “modos de agir” das/os sujeitas/os diante das prescrições e ordens e à “caça não autorizada”. Afinal, mesmo com a existência de um documento que reúne um conjunto de temas que deveriam ser trabalhados dentro das escolas, tanto estudantes como as/os professoras/es poderiam, ou não seguir, trabalhar, compreender o que orientava a Agenda.

A TÍTULO DE EPÍLOGO

Agenda lembra organização e trabalho de ensino/escola, professores organizados assim na frente, na hora de assumirem sua função em sala de aula.

Sou professora de Língua Portuguesa e no ano de 1978 eu conheci a Agenda Auxiliar de Ensino.

Tudo era novo, ninguém conhecia ninguém. A partida foi dada e precisava ser ganhar. A Escola Municipal Maria Leopoldina — até hoje no Bairro da Glória - RJ — inaugurada naquele início de ano, recebia seus professores e suas turmas de alunos.

Professores de todas as séries e de todas as matérias tiveram acesso ao "brinde" enviado pela Empresa Alpargatas, para todas as escolas do Brasil.

Alguns pegaram a Agenda, fizeram rápida leitura e deixaram lá mesmo, outros gostaram e levaram para casa.

①

Figura 21 – 1ª parte do relato

Enquadro-me no segundo grupo; pois guardei, usei e fico feliz em saber que hoje, 48 anos depois, a Maria Clara escolheu citar a Agenda Auxiliar no seu Trabalho de Conclusão de Curso.

O uso da Agenda em questão, nunca foi "cobrado" pela Orientadora Educacional da Escola e pedagogicamente não fiz da Agenda "fio condutor" do meu trabalho em sala, mas sempre encontrei nela alguns exemplos para enriquecer minhas explicações. O nome de capa - Auxiliar — diz bem a que veio, para qual função foi criada. Os temas sugeridos ao longo dos meses, eventualmente achavam-se pertinentes aos textos do livro didático escolhido para aquele ano, e além disso meus alunos tinham sempre a Gramática da Língua Portuguesa, fazendo parte do seu material de aula.

Escrevo em 2026, mas devo admitir que mesmo com toda a tecnologia existente; aulas online (hoje aprende-se com um aparelho celular na mão) e convivendo com a IA, eu hoje receberia

②

Figura 22 – 2ª parte do relato

o "brinde" - Agenda Auxiliar de Ensino - entregue na sala de professores onde eu lecionasse e a levaria novamente para casa. Continua existindo Poesia, Festas Juninas, Carnaval, ... como prevenir doenças, Artes Plásticas, Natal, ... como amar e proteger a natureza, a Literatura Brasileira, e uma infinidade de temas que a Agenda sugere aos professores como explorar: em sala de aula, pesquisas, trabalhos em grupo, debates, palestras, etc.

O Brasil é muito grande, existem escolas, em pequenas cidades distantes das capitais, onde os professores precisam de um manual contendo sugestões para auxiliá-los em seus planejamentos de aula.

Bonze de pseudismo, não temo afirmar que eles adorariam receber como "presente" uma Agenda Auxiliar de Ensino como eu recebi no início da minha carreira.

"Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende" (Leonardo da Vinci)

Agradeço pelo convite, desejo felicidades para Maria Clara e um brilhante caminho na profissão que decidiu seguir.

Adriana Leite

Figura 3 – 3ª parte do relato

Da elaboração do documento

Entrei em contato com minha tia, Maria Cristina Santos Leite, para que ela rememorasse alguns aspectos relacionados ao uso e à recepção da Agenda Auxiliar de Ensino de 1º grau, analisada neste trabalho. Ela foi professora de Língua Portuguesa e Literatura, dos anos finais do ensino fundamental, de 1973 até 1998. Nesse sentido, o material fez parte de suas práticas cotidianas, sendo utilizado em suas aulas e atividades propostas.

De largada, através do aplicativo Whatsapp, nos comunicamos e solicitei que rememorasse a sua experiência com a Agenda auxiliar e contasse em detalhes, de forma escrita, como a utilizou em sua prática docente. Durante a conversa, algumas perguntas foram elaboradas para auxiliá-la a lembrar de suas vivências e, também, sinalizei que seu registro faria parte deste trabalho de conclusão de curso.

