



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NATALY NUNES

**OS PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO NA ESCOLA
PÚBLICA BRASILEIRA: ESTUDO DAS DISCIPLINAS DE
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E DE ENSINO RELIGIOSO.**

Londrina
2011

NATALY NUNES

**OS PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO NA ESCOLA
PÚBLICA BRASILEIRA: ESTUDO DAS DISCIPLINAS DE
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E DE ENSINO RELIGIOSO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli
Silva.

Londrina
2011

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N972p Nunes, Nataly

Os processos de moralização na escola pública brasileira: estudo das disciplinas de educação moral e cívica e de ensino religioso / Nataly Nunes. – Londrina, 2011.
167 f.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011
Inclui bibliografia.

1. Sociologia da religião – Teses. 2. Espaço público – Ensino religioso – Teses. 3. Sociologia Educacional – Teses. 4. Educação Moral e cívica – Teses. 5. Religião e sociologia – Teses. 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Teses. I. Silva, Ileizi Luciana Fiorelli. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Humana. Programa de Pós-Graduação em Ciências de Alimentos. III. Título.

CDU 316.6

NATALY NUNES

**OS PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA
BRASILEIRA: ESTUDO DAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO MORAL
E CIVICA E DE ENSINO RELIGIOSO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli
Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Heloísa Helena Teixeira de Souza
Martins
USP – São Paulo - SP

Prof^a. Dr^a Maria José de Rezende
UEL – Londrina - PR

Londrina, 06 de março de 2012

*Ao meu filho Joaquim que ainda respira em
mim e por mim, e à minha sobrinha Bárbara
Pietra que, com muito brilho nos olhos,
desbrava esse mundo há três anos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Ileizi pelas orientações, que, como professora e amiga, soube apreciar os momentos de ser de cada uma.

Aos meus pais Pedro e Clemires pelo incentivo, confiança e orgulho que sempre demonstraram por meus estudos. Seria impossível esta caminhada sem a força dos dois.

Ao meu companheiro Marco Antônio, pelo amor, carinho, atenção e cuidado. E por tantos outros sentimentos que foram crescendo junto com este trabalho, página por página.

Aos meus irmãos Crysthyanno e Matheus, pela ajuda no dia-a-dia, fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos de todas as horas, Carla, Fernando, Gabriela, Gleici, Micheli e Virginia. Eles foram os que mais souberam escutar minhas angústias, sempre com um incentivo.

À professora Maria José de Rezende que, além das contribuições na qualificação, me acompanha e me orienta, há alguns anos. O desenvolvimento desta pesquisa foi possível a partir de nossas primeiras conversas, ainda na especialização.

À professora Heloísa Teixeira de Souza Martins por participar da banca de qualificação, demonstrando interesse pelo tema e dando valiosas contribuições para a finalização da pesquisa.

Gostaria de agradecer também à Neuzeli e ao Joilson, secretários do Departamento de Ciências Sociais da UEL, como ao Cláudio, secretário da Secretaria de Pós-Graduação do CCH, que muito contribuíram durante todo o mestrado.

NUNES, Nataly. **Os processos de moralização na escola pública brasileira: estudo das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Ensino Religioso.** 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

O presente estudo analisa as formas de moralização religiosacristã presente no sistema de ensino público brasileiro. Entendendo que a moral cristã está presente no ensino desde os tempos da colonização do Brasil, delimitamos o período a partir da ditadura militar (1964) até o ano corrente, de 2011. Consideramos demodo mais preciso as disciplinas de Educação Moral e Cívica (1969/1993) e de Ensino Religioso (LDB/1996). Por meio de pesquisas bibliográficas, estudo de documentos oficiais dos dois períodos, análise de livros didáticos de EMC e entrevistas com professores que iniciaram a carreira em fins das décadas de 1970 e de 1990, procuramos revelar os processos de mudanças pelos quais a moral cristã, presente nos estabelecimentos de ensino, têm passado nas transformações da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação moral e cívica. Ensino religioso. Moral religiosa.

NUNES, Nataly. **The process of moralization in Brazilian public schools:** a study of the disciplines of Moral and Civic Education and Religious Education. 2011. Dissertation (Master in Social Sciences) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

This study examines the forms of Christian religious moralizing present in the Brazilian public school system. Understanding that Christian morality is present in education since the days of colonization of Brazil, delimited from the period of military dictatorship (1964) to the current year, 2011. We consider more precisely the subjects of Moral and Civic Education (1969/1993) and Religious Education (LDB/1996). Through library research, study of official documents of the two periods, analysis of textbooks EMC and interviews with teachers who began his career in the late 1970s and 1990s, sought to reveal the change process by which Christian morality, present in schools, have undergone transformations in Brazilian society.

Keywords: Moral and civic education. Religious education. Religious morality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADESG	Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
AI	Ato Institucional
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CFE	Conselho Federal de Educação
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
CONCLAP	Conselho das Classes Produtoras
DNE	Departamento Nacional de Educação
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DSI	Divisão de Segurança e Informação
EPB	Estudo dos Problemas Brasileiros
ER	Ensino Religioso
ESG	Escola Superior de Guerra
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia
LSN	Lei de Segurança Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – OS PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO: UM ENTENDIMENTO A PARTIR DOS INTERESSES POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA DITADURA MILITAR	42
1.1 FORMAS DE PENSAMENTO DURANTE A DITADURA: IDEOLOGIA E UTOPIA	47
1.1.1 A Intelligentsia e as Representações de Mundo Favoráveis à Ditadura.....	52
1.1.2 As Ideologias: a continuidade do desenvolvimento econômico e a ruptura política	56
1.2 OS CONFLITOS ENTRE A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO E O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO:AS QUESTÕES RELIGIOSAS.....	64
CAPÍTULO 2 – OS PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO NA ESCOLA:DIMENSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL	73
2.1 VALORES MORAIS NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO.....	73
2.2 OS LIVROS DIDÁTICOS DE EMCE A MORAL RELIGIOSOSA	80
2.2.1 A Localização dos Livros de Educação Moral e Cívica: como chegamos até o material	81
2.2.2 Um Panorama sobre os Livros Analisados	82
2.3 OS LIVROS E SEUS CONTEÚDOS.....	85
2.4 AS PRÁTICAS E VALORES NAS ESCOLAS EM FINS DOS ANOS DE 1970 ATÉ O ANO DE 2011	97
2.4.1 As Escolas Analisadas e a Interpretação da Realidade pelos Professores	98
2.4.2 O Ensino Religioso e as Formas de Moralização nas Escolas no Início do Século XXI.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	124

ANEXO A – Educação Moral e Cívica. 1º grau, 1º vol. Elian Alabi Lucci.....	124
ANEXO B – Educação Moral e Cívica. 1º grau, 2º vol. Elian Alabi Lucci.....	128
ANEXO C – Educação Moral e Cívica. 1º Vol. Gleuso Damasceno Duarte.....	131
ANEXO D – Ilustração do 2º capítulo: A consciência moral, do livro de Lucci, 1º Vol.....	133
ANEXO E – Ilustração do 5º capítulo: A Religião como Base da Moral, do livro de Lucci, 1º Vol	135
ANEXO F – Ilustração do 5º capítulo, do livro de Lucci, 1º Vol: A ponte que liga a moral ao civismo	137
ANEXO G – Entrevistando professores	139
ANEXO H – Caderno Pedagógico de Ensino Religioso, Secretaria de Estado da Educação	166
ANEXO I – Gráfico: Religião segundo as grandes regiões: 1940/2000	168

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a *moral religiosa* presente tanto na disciplina escolar de Educação Moral e Cívica (EMC) da década de 1970 e de 1990, como a existente nas práticas escolares e na disciplina de Ensino Religioso (ER) a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Considera-se que as disciplinas de EMC e de ER – que constituem o currículo formal expresso por leis, decretos, programas curriculares e livros didáticos –, assim como as práticas e valores presentes no espaço escolar, revelam *a persistência da moralização cristã* nos estabelecimentos de ensino declarados laicos.

A princípio atuamos como profissional recém-formada no Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES) – UEL, com o financiamento do Programa Estadual Universidade Sem Fronteiras, entre 2007 e 2009, dando palestras no Colégio Estadual Altair Mongruel, no município de Ortigueira/PR. A equipe pedagógica desse colégio solicitava ao grupo da UEL palestras e oficinas relacionadas ao “bom” comportamento dos jovens, o que muitas vezes não correspondia com as preocupações do LENPES, que desde o início se propôs a tratar temas tais como: desigualdade social e racial, questões de gênero, movimentos sociais, trabalho, educação, cultura e memória.

Outras vivências foram compartilhadas com os estudantes – graduandos e mestrandos em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina – que estão em contato direto com as escolas públicas da cidade de Londrina, como estagiários e como professores, em discussões no grupo de pesquisa sobre educação, coordenado pela professora Ileizi Fiorelli Silva, em 2010. Nesse mesmo ano realizamos o estágio de docência, ocasião em que fiz observações e intervenções nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Metodologias de Ensino, no 3º ano matutino de Ciências Sociais, disciplinas ministradas pela professora Ileizi. Nesses dois momentos de “troca” de experiências com os estudantes da UEL, foi constante a preocupação destes com os *valores religiosos*, presentes nas práticas docentes e pedagógicas, como também em documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que atuavam. Por fim, no primeiro semestre de 2011 lecionamos a disciplina de Sociologia no Colégio Estadual Vicente Rijo, em Londrina. O contato diário com a escola reforçou nosso interesse sobre a existência das práticas e valores cristãos arraigados no espaço escolar.

Desse modo, consideramos, igualmente, como parte essencial de nossa pesquisa o processo de ensino e aprendizagem que se estabelece no cotidiano escolar, através das relações na sala de aula e na escola como um todo. Como parte desse processo, observamos as

práticas docentes e pedagógicas, no início dos anos 2000, e as relações que estabelecem com os alunos, que fazem parte do que entendemos por **currículo real ou currículo oculto**, ou seja, o que de fato acontece nas salas de aula. Em relação a essas práticas, nos fundamentamos em Apple (1982; 2002), quando afirma “os estudantes aprendem tacitamente algumas normas sociais identificáveis principalmente por tomarem parte nos encontros e tarefas diárias da vida em sala de aula.” (APPLE, 1982, p.133). Muito do que as escolas oferecem, através das práticas e valores transmitidos pelos educadores no cotidiano, são apreendidos pelos estudantes, nos processos de assimilação em que incorporam ideologias, constitutivas de um processo histórico, não circunscritas somente ao momento da aula.

Destacamos que a educação mantém íntima relação com a sociedade, sendo imprescindível, nas análises do cotidiano escolar, que haja compreensão do contexto social, uma vez que este, ao se modificar, altera igualmente os sentidos da educação. Dois pensadores sociais nos ajudam a fundamentar essa ideia: Emile Durkheim e Karl Mannheim.

Para Mannheim a educação, transmite certos conhecimentos aos alunos, influenciando-os nas maneiras de agir e pensar, expondo-lhes os valores da sociedade. É o que ele afirma:

Onde se desenvolvem sociedades ou comunidades, desenvolvem-se também os meios normais de organizarem suas vidas [as instituições]. A Educação, portanto, é dinâmica de ambos os lados, a saber, lida igualmente com o desenvolvimento adaptável de indivíduos e com uma sociedade que se modifica e se desenvolve. [...] Na escola não só o professor é importante, mas também são a natureza da organização que ali se encontra, a espécie de disciplina que prevalece e o ambiente em que ela se situa. (MANNHEIM, p. 40-41).

