
Família, pátria e desenvolvimento: a formação do cidadão virtuoso no livro didático *Meu Livro de Brasil* da disciplina Educação Moral e Cívica


Francisco das Chagas Silva Souza¹

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

Francisco Vieira da Silva²

 <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>

Francisca Geise Varela Costa³

 <https://orcid.org/0000-0003-2615-3235>

Resumo

Objetiva-se analisar dois livros didáticos da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) publicados por Rachel de Queiroz e Nilda Bethlem na década de 1970. Trata-se de uma pesquisa documental. Examina-se os conteúdos e a organização das obras, as propostas de atividades e as formas como as temáticas se articulam com o que se encontra previsto nos documentos oficiais criados para a referida disciplina. O estudo se baseia em Chervel (1990), Julia (1991), Viñao (2008), Le Goff (2003) e Foucault (1978; 2021). Constata-se que os conteúdos dos livros didáticos se voltam para a formação do cidadão desejado pela Ditadura Civil-Militar, pois as autoras apresentam um país de dimensões continentais e em desenvolvimento, para o qual era preciso fortalecer condutas patrióticas e virtuosas, obedecer às normas e dedicar-se ao trabalho.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica. Ditadura Civil-Militar. Civismo. Desenvolvimento.

Family, country and development: the formation of the virtuous citizen in the textbook *My Book of Brazil* of the subject Moral and Civic Education

Abstract

The aim is to analyze two Moral and Civic Education (EMC) textbooks published by Rachel de Queiroz and Nilda Bethlem in the 1970s. This is a documentary study, which examined the contents and organization of the books, the proposed activities and the ways in which the themes are linked to the official documents created for this subject (Decree-Law No. 869/1969 and Decree No. 68,065/1971). The study was based on Chervel (1990), Julia (1991), Viñao (2008), Le Goff (2003) and Foucault (1978; 2021). It was found that the content of the textbooks focused on training the citizen desired by the Civil-Military Dictatorship, as the authors present a country of continental dimensions and development, for which it was necessary to strengthen patriotic and virtuous behavior, obey the rules and dedicate oneself to work.

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

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró: chagas.souza@ifrn.edu.br.

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró: geycinha.costa@gmail.com.

Introdução

No decorrer do século XX, a preocupação com a formação moral e cívica dos brasileiros se fez presente nas legislações educacionais, de modo que ora constava dos documentos como uma disciplina para esse fim, ora se manifestava como parte do ensino religioso, revelando uma sintonia oscilante (Cunha, 2007) entre esses dois ensinamentos. No entanto, nos períodos em que o Brasil passou por governos autoritários, como no Estado Novo (1937-1945) e na Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o ensino de moral e civismo foi não só estimulado, mas também se tornou obrigatório.

No que tange à Ditadura Civil-Militar, a Educação Moral e Cívica (EMC) passou a compor o currículo escolar, na forma de disciplina obrigatória por meio do Decreto-Lei n.º 869/1969 (Brasil, 1993), posteriormente regulamentado pelo Decreto n.º 68.065/1971 (BRASIL, [20--]). Coube sua organização à Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), sendo uma de suas atribuições analisar os livros didáticos para a nova disciplina.

Segundo Munakata (2012), o livro didático é uma fonte privilegiada para o entendimento da organização de determinada disciplina, pois contém, por extenso, não só seu conteúdo, mas, geralmente, propostas de atividades e exercícios. Por conseguinte, na impossibilidade de uma observação direta das dinâmicas de ensino, o livro didático pode conter elementos que se aproximam dos programas curriculares.

Bittencourt (1993) analisa as discussões políticas e ideológicas presentes nessas obras, o mercado editorial, a transposição do saber e o papel dos autores dos livros em seu lugar de produção e na cultura escolar. Assim, aponta para importantes possibilidades de investigações desses materiais, desde a análise de sua composição até seu lugar nas instituições de ensino.

Conforme Corrêa (2000), o livro didático não faz parte da cultura escolar de modo arbitrário, pelo contrário, é pensado, organizado, veiculado e utilizado com intencionalidade, uma vez que se trata de uma dimensão da cultura social mais ampla.

Por isso, “esse tipo de material serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a ‘mediação’ que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social” (Corrêa, 2000, p. 19). A autora afirma que a contribuição do livro não se restringe exclusivamente às práticas escolares, mas também engloba,

principalmente, seu conteúdo, visto que os elementos nele contidos dão vida e, ao mesmo tempo, significado a essas práticas.

Baseados nesses pressupostos, temos como finalidade examinar a produção de livros didáticos para a disciplina EMC, criada no auge da Ditadura Civil-Militar, e percebemos que o governo militar não agiu apenas por meio de uma legislação específica para esse ensino, mas também contou com a adesão de editoras de prestígio à época, como a Livraria José Olympio, e de alguns intelectuais dignos de credibilidade e com forte poder de persuasão. Exemplo disso, são as obras *Meu Livro de Brasil*, volumes 3 e 4⁴, ambas publicadas na década de 1970 pelas autoras Rachel de Queiroz e Nilda Bethlem — a primeira, uma renomada romancista que fez parte da Academia Brasileira de Letras (ABL); a segunda, não tão conhecida nacionalmente quanto Rachel de Queiroz, mas autora de livros didáticos de Ciências, com papel importante na produção desse tipo de material.

Neste artigo⁵, analisamos os dois livros supracitados, considerando, a princípio, a composição dos conteúdos, as imagens, as atividades e outros recursos usados pelas autoras com vistas a compreender o ideal de sujeito condizente com a finalidade da disciplina EMC. A partir do levantamento dos temas abordados nas duas obras, realizamos uma categorização, ou seja, uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2008, p. 59). Desse modo, criamos três categorias de análise: família, comunidade e escola; pátria e civismo; desenvolvimento nacional. Entendemos que elas colaboram para a construção da figura do cidadão virtuoso, modelo perseguido pelos interesses do governo no decurso do regime militar.

Importa destacar a importância dada por Chervel (1990) à análise dos principais componentes de uma disciplina escolar. Para esse autor, uma tarefa relevante do historiador das disciplinas deve ser estudar os conteúdos destas, em nosso caso em específico, os que estão dispostos nos livros didáticos.

Consideramos ainda para a análise o *Livro-Guia para Meu Livro de Brasil* (Queiroz; Bethlem, 1971a), pois, neste, encontramos elementos voltados para a cultura escolar, esta,

⁴ A coleção *Meu livro de Brasil* é composta por cinco volumes, sendo os três últimos voltados para o ensino de EMC. Neste artigo, trabalhamos apenas os volumes 3 e 4, visto que não conseguimos ter acesso ao volume 5 em nenhum meio disponível para *download* ou venda.

⁵ Este artigo é uma discussão ampliada de um tema abordado em uma dissertação de mestrado.

entendida, segundo Julia (2001, p. 10), como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Para a autora, a cultura escolar também abrange “as culturas infantis [...], que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (Julia, 2001, p. 11).

Apresentados alguns fundamentos teóricos de nossa pesquisa, acrescentamos que esta, do ponto de vista metodológico, segue uma abordagem documental de cunho qualitativo, tendo em vista que consideramos os livros de EMC como documentos que refletem e refratam as preocupações, os interesses e as aspirações do projeto político educacional do regime militar. Logo, para nós, é cara a concepção de documento/monumento elaborada por Jacques Le Goff (2003). Para ele, a crítica do documento é o dever principal do historiador, pois: “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (Le Goff, 2003, p. 535-536). Por isso, alerta adiante que o historiador deve estar atento para o documento como o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, e que, assim, não pode fazer o papel de ingênuo.

