

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA
(1961-1993)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Kaé Stoll Colvero Lemos

**Rio de Janeiro
2011**

Kaé Stoll Colvero Lemos

**A NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA
(1961-1993)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração de Políticas e Instituições Educacionais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: prof. Dr. Luiz Antônio Cunha

**Rio de Janeiro
2011**



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “ A Normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993) ”

Mestranda: **Kaé Stoll Colvero Lemos**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 12 de abril de 2011

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof. Dr. Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha

Prof. Dr.ª Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes

Prof. Dr.ª Ana Waleska Pollo Campos Mendonça,

AGRADECIMENTOS

Na esfera acadêmica e institucional:

Ao meu orientador, professor Dr. Luiz Antônio Cunha, pelo exemplo de dedicação, seriedade e comprometimento, pela confiança depositada em mim e pela orientação minuciosa em todas as fases dessa dissertação. Seus ensinamentos ressignificaram profundamente o meu olhar sobre a Educação Brasileira. Com muito carinho e admiração, obrigada por tudo!

Às professoras Libânia Nacif Xavier, Sônia de Castro Lopes e Ana Walleska Pollo Campos Mendonça, pelas importantes contribuições apresentadas no exame de qualificação e na defesa da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, em especial Marcio da Costa, por todos os momentos de interlocução nas disciplinas cursadas, e Mônica Pereira dos Santos, pelo carinho com que me recebeu nas suas aulas.

À equipe do Observatório da Laicidade do Estado, pelos conhecimentos compartilhados. Agradeço, em especial, à professora Irene Giambiagi, pelo incentivo e pela gentileza de sempre.

Aos secretários do PPGE, Solange Rosa e Henrique Feitosa, pela solicitude.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Na esfera pessoal:

Ao meu esposo, Daniel, pelo amor, pelo incentivo constante e pela leitura atenta e crítica de todas as versões desse trabalho, mesmo que separados, temporariamente, pelo oceano Atlântico. Obrigada por ter me ensinado que “a dificuldade valoriza o cumprimento da missão” e por me inspirar a sonhar alto, sempre.

Ao meu filho, Lucas, pelo amor incondicional que transformou a minha vida. Desde o seu nascimento, o meu coração bate fora de mim.

Aos meus sogros, Renato e Ângela Lemos, por terem, tantas vezes, deslocado-se de Florianópolis para Resende para cuidar do Lucas, permitindo, assim, que eu pudesse dedicar mais tempo à dissertação.

Aos meus avós, Iracilda e Ricardo Stoll, por terem transmitido valores como responsabilidade, respeito e comprometimento.

Ao meu pai, Alexandre Colvero, por ter me ensinado sobre a importância do estudo, e por acreditar tanto em mim.

À minha mãe, Lauria Stoll, e ao meu avô, Júlio Cezar Colvero, por terem despertado em mim o interesse pela pesquisa acadêmica.

À Bárbara Colvero, prima, irmã e amiga, presente em todos os momentos da minha vida.

À amiga-irmã, companheira de viagens, congressos e almoços, Mariana dos Reis. Obrigada pelas conversas, pelo incentivo nos momentos mais difíceis, por estar sempre disposta a me ouvir e a me apoiar. Agradeço intensamente por ter me encorajado nas diversas situações vividas ao longo desses dois anos. Você sempre estará na minha memória e no meu coração.

Aos colegas de grupo de pesquisa, em especial José Antônio Sepúlveda, por terem acompanhado todo o processo de escrita e, principalmente, pelo apoio nas horas oportunas, assim como aos colegas do PPGE, Angelo Rodrigues e Bruno Bahia, pela amizade, pelo respeito e pelos bons momentos de descontração.

A todos que, de alguma forma, contribuíram (em termos pessoais e/ou acadêmicos), para a elaboração deste trabalho.

*As convicções são cárceres. Mais inimigas da
verdade do que as próprias mentiras.*

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. **A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O presente trabalho tem como objetivo investigar o processo de normatização da Educação Moral e Cívica (EMC) nos currículos escolares brasileiros. A disciplina foi tornada obrigatória em 1969, no contexto do regime autoritário instaurado em 1964, sob a responsabilidade de dois diferentes órgãos colegiados superiores do Ministério da Educação: o Conselho Federal de Educação (CFE), que era contrário a sua obrigatoriedade, e a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), que via na disciplina a forma mais eficaz de reverter os “desvios” de conduta que acometiam a juventude. O foco da pesquisa incidiu sobre o fato de que, mesmo incumbidos de planejar e executar as decisões referentes à EMC, os órgãos normativos não trabalharam em conjunto, caracterizando a implantação da disciplina como um processo marcado por tensões ideológicas e disputas de poder. Para analisar tais conflitos, este estudo de caso teve suporte em Cunha (1991, 2007 e 2010), que percorreu sobre a história da EMC, identificando as suas vertentes político-ideológicas, e em autores que trabalharam a questão da socialização política, como Bomeny (1981), Machado (1980) e Schmidt (2001). As principais fontes utilizadas foram indicações, pareceres e resoluções, relatórios de reuniões conjuntas do CFE com os Conselhos Estaduais de Educação da época e demais publicações da CNMC. O desenvolvimento do trabalho mostrou que o processo de normatização da disciplina fez parte de um projeto político idealizado pelo regime autoritário, que previa a valorização de elementos patrióticos, religiosos, morais e cívicos na luta contra a “subversão comunista”. Com isso, foi possível constatar a existência de um projeto de socialização política preconfigurado ainda antes da mudança política de março-abril de 1964, com a forte influência da doutrina da Escola Superior de Guerra, que, posteriormente, veio a ser a base ideológica da CNMC. A análise documental, por sua vez, permitiu identificar as divergências legais e as diferentes

justificativas doutrinárias utilizadas por cada órgão na disputa pelo controle do EMC. Por fim, foi constatado que a resistência interposta pelo CFE à obrigatoriedade da EMC não conseguiu impedir a sua normatização, mas acabou por limitar a atuação da CNMC nas decisões sobre a disciplina.

Palavras-chave: educação brasileira; política educacional; Educação Moral e Cívica; Conselho Federal de Educação; Comissão Nacional de Moral e Civismo.

ABSTRACT

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. **The regulation of Moral and Civic Education (1961-1993)**. Dissertation (Masters on Education). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

The present work has as objective to investigate the process of regulation of the Civic and Moral Education on the Brazilian Schools' curricula. The subject became mandatory in 1969, in the context of a dictatorial regime initiated in 1964, under the responsibility of two different superior branches of the Department of Education: the Federal Council of Education, that stood against this constraint, and the National Commission of Moral and Civism, that found on the subject the most effective way to reverse the "miss" conduct that seized the youth. The focus of the research relied on the fact that even though these branches were in charged of planning and executing the decisions concerning Civic and Moral Education, they didn't work together, characterizing the settlement of the subject as a process marked with ideological clashes and struggle of power. In order to analyze these conflicts, this case study relied on Cunha (1991, 2007 and 2010), who expatiated about the history of Civic and Moral Education, identifying the political-ideological side, and on authors that traced the question of a political socialization, as Bomeny (1981), Machado (1980) and Schmidt (2001). The main source of information were indications, opinions and resolutions, reports of joint meetings of the Federal Council of Education with State Education Councils of the period, along with other official publications of the National Commission of Moral and Civism. The development of the work showed that the standardization process of the subject was part of a political project idealized by the authoritarian regime that conceived the exaltation of patriotic, religious, moral and civic elements on the fight against the "communist subversion". Thus, it was possible to identify the existence of a political socialization project previously configured, way before the political changes of March and April 1964, strongly influenced by the doctrine of the Superior War College, that, lately, became the ideological basis of the National Commission of Moral and Civism. The documental analysis allowed the

identification of legal diversions and the different doctrinal justifications used by each branch in the dispute over the control of Moral and Civic Education. Finally, it became clear that the resistance posed by the Federal Council of Education could not prevent the standardization process, but in the end, limited the actions of the National Commission of Moral and Civism over their decisions on the matter.

Key words: brazilian education; educational policy; Civic and Moral Education; Federal Council of Education; National Commission of Moral and Civism.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Articulação de forças que definiram a EMC	16
FIGURA 2 - Passos necessários para a Democracia	110
FIGURA 3 - Aspectos formadores da Constituição do Brasil	114
FIGURA 4 - Definição de Civismo	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Documentos utilizados para a análise dos conflitos entre o CFE e a CNMC121

QUADRO 2 – Principais divergências entre CFE e CNMC.....150

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ADESG	Associação de Diplomados da Escola Superior de Guerra
AI	Ato institucional
AP	Ação Popular
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPEMI	Caixa de Pecúlio dos Militares
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENIMAR	Centro de Informações da Marinha
CEPM	Câmara de Ensino Primário e Médio
CFE	Conselho Federal de Educação
CFMC	Comissão de Formação Moral e Cívica
CIEX	Centro de Informações do Exército
CISA	Centro de Informação e Segurança da Aeronáutica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
DNE	Divisão Nacional de Educação
DOI-CODI	Destacamento de Operações e Informações-Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EMC	Educação Moral e Cívica
EMFA	Estado Maior das Forças Armadas
EPB	Estudo de Problemas Brasileiros
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MRM	Movimento de Rearmamento Moral
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBAN	Operação Bandeirantes
OLÉ	Observatório da Laicidade do Estado
ON	Objetivos Nacionais
ONP	Objetivos Nacionais Permanentes
ONU	Organização das Nações Unidas

OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Popular
PRN	Partido da Renovação Nacional
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNI	Serviço Nacional de Informações
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UDN	União Democrática Nacional
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas
UNICAMP	Universidade de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 O CONTEXTO HISTÓRICO	26
1.1 Os antecedentes do golpe de 1964	26
1.1.1 A influência da Escola Superior de Guerra	31
1.2 O regime autoritário	32
1.3 A transição para a democracia	42
2 A GESTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	53
3 O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO	66
3.1 Criação e atribuições	66
3.2 A normatização da Educação Moral e Cívica	77
4 A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO	99
4.1 A criação vitoriosa	99
4.2 A face doutrinária da Educação Moral e Cívica	103
5 UMA DISCIPLINA EM DISPUTA	120
5.1 Comissão <i>versus</i> Conselho	120
5.1.1 Os currículos	127
5.1.2 A formação dos professores	133
5.1.3 A licenciatura específica	137
5.1.4 Os créditos acadêmicos	145
5.2 O alerta do general	151
6 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA TRANSIÇÃO	158
6.1 A fragilização	158
6.2 O declínio	160
6.3 A extinção	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
ANEXO	192

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Moral e Cívica (EMC), objeto de estudo dessa dissertação, foi implantada como um componente curricular obrigatório no ano de 1969, por meio do decreto-lei nº 869, de 12 de setembro¹. Ministrada como disciplina e prática educativa, em todos os graus e níveis de ensino do país, teria os seus currículos, programas básicos e as respectivas metodologias elaborados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Conselho Federal de Educação desempenhou um importante papel no processo de normatização da EMC. Conforme o seu primeiro regimento, aprovado pelo decreto nº 52.617, de 7 de outubro de 1963, o CFE foi caracterizado como o colegiado superior da Educação, com amplos poderes deliberativos. A Comissão Nacional de Moral e Civismo, por sua vez, foi um órgão normativo de deliberação coletiva, criado pelo decreto-lei nº 869/69, sendo diretamente subordinado ao ministro da Educação e Cultura. A sua principal tarefa era articular-se com autoridades civis e militares, a fim de implantar, propagar e manter a doutrina da EMC.

A Educação Moral e Cívica, contudo, não foi implantada sem resistências. Apesar da incumbência dirigida ao CFE e à CNMC, a normatização da disciplina foi permeada de conflitos e divergências, sendo que os principais protagonistas foram exatamente esses dois órgãos. O CFE defendia que a EMC fosse apenas uma prática educativa vinculada a todas as disciplinas escolares, sem ser, contudo, um componente curricular específico. A CNMC, que era, na prática, espaço de atuação de militares ligados à Escola Superior de Guerra (ESG), civis militantes de direita e sacerdotes católicos, apresentava um caráter mais conservador e por isso defendia que a EMC deveria ser uma disciplina curricular específica e, acima de tudo, obrigatória em todos os níveis de ensino, atribuindo ao seu ensino forte conotação ideológica e prescritiva

¹ Quando citados pela primeira vez, os documentos analisados nessa dissertação aparecerão na sua forma completa, com a respectiva data da aprovação por extenso. Exemplo: decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Quando repetidos, os mesmos serão abreviados para a forma compacta *tipo de documento e ano de aprovação*, como ilustra o exemplo a seguir: decreto-lei nº 869/69.

Conforme o projeto original, o presente estudo pretende mostrar, por meio da análise de fontes primárias, que a política educacional formadora das bases da EMC pode ser definida como resultado da articulação de três forças atuantes, como ilustra a seguinte figura:

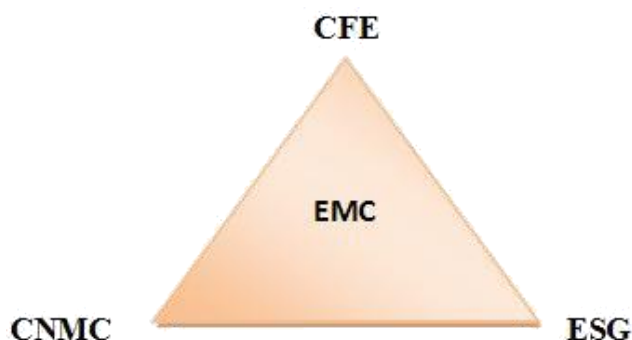


Figura 1: Articulação de forças que definiram a EMC
Fonte: a autora

O tenso processo de normatização da EMC, ora concebida como prática educativa, ora como disciplina, ora como ambas, protagonizado pelos dois principais órgãos responsáveis pela sua inserção no ambiente escolar, será objeto de especial atenção nesse trabalho. Para isso, serão analisadas as trajetórias políticas e ideológicas do Conselho Federal de Educação e da Comissão Nacional de Moral e Civismo e os seus posicionamentos acerca da obrigatoriedade da EMC nas escolas, atentando para os valores ideológicos difundidos pelos seus membros.

A análise foi delimitada no período compreendido entre 1961 e 1993, datas que marcam, respectivamente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que criou o CFE e estabeleceu a “formação moral e cívica” como “norma a ser observada no processo educativo dos sistemas de ensino do país”; e a promulgação da lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993, que revogou a obrigatoriedade do ensino de EMC no Brasil. Assim, não serão analisadas as tentativas anteriores de inserção dessa disciplina nos currículos escolares do país.

Problemática e justificativa

Muitos estudos foram realizados sobre a Educação Moral e Cívica. Apesar de ser um tema sobre o qual existe uma bibliografia importante, as obras que versam sobre o assunto geralmente fazem descrições sobre a disciplina no contexto do regime autoritário de 1964, sem enfatizar, especificadamente, os órgãos educacionais envolvidos no processo da sua normatização. Em pesquisa ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ)², foram localizadas 23 dissertações e uma tese sobre o tema, mas nenhuma analisou o processo de elaboração e institucionalização da política educacional da EMC desde antes da sua obrigatoriedade até a sua extinção, objetivo proposto por este trabalho. Os conflitos existentes entre o CFE e a CNMC foram citados em alguns estudos que, no entanto, não exploraram fontes primárias para estabelecer a relação existente entre essas duas instâncias do MEC.

Entre os trabalhos analisados, verificamos que o mais expressivo foi a dissertação de Oliveira (1982), intitulada “A implantação da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969”. A autora fez uma análise do processo de institucionalização da disciplina no período compreendido entre 1961 e 1971, onde verificou que os agentes envolvidos na sua normatização não estavam apenas inseridos nas Forças Armadas, uma vez que grupos civis e religiosos também participaram do processo. Oliveira constatou que existiam divergências entre o CFE e a CNMC, mas a sua análise englobou apenas os conflitos ocorridos até 1970. O seu trabalho foi de relevante importância para a pesquisa que apresentamos nessa dissertação, uma vez que a autora explorou fontes primárias e desenvolveu uma minuciosa análise sobre a EMC no contexto dos governos de Jânio Quadros, Castelo Branco e Costa e Silva.

Outros trabalhos analisaram a EMC nos currículos escolares brasileiros. Almeida (2009), na dissertação “Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos”, pesquisou o papel das disciplinas Educação Moral e

² O Observatório da Laicidade do Estado mantém uma página na internet que disponibiliza extrato do Banco de Teses da Capes, compreendendo, entre outros temas, a EMC. Disponível no tópico “teses e dissertações”, na seção “biblioteca”, em: www.nepp-dh.ufrj.br/ole/teses-bb.html.

Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) ao longo do regime autoritário de 1964, utilizando manuais didáticos e atas escolares do período. O autor afirmou que foi possível desvelar como os referidos manuais influenciaram na formação de condutas conformistas em relação ao regime, uma vez que veiculavam argumentos persuasivos para promover uma articulação com as justificativas ideológicas do discurso institucional. Almeida concluiu que as disciplinas de EMC e OSBP foram utilizadas para reorganizar valores morais e cívicos na sociedade, além de servirem como suporte para a valorização do binômio segurança e desenvolvimento.

Filgueiras (2006), na dissertação “A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993”, estudou os livros didáticos da disciplina. A autora chegou a enfatizar a atuação do CFE e da CNMC, utilizando para isso apenas alguns pareceres emitidos pelo Conselho, mas tal análise não constituiu o objetivo central do seu estudo.

Na dissertação “Práticas pedagógicas de professores de história durante o regime militar em Santa Maria – RS”, Cerezer (2002) analisou a atuação e as relações de poder entre o autoritarismo militar e as práticas de professores que atuaram em instituições de ensino de nível fundamental e médio naquela cidade, entre os anos de 1964 a 1985. O autor observou aspectos como a censura, a tortura e o autoritarismo político, enfatizando os processos educacionais implantados ao longo dos sucessivos governos militares, utilizando procedimentos da história oral. Foram investigadas as influências que os governos militares impuseram ao ensino de história e ao trabalho dos docentes, que, conforme Cerezer, eram impedidos de realizar trabalhos críticos e forçados a seguir, estritamente, aquilo que os programas dos livros didáticos oficiais prescreviam.

Mechi (2002), em “O poder da educação: ideologia e dominação no projeto educacional da ditadura militar”, dissertou sobre a ideologia educacional da “ditadura autocrático-burguesa” no pós-1964, a fim de compreender a função social da educação no projeto de desenvolvimento adotado no período. Conforme a autora, a ideologia do regime militar norteou reformas educacionais, sendo inculcada nos estudantes por meio da EMC. Para o estudo, Mechi analisou textos legais das reformas de ensino praticadas, pareceres de especialistas, discursos políticos proferidos na época e manuais didáticos das disciplinas de EMC e OSPB, cotejados

com os manuais da ESG. A autora concluiu que o sistema educacional gerido pelo regime caracterizou-se pela exclusão e pela perseguição aos chamados subversivos, uma vez que as condições materiais de vida da população, entre elas a educação, foram secundarizadas em detrimento da acumulação de capital e do desenvolvimento acelerado do país.

Elias (1999), na dissertação “A reinvenção do cidadão: as estratégias da construção da memória nacional no desenvolvimento da disciplina educação moral e cívica”, analisou a EMC entre o período de 1969 e 1985. A autora trabalhou com as teorizações de Foucault para observar quais foram os impactos dessa disciplina na educação brasileira, concluindo que a sua inserção nas escolas revelou o objetivo de criação de uma memória cívica pré-moldada, seguindo os padrões impostos pelo regime militar.

Na dissertação de Josgrilbert (1998), intitulada “A história da educação moral e cívica: um álbum de fotografias da sociedade brasileira”, a autora procurou compreender como a EMC desempenhou a sua função de disciplina estratégica ao longo dos governos militares, em escolas de 1º grau. Para isso, analisou documentos oficiais, manuais didáticos e diários de classe. Josgrilbert concluiu que, apesar da EMC ser um veículo de controle, ela também era controlada pela CNMC, que era responsável pela aprovação dos livros. Os manuais didáticos revelaram que os professores eram meros veículos das propostas educacionais da disciplina, uma vez que não interferiam no processo e apenas reproduziam as informações contidas nos manuais oficiais.

Santos (1998), por sua vez, na dissertação “Sob o signo do cisne branco - a educação e o ensino municipal numa área de segurança nacional: Angra dos Reis”, analisou o ensino de EMC e de Estudos Sociais, no período de 1969 a 1985. Nesta época, conforme a autora, o município de Angra dos Reis foi área de segurança nacional, principalmente pela influência direta do Colégio Naval da Marinha brasileira, que tem nesta cidade a sua escola de preparação de candidatos à Escola Naval. Por meio de pesquisa documental e entrevistas, a autora fez uma retrospectiva da situação política pós-1964, utilizando, da mesma forma, os currículos e os livros didáticos das referidas disciplinas. Santos concluiu que os espaços escolares analisados sofreram intervenções do regime militar, o que consequentemente influenciou novas posturas por parte dos professores.

Considerando os trabalhos descritos e a semelhança das análises sobre a EMC, a presente pesquisa justifica-se por apresentar um enfoque ainda não explorado, na medida em que objetiva conhecer o processo de normatização da EMC nos currículos escolares, atentando para as tensões e para os conflitos políticos que fizeram parte da sua institucionalização. Outro diferencial em relação aos demais estudos está na extensão temporal da análise, de 1961 a 1993.

Referencial teórico

Conforme Germano (1993), a normatização da EMC como disciplina curricular obrigatória, em 1969, nada mais foi do que a sua “reintrodução” nos sistemas de ensino, uma vez que a “Instrução Moral e Cívica” já havia sido instituída pela primeira vez em 1925, pela reforma Rocha Vaz, quando se pretendeu que ela funcionasse como instrumento de prevenção às manifestações militares contrárias ao Governo de Artur Bernardes. Entre os anos de 1937 e 1945, a EMC também foi obrigatória nas instituições de ensino. Entretanto, com a queda do Estado Novo, foi promulgado o decreto-lei nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945, que determinou algumas mudanças no ensino secundário, entre elas a supressão da EMC³.

Em 1964, o regime autoritário iniciou um processo de revigoramento da EMC, com o intuito de controlar politicamente os jovens e promover a Doutrina da Segurança Nacional, baseada nos princípios da hierarquia, da disciplina, do amor à Pátria e dos valores religiosos cristãos. A escola, na conjuntura política dos anos de repressão, foi utilizada estrategicamente como veículo para a sua difusão.

Nesse contexto, o principal objetivo da normatização da EMC foi a *socialização política* dos jovens. Conforme Mário Brockmann Machado (1980), a socialização política é o processo de ensino/aprendizagem de política, sendo que a sua análise requer o estudo acerca do sistema político dominante e daqueles que atuam nesse campo de disputas.

No processo de socialização política de uma sociedade, Machado afirma que as primeiras medidas tomadas pelos atores do sistema objetivam a

³ Para mais informações, consultar CUNHA, 2010, p. 10-13.

institucionalização das suas posições de mando, por meio de arranjos políticos. O controle político, contudo, depende da aceitação formal dos demais membros da sociedade, que podem ameaçar os atores dominantes, principalmente se houver oposição ao regime do sistema, e não apenas ao governo. Nesse caso, os atores hierarquicamente superiores tentarão legitimar e assegurar a sua dominação por meio de regras legais apoiadas na coerção física, como também por um *rationale*. Esse *rationale*, que desempenha a função de legitimar um regime político é, conforme Machado, a ideologia política dos atores dominantes, responsável por incutir o sentimento de aceitação da dominação, que passa a ser visto como um fato natural e necessário ao bem comum.

Após essas medidas, os atores dominantes do sistema tentarão, então, disseminar a sua ideologia política entre os atores relevantes do sistema, como forma de influenciar a socialização política. Para isso, os dominantes buscarão aceitação e apoio em diferentes tipos de agências de socialização, notadamente a escola, ambiente de formação intelectual e de circulação de informações, propício, portanto, para ajudar na propaganda e na legitimação da política dominante. Machado (1980) afirma que a busca pela instrumentalidade das agências de socialização política acarreta a redução ou até mesmo a eliminação de sua autonomia.

Nesse processo, quanto maior for a aceitação da ideologia política dos atores dominantes por parte das agências de socialização política, menor será a probabilidade do sistema ser rejeitado e menos conflitos ideológicos surgirão, o que diminui a necessidade de controle direto nessas instituições. De forma resumida, podemos dizer que “a reprodução bem sucedida de dominação requer, entre outras condições, legitimação ideológica, que por sua vez requer a reprodução bem sucedida da ideologia política dos atores dominantes do sistema, através do processo de socialização política.” (MACHADO, 1980, p. 134-135).

Entretanto, a socialização política, por si só, não é capaz de assegurar a dominação de um sistema político. A reprodução da dominação exige também a criação de arranjos políticos e legais, de fundamentos econômicos e de um aparato repressivo, que garantirá a soberania do regime, principalmente em momentos de crise de legitimidade.

Para Schmidt (2001, p. 67), a socialização política designa o “processo de formação de atitudes políticas dos indivíduos, [...] de interiorização da cultura política existente em um meio social por parte das novas gerações”. Esse processo é por ele caracterizado como permanente e variável, que influencia atitudes e condutas, sendo exercido por “agências”, tais como a família, a escola e a igreja.

Dentre os diversos meios que influenciam a socialização política, Schmidt afirma ser a escola a única agência que se ocupa explicitamente da transmissão manifesta⁴ de atitudes políticas, uma vez que as atividades escolares e os seus respectivos métodos são planejados para transmitir sistematicamente determinadas concepções acerca da sociedade, como também difundir posicionamentos políticos e ideológicos, deixando de lado, ou suprimindo, informações indesejadas ou consideradas irrelevantes.

Para Bomeny (1981), que estudou o efeito do processo de socialização política no contexto do ensino de Educação Moral e Cívica, na Televisão Educativa do Maranhão, a conjuntura política em que a disciplina foi criada determinou o seu compromisso ideológico de difusão de uma visão política específica, voltada para a socialização dos indivíduos dentro de valores e princípios preestabelecidos, condizentes com a luta conservadora, militar e civil, contra a “subversão”.

Com base na teoria da socialização política exposta por Machado (1980), Schmidt (2001) e Bomeny (1981), analiso a normatização da EMC como um processo que objetivou o desenvolvimento de orientações políticas e padrões comportamentais específicos, por meio da utilização dos espaços escolares, sob a forte influência dos militares e da doutrina da ESG.

Metodologia

Este trabalho pode ser caracterizado como um estudo de caso, que objetiva reconstruir uma política educacional expressa em um importante componente

⁴ A “socialização manifesta” designa a transmissão explícita e intencional de determinadas orientações e é desempenhada por diferentes agências de socialização de uma sociedade, como por exemplo, a escola. Em contraponto a este tipo temos a “socialização latente”, termo que define a transmissão de orientações de modo não programado, mais recorrente na infância, sob influência principal da família (SCHMIDT, 2001, p.74).

curricular, a EMC, com base na análise de documentos oficiais emitidos pelo CFE ⁵ e pela CNMC, além da bibliografia pertinente. As principais fontes da pesquisa foram indicações, pareceres e resoluções, relatórios de reuniões conjuntas do CFE com os Conselhos Estaduais de Educação da época e demais publicações da CNMC.

As matérias normativas e legislativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do CFE e da CNMC utilizadas foram retiradas da revista *Documenta*, publicação mensal do Conselho Federal de Educação, e compiladas no arquivo do Olé, o qual tivemos acesso e contribuimos com novos materiais. Para facilitar o entendimento da cronologia da EMC, dividimos os documentos conforme o tipo de instrumento (indicação, parecer ou resolução), data, assunto, referência a documentos anteriores, descrição do conteúdo e relator. Esse material forneceu subsídios para a realização da reconstrução histórica do processo de normatização da disciplina. Por meio de uma análise qualitativa, a reorganização das deliberações do CFE forneceu relevantes informações sobre regimentos, decisões internas e trabalhos conjuntos realizados pelos órgãos.

Também foram analisados os anais das primeiras reuniões conjuntas dos Conselhos de Educação (MEC, 1978), material para nós disponibilizado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2009. Tais reuniões eram realizadas anualmente, com a participação dos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal. A III reunião, que aconteceu entre os dias 5 a 9 de dezembro de 1966, teve um tema único: a Educação Moral e Cívica. É importante salientar que nesta época a disciplina ainda não havia sido institucionalizada, o que permite afirmar que as informações contidas nesse documento trazem considerações preliminares sobre o processo da normatização.

Para traçarmos o perfil e a atuação doutrinária do general Moacir Araújo Lopes, principal membro da CNMC, analisamos o conteúdo do livro *Moral e Civismo* (1971), de sua autoria, onde foram publicadas 15 de suas palestras, proferidas entre 1966 e 1970. Outro importante documento que utilizamos foi o *Relatório sobre a difícil situação da EMC e, conseqüentemente e concomitantemente, das bases filosófico-pedagógicas da Educação Nacional*, do mesmo autor. A sua análise

⁵ Os trabalhos realizados pelo CFE foram publicados em diferentes edições da *Documenta*, periódico de divulgação dos seus pareceres e demais deliberações. Para a nossa análise, utilizamos os documentos sobre EMC emitidos pelo Conselho entre os anos de 1961 e 1993.

contribuiu para a constatação dos motivos norteadores das divergências entre o CFE e a CNMC no período compreendido entre 1969 e 1976.

Apresentação dos capítulos

A partir dos objetivos expostos, a pesquisa foi dividida em seis capítulos. O primeiro apresenta um panorama de formação do regime autoritário imposto em 1964 até o processo de redemocratização do país, na década de 1980, visto que a análise apresentada nos capítulos seguintes está diretamente relacionada a tal contexto.

O segundo capítulo, por sua vez, discorre sobre a função da Educação Moral e Cívica no contexto da nova ordem instituída. Para isso, analisamos a evolução do projeto educacional que objetivava a instauração da disciplina, entre os anos de 1961 e 1969.

O terceiro capítulo versa sobre a criação e as atribuições conferidas pela LDB de 1961 ao Conselho Federal de Educação. Nele apresentamos as decisões do órgão normativo sobre a EMC, entre os anos de 1962 e 1969, utilizando documentos emitidos ao longo do período, assim como as palestras proferidas na III Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, ocorrida em 1966 e que versou, especificamente, sobre a EMC. A análise englobou a criação, pelo CFE, da disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em 1962, e evidenciou o posicionamento contrário do Conselho em relação à obrigatoriedade da EMC, desejada pelos militares.

Já o quarto capítulo apresenta o histórico da Comissão Nacional de Moral e Civismo, dando ênfase à atuação ideológica do seu primeiro presidente, o general Moacir Araújo Lopes, que foi o principal idealizador da normatização da EMC, mesmo antes da instauração do regime autoritário de 1964. Para traçar o seu perfil político e social, analisamos o conteúdo de 15 palestras compiladas no livro *Moral e Civismo* (1971), de sua autoria. O capítulo ainda discorre sobre a influência exercida pela Escola Superior de Guerra na formação das bases pedagógicas da EMC.

No quinto capítulo, com base nas análises realizadas nos capítulos anteriores, comparamos as diferenças ideológicas do CFE e da CNMC, analisando as suas

divergências nos assuntos referentes à EMC e mostrando as inflexões e as disputas que nortearam a sua institucionalização. Para isso, são apresentados os posicionamentos antagônicos dos órgãos normativos sobre os currículos específicos da disciplina, a formação dos professores, a licenciatura em EMC e a concessão de créditos educativos. Também analisamos um extenso relatório de Araújo Lopes (1976) sobre a delicada situação em que a disciplina se encontrava, na metade da década de 1970, no qual o general enfatizou as tentativas da CNMC de direcionar a EMC, frustradas, contudo, pela atuação opositora do CFE.

O sexto e último capítulo discorre sobre a EMC no contexto da transição para a democracia. Para isso, foi analisada a postura do CFE a partir de 1977, depois da exoneração de Araújo Lopes da CNMC, visto que nesse período aumentaram as reivindicações sociais contra o regime autoritário. Esse capítulo também focaliza a crescente desvalorização que a disciplina passou a sofrer dentro do âmbito educacional, o que acabou por enfraquecer a CNMC, extinta em 1986, e culminou na revogação da obrigatoriedade da EMC, em 1993.

1 O CONTEXTO HISTÓRICO

O quadro político e institucional do início da década de 1960 foi caracterizado pela instabilidade, o que acabou por gerar um movimento de intervenção militar marcado pela arbitrariedade política e pela manipulação autoritária, uma vez que as Forças Armadas acreditavam que a sociedade civil não estaria apresentando indícios positivos para solucionar os problemas do país. O fato do presidente João Goulart não ter conseguido montar uma coalizão de apoio no Congresso Nacional determinou a sua queda, culminando no golpe de 1964 e no regime autoritário que perdurou até 1985, cujos reflexos atingiram toda a sociedade.

Diante disso, esse capítulo apresenta uma digressão histórica sobre a atuação dos militares no cerceamento das liberdades políticas, econômicas e culturais do país⁶ para que possamos discorrer, posteriormente, sobre qual foi a função da Educação Moral e Cívica no contexto da nova ordem instituída.

1.1 Os antecedentes do golpe de 1964

Em 1960, Jânio Quadros foi eleito presidente da República, tomando posse no dia 31 de janeiro de 1961, sendo a sua corrente política liderada pela União Democrática Nacional (UDN). O vice-presidente, João Goulart, também conhecido por Jango, fazia parte de uma chapa adversária, comandada pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Porém, ao contrário das expectativas, o presidente eleito começou a apresentar condutas consideradas “esquerdistas”⁷, propiciando a desconfiança dos seus aliados políticos.

Na política externa, Jânio Quadros defendeu com entusiasmo a autodeterminação de Cuba, contrariando a política norte-americana de combate ao regime castrista e sensibilizando as relações diplomáticas entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA). Também reatou relações diplomáticas com países do

⁶ Com base em Skidmore (2004).

⁷ Nessa dissertação serão utilizadas as expressões “esquerda” e “direita” para distinguir as duas correntes políticas atuantes no contexto do regime autoritário. Conforme Cunha (2010, p. 11), essas denominações são autoexplicativas, com algumas restrições. A esquerda tinha orgulho de ser assim reconhecida, o que não ocorria com a direita, que sofria com o sentido pejorativo que a expressão havia adquirido no Brasil entre 1950 e 1960.

Leste Europeu, apoiou o ingresso da China Popular na Organização das Nações Unidas (ONU) e convidou Leonel Brizola, que era declaradamente esquerdista, para integrar a missão brasileira na Conferência de Punta del Leste. Por fim, condecorou Iúri Gágárin, astronauta soviético, e Che Guevara, símbolo da Revolução Cubana.

Tais atitudes geraram uma forte reação da direita, comandada pelo udenista Carlos Lacerda, que desestabilizou as bases do governo. Jânio Quadros, incapaz de se articular e conseguir apoio político, renunciou à presidência no dia 25 de agosto de 1961, após sete meses da posse. No dia seguinte, os ministros militares⁸ vetaram a posse do vice-presidente João Goulart, assegurada pela Constituição de 1946, vigente na época. Goulart estava na República Popular da China em uma viagem diplomática e foi acusado de ser comunista. Os militares e os direitistas pretendiam articular um golpe que impedisse a investidura de Goulart, elegendo para o cargo um general. Contudo, o plano não foi concretizado, uma vez que a Câmara de Deputados negou-se a receber a emenda e a maioria dos deputados e senadores era contrária ao veto.

Leonel Brizola, que era governador do Rio Grande do Sul e cunhado de Goulart, comandou a resistência da população ao golpe. Manifestações de apoio ao cumprimento da Constituição foram organizadas e um movimento pela legalidade acabou se espalhando pelo país. O resultado foi um acordo político que propunha um regime parlamentarista, onde o vice assumiria a presidência, mas com poderes reduzidos. Assim, o poder executivo somente governaria com o apoio da maioria do Congresso.

Goulart aceitou o acordo com relutância. Em janeiro de 1963, contudo, por meio de um plebiscito nacional, o regime presidencialista foi novamente instaurado no país, faltando pouco mais da metade do mandato de cinco anos. Com amplos poderes, o presidente iniciou uma série de reformas de base, que incluíam reforma agrária, educação, impostos e habitação e que, posteriormente, serviriam de pretexto para o golpe de 1964. Tais reformas entusiasmaram a população, já que elas estavam sendo organizadas para melhorar as condições econômicas e sociais nas quais o país se encontrava, como a grave crise econômica com altos índices de inflação e déficits na balança de pagamentos.

⁸ Os ministros militares eram o brigadeiro Gabriel Grüm Moss, da Aeronáutica, o general Odílio Denis, do Exército, e o almirante Sílvio Heck, da Marinha.

Contudo, a UDN e os militares passaram a afirmar que Goulart não tinha o objetivo de executar as suas reformas de base, mas sim de preparar o seu governo para um nacionalismo radical, que acabaria por subverter a ordem constitucional. Pensavam que a solução seria o *impeachment*, mas não dispunham de um meio legal para realizá-lo. Tinham, no entanto, fortes aliados civis, tais como os governadores Carlos Lacerda, da Guanabara, Adhemar de Barros, de São Paulo, e Magalhães Pinto, de Minas Gerais. Também contavam com o apoio dos jornais *O Globo*, *O Estado de São Paulo*, *Correio da Manhã* e *Jornal do Brasil*, bastante influentes, além do importante reduto oposicionista, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)⁹. Nesse contexto, a Igreja Católica também se voltou contra Goulart. O clero conservador, que era dominante, acreditava que as reformas levariam a política nacional ao comunismo “ateu”, grande “inimigo” da ordem e da família.

Goulart estava cercado pela oposição e temia que as suas propostas não fossem aprovadas pelo Congresso. Incentivado por nacionalistas radicais, o presidente resolveu buscar um maior apoio da população, promovendo para isso comícios em todo o país. O primeiro foi realizado no dia 13 de março de 1964, na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, onde milhares de pessoas apoiaram o anúncio do decreto de nacionalização das terras que ficavam até 10 quilômetros das rodovias federais, das ferrovias e das fronteiras nacionais. Sua reforma agrária também pretendia expropriar as propriedades rurais improdutivas com mais de 500 hectares.

Goulart havia se voltado para esquerda, mas ela não tinha unidade capaz de assegurar a concretização das suas metas. Ele contava, contudo, com o apoio de dois importantes dirigentes políticos: Miguel Arraes, governador de Pernambuco, e Leonel Brizola, eleito deputado federal da Guanabara em 1962, com uma votação recorde. Ambos defendiam que Goulart precisava de medidas mais fortes contra os adversários políticos, como a redistribuição de terras e de renda, e ações diretas contra os opositores, por meio do confronto.

⁹ O IPES era uma entidade formada por empresários e militares e tinha o objetivo de promover a educação cultural, social, moral e cívica dos indivíduos por meio de pesquisas e discussões, a fim de indicar sugestões para o progresso econômico e para a fortificação do regime democrático no país (cf. DREIFUSS, 1981).

Para Skidmore (2004, p. 42), dificilmente a esquerda forneceria uma base sólida em caso de ataque à ordem estabelecida no Brasil. Conseguiu, no entanto, “mobilizar a oposição e convencer a opinião centrista de que representava uma ameaça à ordem constitucional”, ideia agravada, principalmente, nas Forças Armadas, após a iniciativa de Goulart de autorizar a sindicalização de soldados e praças graduados. Os oficiais viram nesse fato uma forte ameaça à hierarquia militar, o que aumentou a conspiração contra o presidente.

Assim, a ruptura institucional era iminente e contava com o apoio da grande imprensa, que denunciava a atuação dos civis e definia as reformas como ameaças de subversão. Iniciou-se uma série de prisões e perseguições policiais e militares aos ativistas da esquerda, como líderes sindicais e estudantis, organizadores das ligas camponesas e organizadores de grupos católicos, como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP).

Em resposta ao comício do dia 13, em 19 de março aconteceu a *Marcha da Família com Deus Pela Liberdade*, na cidade de São Paulo. Mais de 500 mil pessoas compareceram ao evento, que denunciou o “perigo comunista” do governo de Goulart e contou com o apoio do governador Adhemar de Barros. O objetivo era convencer a população da importância de uma intervenção militar naquele momento. No dia 22 de março, jornais publicaram um manifesto assinado por mais de cem generais da reserva, onde se declarava que as Forças Armadas “deixavam de ser obrigadas a preservar e garantir o governo” (CHIAVENATO, 1995, p. 20). A conspiração era pública e crescia a cada dia.

Outro fator determinante para a o golpe foi a revolta dos marinheiros, que ocorreu no dia 25 de março de 1964. Mais de 2.000 marinheiros organizaram uma assembleia no prédio do sindicato dos metalúrgicos no Rio de Janeiro. Eles reivindicavam melhores condições para a carreira e o apoio às reformas de base de Goulart. O ministro da marinha, Sílvio Borges de Sousa Mota, ordenou a prisão dos manifestantes, enviando um grupo de fuzileiros navais para conter a agitação. Estes, comandados pelo almirante Cândido Aragão, acabaram unindo-se ao movimento, que culminou com a demissão voluntária do ministro da Marinha no dia 27, uma vez que ele se viu incapaz de solucionar o motim. Goulart nomeou para o cargo o almirante Paulo Mário, que acatou as condições dos marinheiros para cessar a crise, entre elas a anistia de seus atos e a liberdade de companheiros presos. Com o

apoio à insubordinação dos praças, as Forças Armadas sentiram-se mais uma vez confrontadas por Goulart.

Na madrugada de 31 de março teve início o deslocamento das tropas militares de Minas Gerais para o Rio de Janeiro. O general Mourão Filho, comandante da IV Região Militar, declarou que o movimento era consequência do “abuso” de poder por parte de Goulart e contou com o apoio de militares por todo o país, entre eles o general Kruel, do II Exército, sediado em São Paulo. Antes de aderir ao levante, Kruel havia pedido que Goulart rompesse com a esquerda, a fim de evitar uma ação drástica dos militares, mas não foi atendido. Assim, ficou claro que o dispositivo militar não garantiria a permanência de Jango no poder, uma vez que a adesão de Kruel eliminou a possibilidade de resistência do general Zerbini, do Vale do Paraíba, e do coronel Rui de Moreira Lima, do I Grupo de Caças.

Acusado pelos militares e pelos conservadores de apresentar condutas condizentes com a “esquerda”, Goulart foi deposto em 31 de março de 1964 por um golpe militar inconstitucional, com apoio de setores civis, políticos e religiosos. No dia seguinte, 1º de abril, a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), localizada no Rio de Janeiro, foi invadida e incendiada. A representatividade dos estudantes na vida pública do país foi totalmente reprimida e a instituição posta na ilegalidade. Em contrapartida, no dia seguinte mais de um milhão de pessoas saíram às ruas no Rio de Janeiro, na Marcha da Vitória, saudando o golpe que deu origem ao novo regime arbitrário.

Contando com o apoio de muitos setores da sociedade, os militares afirmavam que era necessário restabelecer a hierarquia militar abalada. Nesse contexto, os golpistas tinham dois objetivos: o primeiro era “frustrar o plano comunista de conquista do poder e defender as instituições militares”, e o segundo era “restabelecer a ordem de modo que se pudessem executar reformas legais” (SKIDMORE, 2004, p. 45). A partir da deposição de Goulart e da instauração do regime autoritário, o Alto Comando das Forças Armadas passou a escolher os presidentes da República, referendados pelo Congresso Nacional, mutilado pelas cassações de mandatos.

1.1.1 A influência da Escola Superior de Guerra

A queda de João Goulart foi apoiada expressivamente pela Escola Superior de Guerra. A ESG, conforme Oliveira (1976), funcionava como um aparelho ideológico dentro das Forças Armadas. Criada pela lei nº 785, de 20 de agosto de 1949, após o fim da 2ª Guerra Mundial, como um Instituto de Altos Estudos de Política, Estratégia e Defesa, a ela foi destinada a função de desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários ao exercício de funções de direção e assessoramento superior para o planejamento da Segurança Nacional. Com o início da Guerra Fria e a disseminação do pensamento comunista pelo mundo, a ESG temia pela segurança interna do país, uma vez que “a guerra inevitável entre o comunismo do Oriente e a democracia do Ocidente obrigaria o Brasil a um alinhamento necessário com o segundo contendor, com todas as consequências políticas, econômicas e militares.” (CUNHA, 2010, p. 16).

A ESG tinha como uma de suas tarefas prioritárias a formação de elites militares e civis para atuar na resolução de problemas do país. Durante a Guerra Fria, os militares afirmavam que uma nova modalidade de conflitos acometia a sociedade em busca de um controle progressivo da nação, atuando por meio da “destruição” sistemática dos seus valores, das suas instituições e do seu moral. Dessa concepção surgiu o conceito de Segurança Nacional, que implicaria uma condição social de ordem, integridade e manutenção de valores. A Segurança seria um estado de alerta e de prevenção constantes, que garantiria a preservação da sociedade contra qualquer ameaça às suas bases. Assim, em 1954, o general Juarez Távora redigiu um conceito oficial sobre o tema:

A Segurança Nacional é um grau relativo de garantia que, por meio de ações políticas (internas e externas), econômicas e psicossociais (inclusive atividades técnico-científicas) e militares, um Estado proporciona à coletividade que jurisdiciona, para a consecução e salvaguarda de seus Objetivos Nacionais, a despeito de antagonismos existentes. (TÁVORA apud ARRUDA, 1983, p.7).

Os Objetivos Nacionais (ON) eram os pilares da Doutrina da Segurança Nacional. Eles representavam os interesses e as aspirações do corpo doutrinário das Forças Armadas e objetivavam a manutenção da integridade territorial,

integridade nacional, democracia, progresso, soberania e paz social, vontade sob a qual toda a sociedade foi submetida por meio da radicalização militar e política a partir de 1964. Entre os ON destacava-se a “consolidação da unidade do grupo nacional, através da crescente integração social, com fundamentação nos princípios de justiça e moral cristã”, principalmente a partir da década de 1960, com a formação de uma corrente de pensamento que defendia a projeção de valores morais e espirituais.

Dessa forma, a ESG e a Associação de Diplomados da Escola Superior de Guerra¹⁰ (ADESG) passaram a buscar apoio político e religioso no combate à “infiltração comunista” e a possíveis manifestações do “materialismo marxista”, iniciando novas práticas de difusão de ideias no Brasil, fortemente ligadas às tendências ideológicas defendidas pela escola norte-americana no contexto da Guerra Fria. O objetivo da ESG era, portanto, unir civis e militares no combate ao que eles entendiam como subversão e corrupção, como veremos ao longo do trabalho.¹¹

1.2 O regime autoritário

Vitorioso o golpe de Estado, o general Castelo Branco assumiu a presidência da República, e o general Costa e Silva o comando do Exército. Após a deposição de Goulart, e sendo inconstitucional a posse de outro presidente¹², era necessário que arranjos políticos fossem feitos, a fim de assegurar a “legalidade” da posse de Castelo Branco. Assim, no dia 2 de abril de 1964, o presidente do Senado, Auro de Moura Andrade, declarou vago o cargo, apesar de Jango se encontrar em território brasileiro. A Constituição previa que nesse caso quem ocuparia a presidência seria o presidente da Câmara dos Deputados, que era Ranieri Mazzilli. Com este arranjo, os

¹⁰ A ADESG era constituída por estagiários formados nos cursos da ESG e desempenhava a função de difundir a doutrina e o método da instituição (cf. ARRUDA, 1983).

¹¹ Para maiores informações sobre a doutrina da ESG, consultar SEPÚLVEDA, José Antônio Miranda. **O Papel da Escola Superior de Guerra na Projeção do Campo Militar sobre o Campo Educacional**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

¹² A Constituição de 1946, conforme os art. 66, 88 e 89, estipulou três formas legais pelas quais um presidente vivo poderia abandonar o cargo antes do fim do seu mandato: por renúncia, por impedimento votado pelo Congresso ou por se afastar do país sem aprovação legislativa.

militares acreditavam estar zelando pela constitucionalidade do processo, mesmo este tendo sido gerado por ato arbitrário.

A falta de autoridade política deu espaço à atuação do alto comando das forças armadas, que em sete de abril baixou o seu primeiro Ato Institucional, aumentando os poderes do Executivo. Tal medida foi considerada necessária para a “reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil” (SKIDMORE, 2004, p.49), uma vez que os poderes constitucionais existentes não tinham sido suficientes para deter o governo, “que estava deliberadamente tentando bolchevizar o país” (idem). Por meio deste Ato o presidente poderia suspender por 10 anos os direitos políticos de qualquer cidadão e cancelar os mandatos de legisladores federais, estaduais e municipais, assim como suspender a estabilidade dos servidores públicos por seis meses.

Em 11 de abril, o Congresso elegeu Castelo Branco presidente da República, e José Maria Alkmim, do Partido Social Democrático (PSD) de Minas Gerais, vice. O novo Ministério foi constituído por conservadores e tecnocratas indicados pelas forças de apoio ao golpe, sendo a maioria udenista e apenas um militar, o general Cordeiro de Farias, ministro para a Coordenação de Agências Regionais.

Temendo possíveis confrontos com a resistência armada, os golpistas iniciaram uma série de cassações aos “subversivos”, por meio da “Operação Limpeza”. Líderes sindicais, religiosos, estudantis e simpatizantes oposicionistas foram presos e torturados. No Rio de Janeiro havia dois centros de tortura: o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR) e o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), o mais violento. Outros modos de punição aos “inimigos” eram a cassação de mandatos legislativos e a suspensão de direitos políticos, concretizados por meio do AI-1, que atingiu 441 pessoas nos 60 dias de vigência, sendo que os acusados não tinham direito de defesa. Entre eles estavam três vice-presidentes, seis governadores de estado, 55 membros do legislativo Federal e vários diplomatas, líderes trabalhistas, oficiais militares, intelectuais e funcionários públicos. Os nomes mais representativos dessa lista eram os de Jânio Quadros, João Goulart e Juscelino Kubitschek, sendo este presidente de honra do PSD e declarado candidato à eleição de 1965, com grandes chances de vitória. Seu expurgo foi mal recebido pela opinião pública americana e europeia, uma vez que o

ex-presidente era reconhecido por suas ações pelo desenvolvimento econômico e pela democracia brasileira.