Entendemos que os processos de ensino aprendizagem, de valores e práticas presentes nos ambientes escolares, ao mesmo tempo que se desenvolvem, apresentam permanências que os acompanham ao longo dos processos de mudanças existentes na sociedade e na educação. Assim, os sistemas de ensino, sempre que apresentam um aspecto dinâmico, revelam também permanências. “A nossa posição, então, é que os antigos modos de vida e de pensamento não se tornam supérfluos e desaparecem simplesmente, como seria presumido [...]. Pelo contrário [...] eles sempre se transformarão e se adaptarão ao novo estágio de desenvolvimento social e mental.” (MANNHEIM, 1982, p. 133). Para compreender esse misto de rupturas e continuidades na educação, é preciso considerar, também, o contexto social e político.

A preocupação, que acompanha nossas análises acerca da educação, diz respeito à moral existente nas escolas. Entendendo a moral com base em Durkheim, temos que ela nos diz como devemos agir. Ela se manifesta também, quando não agimos de acordo com os deveres que determina. Esses deveres, incutidos por preceitos morais, direcionam a ação dos

indivíduos. Mas de onde veem esses valores?

É a sociedade que, formando-nos moralmente, colocou em nós estes sentimentos que nos ditam tão imperativamente nossa conduta, ou que reagem com esta energia quando recusamos obedecer as suas injunções. Nossa consciência moral é sua obra e a exprime [...] O que mostra que a moral é obra da sociedade é que ela varia segundo as sociedades. (DURKHEIM, 1963 apud FERNANDES, 1994, p. 60-63)

Para o pensador francês, a educação deve moralizar o homem, conforme o quer a sociedade, em outras palavras, de acordo com a moral existente. Para tanto, o homem deve ter **disposições gerais** para orientar suas ações de acordo com as normas existentes em cada sociedade.

Colocada diante das lentes da ciência, a “moral” pode ser percebida com um elemento necessário à constituição de uma sociedade. Então, desprovida da aura de transcendência e sacralidade, reconhecida como realidade em função da própria coletividade que a engendrou [...]. Fiel ao republicanismo característico da cultura educacional francesa, que defende a laicização da escola, Durkheim se depara com o conflito de propor uma educação moral, porém, sem determinar ao cidadão este ou aquele conjunto normativo. (FERREIRA, 2010, p. 100; 101).

A moral religiosa cristã, foco de análise da presente pesquisa, diz respeito ao conjunto de normas e de valores especificamente cristãos, veiculados pelas instituições de ensino e outras. Mesmo sem manter a racionalidade da educação almejada por Durkheim, a moral religiosa é produto da sociedade, variando sua influência conforme os processos de mudança do contexto social. A moral religiosa presente nas escolas permite a transmissão de valores, ideias e princípios que, assim como a moral racional, visam moldar comportamentos e maneiras de agir. Mas a moral religiosa diferencia-se da moral racional proposta por Durkheim, pois aquela configura-se como uma pregadora de valores bem definidos, enquanto esta deve criar as disposições para que o estudante deseje a sociedade.

Demarcamos como ponto de partida a vinculação entre a *moral religiosa* e o civismo presentes como disciplinas/matérias na educação, a partir de 1969, momento em que a EMC torna-se obrigatória no contexto da ditadura militar (1964-1985)¹. Partimos do pressuposto de que a disciplina de Educação Moral e Cívica fez parte de um conjunto, sobretudo, de ações políticas específicas ao momento do regime militar, sem deixar, com isto, de receber influências da Igreja Católica. Temos neste caso a forte atuação religiosa no cenário político

¹ No decorrer da pesquisa veremos que os condutores do regime militar utilizaram estratégias, afim de obter o consenso a favor de suas ações e interesses, apoiando-se, para tanto, nas tradições brasileiras, de modo a envolver todos os aspectos da vida social. Com isso, várias são as possibilidades de análise. Não só a moral cristã, mas também os usos (abusos) da noção de democracia, tanto política quanto racial; as propagandas e discursos que vinculam o desenvolvimento econômico do país à construção de grandes obras e a suposta unidade existente entre as diversas regiões, os estados e a cultura brasileira são alguns dentre os vários fios condutores possíveis de análise, uma vez que são formas de pensamento utilizadas antes, durante e após a ditadura militar.

militar, com a ressalva de que a moral cristã não é específica deste momento, porquanto influencia o pensamento político desde os tempos da colonização.

Estudos feitos para esta pesquisa, entre os quais teses e dissertações, nos revelam que o programa de Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar no Brasil, – englobando a OSPB (Organização Social e Política Brasileira) disciplina do 1º e 2º graus, e o EPB (Estudo dos Problemas Brasileiros) disciplina que integrava os currículos do ensino superior e dos cursos de pós-graduação – estava de acordo com os interesses da nova ordem política, econômica e social que se estabeleceu com o Golpe Militar de 1964.

Janete Elias (1999) faz uma análise da disciplina de EMC a partir da conjuntura política marcada pelo desenvolvimentismo e ideologia de segurança nacional. Seu enfoque é a (re) construção da memória, buscando as conexões entre os sujeitos pedagógicos e as práticas de poder. Considera, a partir disso, o impacto da EMC na história da educação brasileira, apontando as insuficiências de um projeto educacional que respeitasse o caráter plural do exercício dos direitos e deveres políticos.

A análise de vinte manuais didáticos editados na década de 1960 até fins de 1980 e o registro de atas escolares, no município de Fernando Prestes/SP no período entre 1966 e 1985, por Almeida (2009), revelaram que esses manuais estavam repletos de influências referentes à formação de posturas conformistas em sintonia com os interesses do regime militar. As disciplinas de EMC e OSPB foram organizadas em torno de valores morais e cívicos voltados, tal como Janete Elias (1999) destacou, para a segurança e o desenvolvimento do país.

Mechi (2002) desenvolveu outra análise da EMC considerando-a, também, como ideologia baseada no projeto de desenvolvimento adotado pelo regime militar. Através de documentos, materiais didáticos e discursos políticos, Mechi (2002) revela que a disciplina não possibilitaria aos alunos compreensão acerca dos instrumentos de acumulação do capitalismo, mas, ao contrário, os conhecimentos produzidos visavam o consenso no que se refere ao projeto de desenvolvimento econômico.

Josgrilbert (1998) também se reporta aos manuais didáticos como importantes fontes de pesquisa, demonstrando que eles contêm informações sobre a sociedade brasileira no período em questão. Os diários de classe demonstraram que o professor não interferia no processo, uma vez que repetia as mensagens dos livros didáticos em consonância com a legislação que disseminava o discurso do governo militar. O autor ressaltava que, devido à necessidade de seguir as prescrições curriculares e à repressão, dificilmente os professores registrariam conteúdos diferentes dos que estavam prescritos nos documentos oficiais e nos

livros didáticos aprovados pela Comissão Nacional de Moral e Civismo. Não dispensando a importância dessas fontes, levantamos a hipótese de que os diários de classe revelam apenas uma parte do *currículo real*. Como fez Janete Elias (2009), seria enriquecedor ouvir os professores sem, no entanto, desconsiderar que essa fonte de pesquisa também apresenta limites no processo de reconstrução do conteúdo realmente mobilizado².

É nesse sentido que Klarosk (2005) realizou sua pesquisa abordando as *representações e práticas* de professores referentes ao período da EMC de 1969 até 1993 e o período atual, a partir da LDB/1996, legislação que enfatiza a ética e a cidadania como temas transversais. A pesquisadora assumiu uma abordagem qualitativa através da análise de documentos e de entrevistas com professores que trabalharam com a EMC e com a atual proposta, como também com professores que trabalham somente com a proposta da LDB/96. Constatou que as práticas entre os dois períodos são bastante distintas; em se tratando de EMC, o professor recebia um programa que deveria ser seguido, existindo ainda um forte controle para que se defendesse a ideologia do regime militar. Na proposta de 1996, verificou a liberdade do professor em escolher quais temas deveriam ser trabalhados. O que pretendemos com a presente pesquisa assemelha-se um pouco mais com o trabalho de Klarosk, o que, grosso modo, nos diferencia é o fato de que a nossa ênfase recai sobre a moral religiosa presente na EMC e nas práticas docentes e pedagógicas dos dias atuais, considerando para tanto, também o Ensino Religioso (ER) e práticas atuais do ambiente escolar.

Cunha (2007) destaca que, ao longo do período de 1931 a 1997, o ER e a EMC estiveram presentes nos currículos oficiais, ora se alternando, ora em concomitância, sendo que o ER defendia os interesses diretamente religiosos, enquanto a EMC, que ressurgiu em momento político singular, em 1969, estava mais diretamente relacionada aos interesses políticos. Oliveira e Catani (1993), assim como Cunha (2007), evidenciam o mesmo dado histórico: a *religiosidade cristã* presente na legislação educacional através da oficialização do Ensino Religioso nos currículos da educação básica do país.

Note-se que esse debate em torno da escola pública e laica remonta aos anos da década de 1920³; o confronto dava-se entre um grupo de educadores identificados como

² As fontes documentais não revelam a totalidade do cotidiano e das práticas vivenciadas, mas demonstram princípios, ideias, valores dominantes em um momento da história social. Completar com fontes orais, de depoimentos, entrevistas ajuda a encontrar novas pistas, tensões, discordâncias, mas tendo-se em mente que os sujeitos da pesquisa também fazem seleções e recortes de suas práticas pretéritas, a partir de valores e ideias prevalecentes no presente.

³ “[...] tiveram lugar importantes debates, mas também, além destes, foram encaminhadas intervenções significativas no campo da política, através de diversas reformas de instrução pública implementadas em

“escolanovistas e os chamados “educadores católicos”. Os debates entre esses educadores giravam em torno da obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do ensino⁴. Entre essas discussões, destacamos a importância da tradição religiosa, especialmente a cristã que, por um longo período de tempo, fez, e ainda faz, parte da sociedade e do sistema educacional brasileiro.

O confronto envolvia com destaque a questão da feição a ser assumida pela escola pública, aspecto em disputa, ao longo de todo o período, em razão do princípio da laicidade, estabelecido a partir da Constituição de 1891. Esse fato, alimentado pela então recente separação entre Igreja e Estado, se confrontava com uma longa tradição marcada pela presença do ensino religioso de base católica na escola pública brasileira, motivando a organização de um movimento católico que pretendia promover a reversão daquele quadro.

Defendido como um elemento central a ser restabelecido na escola pública projetada pelos educadores católicos, o ensino religioso era, por outro lado, combatido pela maioria dos educadores identificados como escolanovistas, propositores, ao contrário, de uma escola pública laica, “neutra”, isenta de preocupações de natureza religiosa. (SHUELER; MAGALDI, 2008, p. 16).

Observa-se, também, a influência religiosa na disciplina de Educação Moral e Cívica, em que os valores e ideais cristãos permeiasse todos os demais conteúdos, relacionando-os ao civismo. Encontramos nos documentos oficiais e livros didáticos a defesa de que não existe “moral sem base religiosa”. Uma das preocupações do grupo dirigente, durante o regime militar no Brasil, era sobre as formas de pensar e agir dos jovens, cada vez mais influenciados pelo “comunismo ateu”⁵. A doutrinação moral e cívica nas escolas foi um mecanismo utilizado com o objetivo de conter o avanço dos modos de pensamento e das ações que contrariassem os interesses da ditadura militar. Assim, os livros didáticos de EMC revelam os diversos conteúdos e assuntos que deveriam ser estudados, como, por exemplo: “frente ao Senhor do Universo”, “a consciência moral”, “os valores”, “a família e as instituições” e “o Estado e o bem comum”.

diferentes estados brasileiros, nas décadas de 1920 e 1930. Podem ser situadas, nesse quadro, as reformas conduzidas por Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), no Rio de Janeiro; Sampaio Dória (1920), Lourenço Filho (1930- 1931), Fernando de Azevedo (1933) e Almeida Jr. (1935-1936), em São Paulo; Francisco Campos (1927-1930), em Minas Gerais; Lourenço Filho (1922-1923), no Ceará; Anísio Teixeira (1925-1927), na Bahia e Carneiro Leão (1928-1930), em Pernambuco”. (SHUELER; MAGALDI, 2008, p. 19).