Em síntese, este estudo se justifica por duas razões. A primeira é a importância do uso dos livros didáticos, especificamente durante a Ditadura Civil-Militar, com a finalidade de apresentar conteúdos e atividades objetivando a inculcação de normas, preceitos, deveres e hábitos requeridos por um regime autoritário. O segundo motivo tem relação com a participação de Rachel de Queiroz e sua guinada conservadora, pois, apesar de ter sido um quadro importante da esquerda, não só apoiou o golpe militar de 1964, mas também agiu a serviço da Ditadura que se implantou.

O artigo está dividido em duas seções principais, além desta introdução e das considerações finais. Na segunda seção, discutimos as origens e os objetivos do ensino de EMC. Em seguida, apresentamos a análise das obras já mencionadas, considerando seu conteúdo, as atividades e outros recursos mobilizados para a fortalecer os ideais de nacionalismo, civismo, obediência e progresso.

A disciplina EMC: origens e objetivos

Conforme Chervel (1990), a constituição de uma disciplina escolar necessita de uma estruturação organizada quanto a sua gênese, o que nos leva a pensar como esta é produzida e qual sua função, ou seja, refletir tanto sobre sua finalidade quanto sobre seu funcionamento. Por meio deste, constatamos de que maneira a disciplina atua sobre os alunos para a formação desejada.

Para o autor em tela, a disciplina constitui um meio de controlar o espírito ao usar métodos e regras para um domínio de pensamento, conhecimento e arte, tendo uma amplitude e uma forte influência nos sistemas de ensino. Assim, uma disciplina precisa ser considerada em toda sua amplitude, tendo em vista que “comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (Chervel, 1990, p. 184).

A compreensão de disciplina para Viñao (2008, p. 204) assemelha-se ao que pensa Chevel (1990), pois, para o primeiro, “as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias”. Nessa perspectiva, Viñao (2008) elenca quatro características das disciplinas escolares, a saber: 1) são fontes de poder social e acadêmico; 2) representam apropriações, por grupos de determinados professores, de espaços sociais e acadêmicos; 3) são fontes de exclusão social e acadêmica; e 4) configuram-se como instrumento de reconhecimento de saberes profissionais.

De acordo com a literatura que trata da trajetória do ensino de moral e civismo, a proposta de uma disciplina pautada no nacionalismo e na obediência à ordem estabelecida estava presente desde a Proclamação da República e envolveu o esforço de intelectuais, jornalistas e poetas, a exemplo de Olavo Bilac. No decorrer do século XX, a tensão entre a Igreja e os defensores da escola pública laica levou esse ensino a ora se fazer presente no currículo como obrigatório, ora ser “contemplado” no ensino religioso (Cruz, 1982; Cunha, 2007, 2014).

Não por coincidência, a obrigatoriedade do ensino de moral e civismo fez-se presente nos períodos de autoritarismo explícito no Brasil: no Estado Novo (1937-1945) e na Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Nesta, a disciplina EMC tinha a função indisfarçável de manter a ordem, fortalecer o patriotismo, para, dessa forma, pôr em prática os projetos de desenvolvimento e de

integração nacional. A disciplina deveria, pois, educar crianças, jovens e adultos para fortalecer o progresso brasileiro e mantê-los longe dos atos “subversivos” à ordem estabelecida.

Por meio do Decreto-Lei n.º 869/1969, a EMC passou a ter caráter de disciplina obrigatória e prática educativa em todas as modalidades nos sistemas de ensino do Brasil (BRASIL, 1993). Vale salientar que, conforme já afirmamos, esse ensino não se caracterizava como uma novidade, visto que, durante o século XX, esteve presente implícita ou explicitamente nos currículos. Além disso, a formação moral e cívica já era prevista em nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei n.º 4.024/1961, mas limitada à prática educativa.

Conforme o Decreto-Lei n.º 869/1969, eram os objetivos da disciplina:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, às tradições, às instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1993).

Em 1971, o Decreto-Lei n.º 869/1969 foi regulamentado pelo Decreto-lei n.º 68.065, o qual estabeleceu as normas para a aplicação da disciplina e endossou seus objetivos. O Decreto determinou que “a disciplina Educação Moral e Cívica deverá integrar o currículo de, ao menos, uma das séries de cada ciclo do ensino de grau médio e de uma série do curso primário”; e quanto à prática educativa, no mesmo artigo, o documento estabeleceu que a EMC “deverá ser ministrada, ao menos, nas séries dos cursos primários e médios não integrados, pela disciplina Educação Moral e Cívica ou Organização Social e Política Brasileira” (Brasil, [20--]).

A organização da disciplina e o delineamento das práticas de EMC ficaram a cargo Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Entre as atribuições deste, estavam a elaboração

de programas para a disciplina e a organização do material didático, o que inclui os livros didáticos.

Meu livro de Brasil e a formação de cidadãos cordatos

Antes de iniciarmos a apreciação dos volumes 3 e 4 de *Meu Livro de Brasil*, consideramos relevante uma breve apresentação das autoras dessas obras. Embora nenhuma delas seja historiadora, achamos pertinentes as questões elencadas por Certeau (1982, p. 64): “O que fabrica o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz?”. Os questionamentos desse autor vão além do trabalho do profissional que escreve a História, pois põem em discussão a falsa neutralidade de todo pesquisador ou daquele que produz um conhecimento destinado a determinado público. Por isso,

[...] toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, *submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam* [sic] (Certeau, 1982, p. 65-66, grifos nossos).

Rachel de Queiroz não publicou outros livros didáticos além dos aqui citados, mas romances que a consagraram e a levaram a assumir uma cadeira na ABL, em 1977. Quanto a Nilda Bethlem, as informações sobre sua trajetória como autora limitam-se a livros didáticos de Estudos Sociais, Ciências na Escola Primária, Ciências Exatas e Ciência Experimental, na década de 1970, além de ter coordenado a série *Educação Moral e Cívica* da *Coleção Didática Dinâmica*⁶, materiais publicados pela Livraria José Olympio Editora S.A.

A cearense Rachel de Queiroz foi escritora, jornalista, teatróloga e teve um forte envolvimento com a política. Exemplo disso foi seu engajamento na fundação de um núcleo do Partido Comunista do Brasil (PCB) em Fortaleza, em 1931, filiação rompida no ano seguinte por

⁶ A *Coleção Didática Dinâmica* era composta por três séries de livros didáticos para o Primeiro grau: a *Série Ciências*, na qual Nilda Bethlem publicou quatro volumes de *Meu Livro de Ciências*; a *Série Alfabetização*; e a *Série Educação Moral e Cívica*.

divergências internas. Durante o Estado Novo, a participação da romancista em grupos de esquerda resultou em breves passagens pela prisão; e a censura a suas obras levou-a a adotar uma postura de oposição ao Presidente Vargas (Mendes, 2019).