Em julho de 1964, uma emenda constitucional aprovou a prorrogação do mandato presidencial por 14 meses, até 1967, adiantando a próxima eleição para novembro de 1966, uma vez que os golpistas defendiam a necessidade de mais tempo para afastar os corruptos e os subversivos, e para implantar reformas que preparariam o país para um futuro governo constitucional. A primeira medida de Castelo foi acrescentar um dispositivo a tal emenda constitucional, na qual ficou estabelecido que os futuros presidentes necessitariam da maioria absoluta dos votos populares para se eleger. Essa medida beneficiaria a UDN, que planejava conquistar a sucessão presidencial após o governo de Castelo.

No entanto, os expurgos políticos acabaram por afastar muitos eleitores e políticos da oposição venceram as eleições de 1965 para governador nos estados da Guanabara, onde Negrão de Lima derrotou Flexa Ribeiro, e Minas Gerais, com Israel Pinheiro vencendo Roberto Resende. Com a derrota da UDN e com o apoio de Kubitschek aos vencedores do PSD, foi motivada a adoção de novas medidas repressivas. Os militares mais radicais acusaram Castelo de ser compassível com os resultados, uma vez que aceitou a decisão das urnas. Sofrendo enormes pressões, o presidente assinou, em outubro de 1965, o Ato Institucional nº 2 (AI-2), que dava ao governo amplos poderes para abolir os partidos políticos existentes e transformar em indiretas as futuras eleições para presidente, vice-presidente e governador, dificultando, assim, qualquer vitória da oposição.

Com isso foi estabelecido o bipartidarismo e a criação de duas agremiações políticas, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que seria o partido do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a oposição consentida. Segundo Skidmore (2004, p. 103), para Castelo “o AI-2 foi um penoso compromisso entre seus princípios democrático-liberais e a necessidade que tinha de manter o apoio dos militares da linha dura”. Em 1966, o Planalto se posicionou a favor do terceiro Ato Institucional (AI-3), a fim de assegurar a soberania política nas próximas eleições. Com ele, os prefeitos das capitais e de cidades consideradas de segurança nacional seriam nomeados pelos governadores, eleitos pelas assembleias legislativas. As eleições diretas, defendidas por Castelo, estavam longe de acontecer.

O ano de 1966 foi marcado pelas manifestações civis. Guerrilheiros armados organizaram atentados pelo país, e estudantes universitários ligados à UNE atacavam os atos do governo, o que colocou a organização na ilegalidade. Os confrontos entre polícia e manifestantes eram recorrentes. A Igreja Católica, que havia apoiado o golpe, dava sinais de descontentamento, destacando-se a figura de Dom Helder Câmara, arcebispo de Olinda e Recife, como um dos grandes críticos ao regime ditatorial e defensor da justiça social. Nesse ano, Castelo começou a ter outra preocupação: como conduzir a sucessão presidencial.

Era do interesse dos políticos da situação que o futuro presidente estivesse comprometido a dar continuidade às políticas castelistas. Contraditoriamente, o nome que se destacava era o do general Arthur da Costa e Silva, o militar de linha dura que em 1º de abril de 1964 se autoneomeou ministro da Guerra.

Castelo foi contra a indicação e optou por apoiar um candidato da sua escolha, o que não abalou o apoio militar manifestado à Costa e Silva, que era considerado o único capaz de preservar a unidade militar, tão importante nas circunstâncias políticas do país. A ARENA decidiu, então, que Costa e Silva seria a melhor opção para a presidência, tendo Pedro Aleixo como vice. Em 1966, após desnecessária saga de campanha política em todo o país, o Congresso Federal elegeu, em três de outubro, Costa e Silva para suceder Castelo Branco, por 295 votos contra 41, sendo estes principalmente abstenções do MDB. Todos os candidatos a governador apoiados pelo governo venceram. Castelo Branco e seus aliados não conseguiram evitar a eleição de Costa e Silva, mas aprovaram novas leis e uma nova Constituição, que além de consolidar o golpe, enquadrava o governo que iria iniciar.

Em 15 de março de 1967 assumiu a presidência o general Arthur da Costa e Silva e o seu novo ministério foi caracterizado pela descontinuidade da conduta adotada por Castelo. Dois ministérios militares passaram ao comando de linhas duras: o almirante Augusto Hamann Rademaker Grunewald e o marechal Márcio de Souza Melo. O novo comandante do Exército foi Aureliano Lyra Tavares, ex-comandante da ESG. Entre os ministros civis destacavam-se as figuras do economista Delfim Neto, da Fazenda, e Hélio Beltrão, do Planejamento. A composição dos ministérios foi majoritariamente militar e isso sugeria “uma posição mais nacionalista.” (SKIDMORE, 2004, p. 140-141).

Costa e Silva prometia “humanizar a Revolução” (idem). Contudo, se no governo de Castelo foram privilegiadas as medidas de ordem legal, no de Costa e Silva foram privilegiadas as de ordem repressiva, apesar dos discursos conciliatórios do novo presidente. O fato é que as novas leis, os decretos e os atos institucionais do governo anterior reduziram a participação da população civil e dos oposicionistas, ressentidos pelas inúmeras usurpações de poder operadas pelo regime autoritário.

Com a aprovação da nova Constituição, em 1967, foi institucionalizado o Estado de Segurança Nacional. Conforme Germano (1993, p. 64-66), esse conceito trouxe modificações relevantes quando comparado ao que previa a Constituição de 1946. Se, na anterior, a Segurança Nacional dizia respeito às ameaças externas e à preservação das fronteiras territoriais do país, a nova redação tinha por objetivo impedir que uma “guerra revolucionária” instaurasse o “comunismo” no Brasil. Assim, os militares acreditavam ser necessário combater a disseminação de posições consideradas “subversivas” de indivíduos e organizações contrárias ao regime, os chamados “inimigos internos”, uma vez que a ameaça à Segurança Nacional era “uma ameaça antes a *fronteiras ideológicas* do que a *fronteiras territoriais*.” (ALVES apud GERMANO, 1993, p. 64. Grifos originais).

Tais ameaças seriam fruto de uma organização do comunismo internacional para conquistar os diferentes países, sendo que a defesa da Segurança Nacional passou a ser considerada constitucionalmente um dever de todos. Nesse contexto, a população passou a desempenhar compulsoriamente a função de informante do Governo, uma vez que a Constituição de 1967 consagrou a ampliação da autonomia das Forças Armadas dentro da política nacional, que tinham no Conselho de Segurança Nacional o poder de direcionar os rumos do país. No entanto, crescia ainda mais o descontentamento da população. O movimento operário organizou greves como forma de manifestar resistência à política dominante; o movimento estudantil protagonizou grandes mobilizações; setores da Igreja Católica passaram a apoiar a luta oposicionista e políticos cassados pelo regime autoritário fundaram a Frente Ampla.

Em abril de 1968 foi a vez dos metalúrgicos de Contagem, que organizaram a primeira grande greve desde 1964. Sem acordos, Jarbas Passarinho, ministro do Trabalho, resolveu que policiais ocupariam a metalúrgica, acabando com o movimento. Greves passaram a acontecer pelo país e setores da Igreja Católica

passaram a combater a Doutrina de Segurança Nacional. Tais inquietações alarmaram os militares, temerosos que os protestos se tornassem incontrolláveis.

Assim, em 13 de dezembro de 1968 foi baixado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), o mais repressivo de todos os atos do regime autoritário, pelo qual o Poder Executivo passou a legislar com supremacia, limitando o funcionamento do Judiciário. Para os militares era necessário reprimir duramente os “subversivos”, que também se manifestavam por meio da guerrilha armada.

Nos seis meses seguintes foram promulgados diversos atos institucionais, suplementares e decretos, todos procurando aumentar o controle militar e executivo sobre o governo e a população. Com o endurecimento do regime muitos políticos foram expurgados, assembleias estaduais foram fechadas, judiciários e professores foram involuntariamente aposentados e o *habeas-corpus* foi suspenso. A censura atingiu a imprensa, sendo vedadas quaisquer críticas aos atos institucionais, às forças armadas e às autoridades do governo. Além disso, em 1969 um novo dispositivo curricular foi criado para promover a ordem e dificultar a ação dos “subversivos”: era a Educação Moral e Cívica, objeto desta pesquisa a ser desenvolvido nos capítulos seguintes. Quanto mais o país era invadido pelo autoritarismo, mais os militares defendiam a importância da Doutrina da Segurança Nacional para combater as investidas dos “inimigos internos”.

Em tempos de novas eleições, o governo baixou o oitavo Ato Institucional, que suspendia a realização de todas as eleições, até as de nível municipal. Uma nova Constituição foi proposta, já que por esse meio “refletia-se o desejo contínuo dos revolucionários, até os militares da linha dura, de estarem munidos de uma justificativa legal para a afirmação de sua autoridade arbitrária.” (SKIDMORE, 2004, p. 170). Os militares, contudo, não estavam dispostos a aceitar a reabertura do Congresso, nem tampouco ter seus poderes diminuídos pelos Atos Institucionais. Dessa forma, a promulgação da nova Constituição fez crescer a oposição dentro do Exército, principalmente por parte dos radicais.

Em agosto, Costa e Silva começou a apresentar sinais de esgotamento físico, sofrendo no dia 28 um acidente vascular cerebral que paralisou o seu lado direito. Impossibilitado de continuar no cargo, quem deveria assumir a presidência, legalmente, seria o vice-presidente Pedro Aleixo. No entanto, o Alto Comando das Forças Armadas decidiu rejeitar o que previa a Constituição de 1967 e designou os

três ministros militares para governar interinamente, ação “legalizada” pelo Ato Institucional nº 12.

Os ministros militares preparavam a sucessão da presidência e estavam indecisos entre dois generais, Albuquerque Lima e Emílio Garrastazu Médici. Lima tinha ideias nacionalistas e populistas e mantinha laços com Carlos Lacerda. Médici, por sua vez, era amigo íntimo do presidente Costa e Silva e provavelmente seria, por este, indicado para a sucessão. Rejeitava, contudo, a indicação para o cargo.

Considerado pelos militares o único capaz de manter a unidade do Exército, Médici foi convencido e escolheu o almirante Rademaker para ser o seu vice. Como Costa e Silva não apresentava indícios de recuperação, o Alto Comando resolveu reabrir o Congresso para a eleição do novo presidente, tudo para minimizar a imagem de uma ditadura, promulgando, em 17 de outubro de 1969, a Emenda Constitucional nº 1. Para Skidmore (2004, p. 190-191), tanto Castelo como Costa e Silva foram forçados a fazer uma mudança radical na sua política, pendendo para um governo mais arbitrário, mesmo que contrários a essa conduta. Em 1968, Costa e Silva tentava controlar a situação do Estado, mas “a direção deste estava nas mãos dos homens mal encarados da segurança, dos grampeadores de telefones e dos torturadores.” (ibidem, p. 191).

A última função militar de Médici antes de ocupar a presidência foi o comando do Terceiro Exército no Rio Grande do Sul. Já no governo, seu Ministério foi constituído por pessoas novas na cena política, sendo Delfim Neto o mais conhecido. Outro político de Costa e Silva que foi mantido foi João Paulo dos Reis Velloso, que fora promovido a ministro. Os novos ministros eram na sua maioria administradores, diferentemente dos outros ministérios desde 1964, constituídos principalmente por políticos experientes e representantes de interesses econômicos. Os dois novos ministros militares foram Orlando Geisel, do Exército, e Adalberto de Barros Nunes, da Marinha.

Entre os anos de 1969 e 1973, a economia brasileira registrou altas taxas de crescimento, que variavam de sete a 13 por cento ao ano, e o período ficou conhecido como “milagre econômico”. O rápido desenvolvimento e a estabilidade da economia beneficiavam a classe média com o aumento de salários e promoções. As universidades federais, apesar da repressão, receberam verbas recordes, e os setores industrial e agrícola foram expandidos, gerando exportações e novos postos

de trabalho. Por meio de empréstimos estrangeiros, incentivos tributários, redução dos custos de mão-de-obra e manipulação do sistema financeiro, o governo investiu na construção de grandes obras, tais como a rodovia Transamazônica, a ponte Rio-Niterói e a Usina Hidrelétrica de Itaipu.

Essa aparente estabilidade foi conseguida por meio da ausência de qualquer oposição ou tipo de crítica, e criava a sensação de que o Brasil se modernizava rapidamente. Em outubro de 1970, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) concedeu ao Brasil o maior empréstimo até então fornecido a um país da América Latina e o limite do mar territorial brasileiro foi aumentado para duzentas milhas. Para Skidmore (2004, p. 276), o rápido crescimento “legitimava” o regime, principalmente pela classe média.

A onda de manifestações públicas que assolaram parte do governo de Castelo Branco fez com que o novo governo mantivesse precauções repressivas. Assim, marchas estudantis, greves, comícios e guerrilhas praticamente não ocorreram e a oposição legal do MDB teve muitos dos seus discursos censurados.

As forças de segurança atuavam no sentido de encontrar os “subversivos”, uma vez que, pela Doutrina da Segurança Nacional, cabia aos militares, diretamente, zelar pela segurança interna. Em 1969, foi criada a Operação Bandeirantes (OBAN), que contava com o apoio financeiro de empresários e empresas, e o Destacamento de Operações e Informações - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI). A OBAN, contudo, não contou com o total apoio das Forças Armadas, que preferiu criar as suas próprias agências para efetuar prisões e investigações: o Centro de Informações do Exército (CIEEX) e o Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA), além do CENIMAR, da Marinha. Para ajudar nos interrogatórios, os militares contaram com a colaboração de Sérgio Fleury, detetive de polícia que conduzia os trabalhos por meio da tortura. Dessa forma, “na medida em que o público se identificava com as vítimas, sua desmoralização e senso de isolamento os transformavam nos cidadãos assustados que os defensores da segurança nacional preferiam.” (Skidmore, 2004, p. 259). Assim, era possível identificar e punir os inimigos internos.

Apesar do grande aparato repressivo, os torturadores tinham uma grande escassez de suspeitos plausíveis, principalmente após a liquidação das guerrilhas, em 1972, onde foram combatidos dois focos principais: a guerrilha Ribeira, em São

Paulo, e a do Araguaia, no Pará. Nesse período também houve a intensificação da guerrilha urbana, com assaltos a bancos, sequestro de aviões e de diplomatas estrangeiros. Tais radicalizações da esquerda, no entanto, não obtiveram êxito, visto a atuação das operações repressivas pela OBAN e pelos demais órgãos.

Com a ausência do *habeas-corpus* e com o enquadramento dos crimes como militares, era extremamente difícil localizar um preso político ou conseguir qualquer tipo de informação, ainda mais porque muitos torturadores agiam por conta própria, desafiando os tribunais. Contudo, Skidmore (ibidem, p. 264) afirma que o Superior Tribunal Militar era mais liberal que os tribunais inferiores, na medida em que revogava muitas condenações e reduzia as penas rigorosas aprovadas pelas auditorias. O funcionamento da Justiça Militar permitiu, segundo o autor, que fossem registrados em seus arquivos todos os detalhes da repressão, mas não existem indícios de que ela “tivesse ameaçado a estrutura fundamental da repressão” (idem).

A censura era outro recurso governamental de repressão, legalizada pelo AI-5, em 1968, e assumida pelos militares em 1972. Os censores impediam que qualquer comentário duvidoso sobre a liderança dos militares fosse publicado, fazendo pareceres escritos do que podia ou não ser veiculado. Entre os assuntos proibidos estavam os aparelhos de segurança e a luta pela sucessão presidencial, impossibilitando a denúncia das arbitrariedades que assolavam o país.

Nesse contexto, o único centro de oposição institucional a atuar abertamente contra a repressão foi a Igreja Católica, cuja atuação já vinha desde o governo Costa e Silva. Alguns religiosos denunciavam as injustiças sociais do sistema econômico, principalmente nas regiões Nordeste e Amazônica. Em São Paulo, o arcebispo Paulo Evaristo Arns denunciava a repressão que atingia estudantes, sindicalistas, jornalistas e religiosos. Mesmo contrários às condutas do regime, os católicos estavam divididos em três alas atuantes: a ala conservadora, que denunciava a ameaça “subversiva” e apoiava o regime; a ala moderada, que evitava qualquer posicionamento público sobre justiça sócio-econômica e política, e a ala progressista, que pregava contra a violência do governo e as injustiças sociais. Eles defendiam sacerdotes e civis contra a tortura e clamavam pelo respeito aos direitos humanos, inclusive por meio de campanhas internacionais e por pronunciamentos do Papa. Com isso, os militares radicais acreditavam que a Igreja Católica apoiava a subversão armada.

Apesar da repressão, o governo Médici continuou a realizar eleições, mesmo que arbitrariamente. A sucessão presidencial era um momento delicado, que exigia atenção na escolha dos candidatos. Em 1972, Médici proibiu até a metade do ano seguinte qualquer discussão pública acerca da sucessão.

A Constituição em vigor previa eleições diretas para governadores em 1974, mas temia-se que o governo fosse derrotado em muitos estados, apesar da esmagadora vitória nas eleições para prefeitos, em 1972, quando a ARENA conquistou 88% das prefeituras. Assim, o Planalto aprovou uma emenda constitucional que tornou indiretas as eleições daquele ano, adiando a legalidade para 1978. Isso gerou o descontentamento dos líderes do MDB, que reivindicaram inutilmente.

O general Golbery, porta-voz de Médici, indicou o general Ernesto Geisel para a sucessão presidencial. Geisel era presidente da Petrobrás, ex-chefe da Casa Civil de Castelo Branco e ex-ministro do Superior Tribunal Militar. Seu irmão, Orlando Geisel, era o ministro do Exército, e por isso a sua indicação era a mais apropriada, visto a possibilidade de controle militar. Assim, em maio de 1973, Geisel foi indicado como candidato da ARENA, juntamente com o vice, general Adalberto Pereira dos Santos, ministro do Superior Tribunal Militar.

O MDB indicou para presidente o deputado federal por São Paulo, Ulysses Guimarães, e para vice Barbosa Lima Sobrinho, intelectual pernambucano, que presidia a Associação Brasileira de Imprensa (ABI). A campanha política do MDB, devido às circunstâncias, seria apenas simbólica, já que era proibido atacar os militares diretamente. Em janeiro de 1974, Geisel foi eleito por 400 votos, contra 76 recebidos pelo adversário, que nem sequer recebeu todos os votos do seu partido. O Congresso, humilhado no fim de 1969 com a suspensão de suas atividades por quase dois anos, foi impedido de exercer grande parte dos seus poderes, sendo que os parlamentares do MDB sofreram perseguições e atos de intimidação. No entanto, “o fio da legitimidade legislativa não se partira”, conforme afirma Skidmore (2004, p. 303), já que o Congresso nunca foi abolido como em outras ditaduras da América.

1.3 A transição para a democracia

Geisel assumiu a presidência da República comprometido com uma distensão “lenta, gradual e segura”, a fim de reinstaurar o sistema democrático do país. Seu governo foi caracterizado pela adoção de uma política de tendência liberalizante, que não abriu mão, contudo, da atuação dos órgãos de segurança implantados após o golpe militar de 1964. Castelista, Geisel defendia o apoio à iniciativa privada, e por isso seus colaboradores de governo seguiam a mesma tendência. Para chefe do gabinete civil foi escolhido o general Golbery, que havia exercido um importante posto em uma multinacional, sendo duramente criticado por militares de linha dura e civis nacionalistas. Quatro metas faziam parte das aspirações do novo governo: manter o apoio militar, do qual dependia para realizar qualquer política significativa; controlar os “subversivos”; retornar à democracia, porém sem permitir que a oposição chegasse ao poder; e manter a economia estável, seguindo as altas taxas de crescimento alcançadas por Médici.

A elite tinha a esperança de que Geisel fosse capaz de controlar o aparato de repressão, principalmente as ações dos torturadores, que muitas vezes ignoravam os comandos e agiam por conta própria. Seria uma tarefa difícil diminuir o poder das unidades do DOI-CODI, uma vez que os linha-dura não apoiavam o processo liberalizante defendido por Geisel. Para enfraquecer as mudanças políticas sugeridas, os radicais continuavam prendendo e torturando possíveis subversivos, tais como o jornalista de *O Estado de São Paulo*, Carlos Garcia, e Washington Rocha Cantral, ilustre advogado paulista, gerando uma péssima publicidade ao novo governo. Cantral, ao ser solto, processou o CODI pela detenção ilegal e pelos maus tratos sofridos, tendo o total apoio da Ordem dos Advogados. Era um indício de que as condutas arbitrárias do Exército estavam mobilizando “inimigos” capazes de desafiá-las.

Os militares radicais críticos do governo temiam o resultado das eleições parlamentares de 1974, já que Geisel permitiu a todos os candidatos a realização de propagandas eleitorais, proibidas desde a criação do AI-5. Com isso, o MDB aumentou significadamente a sua representação na câmara dos deputados, saltando de 87 para 165, e a ARENA caiu de 223 para 199. Em nível estadual, o MDB conseguiu o controle das assembleias de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio

de Janeiro, Paraná, Acre e Amazonas, sendo que antes apenas controlava o legislativo da cidade do Rio de Janeiro.

Tal vitória comprovou que a o apoio à “Revolução” diminuía a cada dia. Com a conquista de um terço do Congresso pelo MDB, o governo perdeu o direito de criar e aprovar emendas para a Constituição, que agora deveriam ser também julgadas pela oposição. Mesmo com a pressão dos linha-dura, Geisel confirmou que as eleições para governador não seriam indiretas. Nesse mesmo ano, foi encerrado o prazo de suspensão dos direitos políticos dos primeiros cassados do AI-1, como os ex-presidentes Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros. Em 1975, foi suspensa a censura de *O Estado de São Paulo*. Assim, “o governo Geisel achava-se fragilmente equilibrado: as prisões e a tortura continuavam, mas a censura prévia fora suspensa [...] e a representação parlamentar do MDB grandemente aumentada.” (SKIDMORE, 2004, p. 344).

As iniciativas liberalizantes não evitaram, contudo, os recuos autoritários do governo, que repreendeu duramente organizações clandestinas e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), utilizando-se, muitas vezes, do AI-5. Em 1975, a morte por enforcamento do jornalista Vladimir Herzog, no DOI-CODI de São Paulo, gerou manifestações políticas contra o governo, evidenciando as divergências existentes entre este e os setores militares contestadores da política de distensão. O fato de Herzog ser judeu aumentou as suposições de assassinato por anti-semitismo. No ano seguinte, foi anunciado o “suicídio” de Manuel Fiel Filho, do sindicato dos metalúrgicos de São Paulo. O ocorrido gerou a exoneração do comandante do II Exército, general Ednardo D’Ávila Melo, que havia proporcionado uma grande autonomia ao DOI-CODI, além de um aumento no confronto entre o governo e os militares opositores. As relações entre a Igreja Católica e o governo acirraram-se em 1976, com o violento sequestro de Dom Adriano Hipólito, bispo de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, e o assassinato do Padre João Bosco Burnier, em Mato Grosso, ambos envolvidos na formação de comunidades eclesiais de base e em movimentos populares.

Ainda em 1976, foi elaborada a Lei Falcão, que proibia o uso do rádio e da televisão para fins de campanha política. Com o objetivo de fortalecer a ARENA para as eleições de governadores, em 1º de abril de 1977, o Congresso Nacional foi fechado, já que foi negada a proposta de reforma do Poder Judiciário encaminhada

pelo governo. O MDB alegava que a reforma não fazia sentido sem que fossem revogadas leis arbitrárias como o AI-5 e a Lei de Segurança Nacional. Não satisfeito, Geisel anunciou uma série de reformas constitucionais para assegurar a maioria governista do Legislativo, o chamado "Pacote de Abril". Por meio dele, todos os governadores e um terço dos senadores seriam escolhidos indiretamente por colégios eleitorais estaduais; o número de deputados federais seria fixado com base na população, e não pelo somatório de eleitores; foram ampliadas as restrições impostas pela Lei Falcão e estendido o mandato do sucessor de Geisel para seis anos.

As especulações sobre a sucessão presidencial iniciaram cedo e intensificaram as lutas entre os "linhas-duras" e moderados. Em outubro de 1977, Geisel acabou por demitir o ministro de Exército, general Sylvio Frota, que aspirava uma candidatura à sucessão presidencial. Apoiado por setores militares identificados com a chamada linha-dura, Frota era adversário declarado da liberalização e acreditava que a abertura política facilitaria as ações dos "subversivos".

Em dezembro, Geisel anunciou publicamente a sua escolha para a eleição de 1978, tendo como candidato à presidência João Batista Figueiredo, chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI), e para a vice-presidência o civil Aureliano Chaves, ex-governador de Minas Gerais. O MDB indicou o general Euler Bentes Monteiro, ex-diretor da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), para o cargo de presidente, e Paulo Brossard, oposicionista do regime, para a vice-presidência. Nesse contexto, organizações religiosas, estudantis e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) exigiam a rapidez do processo de redemocratização. Em maio de 1978, registrou-se a primeira grande greve no governo Geisel. Operários metalúrgicos de São Bernardo do Campo, sob a liderança de Luís Inácio da Silva, o Lula, reivindicavam melhoria nos salários. Para Skidmore (2004, p.401), o movimento foi a resposta dos trabalhadores à demorada liberalização prometida por Geisel.

O colégio eleitoral elegeu, em 14 de outubro de 1978, Figueiredo e Aureliano, por 355 votos a 266. Nas eleições parlamentares, o MDB obteve a maioria dos votos, sendo, contudo, a ARENA a grande vencedora, beneficiada pelas mudanças na lei eleitoral previstas no "Pacote de Abril". No final do mesmo ano, Geisel desativou elementos da estrutura autoritária como forma de apaziguar o crescimento

e o descontentamento da oposição. O AI-5 foi extinto e junto a autonomia presidencial de colocar o Congresso em recesso, cassar parlamentares e direitos políticos. O *habeas corpus* foi restabelecido para os presos políticos, foi suspensa a censura prévia aos meios de comunicação e o Judiciário voltou a ter independência. O governo também propôs uma nova versão para a Lei da Segurança Nacional, onde as penalidades aos possíveis crimes de subversão foram atenuadas. Geisel também revogou o exílio de 120 pessoas em troca de diplomatas sequestrados por guerrilheiros.

No que se refere à política econômica, o governo Geisel priorizou os investimentos no setor energético e em indústrias básicas. Em 1973, contudo, o aumento do preço do petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) obrigou o governo a utilizar reservas cambiais e pedir empréstimos a países do exterior, duplicando a dívida externa líquida e desequilibrando a balança de pagamentos. Isso ocorreu porque o Brasil importava 80% do petróleo consumido no país. Por meio do II Plano Nacional de Desenvolvimento, foram estabelecidas metas que visavam adequar a economia à crise internacional do petróleo, assim como reduzir o capital estrangeiro em setores considerados infraestruturais. Nesse sentido, o governo Geisel ressaltou a necessidade do país de buscar fontes alternativas de energia, assinando o acordo nuclear Brasil-Alemanha e lançando, em 1975, o Programa Nacional do Álcool. O plano econômico do governo, contudo, não foi capaz de superar a crise, deixando a Figueiredo sérios problemas econômicos, tais como o crescimento da taxa de inflação e da dívida externa (SKIDMORE, 2004, p. 375-396).

O novo ministério era mais caracterizado pela continuidade do que pela mudança, apesar da nomeação de generais da chamada “linha-dura”. A personalidade mais representativa ainda era o general Golbery, que teve mantido o posto de chefe do gabinete civil da presidência. “Sua autoridade no Planalto parecia garantir que o plano de liberalização Geisel-Golbery continuaria presumivelmente com diretrizes graduais e firmemente controladas” (SKIDMORE, 2004, p. 411). Figueiredo contava com a esperança da imprensa e da população, que acreditava em uma possível aceleração da liberalização iniciada por Geisel.

As reivindicações pela redemocratização, no entanto, não eram mais silenciosas. Em 1979, metalúrgicos do ABC paulista repetiram a greve de 1978. Sob

a liderança de Lula, 160 mil trabalhadores organizaram um movimento para pedir aumento salarial e reconhecimento legal para os novos representantes sindicais. Com o tempo, os grevistas passaram a ampliar as suas reivindicações, exigindo a abolição do controle governamental sobre os sindicatos e o direito à greve. Mesmo com a violenta repressão sofrida, a greve de 1979 serviu de incentivo às demais categorias profissionais, que no mesmo ano organizaram mais de 400 paralisações.

O processo de abertura política aumentava os conflitos trabalhistas e denunciava o descontentamento da população em relação ao sistema repressivo. Era necessário tentar apagar as marcas da ditadura, e uma das saídas era por meio da lei da anistia, aprovada pelo Congresso em agosto de 1979. Todos os presos, tanto os exilados por crimes políticos quanto aqueles que tiveram seus direitos políticos cassados foram beneficiados, a não ser os condenados por “atos de terrorismo” e resistência armada. A lei deixou de solucionar, no entanto, questões referentes às violações dos direitos humanos praticadas por torturadores e pelas organizações guerrilheiras.

A ARENA também tentava desvincular-se da relação direta com os atos do regime autoritário e temia a retaliação eleitoral na conjuntura do sistema bipartidário, formado apenas por situação e oposição. A solução seria dissolver o bipartidarismo e, com isso, a unidade oposicionista. Com a aprovação da reforma partidária, no final de 1979, novos partidos já haviam sido criados, alguns, porém com composições tradicionais. A ARENA formou o Partido Democrático Social (PDS) e o MDB reagrupou-se no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Também surgiu o Partido Democrático Trabalhista (PDT), liderado por Leonel Brizola; o Partido dos Trabalhadores (PT), liderado por Lula, e o Partido Popular (PP), liderado por Magalhães Pinto e Tancredo Neves.

O processo de reabertura contou também com tentativas de retrocesso por parte de militares radicais favoráveis à manutenção do sistema repressivo. Durante 1980 e 1981, atos terroristas assustaram o país, onde os principais alvos foram templos religiosos, órgãos de imprensa, bancas de jornal, sedes de partidos políticos e de entidades democráticas. O mais grave e noticiado atentado ocorreu em 30 de abril de 1981, no Rio de Janeiro (Riocentro). O incidente aconteceu quando dois integrantes do DOI-CODI, um capitão e um sargento do Exército, planejavam detonar uma bomba no local. Na ocasião, enquanto acontecia um show em

comemoração ao dia do trabalhador, o artefato explodiu em um carro, matando o sargento. A investigação sobre o caso gerou uma crise militar, uma vez que o general Golbery defendia um processo de investigação aberto, para a fúria dos militares. Sofrendo grandes pressões, renunciou em agosto de 1981.

O ano de 1982, por sua vez, foi marcado pelas perspectivas em relação à eleição direta para governadores, a primeira desde 1965. Apesar das tentativas de sabotagem pelas linhas-duras, mais de 45 milhões de pessoas compareceram às urnas. A oposição não conseguiu conquistar a maioria no Congresso e no colégio eleitoral, que escolheria o sucessor de Figueiredo. Contudo, obteve vitória nos governos de nove estados, tais como São Paulo, com Francisco Montoro; Rio de Janeiro, com Brizola e Darcy Ribeiro; Minas Gerais, com Tancredo Neves, e Paraná, com a eleição de José Richa.

Os resultados das eleições de 1982 estimularam a população a exigir mais enfaticamente a legalidade para as próximas eleições presidenciais, que ocorreriam em 1985. O deputado Dante de Oliveira, do PMDB, sugeriu uma emenda constitucional que amparava eleições diretas, recebendo o apoio de religiosos e de importantes figuras da oposição, tais como Lula, Brizola, Montoro e Tancredo Neves. A campanha “Diretas já” foi se espalhando pelo país, com as significativas adesões do jornal *A Folha de São Paulo* e de artistas como Chico Buarque de Holanda. A mídia, que primeiramente ignorou as mobilizações, passou a veicular a campanha devido a sua enorme repercussão, cujo objetivo era influenciar a votação da emenda constitucional, mesmo que a Câmara e o Senado estivessem sob controle do PDS. Comícios reuniam milhares de pessoas nos grandes centros. Em São Paulo foram mais de um milhão de manifestantes no dia 16 de abril de 1984.

A emenda não conseguiu, contudo, os votos necessários para ser aprovada, mas a campanha tinha seu aspecto peculiar. “Era o ressurgimento do espírito cívico com uma dimensão sem precedentes, acrescentando que nenhum candidato estava pedindo voto para si mesmo” (SKIDMORE, 2004, p. 472), já que o maior objetivo era conquistar o direito de voto. Figueiredo, no entanto, desejava que as eleições continuassem indiretas, pois assim os militares manteriam o controle supremo no processo de sucessão presidencial. O PDS ocupava o maior número de cadeiras no colégio eleitoral e isso gerava boas expectativas dentro do partido.

Os três principais candidatos presidenciáveis do PDS eram Aureliano Chaves, eleito indiretamente governador de Minas Gerais entre 1975 e 1978, ano em que renunciou para candidatar-se a vice-presidente de Figueiredo; o ministro do Interior, Mário Andreazza, nomeado ministro dos Transportes no governo Costa e Silva e conhecido por projetos de alto custo financeiro, como a Transamazônica e a ponte Rio - Niterói; e Paulo Maluf, ex-governador de São Paulo entre 1978 e 1982, ano em que foi eleito o deputado federal mais votado do país. Maluf foi o escolhido para disputar o cargo pelo PDS, mas não contava com o apoio total do partido, que formou uma dissidência chamada Partido da Frente Liberal (PFL). O PFL juntou-se ao PMDB, criando a Aliança Democrática, que veio a ser o partido da oposição.

Figueiredo declarava que não influenciaria na escolha do nome do seu sucessor, já que deixar a escolha a critério da convenção do PDS fortaleceria a democracia do processo eleitoral. Para Skidmore (*ibidem*, p. 479-478), especulava-se que o presidente desejava, na verdade, prorrogar o seu mandato por mais dois anos, até que uma nova Constituição fosse promulgada.

O PMDB, por sua vez, mantinha certa conformidade em relação ao nome do seu candidato. Em 1984, o nome do governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, já circulava entre a população, sendo que em agosto do mesmo ano foi escolhido oficialmente pela convenção do partido. Tancredo havia sido ministro da Justiça entre 1953 e 1954, no governo de Getúlio Vargas, e primeiro-ministro durante a vigência do parlamentarismo, em 1962, na presidência de João Goulart. Era caracterizado como um “moderado situado à esquerda do centro” (SKIDMORE, 2004, p. 482).

Os militares criticavam a candidatura e circulavam boatos de que um golpe estava sendo organizado pelas forças armadas. O general Newton Cruz, que exercia o comando militar do Planalto, planejava impedir, em Brasília, qualquer tipo de trabalho pela mídia ou manifestações públicas no dia da eleição. Tancredo, no entanto, mantinha um posicionamento político que não ameaçava os militares: era contrário a qualquer tipo de processo e condenação aos militares e policiais acusados de violação dos direitos humanos ao longo do regime autoritário, como também declarava que o país não poderia viver novamente o contexto dos anos anteriores ao golpe de 1964.

Geisel, que continuava a ser bastante respeitado pelos militares, declarou um sutil apoio a Tancredo, que tinha José Sarney como candidato à vice-presidência. Sarney fazia parte da UDN desde a década de 1950. Em 1965, foi eleito governador do Maranhão. Em 1970, foi senador, quando passou a defender as políticas do governo, entre elas o bipartidarismo.

Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves foi eleito presidente pelo colégio eleitoral, por 480 votos de um total de 686. Maluf recebeu apenas 180 votos. Tancredo obteve 275 dos 280 votos do PMDB, recebendo também 166 votos do PDS. A eleição representou uma verdadeira vitória da coalizão, mas não se sabia, ao certo, se os vencedores poderiam governar sem impedimentos da esquerda.

A população brasileira depositava em Tancredo todas as esperanças de uma mudança política para o país, que teria desde 1964 o seu primeiro presidente civil. No entanto, uma grave doença impediu que o novo presidente tomasse posse. Figueiredo, que ainda estava no poder, recusava-se a participar da cerimônia de posse presidencial do vice-presidente eleito, José Sarney, pois o acusava de traidor, uma vez que Sarney saiu do partido do governo para concorrer pela oposição.

Passado o contratempo, Sarney anunciou, como presidente temporário, que faria uma assembleia constituinte no ano de 1986, já que as marcas do autoritarismo ainda se faziam presentes pela Constituição de 1969, em vigor na sua posse. Também deixou claro que não usaria nenhum tipo de recurso autoritário no seu governo, enfatizando a arbitrariedade do decreto-lei, muito utilizado no pós-64. O seu Ministério foi formado por líderes do PMDB e do PFL, sendo que alguns haviam tido seus mandatos cassados durante os anos de repressão, como José Aparecido de Oliveira, Renato Archer, Aluísio Alves e Renato Gusmão. Para Skidmore (2004, p. 497), o fato dos militares tolerarem a volta desses políticos significava que “tinham revisto sua estimativa do eleitorado brasileiro ou sua avaliação daquelas figuras outrora perigosas”. Outras medidas foram o fim da censura política e a anistia a todos os dirigentes sindicais destituídos após 1964.

No entanto, a preocupação da população estava voltada à saúde de Tancredo, que veio a falecer no dia 21 de abril de 1985. A comoção pública alcançou grandes proporções, uma vez que o presidente eleito representava o início do fortalecimento democrático do país.

Em maio do mesmo ano, após a posse de Sarney, as eleições presidenciais diretas foram restabelecidas, eliminando o colégio eleitoral. Foi aprovado o voto aos analfabetos e partidos políticos organizados foram legalizados, tais como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B). Também foram restabelecidas as eleições diretas para prefeitos, que ocorreram em novembro de 1985, quando o PMDB venceu em 19 das 25 capitais e em 110 outras cidades de um total de 201.

Sarney enfrentou uma grave crise econômica, uma vez que o Brasil só conseguiu manter o seu crescimento econômico com ajuda de empréstimos do exterior, após a crise do petróleo, em 1973. Com a criação do III Plano Nacional de Desenvolvimento, aprovado pelo Congresso em 1980, esperava-se resolver os principais problemas econômicos do momento, como a crise de energia, as condições do balanço de pagamentos, o aumento da dívida externa e o aumento da inflação. Para isso, foi lançada a política de indexação prefixada e de desvalorização, que pretendia diminuir a inflação de 110%, em 1980.

No entanto, em 1985 o Brasil tinha a maior dívida externa do mundo e continuava com altas taxas de inflação, o que levou o ministro da Fazenda, Francisco Dornelles, a iniciar um corte de 10% no orçamento, e o congelamento de empréstimos e contratos. Em 1986, a inflação alcançou taxas de 16,2% ao mês.

No dia 28 de fevereiro de 1986, Sarney anunciou o Plano Cruzado, uma reforma monetária que substituiu o Cruzeiro por uma nova moeda, o Cruzado, sendo abolida a indexação. Os aluguéis e as hipotecas ficariam estabilizados durante um ano e os preços por tempo indeterminado. O salário mínimo foi reajustado e foi criado o seguro-desemprego. Com isso, entre os meses de março e maio a inflação manteve-se estável, não ultrapassando a taxa de 3,38%.

Skidmore ressalta, no entanto, que o Plano Cruzado gerou um aumento desenfreado do consumo, ocasionando a escassez de determinados produtos no mercado, como carne e leite. A compra de carros e a demanda por viagens internacionais também alcançaram índices altos de procura. Os produtores rurais recusavam-se a abastecer o varejo, uma vez que se diziam prejudicados com a estagnação dos preços. Isso levou o governo a anunciar um pacote de medidas com o objetivo de reduzir o consumo e estimular os investimentos. Um Plano de Metas

também foi criado, este com a intenção de promover reformas sociais e diminuir as desigualdades econômicas.

Após as eleições de deputados e senadores em 1986, foi anunciado o Plano Cruzado II, que congelou ainda mais os preços. Contudo, a inflação voltou a crescer, atingindo taxas de 20% no mês em maio de 1987. Em junho, foi decretado um novo plano econômico, sob a orientação do ministro Luís Carlos Bresser Pereira. O plano, que ficou conhecido como Bresser, objetivava regularizar as contas públicas, decretando para isso uma nova estagnação de preços e salários, que não conseguiu manter. Em 1989, foi anunciado o último plano econômico do governo Sarney, o Plano Verão, que visava à contenção dos gastos públicos, criando para isso o Cruzado Novo. Assim como os demais planos, este também não alcançou os objetivos pretendidos, não diminuindo a recessão econômica nem a especulação financeira.

O fato mais significativo do governo Sarney foi a reformulação do texto constitucional. Em 1º de fevereiro de 1987, foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte, presidida pelo deputado Ulysses Guimarães, do PMDB, e composta pelos deputados federais e pelos senadores eleitos em 1986, tendo a duração de 18 meses. A nova Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988, sendo que o grupo majoritário na Constituinte foi o Centro Democrático, também conhecido como “Centrão”, formado principalmente por parlamentares do PMDB, PFL, PDS e PTB e religiosos ligados à Igreja Católica. Este grupo exerceu uma grande influência na regulamentação dos trabalhos da Constituinte, contando com o apoio do poder Executivo e de representantes de tendências conservadoras. Conseguiram aumentar o mandato presidencial de Sarney para cinco anos; o voto passou a ser obrigatório entre os 18 e os 70 anos de idade, e facultativo a partir dos 16 anos; e as eleições começaram a ser realizadas em dois turnos, caso nenhum candidato alcançasse a marca de mais de 50% de votos válidos (cf. CUNHA, 1991).

A população conseguiu participar da constituinte por meio da representação de entidades associativas. As propostas populares precisavam da assinatura de no mínimo 30 mil cidadãos para serem recebidas pelo Congresso. Com 245 artigos e 70 disposições transitórias, a nova Constituição representou um avanço importante na redemocratização do país, estabelecendo garantias aos direitos individuais e

coletivos, como a liberdade de expressão e pensamento. A censura aos meios de comunicação foi abolida e atos de racismo e terrorismo foram condenados.

Em 1989, realizaram-se as primeiras eleições diretas para presidente do Brasil após o golpe de 1964. Entre os mais de vinte candidatos que concorreram, destacaram-se Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), e Fernando Collor de Mello, candidato do Partido da Renovação Nacional (PRN). Collor foi eleito com apoio da direita, tomando posse em março de 1990.

A seguir, voltaremos à década de 1960 para analisarmos as implicações da mudança política na esfera educacional do país.

2 A GESTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

A Educação Moral e Cívica no contexto do regime autoritário de 1964 objetivava combater o que os militares chamavam de “investidas do comunismo ateu”. Nesse capítulo, veremos que as propostas de institucionalização da disciplina, contudo, começaram antes do golpe, sofrendo resistências e protelações que acabaram por adiar a sua inclusão nos currículos escolares.

No passado da história educacional do país, a Educação Moral e Cívica já havia existido. Conforme Cunha (2010), com a supressão do ensino religioso das escolas públicas após a Proclamação da República, em 1889, a disciplina “Moral”, de tendência positivista¹³ e que, por vezes, foi chamada de “Moral e Cívica”, foi introduzida nos currículos escolares em determinados momentos, mas não conseguiu atingir os objetivos esperados. Após um longo período, em 1925, a “Instrução Moral e Cívica” foi instituída pelo decreto nº 16.782, de 13 de janeiro, quando se pretendeu que ela funcionasse como instrumento de prevenção às manifestações militares contrárias ao governo do presidente Artur Bernardes. Em 1931, no governo ditatorial de Getúlio Vargas, a reforma do ensino secundário suprimiu a EMC das escolas. Conforme o ministro Francisco Campos, a disciplina deveria ser substituída pelo ensino religioso, que era facultativo aos alunos, pois este continha todos os valores necessários à formação da juventude.

A Constituição de 1937, por sua vez, instituiu a obrigatoriedade do ensino cívico em todas as escolas públicas, e as reformas educacionais de Gustavo Capanema, ministro do Estado Novo, garantiram o ensino religioso em todas as “leis” orgânicas promulgadas até 1946. Propagando valores condizentes com o que era ensinado nas aulas de religião, o ensino cívico estava diretamente relacionado à formação das “individualidades condutoras” dos estudantes do ensino secundário. Com a queda do Estado Novo e com a redemocratização, iniciada em 1945, foi promulgado o decreto-lei nº 8.347, de 10 de dezembro, que determinou algumas

¹³ Conforme Sepúlveda (2010), o Positivismo, mais especificamente o desenvolvido por Augusto Comte, no século XIX, exerceu forte influência nos militares brasileiros que participaram da Proclamação da República, marcando também a organização do campo educacional no país. De acordo com essa concepção, a educação tinha uma função moral peculiar, pois significava a adequação da sociedade à ordem estabelecida.

mudanças no ensino secundário, entre elas a supressão do ensino de moral e civismo¹⁴. Conforme Cunha (2010),

Enquanto se processava essa adaptação na legislação educacional, eliminando-se dela os elementos mais ostensivos da herança estadonovista, a Assembléia Constituinte desenvolveu seus trabalhos, nos quais as disputas em torno do caráter do ensino público, se laico ou não, ocupou pequena parte das atenções. E nada que lembrasse a EMC. (ibidem, p. 13).

Na década de 1960, sob a presidência de Jânio Quadros, foi iniciado um processo de revigoração da EMC, o que configurou a primeira medida sobre a disciplina após o Estado Novo. Por meio do decreto nº 50.505, de 26 de abril de 1961, ficou estabelecida a obrigatoriedade de práticas extraescolares de Educação Moral e Cívica em estabelecimentos públicos e privados de ensino, de quaisquer ramos e graus, sob diferentes formas:

- a) hasteamento da Bandeira Nacional com presença do corpo discente, antes dos trabalhos escolares semanais;
- b) execução do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que fossem a “expressão coletiva das tradições do país e das conquistas do seu progresso”;
- c) comemoração de datas cívicas;
- d) estudo e divulgação da biografia e da importância histórica das personalidades de marcada influência na formação da nacionalidade brasileira;
- e) ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional;
- f) divulgação de dados básicos relativos à realidade econômica e social do país;
- g) divulgação dos princípios essenciais de uma educação para o desenvolvimento nacional;
- h) difusão dos conhecimentos básicos concernentes da posição internacional do país e ao seu progresso comparado;
- i) divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informa e dos direitos e garantias individuais. (BRASIL, decreto nº 50.505/61).

¹⁴ Para mais informações, consultar CUNHA, L.A. **Ambiguidade ideológica na Universidade: os Estudos de Problemas Brasileiros**. Rio de Janeiro: Revista do CFCH, 2010; e CUNHA, L.A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

Cunha (2010) afirma que os itens “f”, “g” e “i” não tinham precedentes na legislação do Estado Novo, enquanto a redação do item “h” consistia numa mudança da forma original. Ainda conforme o decreto nº 50.505/61 caberia ao MEC promover e distribuir um calendário cívico com o programa de comemorações anuais e organizar a divulgação de material didático sobre as personalidades da história brasileira. No ensino superior, as práticas de EMC aconteceriam sob a forma de seminários e debates sobre os problemas brasileiros, contando com a fiscalização de inspetores federais.

Em 1961, Jânio Quadros recebeu 130 delegados do Movimento de Rearmamento Moral¹⁵ (MRM). Criado nos EUA, em 1921, o Movimento tinha por objetivo desenvolver uma “democracia inspirada e restaurar a supremacia de todos os valores espirituais” frente ao movimento russo, à ideologia comunista e à “crise de conduta” pela qual passava a juventude brasileira (cf. OLIVEIRA, 1982, p. 12). Em concordância com tal discurso, o presidente determinou que os ministérios e órgãos federais tomassem iniciativas para facilitar a divulgação das ideias do MRM pelo país, indicando o general Juarez Távora para ser o representante oficial do Brasil na Assembleia Mundial de Rearmamento Moral.

Por meio de discursos moralistas que denunciavam a necessidade de salvar os jovens da “crise moral” que assolava o mundo, Jânio Quadros amenizava temporariamente o descontentamento da direita em relação a sua ambígua política externa. Nesse contexto, a doutrina pregada pelo movimento, que tinha como base o combate ao comunismo por meio do cristianismo, logo encontrou grande apoio e receptividade entre setores civis e militares. O então diretor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), e depois ministro da Justiça de Costa e Silva, Gama e Silva, aderiu ao movimento, reafirmando a sua importância no contexto universitário.

No final de 1961, a cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro, recebeu 600 delegados de 38 nações para a Assembleia das Américas. O movimento tomava proporções cada vez mais importantes, por meio de palestras, congressos e publicações, espalhando-se pela Europa, Ásia, África, América do Norte e América do Sul. Associações e movimentos femininos, como a Liga das Senhoras Católicas,

¹⁵ O Movimento de Rearmamento Moral foi analisado por Maria Aparecida Brisolla de Oliveira (1982).

Associação das Senhoras Evangélicas, União Cívica Feminina e Frente Feminina Nacionalista, passaram a defender os princípios do MRM contra o “comunismo ateu” e a exigir a implantação da Educação Moral e Cívica em caráter obrigatório.

Contudo, após a renúncia do Jânio Quadros, as bases do decreto nº 50.505/61 foram revogadas¹⁶, visto que o novo presidente, João Goulart, promulgou a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), extinguindo da legislação as determinações obrigatórias sobre a disciplina. No que diz respeito à EMC, a LDB apenas mencionava que “a formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva” deveria ser “levada em conta” na organização do ensino de grau médio.

As pressões oriundas dos meios civil e militar condicionavam a política castelista a caminhar contra a situação pregressa do país, na presunção de que o movimento estudantil e os demais cidadãos foram mobilizados para a “guerra revolucionária” pretendida por Goulart. O ministro da Educação de Castelo, Flávio Suplicy de Lacerda, denunciava a efervescência dos estudantes naquela época, uma vez que eles haviam tido uma significativa participação na política do governo e na organização das universidades por meio do direito de voto aos candidatos a reitor.