⁴ Desses debates iniciados na década de 1920, tem-se a publicação em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

⁵ “As orientações da ESG e da ditadura caminhavam, assim, para sedimentar na mente dos brasileiros os elementos suficientes para que o comunismo fosse, no presente e no futuro, incondicionalmente rechaçado. Por um lado, havia enorme empenho no sentido de mostrar para a população que o comunismo sintetizava tudo o que poderia ser entendido por antinacional, antidemocrático, atiesperança, antifamília, etc..Por outro, ele era um inimigo real contra o qual o movimento de 1964 estaria lutando e, portanto, necessitava contar com a adesão de todos ao seu projeto de organização social. O apelo anticomunista era, indubitavelmente, um dos aspectos centrais da estratégia psicossocial da ditadura, a qual se empenhava em divulgar que os governos militares estavam somente expressando a vontade da maioria dos brasileiros [...]” (REZENDE, 2001, p. 55).

Os assuntos que fazem jus ao nome da disciplina, envolviam questões relacionadas à moral e ao civismo. O elemento que destacamos, a moral cristã, apresenta-se geralmente, no início dos livros, o que coincide com a ideia de que a religião é a base da moral, e de que a moral, por sua vez, conduz ao civismo⁶. Destacamos que o objetivo principal do grupo de poder, durante a ditadura militar, não era disseminar os valores cristãos. A religião, assim como a EMC, foram mecanismos utilizados pelo regime, apoiado nas tradições brasileiras – o Brasil é um país essencialmente cristão desde os tempos da colonização – para incentivar comportamentos cívicos que sustentassem seus ideais. Entre tais conteúdos disseminados nos livros, tem-se a hierarquia que, a partir do respeito a Deus, induzia a mesma relação à autoridade dos governantes militares. Do mesmo modo, formas de comportamento como obediência, disciplina e ordem, a partir da manutenção da família cristã, deveriam ser estendidas às outras instituições, inclusive à nação.

Como vimos acima, a polêmica entre os que defendem a escola pública e laica / leiga contra os que defendem o ensino religioso cristão não foi específica nem teve início com a ditadura militar, mas esteve presente em todas as disputas em torno das Constituições republicanas do país. A Igreja Católica tem garantido a permanência do ensino religioso nas escolas públicas em todas as constituições federais e na maioria das constituições estaduais. Com exceção da Constituição de 1891, o Ensino Religioso foi garantido pela Igreja Católica como disciplina obrigatória no horário escolar com matrícula facultativa. (OLIVEIRA; CATANI, 1993).

Um balanço global de um Texto Constitucional em nosso país, no que se refere à educação, tem de tomar como referência, os demais textos e quais as principais polêmicas que ocorreram durante o período de sua elaboração. Desse ponto de vista, a polêmica dos defensores da escola pública e leiga com a Igreja Católica tem sido o grande tema de nossa história constitucional. (OLIVEIRA; CATANI, 1993, p. 24).

A despeito do caráter laico dos textos constitucionais após a Nova República, inclusive no que se refere ao ER, disciplina de matrícula facultativa e de caráter ecumênico, observa-se, ainda, a moralização de cunho cristão e religioso nos processos de socialização nas escolas.

[...] Ao ser implementado [o Ensino Religioso], representou uma clara discriminação religiosa, uma vez que, para se constituir uma turma, exige-se um número mínimo de matrículas, evidentemente privilegiando-se a religião majoritária e exercendo coerção sobre os grupos religiosos minoritários e os que não professam fé religiosa. Já que a única religião que consegue matrículas em número significativo é a católica, a não freqüência às aulas acaba servindo de motivo para que diversas formas de “pressão”, ainda que veladas, para que os demais alunos venham frequentá-las. (OLIVEIRA; CATANI, 1993, p. 25).

⁶ Ver ANEXO F.

Vaidergorn (2008) realiza um detalhado estudo sobre o ensino religioso durante os mais de cem anos da República brasileira, destacando: (a)

República, mesmo estando constitucionalmente separada da Igreja, desta sempre sofreu, de forma mais ou menos explícita, a pressão ideológica pelo comando de corações e mentes de seus cidadãos [...]. Nesse aspecto, é possível traçar uma linha de continuidade desde a República Velha, que passa pelo período da ditadura getulista, pelo interregno democrático de 1945 a 1964, pela imposição da infame Educação Moral e Cívica na ditadura militar, até chegar à concorrência religiosa nas escolas públicas em pleno regime democrático. (p. 407).

Nossa pesquisa versa sobre o período da imposição da EMC, durante o regime militar (1964 -1985), até os dias atuais, dentro de uma perspectiva da moral religiosa que influencia todo este período, mesmo que de modo diferenciado. Ou seja, a moral cristã apresenta-se como um fio condutor permeado por continuidades e descontinuidades, que atravessa não só o período que corresponde a nossas análises, mas toda a história da educação brasileira, desde os primórdios da colonização, iniciando com a catequização dos indígenas pelos jesuítas.

No Brasil, o predomínio sobre ela [escola pública] foi exercido pela Igreja Católica por cerca de 360 anos – 259 anos dos quais sob monopólio educacional dos jesuítas e, depois, mais de um século sob a hegemonia doutrinária do catolicismo [...] conservador de inspiração jesuítica [...]. A República não promoveu perseguição religiosa, não confiscou os bens eclesiásticos e, sinais dos tempos, negociou com a Igreja os próprios termos da Constituição da República [...] Mais à frente, em 1930 e em 1937, Getúlio Vargas sedimentou fortes alianças com o clero brasileiro [...] fato que imprimiu fortes marcas eclesiásticas na Constituição de 1934 e na do Estado Novo. (MANOEL, 2008, p. 16; 19).

A partir de Mannheim (1982) podemos dizer que a moral cristã é criada e recriada em favor de interesses particulares, exercendo influência sobre a educação e fazendo parte do pensamento conservador. No caso da ditadura militar, não era a legitimação do catolicismo que os militares pretendiam, mas sim a do governo autoritário, sendo a moral cristã utilizada, consciente e estrategicamente, a favor desse interesse.

O conservantismo político [...] não é objetivo no sentido de ter uma validade eterna e universal. Nenhuma dedução a priori pode ser feita a partir dos “princípios” do conservantismo. Nem existe ele à parte dos indivíduos que o realizam na prática e o incorporam em suas ações. Não é um princípio imanente com uma determinada lei de desenvolvimento que os membros individuais do movimento apenas efetuam – possivelmente de modo inconsciente – sem nada acrescentar deles próprios. [...] Uma estrutura pode ser objetiva – pode transcender o indivíduo envolvido temporariamente no fluxo da experiência dela – e, no entanto, pode, ao mesmo tempo, ter uma validade restrita, sujeita a mudança histórica, e refletir apenas o desenvolvimento da sociedade particular na qual se encontra [...]. (MANNHEIM, 1982, p. 109).

Atribuímos à moral cristã, presente na educação durante a ditadura militar e nos dias atuais, um caráter conservador. Isso porque a religião, presente em toda trajetória da educação

brasileira, possui uma história própria que, como já mencionamos, vem desde 1500, mas que, no decorrer desse processo, foi usada por indivíduos e grupos que pensam e agem com a finalidade de estabelecer mudanças. Note-se que para Mannheim, o conservantismo é

[...] um conceito implicando um tipo de objetividade que começa, se desenvolve e declina no tempo e que está intimamente vinculado à existência e ao destino de grupos humanos concretos, sendo, de fato, produzido por eles. Ele é, não obstante uma estrutura mental verdadeiramente “objetiva”, porque sempre está “ali” “antes” do indivíduo em qualquer momento dado, e porque, em comparação com qualquer espectro simples de experiência, sempre tem sua própria forma definida – sua estrutura. E, embora em qualquer momento dado uma tal estrutura mental objetiva possa revelar a existência de algum princípio ordenador no modo pelo qual as experiências e os elementos que a compõem estão relacionados, ela não pode de maneira alguma ser considerada “estática”. A forma e a estrutura particulares dessas experiências e elementos relacionados podem ser indicados apenas aproximadamente somente para certos períodos, pois a estrutura é dinâmica e está em constante mutação. (MANNHEIM, 1982, p. 110).

É dessa maneira que podemos entender as práticas e valores cristãos presentes na educação brasileira como um modo de pensar objetivo e ao mesmo tempo dinâmico, visto possuir uma história anterior à ditadura militar, assim como um desenvolvimento e uma continuidade históricos e sociais. De acordo com Mannheim (1982), entendemos que esse desenvolvimento é um movimento consciente, dotado, inclusive de uma organização. Pensando em termos da moral cristã presente na disciplina de EMC, podemos dizer que foi um pensamento consciente e organizado a partir da estratégia psicossocial, relacionado aos interesses e objetivos dos grupos que conduziram o movimento de 1964. Neste caso constatamos que os ideais cristãos eram expressos nos documentos e livros didáticos, de modo claro e explícito, pois, mesmo com a existência de uma Constituição republicana, vivia-se em um estado de exceção, no qual a Lei de Segurança Nacional subordinava todas as questões relacionadas à vida em sociedade a favor de uma suposta ordem e integração do país.

Nos dias atuais verificamos que os documentos oficiais e leis relacionados à educação tratam do respeito à diversidade religiosa, em consonância com a Constituição e com o regime democrático. Ao mesmo tempo observamos que o cotidiano escolar encontra-se permeado por valores e práticas cristãos, fragilizando, inclusive, as orientações de um ensino religioso pautado na diversidade religiosa. Existe a permanência da moral cristã no ambiente escolar, de modo distinto do que havia durante a ditadura. Agora as prescrições oficiais não enfatizam explicitamente os valores cristãos⁷, como também não legitimam um regime

⁷ É interessante a ressalva de que não foram todos os setores da Igreja Católica que apoiaram o golpe militar de 1964. A partir dos anos de 1950 mudanças externas e internas à Igreja vinham-se estabelecendo. Foi com o Concílio do Vaticano II (1963-1965), que tais mudanças foram legitimadas. A unidade em relação às posições político-sociais começou a ser quebrada, as propostas desse Concílio promoveram diretrizes que garantiram uma

autoritário, ao contrário, procuram legitimar-se em uma sociedade dita democrática e cada vez mais diversificada quanto à religião.

Dados do IBGE fornecem elementos que refletem as mudanças pelas quais a disciplina de ER assumiu para permanecer nas escolas públicas, ou seja, foi preciso adequar-se às novas configurações sociais e religiosas para manter seu espaço nos currículos escolares. Mesmo com mudanças expressivas no cenário religioso brasileiro⁸, o que possibilitou um aumento na diversidade de religiões, o catolicismo e as religiões cristãs continuam predominantes:

De acordo com o IBGE, em 1950, 93,5% da população brasileira declararam-se católicos apostólicos romanos, 3,4%, evangélicos; 1,6% mediúnicos/espiritualistas e 0,8%, de outras religiões, com o mesmo percentual para os sem religião e sem declaração. Vinte anos depois, em 1970, 91,8% disseram-se católicos; 5,2% evangélicos; 1,6% mediúnicos/espiritualistas; 1,0% de outras religiões e 0,8% sem religião e sem declaração. Em 1980, o percentual de católicos caiu para 88,9%; o de evangélicos cresceu para 6,7%; e o de mediúnicos/espiritualistas diminuiu para 1,3%; de outras religiões passou para 1,2% e o dos sem religião para 1,9%. Em 1991, a população católica caiu para 83,0%; a evangélica subiu para 10,0%; e a mediúnica/espiritualistas 1,5%; as outras religiões, diminuíram para 0,4%; e os sem religião para 4,7% e os sem declaração, para 0,4%. Em 2000, declararam-se católicos 73%; evangélicos, 15,4%; mediúnicos/espiritualistas 1,7%; de outras religiões, 1,6%; sem religião, 7,3% e sem declaração, 0,4%. (AZEVEDO, 2004).