As crises socioeconômica e política do início da década de 1960 fortaleceram a polarização entre os políticos conservadores e a esquerda. Rachel de Queiroz assumiu uma atitude conservadora ao apoiar a candidatura de Jânio Quadros, mas não contava com a vitória do candidato a vice-presidente, João Goulart, defensor da política de Vargas, que assumiu a presidência com a renúncia de Jânio menos de um ano depois da posse. Com isso, a escritora cearense se aproximou ainda mais de grupos opositores, “que conspiravam de uma forma ou outra contra o governo de João Goulart: desde a Ação Democrática e a UDN atuantes no Congresso, até o IPES, os militares, os intelectuais da oposição e os veículos midiáticos de Assis Chateaubriand⁷” (Guerellus, 2016, p. 231).

Em 1964, com o golpe civil-militar, a escritora passou a apoiar abertamente o governo do general Castello Branco, de quem era amiga. Segundo Mendes (2019), Rachel continuou apoiando os presidentes militares e tendo o apoio destes, como pode ser constatado em cartas que recebeu do Presidente Emílio Garrastazu Médici. Em uma destas, datada em outubro de 1971, o então presidente agradece o envio da obra *Meu Livro de Brasil* e elogia seu conteúdo. “Na correspondência escrita por Médici, o militar agradece a ‘generosa dedicatória’ feita por Rachel junto ao livro enviado, e diz ter encontrado nela ‘a certeza de que a verdade e o trabalho sério são os ingredientes da grande mudança em que todos nós nos empenhamos’” (Mendes, 2019, p. 296).

O apoio de Rachel de Queiroz ao governo militar também fica evidente em suas crônicas, conforme enfatiza Mendes (2019, p. 301):

As crônicas políticas escritas por Rachel de Queiroz durante o governo Médici evidenciam essa intenção de análise e intervenção na realidade, bem como a possibilidade de diálogo entre o cronista, seu público leitor e o contexto político e social que os cercam. Durante o período pesquisado, Rachel atuou como intelectual mediadora entre a sociedade e a ditadura, colocando-se no papel de fiadora do governo e apresentando didaticamente seus progressos e conquistas, de um lado; e, de outro, trazendo problemas e questões a serem

⁷ A União Democrática Nacional (UDN) foi fundada em abril de 1945 em oposição à ditadura do Estado Novo e, mesmo depois, a Getúlio Vargas. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), criado em fevereiro de 1962, no Rio de Janeiro, resultou da fusão dos grupos de empresários nacionais e estrangeiros do Rio e de São Paulo.

resolvidas, identificadas a partir do rumo dos acontecimentos e do contato frequente com o povo nordestino, fruto das longas estadias em sua fazenda no interior do Ceará.

Em uma dessas crônicas, a romancista comenta a situação da seca no Nordeste e destaca a necessidade de um encontro pessoal com o Presidente Médici:

[...] além da parte que natural e profundamente me toca na nossa tragédia, eu me tinha constituído numa espécie de *fiadora do governo*, junto ao povo da zona. Eu tinha prometido, jurado, garantido, que o governo da Revolução não deixaria os sertanejos desamparados, não faltaria com o socorro indispensável, com o indispensável trabalho, perto, ou relativamente perto das suas moradas, livrando-os daquilo de que eles têm mais medo: a necessidade de retirar (O Jornal, 1970, p. 4 *apud* Mendes, 2019, p. 301, grifo nosso).

O apoio à Ditadura se deu na escrita de livros didáticos da disciplina de EMC, oferecendo seu prestígio intelectual. E teve alguns benefícios do governo Castello Branco: foi indicada por este para ser delegada do Brasil na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 1966, e foi nomeada para o Conselho Federal de Cultura (CFC), em 1967 (Mendes, 2019).

Portanto, Rachel de Queiroz pode ser considerada como uma intelectual que lançou mão de sua posição, suas relações e seu prestígio não por uma luta contra o exercício de poder que permeava o contexto da Ditadura Civil-Militar, mas pelo fortalecimento dessas dinâmicas em um âmbito social que contava com forte repressão. Uma amostra disso, foi sua filiação ao partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional (Arena), a pedido do próprio presidente: “Em seu livro de memórias, Rachel conta que Castello Branco pediu sua filiação porque queria ver, além de políticos, também *intelectuais formando o partido*” (Mendes, 2019, p. 297-298, grifo nosso).

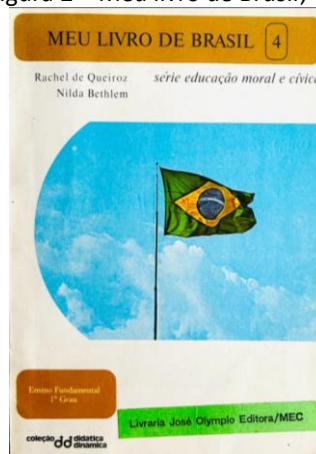
Feitas tais considerações, passamos a analisar os volumes 3 e 4 da obra *Meu livro de Brasil*, os quais constituem a quinta edição da série *Educação Moral e Cívica*, pertencente à *Coleção Didática Dinâmica* e estavam voltados para o Ensino do primeiro grau, especificamente para crianças com idade entre 9 e 13 anos. Foram editados pela Livraria José Olympio Editora em parceria com a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) e com o Ministério da Educação (MEC). Esses livros eram acompanhados de um livro-guia com orientações didático-pedagógicas para os professores de EMC (1977). O volume 3 possui 72 páginas, e o 4 conta com 64 páginas. Suas capas podem ser examinadas nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – *Meu livro de Brasil*, v. 3



Fonte: Queiroz e Bethlem (1971b).

Figura 2 – *Meu livro de Brasil*, v. 4



Fonte: Queiroz e Bethlem (1973).

Iniciamos nossa análise com as imagens apresentadas nas capas dos dois volumes por considerarmos que as imagens não findam em si mesmas, haja vista que personagens, cenários, informações explícitas e implícitas denotam discursos e práticas isentos de neutralidade e têm por finalidade a consolidação da ordem, da disciplina e do nacionalismo. Desse modo, é possível perceber que o sujeito presente na capa do volume 3 (Figura 1) denota uma postura de contemplação dessa pátria exuberante, daí sua presença quase invisível com a cascata. Com relação à capa do volume 4 (Figura 2), esta chama a atenção para a ordem e o progresso estampados na bandeira brasileira hasteada sob um céu azul como a convocar os estudantes ao cumprimento de seus deveres perante a nação.

Nos dois volumes, à guisa de introdução, as autoras deixam um “recado” para as crianças. Salientam que estas já tinham aprendido, na família, “alguns princípios e normas da vida em comunidade. Com *Meu Livro de Brasil*, nós queremos ajudar a continuar o trabalho feito em casa por seus pais” (Queiroz; Bethlem, 1971b, p. 2). Coerentes com os pressupostos nacionalista e patriótico, presentes nas ilustrações das capas, as autoras continuam seu recado:

Estes livros falam do Brasil e dos brasileiros.
 É claro que vocês já trazem o amor ao Brasil no coração.
 Nossa ideia, agora, é explicar as maravilhosas razões que existem para esse amor, contando um pouco da nossa terra e da nossa gente para vocês – porque só ama bem aquilo que se conhece bem.
 Amar a pátria não é só gritar “esta pátria é minha!”.
 Pois se a Pátria é minha, eu também sou dela – para honrar, amar e trabalhar.
 Você é importante.