O movimento estudantil vinha sendo combatido desde a deposição de Goulart, sendo o alvo principal da repressão pós-golpe. O governo Castelo Branco havia aprovado, inclusive, a “Lei Suplicy de Lacerda”, suspendendo por seis meses as atividades da UNE e das Uniões Estaduais de Estudantes e estabelecendo novas bases para as associações estudantis. Para Oliveira (1982, p. 133), a política educacional do governo Castelo tinha dois objetivos: anular as participações estudantis defendidas pelo governo Goulart e criar meios de atuação aos jovens, dentro dos limites e das necessidades do novo regime.

Nesse período, a decretação do AI-1 levou professores à demissão e alunos à expulsão das universidades, acusados de promover agitação política. Em 1965, o ministro de Guerra e futuro chefe do governo, general Costa e Silva, enviou a

¹⁶ Com exceção do decreto-lei sobre os Símbolos Nacionais.

exposição de motivos nº 180 – RP/1965¹⁷ ao presidente Castelo Branco, na qual discorreu acerca da importância e da emergência da EMC naquele momento, e sugeriu a revisão da LDB. Em tom altamente repressivo, o ministro afirmou que a família moderna estava facilitando a evolução da “guerra revolucionária” no país, uma vez que as mulheres, trabalhando fora de casa, estariam descuidando da educação dos seus filhos, “carentes” de educação moral e de exemplo. A escola, por sua vez, organizada conforme previa a LDB de 1961, não estava conseguindo compensar essa lacuna, já que a Lei era “ausente” em relação a postulados sobre a educação integral e a formação da personalidade da criança.

Para Costa e Silva, as crianças deveriam ser, por meio da Educação Moral e Cívica, preparadas para evitar a investida “subversiva” e para atingir a juventude com a integridade total da sua conduta. Também afirmava que a obrigatoriedade da EMC era imprescindível por entender que o revigoramento sugerido teria o mérito de “reconduzir a juventude brasileira aos caminhos do civismo e do sadio patriotismo e de propiciar, às gerações vindouras, um escudo protetor contra as investidas do comunismo internacional”, conforme o conteúdo da exposição de motivos nº 180 – RP/1965.

Em resposta, Castelo Branco, no decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966, que dispunha sobre a Educação Cívica em todo o país, incumbiu o Departamento Nacional de Educação do MEC de incentivar a educação cívica nas escolas, que passou a ser obrigatória como prática educativa. Conforme o parecer CFE nº 371/63, práticas educativas e disciplinas eram definidas de maneiras específicas e distintas. As disciplinas tinham uma finalidade informativa e natureza teórica, embora objetivassem o alcance de resultados práticos. As práticas educativas, por sua vez, desempenhavam uma finalidade formativa e eram de natureza prática, “embora alcançassem resultados teóricos e exigissem conhecimentos doutrinários” (idem). Assim, a Educação Cívica proposta por Castelo Branco visava:

[...] a formar nos educandos e no povo em geral o apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal

¹⁷ Exposição de motivos nº 180 – RP/1965 (sic), do então ministro de Guerra, general Arthur da Costa e Silva, ao Chefe de Governo, general Castelo Branco (apud OLIVEIRA, 1982, p. 182-184).

forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres. (BRASIL, decreto nº 58.023/66, art. 2).

Com essa decisão, ficava a cargo do diretor da escola, ou de um coordenador designado, acompanhar o cumprimento da nova prática educativa. No MEC, foi criado o Setor de Educação Cívica na Divisão Extraescolar, que funcionaria com o objetivo de desenvolver atividades e estudos para a implantação do componente curricular. Seminários deveriam promover o encontro de professores e da opinião pública, a fim de despertar o interesse pela nova iniciativa educacional. No entanto, é possível observar que em nenhum momento o decreto versou sobre a “educação moral”, mas sim sobre a valorização de princípios cívicos, como previa a Constituição Federal de 1946.

O decreto nº 58.758, de 28 de junho de 1966, por sua vez, na tentativa de envolver setores da sociedade na causa da Educação Cívica, e agora também Moral, instituiu, junto ao Setor de Educação Cívica da Divisão de Educação Extraescolar do MEC, um “Círculo Feminino, autônomo e especializado”, cuja função seria, “na esfera do sexo feminino”, cooperar com os objetivos enunciados nas alíneas "a" a "d" do referido art. 5 do decreto nº 58.023/66¹⁸. Nesse contexto, caberia ao Círculo Feminino:

¹⁸ Art. 5: é instituído, na Divisão de Educação Extraescolar, o Setor de Educação Cívica, ao qual competirá, em cooperação com o Serviço de Organização e Orientação, com a Campanha Nacional de Material de Ensino e com outras entidades do Departamento Nacional de Educação (DNE):

a) promover e estimular a comemoração das grandes datas nacionais e dos centenários de brasileiros ilustres, bem como prestigiar as festas populares, de caráter tradicional, e as manifestações folclóricas;

b) promover a elaboração de monografias sobre, dentre outros assuntos:

I) conceituação de Estudos Brasileiros nos três graus de ensino;

II) participação de todos os professores na formação do educando, em particular na formação cívica;

III) caracterização da educação cívica como prática educativa e orientação a ser dada aos seus coordenadores;

IV) prática de regime representativo na escola;

V) organização de excursões orientadas a instituições culturais - como museus, bibliotecas, monumentos históricos e órgãos do Poder Legislativo, Judiciário e de serviços públicos;

VI) significação especial da língua nacional, sua literatura, e da História do Brasil;

c) organizar concursos em torno de livros e temas fundamentais, destinados a edições de livre iniciativa do autor, dentre outros:

I) originais para compêndio de “Organização Social e Política Brasileira”, com três prêmios iguais em dinheiro;

II) originais para compêndio de “Estudos Brasileiros”, com três prêmios iguais, em dinheiro do autor.

d) cooperar na execução das providências e iniciativas que o DNE tomar por qualquer de seus órgãos, dentro do espírito do presente decreto. (Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966. Disponível em <http://www.prolei.inep.gov.br>, acesso em 12/08/2010).

Convocar para a coadjuvação em suas atividades, as associações femininas, "bandeirantes", inclusive, fundadas no país para a defesa dos direitos e interesses da Mulher Brasileira, de sua cultura intelectual e de seu aperfeiçoamento moral, e de recrutar nos respectivos quadros sociais, equipes de docentes e instrutoras voluntárias e capazes que se disponham a servir à Pátria, ao benemérito, meritório e duplo encargo de fortalecer a consciência cívica nacional e interessar as famílias na campanha em prol da extinção do analfabetismo. (BRASIL, decreto nº 58.758/66, art. 2).

Dessa forma, as associações femininas mantinham a sua presença oficial nos debates sobre a EMC, beneficiadas pelo direito de receber um certificado de atividade benemerente e um adicional de tempo de serviço para promoção e aposentadoria.

No ano seguinte, por meio do decreto-lei nº 348, de 4 de janeiro de 1968, foi criado o Conselho de Segurança Nacional, destinado a assessorar o presidente da República na formulação e na conduta da Política de Segurança Nacional, inclusive na educação. Essa medida propiciou e justificou o aumento do contingente de militares nos órgãos governamentais, uma vez que:

Os Diretores das Divisões de Segurança e Informações dos Ministérios Cíveis, após prévia aprovação de seus nomes pelo secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional, serão nomeados pelo presidente da República, por indicação dos respectivos ministros de Estado, devendo a escolha recair em cidadão civil diplomado pela Escola Superior de Guerra ou Oficial das Forças Armadas, de preferência com o Curso de Comando e Estado-Maior ou equivalente. (BRASIL, decreto-lei nº 348/68, art. 7, § único).

Neste mesmo ano, como medida de ação preventiva a possíveis “desvios” de conduta dos estudantes, e a fim de propagar o civismo nas instituições de ensino, foi promovido pelo MEC um concurso para a escolha de um *Guia de Civismo*, que seria destinado ao Ensino Médio. Com a crescente participação dos militares nas atividades do governo, o general Moacir Araújo Lopes passou a participar ativamente dos eventos relacionados à defesa da EMC. Como representante do Estado Maior das Forças Armadas (EMFA), Araújo Lopes, que era diplomado pela ESG e fazia parte da ADESG, integrou a comissão organizadora do concurso, que

elaborou seu regimento, intitulado *Ideias Básicas das Instruções Reguladoras*. Esse material apresentou as normas específicas de avaliação do concurso, visando atingir os “objetivos da ação educacional cívico-democrática e do preparo dos brasileiros para o exercício da cidadania.” (MEC, 1971, p. 7).

Dessa forma, o Guia de Civismo a ser escolhido deveria:

- 2.1** estar de acordo com os princípios filosófico-religiosos da Constituição do Brasil, evidentemente resultante das aspirações dos brasileiros e dos interesses nacionais;
- 2.2** ressaltar os fundamentos democráticos constitucionais, sobretudo os referentes:
 - ao espírito religioso do brasileiro (evitando o aspecto sectário);
 - à caracterização das instituições pátrias: Religião, Família, Justiça, Escola e Forças Armadas;
 - à valorização do trabalho, como condição da dignidade humana;
 - ao direito à educação, dada no lar e na escola, inspirada nos ideais de liberdade (com responsabilidade interior, advinda da crença em DEUS [sic] (Constituição do Brasil, Preâmbulo) e solidariedade humana e no princípio da unidade nacional;
 - ao ideal do desenvolvimento integral do homem: espiritual, moral e físico; — à responsabilidade de toda pessoa, natural ou jurídica, para com a Segurança Nacional;
- 2.4** realçar o papel da família e sobretudo da mulher — mãe, esposa, irmã — na formação do caráter e das virtudes cívicas;
- 2.5** dar ênfase às expressões de civismo: exercício esclarecido do Voto e prestação digna do Serviço Militar;
- 2.6** ressaltar a necessidade de a evolução nacional ser fundamentada nas tradições cristãs brasileiras, dando ênfase à língua, aos símbolos nacionais, às tradições culturais (inclusive folclore), ao papel das etnias formadoras e às biografias sintéticas de brasileiros, já falecidos, cuidadosamente selecionados, que se hajam constituído modelo de virtudes morais e cívicas;
- 2.8** ressaltar a incompatibilidade do bom uso da liberdade com as convicções materialistas, pois que os governos de Nações que se alicerçam em filosofia de base materialista, pela qual a consciência individual não é desenvolvida por valores espirituais e morais (de fundo religioso), não podem abdicar de regime policial;
- 2.9** projetar os valores espirituais e morais da nacionalidade na educação, tendo em vista conter o egoísmo, a corrupção e a subversão, no trato adequado do bem comum dos brasileiros, e eliminar os privilégios;
- 2.12** realçar o valor da juventude brasileira que trabalha e coopera na construção da Pátria;
- 2.13** preparar a mocidade brasileira para, alicerçada no amor à Pátria, desenvolver o sentimento de fraternidade universal;

2.14 considerar, em síntese, que o conceito de civismo deve ter em vista os três aspectos fundamentais — CARÁTER, PATRIOTISMO E AÇÃO [sic]: Caráter — com base na moral, originária da ética, tendo por fonte DEUS [sic] (Constituição do Brasil, Preâmbulo); Amor à Pátria — e às suas tradições, com capacidade de renúncia; Ação — intensa e permanente, em benefício do Brasil.¹⁹ (MEC, 1971, p. 16-17).

Além das *Idéias Básicas*, o *Guia de Civismo* deveria estar baseado nos seguintes conceitos:

1. *Democracia Representativa*, com Deus, é a forma ideal de vida das nações.
2. *Liberdade com religião* e não totalitarismo materialista.
3. *Trabalho, Religião e Civismo* realizam o desenvolvimento integral e a felicidade de uma Nação.
4. *O Brasil é uma Democracia Representativa*, alicerçada em tradições cristãs.
5. Nosso país está no limiar da *Era Tecnológica*.
6. A soberania de uma nação exige a *Segurança Nacional*.
7. As *Forças Armadas Brasileiras* são fator de *segurança, civismo e desenvolvimento*.
8. Cultuar os *vultos nacionais* é praticar *civismo*. Revela caráter e patriotismo e leva à ação, pelo exemplo.
9. *Educação e cultura*, com Deus, têm formado a base dos povos felizes.
10. O *Estado* existe para o *Homem*, que deve cumprir os seus deveres para com a Pátria.
11. O *Serviço Militar* obrigatório é básico para a *Segurança Nacional*.
12. As *Instituições Pátrias* — *Família, Escola, Justiça*, etc —, protegidas pelo *Estado*, garantirão o futuro da Nação.
13. A *juventude* é a esperança da Pátria.
14. A *Constituição do Brasil* afirma a liberdade.
15. Todo *brasileiro* tem direito à *igualdade de oportunidade* na educação e à *livre escolha de trabalho digno*.
16. A *livre iniciativa* constrói o desenvolvimento do País.
17. O *desenvolvimento integral* do homem brasileiro — espiritual, moral e material — é *Objetivo Nacional*.
18. *Votar* é ato de *civismo*.
19. A prestação do *Serviço Militar* dignifica o cidadão. É expressão de *civismo*.
20. A *Evolução do Brasil* fundamenta-se nas *tradições cristãs*.
21. A *juventude brasileira* estuda, trabalha e constrói a grandeza da Pátria.

¹⁹ A numeração aqui apresentada não segue a mesma ordem exposta no *Guia de Civismo* (MEC, 1971), uma vez que foram selecionados os trechos mais relevantes das *Ideias Básicas das Instruções Reguladoras*.

22. É necessário compreender os jovens e encaminhá-los para as sendas do *civismo*, na sua tríplice expressão de *caráter*, *patriotismo* e *ação*. (MEC, 1971, p. 15-16. Grifos originais).

As instruções ideológicas norteadoras do *Guia de Civismo*, fortemente marcadas pelo apelo religioso e por valores conservadores e autoritários, articulavam-se intimamente com o papel destinado à educação, já que em um contexto social marcado pela repressão e pelo autoritarismo as instituições sociais serviam como veículo para a legitimação do poder imposto. Nesse sentido, a escola seria o meio capaz de difundir e inculcar os valores necessários à formação do “espírito nacional”, preservando os laços familiares, a fé cristã, o respeito às leis e à ordem instituída.

O tom imperativo do discurso regulador do *Guia de Civismo* remete a uma ideia de formação rápida e genérica da sociedade, com funções bem definidas: aos cidadãos caberia a disciplina moral, religiosa e a obediência às leis, uma vez que todos eram responsáveis, por meio de suas condutas, pelo progresso da nação. Ao governo caberia manter a Segurança Nacional e a soberania do país.

A indicação de que o *Guia* deveria apresentar as biografias de nacionais ilustres revela o condicionamento desejado de educação pelo exemplo pré-definido. Com efeito, os “vultos nacionais” apresentados no *Guia de Civismo* classificado em 1º lugar no concurso²⁰ são, na sua maioria, militares de alta patente ou vultos da história oficial, com destaque para ou simpatizantes declarados das Forças Armadas. São eles: Araribóia, André Vidal de Negreiros, Antônio Felipe Camarão, Henrique Dias, Tiradentes, Maria Quitéria, Antônio João, Osório, Duque de Caxias, Ana Néri, Tamandaré, Pedro II, Mauá, Deodoro, Carlos Gomes, Floriano, Rio Branco, Olavo Bilac, Rui Barbosa, Osvaldo Cruz, Santos Dumont e Rondon.

As histórias narradas pelo *Guia* vencedor revelam aspectos unívocos da trajetória desses símbolos nacionais, que foram definidos como heróis honestos, disciplinados e corajosos, ou como combatentes reconhecidos pela bravura e dedicação aos interesses da pátria. As mulheres que aparecem na obra (apenas

²⁰ O concurso para a escolha do *Guia de Civismo* teve os seguintes vencedores: Paulo Silva de Araújo e coronel Diniz Almeida do Valle, 1º lugar; Maria Terezinha Tourinho Saraiva e Ciro Vieira da Cunha, 2º lugar; major Hélio Casatle da Conceição, 3º lugar.

duas) lutaram em combates militares e ajudaram feridos das guerras. Osório, um dos vultos da nação oriundo da carreira militar, é assim definido:

[...] continuou sua fulgurante carreira militar ao lado do grande Caxias, lutando na passagem e tomada da formidável fortaleza de Humaitá, a maior da América Latina. Após a travessia do Chaco — verdadeira odisséia — combateu valentemente em Avaí, onde recebeu profundo ferimento no rosto, após praticar incriveis atos de bravura. Ainda convalescendo, chamado pelo Conde d'Eu para perseguir o ditador López nas Cordilheiras, foi recebido apoteoticamente pela tropa no campo de batalha, ocasião em que a soldadesca o aplaudiu com entusiasmo nunca visto durante a campanha do Paraguai. (MEC, 1971, p. 218).

É evidente, nesta passagem, o caráter socializador do discurso, que se repete ao longo de todas as narrativas. O bravo militar, que durante toda a sua vida lutou incansavelmente pela soberania do seu país, não desiste do combate nem após ser ferido, e com isso tem o reconhecimento e a gratidão dos seus subordinados. Lutar pela pátria, dessa forma, é uma simbologia que denota qual é a conduta esperada aos destinatários do *Guia de Civismo*: o amor incondicional à pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia e ação intensa e permanente. Tudo em benefício do Brasil.

O *Guia de Civismo* era apenas mais um elemento utilizado pelo regime autoritário para moldar a juventude. Além disso, no sentido de eliminar as tendências “subversivas” e antinacionais que permeavam o cenário político brasileiro, o governo de Costa e Silva manteve a postura de repreender qualquer manifestação estudantil, como já havia feito Castelo Branco.

No entanto, em 1968, a principal mobilização estudantil não era pela reconstituição da UNE, mas sim contra a ditadura, pela reforma universitária e contra os acordos MEC-USAID²¹. No início desse ano aconteceram inúmeros protestos no Rio de Janeiro. Os estudantes, alinhados com partidos de esquerda, manifestavam contra as taxas universitárias, os cortes de orçamento para a educação e a escassez de vagas nas universidades públicas. Em 28 de março, no restaurante

²¹ Os acordos MEC/USAID (United States Agency for International Development) previam a assistência técnico-financeira à educação do Brasil, contemplando todos os segmentos de ensino. O atendimento às demandas populares era o argumento utilizado para velar os propósitos tecnicistas baseados na profissionalização e na privatização das instituições educacionais (ROMANELLI, 1979).

Calabouço²², estudantes exigiam melhoras na qualidade da comida. Na ocasião, com um tiro disparado pela Polícia Militar, o estudante Edson Luís de Lima Souto foi morto, sendo transformado em mártir pelos ativistas. Imensas marchas foram organizadas para homenageá-lo e, com isso, aumentavam as manifestações contra o governo.

Como as manifestações estudantis não cessavam, o ministro da Justiça, Gama e Silva, proibiu novas marchas de protesto no Brasil, sendo apoiado pelo Conselho de Segurança Nacional. A violência policial, contudo, gerou discórdia entre o Executivo e o Congresso, dificultando qualquer tipo de conciliação entre o presidente e os opositores, uma vez que Costa e Silva procurava acalmar as medidas repressivas, mas era constantemente pressionado por setores militares.

Tentando encontrar uma solução para a agitação estudantil, o governo designou a um grupo de trabalho a função de formar um órgão estudantil de cúpula, a fim de ocupar o lugar da extinta UNE. Em 28 de julho de 1968, Costa e Silva instituiu, em caráter permanente, um grupo de trabalho denominado “Projeto Rondon”, com a finalidade de “promover estágios de serviço para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional.” (BRASIL, decreto nº 62.927, de 28 de junho de 1968).

Apesar da intenção socializante da proposta, os militares não a consideravam suficiente para conduzir os jovens aos “verdadeiros” valores esperados. Assim, em 1968, um grupo de civis e oficiais ligados à ESG e à ADESG, sob a coordenação do general Moacir Araújo Lopes, encaminhou ao presidente da República o anteprojeto de lei nº 770/67, de autoria do Deputado Jaime Câmara²³, no qual foi proposto o estabelecimento da obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica em todos os graus de ensino do país. O anteprojeto, no entanto, foi recusado pelo Conselho Federal de Educação²⁴ no parecer CFE nº 649, de 10 de outubro de 1968, situação que incentivou a ADESG a formular o seu próprio anteprojeto, datado de 31 de julho de 1968.

²² O restaurante Calabouço era um refeitório popular, subsidiado pelo governo e destinado a estudantes do interior, vestibulandos e universitários.

²³ Jaime Câmara era jornalista e foi um dos fundadores da Associação Goiãna de Imprensa. No governo do presidente João Goulart, ocupou o cargo de superintendente da Reforma Agrária.

²⁴ A atuação do CFE será analisada no capítulo seguinte.

Como veremos no capítulo posterior, após meses de indiferença do CFE em relação ao anteprojeto da ADESG, a EMC começou a ser enfatizada, subitamente, após a decretação do AI-5 pelo general Costa e Silva, baixado em 13 de dezembro de 1968. Quinze dias antes, havia sido publicada a versão final da lei nº 5.540/68, que fixou normas para a organização e o funcionamento do ensino universitário no país. No art. 40, a lei estabeleceu algumas normas para as instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, [as instituições de ensino superior] proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de *educação cívica* e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à *formação cívica*, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional. (BRASIL, lei nº 5.540/68, art. 40. Grifos meus).

Conforme Cunha (2010), as prerrogativas da lei nº 5.540/68 formam um dos antecedentes, na legislação, da disciplina de Educação Moral e Cívica no ensino fundamental e médio, e dos Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior, que viriam a se tornar componentes curriculares obrigatórios no ano posterior, em virtude do endurecimento do regime autoritário.

Em agosto de 1969, após a morte do presidente e a posse da junta militar, o projeto de EMC foi rapidamente concretizado. A disciplina foi inserida nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país, em caráter obrigatório, por meio do decreto-lei nº 869, de 12 de setembro, resultante da proposta elaborada pelo grupo de trabalho da ADESG, com a fervorosa atuação do general Moacir Araújo Lopes.

3 O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

O Conselho Federal de Educação foi criado pela LDB, lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Conforme seu primeiro regimento, aprovado pelo decreto nº 52.617, de 7 de outubro de 1963, foi caracterizado como o colegiado superior da Educação, com amplos poderes deliberativos e funções de natureza técnica, normativa e decisória.

A ideia de criação de um colegiado voltado aos interesses educacionais era, no entanto, mais antiga. O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1948 já previa um Conselho Federal de Educação semelhante ao de 1961. Elaborado por uma Comissão Educacional de diferentes tendências políticas, na gestão do ministro da Educação Clementi Mariani, tal projeto defendia uma tendência descentralizadora da educação, de modo que um órgão colegiado de cúpula passaria a ter a função de garantir a unidade fundamental ao ensino brasileiro. Esse aspecto já vinha sendo defendido desde 1930, principalmente pela Associação Brasileira de Educação²⁵ (ABE), e só foi concretizado com a criação do CFE, em 1961²⁶.

Nesse contexto, o objetivo desse capítulo é discorrer sobre as funções atribuídas ao CFE pela LDB/61. Para isso, foram analisados os perfis dos conselheiros nomeados no ato da sua criação e as decisões do órgão normativo sobre a EMC, entre os anos de 1962 e 1969.

3.1 Criação e atribuições

A LDB de 1961 conferiu ao CFE a atribuição de orientar a política educacional formulada pelo governo. Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Conselho foi um órgão constituído por 24 membros²⁷ nomeados pelo presidente da República,

²⁵ A ABE foi fundada por Heitor Lyra da Silva e caracterizou-se pela defesa da formação cultural e do aperfeiçoamento profissional dos educadores do país. Após uma disputa interna entre católicos e laicos, assumiu, em 1931, uma postura laica, lançando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que até hoje é considerado um marco na história da educação brasileira. Mais tarde, no entanto, a ABE tomou uma postura conservadora, apoiando o regime autoritário da década de 1960.

²⁶ Cf. LEITÃO, Francisco. **Conselhos de Educação anteriores ao criado pela Lei de Diretrizes e Bases**. *Documenta* nº 59, setembro de 1966, anexo.

²⁷ Para traçar o perfil dos conselheiros do CFE, nesse capítulo, e dos membros da CNMC, no capítulo seguinte, foram utilizadas as biografias presentes nas *Documenta*, edições de 1962 a 1986, no site

com mandato de seis anos, escolhidos “dentre pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação e que representassem as diversas regiões do país, os diversos graus de ensino e o magistério público e particular” (cf. art. 8 da lei 4.024/61). Entre as suas atribuições estava a de indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio, estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior e emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe fossem submetidos pelo presidente ou pelo ministro da Educação. Alguns atos do Conselho, contudo, dependiam de homologação do Ministério para que fossem efetivados.

Tarefas de planejamento, organização e elaboração de pareceres de ordem pedagógica também foram destinadas ao Conselho. Além disso, o órgão deveria prestar assessoramento ao ministro da Educação, tendo em vista a organização e execução das políticas educacionais a serem adotadas pelo país. Era ao Conselho que os Estados dirigiam as suas dúvidas em relação às modificações introduzidas pela LDB de 1961 e apresentavam os seus novos currículos escolares. Nesse sentido, o CFE atuava no enquadramento das propostas aos parâmetros estabelecidos pela LDB.

Além dessas atribuições, também competia ao CFE, conforme o art. 9 da LDB/61:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados do ensino superior, depois de um prazo do funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
- e) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento da LDB;
- f) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo presidente da República;

- g) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;
- h) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;
- i) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino;
- j) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;
- k) estimular a assistência social escolar;
- l) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo presidente da República ou pelo ministro da Educação e Cultura;
- m) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;
- n) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

A primeira constituição do CFE foi presidida pelo professor Edgar Rego Santos. Formado em Medicina pela Faculdade da Bahia, foi um dos principais organizadores da Universidade da Bahia, ocupando o cargo de reitor da instituição até 1952. Em julho de 1954, foi nomeado ministro da Educação e Cultura no segundo governo de Getúlio Vargas, assumindo a presidência do CFE em 1961. Os demais nomeados para ocupar o Conselho foram²⁸:

Com mandato de dois anos:

- **Celso Cunha:** professor da faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e diretor da Faculdade de Humanidades Pedro II. Foi Secretário Geral de Educação e Cultura do Governo Provisório do Estado da Guanabara, em 1960.
- **Deolindo Couto:** professor emérito da UFRJ, foi reitor da Universidade do Brasil.
- **Francisco Maffei:** professor doutor emérito de Química da Universidade de São Paulo. Foi superintendente do Instituto de Pesquisas Tecnológicas em São Paulo, diretor da Escola Politécnica da USP e vice-reitor da instituição nos anos de 1958 e 1959.

²⁸ Nessa seção apresentaremos indicadores biográficos dos educadores nomeados para integrar a primeira constituição de membros do CFE. Não serão descritos, contudo, os fatos das trajetórias individuais após o término dos mandatos.

- **João Bruza Neto:** subsecretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul para o Ensino Técnico e Primário. Eleito deputado estadual pelo PTB em 1962.
- **José Barreto Filho:** professor de Psicologia Educacional na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).
- **José Borges dos Santos Júnior:** pastor da Igreja Presbiteriana do Brasil, foi presidente do Supremo Concílio dessa entidade entre 1954 e 1958 e representante do Associado Vitalício. Era ligado à alta administração da Universidade Mackenzie de São Paulo.
- **Roberto Bandeira Accioli:** bacharel em Direito pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil. Foi professor catedrático de História do Colégio Pedro II e diretor do mesmo a partir de 1962. Foi secretário de Educação da antiga Prefeitura do Distrito Federal.
- **Valnir Chagas:** bacharel em Direito e licenciado em Pedagogia. Autor do livro “Didática Especial de Línguas Modernas” (1957), obra pioneira sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, prefaciada por Anísio Teixeira. Contribuiu para a criação e desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará. Foi professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e um dos principais autores das leis que estabeleceram a Reforma Universitária de 1968.

Com mandato de quatro anos:

- **Bispo Cândido Rubens Padim:** teólogo, advogado e doutor em Filosofia. Autor de “A doutrina de segurança nacional e a missão da Igreja” (1973), foi um forte contestador do autoritarismo.
- **Clóvis Salgado:** professor de Medicina, foi governador de Minas Gerais entre 1955 e 1956 e ministro da Educação de Juscelino Kubitschek entre 1956 e 1961.
- **Edgard dos Santos:** formado pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1917, tornou-se docente da mesma instituição em 1924. Em 1936, assumiu a direção da Faculdade de Medicina e, em 1937, respondeu também pela

chefia do Hospital Universitário. Líder da unificação das faculdades baianas, em 1946, tornou-se reitor da Universidade da Bahia neste mesmo ano, cargo que ocupou até 1952. Foi ministro da Educação no final do segundo governo de Getúlio Vargas, sendo eleito, em 1959, para a Academia de Letras da Bahia.

- **Hermes Lima:** formado em Direito pela Faculdade de Direito da Bahia, foi eleito deputado estadual em 1924. Em 1935, tornou-se diretor da Faculdade de Direito da UFRJ. Foi eleito deputado em 1945 e em setembro de 1962 ocupou o então cargo de primeiro-ministro, extinto em janeiro de 1963. Foi posteriormente ministro das Relações Exteriores e nomeado para o Supremo Tribunal Federal, sendo eleito para a Academia Brasileira de Letras em 1968.
- **Joaquim Faria Góes Filho:** Inspetor Geral do Ensino de 1930 a 1931. Membro do Ministério da Educação no governo de Getúlio Vargas, reorganizou as escolas técnicas secundárias em 1937. Foi um dos fundadores e diretor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de 1948 a 1960. Também foi membro do Conselho Diretor da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a partir de 1956.
- **Maurício Oscar da Rocha e Silva:** formado em Medicina pela Universidade do Brasil. Foi um dos criadores da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Membro fundador da Sociedade Brasileira de Fisiologia, em 1957, e da Sociedade Brasileira de Farmacologia e Terapêutica Experimental, em 1966.
- **Padre José Vieira de Vasconcellos:** ordenado padre pelo Santuário de Caraça, em Minas Gerais, em 1929, foi um dos responsáveis pela criação dos colégios salesianos no Brasil, sendo, posteriormente, corresponsável pela política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau.
- **Newton Sucupira:** bacharel em Direito pelas Faculdades de Direito de Recife e de São Paulo. Foi professor de Direito e Filosofia da UFRJ e vice-presidente da Academia Brasileira de Educação (ABE). Participou das manobras políticas que resultaram nos acordos MEC-UDAID.

Com mandato de seis anos:

- **Abgar Renault:** formado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi professor emérito desta mesma instituição e do Colégio Pedro II. Foi deputado estadual por Minas Gerais em 1927 e diretor do Colégio Universitário da Universidade do Brasil. Foi secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, Diretor do Departamento Nacional da Educação de 1940 a 1946 e, posteriormente, ministro da Educação e Cultura entre 1955 e 1956. No período de 1956 e 1959, foi membro da Comissão Internacional do Currículo Secundário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Representou o Brasil em diversas conferências internacionais sobre educação. Também foi membro da Academia Brasileira de Letras, eleito em 1968.
- **Alceu Amoroso Lima:** líder católico, eleito membro da Academia Brasileira de Letras em 1935, foi professor de Literatura Brasileira da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e um dos fundadores da PUC-RJ.
- **Anísio Espínola Teixeira:** foi presidente da ABE na década de 1930, sendo um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Na década de 1950, foi secretário-geral da CAPES e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1963, foi nomeado reitor da Universidade de Brasília.
- **Antônio Balbino de Carvalho Filho:** formado em Direito pela UFRJ em 1932, foi professor da Faculdade de Direito e de Filosofia da Bahia. Foi deputado federal e ministro da Educação e Saúde de 1951 a 1954. Elegeu-se, em 1954, governador do Estado da Bahia. Exerceu ainda a carreira de advogado e jornalista.
- **Antonio Ferreira de Almeida Júnior:** professor de Medicina e Direito da USP, foi nomeado conselheiro do Conselho Nacional de Educação em 1949.
- **Francisco de Paula Brochado da Rocha:** professor catedrático da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi procurador da prefeitura de Porto Alegre e deputado estadual de 1947 a 1951, secretário de

Educação e Cultura em 1959 e primeiro-ministro em 1962, sendo sucedido por Hermes Lima. Ainda em 1962, foi designado ministro da Fazenda.

- **Bispo Helder Câmara:** diretor do Departamento de Educação do Estado do Ceará, fundou no Rio de Janeiro a Cruzada São Sebastião e o Banco da Providência, entidades destinadas ao amparo de pessoas carentes. Fundou a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da qual foi secretário por 12 anos. Em 1964, foi designado para ser arcebispo de Olinda e Recife.
- **Josué Montello:** Inspetor Federal do Ensino Comercial, no Rio de Janeiro, em 1937, ocupou o cargo de Técnico de Educação do MEC de 1938 a 1971. Foi diretor Geral da Biblioteca Nacional, em 1947, e professor das Universidades Federal do Maranhão, de Lisboa e Madri, sendo reitor da Universidade Federal do Maranhão. Tornou-se membro da Academia Brasileira de Letras em 1954.

Além destes conselheiros, foram escolhidos por João Goulart: Péricles Madureira de Pinho, que substituiu Edgar dos Santos, falecido em 1962; Ajadil de Lemos, que substituiu Brochado da Rocha em virtude do seu falecimento, e Heron de Alencar, que ocupou o lugar de Hermes Lima, nomeado em 1963 para o Supremo Tribunal Federal. Seus perfis:

- **Péricles Madureira de Pinho:** político baiano que exerceu o cargo de ministro da Educação entre 26 de maio e 24 de junho de 1953, no governo Getúlio Vargas. Foi diretor executivo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, quando chefiado por Anísio Teixeira, em 1955.
- **Ajadil de Lemos:** promotor e juiz de Direito, foi presidente do Conselho Superior do Ministério Público, em 1951, professor da Faculdade de Direito de Porto Alegre e vice-prefeito da cidade.
- **Heron de Alencar:** médico cearense, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Bahia.

Em 1964, ainda no governo Goulart, três mandatos foram renovados, sendo que José Barreto Filho foi substituído por Duarte Brasil Lago Pacheco Pereira, que seria o representante dos estudantes; João Brusa Neto foi substituído por Rubens Maciel e Francisco Maffei por Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes, cujos mandatos seriam de seis anos. O mandato dos demais conselheiros também foi renovado pelo mesmo período. Abaixo, o perfil dos membros do CFE escolhidos pelo governo do presidente João Goulart:

- **Duarte Brasil Lago Pacheco Pereira:** diretor da UNE e membro da Ação Popular.
- **Rubens Mário Garcia Maciel:** professor catedrático de Clínica Médica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atuou em órgãos colegiados. Era membro titular da Academia Nacional de Medicina e da Academia Sul-Riograndense de Medicina
- **Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes:** professor da PUC-RJ e da Universidade do Estado da Guanabara. Em 1960, passou a integrar o Conselho Consultivo da CAPES. Em 1961, foi nomeado diretor do Ensino Superior do MEC, cargo exercido até 1964.

Contudo, novas mudanças ocorreram na composição do Conselho depois do golpe de Estado. A posse do estudante Duarte Pereira foi anulada pelo novo Governo, tomando posse em seu lugar Henrique Dodsworth; Bandeira Accioly foi exonerado e substituído por Celso Kelly; Anísio Teixeira, Alceu Amoroso Lima e Bispo Hélder Câmara solicitaram licença, sendo que o primeiro foi substituído por João Peregrino da Rocha Fagundes Filho e o Bispo Hélder Câmara por Wandick Londres da Nóbrega. Antônio Balbino solicitou dispensa e no seu lugar tomou posse Roberto Figueira dos Santos. Segue abaixo o perfil dos membros indicados para o CFE a partir do golpe de 1964:

- **Henrique de Toledo Dodsworth Filho:** formado em Medicina e Direito, foi professor catedrático do Colégio Pedro II. Apoiou a Revolução

Constitucionalista, sendo eleito deputado em 1933 e 1935. Durante o Estado Novo, foi interventor federal do Distrito Federal. Em 1945, foi nomeado embaixador do Brasil em Portugal.

- **Celso Kelly:** jornalista, foi dirigente da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), da qual foi presidente, sucedendo Herbert Moses. Durante a sua gestão, promoveu três concursos jornalísticos e realizou um seminário para debater os problemas do ensino do Jornalismo. Foi nomeado diretor-geral do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação, renunciando ao cargo de presidente da ABI em 9 de fevereiro de 1966.
- **João Peregrino da Rocha Fagundes Filho:** médico e jornalista, foi presidente da Sociedade Brasileira de Endocrinologia, Biotipologia e Nutrição. Atuou como professor catedrático da Faculdade Nacional de Medicina e como membro da Academia Nacional de Medicina.
- **Wandick Londres da Nóbrega:** professor e especialista em gramática de Latim. Foi diretor do internato do Colégio Pedro II de 1948 a 1958 e de 1964 a 1967, onde empreendeu uma forte perseguição ao movimento estudantil da instituição.
- **Roberto Figueira dos Santos:** professor de Medicina da Bahia a partir de 1951, ocupando o cargo de reitor da instituição entre 1967 e 1971. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação Médica e membro da Academia de Letras da Bahia.

Em 1962, com amplos poderes políticos para organizar e direcionar a educação nacional, o ministro da Educação, Darcy Ribeiro, definiu as competências do Conselho como um meio de se “estabelecer planos certos a serem alcançados em tempo marcado, para que o mínimo que a nação pode dar, em educação, aos brasileiros não lhes seja negado.” (apud *Documenta* nº 2, de 1962). O Conselho nasceu, dessa forma, com a incumbência de promover uma educação mais igualitária e dirigir a normalização do ensino no país. Conforme o art. 8 da LDB de 1961, o cargo de conselheiro conferia papel de relevante interesse nacional, tendo o

seu exercício “prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares os Conselheiros”.

Um dos critérios de indicação dos membros do CFE referia-se à representação nacional. Os integrantes deveriam ser oriundos de todas as regiões do país, a fim de que não houvesse a centralização de interesses em detrimento da valorização igualitária dos problemas educacionais. Constituído na gestão de Antônio Ferreira de Oliveira Brito no Ministério, e contando com a atuação de educadores como Anísio Teixeira, a escolha dos primeiros membros valorizou a prevalência de critérios técnicos sobre indicações político-partidárias e consistiu em uma clara representação da educação pública progressista, conforme Fonseca (1992).

Por meio da promulgação do decreto nº 51.404, de 05 de fevereiro de 1962, foi definido como seria o funcionamento provisório do Conselho até a data da aprovação do seu regimento interno, onde foi estipulado que o CFE funcionaria em plenário e em câmaras setoriais, e teria comissões permanentes e temporárias, com sessões públicas.

O primeiro regimento foi aprovado pelo decreto nº 52.617, de 7 de outubro de 1963, onde as competências do CFE foram detalhadas. Após o golpe de 1964, um novo regimento entrou em vigor pelo decreto nº 59.867, de 26 de dezembro de 1966, conferindo-lhe maiores poderes na intervenção às universidades, cujo art. 3, inciso XV, refletiu o contexto político da época: o Conselho poderia determinar a instrução de inquérito administrativo em qualquer universidade, pública ou privada, assim como a suspensão da autonomia da instituição quando observada a falta de cumprimento das leis em vigor no período.

O CFE, conforme as atribuições que lhe foram designadas após a mudança política de 1964, passou a atuar, principalmente, na condução do ensino superior, já que decidia sobre o funcionamento e reconhecimento de estabelecimentos isolados de ensino, federais e particulares, promovia sindicância e propunha medidas para a expansão do ensino. Fonseca (1992) afirma que após as primeiras reconduções de membros e os afastamentos compulsórios pós-1964, o Conselho ajudou a conduzir o fortalecimento do segmento empresarial na educação do país, intensificando o conflito entre público e privado, que, no entanto, não constitui objeto de análise dessa dissertação.

Os critérios para a escolha dos membros também foram progressivamente afetados, anulando a garantia de representatividade aos diferentes segmentos. Dessa forma,

[...] o movimento que ocorreu no interior do CFE, alterando o perfil dos conselheiros e os mecanismos de sua nomeação e recondução, em face às articulações políticas mais amplas, contribuiu para o seu esvaziamento como órgão pensante das questões educacionais e para fortalecê-lo como instância burocrática, que favorece o clientelismo e os interesses empresariais, notadamente os relativos às empresas educacionais. O governo da ditadura militar buscou substituir os membros do Conselho por pessoas de confiança, que se afinavam com sua orientação política. (FONSECA, 1992, p. 78).

A conjuntura política dos anos subsequentes ao golpe concedeu aos militares uma alta concentração de poder, que acabou por excluir sistematicamente a participação de profissionais da educação, de associações organizadas e do Legislativo na escolha dos conselheiros. As nomeações passaram a representar os interesses privatistas, deixando a relevância educacional para segundo plano. O projeto educacional do regime autoritário, nesse contexto, pode ser caracterizado pela rigidez e pelo cerceamento das liberdades individuais.

Na análise da normatização da Educação Moral e Cívica, o CFE teve uma atuação peculiar. Seguindo a cronologia dos fatos ocorridos desde a indicação da sua criação, em 1961, até a obrigatoriedade da disciplina nos currículos escolares, em 1969, foi possível observar que o Conselho tentou manter no âmbito educacional uma postura menos autoritária do que exigiam os militares. No entanto, as mudanças arbitrárias impostas a sua estrutura geraram uma diminuição da autonomia dos membros contrários à política dominante. O poder Executivo fortalecido, sendo a única instância responsável pela nomeação e recondução dos conselheiros, acabou por introduzir no CFE os critérios de disseminação da ideologia do poder instituído. A resistência da maioria dos conselheiros em relação à EMC, contudo, prevaleceu sobre os posicionamentos favoráveis a sua manutenção, como veremos a seguir.

3.2 A normatização da Educação Moral e Cívica

A LDB de 1961, conforme o art. 35, parágrafo 1º, previa que em cada ciclo do ensino médio haveria disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. Ao Conselho Federal de Educação competia indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino, definindo a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo. Ao dispor sobre as normas de organização para o ensino médio, a LDB estabeleceu a observação da “formação moral e cívica do educando”, através de processo educativo que a desenvolvesse (BRASIL, LDB/61, art. 38).

Conforme o previsto na LDB, as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física constituiriam o currículo do ensino médio na forma obrigatória. Na indicação CFE s/nº, de 24 de abril de 1962²⁹, art. 6, o Conselho prôpos que, no sistema federal de ensino, a Educação Cívica poderia ser escolhida como prática educativa, assim como a Educação Artística, a Educação Doméstica, as Artes Femininas e as Artes Industriais.

Percebe-se, no entanto, que a LDB não fazia nenhuma menção à obrigatoriedade da EMC, uma vez que a formação moral e cívica deveria ser apenas *levada em conta* no processo educativo. Com a criação de uma prática educativa de Educação Cívica, sugerida entre tantas outras, ela ficava totalmente à mercê da escolha de cada escola, já que cabia exclusivamente a cada instituição de ensino fazer a seleção.

Como essas práticas eram de livre escolha, não se exigia uma formação específica para o professor que as ministrasse. A justificativa para isso baseava-se no argumento de que as práticas educativas variavam de acordo com as peculiaridades de cada lugar, e isso exigiria uma formação muito direcionada, conforme exposto no parecer CFE nº 371, de 6 de dezembro de 1963.

²⁹ A indicação CFE s/nº, de 1962 não apresenta o nome do relator, nem para quem a proposta foi remetida. Conforme a sua redação original, “O Conselho Federal de Educação, tendo em vista os arts. 9.º, alínea e, e 46, § 2.º, da Lei de Diretrizes e Bases, e o parecer e quadros exemplificados em anexo, elaborados pela Comissão de Ensino Médio, resolve indicar [...]”. A indicação foi homologada pelo ministro da Educação em 24 de abril de 1962.

Como produto dos debates sobre o cumprimento da LDB em relação à formação cívica dos educandos, foi criada a OSPB para integrar a lista de disciplinas curriculares optativas. Ela foi indicada às escolas do sistema federal e sugerida aos sistemas estaduais de ensino, pelo CFE, juntamente com as disciplinas de Desenho e Língua Estrangeira.

A OSPB teria o objetivo de preparar os jovens para o exercício consciente da cidadania democrática, utilizando, para isso, aspectos teóricos e práticos, sem nenhuma referência à educação moral, apenas à formação cívica dos estudantes. Conforme Newton Sucupira, conselheiro do CFE e responsável pela criação da OSPB, a disciplina teria a finalidade de:

[...] contribuir para a formação cívica do jovem brasileiro, promovendo sua inscrição na vida política e social do País mediante um conhecimento adequado de nossas instituições, de nossa estrutura governamental, dos processos políticos e administrativos que asseguram o pleno funcionamento de um regime democrático. (SUCUPIRA apud CFE, indicação s/nº/62).

A criação foi justificada pelo argumento de que os conteúdos de OSPB não tinham equivalência em nenhuma outra disciplina curricular. Os temas por ela abordados deveriam abranger a realidade social e a política do Brasil, a fim de estimular a vivência concreta de virtudes morais e cívicas e estimular decisões responsáveis. A disciplina deveria preencher a lacuna existente nas escolas no que dizia respeito à consciência de defesa das instituições democráticas por parte da juventude, que deveria ser educada para adquirir conhecimentos sobre cidadania e civismo.

No entanto, a criação da OSPB não diminuiu os questionamentos sobre o que viria a ser a formação moral e cívica proposta pelo art. 35 da LDB. Em 1962, a EMC foi tema de debates no CFE, quando o conselheiro Valnir Chagas solicitou esclarecimentos sobre a distinção entre disciplinas e práticas educativas, e qual seria a maneira de satisfazer a exigência da LDB sobre tal formação dos estudantes. Em resposta, no parecer CFE nº 131, de 30 de julho de 1962, o relator, Bispo Cândido Padim, explicou que as disciplinas seriam atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, enquanto que as práticas educativas estariam relacionadas às necessidades de ordem física,

artística, cívica, moral e religiosa, e teriam o objetivo de atuar na maturação da personalidade e na formação de hábitos, embora necessitassem também da “assimilação de certos conhecimentos.” (CFE, parecer nº 131/62).

Podemos observar que a forma genérica com que a LDB/61 tratou do assunto acabou por ocasionar dúvidas sobre como seria elaborado o processo educativo capaz de desenvolver a formação moral e cívica desejada. Na verdade, a Lei de Diretrizes e Bases deu pouca importância a tal questão, sendo que a falta de uma determinação específica para a fixação das práticas educativas aumentava ainda mais o caráter facultativo da EMC. A opção de escolha conferida às instituições escolares seria uma forma de preservar “o espírito de liberdade e responsabilidade pedagógica” defendida pela lei e pelo CFE. (PADIM apud CFE, parecer nº 131/62).

No ano seguinte, as indagações continuaram a fazer parte das pautas do Conselho. No parecer nº 371, de 06 de dezembro de 1963, o CFE encaminhou a sua Câmara de Ensino Primário e Médio (CEPM) uma consulta sobre a necessidade de exigência do registro de professor para quem fosse ministrar práticas educativas. Os relatores, Padre José de Vasconcellos, presidente da CEPM, Anísio Teixeira e Celso Cunha, criticaram a nomenclatura empregada pela LDB, já que era “genérica, imprecisa, prestando-se ao mal entendido de que estas atividades sejam necessariamente vinculadas à área da execução.” (CFE, parecer nº 371/63).

Nesse sentido, afirmaram que as disciplinas tinham finalidade informativa, eram de natureza teórica, embora alcançassem resultados práticos. As práticas educativas, por sua vez, desempenhariam uma função formativa e seriam de natureza prática, alcançando resultados teóricos e exigindo conhecimentos doutrinários. Como finalidade primordial, o parecer CFE nº 371/63 ressaltou que a importância das práticas educativas repousava na expansão dos auxílios prestados aos educandos em termos de orientação vocacional, integração com o meio e “formação saudável para o lazer”.

As exigências legais para os professores de cada modalidade eram distintas, uma vez que não havia restrição para os tipos de práticas educativas que poderiam ser desenvolvidas nas escolas. Conforme o parecer, era necessário que “ao mestre de práticas educativas não se exija senão que ame seu trabalho e goste da companhia dos alunos; por outras palavras, que tenha qualidades humanas, ao lado da competência profissional.” (CFE, parecer nº 371/63). Ou seja, os professores

teriam qualquer formação – ou nenhuma, e caberia à escola ajudar na solução de problemas oriundos da falta de conhecimentos técnicos e/ou pedagógicos desses profissionais polivalentes, sendo que um educador qualificado, ou um coordenador de práticas educativas, deveria suprir as possíveis deficiências.

Até 1963, a única medida oficial sobre a Educação Moral e Cívica foi a portaria nº 419, de 17 de outubro de 1963, de autoria do ministro da Educação, Paulo de Tarso. Nela ficou estabelecido que os diretores das instituições de ensino deveriam promover a formação moral e cívica dos estudantes por meio da organização sistemática da rotina escolar, fundamentada nos princípios constitucionais. A ideia de sistematizar conteúdos de moral e cívica em uma disciplina era, contudo, evitada tanto pelos membros do CFE como pelos demais integrantes do MEC, que defendiam a continuidade de práticas educativas ao invés de conteúdos preestabelecidos. Defendia-se que os ensinamentos cívicos deveriam ser, antes de tudo, incorporados por meio da vivência social e escolar, sendo que a OSPB havia sido criada exatamente para esse fim.

O caráter facultativo dessa prática educativa, no entanto, incomodava as autoridades políticas e educacionais de tendência conservadora. Com o golpe de 1964, a EMC passou a fazer parte das discussões do regime autoritário, que considerava a formação moral e cívica uma forma de diminuir a participação dos jovens na política e controlar as atitudes “subversivas” oriundas do governo de Goulart, como já mencionado no capítulo anterior. Em abril de 1964, por meio do parecer nº 117, de 30 de abril, o Conselho fez um pronunciamento sobre o ensino da Educação Moral e Cívica em estabelecimentos de ensino médio, a pedido do então ministro da Educação e Cultura, Suplicy de Lacerda. O ministro enfatizava que muitas entidades femininas estavam pedindo a obrigatoriedade da disciplina nas instituições de ensino, visto a enorme preocupação com as condutas juvenis da época.