Esses dados são reveladores de que o catolicismo continua sendo a religião predominante no Brasil, mas que, no decorrer de vinte anos, veio perdendo espaço para as demais religiões, principalmente para as evangélicas. O IBGE também revela que existem no Brasil cerca de 1.200 religiões. Em outras palavras, a maneira como a sociedade vem se configurando nos últimos anos exige, igualmente, mudanças na disciplina que tem como objeto de estudo a religião. Desse modo o ER é destituído, ao menos na lei, da hegemonia

atuação da Igreja no que se refere ao combate às injustiças e desigualdades sociais. A partir dessas orientações que surgiram em 1971, nas periferias dos grandes centros urbanos e nas zonas rurais as Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs), um projeto da Igreja Católica que visava promover a alfabetização e a mobilização social. Foi também no ano de 1971 que a teologia da libertação chegou ao Brasil com o Frei Leonardo Boff. “Esse movimento apresenta-se como uma ampla rede informal, uma corrente vasta e diversificada de renovação religiosa, cultural e política, presente tanto "na base", nas comunidades, paróquias, associações de bairros, sindicatos, ligas camponesas, como na "cúpula", nos bispados, nas comissões pastorais, conferências episcopais nacionais ou regionais. Por razões que ainda estão por determinar, esse movimento social desempenha um papel determinante na Igreja e/ou no "povo cristão" de certos países principalmente no Brasil, no Peru e na América Central ao passo que noutros (como a Argentina e a Colômbia) é bastante minoritário, senão isolado. Em todo caso, transtornou muito profundamente uma Igreja que foi, durante séculos, segundo a expressão de Gutierrez, "uma peça do sistema", uma força de legitimação da ordem social vigente. É claro que, desde o seu aparecimento no início dos anos 70, a teologia da libertação contribuiu de modo decisivo para a legitimação, o desenvolvimento e o aprofundamento desse movimento social na escala de toda a América Latina.” (LOWY, 1989).

⁸ Ver no ANEXO I o gráfico que revela a porcentagem de católicos e evangélicos, por região do Brasil, de 1940 a 2000.

católica / cristã, para assumir uma roupagem plural. Com o objetivo de buscar apreender as mudanças que vêm se estabelecendo em sala de aula, é que realizamos entrevistas com dois professores de ER dos primeiros anos deste século.

Em um primeiro momento, o estudo do ER não era nossa preocupação, porém, a partir de análises de documentos oficiais e de livros didáticos de Educação Moral e Cívica, percebemos a relação entre as duas disciplinas e a necessidade de abordá-la no presente trabalho. Pesquisamos o ER no estado do Paraná, mais especificamente em duas escolas do Núcleo Regional de Educação de Londrina. A constatação de que a moral religiosa está presente no espaço escolar foi possível a partir de experiências cotidianas nas escolas públicas.

O interesse inicial em apreender as formas de moralização escolar nos dias atuais deu-se a partir do estudo da disciplina de Educação Moral e Cívica (NUNES, 2008)⁹, retomada como disciplina obrigatória durante a ditadura militar. Este trabalho centrou-se na análise dos livros didáticos de EMC, constatando que os conteúdos transmitidos aos estudantes estavam em consonância com o contexto político, econômico e social. Evidenciou-se, nesse momento, a disciplina de EMC como um mecanismo que visava o fortalecimento e o consenso das formas de agir e de pensar favoráveis aos objetivos postos em andamento desde 1964. Procuramos, no referido estudo, evidenciar as finalidades dessa disciplina, assim como a disseminação dos conteúdos através dos livros didáticos vinculados à moral religiosa.

Refletindo sobre os dados dos estudos sobre a temática, as análises das nossas pesquisas condensadas na monografia sobre a disciplina de EMC, na ditadura militar, assim como nossas experiências como professora nas escolas de Londrina, consideramos a pertinência de retomar as análises em diversos períodos históricos e contextos. A hipótese central é a de que nos momentos em que *educação moral e cívica* não aparece como disciplina e/ou como prática educativa obrigatória, é possível constatar um fio condutor que atravessa o sistema de ensino no sentido de uma *moralização religiosa*. Emprestamos a ideia de Durkheim, de se ater à importância do passado para perceber o ideal pedagógico de nosso tempo:

Somente pelo estudo cuidadoso do passado é que poderemos conseguir antecipar o futuro e entender o presente e, portanto, que a melhor das escolas pedagógicas está na história do ensino. [Isso porque] a existência dessas instituições pedagógicas não teve início no dia em que foram redigidos os regulamentos que as definem; elas têm um passado do qual são um prolongamento e do qual não podem ser separadas sem perder grande parte do seu significado [...]. Um assunto escolar não pode ser entendido, senão quando ligado à série histórica da qual é parte, à evolução da qual ele é uma

⁹ Monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Sociologia do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina sob a orientação da Professora Dr^a. Maria José de Rezende.

mera culminação provisória. (DURKHEIM 1995, p. 17,18).

Isso nos direciona à seguinte questão: Mesmo quando o ensino é tornado laico, constatamos a dificuldade de um esvaziamento completo da moral religiosa na educação, ou de mecanismos que substituam esse enraizamento religioso, pois “o presente é muito pouca coisa em relação a esse longo passado durante o qual nos formamos e do qual resultamos. Só que não sentimos esse homem do passado, pois ele está arraigado em nós; forma parte inconsciente de nós mesmos.” (DURKHEIM, 1995, p. 19).

A partir de que período é pertinente abordar o ensino da Educação Moral e Cívica? Cabe ressaltar, deste modo, a necessidade de estender os fundamentos da moral religiosa para além de uma disciplina autoritária, que pretendia formar indivíduos em consonância com a ordem política vigente. Agregaremos ao caráter ideológico da disciplina a dimensão histórica da religião e de todo o sistema de ensino específico ao contexto da ditadura militar. Entendemos que o sistema de ensino foi reformulado para contribuir para o desenvolvimento econômico, combinado com a ideia de democracia e de segurança nacional pretendidos pelo regime militar.

Dentro desse quadro procuramos salientar que a disciplina de EMC possuía características políticas peculiares. Principalmente, por isso, buscamos entender a constituição de valores, de metodologias de ensino e de dispositivos pedagógicos que pretendem a moralização baseada na religião, mesmo após a escola ter-se tornado laica.

Filgueiras (2006) afirma que a EMC criou uma moral religiosa, mas Cunha nos mostra (2007) que a moral religiosa no ensino já estava dada através do ensino religioso desde a segunda Constituição republicana de 1934. Concordamos com Cunha, ou seja, afirmamos que a EMC estava para reforçar a moral religiosa já existente nas instituições de ensino, posto que:

Divergências de fundo entre o ER e a EMC não foram encontradas [...]. Ao contrário, a inserção de vasto material do ER no material didático da EMC é expressão objetiva da sintonia entre ambas as disciplinas, no que a Igreja Católica, mais do que qualquer outra entidade religiosa, deu sua contribuição ativa e consciente. (CUNHA, 2007, p. 9).

O que conduz nossa análise é a vinculação de uma moral religiosa à educação; delimitamos o período que vai de 1969 – momento em que a EMC torna-se obrigatória – até os anos 2000. Partimos do pressuposto de que a disciplina de Educação Moral e Cívica fez parte de um conjunto, sobretudo, de ações políticas específicas ao momento da ditadura militar, sem deixar, com isso, de receber as influências da Igreja Católica e delas se apropriar.

Temos, neste caso, evidências textuais nos documentos de que o cenário político militar fazia uso das tradições culturais brasileiras, inclusive da moral cristã. Portanto, consideramos pertinentes algumas constatações acerca das condições políticas do período, sem perder de vista a relação entre o Estado e a religião, mesmo após aquele ter-se tornado laico.

Na Questão Judaica (2007), Karl Marx nos faz percorrer o caminho histórico da “conquista” da chamada liberdade religiosa. Para tanto, afirma que, além da burguesia revolucionar os modos de produção e subjugar todas as relações sociais ao dinheiro, foi necessária, para manter tal estrutura, a realização da emancipação política, de modo a centralizar o poder estatal. Igualmente, foi imprescindível que se dissolvesse a velha sociedade – o feudalismo – na qual as “funções e condições de vida da sociedade civil continuavam a ser políticas, se bem que políticas no sentido feudal; isto é, excluía o indivíduo do conjunto do Estado.” (MARX, 2007, p.38).

A sociedade civil feudal possuía sua estrutura determinada pela propriedade territorial, de estamento ou de comunidade. Essa situação conferia um caráter político específico a cada território ou comunidade que estava sob o poder de um senhor feudal, estabelecendo relações de “separação e exclusão das outras partes integrantes da sociedade” (MARX, 2007, p.38), ou seja, o poder do Estado era concebido com um assunto particular do senhor feudal e dissociado do povo.

A revolução política estabeleceu um estado político geral, derrubando as especificidades e a exclusão presentes no feudalismo suprimindo, igualmente, as características políticas da sociedade civil (MARX, 2007). Contudo, o Estado burguês não acaba com as individualidades presentes, agora, na sociedade civil, apenas as transfere a ela, potencializando o homem egoísta: “o homem não se libertou da religião; obteve, isto sim, liberdade religiosa”. (MARX, 2007, p.40). Ao observar e vivenciar o cotidiano escolar percebemos essa realidade? Ora, as práticas denunciam a ausência de liberdade religiosa, posto que o cristianismo, pela lei e hegemonia, limita as outras posturas e religiões de se manifestarem, retardando a laicidade do Estado e das instituições de ensino, bem como a tão propalada liberdade religiosa.

Marx está refletindo sobre a formação dos estados nacionais burgueses da Europa. Se pensarmos na França houve, sem dúvida, a conquista civil da liberdade religiosa no século XVIII e daí em diante. No Brasil, país colonizado por Portugal e escolarizado pelos Jesuítas e outras congregações religiosas, a passagem do domínio católico para a liberdade religiosa e para o Estado laico ainda está em curso.

No Brasil, então, o Estado separa-se da religião, mas não chega a determinar a sua

dissolução; o fato de não existir mais uma religião de Estado não implica que ela deixe de existir nas outras esferas da sociedade civil, mas, ao contrário, a emancipação do Estado da religião é permeada por contradições persistentes. Como vimos, o Estado político ficou “livre” da religião, mas esta continua presente na sociedade civil, entre outros meios, através da educação das escolas proclamadas públicas e laicas, além das que se denominam confessionais.

Em se tratando de termos cronológicos, o Brasil aproxima-se da França ao separar a religião do Estado. Na Constituição de 1824, Constituição Política do Império do Brasil, a Religião Católica Apostólica Romana apresenta-se como a Religião Oficial do Estado, devendo o imperador prestar juramentos de manter tal religião como oficial. A primeira Constituição republicana de 1891 proíbe o Estado de estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos. No Art. 72 § 3º encontramos o seguinte: “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto [...]” (BRASIL, 1891). No § 6º do mesmo artigo lemos: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891), ou seja, o ensino passou a ser laico, não existindo, nem mesmo, referências ao ensino religioso.