Cada brasileiro é importante. Cada brasileiro é uma unidade: com as pequenas unidades é que se faz a grandeza dos milhares e dos milhões. Nosso desejo é que você se interesse pelo que contamos e queira saber mais ainda. E também confirmar em você o orgulho de ser brasileiro (Queiroz; Bethlem, 1971b, p. 3).

No “recado” das autoras às crianças, percebemos que os livros são instrumentos que darão continuidade à educação familiar. A valorização das normas sociais, o amor à pátria, é demonstrado com ufanismo e condicionado não somente à verbalização, mas também ao trabalho.

É possível observar que a organização dos conteúdos corrobora o que estava preconizado pelo Parecer n.º 94/1971 do Conselho Federal de Educação (CFE), ao estabelecer que os estudos devem partir dos “círculos concêntricos”, ou seja, de grupos mais próximos à criança e ao adolescente, e, gradativamente, serem ampliados para os demais meios de socialização desses sujeitos (Brasil, 1975). Para compreender melhor como se deu essa organização, torna-se pertinente conhecermos os conteúdos das duas obras elencados no *Livro-Guia para Meu Livro de Brasil* (1971a), destacados na Figura 3.

Figura 3 – Sequência dos conteúdos dos volumes 3 e 4 de *Meu Livro de Brasil*

MEU LIVRO DE BRASIL 3		3
A Família	.....
A Escola e a Comunidade	.....
A Pátria	.....
Símbolos Nacionais	.....
Conhecendo o Brasil	.....
O Correio Aéreo Nacional (CAN)	.....
Transportes terrestres	.....
Indústria automobilística	.....
As hidrelétricas	.....
Mais navios para o Brasil	.....
Meios de comunicação	.....
A construção de casas para todos	.....
A Força Expedicionária Brasileira	.....
Brasília é a nossa capital — O Brasil já teve outras capitais	.....
Nosso folclore	.....
Conhecendo os brasileiros	.....
Ajudando o Brasil a crescer	.....
MEU LIVRO DE BRASIL 4		4
A Família, a Escola e a Comunidade	.....
A Pátria	.....
Conhecendo o Brasil e os brasileiros	.....
Símbolos da Pátria	.....
Açúcar	.....
Indústria siderúrgica e Instituto Tecnológico da Aeronáutica	.....
Indústria naval	.....
Eletrodomésticos	.....
Pesquisa científica	.....
Indústria farmacêutica	.....
Comunicações	.....
Cucui também é Brasil	.....
Os pracinhas (Força Expedicionária Brasileira)	.....
Homens e mulheres que fizeram o Brasil	.....
Dia da Cultura	.....
Dia do Soldado	.....
Dia do Marinheiro	.....
Dia do Aviador	.....

Fonte: Queiroz e Bethlem (1971a, p. 50).

No volume 3, os conteúdos iniciam tratando da família, ampliam a discussão para a escola e a comunidade e, posteriormente, a pátria. Os temas sobre o Brasil oferecem aos alunos informações a respeito dos principais avanços e serviços presentes no país, da cultura e da diversidade da população. No volume 4, vemos uma continuidade do que se encontra no 3, ao

retomar os principais meios de sociabilização dos alunos — família/escola/comunidade — e, em seguida, parte para uma discussão sobre o país, no tocante à economia, aos símbolos nacionais, aos chamados “vultos nacionais” e às datas comemorativas. Portanto, notamos que ambas as obras dão protagonismo ao nacionalismo e às normas de conduta ancoradas na moral e no civismo, coerentes com o que exigia a legislação para o ensino de EMC.

Um estudo no conteúdo desses livros, a partir dos temas que abordam, tendo como critério a regularidade com que aparecem nas discussões, levou-nos a criar três categorias de análise. São elas: “Família, escola e comunidade”; “Pátria e civismo”; “Desenvolvimento nacional”. Apresentá-las-emos em seguida.

Família, escola e comunidade

O conteúdo que trata do tema família considera-a como importante base educacional e formativa para as crianças antes de seu acesso à educação formal. Portanto, as primeiras discussões, em ambos os volumes, tratam dessa instituição, seguindo as orientações do Parecer n.º 94/1971 do CFE que tem o enfoque temático “família e sua relação com a escola e a comunidade local”. O material produzido pela CNMC (BRASIL, 1984) também sugere o mesmo tema, tendo, como exemplo, o “núcleo familiar” para os alunos de primeiro grau (da primeira à quarta série), conforme retratado no volume 3 da obra em apreciação (Figuras 4 e 5). Por serem duas imagens de uma mesma obra, nomeamo-las como família 1 e 2.

Figura 4 – Família 1



Fonte: Queiroz e Bethlem (1971b, p. 4).

Figura 5 – Família 2



Fonte: Queiroz e Bethlem (1971b, p. 8).

Alguns elementos são comuns entre as duas imagens. Ambas retratam a família tradicional, composta por esposo, esposa e filhos, sugerida como a “normal”. Os “chefes de família” vestem-se com roupas formais, indicando seu trabalho fora da casa; as mulheres, por viverem no espaço “do lar”, estão mais simples e demonstram cuidado e atenção aos filhos. A mulher presente na figura 5 (família 2) está ocupada com outro trabalho, esperado de toda boa dona de casa: saber bordar e costurar. Com isso, endossamos as ponderações feitas por Silva e Duarte (2021, p. 14) quanto ao reforço das diferenças de gênero promovidas pela escola:

[...] impregnado pelas relações de poder existentes na sociedade, o espaço escolar não apenas propaga o discurso ideológico do meio social nos diferentes períodos históricos, mas também auxilia a edificar simbolicamente e culturalmente as identidades e os papéis de gênero dos sujeitos, escrevendo em seus corpos, através de papéis, práticas e discursos, as representações do masculino e do feminino socialmente e culturalmente desejado pelo meio social.

Mas, apesar de coincidências quanto ao tipo de família desejável, podemos notar uma discrepância entre as duas apresentadas no volume 3. Na figura 4, vemos que uma família, bem-vestida, de pessoas negras, em uma casa simples, pequena, onde todos estão sentados bem próximos. Já a figura 5 apresenta uma realidade diferente e segue o padrão da burguesia ou da classe média: é uma família de brancos, os filhos têm diversos brinquedos, o pai — bem-vestido, lendo um jornal e demonstrando certa erudição para a época — posta-se em um sofá ao lado da esposa que costura. Ademais, o espaço em que se encontra essa família parece ser bem mais confortável que o da outra. Os conteúdos que acompanham essas imagens não propiciam essa reflexão; ao contrário disso, enfatizam os laços de união entre os membros familiares.

Conforme Gusmão e Honorato (2018), essa configuração familiar expressa que a pátria deveria ser formada por famílias virtuosas, importantes para a formação da nacionalidade: “A família, segundo os livros de EMC, seria uma figuração germinal de difusão dos códigos comportamentais e sentimentais legitimados socialmente em nome da nação coesa e forte” (Gusmão; Honorato, 2018, p. 83). Por esse motivo, os outros modelos familiares, por não convergirem com esse ideal de família, não se encontram retratados nas representações imagéticas de nenhum dos livros nem abordados nos textos e nas atividades.