O Bispo Cândido Padim e o Padre José de Vasconcellos, relatores do parecer, discutiram sobre o posicionamento do CFE em relação à instauração da disciplina, afirmando que a LDB consagrava amplamente este princípio, “quer ao definir os fins da educação em geral (art. 1), quer ao fixar as normas especiais para a formação do adolescente no grau médio (art. 38, inciso III)” (CFE, parecer nº 117/64). Sabemos que a LDB, conforme mencionado anteriormente, foi bastante

sutil em relação ao assunto. No entanto, talvez esse discurso valorativo tenha sido o modo encontrado pelo Conselho para afirmar que o assunto já havia sido debatido, e que a OSPB cumpria exatamente a tarefa de integrar os jovens na nova ordem social e política do país.

Os relatores citaram a criação da OSPB como a forma encontrada pelo CFE para garantir o cumprimento da formação cívica dentro do processo educativo das escolas. A posição defendida neste parecer era que a formação de hábitos de natureza ética não ocorreria apenas em sala de aula, mas principalmente pelo “calor afetivo das relações de pessoa a pessoa e pelo atrativo dos ideais vividos em comunidade.” (CFE, parecer nº 117/64). Assim, a redação evidenciou que importava mais o ambiente em que jovem estaria inserido do que as matérias e as técnicas empregadas, denunciando claramente a posição contrária do Conselho em estabelecer uma disciplina de EMC.

Além dos relatores, quatro conselheiros também fizeram pronunciamentos sobre o tema: Newton Sucupira, Clóvis Salgado, Abgar Renault e Almeida Júnior. Newton Sucupira enfatizou o seu interesse pela temática da educação cívica, ressaltando que fora o autor do projeto da OSPB para o currículo do ensino médio. O conselheiro manteve o posicionamento defendido pelos relatores do parecer CFE nº 117/64, ao afirmar que a modalidade de prática educativa seria a maneira mais eficaz para desenvolver os princípios cívicos necessários à juventude. Sucupira ressaltou que a integração dos estudantes na comunidade só poderia ser realizada por meio da relação família e escola.

Clóvis Salgado foi mais enfático em seu discurso, mantendo o posicionamento crítico contra a sistematização de conteúdos morais e cívicos. O conselheiro afirmou que a EMC não poderia ser uma cadeira ou disciplina, com professor próprio, uma vez que ela deveria ser uma atividade moral da escola, “porque se educa, sobretudo, pelo exemplo” (CFE, parecer nº 117/64). Para Clóvis Salgado, pedagogicamente, a normatização da EMC constituía um erro, uma vez que a disciplina havia sido, quando instaurada, “contraproducente, tornando-se às vezes ridícula”. Criticando o aparato político da época, afirmou que não havia ambiente propício para o seu ensino.

Continuando a sua argumentação, o conselheiro afirmou que a preocupação com a formação das novas gerações era importante e que esse foi o motivo da

criação da OSPB, reiterando, novamente, que ela constituía a forma mais adequada para uma educação comprometida com o desenvolvimento e com a democracia. Para a evolução do processo educativo, a escola deveria estar articulada com a sociedade e não fechada em si mesma, como também não deveria ser neutra, mas sim atrelada à realidade social do país. Contrário à imposição de qualquer tipo de conteúdo autoritário, afirmou que “quem educa é a sociedade, de que é parte a escola.” (CFE, parecer nº 117/64).

Abgar Renault afirmou ter um posicionamento “intermediário” em relação ao explicitado por Clóvis Salgado. O conselheiro defendeu que determinadas matérias escolares, entre elas a EMC, tinham a mesma natureza de disciplinas como a linguagem, fazendo-se necessárias durante todos os momentos da escolaridade, constituindo o “cerne da vida escolar”. Para ele, a EMC deveria estar presente em todos os momentos do processo educativo, pois, longe de ser considerada dispensável, a disciplina deveria ser cuidadosamente formulada, a fim de não ser insuficiente, inútil e vazia.

Almeida Júnior, por sua vez, declarou que estava em concordância com os relatores do parecer nº 117/64 e com Clóvis Salgado. O conselheiro afirmou que em países como Inglaterra e Estados Unidos a influência na educação moral era exercida pela integridade dos políticos do país, em um ambiente de liberdade, característica por ele denominada inexistente no contexto brasileiro. Para Almeida Júnior, não seriam as aulas defendidas por Abgar Renault que exerceriam alguma influência nos alunos, mas “a conduta da escola como instituição educativa e a de cada um dos professores, isso sim, é que poderá de fato influir beneficentemente sobre a educação moral dos alunos.” (CFE, parecer nº 117/64).

O parecer foi finalizado com a promessa de que os conselheiros realizariam estudos especiais sobre o tema, que foi definido como de grande importância. Contudo, ficou evidente a conduta majoritária dos membros em relação a uma protelação de medidas que visassem a instauração da disciplina EMC, desejo demonstrado pelas argumentações de que a OSPB já cumpria a finalidade formativa esperada pela LDB e de que, futuramente, o assunto seria novamente debatido. No parecer não foi mencionada nenhuma data específica para a apresentação dos resultados oriundos dos estudos prometidos, o que sugere que o Conselho manteria a sua posição por tempo indeterminado.

Apesar da existência de pequenas divergências nos enfoques de cada conselheiro, foi de comum acordo, ao final do parecer, que à escola não cabia a tarefa de transmitir princípios e valores descontextualizados da realidade social. Para os defensores da EMC obrigatória, no entanto, “o processo soaria inverso: como a sociedade não perfilhasse ou não vivenciasse os verdadeiros valores democráticos – antes da revolução – seria necessário transmiti-los através da escola.” (OLIVEIRA, 1982, p. 62).

Em junho de 1964, após dois meses do pronunciamento do CFE sobre a solicitação de uma disciplina de EMC nos currículos, o ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, pediu ao Conselho sugestões para o ensino da moral e do civismo, a serem utilizadas pelo MEC nas instituições educacionais. Os conselheiros encarregados de promover estudos sobre o tema, Clóvis Salgado, Abgar Renault, Newton Sucupira, Borges dos Santos e Bispo Cândido Padin, apresentaram quatro recomendações, partindo das seguintes considerações preliminares:

- a) a formação moral e cívica decorre da ação **educativa** da escola, considerada, em **todas** as suas possibilidades e recursos;
- b) a formação moral e cívica é objetivo das escolas de **todos** os graus;
- c) a formação moral e cívica não fica isenta da influência de certos órgãos formadores da opinião pública, como rádio, tevê e cinema. Nem da cooperação da família e da comunidade em geral. (CEPM, parecer nº 136/64. Grifos originais).

Os conselheiros realçaram os fatores negativos ou contrários à EMC:

- a) O desconhecimento e a indiferença, pelos valores da cultura brasileira e pelas instituições vigentes;
- b) O excesso de autoridade, em detrimento da liberdade e do respeito à personalidade do educando e do mestre;
- c) O não cumprimento dos deveres por parte da administração do ensino, da direção da escola, dos professores, do corpo administrativo e do corpo discente. (CEPM, parecer nº 136/64).

A primeira recomendação foi no sentido de afastar os fatores denominados de negativos da prática de EMC. Os conselheiros afirmaram que, nesse sentido, o CFE inovou, criando a OSPB, que tinha pontos de contato com a antiga Instrução Moral e Cívica, situando-se, porém, no ramo dos Estudos Sociais vinculados à realidade

brasileira. Mais uma vez foi notável o discurso de exaltação da OSPB como forma de convencer as autoridades indagadoras sobre a sua função completa e eficaz na formação moral e cívica dos estudantes:

A nova disciplina [...] corresponde a vários dos fins da educação enumerados no art. 1 da LDB. Sensível aos estudos sociais e políticos, o estudante encontrará, ao longo dessa disciplina, o esclarecimento sobre os problemas fundamentais do seu tempo e do seu país, especialmente o conhecimento das instituições brasileiras. A educação cívica baseia-se na integração social, e o objetivo da nova matéria é exatamente essa integração. (CEPM, parecer nº 136/64).

A segunda recomendação exposta no parecer foi no sentido do MEC promover edições de “bons compêndios” de Organização Social e Política Brasileira, de estudos de “vultos nacionais” e suas biografias. Nesse item foram propostas algumas sugestões para as instituições de ensino, que marcam novamente a posição do CFE em relação ao papel da escola: o respeito aos ideais e opiniões pessoais, a prática da liberdade e a defesa pelo caráter efetivamente facultativo do ensino religioso. A terceira recomendação ressaltava a importância dos meios de comunicação na colaboração dessas iniciativas. Por fim, o parecer do CFE, tendo Celso Kelly como relator, propôs a cooperação federal e estadual para a reflexão sobre essas questões, assim como a promoção de um encontro de professores para debater os assuntos.

Em 17 de setembro de 1965, por meio da indicação nº 15, os membros da CEPM do CFE sugeriram aos demais conselheiros a apreciação sobre a promoção de Simpósios de Língua Nacional, Educação Cívica e Ensino nos Territórios, que seriam realizados nos meses de outubro a dezembro do mesmo ano. Os temas que deveriam ser abordados sobre a Educação Cívica eram: objetivos primordiais da educação cívica na formação da juventude, a disciplina OSPB e a educação cívica, e os meios e processos de educação cívica. Para isso foram designados cinco conselheiros para participar dos debates: Borges dos Santos, Bispo Cândido Padin, Clóvis Salgado, Henrique Dodsworth e Newton Sucupira.

Em 1965, com a exposição de motivos nº 180/RP, de autoria do ministro da Guerra, general Costa e Silva, a EMC foi defendida como um dos únicos meios eficazes na condução da juventude para o chamado “bom” caminho, tendo sido

sugerida, também, a revisão da LDB/61 no que dizia respeito ao assunto. Em manifestação sobre a matéria da exposição de motivos, no parecer nº 116, de 4 fevereiro de 1966, o CFE manteve a sua postura contrária à obrigatoriedade da disciplina, afirmando que as sugestões de Costa e Silva eram importantes, mas que a revisão da LDB/61 não seria necessária. O relator, Celso Kelly, afirmou que a lei previa a educação cívica como indispensável ao funcionamento das escolas, indo, portanto, ao encontro do que desejava o general.

Como recomendação ao MEC, o Conselho solicitou que fossem realizados os seminários previstos na portaria nº 573, de 1964, e que a educação cívica fosse debatida no ensino superior, por meio de um Fórum de Reitores, talvez como forma de se eximir dos debates sobre a implantação nas universidades. Para Oliveira (1982, p. 70), “a questão que se nos coloca é saber até que ponto procurava o Conselho manter sob o controle do MEC o assunto da Educação Cívica, face ao interesse então demonstrado, por parte do ministro de Guerra”.

Em dezembro de 1966, foi realizada a III Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, englobando os temas sugeridos ao Simpósio de Educação Cívica, previstos na indicação nº 15, de 17 de setembro de 1965. As Reuniões Conjuntas aconteciam anualmente com a participação dos Conselhos de Educação dos Estados, Territórios e Distrito Federal³⁰ e versavam sobre temas de interesse coletivo. Em 1966, a EMC foi o tema norteador dos debates, que tiveram como desdobramentos as seguintes exposições:

- “Objetivos primordiais da educação cívica na formação da juventude” - professor Erasmo de Freitas Nuzzi e Padre Lionel Corbeil³¹;
- “Organização social e política brasileira e a educação cívica” – professor João Camilo de Oliveira Torres³²;
- “Meios e processos da educação cívica” – Irmão José Otão³³.

³⁰ O material que dispomos trata-se de um livro publicado em 1978 pelo MEC, que traz as exposições dos temas e conferências realizadas nas Reuniões Conjuntas dos Conselhos de Educação, seguidas de resumo e conclusões dos trabalhos, entre os anos de 1963 e 1978. A Reunião Conjunta de 1966 teve como tema central a Educação Moral e Cívica, sendo, por isso, um significativo objeto de análise. O evento foi realizado no Rio de Janeiro entre os dias 5 e 9 de dezembro daquele ano.

³¹ Membros do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

³² Foi professor da Universidade Católica de Minas Gerais, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Mineira de Arte, tendo sido membro da Academia Mineira de Letras, do Instituto Mineiro de Geografia e História e do Conselho Mineiro de Cultura.

³³ Membro do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

As palestras foram “Conceito de civismo”, por Newton Sucupira, e “Civismo da casa ao Cosmos”, por Alceu Amoroso Lima. Ao final dos anais foi anexado um documento intitulado “A Educação Cívica e a Organização Social”, de autoria de Humberto Grande³⁴.

Erasmus de Freitas Nuzzi foi o primeiro a falar sobre os objetivos da educação cívica na formação da juventude. Para isso, apresentou uma descrição dos trabalhos que já haviam sido realizados pelo CFE, contidos nas *Documenta*, enfatizando os pareceres nº 117/64 e nº 116/66 e a importância da educação cívica como “atividade plasmadora” do caráter da juventude e “balizadora” dos atos da sociedade. As explanações versaram sobre a importância do debate no contexto da Reunião, já que a educação cívica teria a capacidade de integrar os adolescentes à comunidade, contribuindo no desenvolvimento da sua “fisionomia cristã”, que deveria estar pautada pelos princípios do regime democrático. O autor apresentou uma lista com os “objetivos primordiais” da educação cívica:

- despertar e fortalecer no adolescente o sentimento de amor à família e de consideração e respeito aos mais velhos, aos mestres e às autoridades constituídas;
- fomentar o interesse pelo estudo e a consciência de que a prática do trabalho honesto é virtude e imperativo do ser bem formado;
- integrar o estudante, social e civicamente, no trato e na solução de problemas da comunidade onde vive;
- possibilitar às novas gerações a compreensão dos problemas sociais, econômicos e estruturais da sociedade contemporânea;
- desenvolver na juventude a consciência de sua responsabilidade em face à comunidade e perante a nação;
- preparar o jovem para a efetiva prática, a defesa, a manutenção e o aperfeiçoamento do regime democrático. (NUZZI apud MEC, 1978, p. 233-234).

Percebemos na fala desse conselheiro que o objetivo principal da Educação Cívica seria a formação de uma consciência juvenil voltada aos problemas sociais. No entanto, essa função estaria sendo ameaçada pela imprensa “sensacionalista e

³⁴ Membro do Setor de Educação Cívica do MEC. Humberto Grande não fez referências à Educação Cívica como componente escolar, discorrendo apenas sobre aspectos constitucionais, e, por isso, o seu texto não será analisado.

mercantilizada”, e por filmes e programas de rádio que “deturpavam” a realidade brasileira. A sugestão para esse problema seria a adoção de uma *carta de princípios normativos* aos jornalistas, que deveriam firmar “um compromisso com a verdade e com a liberdade de expressão, porque quem caminha com tais credenciais para o mundo maravilhoso das comunicações coletivas leva à humanidade uma mensagem de fé, de integridade moral, de respeito por seu semelhante.” (NUZZI apud MEC, 1978, p. 237). Utilizando estas palavras, proferidas na “Oração dos jovens jornalistas”, de autoria de Celso Kelly, o conselheiro Erasmo Nuzzi sugeriu a convocação de uma reunião com dirigentes dos órgãos de educação, cultura, membros dos governos da União e dos estados, expoentes das Igrejas e proprietários de empresas de comunicação para dirigir os debates e a criação da carta normativa.

Podemos verificar que a argumentação sobre a importância da Educação Cívica não se restringia somente ao ambiente educacional, mas também aos meios de comunicação. A vontade de enquadrar os jovens às condutas da moral e do civismo não poderia ser abalada por nenhum fator externo. Em tom contraditório, o discurso afirmou que “ninguém, em sã consciência”, seria capaz de negar os benefícios da liberdade da imprensa, mas “todos, sem distinção”, sentiriam os malefícios que o mau uso dessa liberdade traria (NUZZI apud MEC, 1978, p. 234).

Ainda sobre a mesma temática, o segundo apresentador, Padre Corbeil, definiu a Moral como uma ciência normativa que “trata do uso que o homem deve fazer de sua liberdade para realizar a sua vocação.” (apud MEC, 1978, p. 241). Esse uso estaria relacionado a um Deus transcendente, ao aperfeiçoamento da personalidade e à inserção do indivíduo nos mais diversos meios sociais. Para o expositor, essa definição de Moral respeitava “os valores verdadeiros de Deus [...] e encontra perfeitamente o bem comum da nação brasileira, **cristã por tradição e Constituição.**” (idem. Grifos meus).

Para o sucesso da educação cívica, seria necessário que as escolas adotassem uma programação de atividades sociais, como aulas de “repetição” para crianças pobres, auxílio aos flagelados e aos caíçaras, e limpeza de ruas e parques. Essas atividades seriam desempenhadas pelos alunos no ensino médio, uma vez que o civismo não consistia apenas em adquirir conhecimentos, já que era, antes de tudo, uma “virtude social”. Na conclusão geral desse debate, os palestrantes e os

ouvintes chegaram ao consenso de que a formação cívica deveria ser de responsabilidade de toda a comunidade escolar, sendo destacado o papel do diretor, do orientador educacional e, principalmente, dos professores de Religião, Filosofia, Artes, Línguas, História, Geografia e Ciências Sociais.

O segundo tema discutido na III Reunião Conjunta versou sobre a OSPB e a Educação Cívica. João Camilo de Oliveira Torres, que discorreu sobre o assunto, iniciou a sua fala diferenciando as práticas educativas das disciplinas. Definiu que práticas educativas, entre elas a OSPB, tinham o objetivo de criar “hábitos definidos” nos educandos, que não deveriam ser apenas um tipo “erudito forrado de conhecimentos” teóricos. Para Torres, a ciência desacompanhada de uma base moral perfeitamente orientada poderia “se tornar um grave perigo” (apud MEC, 1978, p. 255).

Para prosseguir na sua argumentação, ele diferenciou a OSPB da Educação Cívica. O estudo da OSPB, no nível médio, concederia aos estudantes o conhecimento sobre o país, sobre a sua economia, estrutura e organização política. A sua importância estava ligada ao compromisso de todos os cidadãos com as responsabilidades políticas futuras do Brasil e com a democracia. A Educação Cívica, por sua vez, atuaria no ensinamento de valores corretos, “evitando-se o mal moral, o pecado, que é atribuição indevida de valores.” (TORRES apud MEC, 1978, p. 256).

Torres relatou que, apesar dos benefícios, algumas objeções estavam sendo feitas à inserção da Educação Cívica nas escolas. Questionava-se se o ensinamento de lealdade, o culto de heróis e a obediência às autoridades levariam a escola ao conformismo, à submissão e à aceitação passiva de valores e vontades oriundas de grupos privilegiados. O autor destacou que no Brasil era recorrente a adoção de uma postura crítica ao passado e ao sistema político vigente, sendo que a política passava a ser entendida como uma luta contra o poder, ao invés de ser considerada uma luta pelo poder. Essa concepção teria gerado um ceticismo na população que, por meio da Educação Cívica, poderia ser modificado:

[...] se incutirmos sentimentos de veneração e respeito pela Coisa Pública, se inculcarmos nos cidadãos sentimentos nobres e construtivos, se lhe dermos noção de seriedade da atividade política, ele poderá formular boas escolhas e, assim, conduzir-se melhor ao elevado posto de cidadão de uma democracia. (ibidem, p. 257).

Assim, para Torres, a formação da juventude estava ligada à necessidade imediata de garantir a integridade e a prudência das condutas coletivas. A Educação Cívica atuaria como um programa de ação destinado a acabar com a “anarquia mental”, gerando uma cidadania “viril e afirmativa”. Contudo, seu ensino deveria evitar o abstracionismo e o irrealismo, pois muitas vezes os seus conteúdos eram ligados a normas desvinculadas do contexto de ensino. Era necessário “considerar as realidades sociais vigentes e políticas vigentes, não propriamente as ideais.” (TORRES apud MEC, 1978, p. 258-259).

A Educação Cívica deveria ser estudada conjuntamente com a Educação Moral, pois todo cidadão necessitava de virtudes e valores, regras de bem viver, de dever ser. Assim, a Educação Moral e Cívica teria um caráter mais prático de formação de sentimentos, devendo ser ministrada no ensino fundamental, enquanto que a OSPB teria um caráter descritivo e teórico, destinada ao ensino médio. Esta não deveria ter um caráter acadêmico, uma vez que o seu objetivo seria ensinar aos futuros cidadãos a se integrarem na realidade do seu país. Nesse contexto, “o objetivo fundamental de ambas deve ser a afirmação de um sentimento patriótico, realista e lúcido; do cidadão consciente dos seus direitos e dos seus deveres para com a família, a sociedade e a pátria.” (TORRES apud MEC, 1978, p. 263).

Em concordância, os demais participantes reafirmaram a necessidade das disciplinas no contexto escolar, entre eles Raimundo Pombo, membro do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, que sugeriu a inclusão de uma hora de Educação Cívica nas atividades das escolas, “com a participação de todo o estabelecimento, diante da Bandeira, onde *respeitosamente* se cante *certo* o Hino Nacional.” (ibidem, p. 258. Grifos meus). Além disso, também aconselhou que fosse feita a leitura sobre algum vulto da Pátria, ou se cantasse uma canção folclórica ou patriótica, a fim de que personalidades não pertencentes aos “quadros do futebol” também fossem conhecidas e idolatradas pelos jovens.

Em contrapartida, Gabriel Galache, conselheiro de Brasília, afirmou que o civismo a ser ensinado não poderia ter um caráter romântico e estático, nem tampouco estar baseado em glórias passadas. Para ele, isso não comprometeria a juventude, mas também não a levaria ao interesse pela mudança do país. Para

Celso Kelly, a Educação Cívica não deveria visar à cristalização das instituições, mas sim a sua preservação, evitando o proselitismo.

O terceiro e último tema debatido foi “Meios e Processos da Educação Cívica”, proferido pelo padre José Otão, que resumiu a Educação Cívica como uma forma de ajustar o homem ao meio social, tornando-o digno e interessado pelo seu país. Entre as diferentes formas de educação definidas, tais como física e intelectual, moral e religiosa, social e cívica, a moral e a religiosa teriam a função de criar em cada sujeito “normas de proceder adequadas, ligando o homem a Deus.” (OTÃO apud MEC, 1978, p. 273). A educação social e cívica, por sua vez, considerava a pessoa no seu contexto histórico, vinculando-a aos demais indivíduos e ao Estado. Para isso, Otão afirmou que seria necessária a escolha cuidadosa de meios e processos direcionados para preparar o indivíduo para a sociedade, ambos baseados na racionalidade e na liberdade.

Henrique Dodsworth, em comentário ao tema, afirmou que os meios adequados para a Educação Cívica deveriam sensibilizar a escola em todos os seus níveis. O padre José Vieira de Vasconcellos, por sua vez, argumentou que a Educação Cívica, em virtude da sua natureza transitória, não deveria ser cultivada com exaltação, uma vez que “os princípios endurecem pela força do hábito.” (apud MEC, 1978, p. 278).

Em conferência, o conselheiro Newton Sucupira fez uma definição de civismo, baseada na explicação do que seriam atitudes cívicas e coerentes com o bem da coletividade. O civismo seria, nessa concepção, a atitude do indivíduo em relação a sua comunidade, pela qual ele deveria se empenhar ativamente, colocando o bem comum acima de seus interesses pessoais. Em uma crítica ao “mando tecnocrático do Estado moderno”, Sucupira afirmou que a cada dia o Estado estava se hipertrofiando, tornando-se onipresente na vida social dos indivíduos. Para ele, a centralização do poder estava limitando a democracia e submetendo a sociedade a um civismo de “súdito”, pois estava calcado na obediência às ordens técnicas desejadas pelo Estado. Nesse contexto, o papel dos cidadãos estava enfraquecido pela diminuição do grau de participação social concedido. Para o conselheiro, com a eliminação da participação dos indivíduos na organização do país, “suprime-se o civismo horizontal que implica o diálogo entre indivíduos, grupos, instituições que se compõem realmente o Estado.” (SUCUPIRA apud MEC, 1978, p. 304).

Conforme a sua exposição, a população deveria ser *reconstituída*, e os jovens *construídos*. Essa seria a função da Educação Cívica, que deveria basear-se em uma conceituação democrática de civismo oriunda da pessoa humana, e não do Estado. Assim, ele defendeu que “o civismo não se exprime, apenas, nesta relação entre indivíduo e Estado, na forma de dever abstrato ou de pura obediência às determinações estatais, mas na relação concreta, que liga o homem a sua comunidade como um todo.” (SUCUPIRA apud MEC, 1978, p. 306). Enfático e crítico, Newtom Sucupira argumentou que o civismo não deveria ser entendido apenas como a consciência de submissão ao Estado, mas principalmente como a cooperação na realidade social.

Alceu Amoroso Lima, em conferência intitulada “Civismo da Casa ao Cosmos”, definiu o civismo como uma virtude individual oriunda de uma participação ativa em prol da comunidade, sendo que a liberdade seria a condição primordial para sua existência. A participação social deveria ser consciente, voluntária e ativa, gerando dinamismo e responsabilidade. No âmbito familiar é que a base moral das virtudes cívicas deveria iniciar, tendo que ser “incutida em nosso subconsciente, a partir da casa e da infância, de modo a fazer parte de nossa segunda natureza”, evitando-se o “paganismo cívico”, por meio da palavra de Deus (LIMA apud MEC, 1978, p. 313 - 316).

Nesse evento, por meio da análise dos discursos proferidos em cada debate, percebemos que a OSPB foi definida como uma disciplina capaz de abarcar fenômenos políticos e sociais, cujo objetivo primordial seria a afirmação de um sentimento patriótico, “realista e lúcido, do cidadão consciente dos seus direitos e dos seus deveres para com a família, a sociedade e a Pátria, devotado ao bem comum e à solidariedade internacional.” (MEC, 1978, p. 271). Para que os objetivos da OSPB fossem devidamente alcançados, os congressistas chegaram ao consenso de que seria imprescindível a criação de uma disciplina de Educação Cívica, pois ela concederia aos jovens ensinamentos necessários ao conhecimento da dignidade humana, e ajudaria na realização de suas vocações individuais.

Conforme a conclusão dos palestrantes, na escola primária a formação cívica deveria ter um caráter dinâmico, sendo eminentemente prática, devendo transmitir valores capazes de *lapidar* as crianças para “um espírito de cooperação e responsabilidade”. Na escola média, juntamente com atividades práticas, a formação

cívica deveria ser estudada com a OSPB, e no ensino superior, deveriam ser realizados debates públicos de acordo com o interesse particular dos estudantes. A escola, que seria a responsável pela difusão dos ensinamentos de Educação Moral e Cívica, não poderia deixar de considerar a comunidade em que estivesse inserida, pois ela deveria ser um centro de “irradiação espiritual, cultural e social, a colaborar, por seus meios próprios e eficazes, na eliminação dos fatores negativos de uma harmônica formação cívica.” (MEC, 1978, p. 271).

Nos discursos analisados, percebe-se a existência de uma mudança na forma de apresentação da Educação Cívica. Se até 1965 ela sempre havia sido definida como uma prática educativa de livre escolha, a partir da Reunião Conjunta de 1966 ela passou a ser defendida como um recurso indispensável na formação de condutas patrióticas, impondo-se, portanto, a criação de um componente curricular específico. Segundo a proposta, a EMC complementaria a OSPB, e vice-versa.

Essa não era, contudo, uma postura defendida por todos os conselheiros do CFE. Em 1966, o presidente da CEPM do Conselho, padre José de Vasconcellos, declarou ao então ministro da Educação, Raymundo Moniz de Aragão, que a LDB/61 estava sendo vítima de inúmeras tentativas de reformas. Ele poderia estar se referindo, por exemplo, às reformulações sugeridas pelo ministro Costa e Silva e pelos militares que, por meio de atos arbitrários, tentavam a todo custo modificar o sistema educacional do país (CFE, parecer nº 116, de 4 de fevereiro de 1966).

No mesmo ano, foi realizado no Rio de Janeiro um Seminário para a Formação da Cidadania, cuja finalidade era debater problemas ligados à juventude e à educação. O conselheiro Celso Kelly discorreu sobre o tema “A Educação Nacional e seus Objetivos”. O evento contou com a participação de setores interessados pela temática da EMC, entre eles a ESG, a ADESG, a Liga de Defesa Nacional e o MEC, representado pelo professor Humberto Grande, que, posteriormente, viria a ser membro da Comissão Nacional de Moral e Civismo.

Com a posse de Costa e Silva e com a crescente atuação do general Moacir Araújo Lopes, a Educação Moral e Cívica começou a ser objeto de mais debates dentro do CFE. Mesmo pressionado pela situação política do momento, a maioria dos membros do Conselho procurava manter as suas posições e prerrogativas legais diante dos projetos de EMC. Prova disso foi que em 1968 o CFE foi mais uma vez contrário a uma dessas investidas, dessa vez frente ao projeto de lei nº 770/67,

do deputado federal Jaime Câmara, analisado no capítulo anterior. Além da obrigatoriedade da disciplina, foram propostas alterações em vários dispositivos da LDB. Em resposta, por meio do parecer nº 649, de 10 de outubro de 1968, Henrique Dodsworth, relator do CFE, afirmou que todos os seus pronunciamentos sobre o assunto objetivaram aprimorar o projeto de fortalecimento da nação, principalmente por meio da criação da OSPB, cujos conteúdos tinham uma relação direta com a formação cívica.

Mais uma vez, o Conselho descartou a possibilidade de uma disciplina formal de EMC, visto “o perigo de ser reduzida a mera informação.” (CFE, parecer nº 649/68). Por outro lado, afirmou que a reforma universitária introduziria possíveis mudanças no sistema educacional e, assim, as ideias contidas no projeto poderiam ser consideradas. Em 28 de novembro de 1968, com a promulgação da lei nº 5.540, foi determinado, no seu art. 40, que as instituições de ensino superior deveriam estimular atividades que visassem à formação cívica para a “criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional”, como também a realização de programas cívicos.

Entretanto, o CFE continuava a recusar qualquer proposta de implantação da EMC. No parecer nº 777/68³⁵, o projeto de lei que instaurava a disciplina “Instrução Cívica e Atualidades Brasileiras”, de autoria do deputado federal Mário Tamborindeguy³⁶, não foi aprovado. Novamente, a argumentação do Conselho encontrou respaldo na existência da OSPB.

No dia 18 de dezembro de 1968, o CFE apresentava o parecer nº 893, em resposta ao anteprojeto de lei elaborado pelo grupo de trabalho da ADESG, presidido pelo general Moacir Araújo Lopes. Produzido conforme a Doutrina da Segurança Nacional e da ESG, este anteprojeto propunha a obrigatoriedade da disciplina EMC, “visando à formação de caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade³⁷”. O trabalho baseou-se na Exposição de Motivos 180-RP,

³⁵ Documenta nº 95, 1968, p. 9. O relator foi Henrique Dodsworth.

³⁶ Cumpriu quatro mandatos como deputado federal. Antes de se tornar político, foi proprietário de uma empresa de construção de estradas e terraplanagem.

³⁷ Anteprojeto de lei que torna obrigatório o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica, reproduzido no parecer CFE nº 3/69.

de 1965, onde Costa e Silva discorreu sobre os benefícios da Educação Moral e Cívica, direcionando a sua argumentação ao então presidente Castelo Branco.

O relator, Henrique Dodsworth, afirmou ser inequívoca “a oportunidade de ser atentamente examinada a complexidade das providências constantes no anteprojeto” (CFE, parecer nº 893/68), uma vez que o CFE já havia se pronunciado sobre o tema em outras ocasiões e, recentemente, tinha negado o projeto de Jaime Câmara. O Conselho sugeriu que a deliberação sobre a pertinência do anteprojeto fosse realizada na próxima reunião do Conselho, no início de 1969. Antes disso, seriam realizados estudos e encontros com os seus autores.

A deliberação sobre o assunto da EMC foi apresentada no parecer nº 3, de 4 de fevereiro de 1969. No início do documento, Henrique Dodsworth fez algumas considerações sobre o processo que estava sendo analisado, alertando que, independente do posicionamento do CFE, ao presidente da República estava garantido o direito de aprovar ou não o referido anteprojeto:

As datas, confrontadas, a do início do processo e a da primeira manifestação do Egrégio Conselho, marcam a transição operada no sistema político do País, com o advento do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, dando ao poder Executivo a faculdade de legislar, de imediato, por meio de decreto-lei, sobre matérias que dependeriam, anteriormente, de tramitação, por tempo indeterminado, do poder Legislativo. Acontece que a mão do General do Exército, ministro de Guerra, que assinou o Memorial dirigido ao então presidente da República, em 1965, é a mesma do marechal, ele próprio, hoje, presidente da República, podendo, por isso, dirigir-se à Nação para consubstanciar, em decreto-lei, o que lhe parecer atender ao interesse público. (CFE, parecer nº 3/69).

No parecer ainda foi explicado que encontros foram promovidos entre membros do CFE e os autores do anteprojeto da ADESG, entre eles Moacir Araújo Lopes. Esses encontros propiciaram, conforme o relator, um conhecimento profundo sobre os motivos inspiradores da redação. Foi ressaltado que, diferentemente do que vinha sendo veiculado por outros projetos, este relacionava a emergência da Educação Moral e Cívica a um problema de Segurança Nacional, com implicações em aspectos preventivos e repressivos da segurança interna. A disciplina era apresentada como um meio de corrigir as falhas que estavam levando os jovens a contestar os valores tradicionais da cultura.

Dodsworth mencionou a preocupação do CFE em relação ao tema da Educação Moral e Cívica, citando os debates da III Reunião Conjunta dos Conselhos Estaduais de Educação e resumindo as diferentes opiniões, onde ficou estabelecido que a formação cívica deveria ser eminentemente prática, visando a obtenção de valores específicos como a “auto-realização individual, as relações humanas, a eficiência econômica, faculdade criadora e o espírito de cooperação e de responsabilidade.” (CFE, parecer nº 3/69).

Conforme o conselheiro do CFE, o contexto político brasileiro estava passando por um momento de crise, propiciando preocupações em relação à formação da juventude. A revolta do movimento estudantil, por exemplo, começou a ser atribuída às falhas da família e da escola no modo de educar, sendo que ao sistema educacional caberia a função de correção desses desvios. Como o CFE sempre manteve uma postura contrária à disciplinarização da EMC, o relator mencionou experiências escolares negativas de Educação Moral e Cívica em outros países, enfatizando que a solução para os problemas juvenis não estava vinculada a sua obrigatoriedade.

O relatório apontou que na França a “Instrução Moral e Cívica” foi considerada insuficiente no cumprimento de ensinamentos morais, políticos e econômicos, uma vez essa formação tripla não seria “obra para ato de autoridade”, mas sim oriunda do tempo, da persuasão e da adaptação às circunstâncias. Naquele país, a influência escolar não foi suficiente para a ação educativa, já que foi constatado que a ação do professor era mais eficaz do que todo o aparato normativo da disciplina organizada em programas, métodos de ensino e horários fixados. Para Henrique Dodsworth, todas as disciplinas deveriam colaborar com a formação integral dos jovens, e não apenas uma específica.

Por meio de tais colocações, percebemos que o posicionamento do CFE continuava contrário à normatização da Educação Moral e Cívica. O anteprojeto da ADESG, entretanto, a instituía como disciplina obrigatória em todos os sistemas de ensino. Caso a solicitação fosse aprovada, o CFE ficaria incumbido de elaborar os programas básicos da disciplina, que seria *beneficiada* pela criação de um órgão voltado a garantir a sua implantação e manutenção: a Comissão de Formação Moral e Cívica (CFMC). Assim como o CFE, a CFMC também teria a responsabilidade de elaborar os programas básicos da disciplina, sendo que aos seus membros seriam

garantidos os mesmos direitos e as vantagens atribuídas aos membros do Conselho. A Comissão deveria ser formada por membros diplomados na Escola Superior de Guerra, nomeados pelo presidente da República, e teria a finalidade de se articular com autoridades civis e militares para planejar e manter a Doutrina Moral e Cívica.

A criação de uma nova disciplina por órgão diferente do CFE interferiria nas atribuições do Conselho que, conforme o art. 35 da LDB/61, era o único encarregado de indicar aos sistemas de ensino médio as disciplinas obrigatórias, como também de elaborar os seus programas básicos e as suas respectivas metodologias. O próprio relator ressaltou que o anteprojeto ia além das competências do MEC e do CFE, pois envolvia outras esferas do poder público.

Apesar da evidente contrariedade ao conteúdo normativo do anteprojeto da ADESG, e em virtude das circunstâncias políticas do momento, Henrique Dodsworth acabou sendo favorável à aprovação do trabalho, afirmando que o seu conteúdo correspondia às exigências do momento, o que legitimava a sua conveniência e a justificativa de urgência da aprovação. O conselheiro do CFE, contudo, fez algumas ponderações em relação à redação do anteprojeto. As sugestões mais significativas foram:

Art. 3º - Onde se lia: A educação Moral e Cívica, como disciplina, será ministrada...;

Redija-se: a educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada...;

Art. 3º - Acrescenta-se: nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, será ministrada, como complemento e, no mesmo espírito de obediência ao que preceitua a Política Formativa traçada na Lei, a disciplina "Organização Social e Política Brasileira." (CFE, parecer nº 3/69).

Percebemos nessa citação a mudança de posicionamento do CFE em relação à OSPB, que, contudo, contrariava o seu real desejo. Se antes ela sempre havia sido definida como um componente curricular capaz de abranger todos os ensinamentos cívicos, agora ela aparecia apenas como um complemento da Educação Moral e Cívica. Embora as conclusões do relator tenham sido aceitas pela Câmara de Ensino Primário e Médio do CFE, o conselheiro Clóvis Salgado optou por votar em separado, reafirmando a impropriedade de tornar a EMC um componente

curricular obrigatório, e declarando a capacidade da OSPB de abarcar todas as questões destinadas à nova disciplina.

A adoção de uma disciplina curricular específica implica tornar a educação moral e cívica um formalismo obrigatório, que poderia descambar para uma rotina enfadonha. Obrigaria a provas e exames, cujo resultado seria a memorização habitual, sem reflexos na consciência e no comportamento. Não alcançaria o objetivo de condicionar e conduzir os jovens a atitudes, comportamentos e impulsos nobres e fecundos como se deseja [...]. Compreendo que haja, no âmago da questão, um corpo de doutrina a ser transmitido, com base nos valores morais que sustentam a sociedade, mas acredito que, para abordá-lo, a melhor solução foi encontrada por este Conselho ao introduzir no grau médio a disciplina “Organização Social e Política Brasileira.” (CFE, parecer nº 3/69).

Em 12 de setembro de 1969, após a passagem do governo de Costa e Silva para a Junta Militar, foi baixado o decreto-lei nº 869/69, tornando a EMC uma disciplina obrigatória nos sistemas de ensino do país. Com isso, a EMC teria por finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos da sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, decreto-lei nº 869/69).

A EMC passou a ser ministrada como disciplina e prática educativa, em todos os graus e níveis de ensino, sendo que no ensino superior deveria ser realizada como “complemento”, sob a forma de Estudo dos Problemas Brasileiros. Os

currículos, programas básicos e as respectivas metodologias seriam elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo, criada pelo mesmo decreto-lei, mas com nome diferente do que havia sido sugerido pelo anteprojeto da ADESG, que previa “Comissão de Formação Moral e Cívica”.

Comparando o decreto-lei nº 869/69 ao anteprojeto da ADESG é possível perceber que o CFE conseguiu a alteração de alguns aspectos sugeridos anteriormente. A Educação Moral e Cívica foi instituída como disciplina e prática educativa, contrariando o anteprojeto na vontade de estabelecê-la somente como disciplina. A redação do art. 2 foi modificada no que dizia respeito às finalidades da EMC, cujo anteprojeto da ADESG previa “a defesa dos princípios democráticos-constitucionais, com a preservação do espírito religioso, dignidade da criatura humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus”. A nova redação manteve apenas “a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso” (BRASIL, decreto-lei nº 869/69), de modo a percebermos a utilização do apelo religioso como forma de garantir a “democracia” instituída pelos militares.

Ficou estabelecido, portanto, que a disciplina de OSPB seria mantida para o nível médio, ao passo que, como previa o anteprojeto, os EPB deveriam ser ministrados no ensino superior. A preferência por diplomados pela ESG para compor a Comissão Nacional de Moral e Civismo foi retirada da redação do decreto-lei, sendo modificada para a qualidade de seus membros serem pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica. Foram adotadas para a Comissão algumas prerrogativas previstas pela LDB ao CFE, como a função atribuída e desejada pelo Grupo de Trabalho da ADESG, que consistia em dar à Comissão a responsabilidade de auxiliar o Conselho na elaboração de currículos e programas básicos para a disciplina, tarefa até então de sua competência exclusiva.

No ano de 1969, nenhum programa de EMC foi redigido pelo CFE ou pela CNMC. No capítulo a seguir será analisada a estruturação da Comissão Nacional de Moral e Civismo para que, posteriormente, sejam comparados os trabalhos desenvolvidos por cada um dos dois órgãos, a partir dos anos de 1970.

4 A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

Esse capítulo apresenta a criação e as atribuições conferidas pelo decreto-lei nº 868/69 à Comissão Nacional de Moral e Civismo. Para isso, traçamos o perfil dos seus primeiros membros, enfatizando a atuação ideológica do general Moacir Araújo Lopes, por meio da análise do livro *Moral e Civismo* (1971), de sua autoria.

4.1 A criação vitoriosa

Criada pelo decreto-lei nº 869/69, a Comissão Nacional de Moral e Civismo foi um órgão normativo de deliberação coletiva, diretamente subordinado ao Ministro da Educação e Cultura. Era integrada por nove membros, brasileiros, nomeados por seis anos pelo presidente da República, entre pessoas “dedicadas à causa” da EMC, e funcionaria em caráter permanente. A função de conselheiro era considerada de relevante interesse nacional e, por isso, o seu exercício teria prioridade sobre quaisquer outros cargos públicos desempenhados pelos nomeados. De dois em dois anos cessaria o mandato de um terço dos membros da CNMC e a recondução seria permitida por apenas uma vez.

À Comissão coube a tarefa de se articular com autoridades civis e militares, a fim de implantar, propagar e manter a doutrina da EMC, “visando, essencialmente, a formação do caráter do brasileiro e seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com os valores morais da nacionalidade.” (MEC; CNMC, 1984, p. 27). As suas atribuições, regulamentadas pelo decreto nº 68.065/71, e seu regimento interno, divulgado pela portaria 524-BSB, de 10 de julho de 1972, destacavam o papel atuante da Comissão, em colaboração com o Conselho Federal de Educação, na elaboração dos currículos e programas básicos da disciplina. No entanto, as decisões da CNMC dependiam da homologação do ministro da Educação, que poderia devolver, para reexame, os pronunciamentos por ela geridos.

A CNMC também deveria fixar medidas específicas em relação às atividades extraescolares, estimular e promover a realização de solenidades cívicas e colaborar com as organizações sindicais de todos os graus para desenvolver e intensificar as atividades relacionadas com a EMC. Instituições e órgãos formadores de opinião e

de difusão cultural, como jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, entidades esportivas, de recreação, de classe e de órgãos profissionais, poderiam ser convocados pela Comissão para ajudar na difusão da doutrina da EMC. Essas competências também foram ampliadas pelo decreto nº 68.065/71, que lhe estabeleceu novas atribuições.

Em meio ao endurecimento do regime autoritário, a Comissão ganhou ainda mais força para influenciar o sistema educacional. A função de assessoramento ao ministro da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos, por exemplo, conferiu aos membros da Comissão o papel de autorizar as publicações didáticas de moral e civismo, cujos discursos seriam, conseqüentemente, normatizados de acordo com as regras conservadoras defendidas. Dessa forma, a CNMC mantinha o Setor de Exame de Livros Didáticos, dirigido pelo almirante Ary dos Santos Rongel, que tinha a finalidade de autorizar, produzir e distribuir livros de Educação Moral e Cívica.

O decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que regulamentou as atribuições da CNMC contidas no decreto-lei nº 869/69, definiu que ela deveria articular-se com as autoridades responsáveis pela censura, no âmbito federal e estadual, “tendo em vista a influência da educação sistemática sobre a educação assistemática” (art. 9, alínea “n”). Como não poderia ser diferente, os colaboradores da Comissão eram, na sua grande maioria, vinculados às Forças Armadas, o que aumentava a sua influência nos assuntos educacionais e enquadrava a nova disciplina no aparato repressivo do momento. Dessa forma, professores e administradores escolares não ficaram à mercê das prescrições do decreto, pois, a eles, a CNMC deveria dedicar uma atenção especial, reproduzindo o autoritarismo do regime por meio do exame de condutas que viessem a contrariar as determinações do decreto-lei nº 869/69, o que representou uma verdadeira vitória de Araújo Lopes sobre as liberdades individuais defendidas pelo Conselho Federal de Educação.

No artigo 10 do decreto nº 68.065/71, ficou estabelecido que a CNMC seria organizada em: Presidência e Vice-Presidência; Setor de Implantação e Manutenção de Doutrina; Setor de Currículos e Programas Básicos; Setor de Exame de Livros Didáticos; Secretaria Geral. Além disso, ainda contaria com sete serviços: Relações Públicas, Currículos e Programas Básicos, Exame de Livros Didáticos,

Assessoria e Jurisprudência, Documentação e Publicações, Administração e Comunicações. Cada setor teria um dirigente, membro da Comissão, e um secretário, servidor público.

A Comissão funcionaria em sessões de plenário e por meio de atividades permanentes da Presidência, dos Setores, da Secretaria Geral e dos Serviços para atividades de exame, instrução e preparo de processos e estudos. Deveriam ser organizadas comissões e grupos de trabalho para assuntos específicos, com duração necessária ao cumprimento das atividades, prevendo-se que autoridades ou personalidades poderiam ser convocadas para auxiliar em matérias consideradas relevantes. Além das atribuições anteriormente citadas, competia também ao Plenário da CNMC propor ao CFE sindicância para apuração de irregularidades referentes à EMC em estabelecimentos de ensino.

Os primeiros membros da CNMC, nomeados em 1969, foram³⁸:

- **General Moacir Araújo Lopes:** primeiro presidente da Comissão, foi diplomado pela ESG em 1960. Atuava como professor titular de Estudo de Problemas Brasileiros na Faculdade de Humanidades Pedro II, tendo sido um dos principais elaboradores do anteprojeto de lei da EMC.
- **Almirante Ary dos Santos Rongel:** havia sido diretor da Escola Naval entre os anos de 1953 e 1956. Na CNMC, foi dirigente do Setor de Exame dos Livros Didáticos. Ocupou, em 1976, o cargo de ministro interino da Marinha.
- **Álvaro Moutinho Neiva:** desempenhou o cargo de diretor do Instituto Cruzeiro entre 1932 e 1944. Também integrou a Secretaria Geral de Educação do Rio de Janeiro, sendo membro da Academia Petropolitana de Letras. Na CNMC, foi vice-presidente e dirigente do Setor de Implantação e Manutenção da Doutrina.
- **Padre Francisco Leme Lopes:** membro da Companhia de Jesus, era professor da Faculdade de Filosofia da PUC-RJ e do Colégio Santo Inácio. Diplomado na ESG em 1967, foi autor de várias obras que versavam sobre

³⁸ Nessa seção apresentaremos indicações biográficas dos nomeados para integrar a primeira constituição de membros da CNMC, sendo que o tamanho de cada uma varia de acordo com o material encontrado. Não serão descritos, contudo, os fatos das trajetórias individuais após o término dos mandatos.

Filosofia e EPB. Na CNMC, ocupou o cargo de dirigente do Setor de Currículos e Programas Básicos.

- **Eloywaldo Chagas de Oliveira:** diplomado na ESG em 1954, exercia a função de professor de Engenharia da Escola Politécnica e da Universidade Federal da Bahia. Também era membro da Academia de Letras da Bahia.
- **Humberto Grande:** foi procurador da Justiça do Trabalho em 1951 e propagandista da legislação trabalhista, sendo um dos ideólogos da ditadura de Getúlio Vargas. Publicou os livros “A Pedagogia do Estado Novo”, “A educação cívica e o trabalho” e “Educação Cívica das mulheres”.
- **Guido Ivan de Carvalho:** era professor da Universidade de Campinas (UNICAMP) e assessor do Ministério da Educação, na década de 1960.
- **Hélio de Alcântara Avellar:** professor do Colégio Pedro II a partir de 1963, era jurista e historiador. Também escreveu livros sobre a evolução e a história da Administração Pública no Brasil.
- **Arthur Machado Paupério:** foi professor catedrático e, posteriormente, titular da Faculdade de Direito da UFRJ, onde também desempenhou a função de vice-diretor. Ministrou aulas na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na PUC-RJ como livre-docente. Fez o curso da Escola Superior de Guerra em 1966, tornando-se, posteriormente, membro da ADESG.

Como podemos perceber, o perfil dos membros da CNMC foi marcado pela atuação de militares, quadros religiosos da Igreja Católica e professores de direita, características que influenciaram o conservadorismo nas concepções de moral e civismo defendidas pelo grupo. Diferentemente do CFE, a Comissão buscava na obrigatoriedade curricular da EMC a solução para a “omissão ideológica” da escola nos assuntos políticos do país, pois acreditava que a neutralidade do ensino conferido à juventude aumentava o poder dos “subversivos”. As diferenças estruturais, ideológicas e as características individuais dos membros do CFE e da CNMC explicam as posturas políticas distintas e divergentes de cada órgão, o que teve forte influência sobre as propostas educacionais de EMC de cada um, aumentando a disputa de poder entre ambos.