Já a Constituição Republicana de 1934, ao mesmo tempo que veta à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, estabelecer o exercício de cultos religiosos – proibição que segue nas constituições posteriores – afirma logo no início que os representantes do povo colocam a confiança em Deus para organizar um regime democrático. Outra ambiguidade que confere um caráter contraditório, próprio do processo histórico de constituição da relação entre religião cristã e Estado republicano no Brasil, fica evidente no capítulo II que diz respeito à educação e à cultura, ao apresentar o ensino religioso em todos os níveis do ensino básico.

Art. 153 – O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria de horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Art. 154 – Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo. (BRASIL, 1934).

O ensino religioso passa a estar presente nas próximas Constituições, sem exceção. Nota-se que em seis constituições republicanas, aparece a matrícula em ER, menos de quarenta anos após o Estado ter-se tornado laico no Brasil, essa matrícula em ER tenha sido facultativa¹⁰. O respeito aos credos religiosos de professores e alunos aparece na letra da lei,

¹⁰ “Nas quatro primeiras décadas da República, o ER foi suprimido das escolas públicas, por efeito do dispositivo constitucional que determinou a independência do Estado em relação às entidades religiosas. No

por vezes mais ou menos explícitas, aparece, porém, em todas elas. Mas, é na Constituição de 1967, com a Emenda Constitucional de 1969, que o regime militar, diante da necessidade de obter o consenso da população, não se exime, de certa forma, em determinar e controlar a disseminação da religião em determinadas instituições, afirmando-o textualmente no inciso II, do artigo 9:

À União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado: estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o exercício ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, **ressalvada** a colaboração de interesse público, na forma e nos limites da lei federal, **notadamente no setor educacional**, no assistencial e no hospitalar. (BRASIL, 1969). [grifo nosso.]

A análise das constituições revela que o ER foi mais fortemente incluído do que a EMC, sendo esta última investida, principalmente através do decreto 869/69, de prescrições religiosas. Assim sendo, o estudo da disciplina de Educação Moral e Cívica, a partir do regime militar (1964-1985), mostra-se pertinente por apresentar um diferencial marcante em relação aos outros períodos: a presença explícita de uma educação cívica aliada à moral religiosa cristã.

Examinando as contribuições consultadas pelo ministro Capanema, em 1936, a respeito da EMC, mais especificamente sobre a maneira pela qual ela deveria ser ministrada, vemos que a manifestação de certos opinantes ressalta a base necessariamente religiosa da moral, na linha defendida pela Igreja Católica. A redação final do projeto de lei foi realizada por uma comissão de quatro membros, dois dos quais importantes dirigentes católicos. A dissolução do Congresso, por efeito do golpe de novembro de 1937, abortou o processo de tramitação do plano. Na Constituição de 1937, a EMC voltou, mas com conteúdos menos religiosos em relação tanto à proposta de 1936 quanto ao do Decreto-Lei de 1969. (CUNHA, 2007).

Partimos da constatação de que o ensino religioso está presente em praticamente todas as constituições republicanas do Brasil, ainda que de forma facultativa. Mas, existia e existe um paradoxo: as aulas faziam e ainda hoje fazem parte dos horários regulares das escolas. Como a EMC se tornou disciplina obrigatória durante o regime militar, incorporando

lugar da religião foi introduzida, no ginásio, em alguns momentos, a disciplina Moral, com e sem o complemento "e Cívica", de feição positivista. Essa disciplina não atingiu os objetivos formadores que dela se esperava. Enquanto isso, a militância católica, organizada sob a liderança do Cardeal Sebastião Leme e de um verdadeiro aparato de produção e difusão ideológica, logrou situar-se, no campo político, como solução eficaz para a produção da ordem, ameaçada, primeiro, pelos movimentos dos trabalhadores dos anos 1910, depois, pelas insurreições militares dos anos 1920. O Presidente Artur Bernardes (1922/1926) determinou a introdução da EMC no currículo do ginásio, pelo Decreto n. 16.782, de 13 de janeiro de 1925, no momento em que os deputados e senadores católicos tentavam, na revisão constitucional de 1925/1926, suprimir a proibição do ER nas escolas públicas." (CUNHA, 2007, p3).

explicitamente aspectos do cristianismo, podemos dizer que o ensino da moral cristã, nesse período, deixou de ser facultativo? É dessa forma, por meio da EMC, que a religião se faz presente no ensino de forma indireta, porém explícita? Sem respeitar o credo dos alunos, podemos dizer que a EMC se apropria da moral religiosa existente no espaço escolar e a desenvolve ainda mais, com objetivo específico de formar comportamentos favoráveis à legitimação do movimento em andamento a partir de 1964.

Para o desvendamento de tais questões, recorreremos à análise dos documentos oficiais, dos projetos político-pedagógicos dos colégios estaduais Vicente Rijo e Hugo Simas – escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR, localizadas na região central do município de Londrina –, observando práticas escolares e símbolos presentes nessas escolas. Analisamos, também, documentos oficiais, como as constituições brasileiras, e documentos específicos à EMC e ao ER. Os conteúdos de livros didáticos de EMC também foram rastreados. Depoimentos de professores das equipes pedagógicas, que já trabalharam e ainda trabalham, também foram fundamentais para o desvendamento de tais questões.

No Decreto-Lei no. 869 de 1969, que conferiu obrigatoriedade à EMC como disciplina e prática educativa em todos os níveis de ensino, consta como uma das finalidades da disciplina: “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”.

Com base nessas premissas é que se estabeleceu o programa, com os objetivos, conteúdos e formas de avaliação a serem desenvolvidos em cada nível de ensino. No que se refere à questão religiosa apresentamos o seguinte:

Os assuntos a serem tratados nas diferentes séries [do ensino fundamental]: **Necessidade** de uma religião para situar o homem no Universo e para o estabelecimento de uma correta escala de valores [...] Programa básico do ensino médio: fazer compreender a necessidade de **vincular a Moral à Religião** [...] Mostrar que as instituições alicerçam a Nação e a Pátria. Família, Religião, Justiça, Forças Armadas [...] Religiosidade, dignidade da criatura humana, direito à liberdade [...] Liberdade com responsabilidade. Liberdade com Deus [...]. No programa básico de ensino superior (cursos de graduação e pós-graduação)[...]. Meios para consecução dos objetivos visados: [...] Progresso em harmonia com Deus e, portanto, respeito consciente à dignidade do ser humano. (BRASIL, 1970, p. 21; 35; 37; 42; 43). [grifos nossos].

O cristianismo exercia, não só por meio da educação, mas também por outros meios, tão forte influência que parecia ser inato e indispensável. Foi com essa característica que os aspectos religiosos foram utilizados pelo grupo de poder, em busca da legitimidade e do fortalecimento do regime militar. Em suma, a religião contida na EMC, como disciplina

escolar, era um mecanismo utilizado para obter o consenso dos estudantes acerca das ações e valores fundantes da ditadura, sendo apresentada como sinônimo de liberdade, progresso, harmonia, ordem e respeito.

Podemos observar, em uma passagem no livro didático Educação Moral e Cívica Faixa F, destinado aos alunos da 6ª série, que, realmente, os livros seguiam as prescrições curriculares. Lemos, em relação aos conteúdos para o ensino fundamental sobre a necessidade de uma religião: “Deus não é um homem que se enraivece ou se alegra. É um Ser, uma Lei, um Poder, um Anjo indefinível, que como uma Unidade Absoluta, está em tudo e em todos e o qual nós nos movemos e temos nosso ser.” (HERMÓGENES, 1977, p.137). Os valores religiosos são apresentados, como se fizessem parte da totalidade da vida em sociedade, deixando-se evidente a noção de autoridade, ao mesmo tempo que exalta o regime militar e os presidentes. O *regime*, além de revelar tais valores, mostrava-se comprometido com a permanência deles, o que coincide com a estratégia *psicossocial* elaborada pelos *grupos de poder*.

Observamos que a EMC esteve estreitamente vinculada ao poder político, desde a sua obrigatoriedade e implantação, além de estar repleta de finalidades e valores religiosos, sugerindo o seguinte questionamento: **é uma disciplina que faz parte dos mecanismos hegemônicos vinculados à religião, mais especificamente à Igreja Católica, ou aos interesses políticos do movimento de 1964?**

As evidências revelam que, nesse momento de nossa história, a Educação Moral e Cívica foi um instrumento utilizado pelo grupo de poder político, que se utilizou da doutrina da Segurança Nacional e do Catolicismo conservador para forjar a disciplina¹¹. Por isso “derrotada a ditadura militar, a EMC acabou extinta, primeiro, na prática; depois, na lei. O ER permaneceu e resistiu à crítica que os grupos laicos lhe moveram, por ocasião da elaboração da Constituição de 1988.” (CUNHA, 2007, p.9). **Poderíamos dizer, com isso, que a Educação Moral e Cívica estava mais fortemente atrelada ao movimento político em curso e não ao movimento católico, enquanto o ensino religioso, permanecendo em praticamente todos os momentos políticos, defenderia os interesses dos grupos religiosos.**

Contudo, havia um ideário que defendia os valores da revolução de 1964 e pretendia a permanência do regime militar, ou seja, pregava a manutenção da ordem, da passividade e da

¹¹ “Na ditadura militar dos anos 1960/1980, a base religiosa católica da EMC foi explicitamente evocada, assim como a participação ativa do clero no ensino e na elaboração de material didático, com destaque para a *Pequena enciclopédia de moral e civismo*, coordenada por destacado padre jesuíta e editada pelo MEC.” (CUNHA, 2007, p.9).

disciplina; do respeito às instituições, à hierarquia, aos “direitos da maioria”, à pátria e aos seus símbolos. Tudo isso mobilizado para que o *suposto ideário* de democratização sob a inspiração de Deus se concretizasse e se mantivesse até as gerações vindouras. Essa ideia é desenvolvida por Rezende (2001), a qual demonstrou que os militares justificavam, principalmente, no momento da abertura política (1980-1984), que as ações desenvolvidas ao longo do regime respondiam à vocação que tinham para atender às aspirações do povo brasileiro e aos ideais democráticos, de modo a:

Sedimentar uma consciência coletiva favorável ao regime em vigor. Ou seja, mesmo no período de desengajamento, a ditadura apostava enfaticamente na busca de aceitabilidade e adesão aos valores que ele vinha propagando desde o início; o que pode ser analisado como indicativo de aspiração de ser reconhecida não apenas naquele momento, mas também no futuro como a semeadora das bases para um tipo de sociedade que supostamente expressava os anseios de todos os brasileiros. (REZENDE, 2001, p. 293-4).

Observamos que a moralização cristã no ensino escolar público apresenta características singulares durante o regime militar, principalmente através da disciplina de Educação Moral e Cívica. Nesse momento, leis, decretos, escolas e livros didáticos foram mobilizados com a intenção de favorecer as ações praticadas pelo grupo de poder. Salientamos que práticas e valores cristãos não se encerraram com o fim desse momento político, mas permaneceram no ambiente escolar. **Nosso objetivo com a presente pesquisa é desvendar os processos de mudanças e permanência, nos processos de produção e reprodução da moral religiosa nas escolas a partir de 1969 até o início dos anos de 2000.**

Especial atenção é dedicada à história da educação, ou melhor, do ensino institucionalizado, em razão de nos permitir visualizar o modelo de onde surgiu nosso sistema de ensino – as escolas começaram como obra da Igreja. Este mapeamento que tem como norte a obra de Durkheim, “A Evolução Pedagógica”, permite compreender as origens mais longínquas da **moralização cristã no espaço escolar**, assim como os processos de idas e vindas da influência estabelecida pela Igreja Católica, ora mais, ora menos determinante. Entendemos que a moralização cristã esteve, e ainda está, presente nas escolas, e que isso se deve ao fato de que “[...] as escolas têm uma história tanto quanto estão ligadas, através de práticas cotidianas, a outras instituições poderosas, por meios que são em geral ocultos e complexos.” (APPLE, 1985, p. 97).