Foram mobilizadas outras estratégias pedagógicas para abordar esse tema, a exemplo de poemas e exercícios. Para Chervel (1990), se os conteúdos integram o eixo central para o funcionamento das disciplinas, o exercício caracteriza-se como indispensável, pois o êxito da disciplina depende da qualidade de seus exercícios. Logo, estes se constituem, com os conteúdos, como o núcleo de uma disciplina e atuam, de modo interligado, como responsáveis pelo êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, com o objetivo de reforçar o conteúdo sobre a família, o volume 3 de *Meu Livro de Brasil* traz a atividade “laços de família”, na qual se solicita que os alunos citem os nomes de seus familiares em lacunas com formato de coração, uma forma de demonstrar a ideia de família amorosa, afetuosa e unida. Em seguida, há um poema de Olavo Bilac, devidamente alinhado à perspectiva de família que objetiva construir um vínculo entre o aluno e seu lar:

Dentro da casa em que nasceste, é tudo...
Como tudo é feliz no fim do dia,
Quando voltas das aulas e do estudo
Volta, quando tu voltas, a alegria!
Ama esta casa! Pede a Deus que a guarde,
Pede a Deus que a proteja eternamente!
Porque talvez, em lágrimas, mais tarde,
Te vejas triste, desta casa ausente... (Bilac *apud* Queiroz; Bethlem, 1971b, p. 7).

Por último, há um exercício de escrita no caderno com perguntas que parecem oportunizar a reflexão dos estudantes, mas, na verdade, ao responderem as questões como “por que você gosta tanto dos seus pais?” ou “por que você é muito importante para a sua família?”, as crianças são claramente induzidas a elaborarem respostas coerentes com o que as autoras objetivam com o conteúdo trabalhado, sem a possibilidade de construir uma reflexão autônoma sobre sua família. Assim, embora se trate de um assunto relevante para discussão, esses conteúdos tratam de uma família idealizada, que preconiza a formação dos cidadãos “bem comportados”, com subjetividades ordeiras. As imagens, o poema de Bilac e os exercícios de fixação estavam longe da realidade de muitas crianças que viviam a violência doméstica, não tinham pais bem-vestidos e/ou bem-casados, viviam em ambientes desconfortáveis, além de outras situações que causavam constrangimentos para muitos estudantes que utilizavam aquele livro.

No que tange à instituição escolar, as obras analisadas também seguiam as orientações curriculares no Parecer do CFE e da CNMC ao abordarem as funções da escola e de seus membros, os direitos e deveres na escola, o senso de liderança e autoridade, e a convivência democrática para a preservação do bem coletivo (Brasil, 1984). Assim, a educação escolar se articula à família e à comunidade, como podemos constatar em um de seus textos:

Uma família feliz é a fonte de bons cidadãos, porque no amor da família é que se forma o amor da Pátria.

A família *começa* e a escola *continua* a educação dos brasileiros.

Na escola você faz amigos.

Na escola você conhece o seu povo e o povo de outras terras.

Na escola você aprende a servir e aprende a conviver com seus semelhantes.

Na escola você aprende a ser um elemento útil à sua comunidade.

Na escola, onde os professores trabalham, ensinando, e os alunos trabalham estudando, *é uma comunidade*.

Na escola, todos trabalham para um bem comum, *a educação do povo* (Queiroz; Bethlem, 1973, p. 6, grifos das autoras).

O texto exprime o vínculo entre a família e a escola e caracteriza essa instituição como um espaço de socialização. No tocante à aprendizagem, percebemos o reducionismo e pragmatismo do exercício de aprender ao ato de “servir” e de ser “útil” à comunidade. Desse modo, os princípios educativos, demonstrados no excerto, procuram assegurar uma educação em que os sujeitos se disponham à servidão, a trabalhar por seu meio social. Essa perspectiva de trabalho já se encontra no ato de estudar; afinal, para as autoras, quando as crianças estudam, estão “trabalhando”. Com essa afirmação, reduzem a educação ao mero utilitarismo de um fazer.

Segundo Nunes e Rezende (2008), as crianças eram “bombardeadas” de conteúdos favoráveis ao governo militar, que convocavam todos a colaborar para o denominado “projeto de integração nacional”. Dessa maneira, os livros procuravam interferir tanto nos valores quanto nas questões relacionadas à economia e à política, seguindo o estabelecido pela CNMC: “Valorizar o trabalho como instrumento de progresso social” (Brasil, 1984).

Para Ferreira Junior e Bittar (2008), essa era a perspectiva de educação da tecnocracia brasileira durante a Ditadura. Objetivava-se que o sistema nacional de ensino estabelecesse a organicidade entre a educação e o aumento da produtividade nacional. Portanto, era necessário pensar a educação de acordo com os interesses do mercado. Por isso, a educação minimizava-se

ao instrumentalismo e distanciava-se de pressupostos formativos que valorizassem a reflexão e o senso crítico dos educandos.

O poder disciplinar, consoante Foucault (1987), não visa à expiação ou à repressão em si. Ao contrário disso, esse poder põe em funcionamento operações como relacionar atos, desempenhos, comportamentos singulares do sujeito a um conjunto que se configura simultaneamente como campo de comparação, diferenciação e um princípio a ser seguido. As normas são inseridas como parâmetros que, de certa forma, hierarquizam os valores e as capacidades dos sujeitos ao cumpri-las; por essa medida de valorização, encontra-se a coação de uma conformidade a se realizar.

Quanto à Comunidade, esta é apresentada como se tratando de um grupo de pessoas que vivem em um mesmo local e que utilizam os serviços básicos comuns, por isso, todos precisam cuidar e se engajar em prol de sua melhoria. Há um apelo pela consciência de uma vida comunitária: “Tenham consciência da vida comunitária, reunindo-se e unindo-se para ajudar em tudo que servir ao bem de todos, isto é, ao bem comum” (Queiroz; Bethlem, 1973, p. 11). O mutirão é o exemplo dado para esse engajamento, pois “é um sistema de trabalho em cooperação, muito em uso em nossa zona rural. Surge a necessidade de se fazer uma construção ligeira [...]. Mãos à obra. Todos ajudam. Todos cooperam” (Queiroz; Bethlem, 1973, p. 7).

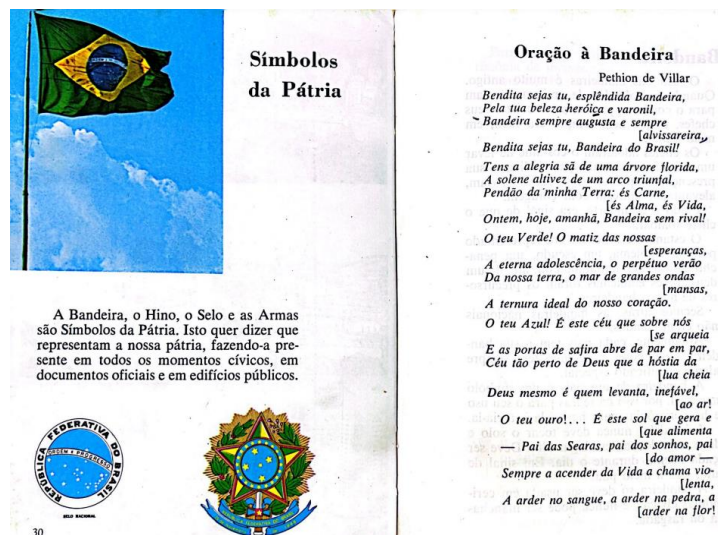
Não discordamos das autoras quanto à importância de um mutirão ou de outras formas de cooperação e solidariedade nos grupos sociais. Todavia, advertimos para o fato de que, em nenhum momento, abre-se a reflexão acerca do dever do Estado em prover a sociedade daquilo que ela precisa. Toda a responsabilidade recai sobre a própria comunidade e aqueles que não participam são vistos como limitadores do progresso: “Um grupo de pessoas assim indiferentes à própria sorte é triste e *incapaz de progredir*. Na realidade não formam uma comunidade” (Queiroz; Bethlem, 1973, p. 9, grifo nosso). Mais uma vez, a ênfase no compromisso da sociedade com o crescimento e o progresso da nação, como veremos no item a seguir.