Antes dessa solicitação, já tínhamos entrado em contato, ocasião em que contei a ela sobre a utilização do material como objeto de análise do presente estudo, percebendo-a como um documento que tentou prescrever algumas práticas docentes, comportamentos e conteúdos e que, estrategicamente, tanto as/os educadores como as/os estudantes deveriam seguir. Entretanto, visto o que De Certeau (1998) sinaliza: sujeitas e sujeitos se apropriam das

prescrições, modificando-as ou não em seus cotidianos. Desse modo, em seu registro foram encontrados vestígios dessas apropriações e ressignificações ordinárias.

No relato, ela contou que a Agenda foi enviada como um “brinde” à escola em que trabalhava e que todas/os as/os professoras/es, de cada série e disciplinas, tiveram acesso. Sendo assim, algumas coordenadas foram organizadas para que pudesse rememorar sua experiência com o material. Perguntei de que forma a empregou, como ganhou, se considerava o material importante para sua prática diária, se seguia à risca os conteúdos sugeridos ou os modificava e em que momentos utilizava.

A partir das perguntas elaboradas, pedi para que as respondesse por meio de um relato, de 1 lauda, rememorando assim sua experiência com a Agenda. De maneira generosa, recebi um registro com 3 folhas, onde pude conhecer ainda mais sobre sua trajetória como docente e as vivências com o material. Vale destacar que, ao solicitar o escrito, estava, de certa forma, pedindo para que acessasse as suas memórias. Em relação a isso, Vidal (1998) menciona:

Ao elaborar seu depoimento, nem o (a) depoente revivia o passado, resgatando intacta a memória de um acontecimento – a integridade de um momento –, nem recuperava as emoções, os sentimentos e os saberes que aquele instante lhe provocou originalmente (...) apenas materializava em discurso suas reminiscências, construindo reelaborações no presente sobre o passado (p. 10).

De acordo com a Vidal (1998), mais do que determinar o que e como ocorreu, torna-se possível, por meio da leitura do documento, produzir sentidos a essa experiência. Através da análise do que foi escrito, foi possível indiciar alguns dos possíveis usos desse material no cotidiano escolar. A esse respeito, pondera Vidal (1998):

A neutralidade do ofício de historiador viu-se questionada da mesma forma que o conceito de documento-verdade. De mero "*recolhedor*" de pistas, o(a) historiador(a) passava a construtor(a) de séries e quadros, conferindo significado ao passado, a partir de sua experiência, erudição e/ou lugar de onde proferia sua fala (p. 10).

Nesse caminhar, as/os historiadoras/es não apenas recolhem as pistas referentes ao passado em um material, mas também atribuem significados e interpretações, através da análise e interrogações feitas. Assim, enfocando o relato enquanto uma construção dessa experiência passada, no presente, torna-se possível indiciar sinais da maneira como a Agenda foi compreendida e utilizada por ela e como se apropriava dos conteúdos prescritos.

Das expectativas

Durante a conversa, construí algumas expectativas ao solicitar este relato. Vidal (1998) sinaliza que o documento oral deve ser problematizado como uma construção feita pela interação entre a/o pesquisadora/or e a/o depoente. Visto isso, mesmo que o relato não se configure dessa forma, ele também foi elaborado a partir da troca realizada entre nós duas. Foi

através dessa partilha que os anseios a respeito da experiência de minha tia com a Agenda foram despertados.

Com a interlocução, inicialmente, esperava que lembrasse de como recebeu o material e de que forma ele chegou até a escola em que trabalhava. Em seguida, por meio das perguntas, almejava compreender se utilizou o documento e de que maneira usou em suas práticas diárias, se seguia à risca os conteúdos prescritos ou se modificava, tendo outras condutas em sala de aula, que não aquelas estabelecidas no escrito.

Através de nossa conversa, descobri que não ensinava exatamente como estava prescrito na Agenda, mesmo que estivesse vivenciando, ainda, as imposições e censuras do regime de exceção. Desta feita, conforme me apropriava das leituras e orientações realizadas durante a pesquisa, já imaginava que, muito provavelmente, minha tia não seguia à risca os conteúdos e temas sugeridos no material. Ao ler seu relato, percebi que sua experiência dialoga com as ideias de De Certeau (1998) e Chervel (1999), ao conceberem as/os sujeitas/os como ativas/os em suas práticas cotidianas, e não somente em um lugar de passividade, reproduzindo o que lhes é determinado. Nesse sentido, os indícios presentes em seu relato apontam para a forma que se apropriava do material, selecionando os conteúdos que usaria ou não em suas aulas.