No século XX, na maioria dos países orientais, a escola pública tornou-se laica, oficialmente. A dissociação da Igreja Católica do sistema escolar não foi obra de pouco tempo, em razão de Igreja e escola caminharem juntas por um longo período, desde o surgimento do ensino institucionalizado. Em vários períodos históricos o ensino parecia

emancipar-se da religião, mas a Igreja utilizava-se (e ainda utiliza) de mecanismos para limitar a autonomia das escolas no que diz respeito aos valores e práticas cristãs.

A introdução da obra *A Evolução Pedagógica*, de Emile Durkheim, revela a importância de um estudo das instituições de ensino, constatando porque:

A educação é o meio mais eficiente à disposição de uma sociedade para formar seus membros à sua imagem [...]. Sujeita à disciplina do meio escolar, a criança descobre progressivamente todo o mundo social externo à família, no qual conquistará seu lugar somente aceitando-o. (DURKHEIM, 1995, p. 4).

A instituição pedagógica não é alheia às transformações, já que em todas épocas está em relação com as outras instituições sociais e recorre programas, disciplinas ensinadas, métodos e estrutura material segundo o espírito prevalecente em cada época. Não obstante, é considerada pelo pensador francês a instituição mais hostil à mudança, mais que a própria Igreja. A dificuldade, existente em empreender uma reorganização integral de nossas instituições de ensino se deve “a transmissão às novas gerações de uma cultura cujas raízes vêm de um passado longínquo.” (DURKHEIM, 1995, p.5). Por isso a necessidade de retomar o problema pedagógico em seu conjunto, ou seja, abordá-lo em seu processo histórico. É dessa maneira que, postergando reformas incompletas, para devermos uma reorganização integral das instituições de ensino.

Pretendemos contribuir para o entendimento da moral religiosa presente nas práticas escolares, sem empreender uma abordagem histórica completa da pedagogia no Brasil. A dimensão histórica de nosso objeto não é de maneira alguma desprezada; delimitamos, em nossa pesquisa, um período histórico que consideramos marcante para as estruturas do ensino no que diz respeito à moral religiosa. Isso não quer dizer que desconsideramos as influências do passado mais longínquo da história da educação brasileira.

A aquisição de certas práticas não se dá aleatoriamente. Tais práticas precisam ser sustentadas por um conjunto de ideias que, por sua vez, precisam ser transmitidas e sustentadas por um longo período de tempo. No nosso caso, o meio que permite tal transmissão e está em questão é o ensino, o espírito pedagógico ou a educação institucional oferecida pelo Estado. Foi com essa necessidade que a Igreja se deparou – a necessidade de veicular seus valores e práticas –, ao pretender disseminar sua doutrina nas civilizações germânicas. Para tanto, era preciso atender outra questão, precisava-se de conhecimento para no mínimo ler e entender, posto que:

O simples fato de que a doutrina cristã fosse complexa nesses livros, que ela se expressasse diariamente em orações ditas por cada fiel e das quais devesse conhecer não só a letra como também o espírito, obrigava não o padre, mas também o leigo, a adquirir certa cultura [...]. Essas eram as necessidades superiores que obrigavam a

Igreja a abrir escolas, bem como abrir nelas um lugar para a cultura pagã. As primeiras escolas desse gênero foram as que se abriram junto às catedrais. (DURKHEIM, 1995, p. 29).

A escola, ou melhor, a organização escolar, começou por obra da própria Igreja; a formação de um espírito pedagógico esteve ligada, desde o início, aos ideais cristãos. Esta mudança vai ao encontro da concepção de Elias (1990), o qual afirmava que as mudanças dependem do estabelecimento de formas de pensar para classes mais amplas do que as de origem. Eis o papel primordial das primeiras escolas: disseminar as formas de comportamento provenientes da religião católica. O modo de pensar e de agir dos clérigos deveria estender-se para outras classes da própria sociedade, assim como para diversas nações. À escola difundir e fazer aceitar e assimilar as maneira de pensar e agir cristãos.

As escolas de nossos dias revelam que de fato tais formas de pensar e agir foram assimiladas, pois a veiculação e as práticas dos valores cristãos são constantes e evidentes no ambiente escolar. É óbvio que, elas não se expressam do mesmo modo como faziam parte das dependências da Igreja, pois, de acordo com Elias (1990), a mudança é uma característica da sociedade, mesmo que lenta e gradual. Como o estudo de Durkheim nos revela, há diversos modos de interferência e influência da Igreja no ambiente escolar ao longo dos séculos.

A Igreja não se apropriou das instituições escolares, mas deu a elas a própria vida. Os valores cristãos encontram-se, assim, enraizados nos sistemas de ensino, dificultando a laicidade, mesmo quando esta é garantida por lei. É importante ressaltar que a organização escolar e o espírito pedagógico foram possíveis devido à atuação da Igreja cristã. Antes, na Antiguidade, o aluno recebia suas instruções de professores diferentes; cada professor ensinava em sua própria casa; não havia nenhuma ligação e orientação comum entre os professores e entre estes e seus alunos. A escola que, na Idade Média, foi mais que um local onde os professores ensinavam independentes uns dos outros, tornou-se um campo da difusão da moral e das ideias cristãs que envolvem tanto os professores quanto os alunos. (DURKHEIM, 1995).

É esta a crise de moralidade que preocupa Durkheim quando a escola é tornada laica na França, pois a origem de sua organização e o desenvolvimento de seu espírito estiveram estritamente vinculados à Igreja. Para compreendermos a importância atribuída a essa relação precisamos considerar a noção de escola defendida por Durkheim:

Para nós, a Escola não pode e não deve ser uma espécie de estalagem, onde profesores diferentes, estranhos uns aos outros, viriam ministrar ensinamentos heterogêneos para alunos provisoriamente reunidos e sem ligações entre eles. Para nós também, a Escola, em todos os graus, deve ser **um meio moralmente unido**, que envolva a criança de perto e que aja sobre a totalidade de sua natureza [...]. Essa noção de Escola, como

sendo um meio moral organizado, tornou-se tão costumeira que somos levados a acreditar que sempre existiu. (DURKHEIM, 1995, p.36). [grifo nosso].

De acordo com o pensador francês, a existência da escola, nesses moldes, como uma organização envolvida por uma moral religiosa, no sentido próprio do termo, foi possível graças à formação de um espírito pedagógico envolvido pelos princípios e valores cristãos. A existência de valores cristãos é intrínseca à instituição escolar desde a sua formação, estendendo-se até os dias de hoje, quando a escola é considerada laica. **Isso nos leva a perceber que as leis e reformas do ensino não garantem um esvaziamento da moral cristã**, há algo a mais nos sentimentos e na mentes de alunos e professores. Isso faz com que a escola preserve os traços cristãos que se conservam até os dias atuais. Norbert Elias nos ajuda a compreender as dificuldades de estabelecer a autonomia dos espaços escolares em relação à moral religiosa:

Do século XVI em diante, pelo menos nas classes altas, o garfo passou a ser usado como utensílio para comer, chegando através da Itália primeiramente à França e, em seguida, à Inglaterra e Alemanha, depois de ter servido durante algum tempo apenas para retirar alimentos sólidos da travessa. Henrique III introduziu-o na França, trazendo-o provavelmente de Veneza. Seus cortesãos não foram pouco ridicularizados por essa maneira “afetada” de comer e, no princípio não eram muito hábeis no uso do utensílio [...]. O que achamos inteiramente natural, porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão social desde a mais tenra infância, teve, no início, que ser lenta e laboriosamente adquirido e desenvolvido pela sociedade com um todo. Isto não se aplica menos a uma coisa pequena e aparentemente insignificante como um garfo do que as formas de comportamento que nos parecem mais importantes. (ELIAS, 1990, p.81-82).

A maneira como foi desenvolvido o uso do garfo muito nos pode revelar sobre o processo de desenvolvimento da moral cristã nas instituições escolares. Elias parte dos fenômenos aparentemente triviais e insignificantes para compreender a dinâmica das relações humanas. A escola pública e laica foi instituída por lei, causando uma ruptura nas tradições seculares do sistema escolar, o que não livrou os processos de mudanças das dificuldades encontradas nas escolas de um esvaziamento ou enfraquecimento da moral cristã, visto que mudanças na lei não garantiram modificações imediatas de práticas e valores.

Com Ellias (1990), percebemos que as mudanças ocorrem lentamente e que são dificilmente absorvidas e vividas pela sociedade. Uma modificação brusca, sem um processo que a acompanhe por gerações, não surte efeito imediato nas formas de pensar e de se comportar. Em se tratando da evolução pedagógica, como entende Durkheim, entendemos também nós. A atuação de Carlos Magno foi imprescindível para que a pedagogia moderna atingisse a organização hoje existente, isso porque a necessidade de instrução foi-se tornando mais necessária. Entre elas destacamos o aprendizado da linguagem, necessário para o

entendimento da Sagrada Escritura. Outra necessidade diz respeito ao clero, que deveria ser intelectualmente superior aos seus fiéis, para que desfrutasse de certo prestígio, “essa é a condição necessária para que a fé seja mantida e, com ela, a unidade da Igreja e do Império.” (DURKHEIM, 1995, p. 48).

Foi por meio dessas, entre outras justificativas que, sob o Império de Carlos Magno, novas escolas foram fundadas junto às catedrais e mosteiros. Precisamos compreender o modo como foi organizado o ensino que teve, certamente, como norte as finalidades acima descritas. Assim sendo, o ensino foi inicialmente organizado de acordo com os valores do cristianismo, uma vez que seu fim último, durante o Império carolíngio, foi a manutenção da Igreja e, conseqüentemente, do Estado através da disseminação da fé cristã.

A unidade desejada para o Estado e para a Igreja garantia-se ensino, seu foco era o próprio homem, não o homem dotado de razão; seu objetivo era a formação do homem a partir dos ideais cristãos. De acordo com esses objetivos e necessidades, o ensino enciclopédico incluía “um pequeno número de disciplinas, todas formais, relativas às formas gerais do pensamento e da expressão, gramática, retórica, dialética.” (DURKHEIM, 1995, p.67). Essas três disciplinas formavam o *trivium*, direcionado para o homem e sua mente, ou seja, para expressar ele seu pensamento corretamente, segundo os ensinamentos cristãos. O *quadrivium*: geometria, aritmética, astronomia e música completava o ensino enciclopédico, relacionava-se mais com as coisas do mundo, com a natureza, ao contrário do *trivium*, destinado a uma pequena elite de especialistas. (DURKHEIM, 1995, p. 67).

Podemos dizer que em princípio o ensino era predominantemente formado pelas disciplinas do *trivium* e visava à formação do homem e da sua mente no que há de mais geral. Não havia curiosidade com o mundo, a educação era absolutamente formal: entender as Escrituras e desenvolver o pensamento e poder expressá-lo, garantindo com isto a disseminação e unidade da fé cristã e, conseqüentemente, do Império.

No século XVI a intelectualidade da França e a moral cristã passaram a receber influências de outra corporação de mestres, a ordem dos Jesuítas que, além de quebrar o monopólio dos docentes da Universidade, tornou-se hegemônica na vida escolar francesa. Os Jesuítas fizeram-se presentes, porque, segundo Durkheim, tinham uma função a desempenhar: manter as ideias, as formas de pensamentos, os valores e as práticas cristãos que haviam constituído a sociedade até então e que a Reforma Protestante passou a ameaçar, uma vez que as doutrinas de Lutero e Calvino espalharam-se com rapidez pelos países da Europa.