Pátria e civismo

Para Queiroz e Bethlem (1973), a pátria representa uma comunidade, uma grande família, cuja grandeza depende da união, do amor e do trabalho de todos. Os livros didáticos analisados procuram ensinar aos estudantes seus símbolos (Figura 5) e como prestar-lhes

reverência, conforme se espera de um bom cidadão. O poema de Péthion de Villar, pseudônimo do poeta baiano Egas Moniz Barreto de Aragão, evoca uma efusiva devoção à bandeira nacional.

Figura 5 – Símbolos da pátria e Oração à Bandeira



Fonte: Queiroz e Bethlem (1973, p. 30-31).

É importante enfatizar que, na obra analisada, a reverência aos símbolos da nação é expressa na forma de controle sobre os corpos dos sujeitos, indicando gestos, posturas e outros comportamentos num exercício de disciplina por meio da normalização e da ordem. É o que podemos constatar em um desenho que mostra como deve ser a marcha e a organização do pelotão que conduz a bandeira. Quanto a esse momento, as autoras orientam:

O Porta-Bandeira escolar deve conduzir a bandeira sobre o ombro direito e segurá-la com a mão direita. O porta-bandeira vem sempre acompanhado da guarda de honra que é constituída por cinco colegas.

O porta-bandeira e sua guarda de honra formam o pelotão da bandeira.

Pertencer ao pelotão da bandeira é uma honra que deve ser conferida aos meninos e meninas que tenham bom comportamento dentro da sua comunidade.

Ao ser hasteada ou arriada a bandeira, todos devem ficar de pé e em silêncio (Queiroz; Bethlem, 1971b, p. 23).

Embora a efetivação dos mínimos gestos pareça irrelevante para sua realização, torna-se importante considerar que todo o corpo foi trabalhado para a contextualização destes, tendo em vista que um corpo bem disciplinado oferece a base necessária para um gesto eficiente. Para

Foucault (1987), esse disciplinamento constitui um mecanismo de controle que correlaciona o bom emprego do corpo ao bom emprego do tempo, de tal modo que nada deve estar ocioso ou ser inútil, mas eficaz e ágil. Esse filósofo, ao discutir a articulação *corpo-objeto*, afirma que, nesse processo, o poder disciplinar é quem define e articula como se dá essa dinâmica ao introduzir e interligar um ao outro numa complexa articulação *corpo-instrumento*.

Considerando as análises de Foucault (1987) sobre as formas de poder, que nem sempre ocorrem mediante a coerção, algumas honrarias eram dadas aos alunos “bem-comportados”. Cumpriam-se, desse modo, alguns objetivos do ensino de EMC: a inculcação de valores como obediência, passividade, ordem e patriotismo. Desse modo, segundo Nunes e Rezende (2008), a disciplina atuou como uma estratégia psicossocial, elaborada pelo governo militar, ao produzir e dirigir modos de pensar e de estar no mundo, influenciar as subjetividades individuais e moldar comportamentos e condutas.

As autoras de *Meu Livro de Brasil*, ao tratarem da organização política brasileira, fazem uma analogia sobre a importância da liderança nas diferentes esferas sociais: “Assim como os nossos pais dirigem a vida da família, o diretor dirige nossa escola, os prefeitos dirigem os municípios que formam os Estados, os Governadores dirigem os Estados que formam a Federação, o Presidente da República dirige o Brasil” (Queiroz; Bethlem, 1973, p. 23). Ao comparar os dirigentes políticos aos pais e aos diretores das escolas, simplifica-se a temática para os alunos e firma-se a confiança dos educados nos líderes políticos, importante para um governo que se pautava no autoritarismo e que tentava, a todo custo, evitar e reprimir protestos capazes de pôr em desordem o sistema estabelecido. Por isso, é reforçada a relação entre o amor à família e à Pátria, pois esta “é uma união de famílias; ela é como uma corrente, da qual cada família é um elo. Quanto mais virtuosas forem as famílias, mais forte será a corrente” (Queiroz; Bethlem, 1973, p. 13, grifos das autoras).

No texto do volume 4 de *Meu Livro de Brasil*, as autoras salientam a importância do voto para a escolha de bons governantes, pois “o Governo representa a vontade de todos para que se realize o bem comum. *Sem governo não pode haver ordem nem progresso*” (Queiroz; Bethlem, 1973, p. 20, grifo nosso). Destacam a cautela que se deve ter na escolha dos dirigentes dos Centros Cívicos das escolas, uma preocupação justificada para os interesses conservadores da época, afinal, não se queria um movimento estudantil “barulhento”, contestatório.

Novamente, testemunha-se a tentativa de alienação dos estudantes, pois se falava do direito ao voto e de democracia quando se vivia em plena ditadura e as eleições para presidente da República, governadores dos estados e prefeitos das capitais eram indiretas. Além disso, o bipartidarismo limitava as opções de expressão de ideias e a criação de novos partidos. Portanto, os livros didáticos de EMC, em apreciação, criavam uma ilusória sensação de democracia e de participação popular, quando, na realidade histórica, isso não existia.

Quanto ao exemplo relacionado às eleições de líderes dos Centros Cívicos Escolares (CCE), é preciso ressaltar a proximidade entre estes e a disciplina EMC, visto que deveriam agrupar alunos, sob a égide da direção escolar, e organizar eventos cívicos que complementassem a estrutura curricular dessa disciplina. Segundo Gonçalves, Guilherme e Henriques (2020, p. 160-161), os CCE deveriam estar presentes em todas as escolas, o que se constitui como outra forma de controle materializada “no apoio à formação e aperfeiçoamento do caráter dos alunos, bem como irradiar sua influência na comunidade local, tendo como base os preceitos da moral e do civismo, e deveriam ser formados por alunos e professores do estabelecimento de ensino”.

Ainda como parte constituinte da formação cívica, as obras valorizavam os “vultos nacionais”, vistos como os brasileiros que ajudaram a “fazer o Brasil”. São destacadas as imagens de alguns destes, a saber: Duque de Caxias, D. Pedro I, Barão de Tamandaré, Marechal Deodoro da Fonseca, Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, Santos Dumont, Tiradentes, D. Pedro II, Padre José de Anchieta, entre outros. Ademais, são apresentadas algumas datas comemorativas, como o Dia do Soldado, do Marinheiro e do Aviador.

Com relação às atividades, as sugestões pautavam-se na leitura e interpretação de textos e poemas envolvendo a pátria, debates sobre o progresso do Brasil, respeito às hierarquias, estudo sobre a bandeira e o hino nacional, dentre outros exercícios. Merece realce a sugestão das autoras quanto à promoção de palestras e entrevistas: “Convite ao delegado local, para palestra sobre suas atividades no seio da comunidade” (Queiroz; Bethlem, 1977, p. 34). Logo, não bastava ensinar às crianças como deveriam ser bons cidadãos, leia-se pessoas obedientes e passivas; era preciso levar o representante da ordem para que ele palestrassem acerca de suas atividades, uma delas era punir os que transgredissem a ordem.