A seguir, será analisado o perfil profissional e a atuação doutrinária do primeiro presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo, general Moacir Araújo Lopes. Como o principal idealizador da obrigatoriedade da EMC, a sua trajetória no campo educacional – antes do decreto-lei que tornou a disciplina obrigatória – revela como seu discurso ordenou a construção das bases pedagógicas da Educação Moral e Cívica.

4.2 A face doutrinária da Educação Moral e Cívica

A proposta de socialização política defendida por Araújo Lopes já era conhecida pelo MEC e pelo CFE. O general, que foi o primeiro presidente da Comissão, havia sido o idealizador da obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica. Atribuindo à moral e ao civismo forte conotação religiosa e disseminando em suas propostas educacionais a ideologia da ESG e os princípios da Doutrina da Segurança Nacional, a análise da atuação educacional de Araújo Lopes durante a década de 1960 revela como as regras sociais impostas pelo regime autoritário foram sendo transformadas em instâncias de controle dos discursos cívicos no ambiente educacional, por meio da disciplina e prática educativa de EMC.

Araújo Lopes estudou no tradicional Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, formando-se em 1922. Anos mais tarde, ingressou na escola de formação de oficiais do Exército, onde se formou oficial de Artilharia. Em 1960, como coronel, fez o Curso Superior de Guerra da ESG. Sepúlveda (2010, p. 220) afirma que, desde a década de 1950, Araújo Lopes já participava, dentro do campo militar, de discussões sobre os problemas educacionais do país, publicando artigos sobre a moral e o civismo na revista *Defesa Nacional*. Na década de 1960, no entanto, tal atuação passou a ser mais ostensiva, sendo necessária uma digressão histórica para a compreensão do processo evolutivo que levou o general a ser o maior disseminador das concepções autoritárias dentro do campo educacional.

Em 1964, a *Moral* foi introduzida na doutrina da ESG e colocada como um dos Fatores da Expressão Psicossocial do Poder Nacional, sendo definida como uma norma de conduta e uma alternativa de ação contra investidas “subversivas”, cuja escolha se desenvolveria no foro íntimo de cada indivíduo. Utilizando as palavras de

Kant, os esguianos defendiam o seguinte lema: “age de tal maneira que a regra da tua ação possa servir de princípio a uma legislação universal.” (ARRUDA, 1983, p. 152).

A inserção da moral na doutrina da instituição na década de 1960 estava diretamente relacionada à “regeneração” da sociedade, denominação atribuída em 1955 para a primeira tentativa de exame do chamado *problema moral*. Nesse contexto, um grupo da ADESG organizou uma série de conferências, sob o título genérico de “O Problema da Recuperação Moral no País”. Nelas foram propostas medidas para a solução de problemas em vários setores sociais, sendo que entre os seis conferencistas estavam dois religiosos católicos e um general. Conforme Arruda (ibidem, p. 155), foram debatidos os seguintes aspectos:

- “A família”- Padre Álvaro Negromonte;
- “Os meios de difusão e propaganda”- jornalista Elmano Cardim;
- “A Justiça. O Sistema Policial”- Heitor Menezes;
- “As instituições religiosas”- Bispo Dom Helder Câmara
- “Os ambientes de trabalho e os centros de Recreação”- jurista Arnaldo Lopes Sússekkind;
- “Os meios industriais, financeiros e comerciais”- general Anápio Gomes.

Em 1960, ano em que Araújo Lopes fez o Curso Superior de Guerra da ESG, o tema “Problema Ético e Moral” foi um dos enfoques trabalhados pelos estagiários da instituição. Em relatório, o grupo sugeriu medidas para ajudar na solução dos problemas do país, sendo que cinco das sete sugestões faziam referência a mudanças na educação, por meio de campanhas nacionais de moral e civismo, enriquecimento dos valores morais da família, responsabilidade do corpo docente, elevação do padrão moral e cívico nas escolas e sanções eficazes para atos de subversão (ARRUDA, 1983, p. 156-157). Posteriormente, essas sugestões passaram a ser princípios do decreto-lei nº 869/69 e da Comissão Nacional de Moral e Civismo, criada pelo mesmo instrumento.

Para a ESG, os militares seriam os responsáveis pela “regeneração moral” da sociedade, pois representavam o grupo social mais indicado para difundir valores morais (cf. SEPÚLVEDA, 2010, p. 110). Em 1966, imbuído dessa função, o general

Costa e Silva enviou uma exposição de motivos sobre a importância e emergência da EMC para o então presidente da República, general Castelo Branco, na qual defendeu o fortalecimento do poder nacional por meio da revigoração da EMC. Dentro da lógica da Escola Superior de Guerra, em 1967 o general Moacir Araújo Lopes coordenou um grupo de trabalho voltado à criação de investidas contra a “ideologia comunista” que ameaçava as bases da “democracia cristã”.

O principal objetivo do grupo era a restauração da disciplina de Educação Moral e Cívica, através da defesa de que a *projeção de valores espirituais e morais da nacionalidade* deveria integrar a lista dos Objetivos Nacionais Permanentes (ONP) da ESG. A proposta não se limitava ao âmbito interno da instituição, pois a maior justificativa empregada por Araújo Lopes (1971) para a propagação desses valores era a de que a educação precisava ser reformulada e corrigida.

Para ele, os pedagogos eram os responsáveis pela fase caótica por que passava o ensino ministrado nas escolas, fruto de uma “perturbadora ação dos pedagogos pragmatistas e radical-socialistas”, que foram denominados como co-responsáveis “pela tônica materialista da educação da juventude, pelo abuso do conceito incompleto de liberdade” que se fazia presente na sociedade brasileira. Em 1968, esse mesmo grupo, ainda sob a liderança de Araújo Lopes, elaborou o anteprojeto que forneceu as concepções doutrinárias do decreto-lei nº 869/69.

A reformulação da educação nacional deveria ter uma base “filosófico-pedagógico-espiritualista” que, conforme o general, remontava ao preâmbulo da Constituição Federal e à LDB de 1961. A proposta de incluir entre os ONP a projeção de valores morais e espirituais foi bastante discutida dentro da ESG, conforme Arruda (1983, p. 159-160), mas não conseguiu o apoio necessário para ser deferida. O corpo permanente que julgou a proposta acreditava que esses valores não constituíam um ONP, pois seriam apenas instrumentos para o alcance de vários objetivos. Posteriormente, os valores morais e a fé religiosa serviram de apoio para a criação do ONP Paz Social.

Ainda em 1967, Araújo Lopes foi convocado pelo ministro da Educação, Tarso Dutra, para integrar a Comissão Examinadora³⁹ da redação da Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo, livro organizado pelo padre Fernando Bastos Ávila e publicado

³⁹ As atribuições dessa Comissão foram publicadas na portaria MEC nº 604/67 e na portaria MEC nº 646/67.

pela Campanha Nacional de Material de Ensino do MEC, naquele ano. Também participaram da comissão o Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Raymundo Moniz de Aragão, e o professor José Barreto Filho, membro do CFE. Juntos, eles deveriam apreciar e sugerir eventuais providências para a obra, a fim de enquadrar alguns verbetes da enciclopédia às “tradições democráticas e cristãs” do povo brasileiro. Não bastava o texto ser redigido por um padre: era necessário que “pessoas dedicadas à causa” dessem o alvará para a publicação.

Além das atividades oficiais, o general proferia palestras sobre a doutrina da EMC em colégios militares, unidades das Forças Armadas e em instituições de ensino básico e superior. Entre 1966 e 1970, ele apresentou palestras sobre a importância da disciplina no combate à chamada “subversão” comunista. As mais relevantes foram compiladas no livro *Moral e Civismo* (1971), cujo conteúdo, que revela a face doutrinária da estrutura pedagógica da EMC, será objeto de análise desta seção. O livro reúne 15 dessas palestras:

- “Liberdade e Democracia”;
- “Rumos para a Educação da Juventude Brasileira”;
- “As bases do Civismo; Guerra, Paz e Liberdade”;
- “Relações Públicas e Civismo”;
- “Liderança, Moral e Civismo”;
- “Mensagens a Professores”;
- “A Educação no Brasil”;
- “A Educação Moral e Cívica na Universidade”;
- “Saudação de Natal”;
- “A Grande Opção”;
- “Olavo Bilac – o homem cívico”;
- “Bases filosófico-constitucionais da Educação no Brasil”;
- “Cooperação do Exército na Formação da Cidadania”;
- “Expressão de Civismo: o Serviço Militar”⁴⁰.

⁴⁰ A palestra “Cooperação do Exército na Formação da Cidadania” não apresenta conteúdo inédito sobre a educação brasileira, enquanto que os textos de “Olavo Bilac – o homem cívico”, “Expressão de Civismo: o Serviço Militar” e “Saudação de Natal” fogem do objetivo de análise deste capítulo, sendo que, por isso, não serão analisados.

O livro não tem introdução, mas sim uma apresentação que reproduz uma carta manuscrita pelo general Castelo Branco, datada de 13 de março de 1966, onde Araújo Lopes foi parabenizado por uma conferência proferida sobre o Serviço Militar. A utilização deste recado pessoal logo no início da publicação denota a funcionalidade legitimadora do regime autoritário em relação ao discurso contido nas páginas do livro, totalmente alinhado com a burocracia dos militares.

O primeiro capítulo de *Moral e Civismo* traz a redação da palestra “Liberdade e Democracia”, apresentada por Araújo Lopes entre 1968 e 1969 em 18 diferentes eventos militares e educacionais. É importante ressaltar que nenhuma das 15 palestras do livro foi apresentada somente uma vez e não existe nenhuma nota explicativa fazendo referência às modificações impostas pelo autor para adequar o conteúdo ministrado ao público presente em tais eventos. Desse modo, estudantes da educação básica e universitários eram submetidos a um discurso criado e proferido dentro do aparato militar da ESG, sem nenhum tipo de vinculação com a realidade das instituições nas quais estavam inseridos. O general repetia palavras ensaiadas e totalmente genéricas, que, conforme a sua concepção, serviam tanto para alunos da Escola de Comando e Estado Maior das Forças Armadas como para estudantes adolescentes do ensino médio, configurando uma total desconformidade do conteúdo proferido em relação ao contexto.

Em tom de denúncia, Araújo Lopes (1971, p. 47) expôs nessa palestra que a sociedade estava sendo afetada pela bipolarização ideológica e filosófica que dividiu o mundo entre o “marxismo ateu” e a “democracia espiritualista”. Segundo a sua exposição, a falta de definição filosófica para a democracia estava impulsionando o uso da liberdade individual para a destruição do sistema político e para a degradação do homem. Na ocasião, também denunciou que o materialismo e os seus adeptos, principalmente o filósofo Herbert Marcuse⁴¹, estavam trabalhando para anular a “magnífica ação do cristianismo na dignificação da mulher”. A figura feminina estava sofrendo a erotização da sua personalidade, e a atuação do marxismo repetiria no Brasil outros processos que, no passado, haviam destruído

⁴¹ Herbert Marcuse era professor de Filosofia e Economia Política na Universidade da Califórnia. Para Araújo Lopes (1971, p. 48), os livros do “profeta da juventude rebelde” eram um atentado à moral e aos bons costumes porque Marcuse disseminava valores ateístas, defendia a liberdade sexual e os protestos juvenis contra as autoridades repressivas.

civilizações como as de Sodoma, Babilônia e Roma, “as grandes prostitutas do apocalipse” (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 48).

Ao longo de toda a explanação são utilizados dizeres típicos da doutrina católica e passagens bíblicas, que funcionam como um apelo emocional aos espectadores, inibindo, dessa forma, reações contrárias ao que estava sendo dito, uma vez que dificilmente as pessoas se manifestariam contrárias a um posicionamento defendido pelo seu credo religioso. Somando esse fator ao contexto autoritário em que Araújo Lopes expunha as suas concepções fica evidente que as possibilidades de questionamento eram nulas. A proteção da figura feminina, enunciada pelo general em tom altamente machista e conservador, é fruto da concepção bíblica de que a mulher é um ser inferior ao homem e, por isso, necessita ser defendida. O seu papel de genitora e dona de casa estaria ameaçado, fragilizando moralmente as famílias e, principalmente, as crianças, que estavam “sedentas de valores”.

Na mesma palestra, o general defendeu as ações repressivas do regime autoritário, argumentando que a conjuntura nacional ameaçada pelo materialismo necessitava de ações eficazes, e que as investidas dos subversivos eram, na verdade, mais perigosas do que qualquer atitude extrema tomada pelo regime imposto.

É necessário entender que as ações repressivas, válidas e legítimas, por si pouco realizam, pois que o mal só existe onde há ausência do bem. E mais ainda que, com o assustador incremento populacional, dentro em pouco estarão em minoria os capazes até mesmo para decidir e dirigir a repressão. (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 49).

O discurso do general disseminava a defesa das práticas arbitrárias resultantes do golpe de 1964, caracterizado por ele, e em conformidade com o discurso defendido pelas Forças Armadas, como um instrumento legítimo para garantir a ordem do país. Na palestra em análise e em outras, como “A grande Opção”, pronunciada em 1966 e também apresentada no livro *Moral e Civismo*, a ditadura imposta pelos militares foi definida como uma “revolução” em defesa da democracia e dos princípios cristãos, sendo a *escolha da nação* na conquista de progressos no campo físico e moral.

A Revolução de 31 de março de 1964, que evitou a queda do Brasil ao caos para um seguro ressurgimento, sob a cruel ordem da foice e do martelo, mais do que o desejo de obtenção de sólidos objetivos na área instrumental, de ordem no campo financeiro, econômico e social, de disciplina das Forças Armadas, de prosperidade geral, expressou a GRANDE OPÇÃO da NAÇÃO BRASILEIRA, de evoluir: **rejeitando as ideologias estranhas com base no materialismo ateu, na eliminação da liberdade e destruição da Pátria; mantendo os símbolos culturais que conformam a alma nacional**, expressos na Constituição – o direito de glorificar a **Deus**; de crer na dignidade da criatura humana; de amor à liberdade em todas as suas manifestações; e de respeito às Instituições básicas da **religião**, da **família**, da **justiça**, das **Forças Armadas**, da **Pátria**. (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 181. Grifos originais).

Em relação à educação, que também dizia estar permeada pelas investidas do comunismo, sugeriu medidas rápidas, que expressavam a defesa pela limitação dos direitos individuais e o combate repressivo a qualquer tipo de manifestação opositora:

Faz-se mister levantar a bandeira dos valores espirituais e morais de fundo religioso-assectário, para humanizar a convivência social, orientar a educação e mesmo legitimar, quando necessário, as atividades repressivas à atual maquinaria montada para a destruição da moral tradicional, cristã. Três rumos apresentam-se a nossa percepção: [...] o estabelecimento de um regime de força para reprimir o desenvolvimento do processo Marcuse [sic]. Sem bases filosóficas, a exaustão dos atuais líderes, pela idade, e o aumento numérico, intenso e constante, da juventude, impedirão a continuidade dos esforços repressivos e conduzirão ao primeiro caminho; e a compreensão das elites, levando o Estado a adotar base filosófica adequada à Democracia, para a obtenção da Liberdade com Responsabilidade, mediante a defesa e projeção de valores tradicionais da nacionalidade – em **vigorosas ações educacionais e repressivas. Isso deverá ser conseguido, se possível, normalmente e, senão, com as medidas que se tornaram imprescindíveis aos vitais objetivos visados.** (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 49-50. Grifos meus).

As palavras de Araújo Lopes fazem uma alusão direta à preocupação dos militares com a *regeneração moral* da sociedade através da educação. Oriunda da doutrina da ESG, essa concepção de interferência vigorosa e repressiva aos meios sociais indica o porquê de o CFE ter recusado todas as propostas de

institucionalização da EMC, principalmente as de autoria de membros da ESG e da ADESG. Com efeito, o conteúdo doutrinário dessa palestra pode ser considerado um dos discursos preliminares responsáveis pelo conteúdo final do decreto-lei nº 869/69, já que expressões como “Liberdade com responsabilidade”, contidas na sua redação, já faziam parte dos discursos do general. Vejamos a figura abaixo:

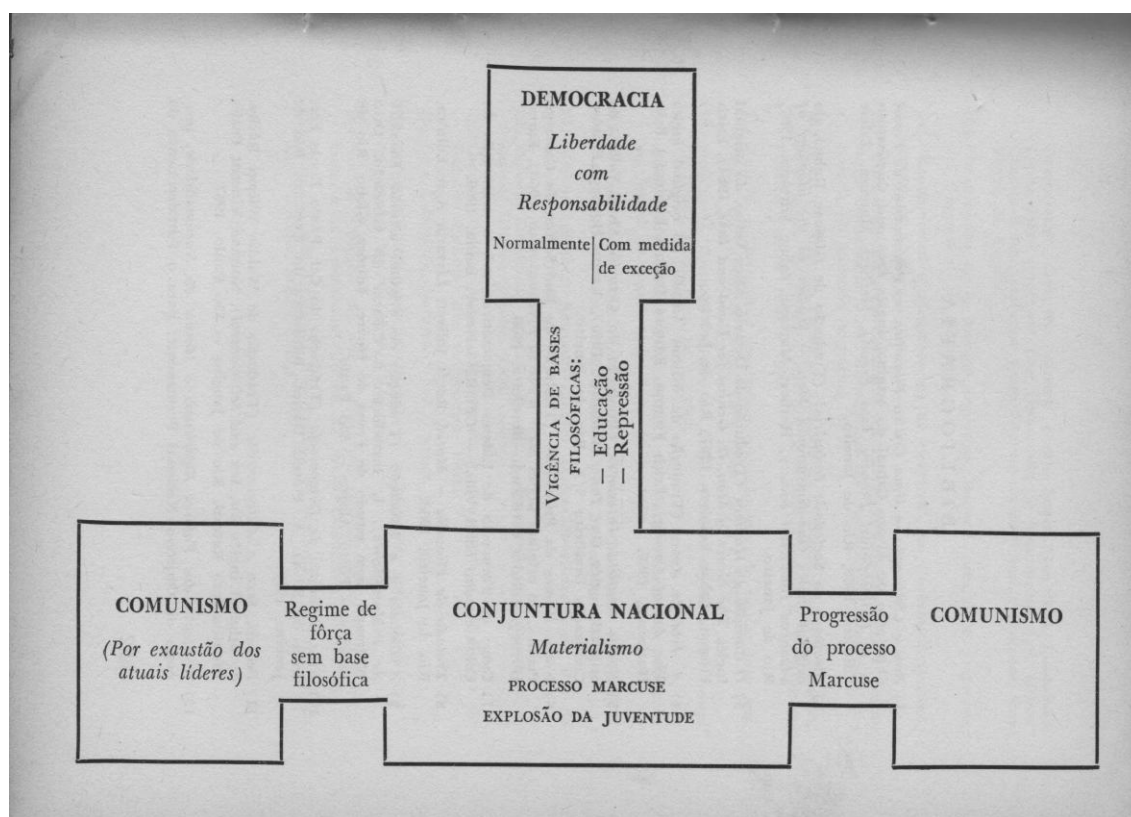


FIGURA 2: passos necessários para a Democracia
Fonte: Araújo Lopes (1971, p. 51)

Nesta imagem, a educação e a repressão aparecem lado a lado como medidas para o alcance da “Liberdade com Responsabilidade”. Araújo Lopes ilustrou como o “Processo Marcuse” estaria desencadeando uma explosão na juventude, em busca do materialismo e do “comunismo”. Se os líderes impusessem um regime de força, ou seja, uma ditadura, sem as bases filosóficas da moral cristã, o “Processo Marcuse” evoluiria até a instauração do comunismo. Por outro lado, a progressão das ideias do filósofo sem um aparato repressivo também culminaria no mesmo regime “subversivo”. Diante dessa crença, o general afirmou que o “enaltecimento geral das perversões” só poderia ser contido por meio da vigência de bases

filosóficas bem definidas, ou seja, católicas (ARAÚJO LOPES 1971, p. 24). Caso o objetivo não fosse alcançado dessa forma, seria necessária a introdução de uma “medida de exceção”, calcada na repressão e na reestruturação da educação.

Para Araújo Lopes, a combinação do conservadorismo “legítimo” do regime autoritário, em conjunto com a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica, levaria à conquista da “Liberdade com Responsabilidade” e, conseqüentemente, à democracia. O uso do aparato repressivo, dessa forma, era uma constante nos seus discursos, onde defendia, contraditoriamente, uma democracia com bases arbitrárias.

A segunda palestra apresentada no livro *Moral e Civismo* (1971), por sua vez, tem como título “Rumos para a Educação da Juventude Brasileira”. No seu início, foram apresentadas inúmeras citações que resumiam a corrente de pensamento do palestrante. Palavras de Costa de Silva foram utilizadas para ressaltar a importância dos valores religiosos para os jovens, para a educação e para o país como um todo. Tais valores cristãos teriam a função de garantir o aperfeiçoamento da democracia brasileira, uma vez que, conforme Costa e Silva, somente com a orientação de Deus seria possível fazer um bom governo, sendo que os jovens assumiriam a função primordial de, no futuro, conduzir os rumos do país (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 70).

A juventude era, certamente, a grande preocupação do general. “Desorientada” por conta da deserção ou omissão dos grandes líderes, a classe estudantil necessitava urgentemente, conforme o discurso, de valores imutáveis e eternos, consubstanciados nos princípios da moral cristã, que estava sendo vítima de ataques “quase sempre sem defesa”. Como um ritual presente em todas as suas apresentações, Araújo Lopes fez denúncias contra as “forças” que estavam tornando os jovens agressivos e insensíveis, apelando para a argumentação de que a juventude brasileira estava mais “desamparada” do que a dos países comunistas, referindo-se à União Soviética e à China, pois neles o “regime subversivo” não havia conseguido eliminar o sentimento religioso da população. Expressões de autores russos como M. Azarov e G. Yurev, por ele citadas, afirmavam que a nova geração soviética havia chegado à conclusão de que só a moral cristã seria capaz de trazer a liberdade ao povo, ao passo que a liberdade dos comunistas traria a escravidão (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 73-74).

Qualquer tipo de constatação afirmando a necessidade da projeção de valores morais ao contexto brasileiro e, principalmente, educacional, era inserida pelo general na corroboração do seu discurso doutrinário. Após as afirmações acerca do contexto social soviético e das críticas ao comunismo, Araújo Lopes até fez tímidos elogios à ação desse governo na preservação dos bons comportamentos da sociedade:

Paralelamente à ação anti-religiosa, o Governo da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) impõe, pela força, no campo horizontal das atividades humanas, padrões morais e éticos à juventude e impede sejam-lhe apresentados, nesse campo, “standards” imorais de comportamento. Após o lançamento do primeiro “sputnik” russo, fizeram os americanos profundas pesquisas na educação da URSS, visando a precisar que fatores teriam permitido o surpreendente avanço científico. Foi publicado, então, um código do estudante russo. Razoável ordenação de deveres, embora com ignorância de bases religiosas. (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 74).

Em meio a tantas denúncias e acusações de que o comunismo era o grande propagador do ateísmo, o general acabou utilizando, contraditoriamente, a estrutura do sistema educacional da URSS como um exemplo a ser seguido pelos líderes políticos brasileiros. Sendo Araújo Lopes um combatente inflexível da subversão, como foi capaz de apoiar e apresentar em seu discurso uma ação oriunda do contexto socialista-comunista? A aceitação do homossexualismo, o uso de entorpecentes e anticoncepcionais e o “enaltecimento” do adultério no contexto da juventude brasileira eram, conforme o general, desvios de comportamento que nem os materialistas admitiam. Repetindo o discurso da palestra anteriormente analisada, afirmou que a ação imoral dos pedagogos “pragmatistas e radical-socialistas” na educação do país só poderia ser corrigida com a coação externa, “com a força de um Estado policial autoritário”, proferindo palavras marcadas pela incoerência e pela tentativa desesperada de validar as suas propostas educacionais.

Apesar de não ser viável analisar a extensão prática desses discursos, é de se imaginar o medo, a revolta e a insegurança que geravam nos professores presentes em tal palestra. Talvez, em alguns, o chamamento pela intervenção violenta no sistema educacional pudesse gerar um sentimento de proteção ao *fazer* pedagógico, mas, certamente, o efeito mais contundente era o temor de qualquer

iniciativa ser considerada “subversiva” em sala de aula, ainda mais no contexto do enrijecimento da Doutrina da Segurança Nacional.

A funcionalidade do discurso contra ação dos pedagogos remetia diretamente à defesa pela “necessidade urgente de orientar a educação pela linha filosófico-religiosa das Constituições do Brasil de 1934, 1946 e 1967.” (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 78). A palavra *Deus*, contida nos seus preâmbulos, era a indicação favorita do general para afirmar que a Liberdade Humana, defendida pelas Constituições, deveria orientar-se pelos preceitos do cristianismo, principalmente a *Liberdade* de cátedra. Araújo Lopes fez exaltações à Constituição Política do Império, de 1824, pois a sua base religiosa sectária influenciava “beneficamente” a educação. E, de forma contraditória, ele, que correntemente se dizia defender a liberdade de culto religioso, acabou por citar o art. 5 da Constituição de 1824, que determinou a religião Católica Apostólica Romana como religião oficial do Império, mesmo tendo sido a única na história do Brasil a especificar crença.

O general fez eufóricas afirmações de que a educação imperial havia sido moldada de acordo com as tradições cristãs, trazendo incontáveis benefícios aos estudantes, às famílias e às escolas. A promulgação da Constituição da República de 1891, em contrapartida, foi por ele definida como sendo a antítese da anterior, já que tornou “leigo” o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos de ensino. Para o palestrante, a religiosidade foi “varrida” das escolas e, com ela, “levianamente eliminou-se a educação.” (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 95).

Ele afirmava que a desvinculação do catolicismo ao poder do Estado deixou de formar a responsabilidade necessária ao bom andamento da juventude, fato minimizado com a evocação de Deus pelos preâmbulos das Constituições que a sucederam. Conforme a sua argumentação, a “Liberdade com Segurança” seria o principal objetivo político das ditaduras, uma vez que elas propunham “fornecer segurança”; as democracias, ao contrário, almejavam a liberdade desmedida. Pela sua interpretação, a Constituição do Brasil representava a seguinte organização:

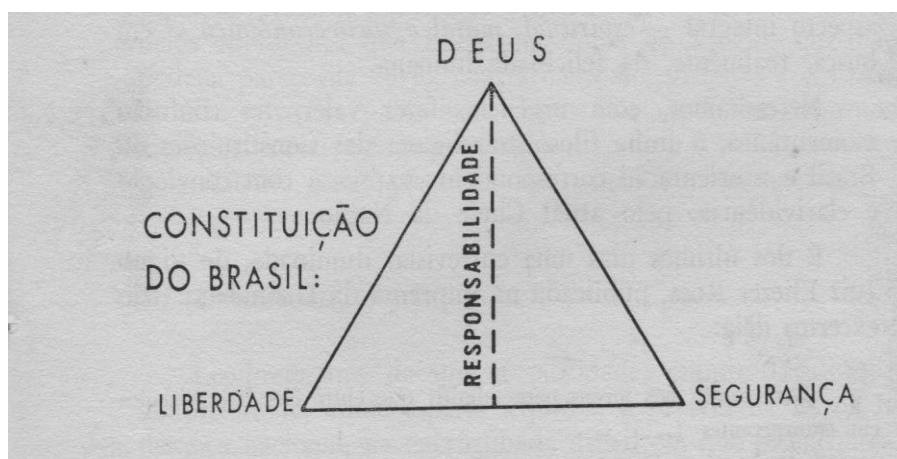


FIGURA 3: Aspectos formadores da Constituição do Brasil
 Fonte: ARAÚJO LOPES, 1971, p. 83

Na finalização da palestra sobre os rumos da educação para a juventude, a urgência da projeção dos valores espirituais e morais da nacionalidade na educação foi, mais uma vez, enfatizada. A juventude, sedenta de fé, estava à espera da sua regeneração moral, que só seria conseguida por meio de diretrizes educacionais moralmente definidas. Contrária à disciplina de OSPB, criada pelo CFE e que evitava a fragmentação de conteúdos, a proposta educacional de Araújo Lopes representava a total aspiração de disciplinar a juventude, tornando inconciliáveis os objetivos da EMC e da OSPB.

A relativa autonomia dos valores espirituais e morais para conduzir a educação seria rapidamente vinculada à questão cívica. Na terceira palestra apresentada no livro *Moral e Civismo* (1971), sob o título de “As bases do Civismo”, Araújo Lopes criticou a evolução científica da sociedade, afirmando que os homens estavam desvinculando a “inteligência” do “espírito” e, com isso, desrespeitando o papel criador de Deus:

Na aplicação do pensamento do cientista, constatamos a impossibilidade de a inteligência, através da ciência e da tecnologia, montar uma fábrica, por pequena que seja, de amor, de honra, de brio, de coragem, de altruísmo, de renúncia, de patriotismo, de civismo... Isso porque o valor positivo não é *produto da inteligência*, mas *criação do espírito*. (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 93. Grifos originais).

A ciência foi considerada pelo general como uma das responsáveis pela *involução* da moral que, juntamente com os meios de comunicação de massa, estariam atentando contra os valores milenares da religiosidade. Em denúncia a um anúncio comercial, relatou que este apresentava a “maravilhosa” mensagem “Amai-vos uns aos outros”, com o acréscimo “mas com champanha”, mostrando ainda um casal deitado na grama, e “a moça sobre o homem, provocando-o.” (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 95).

Tal “blasfêmia” demonstrava que a moral estava sendo desvinculada da religião, firmando-se como “moral libidinal”. Para reverter a situação, apelos foram feitos ao público presente, a fim de que todos os líderes da nação, inclusive ele mesmo, lutassem pela criação de valores na juventude. Conforme o general, para isso bastaria “envolvê-la nas maravilhosas bases filosóficas da Constituição que, pelo preâmbulo, é teísta e aconfessional” (idem). Contraditoriamente, ora o general defendia o catolicismo como religião genuinamente formadora do país, ora exaltava a liberdade de credo, em uma tentativa de garantir o apoio coletivo e não ser desconsiderado pelos adeptos dos demais cultos religiosos.

A prática sexual exacerbada também foi denunciada, pois destruía as “melhores energias produtoras do homem” (ibidem, p. 97). O civismo, nesse contexto, atuaria com a moral religiosa nos *rumos* dos cidadãos. Eles deveriam ser valorosos e conscientes, pois só assim poderiam participar da evolução da Pátria. Finalizando a palestra, o general declarou que a sua experiência de defesa pelos valores da juventude ajudou na estruturação de um conceito completo de Civismo, aprovado pelo MEC e publicado no Diário Oficial da União, em 8 de abril de 1968:

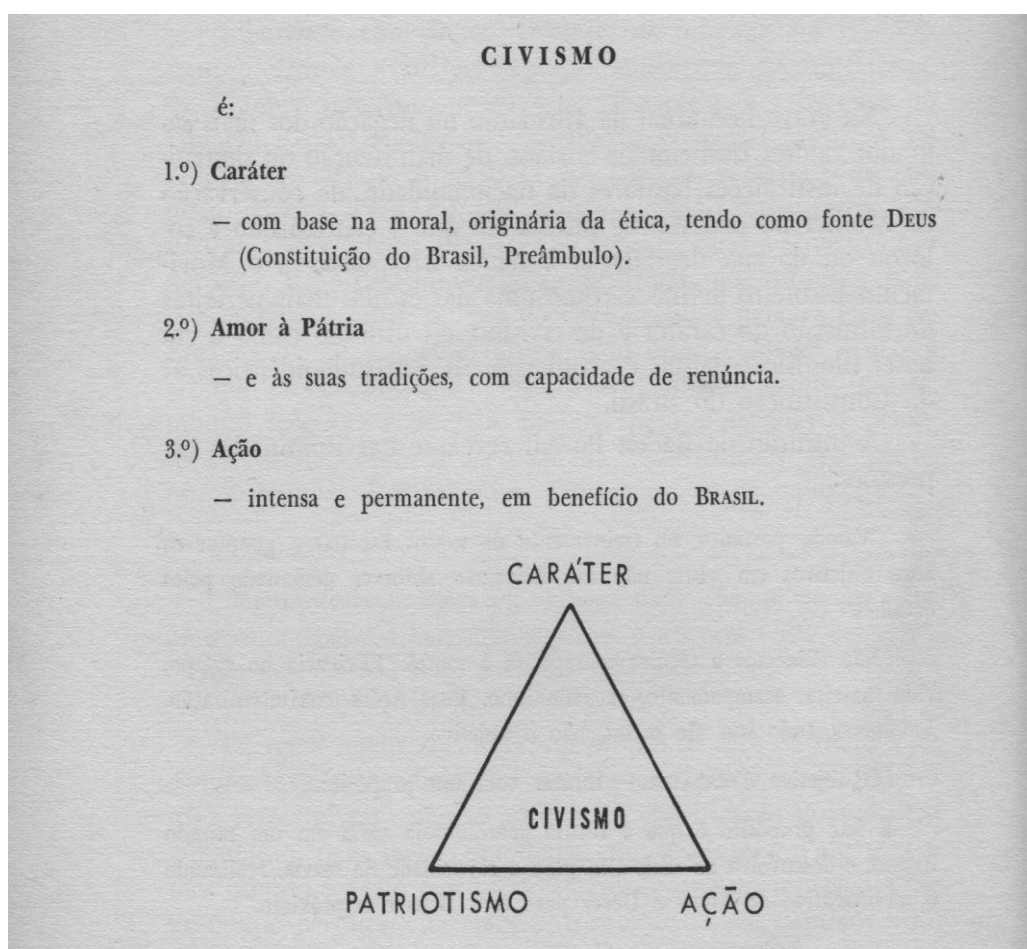


FIGURA 4: definição de Civismo
 Fonte: Araújo Lopes, 1971, p. 100

A inspiração divina para a criação do conceito de civismo foi novamente explorada em “Guerra, Paz e Liberdade”. Nessa palestra, Araújo Lopes tentou esclarecer que todas as suas atribuições religiosas à formação da moral não denotavam um aspecto confessional, afirmando que a palavra “religião” e as suas correlatas tinham um sentido deísta de “religação da criatura ao seu Criador” (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 109). As tentativas de defesa pela liberdade religiosa, no entanto, acabavam por confirmar ainda mais a sua inflexão em relação ao que diferia dos princípios cristãos e, principalmente, católicos.

Podemos dizer que a importância atribuída à religiosidade do povo brasileiro buscava a legitimação dos discursos oficiais, que sempre utilizavam as virtudes cristãs para defender a democracia do país. Sob a condução dos valores morais e espirituais de fundo religioso, cabia aos cidadãos o aprendizado de que a mais alta liberdade representava a disciplina às leis, à política e a Deus.

Em “Relações Públicas e Civismo”, Araújo Lopes exaltou a importância do civismo com bases filosóficas deístas; na palestra “Liderança, Moral e Civismo” foram feitas diversas evocações divinas para a caracterização da liderança, como a Oração de São Francisco, e pedidos de bênçãos ao *Altíssimo*; em “Mensagens a Professores”, ele repetiu as críticas à evolução científica da sociedade; em “A Educação no Brasil”, o general reapresentou as análises anteriormente expostas sobre as redações das Constituições do Brasil. Tais palestras foram proferidas após o decreto-lei nº 869/69.

A análise dessas quatro redações e a comparação dos seus respectivos conteúdos em relação às demais palestras analisadas nesse capítulo revelam que o discurso propagandístico de Araújo Lopes sobre os benefícios da EMC foi sendo progressivamente diminuído. Se antes da obrigatoriedade da EMC era necessário exaltar os perigos pelos quais os jovens estavam submersos e a emergência da projeção de valores morais, espirituais e cívicos na rotina escolar, agora o general ocupava-se de disseminar em todos os ambientes a redação final do decreto-lei nº 869/69, que trouxe na íntegra o mesmo conceito de civismo gerido por ele e pelos seus colegas da ESG.

No período de maior radicalização da luta política, em 1969, os discursos de Araújo Lopes ganhavam ainda mais força com a criação da Educação Moral e Cívica e da Comissão Nacional de Moral e Civismo. As palestras proferidas nesse contexto faziam a exaltação da vitória do nacionalismo, por conta do resgate das bases “filosófico-constitucionais e religiosas” da educação. O regulamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo também passou a ser divulgado como símbolo gratificante da luta pelos valores da juventude.

Na presidência da CNMC, o general discorreu sobre a disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros, anunciando que a CNMC tinha enviado um documento ao CFE e ao ministro da Educação, conforme exposto na palestra “A Educação Moral e Cívica na Universidade”. Segundo ele, o conteúdo do trabalho estabelecia as bases da EMC para os três níveis de ensino.

A proposta curricular da CNMC⁴² havia sido homologada pelo MEC, mas recebido apenas a aprovação preliminar do CFE. Mesmo assim, Araújo Lopes

⁴² Essa proposta será analisada no capítulo seguinte.

apresentou o seu conteúdo na Escola de Educação Física da UFRJ, em 1970, garantindo que a oficialidade do texto aumentaria as atitudes democráticas dos jovens, uma vez que a proposta sugeria uma integração entre a concepção de desenvolvimento nacional, segurança e, claro, educação. Tal atitude demonstra que a Comissão desejava, na verdade, gerir a EMC por conta própria, ultrapassando as prerrogativas legais do CFE e desrespeitando o seu próprio regimento no que dizia respeito ao trabalho de auxiliar o Conselho nas questões relativas à disciplina.

Na palestra “Bases filosófico-constitucionais da Educação no Brasil”, Araújo Lopes (1971) apresentou fragmentos da Constituição Federal, do decreto-lei nº 869/69, do *Guia de Civismo*⁴³ e do art. 1 da LDB de 1961. Como anexos foram apresentados:

1. Conceito de Civismo;
2. Importância do Caráter;
3. Testemunho de um grande brasileiro;
4. Fundamento Jurídico.

Cabe ressaltar que o “grande brasileiro” que dá título ao anexo três era Rui Barbosa, em discurso contra a interpretação antireligiosa da Constituição de 1891, da qual foi um dos autores. Araújo Lopes utilizou as palavras de Rui Barbosa para reafirmar que o ensino “leigo” (sic) visava, na verdade, a liberdade dos cultos, e não o ateísmo. No entanto, ele utilizava contraditoriamente a importância democrática da laicidade do Estado como um argumento para justificar o cultivo de valores cristãos, mais especificadamente católicos, dentro das instituições educacionais.

Em “Fundamentos Jurídicos”, o general buscou respaldo nas palavras do jurista Pontes de Miranda para confrontar os argumentos de que a evocação de Deus feria a liberdade de consciência e de crença. Ao reproduzir a fala de que “toda a Constituição, como toda lei, é expressão da decisão da maioria”, (ARAÚJO LOPES, 1971, p. 237) devendo ser, portanto cumprida e não questionada, esquecia o general que, desde a Proclamação da República, a Igreja Católica e o Estado foram separados, sendo o Brasil um país laico e não confessional. Além disso, o preâmbulo das Constituições não tem relevância jurídica, nem tampouco força

⁴³ Analisado no capítulo 2.

normativa, não podendo servir de argumento para a criação de direitos ou obrigações, servindo apenas como apoio na interpretação das normas constitucionais (cf. LENZA, 2009, p. 102).

Imbuídos de valores tão contraditórios, os discursos do general Moacir Araújo Lopes foram sendo transformados em instrumento de controle das práticas escolares. A criação do decreto-lei nº 869/69 e da Comissão Nacional de Moral e Civismo podem ser considerados a evolução de um processo que transformou a doutrina da ESG em um dispositivo legal obrigatório. No capítulo a seguir, serão analisados os trabalhos desenvolvidos pelo CFE e pela CNMC, onde será possível observar as diferenças entre os discursos morais e cívicos proferidos por cada órgão na disputa pelo controle da EMC.

5 UMA DISCIPLINA EM DISPUTA

O objetivo desse capítulo é discorrer sobre as primeiras medidas adotadas pelo CFE e pela CNMC após a obrigatoriedade da EMC como disciplina escolar. Para isso, foram analisados pareceres e demais deliberações do CFE, confrontando-os com os posicionamentos da CNMC.

No item 5.1, *Comissão versus Conselho*, são focalizadas as principais decisões dos órgãos normativos em relação à EMC, entre os anos de 1970 e 1985, onde foram destacadas as divergências e os conflitos protagonizados por ambos. A escolha temporal da análise se justifica por compreender o contexto inicial da normatização da disciplina, que foi caracterizado pela fragmentação da legislação e pela demora na criação dos currículos específicos. A precária formação dos professores e as constantes dúvidas das instituições de ensino em relação à EMC também foram assuntos bastante discutidos em ambas as instâncias do Ministério da Educação.

O item 5.2, *O alerta do general*, traz os posicionamentos de Moacir Araújo Lopes, apresentados no seu *Relatório sobre a difícil situação atual da EMC e, conseqüentemente e concomitantemente, das bases filosófico-pedagógicas da educação nacional*. Esse documento foi publicado em abril de 1976 e contribuiu para o entendimento das concepções doutrinárias de cada órgão, pois nele o ex-presidente da CNMC fez uma longa exposição sobre as ações do CFE em relação à EMC, comparando-as às propostas da Comissão. Com base na análise de tais documentos, esse capítulo procura mostrar que a relação desses órgãos foi conflituosa e competitiva, diferente do que previa o decreto-lei nº 869/69.

5.1 Comissão versus Conselho

Nesse item serão apresentadas as principais divergências educacionais do Conselho Federal de Educação e da Comissão Nacional de Moral e Civismo sobre a EMC, nos anos de 1970 a 1985. Para a composição do conflito foram analisados 76 pareceres, 7 indicações e 9 resoluções do CFE, e 25 pareceres e 8 ofícios da CNMC, como também outros documentos relevantes. Com isso, dividimos essa etapa do trabalho em quatro subitens, que versam sobre a disputa dos órgãos nos

assuntos referentes aos currículos, à formação de professores, à licenciatura específica e aos créditos acadêmicos de EMC, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Documentos utilizados para a análise dos conflitos entre o CFE e a CNMC

Ano	Assunto	CFE	CNMC
1970 - 71	Currículos e programas de EMC	Par.* 94/71	Ofício 70/70 Relatório do general**
1970 - 73	EMC – séries a ser ministrada	Par. 931/70	Par. 7/73
1971 - 76	Exames de suficiência para professores	Par. 66/71	Relatório do general
1971 - 76	Matérias do núcleo comum dos currículos de 1º e 2º graus	Resolução 8/71	Relatório do general
1972	Currículo mínimo para a habilitação em EMC	Par. 554/72	Par. 23/72
1975 - 76	Diminuição de séries em que a EMC deveria ser ministrada	Resolução 45/75	Ofício 707/75 Relatório do general
1973 - 76	Concessão de créditos em EMC	Par. 1.293/73 Par. 980/74 Par. 410/74 Par. 4.120/74 Par. 1.180/76	Ofício. 719/73 Par. 1/74
1976 - 77	Normas de aplicação para a EMC	Par. 2.068/76 Portaria Ministerial 505/77	Aviso Ministerial 205/76
1985	Possibilidade de exclusão dos EPB nos cursos de pós-graduação	Par. 331/85 Par. 610/85	Par. 610/85
1979 - 85	Necessidade de um professor ou coordenador de EPB no ensino superior	Par. 402/85	Par. 6/79

*Parecer

LOPES, Moacir Araújo. **Relatório sobre a difícil situação atual da EMC e, conseqüente e concomitantemente, das bases filosóficas-pedagógicas da Educação Nacional. [S.l.: s.n.]: 1976.

Em 1969, ano da promulgação do decreto-lei nº 869/69, o CFE não publicou nenhum tipo de estudo específico sobre a EMC. A CNMC⁴⁴, entretanto, tomou a iniciativa. Assim, no dia 28 de janeiro de 1970, o Conselho recebeu o ofício CNMC nº 70/70, enviado pelo presidente da Comissão, general Moacir Araújo Lopes, sob o título de “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica”. Tratava-se de uma proposta curricular destinada ao ensino básico, que no mesmo ano foi publicada sob a forma de livro, recebendo o título de *Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino* (MEC; CNMC, 1970b).

Era de responsabilidade do CFE estabelecer os conteúdos programáticos das disciplinas escolares. A Comissão, entretanto, adiantou-se, com o intuito de garantir a instauração de um programa curricular de acordo com as suas bases doutrinárias, projetando nas prerrogativas didáticas a gênese da Doutrina da Segurança Nacional. Com uma evidente semelhança discursiva ao conteúdo das palestras proferidas por Araújo Lopes (cf. capítulo 4), a redação dos “Subsídios” definiu que o objetivo maior da EMC seria atuar na formação e no aperfeiçoamento do caráter dos brasileiros, fortalecendo os valores espirituais e morais da nacionalidade. Para alcançar tais prerrogativas, seria necessário que as escolas acabassem com a neutralidade do ensino, já que isso contribuía para a disseminação do “materialismo ateu”. Dessa forma, a EMC teria a finalidade de “levar o educando a adquirir hábitos morais e cívicos, através da consciência de princípios e do desenvolvimento da *vontade*, para a prática dos atos decorrentes, fazendo-o *feliz e útil à comunidade*.” (MEC; CNMC, 1970b, p. 7. Grifos originais).

Araújo Lopes já havia demonstrado, nos anos anteriores à criação da CNMC, sua postura de “grande inimigo” do comunismo no Brasil, e agora tentava oficializar as suas convicções e defesas doutrinárias por meio do aparato burocrático da Comissão. Dessa forma, o conteúdo dos “Subsídios” desejava a modificação das finalidades da EMC contidas no decreto-lei nº 869/69, acrescentando novos objetivos aos que já haviam sido propostos para a disciplina, de modo que o seu ensino também promovesse:

⁴⁴ Os pareceres e os ofícios emitidos pela CNMC, analisados nesse capítulo, foram publicados no seguinte livro: MEC; CNMC. **Educação Moral e Cívica**. Legislação e Pareceres. Rio de Janeiro: Celsu's, 1984. Por isso, não serão citados individualmente nas referências bibliográficas.

[...] o fortalecimento do espírito democrático, de modo a preservá-lo de ideologias materialistas e contrárias às aspirações dos brasileiros e aos interesses nacionais e o preparo do cidadão, inclusive o da Mulher, para o exercício das atividades cívicas, com fundamento no caráter, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum. (MEC; CNMC, 1970b, p. 9).

A proposta curricular organizada pela CNMC foi recebida pelo CFE, que manifestou o seu posicionamento no parecer nº 101, de 4 de fevereiro de 1970. Nele o relator, Padre José de Vasconcellos, afirmou que o Conselho não dispunha de tempo suficiente para realizar um estudo mais aprofundado sobre a questão, uma vez que o ano letivo começaria em poucos dias e não seria possível elaborar currículos e programas básicos para a disciplina. Para solucionar temporariamente a pressão exercida pela CNMC, o relator sugeriu que os “Subsídios” fossem anexados ao parecer. Eles serviriam como “indicação preliminar sobre a amplitude e o desenvolvimento dos programas de EMC” (CFE, parecer nº 101/70). Ainda foi sugerida a criação, dentro do CFE, de uma Comissão integrada por membros das Câmaras de Ensino Superior e de Ensino Primário e Médio para a organização dos programas e currículos da disciplina.

A CNMC esperava que a sua proposta curricular fosse aceita e implantada já no ano letivo de 1970, uma vez que os “Subsídios” foram entregues ao Conselho em janeiro, antes do início das aulas, sendo que o seu texto expunha que a limitação de prazo que o CFE teria para providenciar os currículos e programas havia sido a maior razão para a organização do material.

Entre os conselheiros que acompanharam o voto do relator, Celso Kelly optou por declarar o seu voto em separado, reiterando que o CFE não teria tempo suficiente para elaborar e aplicar um programa básico no início do ano letivo que iniciaria. Demonstrando certa resistência ao material encaminhado pela CNMC, Celso Kelly afirmou que o CFE, desde a sua criação, esteve empenhado em promover estudos sobre a EMC, inferindo que o material criado pela Comissão não era um subsídio válido, seja pela precipitação da proposta, seja pela falta de vínculo entre os dois órgãos na elaboração do material.

Celso Kelly ainda defendeu que, conforme previa a LDB de 1961, a disciplina deveria ser organizada com um cuidado pedagógico indispensável, sendo que aos professores caberia a apropriação adequada para ministrá-la nos diferentes graus

de escolarização. Nas primeiras séries, a parte conceitual e doutrinária deveria aparecer em pequenas proporções, aumentando gradativamente com o amadurecimento dos alunos. Contrariamente, a proposta da Comissão previa para as séries iniciais uma metodologia teórica dos princípios e normas da EMC, acompanhada de uma parte prática, sendo que a mesma metodologia foi sugerida aos demais níveis de ensino.

O programa curricular da Comissão, bastante extenso e minucioso, também foi criticado por Celso Kelly, que ressaltou as distintas competências atribuídas ao CFE e à CNMC na elaboração dos programas da disciplina:

O currículo e programa básico cuja elaboração o decreto-lei atribui ao Conselho em colaboração com a Comissão assemelha-se à amplitude e extensão da disciplina ora tornada obrigatória (já o era como prática), tal como acontece com as disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho para o ensino de grau médio: um delineamento geral, claro, objetivo, com diretrizes definidas e com a progressão das etapas, porém longe de ser um programa analítico. (CFE, parecer nº 101/70).

Por fim, o conselheiro afirmou que o CFE desenvolveria um programa curricular de acordo com as leis vigentes e com a colaboração da CNMC, delimitando, novamente, quais eram as verdadeiras funções de cada um dos órgãos. Com efeito, a antecipação da Comissão em apresentar diretrizes para a nova disciplina afetou ainda mais a relação de trabalho conjunto que deveria ser desempenhado pelos órgãos. A criação de tal proposta curricular demonstrava que a Comissão pretendia, na verdade, dirigir a EMC por conta própria, ultrapassando as prerrogativas legais que competiam ao CFE e desrespeitando o seu próprio regimento, que previa o trabalho de auxílio ao Conselho Federal de Educação nas questões relativas à disciplina.