A despeito de todos os rigores empregados, a Igreja sentia-se impotente e começava a temer que os impérios do mundo lhe fossem escapar definitivamente [...]. Agora que os homens, levados pelo seu próprio movimento, tendiam a escapar da Igreja, era

preciso que a Igreja se aproximasse deles para poder agir sobre eles. Agora que as personalidades particulares começavam a libertar-se da homogeneidade intelectual e moral que havia sido a lei dos séculos anteriores, era preciso estar próximo dos indivíduos, para poder exercer sobre eles uma ação que pudesse acomodar-se com a diversidade das mentes e dos temperamentos. (DURKHEIM, 1995, p.217)

Podemos afirmar que a função dos Jesuítas foi, manter, através da educação, a unidade de pensamento e de ações, dificultando que outras formas de pensamento se tornassem hegemônicas ocupando seu lugar. Esse posicionamento da Igreja Católica nos remete ao conceito de “ideologia” desenvolvido por Mannheim, que demonstra como as formas de pensamento, que desencadeiam determinadas ações visam à manutenção da sociedade, sem nos revelar a realidade objetiva. Tais modos de pensar mascaram as reais condições, por estarem pautados em interesses e valores específicos do grupo que lhes deu origem.

O catolicismo, ao perceber que outros conjuntos de ideias e valores, propagados pelo protestantismo, vinham ganhando força, procurou barrá-los. A ordem jesuíta foi organizada para impedir que novas formas de pensamento transformassem a sociedade, difundindo por meio de mecanismos específicos – entre eles a educação – a ideologia cristã. Para tal empreendimento, os jesuítas perceberam que não bastava pregar, confessar e catequizar, para dominar os modos de pensar, era preciso atuar na educação da juventude. (DURKHEIM, 1995).

Nos momentos em que o ensino parecia conquistar certa autonomia diante do clero, a Igreja reinventa mecanismos para impedir os processos de mudança. Isso coincide com o que Norbert Elias (1990) diz sobre o processo civilizador, de que ele não segue uma linearidade: “se analisamos o tecido de muitas camadas do desenvolvimento histórico, contudo, verificamos que o movimento é infinitamente mais complexo. Em todas as fases ocorreram numerosas flutuações, freqüentes avanços ou recuos.” (ELIAS, 1990, p. 185).

A pedagogia jesuítica insistia em afastar-se do presente, recorrendo ao passado por meio das literaturas antigas, mais especificamente a grega e a latina, as quais formavam o ensino dos Jesuítas como um todo.

O estudo confinado na Antiguidade, quando se ignoram a história e as tradições das civilizações greco-romanas, revela que os Jesuítas buscavam animar a fé cristã por meio da educação, direcionando o conhecimento para os seus interesses. Dessa maneira instrumentalizaram a Antiguidade a favor do ensino cristão, de modo a “fazer o paganismo servir à glorificação, à propagação da moral cristã [...]. Só que para isso, era preciso desnaturar propositadamente o mundo antigo [...]; de maneira a deixar na sombra tudo quanto tem de realmente pagão.” (DURKHEIM, 1995, p. 233). Os Jesuítas não deixavam de utilizar

a cultura clássica em voga, mas com uma roupagem que não ameaçasse a fé cristã, mesmo que para tanto fosse preciso alterar a realidade como lhes conviesse.

Reforçando nossa hipótese, mesmo com a laicização das escolas no Brasil, a civilização cristã não deixa de exercer influências. Desse modo, parece não haver mudanças na estrutura social, mas, como Durkheim nos mostra, isso não quer dizer que a sociedade seja estática, e sim que existem diferentes formas de interferências na estrutura de ensino, de modo a preservar, o máximo possível, as formas de comportamento que tem como orientação os valores cristãos, hegemônicos. Não foi do dia para a noite que a escola tornou-se laica. Como ela nasceu da Igreja, a Igreja sempre tentará atuar nos processos de emancipação e, mesmo quando esta acontece, os interesses e valores cristãos não deixam de influenciar nesses processos.

Ao evidenciar que a Igreja atua através de diversos mecanismos nas instituições escolares ao longo dos séculos, Durkheim demonstra que o processo de mudança social é realmente uma característica da sociedade, o mesmo dito por Elias: “a mudança é uma característica normal da sociedade. Uma sequência estrutural de mudança contínua serve aqui como marco de referência para a investigação de estados localizados em pontos particulares no tempo.” (ELIAS 1990, p. 222).

Sendo assim, este mapeamento que revela o surgimento da escola como uma instituição organizada, junto às interferências da Igreja Católica ao longo dos séculos, é de fundamental importância para investigarmos a moralização cristã ainda presente nos estabelecimentos escolares públicos brasileiros. Entendemos que a essência dos valores difundidos explicitamente no ambiente escolar está vinculada à moral cristã e faz parte de um longo processo de mudança, não tendo sido estabelecido no vácuo, como também não representa interesses contínuos de um grupo político ou de um grupo de pedagogos e professores de escolas específicas.

A veiculação de formas de pensar e agir, segundo os valores e interesses do cristianismo, já esteve presente na história da educação de países como o Brasil e a França de modo explícito, como se vê nos documentos oficiais e coincide com o que de oficial pode existir em termos de currículo. No entanto, nos dias de hoje, apesar de não existir um currículo oficial que garanta, de forma objetiva, os ensinamentos vinculados à moral cristã, por ser laico o discurso, as escolas não deixaram de preservá-lo e expressá-lo. Existe algo muito significativo que acontece nas salas de aula e não está nas prescrições oficiais, é o que entendemos como *currículo oculto*. Nossas análises nos permitem concordar com Apple, quando este trata da história do currículo e afirma:

Apenas vendo-se como a área do currículo em geral serviu aos interesses conservadores de homogeneidade e controle social podemos começar a ver como funciona hoje (sic) [...]. [Devemos] reconhecer as conexões históricas entre grupos que detiveram o poder e a cultura que é preservada e distribuída por nossas escolas. (APLLE, 1982, p.123).

É exatamente essa situação que encontramos nas escolas, isto é, a preservação de interesses de outras instituições. Percebemos ao longo dos anos, desde o surgimento das primeiras instituições de ensino, relações entre a Igreja Católica e as escolas. Mesmo nos dias de hoje quando a laicidade no ensino é garantida por lei, o conhecimento e as práticas são selecionados e organizados em torno de princípios e valores do cristianismo, havendo uma disciplina escolar atrelada à doutrina cristã, o Ensino Religioso. Salientamos que a moralização cristã no espaço escolar não se limita a essa disciplina, mas abrange todo um conjunto de práticas e rituais que fazem parte do cotidiano das escolas.

É, então, fundamental para o entendimento de nosso objeto de estudo o delineamento das dimensões política, econômica, social e educacional do período militar, como também a identificação dos marcadores moralizantes anteriores. Na dimensão educacional, salientamos a análise dos documentos oficiais referentes à educação, tais como: Lei 5.540/1968, Decreto-Lei 869/1969, Lei 5.592/ 1971 e a LDB/ 1996, como fundamentais para a construção e apreensão do objeto. A partir desses dois momentos de análise, que se complementam, é possível compreender as finalidades oficiais da educação e da moral religiosa. Porém, partimos do pressuposto de que as relações no ambiente escolar e nas salas de aula são complexas, dificilmente previsíveis e coincidem com o que podemos chamar de *currículo oculto*, ou seja, o que de fato acontece nas salas de aula, mas não é perceptível.

Entendemos que o dia-a-dia do espaço escolar não condiz, necessariamente, com os objetivos oficiais, o que nos leva a investigar outra fonte que apreenda o movimento existente nesse ambiente social – as fontes orais. Neste caso, por se tratar de um estudo que aborda tanto o presente quanto um passado recente, prescindimos de testemunhos que participam e participaram do processo que vincula a moral religiosa à educação: os professores e/ou pedagogos de outrora, que participaram daquele contexto de obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica; pedagogos que trabalham nas escolas atualmente e professores da disciplina de Ensino Religioso, regulamentada pela LDB/1996.

Nosso objetivo é compreender as práticas, valores e conceitos difundidos no espaço escolar por professores e equipe pedagógica, entendendo-os como um grupo real, a partir de aspectos subjetivos e objetivos, dos valores e interesses, ou seja, a trajetória de cada professor entrevistado, considerando: sua origem familiar, vivência escolar, formação, orientação

religiosa, relações sociais, como também as interações entre os próprios professores, a perspectiva com a educação e a importância social que atribuem aos valores religiosos.

É o que lemos em Elias (1990):

“Algo do caráter de palavras que ocasionalmente surgem em algum grupo mais estreito, tais como família, seita, classe escolar ou associação [...]. Assumem forma na base de experiências comuns. Crescem e mudam com o grupo do qual são expressão. Situação e história do grupo refletem-se nelas.” (p.26).

A partir do que relatamos no parágrafo acima – para a compreensão do grupo escolar, no caso os professores e pedagogos – vemos que, além da posição e situação histórica do grupo considerado em seu conjunto, a posição e situação de cada integrante do grupo no que diz respeito ao campo: religioso, cultural, econômico e social, são igualmente fundamentais para apreender seu modo de agir no ambiente escolar. Ambas as posições interferem nas relações e representações que se estabelecem no espaço escolar.

Nosso entendimento é que as vivências cotidianas dos educadores refletem em seu modo de pensar acerca da moralização escolar calcada no cristianismo, sem cairmos em meras considerações individuais e subjetivas, mas, como diz Mannheim (1968), ao afirmar que o pensamento é dirigido de acordo com as expectativas e as experiências do grupo social em determinadas condições histórico-sociais, não o privando das possibilidades de atingir a verdade. A condição histórico-social do grupo em questão é imprescindível, uma vez que, assim como Elias (1999), Mannheim (1968) destaca que a realidade se acha constantemente em processo de mudança, levando-nos a inevitáveis delimitações de grupos em contextos e espaços específicos, pois manifestam diferentes formas de pensamento, conforme o local e o tempo em que se encontram.

Na tentativa de elucidar os questionamentos acima, dividimos a dissertação em dois capítulos. No primeiro capítulo, destacamos os processos de moralização escolar a partir dos objetivos e interesses do grupo dirigente durante a ditadura militar (1964 – 1985), procuramos entender os acordos, leis e decretos educacionais que se deram em consonância com o contexto político e econômico do regime. Evidenciamos a disciplina de Educação Moral e Cívica, como um dos mecanismos utilizados no processo de moralização escolar, destinada a favorecer o consenso acerca das formas de pensamento ideológicas e utópicas do regime militar. Analisamos, igualmente, a *intelligentsia*, formada por grupos de interesses favoráveis à ditadura e que incluía, nas formas de pensar, questões e valores cristãos, que a vinculassem a moral a uma base religiosa.

No segundo capítulo elaboramos explicações sobre a maneira como a educação,

específica a certo contexto social e político, imprime determinada moral nos indivíduos. Em outras palavras, como as normas e os valores existentes moldam a conduta dos indivíduos. De forma ainda mais específica destacamos a moral religiosa presente na educação por meio das disciplinas de EMC e de ER. Observamos os valores morais de cunho cristão presentes nas escolas nos dois períodos analisados, na ditadura militar (1964 – 1985) e no início do presente século. As relações das escolas brasileiras com a moral cristã são verificadas, nesta pesquisa, a partir do estudo da EMC (1969 – 1993) e dos conteúdos dos livros didáticos dessa disciplina, e com base nas observações do ER presente na LDB de 1996. O recurso que utilizamos para soldar essas análises foram os depoimentos de pedagogas e professoras das escolas públicas do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR.