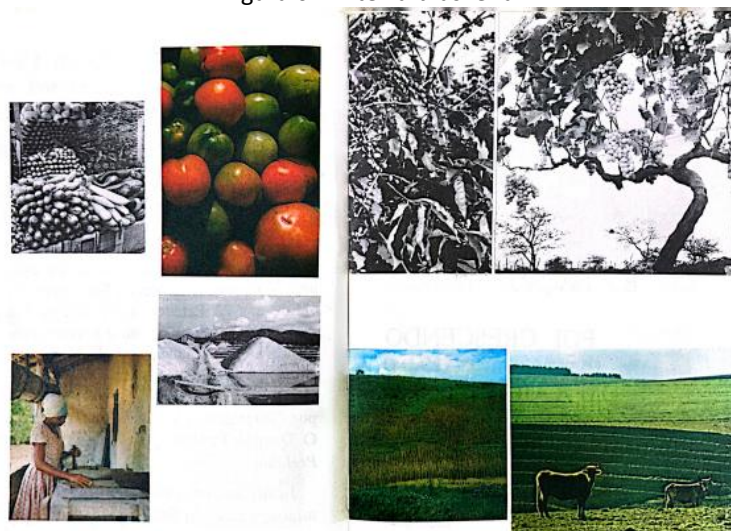
Desenvolvimento nacional

A ênfase no desenvolvimento nacional foi um dos meios utilizados pelos governos militares para conquistar o esforço da população em prol do crescimento e do fortalecimento do país. A partir do lema “Brasil grande” e do “bem comum”, os brasileiros eram convocados ao trabalho, pois, conforme pregavam, o amor à pátria se dava com ações efetivas.

Almeida (2009) afirma que o lema do “bem comum” se vincula com a doutrina da Escola Superior de Guerra e se trata de um ideal que ultrapassa o bem-estar individual, pois havia uma convocação para contribuir coletivamente a partir do binômio segurança e desenvolvimento. Assim, para o governo, trabalhar pelo Brasil significava amá-lo, valorizar seu crescimento e grandeza, e atuar em fidedignidade para com a família, a comunidade e a nação.

Nos livros didáticos em análise, enaltece-se o desenvolvimento brasileiro, sua abundância e as belezas naturais, estas valorizadas desde a colonização, quando, na carta de Pero Vaz de Caminha, as terras “descobertas” são vistas como fecundas e como algo que “tudo dá”, assertiva atestada em imagens expostas em duas páginas do volume 4 (Figura 6), na qual se verifica a produção de sal, frutas, café e pecuária. A partir da exploração dos fatores produtivos das terras e de sua diversidade, é possível traçar uma relação entre educação, trabalho e produção econômica, conforme previam os documentos orientadores da disciplina EMC.

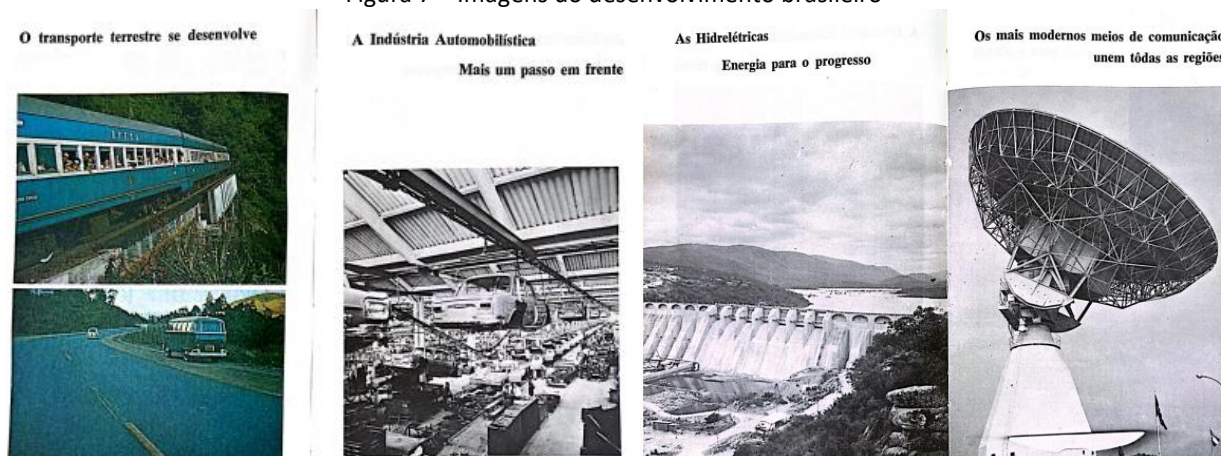
Figura 6 – A terra brasileira



Fonte: Queiroz e Bethlem (1971b, p. 36-37).

A ênfase no desenvolvimento nacional se justificava pelo fato de que, entre 1968 e 1973, a economia brasileira havia crescido a uma taxa média de 11% ao ano, o que ficou conhecido como *Milagre Econômico*. Mesmo que essa situação econômica tenha ocorrido na fase de maior repressão da Ditadura Civil-Militar, esse desenvolvimento estava acima de tudo e era salientado, entusiasticamente, nos dois volumes de *Meu Livro de Brasil* mediante pequenos textos que mencionavam os avanços econômicos e tecnológicos, e, ainda, os investimentos do governo na melhoria da infraestrutura a partir da construção de estradas, da mecanização da agricultura, das melhorias nos meios de comunicação, da produção de energia (Figura 7).

Figura 7 – Imagens do desenvolvimento brasileiro



Fonte: Queiroz e Bethlem (1971b, p. 40-43).

Os meios de transportes, sobretudo o aéreo, facilitariam a desejada integração entre as regiões, daí o destaque que as autoras dão ao Correio Aéreo Nacional. Além do avanço industrial (mesmo com forte participação do capital externo) e da integração nacional, outro elemento marcador do progresso era a urbanização, que ocorria de modo acelerado na década de 1970, trazendo também uma série de problemas sociais e especulação imobiliária. Nessa cidade caótica, “o capitalismo monopolista agrava a diferenciação quanto à dotação de recursos, uma vez que parcelas cada vez maiores de receita pública se dirigem à *cidade econômica* em detrimento da *cidade social*” (Santos, 1993, p. 96, grifos do autor).

Percebemos, com clareza, a imagem que as autoras pretendem inculcar para as crianças: um país de grandiosidade espacial e econômico que caminhava para o chamado “Primeiro Mundo”. Obviamente, Queiroz e Bethlem (1973) “esqueceram” de dizer que a maior parte da população brasileira não desfrutava dessas riquezas e sofria forte arrocho salarial, apesar de o

Ministro da Fazenda, Delfim Netto (1967-1974), prometer a partilha das riquezas produzidas. Isso demonstra que, ao empregar a retórica de corresponsabilidade da população pelo avanço do Brasil, o governo militar não prezava pelo lema do “bem de todos”, como as autoras incansavelmente destacam nos livros de EMC.