Também esperava compreender como ela percebeu a Agenda em seu cotidiano. Se considerava um material significativo para orientar suas práticas e os conteúdos pertinentes para desenvolver junto às/aos estudantes. Nesse caminhar, através de nossa conversa e da leitura do seu relato, pude perceber que não houve apenas uma maneira de utilizar e perceber o material. Em sua experiência, o material era visto como relevante, mas não fundamental para orientar suas práticas cotidianas. Da mesma forma, os temas sugeridos, sendo esses mobilizados “eventualmente”, em ocasiões que eram pertinentes aos textos do livro didático que ela trabalhava naquele momento.

Dos indícios investigados

Por meio da leitura do relato, foi possível perceber alguns indícios acerca da distribuição, usos e relevância do material no cotidiano. Minha tia conta que a Agenda não foi enviada apenas à escola em que trabalhava, mas a todas as instituições de ensino do país. Nesse sentido, como foi mencionado durante o capítulo 2 deste trabalho, houve um empenho expressivo da empresa São Paulo Alpargatas em divulgar, estrategicamente, suas marcas produtoras de calçados em materiais destinados a professoras e professores, como a Agenda Auxiliar.

Pela escrita no relato, indicia-se as intenções com a distribuição nacional do documento. Na Agenda, percebeu-se os diferentes momentos em que a propaganda dos tênis Conga aparece. Nessa direção, o envio do material para todos os estados brasileiros possibilitaria que todas/os as/os docentes pudessem tanto saber sobre os benefícios dos sapatos, como ter acesso aos conteúdos considerados importantes para serem trabalhados junto às novas gerações. O modo de circulação do documento indicia, também, os interesses publicitários e pedagógicos da empresa.

Somado a isso, as/os docentes da escola em que ela trabalhava tiveram acesso ao material, enviado como um “brinde”. Torna-se interessante perceber que as/os profissionais não empregaram o material da mesma maneira, sendo um vestígio dos diferentes usos que podem ser feitos de uma mesma prescrição. De acordo com o que relata, houve aquelas/es que fizeram rápida leitura do documento e não consideraram interessante, já outras/os gostaram e levaram para as suas casas.

Tais considerações estabelecem interlocuções com o que escreve De Certeau (1998) acerca da inventividade cotidiana: cada sujeita/o se apropria de acordo com suas maneiras de agir e ressignificar, o que determinam as prescrições. Assim sendo, a escolha por parte de algumas/alguns docentes em não utilizar a Agenda é um vestígio de que nem sempre as prescrições são utilizadas e correspondidas da mesma maneira.

Nesse caminhar, Maria Cristina também conta que o uso da Agenda nunca foi uma exigência estabelecida pela orientadora educacional da escola. De acordo com Chervel (1990), as escolas e as/os sujeitas/os que nela atuam, se apropriam, modificam, selecionam o que ensinam e não apenas reproduzem o que está determinado. Nessa medida, a escolha por não exigir o uso do material aparece como um indício da maneira como aquela escola se apropriou da prescrição, pois não recebeu o material e apenas exigiu que as/os docentes ensinassem o que estava prescrito, mas autorizou que as/os profissionais escolhessem se iriam usar ou não.

Em seguida, através da escrita, busquei indícios sobre como minha tia utilizou o material em suas práticas diárias. Ela menciona que não usou a Agenda como “fio condutor” para seu trabalho, mas que encontrou nela alguns exemplos para enriquecer suas aulas. Como observa Faria Filho (1998) as prescrições não são apenas impostas, com sua correspondência garantida, mas apropriadas e negociadas. Visto isso, ela não seguia à risca os temas sugeridos no documento, mas selecionava o que considerava importante ensinar e desenvolver junto às/aos estudantes. Dessa maneira, ocorria um uso inventivo dessa prescrição, em alguns momentos encontrando conteúdos pertinentes às suas aulas e atividades e, em outros, não utilizando o material.

Ligado a isso, ela também escreve que se recebesse, atualmente, a Agenda como um brinde, levaria para casa mais uma vez. Pois, em sua concepção, no material há diversos temas sugeridos e orientações às/aos docentes sobre como explorar determinados conteúdos, seja em sala de aula, em pesquisas ou trabalhos em grupo. Na sequência, escreve que existem muitas escolas, principalmente aquelas distantes da capital, onde os/as professoras/es precisam de um repertório de sugestões para auxiliá-las/os em suas práticas cotidianas.