Além dos problemas que envolviam as questões curriculares da EMC, havia também a questão do aumento de disciplinas nos currículos. No parecer CFE nº 209, de 13 de março de 1970, o relator, Padre José de Vasconcellos, respondeu aos questionamentos enviados por diferentes autoridades em relação à inserção da EMC e da OSPB nas escolas. A confusão era fruto da obrigatoriedade da EMC e da inclusão da OSPB na última ou nas últimas séries de cada ciclo, sendo que esta só

deveria ser uma disciplina específica se o seu conteúdo não estivesse incluído na EMC ou em outra disciplina correlata. A integração da EMC e da OSPB estava implícita no decreto-lei nº 869/69, e as dúvidas versavam exatamente sobre o caráter da OSPB: disciplina ou apenas área específica da EMC.

As indagações sobre a nova disciplina também geraram questionamentos sobre a sua inclusão nos exames supletivos ou exames de maturidade. Em resposta ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o relator do parecer CFE nº 375, de 8 de maio de 1970, Vandick Londres da Nóbrega, afirmou que a obrigatoriedade da EMC era indiscutível, mas a sua condição de disciplina e prática educativa era inapropriada e acabava por gerar tais dúvidas. Para o relator, se a EMC era disciplina, não deveria ser considerada também uma prática educativa. Sem solucionar o problema, o conselheiro afirmou que a fixação de disciplinas obrigatórias nos exames era responsabilidade do ministro da Educação, que deveria resolver a questão da EMC⁴⁵.

Sem um currículo específico, e carregando a imprecisão do decreto-lei nº 869/69, a obrigatoriedade da EMC já completava quase 10 meses quando a indicação nº 8, de 26 de junho de 1970, organizada pela Comissão Especial do CFE, propôs que todas as escolas deveriam cumprir o mínimo exigido pela lei no que se referia ao ensino de EMC, a partir do segundo semestre letivo daquele ano. A organização da educação da juventude brasileira, “à luz dos princípios morais e cívicos, que são parte do patrimônio espiritual do Brasil” (CFE, indicação nº 8/70), foi definida como uma necessidade decorrente da “gravidade” do contexto social.

Esse programa de aceleração do cumprimento do decreto-lei nº 869/69 foi chamado *Plano de Emergência* e teve como relator o arcebispo Luciano José Cabral Duarte. O *Plano* tinha o objetivo de promover a EMC ao menos na última série de cada ciclo de ensino. As demais disciplinas obrigatórias do currículo, como, por exemplo, Português, História e Geografia, deveriam conter, de modo acentuado, os seus aspectos morais e cívicos, a fim de ajudar no embasamento “indispensável” dos educandos. Na impossibilidade de contratação de professores específicos de EMC, as escolas deveriam promover ciclos de palestras aos estudantes, assim

⁴⁵ A EMC passou a ser obrigatória nos exames de maturidade em 1971, por meio da portaria ministerial nº 313 – BSB, de 27 de maio de 1971, que incluiu a disciplina nos exames do 1º e do 2º ciclo. (cf. *Documenta* nº 127, junho de 1971, p. 505)

como cursos de preparação para os professores encarregados de ministrá-la. Apesar do caráter experimental do *Plano de Emergência*, ficou estabelecido que as instituições de ensino deveriam enviar ao CFE os resultados obtidos no cumprimento das suas prerrogativas. Nesse sentido, o relator mostrou-se empenhado em garantir a plena formação “espiritual e democrática” dos jovens⁴⁶.

Como solução para os problemas que norteavam a normatização da EMC, no início de 1971 foi promulgado o decreto nº 68.065⁴⁷, de 14 de janeiro, regulamentando o decreto-lei nº 869/69. Entre as modificações mais significativas, o art. 5 dispunha sobre o problema do aumento da grade curricular nas escolas. Com a retirada da EMC e da OSPB da lista de disciplinas optativas, as instituições de ensino foram afetadas, pois se viram obrigadas a diminuir o número de práticas educativas, a fim de não extrapolar os limites máximos de disciplinas previstos pela LDB (cf. art. 45 e 46). Para reverter tal situação, o decreto estabeleceu que a EMC e a OSPB poderiam não ser computadas para os efeitos dos limites máximos prescritos.

Também foi esclarecido, no art. 7 do decreto nº 68.065, em quantas séries a disciplina deveria ser ministrada, devendo integrar o currículo de ao menos uma das séries de cada ciclo do ensino de grau médio e de uma série do curso primário. A fixação do número de horas semanais da disciplina e as normas e critérios de avaliação ficariam sob a responsabilidade de cada instituição, devendo, contudo, apresentar concordância com os currículos e programas que seriam elaborados pelo CFE, com a colaboração da CNMC.

No ensino superior, o decreto estabeleceu que a EMC deveria ser ministrada sob a forma de EPB, mas sem nenhuma referência sobre a inclusão em todos os semestres dos cursos superiores. A falta de critérios bem definidos para explicar como deveria ser a frequência do ensino de EPB gerava muitos questionamentos por parte das instituições. A Faculdade de Humanidades Pedro II, por exemplo, havia incluído a disciplina nos primeiros semestres dos seus cursos, mas indagou o CFE se existia a necessidade da inclusão nos demais períodos, solicitando uma

⁴⁶ Oliveira (1982, p. 103) ressalta que as recomendações contidas nessa indicação não foram implantadas. Para a autora, as dificuldades que as escolas encontrariam para adaptar os seus currículos no meio do ano letivo acabaram por dificultar o cumprimento do *Plano*.

⁴⁷ Quando o decreto-lei nº 869/69 foi elaborado, suas prerrogativas foram questionadas por setores políticos e educacionais. Como forma de solucionar os problemas oriundos da sua redação, o decreto-lei foi regulamentado pelo decreto nº 68.065/71.

definição de quais seriam. No parecer CFE nº 931, de 18 de dezembro de 1970, a relatora Esther de Figueiredo Ferraz⁴⁸ afirmou que nenhum dispositivo legal obrigava as escolas superiores a ministrar em todos os períodos de seus cursos a disciplina em questão. Mesmo após a regulamentação do decreto-lei nº 869/69, essa dúvida não foi devidamente sanada, refletindo as lacunas e as falhas que nortearam a institucionalização da EMC.

A autonomia concedida às instituições de ensino pelo decreto nº 68.065/71, principalmente no que se referia à livre escolha da carga horária da disciplina, gerou a insatisfação da CNMC. Em 1973, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Comercial do Estado de São Paulo fez uma consulta à CNMC sobre a existência ou não da liberdade dos colégios para distribuir pelas séries a disciplina de EMC, de acordo com as necessidades de cada instituição. Em resposta, o relator, Moacir Araújo Lopes, deixou claro no parecer CNMC nº 7, de 2 de maio de 1973, que a Comissão era contrária às prerrogativas do decreto e ao posicionamento do CFE. Conforme o general, a CNMC havia decidido em reunião plenária que a EMC deveria ser incluída em todas as séries do ensino de 1º e 2º graus, menos na última série de cada grau, pois esta seria reservada à disciplina de OSPB, rompendo com o que previa a legislação em vigor. Para o general, o decreto-lei nº 869/69 era o principal norteador das bases da EMC, desconsiderando o que havia sido definido pelo decreto nº 68.065/71.

5.1.1 Os currículos

Em 4 de fevereiro de 1971, exatamente um ano após a publicação do parecer nº 101/70, que previa a organização de um currículo de EMC pelo CFE, o trabalho da comissão dele encarregada foi apresentado no parecer nº 94, de 4 de fevereiro de 1971. A Comissão Especial do CFE, presidida por Raymundo Moniz de Aragão⁴⁹,

⁴⁸ Era professora da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo na década de 1950 e foi a primeira reitora da Universidade Mackenzie. Em 1982, assumiu o cargo de ministra da Educação do general Figueiredo.

⁴⁹ Raymundo Moniz de Aragão havia proposto, em 1963, a educação moral e política na Universidade do Brasil, sendo que, como ministro da Educação, promoveu o decreto-lei nº 228/67, com o objetivo de controlar a atuação das entidades estudantis. Também assinou os convênios MEC-USAID (cf. CUNHA, 2010, p. 27).

formulou as bases do currículo mínimo da disciplina, tendo o arcebispo Luciano Duarte como relator⁵⁰. Nas considerações preliminares do documento, a Educação Moral foi definida como o ponto “mais grave, mais alto e mais importante de todo o trabalho educacional”, pois objetivava a “decantação do Instinto Moral de um ser livre, a sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta.” (CFE, parecer nº 94/71).

A Educação Cívica, por sua vez, deveria orientar a formação dos jovens para a democracia, cuja essência seria “evangélica”, pois teria como fundamento a igualdade dos homens e, como “espírito”, o amor fraterno. A formação cívica não deveria ser abstrata e teórica, mas sim baseada na realidade do país e da comunidade escolar.

Para o arcebispo Luciano Duarte, um dos grandes problemas da EMC era a neutralidade proposta ao seu ensino, que acabava transformando a disciplina em um leque de possibilidades passíveis de serem ou não seguidas pelos estudantes, sendo que a CNMC já havia declarado a mesma opinião sobre o assunto nos “Subsídios”. Para o membro do CFE, a liberdade pedagógica fazia com que os cidadãos imaginassem que liberdade e independência eram sinônimas. Para ele, todos os homens eram dependentes de Deus, da pátria, dos valores morais que “o solicitam e que se lhe impõem como um imperativo (sic)” (CFE, parecer nº 94/71). Dessa forma, os valores morais eram considerados normas obrigatórias para a vida da sociedade, e a EMC deveria seguir as mesmas prerrogativas:

A Educação Moral e Cívica, inspirada nas grandes linhas da Constituição Nacional, terá como objetivo a formação de cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, chamados a participar do imenso esforço de desenvolvimento integral que nossa Pátria empreende, atualmente, para a construção de uma sociedade democrática que realiza seu próprio progresso, mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem. (CFE, parecer nº 94/71).

⁵⁰ Além do presidente e do relator, também compunham a Comissão os conselheiros Esther de Figueiredo Ferraz, Maria Terezinha Tourinho Saraiva, padre José de Vasconcellos e Tarcísio Meireles Padilha. (cf. *DOCUMENTA* nº 123, fevereiro de 1971, p. 121)

No item “Educação Moral e Religião”, o arcebispo declarou que a liberdade religiosa prevista constitucionalmente era um sinal incontestável de que a democracia brasileira era pluralista. O fato do Estado não ter uma religião oficial serviu de base para o relator afirmar que a EMC ministrada nas escolas do país deveria ser aconfessional, ou seja, não vinculada a nenhuma religião ou Igreja. No entanto, ao questionar se seria possível ensinar Educação Moral sem fazer qualquer tipo de apelo religioso, o arcebispo afirmou, contraditoriamente, que a base da moral a ser ensinada era Deus, “reconhecido como sendo o fundamento último da Moral” (CFE, parecer nº 94/71). Para ele, a religiosidade era uma característica inerente à espécie humana.

Para tentar evitar interpretações dúbias sobre o seu real posicionamento, o conselheiro do CFE, arcebispo Luciano Duarte, afirmou que o fundamento religioso da EMC a ser ensinada nas escolas seria a “Religião Natural”, segundo a qual Deus era reconhecido como a luz da razão e origem da vida. Por essa concepção, os alunos teriam o direito de receber um ensinamento moral de acordo com a sua opção religiosa, direito garantido, conforme o relator, pelo pluralismo protegido pela Constituição. Nesse sentido, Cunha (2010, p. 26) afirma que o posicionamento do arcebispo afastava todas as religiões afrobrasileiras e orientais do contexto educacional regido pela EMC. Da mesma forma, as crenças indígenas também eram relegadas “pelos moralistas e civilistas, à condição de resíduo de ignorância ou de curiosidades folclóricas”.

A tentativa do relator de burlar discursivamente o entendimento de que a EMC deveria ser regida por valores confessionais, mais precisamente oriundos da doutrina católica, ficou evidenciada pela defesa cristã contida no parecer. De forma ainda mais latente, a CNMC, por meio do seu presidente, Araújo Lopes, publicava trabalhos sobre a disciplina sem nenhum tipo de respeito à pluralidade religiosa, evocando passagens bíblicas, exaltando os valores da Igreja Católica e defendendo o ensino de uma moral atrelada aos “bons costumes” cristãos.

O arcebispo Luciano Duarte, ao discorrer sobre o papel do professor de EMC, afirmou o seguinte: “o que, no Antigo Testamento, no Livro dos Salmos, o salmista diz a Deus, num gesto de abandono e de confiança: ‘Nas tuas mãos está a minha sorte’, a Educação Moral e Cívica poderia dizer àquele que vai ensiná-la” (CFE, parecer nº 94/71). O apelo religioso do relator serviu para afirmar que o professor da

disciplina teria um papel decisivo no cumprimento do decreto-lei nº 869/69, afastando, por meio da sua prática, qualquer reação negativa sobre a EMC. Tal declaração funcionaria como um meio de apaziguar as críticas direcionadas à EMC, já que o Conselho constantemente recebia questionamentos e consultas sobre a sua inclusão curricular e formatação metodológica, haja vista as dúvidas oriundas da nomenclatura *disciplina e prática educativa*. Para Luciano Duarte, o despreparo dos professores e a improvisação pedagógica eram os maiores desafios que o novo currículo deveria amenizar.

Para enfrentar a desorganização que acompanhava a sua obrigatoriedade, as normas do CFE para o ensino da disciplina estabeleceram um período específico para que ela começasse a integrar as atividades escolares, preenchendo, desse modo, as lacunas deixadas pelo decreto nº 68.065/71. Assim, como disciplina, a EMC deveria estar presente em uma série do curso primário, do curso ginásial e do curso colegial⁵¹, sendo que, como prática educativa, deveria estar presente em todas as séries de todos os graus de ensino. Nas instituições de nível superior, os EPB deveriam ser ministrados nos cursos de graduação por um período de dois semestres, e nos cursos de pós-graduação por um semestre.

No curso primário, não haveria um professor específico de EMC, devendo a atividade ser exercida por todos os docentes, e o conteúdo a ser ministrado deveria focalizar os grupos mais próximos das crianças, ou seja, a família e a escola. Neste segmento de ensino, um dos conteúdos programáticos era a “noção de Deus e de religião, partindo da natureza que cerca a criança” (CFE, parecer nº 94/71). Certamente os alunos não eram consultados sobre a sua religião individual, nem tampouco as aulas da disciplina eram formatadas de acordo com o credo de cada um e dos que não tinham crença religiosa. O objetivo da EMC para as séries iniciais deveria prever o desenvolvimento de hábitos e atitudes “corretas”, e ensinamentos sobre como conviver harmoniosamente em grupo, enfocando também o aprendizado sobre símbolos nacionais como, por exemplo, a bandeira e o hino nacional.

No ciclo ginásial, o aluno receberia o preparo para a “obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade”, além do conhecimento sobre

⁵¹ Na reforma de 1971, o curso primário deu origem ao primeiro segmento do ensino de primeiro grau (1º a 4º séries). O primeiro ciclo do ensino médio deu origem ao segundo segmento do ensino de primeiro grau (5º a 8º séries) e o segundo ciclo deu origem ao ensino de segundo grau.

as atitudes necessárias à vivência democrática. Entre os conteúdos destacava-se o ensino da religião “como base na Moral”. No programa para o ciclo colegial, o enfoque seria a realidade do país, sua problemática e metas.

No ensino superior, o programa de EPB valorizou as questões nacionais: a realidade brasileira; os problemas morfológicos; os problemas de desenvolvimento econômico; os problemas socioeconômicos, políticos e de Segurança Nacional. Neste item, deveriam ser abordados os fatos oriundos da “guerra revolucionária”, a responsabilidade do cidadão para com a segurança externa e interna do país, o papel das Forças Armadas e do Conselho de Segurança Nacional, do Estado Maior das Forças Armadas e da Escola Superior de Guerra.

O currículo mínimo para a EMC, formulado pelo arcebispo Luciano Duarte, foi exaustivamente elogiado pelos demais conselheiros do CFE em todos os pareceres que versavam sobre o assunto. O “bom senso” utilizado nos seus comentários e a orientação de praticidade que Luciano Duarte imprimiu aos conteúdos programáticos da disciplina acabaram por criar uma evidente diferenciação entre o seu parecer e as prerrogativas do decreto-lei nº 869/69, o que perturbava a CNMC e, principalmente, Araújo Lopes, que na data da aprovação do parecer CFE nº 94/71 era o presidente da Comissão. Enquanto o decreto-lei apresentava a imposição da EMC como forma perceptível de controle social, o parecer do CFE tentava minimizar o conteúdo autoritário da disciplina, sugerindo propostas curriculares amplas e de fácil adaptação pelas escolas.

Para Araújo Lopes (1976, p. 7), a composição curricular proposta pelo CFE contrariava a legislação em vigor (decreto-lei nº 896/69 e decreto nº 68.065/71), dificultando “o tratamento do campo axiológico”. O descontentamento do general foi ainda mais intenso porque os “Subsídios” curriculares organizados pela Comissão acabaram não sendo oficializados, fato que impulsionou o órgão a submeter o assunto ao ministro da Educação, Jarbas Passarinho. Assim, nos ofícios 118/A/71, 165/71, 172/71 e 129/72, a Comissão solicitou que as propostas contidas nos “Subsídios” fossem consideradas, em substituição às “arbitrariedades” contidas nos programas de ensino formulados pelo CFE.

De acordo com as suas afirmações, a Comissão defendia que os programas propostos pelo Conselho para o curso colegial e para o ensino superior não seguiam as recomendações estabelecidas pelo decreto-lei nº 869/69. Em uma crítica direta

aos *Objetivos Comportamentais* direcionados para todos os níveis de ensino, contidos no parecer CFE nº 94/71, Araújo Lopes afirmou que sua finalidade primordial não era a *formação do caráter* dos estudantes, e por isso rompia as determinações legais contidas no decreto-lei.

Para o general, os *Objetivos Comportamentais* sugeridos pelo CFE eram sucintos e apresentavam especificações distintas para cada nível de ensino, sendo que a Comissão defendia uma progressão comportamental aos estudantes. Para o curso primário, os programas do CFE visavam o desenvolvimento de valores necessários para a vida em grupo, a fim de efetivar a integração e a eficiente participação dos jovens na sociedade, como também buscavam ensinar que todos tinham deveres, pelos quais os direitos seriam adquiridos.

O programa básico para o curso primário criado pela CNMC (1971), por sua vez, era totalmente voltado à aquisição do apreço religioso por parte das crianças. Os objetivos foram divididos entre moral e civismo. À moral caberia fazer os alunos compreenderem que a religião era uma necessidade para a conquista da aproximação “da criatura ao Criador”, pois só por meio do respeito e da devoção a Deus seria possível formar e aperfeiçoar o caráter.

Ao civismo caberia conduzir os estudantes ao “amor da grande instituição Pátria Brasileira” por meio do conhecimento dos símbolos e das tradições nacionais, como também tornar o educando capaz de agir com responsabilidade perante os direitos e deveres cívicos, incentivar a participação nos problemas comunitários e proporcionar o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país. Enquanto o CFE tentava adequar os ensinamentos da disciplina à idade dos alunos, a CNMC criticava tal postura, defendendo que a sua proposta curricular, extensa e desvinculada da maturidade cognitiva dos estudantes, era a única capaz de garantir a “correta” e “integral” formação dos estudantes (cf. MEC; CNMC, 1970b, p. 17-23).

Nos *Objetivos Comportamentais* para o curso ginásial, o CFE previa o preparo do cidadão para a obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade, estimulando as habilidades e as atitudes “necessárias a uma vivência democrática.” (CFE, parecer nº 94/71). Para o curso colegial, os *objetivos* estavam voltados a desenvolver no aluno a capacidade de identificação da posição do Brasil no contexto das demais nações, reconhecendo os problemas do país e compreendendo as aspirações do povo brasileiro.

Enquanto o CFE definiu as “tradições religiosas do povo brasileiro” como um dos conteúdos programáticos a ser seguido no curso ginásial, os “Subsídios” da CNMC utilizavam a doutrina cristã como fundamento para todas as propostas curriculares da EMC. Os objetivos para o ensino médio pouco se diferenciavam dos destinados ao ensino primário, repetindo as mesmas prerrogativas à disciplina: desenvolver o apreço pela religiosidade, tendo Deus como o criador do mundo, e relacionar a dignidade do homem à espiritualidade, vinculando moral e religião. No curso colegial, as aulas de EMC teriam por objetivo, além dos já citados, desenvolver noções de axiologia, enfocando os valores subjetivos e os valores objetivos, assim como os permanentes e os efêmeros.

Conforme a CNMC, a EMC deveria, no ensino médio, seguir as propostas destinadas ao ensino primário referentes ao civismo, adicionando aos objetivos da disciplina a “confrontação” dos sistemas sociais contemporâneos, sendo estes a democracia espiritualista e o “comunismo ateu”. Entre os assuntos a serem tratados no curso colegial, destacava-se “a falácia do comunismo: negação da liberdade social”, temática que comprova a vinculação feita pela CNMC à Doutrina da Segurança Nacional veiculada pela ESG, já analisada nos capítulos anteriores. Enquanto o CFE elaborou um currículo de EMC voltado às diferentes fases educacionais dos estudantes, garantindo a autonomia dos professores por conta da flexibilidade destinada às temáticas a serem trabalhadas, a CNMC propôs um currículo prescritivo e mais limitado. Nele predominaram as concepções de religiosidade cristã como meio de se atingir a dignidade, além das noções de família, patriotismo, obediência às leis e aos valores espirituais, fundamentadas na redação constitucional e nos decretos expedidos pelo regime autoritário.

5.1.2 A formação dos professores

Um dos questionamentos mais encaminhados ao CFE versava sobre a formação dos professores de EMC. O parecer nº 94/71 determinava que o CFE deveria fixar os currículos mínimos dos cursos de professores para o ensino médio, cabendo aos conselhos estaduais fixá-los para as escolas de formação de professores para o primário. Visto que a disciplina já fazia parte do programa das

escolas, o parecer afirmou que, enquanto não houvesse professores e coordenadores em número suficiente, a habilitação deveria ser feita por meio de exames de suficiência, a fim de sanar a falta de profissionais com formação específica em EMC. Conforme o documento, a habilitação de emergência aceitaria licenciados em Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História, Pedagogia, bem como qualquer outro profissional que tivesse a autorização para lecionar estas disciplinas.

Em uma consulta enviada ao CFE, o secretário de Educação de Minas Gerais questionou se os professores que estavam ministrando EMC a título emergencial poderiam receber o registro definitivo para trabalhar com a disciplina. Profissionais de Alagoas, de Pernambuco, do Ceará e do Paraná também fizeram semelhante pedido. No parecer nº 66, de 2 de fevereiro de 1971, o relator, Padre José de Vasconcellos, afirmou que a formação específica do professor de EMC era o mais difícil problema a ser resolvido pelo Conselho. Em tom de denúncia, argumentou que tais profissionais estavam ministrando a disciplina com apoio nos “Subsídios” da CNMC de 1970, e muitos cursos de preparação do professorado, organizados por universidades e escolas, também estavam utilizando o currículo proposto pela Comissão, sendo que os programas oficiais da disciplina ainda não haviam sido apresentados pelo Conselho⁵², que era o único “órgão com competência para fazê-los.” (CFE, parecer nº 66/71).

A crítica apontava para o fato de muitas instituições de ensino terem, indevidamente, apropriado-se dos “Subsídios” da CNMC para formular tanto cursos de EMC quanto a própria grade curricular da disciplina. Logo após o parecer nº 101/70, por meio do qual o CFE aceitou os “Subsídios” como apenas um apoio preliminar ao trabalho que seria realizado, a Comissão organizou um livro chamado “Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino”, que foi publicado pelo MEC em 1970 (MEC, CNMC, 1970a). Este livro, no entanto, também foi publicado, em via transversa (MEC, CNMC, 1970b), pela Imprensa do Exército, e editado pela Caixa de Pecúlio dos Militares (CAPEMI)⁵³. Em ambas as

⁵² Esse parecer foi votado dois dias antes da apresentação dos currículos e programas oficiais da disciplina pelo CFE.

⁵³ Fundada em 1960, a CAPEMI foi uma empresa privada sem fins lucrativos do ramo de previdência complementar, seguros e assistência financeira, atuando como uma caixa de montepio, que é uma espécie de seguro e pensão por morte. Atendia, principalmente, militares das Forças Armadas, que

edições, foi apresentado na íntegra o programa curricular proposto pela Comissão, assim como a redação do parecer emitido pelo CFE, no qual os “Subsídios” foram considerados uma contribuição favorável da CNMC. A divulgação desse material, que não havia recebido a aprovação legal para ser utilizado como base conceitual pelas instituições de ensino, acabou gerando uma apropriação indevida pelos meios educacionais, visto que até livros didáticos foram publicados com base no currículo criado pela CNMC, que tinha a função de avaliar e aprovar a bibliografia da disciplina em todos os níveis de ensino⁵⁴.

O Conselho não aprovou nenhum registro definitivo de EMC para os licenciados em cursos não específicos ao longo de todos os anos da obrigatoriedade da disciplina. No entanto, emitiu numerosas autorizações provisórias para a ministração das aulas, fato que causava o descontentamento da CNMC, que exigia a realização de exames de suficiência para os professores que desejassem ministrar a disciplina. Nesse sentido, o general Araújo Lopes (1976, p. 8) criticou a demora do CFE na organização de tais exames, afirmando que, na verdade, nunca seriam realizados, “apesar da sua extrema urgência, grande necessidade e dos esforços da CNMC”, o que acabou por gerar “incalculáveis prejuízos” para a educação. Algumas entidades realizavam os exames sem seguir, contudo, os aspectos estabelecidos pela lei em vigor, sendo que Araújo Lopes atribuiu a essa prática ilegal à falta de dedicação do Conselho, que não “empenhou esforços” para realizar os exames oficiais.

No processo de institucionalização da EMC, a resolução CFE nº 8, de 1º de dezembro de 1971, fixou as matérias do núcleo comum dos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus e estabeleceu que as disciplinas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências deveriam fazer parte dos currículos oficiais das escolas. Para Araújo Lopes (1976, p. 11), tal ordenação não seguiu nenhum critério científico, praticamente eliminando a EMC “do espírito do núcleo comum”. A mesma resolução ainda definiu que a OSPB seria um dos conteúdos específicos dos Estudos Sociais, sendo que, para o general, deveria ser obrigatória como disciplina

tinham as parcelas da capitalização descontadas diretamente da folha de pagamento (fonte: www.folha.com.br, reportagens de 14/01/1994 e 22/01/1994, acesso em dezembro de 2010).

⁵⁴ Filgueiras (2006) analisou a produção didática de EMC entre os anos de 1969 e 1993 e constatou que muitas publicações continuaram a seguir o currículo da CNMC mesmo após a criação dos programas oficiais pelo CFE, em 1971.

específica. Para ele, as medidas oficiais sobre a disciplina estavam a colocando como “pingente de um todo”, já que, no seu entendimento, ela era uma ciência específica baseada no espiritual, que deveria receber uma importância maior, visto a sua distinção em relação às demais. Por conta da desvalorização sofrida, o general afirmou que a EMC foi desconsiderada do seu aspecto de formação de valores permanentes para a juventude.

A lei nº 5.692/71 e a resolução CFE nº 8/71, para Araújo Lopes, apresentavam claros pontos de divergência em relação aos princípios filosófico-pedagógicos que ele julgava necessários à prática educacional, sendo que também afirmou que contrariavam a Constituição do país. A lei nº 5.692/71 previa, no seu art. 1, que o ensino de 1º e 2º graus teria por objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”. Segundo o general, a “neutralidade” da redação no aspecto filosófico e a falta de relação com o campo moral eram indícios de que a lei não conseguiria desenvolver os valores necessários à juventude do país:

Que potencialidades serão desenvolvidas se não há definição no campo moral? Trata-se do desenvolvimento do *homo ethicus*, do *homo faber*, do *homo economicus* [sic]? Por ela [a lei nº 5.692/71], até profissões pouco dignas, mas existentes nas sociedades, desde as mais antigas, poderão ser desenvolvidas. O final do artigo 1º dá ênfase ao trabalho, sem o contrapeso da formação humanística de valores do cristianismo, orientação socialista e marxista – a praxis antes do locus, ação antes do ser. (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 9).

Descontente, o general afirmou que fez o possível para que a redação do art. 1 fosse modificada, convocando autoridades e educadores. Sem conseguir a alteração desejada, trabalhou para influenciar a redação do art. 7 da mesma lei, que estabeleceu a obrigatoriedade da EMC nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado o disposto no decreto-lei nº 869/69. Araújo Lopes declarou que, no entanto, documentos posteriores, oriundos do CFE, “perturbaram a interpretação correta, democrática e necessária das bases filosófico-pedagógicas da lei nº 5.692/71” (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 10), citando a inclusão, pelo Conselho, da EMC como parte integrante do currículo de Estudos Sociais.

Para ele, a “subordinação” da disciplina a outro ramo de conhecimento fez com que a EMC fosse permeada por bases ideológicas discordantes daquelas que lhe foram fixadas, criando sérios obstáculos à implantação da doutrina, “missão basilar da CNMC”. A Comissão solicitou ao CFE o reexame dos documentos que previam tal subordinação, mas nenhuma providência foi tomada, conforme o relato de Araújo Lopes (1976, p. 10-11).

Para o general, a intenção “socializante-marxista” de mentores da lei nº 5.692/71 e da resolução CFE nº 8/71 evidenciava a sistematização do pensamento de grandes pensadores brasileiros. Criticando diretamente Anísio Teixeira, afirmou que “especialistas de educação dos estados, dando vazão às escolas em que foram formados, tiraram partido dessa legislação e foram perturbando, em documentos diversos, a implantação da EMC” (ibidem, p. 12), fazendo referência à vinculação da disciplina aos Estudos Sociais. Mesmo tendo empenhado esforços para reverter a legislação, lamentou que os resultados das denúncias fossem nulas, já que os “desorientadores” da educação brasileira continuaram a agir com discordância ao decreto-lei nº 869/69.

5.1.3 A licenciatura específica

Em 1972, no parecer nº 554, de 8 de junho, o CFE estabeleceu o currículo mínimo para a habilitação em EMC. O relator, Paulo Nathanael Pereira de Souza⁵⁵, discorreu sobre a opção de considerar a EMC como objeto de um curso de licenciatura específica ou considerá-la como uma modalidade de habilitação de Estudos Sociais. Optando pela segunda hipótese, afirmou que o princípio da economicidade foi crucial para a escolha, uma vez que era vedada, legalmente, a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, e a formação em EMC poderia ser feita em estudos correlatos aos cursos de História, de Geografia e de Estudos Sociais. A preferência pela sua inclusão dentro do curso de Estudos Sociais devia-se ao fato da EMC ter uma natureza “extensa e profundamente social”. A urgência era a de preparar professores “capazes, na multivalência da sua

⁵⁵ Professor universitário nas áreas de Economia, História e Educação, foi secretário municipal da Educação e Cultura de São Paulo entre 1971 e 1974.

habilitação, de atender aos reclamos educacionais” (CFE, parecer nº 554/72), principalmente no ensino fundamental, onde os profissionais deveriam ministrar aulas multidisciplinares.

Dessa forma ficou estabelecido⁵⁶ que, para a habilitação polivalente de EMC, OSPB e Estudos Sociais, capaz de habilitar os profissionais a atuar no ensino fundamental, seria exigido o currículo mínimo de 1.200 horas, devendo englobar disciplinas de História, Geografia, Fundamentos de Ciências Sociais e disciplinas pedagógicas, além das obrigatórias: Filosofia, Teoria Geral do Estado, OSPB, EMC e Educação Física. Para a licenciatura plena em EMC, a ser desenvolvida no contexto dos Estudos Sociais, habilitando os profissionais para atuar no ensino médio e no ensino superior⁵⁷, seria exigido um currículo mínimo de 2.200 horas, que deveria englobar matérias obrigatórias, básicas e complementares, e ainda disciplinas optativas. As obrigatórias seriam História Social; Política e Economia Geral e do Brasil; Geografia Física e Humana; Sociologia; Filosofia; Política; Cultura Brasileira; Geopolítica do Brasil; Constituições Brasileiras; e Estudo de Problemas Brasileiros, sendo que a licenciatura deveria ter a duração mínima de 3 anos e máxima de 7 anos. As mesmas decisões foram aplicadas àqueles que pretendiam ocupar a função de coordenador de EMC.

Resumindo as atribuições conferidas por cada modalidade de formação em EMC, o relator explicou as diferenças e as competências dos professores nos diferentes níveis de ensino:

Em suma, espera-se da licenciatura de 1º grau que dote o professor de conteúdo suficiente e de técnicas apropriadas, para que se liguem menos à linha disciplinar do que a das práticas e dos estudos coordenados em áreas, para que se consiga cumprir sua missão específica de preparar o aluno do primeiro ciclo de escolaridade para o seu futuro desempenho de pessoa integralmente desenvolvida nas suas virtualidades e aptidões. Quanto à licenciatura plena, visará a formação de professores, portadores de conhecimento amplo e aprofundamento nas várias especializações e modalidades. É predominantemente monovalente e visa ao conhecimento sistematizado da Geografia, da História, da Organização Social e Política Brasileira, da Educação Moral e Cívica, e, como desdobramento desta, da área de Estudos de Problemas Brasileiros.

⁵⁶ O parecer foi homologado pelo Ministro da Educação na resolução nº 8, de 9 de agosto de 1972.

⁵⁷ Para lecionar EMC no ensino superior ficou estabelecido que o professor deveria ter certificado de pós-graduação na área.

Na licenciatura plena, o ensino e a pesquisa atingem altitudes consideráveis, que se aproximam das áreas de transição com os territórios da pós-graduação, a serem, mais tarde, palmilhados pelo professor que pretenda a especialização conducente ao magistério de terceiro grau. (CFE, parecer nº 554/72).

A formação para ministrar a disciplina, mesmo recebendo um currículo específico, nada mais era do que um compêndio formado por fragmentos curriculares de outros cursos, tais como História e Geografia. O profissional de ensino fundamental deveria ser polivalente, a fim de poder ministrar EMC, OSPB e todas as demais matérias integrantes da grade curricular. Em cursos de curta duração, a formação aligeirada e superficial de muitos temas correlatos, contudo distintos, acabava por contrariar a opinião de que o professor de EMC deveria ser muito bem preparado. A maior preocupação do CFE era formar tais profissionais rapidamente, a fim de cumprir a legislação, e por isso a qualidade ficava à mercê da urgência.

Os profissionais de nível médio, mesmo sendo definidos como monovalentes pelo relator do parecer nº 554/72, também deveriam dominar uma vasta quantidade de conteúdos, sendo que, além disso, deveriam ainda praticar uma boa conduta moral, fator “imprescindível” à prática de EMC. Outro agravante era que os cursos de licenciatura, na sua grande maioria, eram ministrados no âmbito das instituições particulares, que viam na nova disciplina escolar uma fonte de lucro em ascensão⁵⁸. Com efeito, denúncias eram enviadas ao CFE relatando que “cursos clandestinos” de licenciatura em EMC estavam sendo ofertados por escolas e faculdades sem a autorização do Conselho, e com grande contingente de alunos matriculados, conforme relatos expostos no parecer nº 832, de 9 de agosto de 1972.

Com efeito, a necessidade de formar professores para ministrar a EMC era tão grande que o CFE aprovou, por meio do parecer nº 842, de 8 de junho de 1973, a proposta contida na indicação nº 29, de 8 de junho de 1973, de autoria de Maria Terezinha Tourinho Saraiva⁵⁹. Nela, a conselheira solicitou que os concluintes de

⁵⁸ Conforme dados vinculados em matéria do Jornal da Associação de Professores do Estado de São Paulo – APEOESP, fevereiro de 1975, p. 3 (apud FILGUEIRAS, 2006, p. 92).

⁵⁹ Quadro da política educacional dos governos militares, inclusive na direção do Mobral (cf. CUNHA, 2010, p. 27). Foi secretária da Educação no Estado da Guanabara, no governo Carlos Lacerda,

licenciatura em Estudos Sociais, modalidade EMC, cujos estudos tivessem sido realizados em instituições adaptadas à resolução nº 8/72, mas ainda não reconhecidas, obtivessem igualdade de condições em relação aos licenciados em Pedagogia, História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais, além dos já habilitados em exame de suficiência para lecionarem a disciplina, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Isso também valeria para os licenciados que não tivessem diploma registrado pelo seu curso de formação, uma vez que os cursos irregulares não tinham a licença necessária para expedir os diplomas. A argumentação para tais exceções era a emergência fixada pelo parecer nº 94/71 em relação à adequação dos profissionais para com a EMC.

O currículo mínimo para a habilitação em EMC, formulado pelo CFE, recebeu fortes críticas da Comissão. No parecer CNMC nº 23, de 14 de junho de 1972, o relator, Arthur Machado Paupério, afirmou que o currículo estipulado pelo Conselho não tinha nenhum caráter específico com a EMC, pois era formado por disciplinas exclusivas do curso de Ciências Sociais. Como agravante, expôs que o CFE ignorou que a CNMC deveria colaborar na elaboração dos currículos e programas de EMC, conforme previa o art. 6, alínea b, do decreto-lei nº 869/69, pois nem sequer a comunicou sobre o trabalho, de modo que a notícia da aprovação dos currículos só foi conhecida por meio de notícias veiculadas em jornais.

Nos currículos propostos pela CNMC para a licenciatura de 1º e 2º graus constavam as disciplinas de Fundamentos Filosóficos da Educação Moral e História das Doutrinas Morais. Esta englobaria a evolução do comportamento moral e cívico das diferentes civilizações, a religiosidade como dimensão natural do homem, a seleção dos valores axiológicos e a sua importância para a formação do caráter. O CFE afirmava que a Filosofia, como disciplina curricular obrigatória, supriria a necessidade das matérias propostas pela CNMC, mas o relator do parecer da Comissão afirmou que o estudo genérico da Filosofia não seria capaz de fornecer os fundamentos éticos e axiológicos necessários para a formação dos futuros professores de EMC.

A CNMC também defendeu que os cursos de Ciências Sociais deveriam mudar de nome, pois ao formar professores de EMC deveriam ser chamados de

Cursos de Estudos Morais e Sociais. Na verdade, a Comissão era contra a inclusão da EMC nessa área de estudos, pois todos os concluintes estariam, automaticamente, habilitados a ministrar a EMC. Conforme Arthur Machado Paupério, a área dos Estudos Sociais era a que concentrava o maior número de pessoas contrárias à doutrina da EMC, sendo que a sua inserção em tal curso era “lamentável e extremamente grave” (cf. CNMC, parecer n° 23/72). Dessa forma, Paupério sugeriu que o exposto no parecer fosse encaminhado ao ministro da Educação, Jarbas Passarinho, a fim de que ele determinasse que o assunto fosse reexaminado pelo CFE.

No aditivo ao parecer em questão, Paupério afirmou que o CFE, após recebê-lo, encaminhou à CNMC uma cópia do parecer n° 554/72, referente aos currículos dos cursos de EMC. Neste documento, o CFE explicava que a Filosofia seria uma disciplina obrigatória e incluiria os estudos de Problemas Fundamentais e Relações com a Ética Geral e a Ética Especial, Religião, Sistemas Filosóficos, Metafísica e Ética. Com tais especificações, o Conselho esperava receber o apoio da Comissão, que, no entanto, afirmou que a situação curricular havia melhorado com o detalhamento, mas continuava a entender que o quadro era insuficiente na parte Ética e Axiológica. Conforme o relator da CNMC, não havia dúvida de que a solução para o problema seria a implantação da proposta curricular da Comissão, uma vez que o CFE propunha matérias similares entre si, devendo, portanto, serem reduzidas para não prejudicar as disciplinas ligadas à Moral e à Ontologia. Para a CNMC, os Estudos Sociais não poderiam minimizar os Morais.

Assim, foi feita uma solicitação para que o aditivo ao parecer n° 23/72 fosse remetido ao ministro da Educação. A exaustiva argumentação da Comissão, no entanto, não teve a repercussão desejada, pois os currículos propostos pelo CFE entraram em vigor sem a adição das disciplinas sugeridas e mantendo o nome de curso de Estudos Sociais.

A inclusão da EMC como área pertencente aos cursos de Estudos Sociais gerava dúvidas entre as instituições de ensino, que não sabiam ao certo como expedir os seus diplomas e até como denominar a nova formação. Em 1975, após quatro anos da regulamentação dos currículos, programas e bases para a formação dos professores, a USP questionou o CFE sobre o diploma dos graduados no referido curso.

Algumas instituições expediam os diplomas com a denominação “Habilitação Moral e Cívica: 1º grau”, sendo que o CFE afirmou não existir essa licenciatura. Em contrapartida, o certificado deveria indicar que o graduado tinha licenciatura em *Estudos Sociais, habilitação polivalente*. O CFE afirmou que a única habilitação em EMC era a licenciatura plena, que não deveria ser confundida com a de Estudos Sociais. A confusão de nomenclaturas era tão grande que o relator desse parecer, Paulo Nathanael Pereira de Sousa, transpareceu ter desconsiderado a redação do parecer nº 554/72, do qual também foi o relator. Nele, o conselheiro havia afirmado que o CFE optou por não considerar a EMC como um curso específico, mas sim como uma modalidade de habilitação do curso de Estudos Sociais, e agora se contradizia, afirmando que a EMC, por si só, já era uma licenciatura e, por isso, não podia ser confundida com os Estudos Sociais.

Pela análise dos pareceres emitidos pelo CFE, foi possível observar que a partir de 1975 muitas instituições de ensino começaram a indagar o Conselho quanto à pertinência de ambas as disciplinas, EMC e OSPB, nos currículos escolares. No parecer nº 2.098, de 4 de agosto de 1975, foram expostos alguns questionamentos de estudantes de Estudos Sociais, habilitação em EMC, da Faculdade Auxilium, localizada no estado de São Paulo. Eles solicitavam que a licenciatura em EMC concedesse também a habilitação em OSPB, afirmando que o grande problema da inclusão de ambas as disciplinas nos programas de ensino era que os seus conteúdos eram muito semelhantes, fazendo com que o professor corresse o risco de “duplicações inúteis ou, quando não, desinteressantes” (CFE, parecer nº 2.098/75). Essa situação estaria gerando um grande desgaste para os Estudos Sociais, nos quais as habilitações estavam incluídas. Diante do exposto, o CFE considerou a argumentação dos estudantes, formulando a resolução nº 45, de 23 de dezembro de 1975, que concedeu aos licenciados em EMC o direito para ministrar, também, a OSPB. A medida visava solucionar a duplicação de conteúdos ensinados por conta das semelhanças entre ambas as disciplinas.

No contexto de modificações na estrutura da EMC, Araújo Lopes (1976) denunciou em seu relatório que os “excelentes resultados” esperados pela implantação da licenciatura em EMC foram, contudo, cerceados pela “ilegal” diminuição das séries em que a EMC deveria ser ministrada no 1º e 2º graus, fato que estava ocasionando “fatalmente o desinteresse dos candidatos a professores de

EMC” (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 16). A limitação de que a disciplina deveria ser ministrada em apenas duas séries do 1º grau e em uma série do 2º grau e do ensino superior estava dificultando a formação do caráter dos educandos, objetivo que só seria conseguido por meio de um “processo contínuo”. Para a CNMC, a disciplina deveria ser ministrada em todas as séries do ensino de 1º e 2º graus, e em duas séries do ensino superior, conforme exposto no relatório da CNMC de 1972.

Para Araújo Lopes, a alteração da carga horária obrigatória da disciplina foi ocasionada por modificações introduzidas pelo CFE no anteprojeto do decreto nº 68.065/71, que regulamentou o decreto-lei nº 869/69. Este previa a EMC como disciplina integrada ao sistema curricular no primeiro segmento do 1º grau e como disciplina individual em duas séries do segundo segmento do 1º grau, e em uma série do 2º grau. Para ele, a diminuição dessa carga horária foi o elemento que mais contribuiu para a desvalorização da EMC.

Contrariando a postura inflexível do general, os demais membros da CNMC aceitaram a diminuição da carga horária da disciplina ao aprovarem o projeto “Normas para a aplicação do decreto-lei nº 869/69”, que foi anexado ao ofício CNMC nº 707, de 06 de novembro de 1975. Este projeto sintetizou as dificuldades encontradas pela Comissão na implantação e manutenção da EMC, propondo algumas medidas para que as normas do decreto-lei nº 869/69 fossem efetivamente concretizadas. Ao discorrer sobre a inclusão da EMC nos currículos, o projeto declarou que a disciplina deveria ser ministrada sob a forma de atividades⁶⁰ nas quatro séries do primeiro segmento do 1º grau e como disciplina apenas na última série do 2º segmento do 1º grau, o que gerou uma grande revolta em Araújo Lopes. Para ele, a decisão da CNMC era inadmissível.

Com declaração de voto contrário ao que havia sido decidido pelos demais membros, o general fez uma solicitação expressa para que o seu posicionamento fosse anexado ao projeto, que seria remetido ao ministro da Educação:

Nunca deveríamos aceitar que as quatro primeiras séries do ensino do 1º grau deixassem de ter a disciplina EMC para se limitarem apenas a atividades. Isto porque as atividades, contendo um grau menor de conhecimento, sem os princípios, mais bem explicitados pela disciplina não favorecem seja o simbolizado sentido atrás do

⁶⁰ A lei nº 5.692/71 mudou a nomenclatura de *prática educativa* para *atividades*.

símbolo [sic]. Os símbolos da Pátria serão apenas coisas materiais, sem a explicação ordenada do seu profundo significado. Assim, a formação do caráter, iniciada no lar, tem, talvez, a sua fase fundamental na Escola nessas primeiras quatro séries. (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 18).

Para ele, a experiência de uma prática educativa de EMC sem a caracterização de disciplina havia sido dolorosa, referindo-se aos anos anteriores ao decreto-lei nº 869/69, quando o CFE contrariou todas as tentativas de obrigatoriedade da EMC como disciplina, conforme já analisado nos capítulos anteriores. Para o general, os professores primários, devidamente formados eram capazes de encaminhar as crianças para o “bem”, mesmo quando estas fossem oriundas de famílias desestruturadas e sedentas de valores. Assim, Araújo Lopes defendia que a necessidade da disciplina sob a forma obrigatória repousava exatamente na sua característica formadora de conceitos doutrinários indispensáveis para o crescimento ético dos estudantes, como noções religiosas, que visavam o ensinamento dos princípios cristãos, conceitos patrióticos e sociais sobre símbolos nacionais e valores morais e espirituais, tais como amor, fraternidade, dever e virtude. Com a retirada da EMC dos currículos do primeiro segmento do 1º grau, a formação do caráter dependeria exclusivamente de atividades, que apresentariam uma “fraca dose de conhecimentos”.

Após a diminuição da carga horária da EMC, alguns Estados optaram por ministrá-la em séries específicas, causando ainda mais insatisfação em Araújo Lopes, que considerava esta mudança curricular uma afronta à legislação. No seu relatório, ele expôs em tom de denúncia que o Estado de Minas Gerais oferecia a EMC somente na 8ª série e o Estado de São Paulo não oferecia a disciplina no 1º grau, considerando-a apenas uma área de estudo. O município do Rio de Janeiro, por sua vez, oferecia a disciplina na 6ª série, sendo que o seu programa curricular não citava as palavras “Deus e Valores no sentido espiritual e moral.” (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 19). Para o general, a diminuição curricular da EMC, organizada e aprovada pelo CFE, estava propiciando um entendimento errôneo de que a sua permanência como disciplina obrigatória era optativa às instituições, gerando dificuldades para a manutenção da sua doutrina e para a formação do caráter da juventude.

5.1.4 Os créditos acadêmicos

Outra questão que ocasionou divergências entre o CFE e a CNMC foi a concessão de créditos de EMC para estudantes universitários que participassem dos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto Rondon. Em 1973, por meio do parecer CFE nº 1.293, de 9 de agosto, o CFE aprovou a solicitação do coordenador-geral do projeto, Tenente-Coronel Sérgio Mário Pasquali, que fundamentou o seu pedido na importância das atividades práticas para aumentar a eficiência da EMC, utilizando as bases propostas pelo decreto-lei nº 869/69. Acatando a solicitação, o CFE também aprovou um pedido referente à concessão de créditos aos estudantes participantes da Operação Mauá⁶¹, no parecer CFE nº 980, de 1º de abril de 1974.

O relator desses pareceres, Paulo Nathanael Pereira de Souza, afirmou que as atividades do Projeto Rondon e da Operação Mauá eram pertinentes à área da EMC. Caberia à coordenação dos Projetos a função de expedir comprovantes que atestassem a inserção dos alunos, a descrição das atividades desenvolvidas e a sua duração, sendo que tais atividades não poderiam substituir as aulas teóricas de EMC, visto a dupla condição de disciplina e prática educativa.

A CNMC, incomodada com a concessão dos créditos de EMC para os alunos envolvidos nos Projetos, enviou ao ministro da Educação, Jarbas Passarinho, o ofício CNMC nº 719/73, solicitando que o assunto fosse por ela analisado antes de ser homologado pelo CFE. Alguns jornais do Rio de Janeiro publicaram que a participação no Projeto Rondon isentaria os estudantes de cursar a EMC, aumentando o descontentamento da CNMC em relação ao CFE. O parecer CFE nº 1.293/73, no entanto, já havia sido homologado, sendo que, dessa forma, o Conselho decidiu enviar a sua redação à CNMC, a fim de que as eventuais dúvidas fossem sanadas, conforme exposto no parecer CFE nº 410/74, relatado por Esther de Figueiredo Ferraz.