Embora os cenários político e econômico gerassem revoltas, reprimidas com prisões, torturas e mortes, as autoras parecem não sentir o menor constrangimento em mostrar um Brasil muito distante dessa realidade: “E nesta terra onde reinam a paz e a liberdade, os brasileiros foram construindo suas casas, dando conta do seu trabalho, educando os seus filhos, escolhendo a sua religião, pois aqui *todos são iguais perante a Lei*” (Queiroz; Bethlem, 1971b, p. 58, grifos das autoras). Ainda longe do Brasil real, as autoras solicitam a mobilização da sociedade para o “bem comum”. Para isso, frisavam a valorização de diferentes profissões e as contribuições que estas poderiam dar para o progresso: “cada um faz o que pode, cada um faz o que gosta. Nenhuma profissão é *mais importante do que outra*” (Queiroz; Bethlem, 1971b, p. 59). Portanto, falseavam a distinção entre as classes sociais, visto que a “escolha” da profissão não era igual para todos em um país tão desigual.

Considerando que as crianças ainda não exerciam uma profissão, os livros apresentam como os pequenos cidadãos poderiam fazer sua colaboração ao elencar várias ações que beneficiam aos demais e a sua nação: estudar, cuidar da saúde, manter a cidade limpa, obedecer às leis de trânsito, auxiliar em casa, entre outras. Mais uma vez nos remetemos a Foucault (1987) no que tange à discussão sobre o poder disciplinar na esfera da educação, tendo em vista que considera a disciplina como um instrumento de poder que não atua necessariamente do exterior, mas no corpo dos sujeitos, modulando a subjetividade, produzindo condutas e fabricando um tipo ideal de homem para a sociedade. Para ser um bom aluno e cidadão, portanto, era preciso: obedecer às leis, auxiliar nas tarefas, ajudar aos outros, respeitar filas, ser pontual, ou seja, existe sempre uma lógica de fazer em prol de algo, excluindo ações de criação, de reflexão, de questionamento.

Assim, a finalidade disciplinar se encontra no controle dos corpos dos sujeitos, para aperfeiçoá-los em sua maior potência, numa dinâmica de poder silenciosa, emaranhada nas teias sociais, e quase imperceptível. É a partir dessa lógica que a disciplina EMC buscou influenciar, de modo articulado com pressupostos formativos, para regular os valores morais, éticos, sociais e políticos dos sujeitos desde sua infância, vislumbrando cidadãos pacíficos, ordeiros e obedientes.

Considerações finais

Os objetivos que motivaram a escrita deste artigo foram analisar dois livros didáticos de EMC, da coleção *Meu Livro de Brasil*, publicados por Rachel de Queiroz e Nilda Bethlem, e compreender como eles dialogam com os pressupostos do governo militar e as determinações legais para essa disciplina, quais sejam: as instituições sociais (família, escola e comunidade), a importância do trabalho para o progresso da nação, o desenvolvimento do espírito patriótico, a formação do caráter, este pautado na obediência às leis e respeito às regras de conduta. As obras buscaram consolidar a tríade *família-escola-comunidade*, na qual os conteúdos trataram de fortalecer os valores morais, as regras, as normas de conduta e a obediência às leis. A finalidade era evidente: a pacificação dos sujeitos, o controle de suas ações e o intenso discurso de alienação em busca da devoção desses cidadãos aos valores moralmente estabelecidos para evitar atos de subversão, desobediência e desordem.

O tema “pátria” teve predominância nas obras, sendo discutido por meio de suas características, símbolos, eventos históricos e organização sociopolítica, temas em que o senso de civismo e de patriotismo apresentaram um discurso ufanista. As autoras enfatizam o nacionalismo ao tempo em que naturalizam as contradições e os conflitos sociais servindo diretamente ao governo da Ditadura Civil-Militar.

Quanto ao desenvolvimento da nação, temática muito presente nas obras, este é abordado por meio de um discurso otimista e legitimador do “Brasil grande”, um país próspero, cujo crescimento dependia da corresponsabilidade de cada brasileiro. Logo, os serviços, que eram de responsabilidade do governo, passam a ser repassados aos cidadãos com a justificativa de que todos poderiam ajudar pelo “bem comum” e pela “unidade nacional”.

Com base nas análises, verificamos que os conteúdos presentes nos livros didáticos estavam voltados para fomentar a servidão, o utilitarismo, a obediência, a homogeneização e a passividade. No mais, o que se distanciava disso era considerado como perigoso, subversivo, como um mau exemplo. Desse modo, a educação afastava-se do senso crítico, da reflexão e da autonomia, fortalecendo os ideais do regime militar e forjando o caráter idealizado do “bom cidadão”, ou seja, dos sujeitos ordeiros e pacíficos.

Por fim, consideramos a importância de mais estudos acerca de obras semelhantes às aqui analisadas, visto que o controle da educação foi de fundamental importância para a

manutenção da Ditadura. Assim, sugerimos aos pesquisadores do campo da História da Educação, realizar mais estudos acerca de outras disciplinas criadas também durante o regime militar, a exemplo de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), respectivamente lecionadas no primeiro e segundo graus e no Ensino Superior.

Referências

ALMEIDA, D. L. *Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar: um estudo de manuais didáticos*. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL. Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0869.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. 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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [20--]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1.º e 2.º graus*. Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Moral e Civismo, 1984.

BRASIL. Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CFE. In: AGUIAR, J. M. (Org.). *CFE – Pareceres Básicos; Reforma – ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: Mai Editora, 1975.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

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

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 52, p. 11-24, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300002>

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo 1931/1997. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200004>

CUNHA, L. A. A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 5-26, 2014.

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

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber livros, 2008.

GONÇALVES, M. C.; GUILHERME, K. C. S.; HENRIQUES, H. Entre o indivíduo e o coletivo: análise dos Centros Cívicos Escolares durante a ditadura civil-militar brasileira (1971-1985). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, Barcelona, n. 35, p. 157-180, 2020. DOI: 10.2436/20.3009.01.241

GUERELLUS, N. S. Rachel de Queiroz política: uma escrita entre esquerdas e direitas no Brasil (1910-1964). *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 29, n. 1, p. 211-236, jan./jun. 2016.

GUSMÃO, D. C. F.; HONORATO, T. Educação moral e cívica na Ditadura Civil-Militar: comportamentos civilizados. *InterMeio*, Campo Grande, v. 24, n. 48, p. 71-89, jul./dez. 2018.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

MENDES, F. C. "O milagre e o sertão": a atuação política e intelectual de Rachel de Queiroz durante o Governo Médiçi. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 8, n. 22, p. 290-312, ago./dez. 2019.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

NUNES, N.; REZENDE, M. J. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a Ditadura Militar. In: SIMPÓSIO DO GRUPO DE ESTUDOS DE POLÍTICA DA AMÉRICA, 3., 2008, Londrina. *Anais [...]* Londrina: UEL, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2023.

QUEIROZ, R.; BETHLEM, N. *Livro-guia para Meu Livro de Brasil 3, 4, 5*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1971a.

QUEIROZ, R.; BETHLEM, N. *Meu Livro de Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1971b. v. 3.

QUEIROZ, R.; BETHLEM, N. *Meu Livro de Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973. v. 4.

SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SILVA, D. G. N.; DUARTE, G. O. Gênero e educação: dissidências, resistências e transgressões. *Horizontes*, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.857>

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. Tradução: Marina Fernandes Braga. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 3, n. 18, p. 173-215, 2008.

Submetido: 10.05.2023.

Aprovado: 30.03.2024.