Por meio de sua escrita, foi possível indiciar a relevância que este material teve tanto em sua prática, como na de outras/outros educadoras/es. Ela escreve não temer afirmar que elas e eles adorariam ganhar este material como um presente, no início de suas carreiras, assim como ocorreu em sua experiência. Dessa forma, é interessante questionar a necessidade que elas/es teriam, em sua concepção, de ter uma base de conteúdos para auxiliar as suas práticas. Pois, em diálogo com as ideias de Chartier (1999), a relevância de um texto não está na simples existência dele, mas sim, nos significados que uma/um leitora/leitor lhe atribui. Sendo assim, mais importante do que haver um conjunto de conteúdos prescritos, são as formas que os/as docentes o interpretam, se apropriam e utilizam no dia a dia.

Visto isso, retorno aos dizeres de Clarice Lispector, que iniciei este trabalho, para finalizá-lo: a vida se faz tão preciosa, também, pois é nela que corremos riscos. Podemos ousar e fazer diferente, como minha tia e os/as docentes, que receberam a Agenda, fizeram em seus cotidianos, ainda que vivenciassem naqueles presentes um regime de exceção. Nessa direção, escrever esta monografia foi um processo em que pude me arriscar na aventura que é a produção do conhecimento.

A escolha por tecer diálogos sobre uma disciplina que se tornou obrigatória durante a ditadura militar em nosso país também encontrou desafios. Pesquisar e estudar sobre este período tão violento de nossa história foi, ao mesmo tempo, perceber as emoções e indignações que me atravessaram enquanto escrevia.

Dessa panorâmica, o processo de escrita deste trabalho foi uma oportunidade para conhecer ainda mais o fazer da pesquisa no campo da História da Educação. Dessa forma, mais do que buscar respostas definitivas, ou a origem dos acontecimentos históricos aqui analisados, se fez mais interessante perceber as disputas, interesses, acordos e concordâncias que compuseram (e compõem) esses eventos. Além disso, a atividade das/dos sujeitas/os situada/os naqueles presentes que estavam vivendo suas vidas cotidianamente.

Somado a isso, compreender a obrigatoriedade da EMC enquanto uma das medidas autoritárias do governo militar contribui para situá-la em seu tempo, dentro do arcabouço político e ideológico do regime. A partir disso, produzir interrogações sobre o cumprimento à

risca das prescrições, visto que as/os sujeitas/os se apropriam de diferentes formas em seus cotidianos, das determinações estabelecidas.

Desse quadro geral, na produção de indícios, interrogações e reflexões, o presente estudo pode auxiliar para que outras/os pesquisadoras/es possam continuar tecendo seus próprios caminhos investigativos. Nessa direção, o estudo abre possibilidades para a produção de outras perguntas e ideias acerca dos usos e apropriações da EMC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AARÃO, Daniel. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos históricos**, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador** (André Telles, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 5692, 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. seção 8 capítulos, Brasília, p. 1-10, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mai. 2026.
- BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 12 artigos, Brasília, p. 1-9, 13 dez. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priore. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v.2, n.2, p.177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 03, p. 549-566, 2004.

DA SILVA, Katiene Nogueira. **“Criança Calçada, Criança Sadia!”: Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970)**. Obra [s]: revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda, v. 1, n. 1, p. 74-81, 2007.

Decreto Lei n. 869/69. 12 de setembro de 1969, Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-860-setembro-1969-375468-norma-pe.html>

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-125, 1998.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964: momentos decisivos**. Editora FGV, 2014.

FICO, Carlos. **O grande irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo: o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.9, n.20, p.05-74. Jan/abr. 2017.

FILGUEIRAS, J. M. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. In: __Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Editora Companhia das Letras, 1990.

GOMES, Ângela de Castro (org). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a Viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 97-120, 2010.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 01, p. 51-75, 2002.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. Silêncios da ditadura. **Revista Maracanan**, n. 12, p. 37-46, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. **Educação em revista**, n. 27, p. 07-16, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 30, n. 2, p. 177-193, 2005.

ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO - PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA

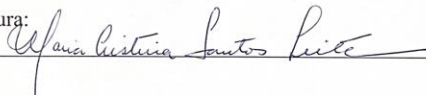
Eu, **Maria Cristina Santos Leite**, autorizo voluntariamente o uso do meu relato escrito e a divulgação do meu nome real no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de **Maria Clara Torres de Abreu Carvalho**, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Estou ciente de que:

- Finalidade: O texto e meu nome serão utilizados estritamente para fins acadêmicos, científicos e de publicação do referido trabalho.
- Voluntariedade: Minha participação é gratuita, não gerando qualquer direito a compensação financeira.
- Revogação: Posso retirar esta autorização a qualquer momento antes da homologação final ou publicação do TCC.

De acordo:

Assinatura:



Data: 15/06/2026