Em resposta, a CNMC apresentou o parecer nº 1, de 25 de março de 1974, no qual o relator, Álvaro Moutinho Neiva, declarou que a insatisfação não repousava no aproveitamento dos créditos de EMC, mas sim na possível má utilização que as

⁶¹ A Operação Mauá (OPEMA) foi instituída com a “finalidade de integrar os universitários na problemática dos transportes, através de estágios de serviço que lhes facultem o treinamento e a pesquisa, dentro das técnicas em uso nos diferentes centros do País” (cf. BRASIL, decreto nº 64.918, de 31 de julho de 1969).

instituições de ensino poderiam fazer desta concessão. Para o relator, a carga horária das atividades práticas de EMC não poderia ser superior às atividades realizadas em sala de aula, que deveriam ter peso superior no cálculo final da média do aluno. A CNMC defendia que os critérios para computação das atividades práticas obedecessem

a um jogo proporcional adequado, sem anulação, nem mesmo minimização, da expressividade de participação de outras na vida universitária, tais como presença satisfatória às aulas e seminários, a elaboração de relatórios sobre pesquisas e outras atividades, que devem ter valoração significativa nas condições de promoção e conclusão de cursos, com uma atribuição de créditos predominante no cálculo final. [...] De acordo, por conseguinte, com a tese inovadora, nos seus aspectos de valorização das atividades extraclasses, não, porém, ao ponto de aceitar o abono de “faltas involuntárias” não suficientemente documentadas com a prestação de outros trabalhos, o que além de desatender as exigências do Estatuto Universitário comprometeria em muito a informação e formação dos nossos jovens. (CNMC, parecer nº 1/74).

O Conselho manteve a postura inicial de defender o que previa o parecer CFE nº 1.293/73, respondendo à CNMC através do parecer CFE nº 4.120, de 6 de dezembro de 1974, cujo relator foi Esther de Figueiredo Ferraz. Ela afirmou que a preocupação da Comissão era louvável, mas carecia de fundamento, já que o CFE havia tomado todas as medidas necessárias para garantir o rigor no aproveitamento de créditos obtidos pelos Projetos Rondon e pela Operação Mauá, evitando assim possíveis ações fraudulentas das instituições e dos estudantes. A relatora insistiu no argumento de que todos os trabalhos do CFE foram claros na exposição de que as aulas práticas de EMC não poderiam substituir as atividades teóricas, cabendo à CNMC e ao Conselho a fiscalização dessas normas. Esther Ferraz foi enfática na defesa de que os dois órgãos atuassem conjuntamente, tentando, talvez, diminuir os embates entre ambos.

No entanto, a CNMC não parecia satisfeita com as respostas concedidas pelo CFE, levando o assunto novamente à discussão. Em 1976, solicitou mais uma vez o reestudo do parecer CFE nº 1.293/73 e sugeriu algumas normas para efetivar o cumprimento de que as atividades práticas de EMC não substituiriam a disciplina teórica. Para isso, a Comissão desejava que os créditos a serem concedidos em EMC e EPB não ultrapassassem 50% do cômputo geral da disciplina, sendo que os

demais créditos deveriam ser concluídos por meio de trabalhos escolares específicos em sala de aula. Para a CNMC, os créditos obtidos no ensino médio não poderiam ter validade no ensino superior, que deveria exigir créditos próprios. Em resposta, o Conselho afirmou, no parecer nº 1.180, de 8 de abril de 1976, que as sugestões da Comissão eram redundantes, pois conforme o parecer CFE nº 1.293/73, “as atividades práticas não poderiam absorver a programação da matéria feita pela escola, à luz do parecer CFE nº 94/71”.

Quanto à sugestão da Comissão de estabelecer um limite percentual máximo para contabilizar tais atividades, o conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza afirmou que a solução não poderia ser inflexível, tal como propunha a CNMC, mesmo concordando ser desejável que nas instituições de ensino houvesse a preponderância da teoria sobre a prática. Para ele, o critério escolhido para determinar o peso dos créditos das atividades práticas na computação geral da disciplina deveria ser assunto de responsabilidade de cada instituição de ensino, visto que só as escolas teriam a competência necessária para analisar o grau de importância da EMC, teórica ou prática, no projeto educativo. Conforme o CFE:

[...] a simples imposição de quantitativos aritméticos na forma de mínimos a cumprir, fazendo de todas as escolas tábula rasa e agindo coercitivamente de cima para baixo, talvez não seja a forma adequada de enfrentar uma questão de natureza tão essencialmente educacional e, portanto, vinculada antes e acima de tudo à responsabilidade profissional de cada educador. (CFE, parecer nº 1.180/76).

Mesmo após a dedicação que a CNMC empenhou para obter uma regulamentação das atividades extraclasse da EMC, o CFE mostrou-se inflexível a qualquer uma das suas propostas. Para o Conselho, a autonomia dos professores na organização da disciplina deveria ser assegurada, contrapondo o posicionamento autoritário da Comissão, que acreditava que qualquer liberdade concedida às instituições de ensino propiciaria o descumprimento da legislação sobre a EMC.

As divergências entre os órgãos colegiados e, principalmente, a inflexibilidade do CFE em relação às sugestões e manifestações da CNMC aumentaram gradativamente. Em 1976, a Comissão elaborou um projeto de resolução contendo

normas de aplicação para a EMC, que foi enviado ao MEC e encaminhado ao CFE, pelo aviso ministerial nº 205/76, para receber parecer.

A proposta da CNMC amparava-se, sobretudo, no cerceamento da sua influência nos assuntos relacionados à EMC. Com efeito, muitas das disposições contidas no projeto versavam sobre as competências da Comissão em relação à disciplina, enfatizando problemas hierárquicos e propondo a ampliação do seu poder deliberativo. O CFE apresentou o seu posicionamento sobre o projeto da CNMC no parecer CFE nº 2.068, de 6 de julho de 1976.

Em relação aos programas e temas básicos da EMC, a CNMC ressaltou no projeto a sua autonomia para expedir resoluções, dispondo sobre programas de ensino. Em resposta, o relator do parecer do CFE, Paulo Nathanael Pereira de Souza, foi incisivo quanto à subordinação da Comissão em relação ao Conselho, visto que a legalidade dos trabalhos da CNMC dependia da apreciação do CFE. Para ele, a Comissão deveria ser informada sobre todos os acontecimentos relativos à EMC, mas não poderia influir previamente, autorizando ou desautorizando iniciativas e procedimentos dos estados, municípios e das universidades, como desejava no item 8.8 do projeto:

8.8 – sendo o sistema educativo do decreto-lei nº 869/69 uma estrutura da União, os órgãos estaduais, territoriais ou municipais criados com finalidade de nele colaborar e as entidades universitária relacionadas com os objetivos desse sistema condicionarão suas principais diretivas à prévia audiência da Comissão Nacional de Moral e Civismo. (CNMC apud MEC, aviso ministerial nº 205/76).

Conforme o relator do CFE, este item fazia “tábula rasa da federação”, ferindo o que previa a Constituição sobre o princípio ordenador da organização político-administrativa do país e interferindo na autonomia universitária (cf. parecer CFE nº 2.068/76). No item 8.7 do projeto, a CNMC previa que todas as decisões relacionadas à EMC, emitidas pelo MEC e pelo CFE, deveriam ser por ela previamente analisadas, gerando mais divergências entre os órgãos:

O item 8.7 [da CNMC] subordina praticamente o ministro da Educação e Cultura e o Conselho Federal de Educação à Comissão Nacional de Moral e Civismo, razão pelo qual não deve subsistir. Provavelmente haja no caso uma infelicidade de redação, eis que a

intenção dos autores do documento não poderia de modo algum ser essa. Ou se elimina o item, ou se altera substancialmente a redação, eis que na área de Educação Moral e Cívica, pela legislação maior, a Comissão Nacional assessora o ministro e colabora com o CFE. (CFE, parecer nº 2.068/76).

A postura inflexível do CFE em relação ao autoritarismo presente nas normas de aplicação da EMC sugeridas pela CNMC encontrava respaldo no interesse estrito que ela apresentava em controlar, com supremacia, a disciplina, ainda mais que o seu projeto tentava criar obrigações unilaterais às instâncias do MEC, baseado no que previa o decreto-lei nº 869/69. Diante disso, o CFE não acatou nenhuma norma referente ao aumento da competência da Comissão sobre a EMC, salientando em todas as suas réplicas que ela deveria auxiliar os trabalhos do CFE, e não o contrário.

A CNMC também revigorou antigos conflitos no seu projeto, como, por exemplo, os critérios para concessão de créditos em EMC para estudantes que participassem do Projeto Rondon e/ou da Operação Mauá. Para a Comissão, eles deveriam ser fixados em 50%, sugestão rejeitada pelo CFE, mais uma vez, que ignorou as imposições quantitativas desejadas pela CNMC, deixando clara a sua postura a favor das atividades extraclasse. Sobre a preferência de atividades teóricas sobre práticas, o relator do CFE afirmou que a diminuição de lições formais e impositivas de EMC contribuiria para o aumento da aceitação da disciplina pelos alunos. No lugar de aulas discursivas e expositivas, propôs a substituição por materiais didáticos “mais enriquecedores, com recursos ilustrativos, que levassem em conta material gráfico e eletrônico”, conforme previa o parecer CFE nº 2.068/76. Nota-se, mais uma vez, a incompatibilidade entre os posicionamentos de cada órgão.

Depois da apreciação pelo CFE, o projeto da CNMC foi substancialmente modificado, prevalecendo na redação final apenas as normas defendidas pelo Conselho, manifestadas regularmente ao longo de todos os seus trabalhos sobre a EMC, desde a promulgação do decreto-lei nº 869/69. O texto final do projeto, aprovado pela portaria ministerial nº 505, de 22 de agosto de 1977, excluiu todas as propostas da CNMC voltadas para o aumento do seu poder decisório e normativo,

reafirmando o engajamento do CFE em desarticular as bases mais ostensivamente autoritárias da Educação Moral e Cívica.

Em resumo, o quadro abaixo ilustra as principais divergências do CFE e da CNMC analisadas nesse capítulo:

Quadro 2: Principais divergências entre CFE e CNMC

Assunto	CFE	CNMC
EMC	Prática educativa	Obrigatória
	Em uma série de cada segmento	Em todas as séries
	“Aconfessional”	Cristã - Católica
Objetivos	Formar cidadãos conscientes, solidários e responsáveis	Combater o “comunismo ateu”
Curso primário	Sem professor específico	Com professor específico
	Desenvolver hábitos sadios	Respeito e devoção a Deus
Curso ginásial	Habilidades para a vivência democrática	Desenvolver o apreço religioso, hábitos e atitudes corretas
Curso colegial	Conhecimento da realidade do país, sua problemática e metas	Confrontação entre a democracia espiritualista e o “comunismo ateu”
Ensino superior-EPB	30 horas anuais	64 horas anuais
	Regência por um orientador polivalente	Regência por um professor especializado
Professores	Autorizações provisórias	Formação específica
Licenciatura específica	EMC como modalidade do curso de Estudos Sociais	Curso específico
Créditos acadêmicos	A cargo das instituições de ensino	Imposição legal: até 50% prática

5.2 O alerta do general

Descontente com os rumos dados à EMC na década de 1970, Araújo Lopes tentou reverter a situação da disciplina. Em abril de 1976, publicou um relatório sobre o histórico da EMC, desde a sua implantação, sob o título de *Relatório sobre a difícil situação atual da Educação Moral e Cívica e, conseqüentemente e concomitantemente, das bases filosófico-pedagógicas da Educação Nacional*. O trabalho foi dividido em cinco partes:

- a) O restabelecimento da educação moral e cívica no Brasil. O cerne da luta ideológica;
- b) Obstáculos impeditivos da implantação legal da EMC;
- c) O ápice da oposição à legislação da EMC. A aceitação, por órgão oficial, das bases adversas da luta ideológica;
- d) A difícil situação atual;
- e) Conclusões – providências necessárias e urgentes.

Neste relatório, o primeiro presidente da CNMC lamentou que a EMC não estava recebendo a devida importância por parte do CFE, fazendo duras críticas aos posicionamentos do Conselho em relação às suas decisões internas referentes à disciplina. Reproduzindo os discursos das suas palestras⁶², as denúncias por ele apresentadas mostram com evidência a defesa dos princípios autoritários da ESG e da Doutrina da Segurança Nacional, como veremos a seguir.

Para Araújo Lopes (1976, p. 1), a obrigatoriedade da EMC havia sido motivada pela reação à “ação comunista no acionamento da luta ideológica para a conquista da mente e do coração da população, sobretudo da sua parte jovem”. As investidas “materialistas” fortaleceram a “fé na vertical filosófica da Democracia”, repudiando as ideologias do “inimigo”. Segundo ele, o veículo adequado para a concretização dessa luta foi a Educação, sendo este o motivo da imposição da Educação Moral e Cívica pautada em bases religiosas “pluriconfessionais”.

No entanto, o general afirmou que a influência americana, como também a de educadores europeus, havia produzido efeitos danosos à educação, sendo que a disciplina de OSPB, criada em 1962, fazia parte de um dos problemas oriundos da

⁶² As palestras de Araújo Lopes foram analisadas no capítulo 3.

má administração do Conselho. Para ele, a falta de definições filosófico-pedagógicas para a disciplina foi facilitando o seu envolvimento com “fundamentos filosóficos socialistas e materialistas, facilmente conducentes ao marxismo.” (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 1).

Araújo Lopes narrou que, contra isso, o general presidente Costa e Silva, na exposição de motivos nº 180-RP/65⁶³, solicitou o restabelecimento da EMC em caráter obrigatório, com bases filosófico-pedagógicas “favoráveis”, baseadas na doutrina católica. Criticando a atuação do CFE no recebimento da proposta, afirmou que o Conselho apreciou a iniciativa do presidente, mas recusou a obrigatoriedade da disciplina. O decreto nº 58.023/66, por sua vez, também não havia realizado nada positivo, sendo as manifestações estudantis de 1968 ocasionadas pela sua implantação. Para ele, a falta de imposição de leis específicas sobre a EMC acabou ocasionando as condutas rebeldes da juventude, sendo o CFE um dos grandes causadores da situação.

Conforme o relato do general, a ADESG tentou reverter a situação da educação brasileira através do seu anteprojeto de lei sobre a EMC, mas foi impedida pela protelação do CFE, que optou, no parecer nº 149/68, por deixar o assunto para ser debatido posteriormente. Tendo a ADESG enviado o anteprojeto ao Governo, o mesmo foi adaptado e transformado no decreto-lei nº 869/69, regulamentado pelo decreto nº 68.065/71. Nesse contexto, o general afirmou que a instauração da obrigatoriedade da disciplina foi considerada uma vitória do “espiritualismo-constitucional” sobre o CFE, que desde a sua criação havia rejeitado todas as propostas de normatização da disciplina. O denominado “cerne da luta ideológica” teve, no entanto, alguns obstáculos impeditivos, todos oriundos da ação de “autoridades desavisadas ou mal formadas e orientadas, ou de formação filosófica pragmática, liberalista, social-radical, e mesmo marxista.” (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 6).

Para ele, a EMC foi restabelecida como medida fundamental de ação preventiva contra a ideologia comunista que se disseminava no país nos anos de 1960, sendo resultado de um ato consciente de dois governos “revolucionários”. Afirmou ainda que, logo após o decreto-lei que previu a sua obrigatoriedade, a nova

⁶³ Os atos oficiais do MEC e do CFE citados pelo general foram analisados nos capítulos anteriores.

disciplina levantou muitas esperanças em professores, pais e alunos, embora fosse, progressivamente, “perturbada” pela ação de “medidas executivas distorcidas” e pela conduta do CFE. Sobre isso, ratificou que nunca se omitiu, pois tinha a “consciência do que representava a formação do caráter, em bases morais, supremo objetivo da legislação sobre a EMC, para o futuro da gente brasileira e, portanto, do Brasil.” (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 2).

Após uma pequena introdução sobre os problemas que atingiam a normatização da EMC, o general fez uma análise detalhada de documentos expedidos por órgãos educacionais, sendo o CFE o mais citado e criticado. Para ele, as decisões do CFE foram sucessivamente transgredindo as leis, “perturbando” a ação da legislação específica e dificultando o trabalho da CNMC. Assim, afirmou que a legislação que tratava da EMC, posterior ao decreto-lei nº 869/69, não estava de acordo com a Constituição e nem com os princípios da Moral e do Civismo. A lei nº 5.692/71, por exemplo, era “discutível” quanto a sua postura filosófico-pedagógica e a neutralidade utilizada para definir os objetivos do ensino de 1º e 2º graus contrariava a LDB de 1961. A diminuição da carga horária de EMC nos currículos escolares e a sua aceitação pela CNMC foram fatores determinantes, conforme Araújo Lopes, para a fragilização da disciplina.

O CFE foi acusado de desestimular a formação de professores de EMC por conta da redução das séries do ensino de 1º grau em que a disciplina deveria ser ministrada, resultando na “quase eliminação do mercado de trabalho” (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 19). A exclusão da parte “axiológica” da disciplina de EPB, no 2º grau, teria reduzido a sua atuação na formação do caráter dos estudantes, constituindo uma grave perda para a juventude. Araújo Lopes também criticou a disciplina de EPB no ensino superior, pois a mesma foi sendo reduzida no seu aspecto informativo e no número de horas-aula. Para o general, os EPB deveriam contabilizar, no mínimo, 64 horas de aula anuais, o que equivaleria a 3 horas por semana. Fazendo uma comparação com o ritmo de estudos da ESG, afirmou que a carga horária de EPB adotada por muitas instituições de ensino, e aceita pelo CFE, com “inexpressivas” 30 horas anuais, correspondia a apenas uma semana de atividades naquela instituição, enfatizando ainda a sua atuação individual como professor:

Sou professor e Coordenador da disciplina na Faculdade de Humanidades Pedro II, 1º série, com 64 horas anuais e ênfase na formação do caráter. Os resultados são maravilhosos. Pesquisa revela que 95% dos universitários (850 por ano) declaram haver aperfeiçoado o caráter com a disciplina. Os 5% restantes confundiram o conceito de caráter no aspecto moral com o mesmo conceito no aspecto psicológico. (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 21).

A declaração do general apontava para a positiva sincronia existente entre a disciplina de EPB e a conduta dos estudantes, que admitiam os seus benefícios morais e afirmavam observar mudanças positivas no caráter, adquiridas por meio dos ensinamentos em sala de aula. Nota-se que, mesmo aqueles que não declararam reconhecer um aperfeiçoamento individual após o contato com a disciplina (5%) apenas “confundiram” a utilização dos conceitos adquiridos, erro facilmente ajustável, segundo ele.

O general também utilizou o seu relatório para discorrer sobre antigos embates entre o CFE e a CNMC. Assim, declarou que a defesa pelo Conselho da prática educativa de EMC, ao longo da década de 1960, acabou por desvalorizar a disciplina dentro do contexto escolar, pois o caráter facultativo defendido não geraria nenhum benefício para a sociedade brasileira, argumento consubstanciado pela alegação de que a OSBP, sob a forma de prática educativa, não conseguiu modificar a juventude inserida naquele contexto, que era “indisciplinada, contestadora e incívica”. Sobre isso, lamentou que o CFE não tivesse aprovado as sugestões emitidas pela CNMC no sentido de priorizar a parte teórica da EMC, dando a ela maior carga horária e peso para os critérios de aprovação dos estudantes.

Para ele, um dos grandes problemas enfrentados pela Comissão foi o descompasso no sistema de articulação e colaboração com o CFE, já que este vinha tomando decisões sobre a EMC sem o prévio conhecimento da CNMC. Junto a isso somava-se a falta de recursos orçamentários, que impediam a contratação de funcionários e provocava a suspensão do pagamento dos conselheiros, fato que contribuiu para a crescente desvalorização da “missão” da CNMC. A nomenclatura Comissão também causava desprestígio e sérios prejuízos para o trabalho desempenhado, sendo que a solução seria a mudança de designação do órgão para “Conselho Federal de Moral e Civismo”, colocando-o em igualdade com o CFE. Para o general, a norma de que os atos da Comissão deveriam ser homologados pelo

ministro da Educação para terem validade foi reduzindo as suas ações a uma “dependência sem significação”:

Em substância reduz-se a zero a CNMC. Consegue-se fechá-la silenciosamente, sem que se ouça o ranger de portas, ou o ruído de fechaduras. Sim! Impede-se a Comissão de tudo – de expedir instrumentos, pareceres, diretrizes ou quaisquer outros provimentos. Há maior absurdo? Que a CNMC cumpra, pois, a altíssima missão num esforço como diria Nabuco, de “construção no vácuo”. (CNMC, parecer n° 21/1972⁶⁴).

O desprestígio reclamado por Araújo Lopes (1976) não vinha apenas do CFE ou da subordinação mencionada no fragmento, mas também de outros órgãos educacionais e de influentes educadores. Conforme a sua opinião, o “ápice” da oposição à lei da EMC foi protagonizado pelo INEP, órgão do MEC. Para ele, o Instituto desprezava a legislação sobre a disciplina, “propagando em seus órgãos de difusão artigos com bases filosófico-pedagógicas nihilistas, anarquistas e existencialistas-marxistas” (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 27), principalmente na *Revista de Estudos Pedagógicos* [sic], que trazia em suas publicações artigos que incitavam os jovens a agir conforme as bases do “existencialismo ateu-marxista”, dando ênfase a valores “vivenciados”, em detrimento à “valores eternos”.

Araújo Lopes também acusou o corpo editorial da revista de autorizar a veiculação de opiniões que declaravam que a comunidade era a responsável pela formação humana, sendo que a escola ficava relegada a segundo plano. Para o general, esse tipo de argumento dava aos jovens a base para que contestassem a estrutura política do país, sendo que, dessa forma, a democracia brasileira corria sérios riscos de ser atacada. Sobre a atuação do INEP, a CNMC enviou um parecer ao ministro da Educação exigindo a retratação do Instituto, mas nenhuma resposta foi recebida.

Outro episódio narrado pelo general que marcou os desencontros da CNMC em relação à organização da EMC aconteceu em março de 1976, quando o secretário-geral do MEC, Euro Brandão, declarou ao Jornal *O Globo* que a EMC

⁶⁴ Fragmentos deste parecer são reproduzidos por Araújo Lopes (1976) em seu relatório. Não foi mencionado, contudo, o nome do seu relator.

permaneceria nos currículos escolares em apenas uma das oito séries do 1º grau. Conforme ele, no início da fase escolar as crianças não tinham condições para compreender as aulas teóricas da disciplina, afirmando ainda que a substituição de estudos programados por atividades práticas seria mais oportuna e rentável. Para Araújo Lopes, a declaração de Euro Brandão negava a possibilidade de formação do caráter infantil pelos professores de EMC, desconsiderando a doutrina da disciplina e a opinião dos conselheiros da CNMC. Dessa forma, afirmou que, gradativamente, houve o crescimento da impossibilidade de cumprimento da “altíssima missão legal”, uma vez que:

[...] os seus expedientes solicitando providências, provavelmente por influência de assessores comprometidos, ou ingênuos, não receberam resposta na quase totalidade. Apenas em 1976, consegui fosse conferida a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica. Nos anos subsequentes, não se permitiu fossem cumpridas claras prescrições legais. Não pode ser ouvida em documento basilar como o parecer nº 94/71 do CFE, que fixou os Currículos e Programas para a disciplina [...]. Por dificuldades próprias, a CNMC não conseguiu até hoje [1976] realizar o Congresso Nacional de Educação Moral e Cívica autorizado, a seu pedido, pelo ministro da Educação, desde 1972. (ARAÚJO LOPES, 1976, p. 24).

Além da limitação imposta à Comissão, o general demonstrou não aceitar seu desligamento da CNMC, ocorrido no início de 1976. Em tom de denúncia, afirmou que a sua não recondução ocorreu sob o pretexto, “sem substância”, de que a partir daquele ano não haveria mais nenhuma recondução na Comissão. Para ele, o episódio foi motivado por preocupações políticas sobre a sua postura ativa pela causa da EMC, assim como pelos constantes embates entre as suas propostas e as do CFE:

Inspirados em cassados pela Revolução, “educadores” estranhos aos valores democráticos e cristãos da Democracia brasileira, parecem haver motivado o afastamento de um brasileiro corajoso e dedicado às verdadeiras bases filosófico-constitucionais da Democracia brasileira, cuja afirmação é um dos grandes objetivos, se não o maior, no campo da Educação, da Revolução de 1964. Por que sou alijado? Porque mostro o errado e a contradição de um órgão do Governo quanto aos objetivos da Educação? Estou incomodando os que não querem ser incomodados e apóiam cassados pela Revolução? (ARAÚJO LOPES, 1976 p. 30).

O general demonstrou em seu discurso que a EMC, por ele preconizada desde a década de 1960, não encontrou ambiente propício para ser efetivada, mesmo após a sua institucionalização. A denúncia de Araújo Lopes evidenciou que o CFE não ficou omissos às contrariedades e provocações da CNMC, aprovando normas de aplicação da disciplina sem a sua participação, contrariando, dessa forma, a sua vontade de influenciar as bases doutrinárias e as ações práticas voltadas à EMC.

Evidentemente, o contexto político que a tornou obrigatória já não era o mesmo que cerceava a sua ação pedagógica na metade da década de 1970, quando o general redigiu o relatório utilizado nesta análise. Os documentos emitidos pelo CFE demonstraram que a participação da CNMC na burocracia política e educacional do país ficou limitada às determinações do decreto-lei nº 869/69. Assim, essa análise mostrou que, concretamente, a Comissão não conseguiu realizar nenhum trabalho determinante para modificar as decisões do Conselho sobre a EMC, uma vez que acabou encontrando no CFE a maior barreira para exercer os seus mecanismos de dominação.

6 A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA TRANSIÇÃO

Os conflitos entre o CFE e a CNMC estavam inseridos no contexto da abertura política do país, fato que diminuía ainda mais o poder de atuação da Comissão. Em 1983, a população ainda comemorava a conquista das eleições diretas para governadores, a primeira desde 1965. Não havia mais espaço para o autoritarismo da CNMC, nem tampouco para a rigidez de disciplinas como EMC, OSPB e EPB. Com efeito, instituições de ensino de todo o Brasil passaram a exigir a revogação do decreto-lei nº 869/69, e projetos de substituição da disciplina também começaram a ser remetidos ao MEC e ao CFE, como veremos a seguir.

6.1 A fragilização

Apesar das denúncias proferidas por Moacir Araújo Lopes, em 1976, sobre a delicada situação em que a EMC se encontrava, o CFE manteve sua postura inflexível em relação às sugestões da CNMC destinadas à disciplina. Em 1977, o Conselho emitiu o parecer nº 540, de 10 de fevereiro, sobre o tratamento que os componentes curriculares obrigatórios, previstos na lei nº 5.692/71, deveriam receber. Sobre a EMC, foi exposto que caberia a cada professor moldá-la conforme os seus valores morais e intelectuais, sendo que essa flexibilização atacava os ideais da ESG, principalmente de “regeneração moral”.

Nesse sentido, a relatora, Edília Coelho Garcia⁶⁵, ressaltou a importância da disciplina no ambiente escolar e a sua condição de igualdade em relação aos demais componentes curriculares:

A EMC não será superior nem inferior a qualquer outro componente curricular. Apenas requer o envolvimento dos demais setores do saber, através dos quais ela consegue maior amplitude. Isolá-la, permanentemente, trará o prejuízo de um acanhamento que alguns doutrinadores não percebem. (CFE, parecer nº 540/77).

⁶⁵ Representante dos interesses privatistas na Educação, fundou o Colégio Brasileiro de Almeida, embrião do Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro (UniverCidade). Escreveu diversos livros sobre Educação Moral e Cívica.

A perspectiva apresentada dizia respeito à postura da CNMC, que, mesmo após a exoneração de Araújo Lopes, constantemente exigia medidas para fazer da EMC uma disciplina de destaque dentro das instituições de ensino. A Comissão solicitava frequentemente o reexame dos pareceres do CFE que versavam sobre a diminuição da carga horária da disciplina e sobre o processo de contratação de professores específicos. Para o Conselho, em contrapartida, a EMC representava uma prática educacional fundamentada na participação coletiva, devendo ser ministrada de forma coerente com a realidade das instituições de ensino e dos alunos, sem qualquer tipo de benefícios em relação às demais matérias escolares.

A relatora desse parecer do CFE, Edília Coelho Garcia, veio a ocupar a presidência da CNMC na década de 1980, passando a internalizar os argumentos autoritários defendidos pela Comissão. Começou a exigir, dessa forma, que o CFE adotasse medidas para sanar a desvalorização da EMC, recorrendo, em 1983, à ministra da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz. Nessa ocasião, foi solicitado o reexame das conclusões do parecer CFE nº 18/83, que previa a não computação de EPB na carga horária final dos cursos superiores.

Para Edília Coelho Garcia, esse parecer do Conselho estava contribuindo para desprestigiar uma disciplina cuja finalidade era a formação do caráter do jovem brasileiro e o seu preparo para o exercício consciente de cidadania democrática, com o fortalecimento de valores morais de nacionalidade. A presidente da CNMC afirmava que os EPB estavam sendo considerados como uma “disciplina de segunda ordem, dando força aos que impugnam a sua existência”, conforme exposto no parecer CFE nº 634, de 15 de dezembro de 1983. A mesma opinião foi compartilhada pela Associação Nacional de Professores de Estudo de Problemas Brasileiros, em abaixo-assinado promovido por integrantes da entidade, no VII Encontro Nacional de Educação Moral e Cívica, realizado em Brasília, no mês de outubro de 1983.

O Conselho fez, então, o seu pronunciamento sobre a solicitação de reexame do parecer CFE nº 18/83 no parecer CFE nº 644, de 15 de dezembro de 1983, evidenciando a incompatibilidade da sua opinião em relação à Comissão e deixando transparecer, com clareza, que ela não conseguiria interferir, nem tampouco modificar, a doutrina e a jurisprudência do Conselho, “que prevaleceu de forma consistente ao longo de muitos anos” (CFE, parecer nº 644/83). O relator desse

documento, Tarcísio Guido Della Senta⁶⁶, explicou que o Conselho já havia se pronunciado pelo menos 15 vezes, de forma direta e explícita, sobre a EMC e os EPB. Garantindo que o CFE possuía uma doutrina firmada sobre o assunto, o relator contrapôs-se à Comissão:

O parecer nº 18/83, de Dom Serafim Fernandes de Araújo, resume com fidelidade a posição do Conselho sobre a matéria, e está correta a observação da CNMC ao afirmar que o aludido parecer expressa a doutrina e jurisprudência dominantes no CFE, aos quais podem divergir, como de fato divergem, das da CNMC. [...] concluir-se que ela [a disciplina de EPB] deva obrigatoriamente fazer parte da carga horária prevista para os currículos mínimos é uma extrapolação que não se encontra na jurisprudência e doutrina do CFE. E não há, no recurso interposto, elementos novos que contrariem esse entendimento. (CFE, parecer nº 634/83).

O Conselho manteve o seu posicionamento sobre a não computação da carga horária de EPB nos currículos mínimos dos cursos de graduação, publicando a matéria na resolução CFE nº 4, de 15 de fevereiro de 1984.

6.2 O declínio

Em 1985, a Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior do Distrito Federal consultou o CFE sobre a possibilidade de exclusão dos EPB nos cursos de pós-graduação. A entidade alegou que a obrigatoriedade da disciplina não fazia mais sentido no contexto educacional, e que ela não contribuía para os objetivos dos cursos de pós-graduação. Quanto aos professores que ministravam EPB, os mesmos passariam a ministrar outras disciplinas nos cursos de graduação.

Em resposta, o CFE emitiu o parecer nº 331, de 13 de junho de 1985, encaminhando a sugestão formulada pela Associação à CNMC, conforme previa o artigo 5º do decreto-lei nº 869/69. Sobre isso é importante acentuar que, desde o início da obrigatoriedade da disciplina, o CFE procurou resolver os assuntos relacionados à EMC sem recorrer à CNMC. Quando esta tentava, de alguma forma,

⁶⁶ Tarcísio Guido Della Senta era secretário de Ensino Superior e Presidente da Comissão Nacional de Residência Médica, em 1981.

influenciar nas decisões referentes à disciplina, o Conselho contrariava as propostas, ressaltando as incompatibilidades existentes entre a doutrina de cada órgão normativo. No episódio do parecer CFE nº 331/85, o relator e presidente do Conselho, Caio Tácito⁶⁷, não evidenciou o papel normativo da Comissão para a ela conferir maior visibilidade. Se o Conselho respondesse à consulta sobre a exclusão dos EPB nos cursos de pós-graduação, estaria perdendo a oportunidade de mostrar à CNMC que as instituições de ensino estavam insatisfeitas com a disciplina. Mesmo sabendo que a Comissão teria manifestação contrária à proposição sugerida pela Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, como teve, o CFE se eximiu de emitir qualquer posicionamento sobre o assunto.

No entanto, no parecer CFE nº 610, de 7 de outubro de 1985, Caio Tácito afirmou que a proposta de revogação da obrigatoriedade da disciplina seria incluída nos debates do seminário dedicado à “avaliação da experiência acumulada a partir de 1971”, na ministração das disciplinas de EMC e EPB. A proposta de realização deste evento partiu do conselheiro arcebispo Luciano Cabral Duarte, na indicação CFE nº 4, de 13 de junho de 1985, quando ele discorreu sobre as mudanças do contexto brasileiro desde a implantação da disciplina. Naquela ocasião, Duarte afirmou que, após 14 anos de vigência nos currículos, a EMC necessitava ser avaliada, a fim de que novas diretrizes curriculares fossem elaboradas pelo CFE, em consonância com as mudanças políticas, sociais e educacionais do país.

A proposta de realização do evento, intitulado “Seminário de Avaliação do Ensino de Educação Moral e Cívica e Estudo de Problemas Brasileiros”, foi aceita pelo CFE no parecer nº 402, de 4 de julho de 1985. O relator do referido documento, coronel Mauro Costa Rodrigues⁶⁸, ressaltou a importância da proposta e discorreu sobre os problemas que as disciplinas vinham enfrentando, principalmente por meio de opiniões que criticavam as decisões do CFE. Sobre isso, Mauro Rodrigues afirmou que os currículos e programas formulados pelo Conselho sofreram duras críticas pelo seu caráter flexível, característica esta que objetivava conceder à disciplina um maior entrosamento com a realidade de cada instituição. Ele expôs que, no entanto, pensamentos autoritários iam de encontro às propostas do

⁶⁷ Caio Tácito era professor de direito da Faculdade de Direito da UERJ, ocupando o cargo de diretor entre os anos de 1967 a 1970. Também foi diretor do Centro de Ciências Sociais da mesma universidade.

⁶⁸ Foi ministro Interino da Educação e Cultura entre 1969 e 1974.

Conselho, prejudicando a eficiência na aplicação das normas das disciplinas e gerando conflitos desnecessários, caracterizados pela rigidez e inflexão. Conforme o relator,

[...] muitos dos problemas que vive hoje o País talvez tenham entre seus antecedentes, dentre outros, um falso conceito de patriotismo, equivocado em sua essência; mais preocupado com a forma de exteriorização do que com as ações e os envoltórios decorrentes; baseado em um sentimento de orgulho e ufanismo históricos que, por nem sempre terem bases verdadeiras, têm mantido gerações sucessivas com uma visão estereotipada ou alheia aos nossos grandes problemas, as suas causas e as nossas reais potencialidades. (CFE, parecer nº 402/85).

Certamente, Mauro Rodrigues referiu-se neste fragmento à postura da CNMC, que sempre discordou do “liberalismo” contido nas decisões do CFE sobre a EMC. Com efeito, o relator narrou que os órgãos colegiados sempre tiveram posições divergentes sobre o direcionamento da disciplina e que um dos últimos conflitos versou sobre a necessidade de haver um professor ou um coordenador para conduzir os Estudos de Problemas Brasileiros, no ensino superior. Nesse episódio, o CFE defendeu que os EPB deveriam ser conduzidos por um coordenador, sem a necessidade de um professor exclusivo, pois a variedade dos assuntos trabalhados e a profundidade necessária à ministração das aulas exigiam a presença de um profissional experiente, com formação interdisciplinar, capaz de se adaptar à realidade educacional da sua instituição.

Discordando desse entendimento, a CNMC manifestou-se formalmente na defesa do seu ponto de vista, alegando que os EPB necessitavam de um professor específico, que teria a função de conceder à disciplina e aos demais professores o caráter axiológico da doutrina da EMC. Esse professor não teria a formação necessária para discorrer sobre todos os temas referentes aos problemas brasileiros, gerando, assim, a necessidade de ser assistido por um coordenador ou por um conferencista. Para a Comissão, a ausência de professores de EPB era

mera interpretação do CFE para os dispositivos do decreto 68.065/71⁶⁹, mas tal interpretação não satisfazia “ao espírito da disciplina”, que não poderia ficar à mercê de um painel de conferencistas sem a devida avaliação do aproveitamento do aluno, conforme exposto no parecer CNMC nº 6/79, relatado por Arthur Machado Paupério.

O CFE não acatou as solicitações da CNMC, que mais uma vez foi impedida de controlar a EMC. Para o relator do parecer CFE nº 402/85, Mauro Costa Rodrigues, a EMC imposta pelo decreto-lei nº 869/69 não foi normatizada por razões de ordem conceitual ou pedagógicas, visto que as circunstâncias políticas e sociais vividas naquele momento tiveram, indiscutivelmente, mais peso no desencadeamento da sua institucionalização. No processo de abertura política vivida pela sociedade brasileira na década de 1980, a permanência da disciplina em caráter obrigatório gerava a insatisfação das instituições de ensino, dos professores e dos alunos, discussão visivelmente compartilhada pelo CFE:

Entendemos que as causas básicas da reação ao ensino da EMC e as dificuldades e deficiências que se constata na execução a nível de escolas e sala de aula não residem na essência de seus conteúdos [criados pelo CFE], mas sim no estereótipo de sua imagem no processo de execução. A EMC, posta como o foi pelo decreto-lei nº 869/69, ficou vinculada a uma falsa imagem de arbítrio e imposição. Tem sido, por outro lado, deturpada intencionalmente por muitos que, visando outros interesses, alheios à causa da educação, a exploram, em razão da obrigatoriedade preconizada, como autoritária e direcionista. (CFE, parecer nº 402/85).

As críticas à inflexibilidade da CNMC mudaram de tom no contexto da abertura política⁷⁰. Se na década de 1970 elas objetivavam a adesão da Comissão nas propostas do Conselho, nos anos de 1980 elas passaram a explicitar a incompatibilidade entre a postura dos dois órgãos, acentuando a resistência do Conselho a qualquer proposta, sugestão ou solicitação da Comissão. Paralelamente, a redemocratização do país seguia seu curso, assim como o descontentamento da população em relação ao sistema repressivo. Nesse contexto, se fazia necessário

⁶⁹ Conforme o art. 38 do decreto nº 68.065/71, em cada estabelecimento de ensino haveria um orientador de EMC especialmente designado pelo diretor para coordenar as iniciativas, oportunidades e medidas executivas relacionadas com a disciplina e com a prática educativa correspondente.

⁷⁰ Conforme analisado no capítulo 1.

apagar as marcas da ditadura que, por meio da EMC, tentou impedir a autonomia das instituições escolares para dar-lhes forma única.

Nesse sentido, o CFE recebeu uma exposição de motivos do ministro da Desburocratização⁷¹, Paulo Lustosa, que sugeria a substituição das disciplinas de EMC, OSPB e EPB pela disciplina “Educação para o Exercício da Cidadania”. O objetivo da nova disciplina seria o de minimizar as marcas deixadas pelo regime autoritário, de modo a preparar os indivíduos para a nova fase política do país.

No parecer nº 804, de 3 de dezembro de 1985, o CFE fez o seu pronunciamento sobre a solicitação, sendo contrário à substituição da EMC. Conforme Mauro Costa Rodrigues, a formação dos cidadãos exigia muito mais do que a introdução de uma nova disciplina curricular específica, devendo ser uma preocupação comum e permanente a ser destacada em todos os componentes do currículo.

Em setembro de 1986, os presidentes das Comissões de Consultores Científicos da CAPES⁷² encaminharam ao ministro da Educação, Marco Antônio de Oliveira Maciel, uma moção solicitando providências para a exclusão da obrigatoriedade dos EPB nos currículos dos cursos de pós-graduação do país. O argumento defendido era o de que a disciplina havia sido introduzida em decorrência de uma visão autoritária do planejamento do ensino e com “clara intenção de promover uma determinada orientação ideológica na formação dos estudantes, tendo sido, por isso, objeto de um profundo repúdio, por parte da comunidade acadêmica”, conforme exposto no parecer CFE nº 647, de 5 de setembro de 1986, cujo relator foi Mauro Costa Rodrigues. Sem negar a importância do debate sobre a realidade brasileira, os consultores da CAPES afirmaram que os EPB deveriam ser trabalhados de forma extracurricular, através de conferências, simpósios e reuniões, já que a sua institucionalização como parte regulamentada nos currículos constituía uma forma de “cercear a liberdade que lhes é essencial” (CFE, parecer nº 647/86).

O Ministério da Educação enviou a solicitação ao CFE, que foi contrário à exclusão da disciplina dos currículos, utilizando, para isso, os mesmos argumentos

⁷¹ O Ministério da Desburocratização foi uma secretaria do poder executivo federal que existiu de 1979 a 1986 com o objetivo de diminuir o impacto da estrutura burocrática na economia brasileira. (fonte: www.planejamento.gov.br, acesso em 20 de janeiro de 2011).

⁷² O documento que dispomos não apresenta os nomes dos presidentes das Comissões de Consultores Científicos da CAPES.

apresentados no parecer nº 804/85. Contudo, o Conselho não deixou de garantir o seu apoio ao estudo de propostas que visassem à melhoria do ensino ministrado nas instituições.

Apesar de não declarar explicitamente que a perpetuação da EMC feria a evolução do processo democrático, o CFE apresentava indícios sobre a inconveniência da disciplina nos currículos. No parecer nº 785, de 6 de novembro de 1986, que versou sobre a reformulação do núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, o Conselho discorreu sobre a necessidade de melhorias para o setor educacional, ressaltando a existência de uma baixa produtividade em disciplinas como Português e Matemática. Este parecer respondia ao aviso ministerial nº 911/86, que reportava à insatisfação de professores, pais e alunos sobre a estrutura curricular vigente, já que a escola estaria fugindo da essencialidade dos conteúdos, sendo necessário o seu resgate.

Sobre isso, os relatores do parecer nº 785/86, Lêda Maria Chaves Tajra⁷³, frei Lourenço de Almeida Prado⁷⁴ e Mauro Costa Rodrigues, afirmaram que o currículo era uma responsabilidade da escola, que deveria planejá-lo e desenvolvê-lo “a partir de um mínimo capaz de resguardar a unidade nacional do ensino” (CFE, parecer nº 785/86). Cabe destacar que, nessa ocasião, o CFE demonstrou o seu descontentamento com as constantes tentativas de inclusão de novos componentes curriculares:

[a autonomia da escola] não tem impedido que, uma vez ou outra, ocorram tentativas de inclusão obrigatória de disciplinas no 1º e 2º graus, pela via da edição de leis, o que melhor resulta em **ingurgitamento perigoso do currículo, sem vantagens para a melhoria de sua qualidade**. São disciplinas que melhor se posicionam como conteúdo integrante das matérias principais e mínimas a partir das quais se organiza o ensino. É o caso de ensino de trânsito, de xadrez, de preservação de recursos naturais, ensino da flora, **noções de civilidade**, panamericanismo, entre outros, dos quais já se afirmou serem ‘**penduricalhos**’ ao currículo. O núcleo comum, de caráter nacional, obrigatório, deve abranger número restrito de disciplinas, de modo a favorecer a organização adequada à identidade da escola. (CFE, parecer nº 785/86. Grifos meus).

⁷³ Secretária da Educação do Estado do Maranhão no Governo de Edison Lobão (1991-1994).

⁷⁴ Reitor emérito do Colégio São Bento, no Rio de Janeiro.

As críticas do CFE diziam respeito às solicitações de inclusão de novas disciplinas nos currículos, que muitas vezes eram mal fundamentadas e não atendiam às reais necessidades da educação do país. Dessa forma, podemos observar que a permanência da EMC não era oriunda da falta de empenho do Conselho, uma vez que ele desejava solucionar o problema sem ferir a unidade do ensino.

Sendo o CFE contrário a qualquer tipo de medida normativa, seria incoerente admitir, por exemplo, que a EMC fosse substituída por outro componente curricular, pois isso não corresponderia às expectativas e às necessidades de todas as escolas do país. Assim, o Conselho procurava alertar os educadores para os riscos de uma perda de harmonia e unidade “quando se modifica parcialmente uma lei” (CFE, parecer nº 785/86). Nesse contexto, ainda era evidente a delicada situação dos docentes, que seriam prejudicados com a simples eliminação das disciplinas. Em 1986, por exemplo, só no estado de São Paulo existiam mais de seis mil professores de EMC e OSPB com registro no MEC (cf. DOCUMENTA nº 323, de 1987).

Diante disso, a reformulação das disciplinas do núcleo comum do 1º e 2º graus, publicada na resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986, não sofreu nenhuma interferência significativa do CFE, que se ateve a modificar nomenclaturas e competências conferidas pela resolução nº 8/71. A disciplina de “Comunicação e Expressão”, por exemplo, passou a ser denominada “Português”, devendo abranger o ensino da língua materna e da literatura. Os “Estudos Sociais”, por sua vez, deveriam compreender as matérias de Geografia, História e OSPB, sem nenhuma menção à EMC, que só foi citada em parágrafo posterior, juntamente com Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso.

Apesar da secundarização atribuída a sua importância, a EMC não deixou de ser mencionada nessa resolução do CFE, o que garantiu a estabilidade dos professores da disciplina. Entretanto, a medida também beneficiou as instituições de ensino que reivindicavam a sua exclusão, uma vez que elas passaram a interpretar a redação como uma forma de desconsiderar a obrigatoriedade do seu ensino.

Com efeito, o CFE passou a receber notificações de instituições que já haviam excluído a disciplina dos currículos e desejavam a aprovação do órgão, como, por exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina (cf. CFE, parecer nº 401/87) e a Universidade Federal de Viçosa (cf. CFE, parecer nº 495/88). O relator

do primeiro parecer, Caio Tácito, afirmou que o CFE estava receptivo a qualquer proposta de alteração da legislação vigente, que fosse entendida como necessária à elevação dos padrões de ensino. No entanto, ressaltou à Universidade Federal de Santa Catarina que a disciplina ainda era obrigatória e, por isso, deveria ser mantida, assim como fez Manoel Gonçalves Ferreira Filho⁷⁵, relator do parecer nº 495/88, em resposta à Universidade Federal de Viçosa.

6.3 A extinção

Enquanto parte da sociedade pressionava os órgãos educacionais, exigindo medidas legais para extinguir a obrigatoriedade da EMC, a CNMC sofria com a crescente perda de espaço dentro do MEC. Sobre as propostas de exclusão e substituição da EMC por novas matérias escolares, não foram encontrados documentos com o posicionamento da Comissão, o que indica que ela não foi consultada pelo CFE, ou, se foi, não teve os seus posicionamentos publicados em edições da *Documenta*.

Na década de 1980, a Comissão foi perdendo argumentos e aliados. Nesse contexto de enfraquecimento, em 4 de abril de 1986, o ministro da Educação, Jorge Bornhausen, submeteu ao então presidente da República, José Sarney, a exposição de motivos nº 78⁷⁶, que propunha a extinção da CNMC. Conforme o ministro, a medida traria um importante corte de gastos, “podendo-se, em decorrência, canalizar recursos para a execução de projetos prioritários na área da educação” (BORNHAUSEN apud BOUDENS, 1995, p. 170). Visava ainda contribuir para a eficiência dos órgãos administrativos do governo, eliminando, para isso, aqueles que desempenhavam atividades já absorvidas pelos demais. Sobre isso, cabe enfatizar que uma das principais competências da CNMC havia sido anulada pelo decreto nº

⁷⁵ Bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo. Foi professor dessa instituição e diretor da Faculdade de Direito entre 1973 e 1974. Participou das comissões encarregadas de elaborar anteprojetos da Constituição do Estado em 1967 e do Código do Estado em 1969. Na esfera político-administrativa, foi chefe de gabinete do Ministério da Justiça, secretário geral do mesmo órgão e secretário do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, de 1969 a 1971.

⁷⁶ Essa exposição de motivos encontra-se disponível, na íntegra, em BOUDENS (1995, p. 170).

91.542, de 19 de agosto de 1985, que instituiu o “Programa Nacional do Livro Didático”.

Conforme o decreto-lei nº 869/69, cabia à Comissão “assessorar o ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo”. O decreto nº 91.542/85, entretanto, retirou essa competência da CNMC, pois dispunha, no art. 2, que a escolha dos livros didáticos deveria ser desenvolvida com a participação dos professores do ensino de 1º grau, mediante análise e indicação dos títulos a serem adotados. Essa decisão era fruto da nova visão que o MEC tinha “a respeito da necessidade de promover o professor, tornando-o responsável pelo ato pedagógico e pelos valores que deve desenvolver como cidadão para uma vida efetiva numa sociedade democrática”, conforme relatado na exposição de motivos nº 78/86.

No mesmo ano, através da mensagem presidencial nº 91, de 1986, o poder executivo submeteu à deliberação do Congresso Nacional o projeto de lei nº 7.445, de 15 de abril⁷⁷, que propunha a extinção da Comissão Nacional de Moral e Civismo e a revogação das disposições em contrário, e em especial os artigos 5º, 6º, 8º e 9º do decreto-lei nº 869/69, que versavam sobre a Comissão. A redação do projeto foi acompanhada pela exposição de motivos nº 78/86, do ministro da Educação, que também sugeria o término dos trabalhos do órgão.

Em decorrência das argumentações consistentes sobre a falta de vínculo entre o trabalho da CNMC e o novo contexto político do país, ela acabou por ser extinta pelo presidente da República, José Sarney, por meio do decreto nº 93.613, em 21 de novembro de 1986. Estranhamente, o projeto de lei nº 7.445-A/1986, de iniciativa do poder executivo, e que propunha, precisamente, a mesma medida, continuou a tramitar no Congresso Nacional até 1993.

Sem a atuação da CNMC na defesa oficial pela permanência da EMC nos currículos escolares, as propostas de revogação da sua obrigatoriedade tornaram-se cada vez mais constantes no meio educacional. Em 1987, por exemplo, o CFE recebeu a indicação nº 2, de 28 de janeiro, de autoria do então conselheiro Arnaldo

⁷⁷Esse projeto de lei encontra-se disponível, na íntegra, em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=232007>. Acesso em março de 2011.

Niskier⁷⁸, por meio da qual ele propôs a extinção da EMC como componente isolado nos currículos de 1º e 2º graus, substituindo-a por “Estudos da Constituição Brasileira”, ato que acabou por configurar a primeira solicitação de exclusão da disciplina por um membro do Conselho. A nova disciplina deveria ser inserida no ramo da História do Brasil, com metodologia própria às diferentes faixas etárias, levando os alunos a conhecer os direitos e deveres dos cidadãos e os problemas nacionais tratados nas diferentes Constituições. Quanto aos professores, Arnaldo Niskier afirmou que não seriam prejudicados, já que o registro em EMC também os capacitava para ministrar outras disciplinas afins.

Conforme a sua argumentação, a EMC carregava uma conotação negativa pela “marca do tempo e pelo desgaste” (cf. CFE, indicação nº 2/87), o que a impossibilitava de contribuir para a formação dos estudantes. O ufanismo que presidiu a sua criação também não era compatível com a evolução do país, que tentava reverter as arbitrariedades impostas pelo regime ditatorial. Para Niskier, nem o CFE, nem os segmentos acadêmicos poderiam ser contra a moral e o civismo, mas sim contra o autoritarismo inato à disciplina e a sua proposta de socialização direcionada:

Os excessos decorrem, a nosso ver, de conteúdos programáticos direcionados, o que não ocorre com nenhum outro componente curricular; da transformação de uma prática cívica educativa (que sempre existiu, independentemente de preceitos legais) em componente obrigatório, levando-a a perder sua característica de elemento inseparável da formação do futuro cidadão; e, ainda, do clima de insegurança criado pela própria disciplina em consequência dos tempos em que vivíamos. Essa insegurança, por sua vez, expressava-se na cautela no trato da disciplina com a ausência do diálogo, a dubiedade no esclarecimento dos alunos mais curiosos, a resposta sempre precisa. (CFE, indicação nº 2/87).

Após três anos, no parecer nº 531, de 6 de junho de 1990, o CFE fez seu pronunciamento sobre a indicação nº 2/87. Para examinar a matéria, foram

⁷⁸ Foi secretário de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado da Guanabara, no Governo Negrão de Lima, entre 1968 e 1971. De 1979 a 1983, exerceu o cargo de secretário de Estado de Educação e Cultura, no mesmo estado. Foi professor titular de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, entre 1968 e 1995.

designados os conselheiros Anna Bernardes da Silveira Rocha⁷⁹ e frei Lourenço de Almeida Prado, que discorreram sobre o processo de normatização da EMC. Conforme os relatores, a implantação da disciplina foi efetivada em um momento “inusitado” da história do país, sendo que o autoritarismo do período influenciou negativamente as suas bases. Junto a isso, a falta de estrutura curricular e a inexistência de professores habilitados para ministrá-la ocasionaram “graves deficiências” ao seu ensino.

Para os conselheiros, a rejeição da sociedade para com a EMC foi uma gradativa oposição à forma impositiva como ela fora instituída. Além do mais, “o conteúdo que se ministrava, em grande parte, aliava-se a uma prática política que chegava ao acaso”, tornando a disciplina inoperante e inaceitável (CFE, parecer nº 531/90).

O posicionamento dos relatores do CFE foi claro e bem definido. A EMC, caracterizada pela imposição de valores e pelo cerceamento da autonomia docente, não era condizente com a nova organização política e social. Entretanto, o Conselho continuava a defender que a simples substituição da disciplina não seria a solução mais plausível, uma vez que não fazia sentido, “dentro de uma concepção moderna de currículo, disciplinas estanques, nascidas de atos isolados, desintegradas do corpo da formação do educando e especialmente dos objetivos educacionais que se deseja obter.” (CFE, parecer nº 531/90).

A disciplina “Estudos da Constituição Brasileira”, indicada por Arnaldo Niskier, foi entendida como um estudo restritivo à aprendizagem dos alunos, recebendo voto contrário dos relatores. Dessa forma, o CFE continuava evitando a aprovação de qualquer iniciativa que tentasse compartimentar o currículo escolar. Mesmo expondo voto contrário à substituição da EMC, os relatores do parecer nº 531/90 foram favoráveis à aprovação do anteprojeto da nova Lei de Diretrizes e Bases, elaborado pelo Colegiado do CFE, especialmente no que se referia à revogação dos dispositivos que criaram as disciplinas de OSPB, EMC e o seu complemento, EPB. No entanto, como o CFE não tinha a autonomia para eliminar disciplinas dos currículos, a solução dependia do poder legislativo.

⁷⁹ Livre docente em Educação da Universidade de Goiás. Foi secretária do Conselho Estadual de Cultura do Espírito Santo, em 1985.

Enquanto os pedidos de substituição da EMC não paravam de chegar ao CFE, o projeto de lei nº 7.445/86, de autoria do poder executivo, que visava a extinção da CNMC, continuava a tramitar, mesmo após o encerramento das atividades do órgão, em 1986, por meio do decreto nº 93.613. Em 1993, tal projeto de lei foi transformado na lei ordinária nº 8.663, de 14 de julho⁸⁰, sancionada pelo presidente da República, Itamar Franco, por meio da qual o Congresso Nacional revogou o decreto-lei nº 869/69 e, com isso, a obrigatoriedade da EMC, da OSPB e dos EPB dos currículos escolares.

Sobre isso, o CFE apresentou seu posicionamento favorável à exclusão das disciplinas no parecer nº 619, de 7 de outubro de 1993. Conforme os relatores, José Francisco Sanchotene Felice⁸¹ e Sydnei Lima Santos⁸², a forma impositiva que o regime autoritário tentou imprimir no cultivo da moral e do civismo acabou transformando o ensino da EMC em um processo negativo e contraproducente.

A exclusão da disciplina representava, dessa forma, uma oportunidade às instituições de ensino, que poderiam diminuir a fragmentação, buscando uma efetiva articulação entre os conteúdos ministrados. Sem a imposição da EMC, as escolas recuperariam uma competência que delas havia sido suprimida, que era a autonomia para adequar os seus currículos à realidade social dos alunos.

⁸⁰ A tramitação do projeto de lei nº 7.445/86 está disponível no anexo dessa dissertação.

⁸¹ Professor de Ciências Econômicas e livre docente em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde 1961. Foi deputado estadual entre os anos de 1987 e 1991.

⁸² Fundador da Universidade Tuiuti do Paraná e primeiro reitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação estudou o processo oscilante da EMC nos currículos escolares, atentando para as tensões e para os conflitos políticos que fizeram parte da sua institucionalização, compreendendo os acontecimentos ocorridos entre os anos de 1961 e 1993. O desenvolvimento da pesquisa mostrou que o processo de normatização da disciplina fez parte de um projeto político idealizado pelo regime autoritário imposto em 1964, que previa a valorização de elementos patrióticos, religiosos, morais e cívicos na luta contra a “subversão comunista”. Ao longo dos capítulos foi evidenciada a existência de um projeto de socialização política, preconfigurado ainda antes da mudança política de março-abril de 1964. Com raízes profundas no pensamento positivista do século XIX, na forma como foi incorporada pelos militares brasileiros, a “regeneração moral” da sociedade foi uma constante na ideologia de publicações voltadas para a oficialidade, particularmente do Exército.

Nesse contexto, conforme exposto no primeiro capítulo, a Escola Superior de Guerra assumiu e levou mais longe essa ideologia, de modo que, já no primeiro governo após o golpe de Estado, foram desenvolvidas iniciativas no sentido de instituir a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória no ensino público e privado, contrariando a forma de prática educativa que previa a LDB de 1961. Observando a virada política após 1964, é possível afirmar que os militares estavam decididos a desmobilizar a população por meio do controle de suas condutas, como também buscavam inventar uma espécie de identidade nacional ao país. Após a posse de Castelo Branco, que tinha propostas reformistas de desenvolvimento econômico e elevação moral, material e política, a preocupação com o campo educacional passou a ser intimamente relacionada com a preparação dos estudantes para a aceitação e participação na vida política do país.

Com efeito, a urgência da projeção de valores espirituais e morais da nacionalidade na educação era justificada pela “delicada” situação em que se encontravam os jovens. Para os conservadores, a falta de diretrizes pedagógicas moralmente definidas estava propiciando a fragilização da juventude, que deveria ser protegida das ações “materialistas e comunistas” que permeavam a realidade brasileira.

Por meio de discursos inflamados, adjetivos fortes, capazes de causar comoção e convencimento, e argumentos de que o país estava carente de ordem e ameaçado por “subversivos”, o regime autoritário justificava as suas arbitrariedades políticas e suas medidas de disciplinarização, controle e vigilância dos indivíduos. Assim, as propostas de Educação Moral e Cívica organizadas fora do CFE ao longo da década de 1960 constituíam o desejo de se fazer do ambiente escolar um meio de enquadramento de hábitos, atitudes e condutas, da mesma forma que a censura tentava moldar organicamente todo o resto da sociedade. Nesse contexto, os militares ocuparam-se especialmente de socializar a categoria dos jovens, e por isso a escola, através da EMC, foi tornada um dos principais lugares para integrar os cidadãos à nova ordem política.

Porém, se a “regeneração moral” era uma ideia constante de um amplo leque ideológico, que ia do catolicismo conservador até o mais extremado autoritarismo, passando pelo liberalismo, ela não era, por isso mesmo, homogênea. Pelo contrário, ela assumia matizes que se expressavam em políticas distintas e até contrárias quando se buscava sua materialização em resoluções dos órgãos colegiados superiores do Ministério da Educação.

O foco desta pesquisa incidiu justamente sobre os conflitos entre o Conselho Federal de Educação e a Comissão Nacional de Moral e Civismo, no que dizia respeito à normatização dessa disciplina. O CFE, que teve na sua primeira constituição educadores liberais, como Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro, defendia a escola como um ambiente livre, recriminando a normatização de uma disciplina específica de EMC e qualquer excesso de autoridade por parte dos professores⁸³. Nesse sentido, vimos que a criação da prática educativa facultativa de OSPB foi a maneira encontrada pelo CFE para garantir a formação cívica dentro do processo educativo, respeitando a autonomia das instituições na criação dos seus currículos.

A CNMC, criada pelo mesmo decreto-lei que instituiu a obrigatoriedade da EMC, foi marcada pela atuação de militares, quadros religiosos da Igreja Católica e professores de direita. Não obstante, ela buscava na obrigatoriedade curricular da

⁸³ Conforme exposto nos seguintes documentos: parecer CFE nº 371/63 – Magistério de Práticas Educativas; parecer CFE nº 117/64 – Sobre o ensino de EMC em estabelecimentos de Ensino Médio; parecer CFE nº 136/64 – EMC: Sugestões ao Ministro da Educação.

EMC a solução para a “omissão ideológica” da escola nos assuntos políticos do país, pois acreditava que a neutralidade do ensino aumentava o poder dos “comunistas”, já que, para os autoritários, o caráter facultativo da OSPB não era suficiente para evitar a disseminação das ideias “subversivas”. Assim, verificamos que, em dissonância à disciplina de OSPB, criada pelo CFE em 1962 com o lema *conhecer a realidade para transformá-la*, a proposta educacional expressa na EMC aspirava fazer dos jovens expectadores passivos e conformados com a atuação *salvadora* dos militares, tornando os objetivos da OSPB e da EMC praticamente inconciliáveis.

Enquanto que no primeiro capítulo dessa dissertação foi apresentado um panorama sobre a atuação dos militares no cerceamento das liberdades políticas, econômicas e culturais do país, o elemento norteador do segundo capítulo foi a análise do processo de normatização da disciplina, entre 1961 e 1969. Nos capítulos 3 e 4 foi feita a análise detalhada da estrutura interna e das concepções ideológicas do CFE e da CNMC. Para isso, foram utilizados documentos oficiais emitidos pelos órgãos normativos versando sobre a EMC, tais como indicações, pareceres, resoluções e livros.

No capítulo 5, foram focalizadas as principais decisões do CFE e da CNMC em relação à EMC, entre 1970 e 1985, onde destacamos as divergências e os conflitos protagonizados pelos dois órgãos. A análise documental evidenciou as diferentes justificativas doutrinárias utilizadas por cada um na disputa pelo controle da EMC, ficando evidente que a sua normatização foi permeada de inflexões. Os posicionamentos do general Moacir Araújo Lopes, apresentados no quarto capítulo, reforçam a argumentação de que os seus discursos ordenaram a construção das bases pedagógicas da Educação Moral e Cívica instituída em 1969.

De fato, a promulgação do decreto-lei nº 869/69 e a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo podem ser consideradas a concretização de um processo evolutivo que transformou gradativamente a doutrina da ESG em um dispositivo legal obrigatório. Com efeito, a pesquisa revelou que a EMC carregou todos os valores subjetivos, transcendentais, espirituais e morais que foram, cuidadosamente, constituídos ao longo do tempo. Ao mesmo passo, a disciplina foi um espaço estratégico de poder político e manipulação de condutas de professores, estudantes e famílias.

No entanto, a obrigatoriedade da EMC conquistada pelos militares, com a atuação fervorosa do general Araújo Lopes, encontrou no CFE uma resistência capaz de impedir a efetivação da doutrina imposta arbitrariamente. O Conselho, que sempre se mostrou inflexível a qualquer proposta oriunda da Comissão, defendia que a EMC deveria ser uma prática educativa, e não um componente curricular específico. Como a disciplina foi tornada obrigatória, o órgão colegiado assegurava a autonomia dos professores na sua organização, contrapondo o posicionamento autoritário da Comissão, que acreditava que qualquer liberdade concedida às instituições de ensino propiciaria o descumprimento da legislação sobre a EMC. Sobre isso, a análise documental apresentada nessa dissertação mostrou que o CFE não acatou nenhuma norma referente ao aumento da competência da Comissão, salientando em todas as suas réplicas que ela deveria apenas auxiliar os seus trabalhos, e não o contrário.

Com o passar dos anos, o decreto-lei que tornou a disciplina obrigatória passou a servir apenas de base para os trabalhos do CFE, já que muitas das suas prerrogativas foram sendo modificadas. O maior exemplo disso foi a redação do parecer CFE nº 94/71, analisado no capítulo 5, que fixou os currículos mínimos da EMC sem admitir a interferência das sugestões formuladas pela CNMC.

O sexto e último capítulo desse trabalho discorreu sobre a EMC no contexto da transição para a democracia. Para isso, analisamos a postura do CFE a partir de 1977. Foi possível observar que o “alerta” de Araújo Lopes sobre a fragilidade em que se encontrava a disciplina, analisado no capítulo 5, foi desconsiderado pelo Conselho, que não comentou as suas sugestões, tampouco revidou as acusações proferidas pelo general.

No início da década de 1980, diversas instituições de ensino começaram a questionar o CFE quanto à manutenção da EMC nos currículos. A análise de pareceres do Conselho evidenciou que a sociedade desejava a renovação da estrutura educacional do país, passando a exigir a revogação dos dispositivos legais que criaram as disciplinas de EMC, OSPB e EPB. Nesse contexto, os conflitos entre a CNMC e o CFE foram acentuados, determinando o declínio do projeto educacional vislumbrado pelos militares, pela ESG e por Araújo Lopes.

A participação da Comissão nas decisões do Conselho passou de *limitada* para *inexistente*, já que ela havia, ao longo do regime autoritário, internalizado os

objetivos políticos do momento, transformando-se em uma agência de regulação social incompatível com a redemocratização vivida nos anos de 1980. Nos intensos confrontos entre o radicalismo de um e o “liberalismo” do outro órgão normativo, a Comissão foi perdendo forças e aliados, sendo finalmente extinta pelo presidente José Sarney, por meio do decreto nº 93.613, em 21 de novembro de 1986. A disciplina de EMC, entretanto, sobreviveu à Comissão, mas foi sendo, progressivamente, extinta pelas próprias instituições educacionais, que há muito tempo aguardavam a revogação do decreto-lei que arbitrariamente a instituiu.

Para os conselheiros, a crescente rejeição sofrida pela EMC deveu-se mais à forma impositiva como foi instituída do que a sua importância como componente curricular, uma vez que o seu conteúdo era, “indiscutivelmente”, necessário à formação dos cidadãos. Assim, afirmavam que foi por força de uma nova realidade nacional, nascida dos anseios de liberdade e democracia, que a disciplina, pouco a pouco, foi se desgastando, tornando-se inoperante e irreal.

O posicionamento do CFE, na década de 1980, era incisivo. A EMC, caracterizada pela imposição de valores e pelo cerceamento da autonomia docente, não era condizente com a nova organização política e social. Entretanto, ficou evidente que o Conselho não admitia que a EMC fosse substituída ou suprimida dos currículos, uma vez que isso propiciaria a introdução de novas disciplinas, que provavelmente nasceriam de atos isolados e ficariam, assim como ela ficou, desintegradas dos objetivos educacionais que se deseja obter com o processo de redemocratização política.

Os documentos analisados também revelaram que o cuidado do CFE ao se posicionar favorável à extinção da EMC repousava, principalmente, na posterior condição dos professores dessa disciplina, como também dos docentes de OSPB e de EPB. Caso a revogação fosse concretizada, pela via congressual, seria necessária a adoção de providências em relação aos professores com registro nas disciplinas extintas, visando o seu aproveitamento em áreas correlatas.

Porém, quando até mesmo os professores titulados em EMC passaram a reivindicar a sua extinção, ficou ainda mais visível que a sua permanência curricular contrariava as bases do processo democrático pelo qual o país passava. Após polêmicas, conflitos, pedidos de substituição e de exclusão, o decreto nº 869/69 foi revogado pelo Congresso Nacional, por meio da lei nº 8.663, de 14 de junho de

1993, sancionada pelo presidente da República, Itamar Franco. Com a medida, foi eliminada a obrigatoriedade nos currículos escolares da EMC, da OSPB e dos EPB como disciplinas específicas.

Contudo, o desfecho desses conflitos não pode ser entendido apenas no âmbito das ideias, nem de seus protagonistas imediatos. Sua compreensão precisa ser buscada mais longe. Com efeito, como mostrou Cunha (1991), a repressão da luta armada no campo e na cidade, eliminando o principal inimigo, real ou imaginário, expôs as Forças Armadas aos conflitos que inevitavelmente dividem o campo político. O efeito disso na divisão da base militar do regime levou ao processo de transição para a democracia, retomando-se um ideário do início do regime autoritário, algo como uma via autoritária que permitisse a eliminação dos entraves políticos e ideológicos para a institucionalização de um regime liberal-democrático. Essa transição era, há muito, reivindicada pelas forças políticas de oposição ao regime, que se materializavam numa ampla gama de instituições partidárias, sindicais, culturais, religiosas, entre outras, que ganhavam espaço na mesma medida do recrudescimento da inflação.

Não havia como prosseguir na transição negociada para a democracia – a transição lenta e gradual do governo Geisel – sem a desmobilização dos elementos mais nitidamente associados ao regime autoritário. Foi assim que a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau foi flexibilizada, tanto quanto o esvaziamento da EMC.

No caso desta, a pesquisa permitiu concluir que o projeto de socialização política que daria sustentação ao novo regime político fracassou, criando argumentos para o lamento patético do general Moacir Araújo Lopes, que havia sido o arauto dessa disciplina na ESG, desde antes do golpe, concluindo-o pela sabotagem dos esforços da "revolução" de dentro do próprio aparato governamental. Esse fracasso pode ter contribuído, de alguma maneira, para o processo de transição política negociada no sentido da institucionalização de um regime liberal democrático em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Antônio de. **Escola Superior de Guerra: história de sua doutrina**. São Paulo/Brasília: GRD/INL – MEC, 1983.

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**. Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 1992.

BOUDENS, Emile. **Ascensão e queda da Educação Moral e Cívica como componente curricular obrigatório**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1995.

BOMENY, Helena M. B. **Paraíso tropical: a ideologia do civismo na TVE do Maranhão**. Rio de Janeiro: Achiamé: 1981.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Práticas pedagógicas de professores de história durante o regime militar em Santa Maria, RS (1964-1985)**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, vol.37, nº.131, (maio/ago. 2007), p. 285-302.

_____. **Ambiguidade ideológica na universidade: os estudos de problemas brasileiros**. Rio de Janeiro, Revista do CFCH, 2010, p. 10-33.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na Educação**. 7º ed. Rio de Janeiro: 1991.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo, Moderna: 1995.

DREIFUSS, René Armand. **A conquista do estado: ação política, poder e golpe de classes**. Petrópolis: Vozes, 1981.

ELIAS, Janete de Oliveira. **A reinvenção do cidadão: as estratégias da construção da memória nacional no desenvolvimento da disciplina educação moral e cívica**. Dissertação de Mestrado em Memória Social e Documento, Universidade do Rio de Janeiro, 1999.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática**: 1969-1993. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

FONSECA, Dirce Mendes da. **O pensamento privatista em educação**. Campinas: Papirus, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. **A história da educação moral e cívica**: um álbum de fotografias da sociedade brasileira. Mestrado em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 13. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

LOPES, Moacir Araújo. **Relatório sobre a difícil situação atual da EMC e, conseqüente e concomitantemente, das bases filosóficas-pedagógicas da Educação Nacional**. [S.l.: s.n.]: 1976.

_____. **Moral e Civismo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

MACHADO, Mário Brockmann. **Ideologia, Socialização Política e Dominação**. Rio de Janeiro: Dados, 1980, p. 131 a 149.

MECHI, Patrícia Sposito. **O poder da educação**: ideologia e dominação no projeto educacional da ditadura militar. Mestrado em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Guia de Civismo**. Rio de Janeiro: Departamento Gráfico do Museu de Armas Ferreira da Cunha, 1971. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0024_20.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2010.

_____. **Trinta anos de organização e situação atual**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001813.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2010.

_____. **Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação**: quinze anos de intercâmbio e colaboração (1963-1978). Rio de Janeiro: [s.n.], 1978, p. 225-338.

Ministério da Educação e Cultura; Comissão Nacional de Moral e Civismo. **Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino.** INEP, 1970a.

_____. **Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino.** CAPEMI, 1970b.

_____. **Educação Moral e Cívica.** Legislação e Pareceres. Rio de Janeiro: Celsu's, 1984.

OLIVEIRA, Eliézer R. De. **As forças armadas: política e ideologia no Brasil (1964-1969).** São Paulo, Vozes: 1976.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de Freitas Brisolla de. **A implantação da obrigatoriedade da educação moral e cívica no ensino brasileiro em 1969.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1982.

PARADA, Maurício. **Educando Corpos e Criando a Nação.** Cerimônias Cívicas e Práticas Disciplinares no Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2009.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. **A expansão do ensino superior e o Conselho Federal de Educação 1968-1980.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e Política no Brasil.** A socialização política dos jovens na virada do milênio. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

SEPÚLVEDA, José Antônio Miranda. **O Papel da Escola Superior de Guerra na Projeção do Campo Militar sobre o Campo Educacional.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

SKIDMORE. Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castelo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

SANTOS, Rita de Cássia Nascimento dos. **Sob o signo do cisne branco - a educação e o ensino municipal numa área de segurança nacional: Angra dos Reis (1969-1985).** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Legislação

BRASIL. Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. **Estabelece o Concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=38803&te3=93992&te4=149734&te5=36591&te6=148306>>. Acesso em: 25 de agosto de 2010. Acesso em: 2 de setembro de 2010.

_____. Decreto nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945. **Modifica vários dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituindo centros para a realização das atividades físicas.** Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.omp.rs.gov.br%2Finfancia%2Flegislacao%2Fid3140.htm&ei=WsB-brnN46bhQe8zYWbBw&usg=AFQjCNHWAQltZS2l6Lu8qkuRfPucvqvyMw&sig2=JpSSmOVC4_qKi_N9mygUHW>. Acesso em: 22 de agosto de 2010.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm> Acesso em: 2 de setembro de 2010.

_____. Lei nº 785/49. **Cria a Escola Superior de Guerra e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109474/lei-785-49>. Acesso em: 15 de setembro de 2010.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisardo;jsessionid=B0DE8AE18DBDEC74A7893288078C2DB2?codThesaurus=37008>>. Acesso em: 04 de agosto de 2010.

_____. Decreto nº 50.505, de 26 de Abril de 1961 **Consolida as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50505-26-abril-1961-390388-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 04 de agosto de 2010.

_____. Decreto nº 51.404, de 05 de fevereiro de 1962. **Dispõe sobre o funcionamento do Conselho Federal de Educação, enquanto não for aprovado o respectivo Regimento.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinep%2Fprolei%2FDocumento%2F-2934709829270040841>>. Acesso em: 06 de agosto de 2010.

_____. Decreto nº 52.617, de 07 de outubro de 1963. **Aprova o Regimento do Conselho Federal de Educação.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinep%2Fprolei%2FDocumento%2F3461748619223047925>>. Acesso em: 15 de setembro de 2010.

_____. Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966. **Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F5268212878819818458>>. Acesso em: 15 de setembro de 2010.

_____. Decreto nº 58.758, de 28 de Junho de 1966 **Institui o Círculo Feminino, no setor da Educação Cívica Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58758-28-junho-1966399326-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 22 de agosto de 2010.

_____. Decreto nº 59.867, de 26 de dezembro de 1966. **Aprova o Regimento do Conselho Federal de Educação.** Disponível em: <http://www.fiscolex.com.br/doc_172886_DECRETO_N_59_867_26_DEZEMBRO_1966.aspx>. Acesso em: 19 de setembro de 2010.

_____. Projeto de Lei nº 770/67, da Câmara dos Deputados de autoria do Deputado Jaime Câmara. **Obrigatoriedade do Ensino de Educação Moral e Cívica.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.649-1968%20obrigatoriedade%20do%20ensino%20de%20emc.pdf>. Acesso em: 11 de setembro de 2010.

_____. Decreto-lei nº 348, de 4 de janeiro de 1968 **Dispõe sobre a organização, a competência e o funcionamento do Conselho de Segurança Nacional e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=193223>>. Acesso em: 20 de agosto de 2010

_____. Decreto nº 62.927, de 28 de junho de 1968. **Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho "Projeto Rondon", e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FAnexo%2F-549526890296156435>>. Acesso em: 30 de agosto de 2010.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 30 de agosto de 2010.

_____. Decreto nº 64.902, de 29 de julho de 1969. **Aprova o Regimento do Conselho Federal de Educação.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F2726508427773020142>>. Acesso em: 25 de agosto de 2010.

_____. Decreto nº 64.918, de 31 de julho de 1969. **Institui, em caráter permanente, a “Operação Mauá” (OPEMA) e dá outras providências.** Disponível

em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195601>>. Acesso em: 03 de setembro de 2010.

_____. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. **Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-1206569569409739093>>. Acesso em: 05 de setembro de 2010.

_____. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. **Regulamenta o decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-6394603306513297316>>. Acesso em 09 de setembro de 2010.

_____. Portaria nº 0524-BSB, de 10 de julho de 1972. **Aprova o Regimento da Comissão Nacional de Moral e Civismo.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F2761987796571794129>>. Acesso em: 18 de agosto de 2010.

_____. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-6986531875138717533>>. Acesso em: 30 de agosto de 2010.

_____. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. **Extingue órgãos do Ministério da Educação (CNMC), e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-8944346534707906429>>. Acesso em: 16 de agosto de 2010.

_____. Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993. **Revoga o decreto-lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F9154895069290321144> Acesso em: 22 de agosto de 2010.

Indicações, pareceres e resoluções do CFE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Documenta**. Rio de Janeiro e Brasília: MEC/CFE, 1961 a 1993.

_____. Indicação CFE s/nº, de 24 de abril de 1962. **Normas para o Ensino Médio**.

_____. Indicação nº15, de 17 de setembro de 1965. **Simpósios de Língua Nacional, Educação Cívica e Ensino nos Territórios**.

_____. Indicação CFE nº 8, de 26 de junho de 1970. **A propósito da Educação Moral e Cívica**.

_____. Indicação CFE nº 29, de 8 de junho de 1973. **Magistério da Educação Moral e Cívica**.

_____. Indicação CFE nº4, de 13 de junho de 1985. **Propõe que o CFE promova Seminário de Avaliação do Ensino de Educação Moral e Cívica e de Estudo de Problemas Brasileiros**.

_____. Indicação 6.578, de 5 de março de 1986. **Considerações sobre as disciplinas de Geografia e História e sua separação dos Estudos Sociais**.

_____. Indicação CFE nº 2, de 28 de janeiro de 1987. **Proposta de extinção de Educação Moral e Cívica como componente isolado nos currículos escolares e sua substituição por Estudos da Constituição Brasileira**.

_____. Parecer nº 131, de 30 de julho de 1962. **Disciplinas e Práticas Educativas**.

_____. Parecer nº 371, de 06 de dezembro de 1963. **Magistério de Práticas Educativas**.

_____. Parecer nº 117, de 30 de abril de 1964. **Sobre o ensino de Educação Moral e Cívica em estabelecimento de Ensino Médio**.

_____. Parecer nº 136, de 5 de junho de 1964. **Educação Moral e Cívica – Sugestões ao Ministro de Educação**.

_____. Parecer nº 116, de 4 de fevereiro de 1966. **Revigoramento da Educação Moral e Cívica**.

_____. Parecer nº 649, de 10 de outubro de 1968. **Obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica**.

_____. Parecer nº 893, de 18 de dezembro de 1968. **Obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica**.

_____. Parecer nº 3, de 4 de fevereiro de 1969. **Torna obrigatório o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica.**

_____. Parecer nº 101, de 4 de fevereiro de 1970. **Subsídios para Currículos e Programas Básicos.**

_____. Parecer nº 209, de 13 de março de 1970. **Número de disciplinas nos currículos do Ensino Médio.**

_____. Parecer nº 375, de 8 de maio de 1970. **Educação Moral e Cívica nos Exames de Madureza.**

_____. Parecer nº 931, de 18 de dezembro de 1970. **Consulta sobre a inclusão em todas as séries de Educação Moral e Cívica sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros.**

_____. Parecer nº 66, de 2 de fevereiro de 1971. **Aproveitamento de Licenciados no magistério da Educação Moral e Cívica.**

_____. Parecer nº 94, de 4 de fevereiro de 1971. **Educação Moral e Cívica, currículos e programas.**

_____. Parecer nº 322, de 6 de maio de 1971. **Direito a lecionar Educação Moral e Cívica pelos licenciados em Pedagogia.**

_____. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971. **Núcleo Comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692/71.**

_____. Parecer nº 554, de 8 de junho de 1972. **Currículo mínimo para a habilitação em Educação Moral e Cívica.**

_____. Parecer nº 832, de 9 de agosto de 1972. **Cursos clandestinos de Educação Moral e Cívica.**

_____. Parecer nº 1.067, de 2 de outubro de 1972. **Educação Moral e Cívica nos Exames Supletivos.**

_____. Parecer nº 1.112, de 4 de outubro de 1972. **Registro em Matemática e Educação Moral e Cívica.**

_____. Parecer nº 1.320, de 9 de novembro de 1972. **Prorrogação, até 28 de fevereiro de 1973, do prazo estabelecido pelo art. 8 do Parecer CFE nº 8, de 9 de agosto de 1972.**

_____. Parecer nº 1.471, de 14 de dezembro de 1972. **Estudos Sociais no currículo do ensino de 1º Grau.**

_____. Parecer CFE nº 842, de 8 de junho de 1973. **Magistério da Educação Moral e Cívica.**

_____. Parecer CFE nº 1.292, de 9 de agosto de 1973. **A Educação Moral e Cívica em face da Lei nº 5.692/71.**

_____. Parecer CFE nº 1.293, de 9 de agosto de 1973. **Aproveitamento de créditos em Educação Moral e Cívica por serviços prestados por estudantes ao Projeto Rondon.**

_____. Parecer CFE nº 1.757, de 4 de outubro de 1973. **Consulta sobre a revalidação de diplomas estrangeiros.**

_____. Parecer CFE nº 2.436, de 4 de dezembro de 1973. **Duração de Estudo de Problemas Brasileiros.**

_____. Parecer CFE nº 410, de 8 de fevereiro de 1974. **Concessão de créditos, em Educação Moral e Cívica, a estudantes que participem do Projeto Rondon.**

_____. Parecer CFE nº 980, de primeiro de abril de 1974. **Créditos em Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Moral e Cívica para estudantes que participem da Operação Mauá.**

_____. Parecer CFE nº 4.120, de 6 de dezembro de 1974. **Concessão de créditos em Educação Moral e Cívica, a estudantes que participem do Projeto Rondon.**

_____. Parecer CFE nº 4.132, de 6 de dezembro de 1974. **Inclusão nos Programas de Educação Moral e Cívica de matéria relacionada à Prevenção de Acidentes em Geral.**

_____. Parecer CFE nº 753, de 6 de março de 1975. **Dúvidas suscitadas a respeito do curso de Estudos Sociais e da habilitação em Educação Moral e Cívica.**

_____. Parecer CFE nº 1.066, de 10 de abril de 1975. **Inclusão do tempo reservado à Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros no cômputo geral da duração mínima de cada curso.**

_____. Parecer CFE nº 2.908, de 4 de agosto de 1975. **Professores de Educação Moral e Cívica solicitam o direito de registro em Organização Social e Política do Brasil.**

_____. Parecer CFE nº 511, de 10 de fevereiro de 1976. **Consulta sobre a denominação da disciplina Organização Social e Política do Brasil.**

_____. Parecer CFE nº 1.180, de 8 de abril de 1976. **Solicita reestudo do Parecer CFE nº 1.293/73, que trata do aproveitamento de créditos em Educação Moral e**

Cívica por serviços prestados por estudantes ao Projeto Rondon e apresenta sugestões.

_____. Parecer CFE nº 1.688, de 3 de junho de 1976. **Atualização da Portaria nº 341/65, que trata do registro profissional de professores de ensino de 1º e 2º graus para diplomados por cursos de licenciatura.**

_____. Parecer CFE nº 2.068, de 6 de julho de 1976. **Projeto de Resolução contendo normas de aplicação da Educação Moral e Cívica.**

_____. Parecer CFE nº 540, de 10 de fevereiro de 1977. **Tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7 da Lei nº 5.692/71, que tornou obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus.**

_____. Parecer CFE nº 846, de 10 de março de 1977. **Consulta sobre a inclusão de EPB nos currículos dos cursos superiores.**

_____. Parecer CFE nº 2.325, de 31 de agosto de 1977. **Reconhecimento dos cursos de Pedagogia, Letras, de Estudos Sociais (habilitação em Educação Moral e Cívica), e de Matemática, ministrados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professor Luiz Pardini.**

_____. Parecer CFE nº 3.117, de 5 de outubro de 1977. **Criação dos Cursos de Pós-graduação em EPB.**

_____. Parecer CFE nº 5.248, de primeiro de setembro de 1978. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras solicita informações sobre o Processo nº 1.801/72, referente à criação da habilitação Educação Moral e Cívica no curso de Estudos Sociais.**

_____. Parecer CFE nº 7.617, de 12 de dezembro de 1978. **Inclusão da carga horária de Educação Física e Estudo de Problemas Brasileiros no curso de Administração.**

_____. Parecer CFE nº 7.676, de 14 de dezembro de 1978. **Aviso Ministerial nº 694 - Valorização da História e da Geografia no Ensino de 1º Grau.**

_____. Parecer CFE nº 322, de 7 de março de 1979. **Inclusão da disciplina EPB nos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização da Universidade Regional do Nordeste.**

_____. Parecer CFE nº 491, de 3 de abril de 1979. **A Educação Física e Estudo de Problemas Brasileiros nos processos de revalidação de diplomas estrangeiros.**

_____. Parecer CFE nº 778, de 4 de junho de 1979. **Cômputo de carga horária de Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física no currículo mínimo dos cursos da Universidade de Brasília.**

_____. Parecer CFE nº 338, de 9 de abril de 1980. **“A dificuldade fundamental do ensino da Educação Moral e Cívica: morreram os Valores Morais?”**

_____. Parecer CFE nº 498, de 3 de junho de 1981. **Consulta sobre a possibilidade de dispensa das disciplinas Estudo de Problemas Brasileiros e Orientação Vocacional em curso de Pedagogia.**

_____. Parecer CFE nº 661, de 4 de setembro de 1981. **Registro de professor do Ensino de 2º Grau para as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.**

_____. Parecer CFE nº 18, de 2 de fevereiro de 1983. **Revisão da Portaria do MEC nº 948/79.**

_____. Parecer CFE nº 634, de 15 de dezembro de 1983. **Reconsideração do Parecer CFE nº 18/83, que trata da revisão da Portaria MEC nº 948/79.**

_____. Parecer CFE nº 82, de 26 de fevereiro de 1985. **Consulta sobre o entendimento dos Pareceres CFE nºs 279/84 e 577/83.**

_____. Parecer CFE nº 331, de 13 de junho de 1985. **Consulta sobre a possibilidade de exclusão de Estudos de Problemas Brasileiros dos cursos de pós-graduação da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior-DF.**

_____. Parecer CFE nº 341, de 14 de junho de 1985. **Revalidação de diploma do curso de Medicina obtido na Universidade Nacional de Córdoba, Argentina.**

_____. Parecer CFE nº 402, de 4 de julho de 1985. **Aprecia a Indicação CFE nº 4/85, que propõe a realização de um Seminário de Avaliação do Ensino de Educação Moral e Cívica e de Estudo de Problemas Brasileiros.**

_____. Parecer CFE nº 610, de 7 de outubro de 1985. **Proposta de revogação da obrigatoriedade da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros nos cursos de mestrado e doutorado.**

_____. Parecer CFE nº 804, de 3 de dezembro de 1985. **Exposição de Motivos do Senhor Ministro da Desburocratização, com sugestões a respeito das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudo de Problemas Brasileiros.**

_____. Parecer CFE nº 389, de 3 de junho de 1986. **Exposição de Motivos da Comissão Estadual de Moral e Civismo do Estado de São Paulo.**

_____. Parecer CFE nº 631, de 4 de setembro de 1986. **Exposição de Motivos da Comissão Estadual de Moral e Civismo do Estado de São Paulo.**

_____. Parecer nº 647, de 5 de setembro de 1986. **Moção dirigida ao titular da Pasta da Educação pelos presidentes das Comissões de Consultores Científicos da CAPES, solicitando a exclusão de Estudo de Problemas Brasileiros como disciplina obrigatória nos cursos de pós-graduação do país.**

_____. Parecer nº 785, de 6 de novembro de 1986. **Reformulação do Núcleo Comum do Ensino de 1º e 2º graus.**

_____. Parecer CFE nº 401, de 7 de maio de 1987. **Recurso da Coordenadoria de Estudos de Problemas Brasileiros contra decisão do Conselho Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina.**

_____. Parecer CFE nº 979, de 12 de novembro de 1987. **Consulta referente à Resolução CFE nº 6/86, que modificou o Núcleo Comum para o Ensino de 1º e 2º Graus.**

_____. Parecer CFE nº 272, de 17 de março de 1988. **Recurso interposto pela Coordenadoria de Estudos de Problemas Brasileiros da Universidade Federal de Santa Catarina.**

_____. Parecer CFE nº 495, de 9 de junho de 1988. **Consulta da Universidade Federal de Viçosa – MG, referente à aprovação da extinção da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros dos cursos de graduação e pós-graduação.**

_____. Parecer nº 531, de 6 de junho de 1990. **Apreciação da Indicação CFE nº 2/87, que propõe a extinção de Educação Moral e Cívica como componente isolado nos currículos escolares e sua substituição por Estudos da Constituição Brasileira.**

_____. Parecer nº 923, de 4 de dezembro de 1990. **Consulta sobre a permanência ou não da disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros nos currículos das instituições universitárias.**

_____. Parecer nº 398, de 5 de agosto de 1991. **Solicita dispensa da obrigatoriedade da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros I e II.**

_____. Parecer nº 401, de 5 de agosto de 1991. **Consulta sobre a extinção da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros I e II.**

_____. Parecer nº 153, de 10 de março 1992. **Consulta sobre a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros.**

_____. Parecer nº 696, de 3 de dezembro de 1992. **Consulta sobre a obrigatoriedade de obrigatoriedade de disciplinas em curso de pós-graduação.**

_____. Parecer nº 92, de 15 de fevereiro de 1993. **Solicita dispensa da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros, em curso de pós-graduação e em nível de doutorado.**

_____. Parecer nº 619, de 7 de outubro de 1993. **Aviso Ministerial nº 1.003/93, referente à sanção da Lei nº 8.663/93, que revoga o Decreto-Lei nº 869/69 e a solicitação de orientação normativa para as instituições de ensino.**

_____. Parecer nº 203, de 17 de fevereiro de 1994. **Consulta sobre o cumprimento do currículo mínimo fixado pelo Parecer CFE nº 252/69 do curso de Pedagogia.**

_____. Resolução nº 8, de primeiro de dezembro de 1971. **Fixa o Núcleo Comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude.**

_____. Resolução nº 8, de 9 de agosto de 1972. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração da habilitação em Educação Moral e Cívica, do curso de Estudos Sociais.**

_____. Resolução nº 9, de 18 de dezembro de 1972. **Prorroga o prazo previsto no art. 8 da Resolução CFE nº 8, de 9 de agosto de 1972, que fixa os mínimos de conteúdo e duração da habilitação em Educação Moral e Cívica, do curso de Estudos Sociais.**

_____. Resolução CFE nº 45, de 23 de dezembro de 1975. **Dispõe sobre alteração de redação do § 1º do artigo 5º da Resolução nº 8/72, que fixa os mínimos de conteúdo e duração da habilitação em Educação Moral e Cívica, do curso de Estudos Sociais.**

_____. Resolução CFE nº 3, de 27 de julho de 1979. **Nova redação do artigo 5º da Resolução CFE nº 8, de primeiro de dezembro de 1971, que fixa o Núcleo Comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude.**

_____. Resolução CFE nº 7, de 4 de abril de 1983. **Dispõe sobre a carga horário de Estudo de Problemas Brasileiros e de Educação Física nos cursos superiores.**

_____. Resolução CFE nº 4, de 15 de fevereiro de 1984. **Dispõe sobre o ensino da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros nos cursos superiores de graduação.**

_____. Resolução CFE nº 6, de 26 de novembro de 1986. **Fixa o Núcleo Comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º graus.**

_____. Portaria nº 948, de 27 de setembro de 1979. **Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros integrando a carga horária mínima.**

Sites consultados

<http://www.adesg.net.br>

<http://www.capes.gov.br>

<http://www.cpdoc.fgv.br>

<http://www.folha.com.br>

<http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole>

<http://www.planejamento.gov.br>

ANEXO – Tramitação do projeto de lei nº 7.445/86

PL 7445/1986

Projeto de Lei

Situação: Transformado na Lei Ordinária 8663/1993

Identificação da Proposição

(As informações anteriores a 2001, ano de implantação do sistema e-Câmara, podem estar incompletas.)

Autor

Poder Executivo

Apresentação

17/04/1986

Ementa

EXTINGUE A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO E DA OUTRAS PROVIDENCIAS.

Indexação

EXTINÇÃO, (CNMC), ALTERAÇÃO, ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA, (MEC), DESTINAÇÃO, RECURSOS FINANCEIROS, PROGRAMA PRIORITARIO, EDUCAÇÃO.

Informações de Tramitação

Forma de apreciação

Proposição Sujeita à Apreciação do Plenário

Regime de tramitação

Ordinária

Última Ação Legislativa

Data	Ação
14/06/1993	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) TRANSFORMADO NA LEI 8663/93. DOFC 15 06 93 PAG 7885 COL 01.

Tramitação

Data ▼	Andamento
17/04/1986	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) • DESPACHO A CCJ E CEC.
23/04/1986	COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA (CCJ) • RELATOR DEP JOSE TAVARES.
17/04/1986	PLENÁRIO (PLEN) • LEITURA E PUBLICAÇÃO DA MATERIA. DCN1 18 04 86 PAG 2461 COL 02.
12/03/1987	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) • SOBRESTADA NOS TERMOS DO ARTIGO 7 DO ATO DA MESA 01/87, DE 12 DE MARÇO DE 1987.
05/04/1989	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) • REDISTRIBUIÇÃO PELA MESA, DE ACORDO COM O ARTIGO TERCEIRO DA RESOLUÇÃO 6/89 DA CAMARA DOS DEPUTADOS.
16/06/1989	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) • DESPACHO A CCJR E CECET. (NOVO DESPACHO - ARTIGO TERCEIRO DA RESOLUÇÃO 06/89).
16/06/1989	PLENÁRIO (PLEN) • LEITURA E PUBLICAÇÃO DA MATERIA. DCN1 17 06 89 PAG 5030 COL 03.
01/08/1989	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) • RELATOR DEP ARNALDO MORAES. DCN1 22 08 89 PAG 8182 COL 03.

22/11/1989	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) • APROVAÇÃO UNANIME DO PARECER DO RELATOR, DEP ARNALDO MORAES, PELA CONSTITUCIONALIDADE, JURIDICIDADE E TECNICA LEGISLATIVA. DCN1 03 03 90 PAG 0922 COL 01.
06/12/1989	COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO (CECET) • RELATORA DEP LIDICE DA MATA.
04/04/1990	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) • DESPACHO A CCJR E CECD. (NOVO DESPACHO - RESOLUÇÃO 17/89 E COMUNICADO DA PRESIDENCIA LIDO NA SESSÃO DO DIA 21 02 90). ERRATA: DCN1 26 04 90 PAG 3500 COL 02.
06/04/1990	CECD (CECD) • REDISTRIBUIDO A RELATORA, DEP LIDICE DA MATA. DCN1 07 04 90 PAG 2752 COL 03.
13/12/1990	CECD (CECD) • PARECER FAVORAVEL DA RELATORA, DEP LIDICE DA MATA.
15/04/1991	CECD (CECD) • RELATORA DEP MARIA LUIZA FONTENELE.
29/04/1991	CECD (CECD) • PARECER FAVORAVEL DA RELATORA, DEP MARIA LUIZA FONTENELE.
08/05/1991	CECD (CECD) • VISTA AO DEP RAUL PONT. DCN1 11 05 91 PAG 5905 COL 03.
22/05/1991	CECD (CECD) • DEVOLUÇÃO DO PROJETO PELO DEP DEP RAUL PONT, COM SUBSTITUTIVO. REJEIÇÃO DO PARECER FAVORAVEL DA RELATORA, DEP MARIA LUIZA FONTENELE. APROVAÇÃO DO PARECER FAVORAVEL DO DEP RAUL PONT, DESIGNADO RELATOR DO VENCEDOR COM SUBSTITUTIVO, CONTRA O VOTO EM SEPARADO DA RELATORA, DEP MARIA LUIZA FONTENELE. DCN1 30 05 91 PAG 8381 COL 02.
22/05/1991	CECD (CECD) • DEVOLUÇÃO DO PROJETO PELO DEP DEP RAUL PONT, COM SUBSTITUTIVO. REJEIÇÃO DO PARECER FAVORAVEL DA RELATORA, DEP MARIA LUIZA FONTENELE. APROVAÇÃO DO PARECER FAVORAVEL DO DEP RAUL PONT, DESIGNADO RELATOR DO VENCEDOR COM SUBSTITUTIVO, CONTRA O VOTO EM SEPARADO DA RELATORA, DEP MARIA LUIZA FONTENELE. DCN1 30 05 91 PAG 8381 COL 02.
09/12/1991	PLENÁRIO (PLEN) • LEITURA E PUBLICAÇÃO DOS PARECERES DA CCJR, CECD. PRONTO PARA A ORDEM DO DIA. PL. 7445-A/86. DCN1 25 03 92 PAG 4744 COL 02.
07/04/1992	PLENÁRIO (PLEN) • DISCUSSÃO EM TURNO UNICO. RECLAMAÇÃO DA DEP MARIA LUIZA FONTENELLE SOBRE A PUBLICAÇÃO DA CECD CONSTAR 'PELA APROVAÇÃO, COM SUBSTITUTIVO, CONTRA O VOTO EM SEPARADO DA DEP MARIA LUIZA FONTENELLE', QUANDO A APROVAÇÃO FOI UNANIME, COM VOTO EM SEPARADO DA DEP MARIA LUIZA FONTENELLE. O SENHOR PRESIDENTE ACOLHE A RECLAMAÇÃO DA DEP MARIA LUIZA FONTENELLE E ESCLARECE QUE HOVE ERRO NA PUBLICAÇÃO DO PARECER. ENCERRADA A DISCUSSÃO. APROVAÇÃO DO SUBSTITUTIVO DA CECD. PREJUDICADO O PROJETO.
07/04/1992	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) • DESPACHO A REDAÇÃO FINAL. DCN1 08 04 92 PAG 6426 COL 02.
07/04/1992	PLENÁRIO (PLEN) • APROVAÇÃO DA REDAÇÃO FINAL OFERECIDA PELO RELATOR, DEP NILSON GIBSON.

- 07/04/1992** **Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)**
• DESPACHO AO SENADO FEDERAL. PL. 7445-B/86. DCN1 08 04 92 PAG 6427 COL 01.
- 10/04/1992** **Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)**
• REMESSA AO SF, ATRAVES DO OF PS-GSE 56/92.
- 25/05/1993** **Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)**
• OF SM-341/93, DO SF, ENCAMINHANDO ESTE PROJETO A SANÇÃO.
- 14/06/1993** **Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)**
• TRANSFORMADO NA LEI 8663/93. DOFC 15 06 93 PAG 7885 COL 01.
- 17/06/1993** **Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)**
• OF SM-416/93 DO SF, ENCAMINHANDO AUTOGRAFOS DESTE PROJETO DE LEI SANCIONADO.