Procurando garantir a coerência epistemológica e metodológica de nossa pesquisa, optamos por analisar os colégios mais antigos e de mais história da cidade de Londrina. A intenção é apreender, o quanto possível, os processos de mudanças e permanências dos colégios, em razão de que fazem parte das rupturas políticas e educacionais, fato que pode ser confirmado pela “fala” de uma das educadoras entrevistadas: “por que muda o governo, muda toda a forma de trabalhar.” (MARINA, 2011)¹². Ressaltamos a relação existente entre a questão: a econômica, a política, a social e a educacional, estando os colégios inseridos nesses contextos, que contribuem, ora para permanências, ora para rupturas ou para mudanças do sistema escolar.

As Escolas e os Professores

O período que analisamos compreende a ditadura militar, que vai do ano de 1964 ao de 1984; incluímos também o período daí até os dias atuais. Londrina, por ser uma cidade relativamente nova, fundada em 1929, tem escolas mais antigas, criadas nas décadas de 1930 e 1940, que possibilitam nossa análise. O colégio mais antigo de Londrina é o atual Colégio Estadual Hugo Simas – Ensino Fundamental e Médio que começou a funcionar em 14 de julho de 1937 com o nome de Grupo Escolar de Londrina. O Colégio Hugo Simas fica localizado na região central, mas, de acordo com o PPP do colégio e com o depoimento de alguns professores, muitos de seus alunos residem em diversos bairros do município. O colégio oferece ensino fundamental, médio e atendimento à educação especial, que em 2010 atendeu um total de 1.595 alunos matriculados.

A escola conta atualmente com um diretor geral e dois diretores auxiliares, 05

¹² Utilizamos nomes fictícios para as professoras entrevistadas.

pedagogas, 01 coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Colégio conta com 111 professores, sendo 39 do Ensino Médio, distribuídos nas diversas áreas do conhecimento, 49 do Ensino Fundamental séries finais, 11 do Ensino Fundamental dos anos iniciais, 12 nas salas de apoio de deficiência visual e auditiva. 11 funcionários administrativos e 17 funcionários dos Serviços Gerais. (HUGO SIMAS, 2010).

O atual Colégio Estadual Vicente Rijo, fundado em 1946 com o nome de Ginásio Estadual de Londrina, também foi contemplado em nossas análises. Esta escola também fica localizada na região central de Londrina, mas de acordo com o PPP 2010, 80% dos alunos residem em bairros que ficam a mais de 5 km do colégio. Destacamos, no PPP, outro dado interessante para nossa pesquisa, a orientação religiosa dos alunos: “Quanto à religião, constatou-se que 43,2% dos pesquisados eram filhos de pais católicos e 40,5% [de pais] evangélicos; 11% [de] outras religiões.” (VICENTE RIJO, 2010). A maioria dos alunos seguia, em 2010, a doutrina cristã, mas, considerando que o total de alunos matriculados é de 2.555, pelo menos 280 alunos são de outras religiões que nem sequer foram mencionadas.

O quadro de profissionais que encontramos no PPP do Colégio Vicente Rijo é o seguinte:

01 diretor geral, 03 diretores auxiliares. Equipe Técnica Pedagógica: 13 professores. Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental: 06 professores com pós-graduação, 03 professores com curso superior completo. Professores de Língua Estrangeira Moderna (CELEM): 01 professor de Francês com mestrado 01 professor de Língua Japonesa com pós-graduação, 01 professor de Espanhol com pós-graduação
 Professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental: 01 professor com mestrado, 11 professores com PDE, 04 professores cursando PDE, 37 professores com pós-graduação Lato Sensu, 05 professores com curso de graduação completa. Professores do Ensino Médio: 03 professores com mestrado, 02 professores cursando doutorado, 15 professores com PDE, 24 professores cursando PDE, 52 professores com pós-graduação Lato Sensu, 08 professores com graduação completa.
 Professores dos Cursos de Educação Profissional: 03 professores com graduação, 20 professores com pós-graduação, 02 cursando pós-graduação, 01 professor com Mestrado, 04 com PDE, 04 cursando PDE, 10 professores com curso de pós-graduação, 1 cursando PDE.
 Agentes Administrativos I: 7 técnicos administrativos com curso superior completo, 04 técnicos cursando curso superior, 02 técnicos administrativos com Ensino Médio completo. Agentes Educacionais gerais II: 01 auxiliar de serviços gerais com curso superior completo, 13 auxiliares de serviços gerais com Ensino Médio completo, 06 auxiliares de serviços gerais com Ensino Fundamental completo, 01 auxiliar de serviços gerais analfabeta. (VICENTE RIJO, 2010).

Os limites do tempo destinado a este estudo impediram o contato com os professores dos primeiros anos da ditadura militar, sendo possível o contato com aqueles que começaram a trabalhar nas escolas em fins dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 e prosseguiram nas décadas de 1980, 1990 e nos primeiros anos deste século. De acordo com esse recorte

cronológico é que dividimos os seis professores entrevistados em três grupos de dois: **A**, **B** e **C**.

A perspectiva que orientou a escolha de professores dos grupos **A** e **B** de educadores entrevistados foi: o fato de trabalharem nesses colégios com maior tempo de história, como também o tempo de magistério que possuem. Foi a necessidade em apreender o processo de moralização a partir de 1969 que nos levou a entrevistar as educadoras com maior tempo de magistério, de modo a aproximar-nos o mais possível dos anos da ditadura militar. No grupo **A** (Rosa e Flávia) estão duas professoras que começaram a lecionar nos últimos anos da ditadura militar, fim da década de 1970 até 1985, a disciplina de EMC e nos dias hoje continuam a lecionar a disciplina de História em escolas públicas da cidade de Londrina.

No grupo **B** (Ana e Marina) incluímos as professoras que lecionaram para as séries iniciais (1^a a 4^a), no final dos anos de 1980 e hoje ocupam as funções uma de pedagoga, e, outra de diretora auxiliar em outro. As entrevistas dessas professoras revelam-se importantes visto possuírem uma visão mais ampla da escola, não circunscrita às salas de aula, uma vez que estabelecem contatos com os alunos, pais de alunos, professores e demais funcionários do colégio.

O grupo **C** (Jaqueline e Fernanda) de professores entrevistados está relacionado com a disciplina de ER vigente a partir da LDB/96. Esses professores dificilmente acompanham, nem mesmo por um ano, os processos de mudanças e permanências das escolas acima citadas, posto que grande parte tem sido contratada pelo vínculo do Processo Seletivo Simplificado (PSS), contrato temporário que tem duração de no máximo um ano letivo. No ano seguinte os professores podem candidatar-se novamente, mas dificilmente tem a oportunidade de escolher a mesma escola do ano anterior. Em relação aos professores concursados que lecionam ER, a situação não é muito diferente, visto que a escolha das aulas está mais relacionada com a necessidade de completar a carga horária em determinado colégio e não com o interesse pela disciplina.

Esses professores responderam livremente a perguntas que versam sobre: a própria formação profissional; as metodologias de ensino; o cotidiano escolar relacionado tanto ao momento em que começaram a lecionar quanto ao atual; as disciplinas de EMC e ER e a própria orientação e opção religiosa. O interesse nesses depoimentos foi por eles possibilitarem-nos visualizar a pertinência da hipótese sobre a presença de práticas e valores morais cristãos. Passamos, então, dos documentos escritos para os relatos de sujeitos que estão presentes no ambiente escolar, há mais de duas décadas, como também os recém-chegados ao universo escolar.

CAPÍTULO 1 – OS PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO ESCOLAR: UM ENTENDIMENTO A PARTIR DOS INTERESSES POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA DITADURA MILITAR

O golpe militar de 1964 no Brasil marcou o início do regime político, que procurou, por todos os meios possíveis, ajustar as formas de pensamento existentes na esfera política¹³ ao modelo econômico. Podemos dizer que passou a existir uma espécie de “pacote ideológico”, que abrangia todos os aspectos da sociedade: político, econômico, social, militar, educacional, religioso e cultural. Nesse conjunto, verificamos reformas no sistema educacional, que se estabeleceram sob a forma das leis 5.540/1968 e 5.692/1971, ambas baseadas nos acordos MEC-USAID (United States Agency of International Development), além, é claro, de diversos decretos-leis. Destacamos aqui o Decreto-Lei 869/69 que tornou obrigatório o programa de Educação Moral e Cívica em todos os níveis e desdobrou-se em OSPB (Organização Social e Política Brasileira) no ensino médio e fundamental e em EPB (Estudo dos Problemas Brasileiros) no ensino superior e pós-graduação.

A disciplina de Educação Moral e Cívica expressa um momento da educação brasileira, em que a ditadura militar utilizava várias estratégias. Nesse contexto, a disciplina ressurge, com suas peculiaridades, sobretudo no que diz respeito aos valores cristãos, base sobre a qual se desenvolviam a moral e o civismo que interessam aos objetivos do regime militar.

Uma das ações adotadas pelo governo para concretizar seus objetivos e difundir suas concepções foram os acordos realizados entre o MEC e a USAID. Tais acordos tiveram a intenção de aperfeiçoar, a partir das concepções políticas e econômicas determinadas pelo regime, todos os níveis de ensino (ensino primário, secundário, e superior). Foram realizados treinamentos de professores e foram produzidos e veiculados de livros didáticos, que seguiram as orientações desses acordos.

¹³ Sobre a legitimidade do golpe de 1964 e os mecanismos de reforma democrática pretendida pelo grupo de poder: REZENDE, M. J. A Ditadura Militar no Brasil: Repressão e Pretensão de Legitimidade: UEL, 2001. Sobre isso as palavras da autora: “Nos primeiros pronunciamentos, pós-golpe, de militares e civis que constituíam o grupo de poder assistia-se à insistência de que a legalidade dos atos e ações eram o fundamento daquele movimento [...] . O fato de todos os poderes estarem concentrados no executivo não era, para os militares no poder, empecilho para se buscar meios de adesão, entre os diversos grupos sociais para o regime em vigor. A liberdade política era imediatamente descartada do hipotético ideário de democracia que o regime militar insistia em elaborar. A ditadura tentava, então, reinventar um sentido para a democracia [...] que se constituiu na base de seu apelo à legitimidade, no qual o espaço da política perdia paulatinamente o sentido [...] pela atuação no sentido de minar toda e qualquer possibilidade de que os agentes sociais se colocassem na arena política [...]. O golpe militar era mostrado, inclusive, por uma parte significativa da grande imprensa [...] como uma resposta ao desrespeito que a democracia representativa vinha sofrendo.” (REZENDE, 2001, p. 70-73).

Dentre as principais finalidades que envolviam tais acordos destacamos: a de inviabilizar as iniciativas da política nacional desenvolvimentista, contrárias às orientações econômicas do grupo de poder e a de formar indivíduos que contribuíssem para a ordem e o desenvolvimento econômico do país. Para tanto, uma das tendências utilizadas pelos acordos foi a criação de um sistema educacional tecnicista, voltado para a produção em massa de capital humano e destinado a compor o quadro de trabalhadores que contribuiriam para o desenvolvimento econômico em curso. Junto a isto, objetivava-se o estabelecimento e o consenso de valores favoráveis ao regime político. (GERMANO,1994).

Seguindo este entendimento, as duas reformas educacionais, a do 1º e do 2º grau e a do ensino superior, com base nos fundamentos dos acordos MEC / USAID nem sequer tocou nas necessidades das classes populares¹⁴. O grupo dirigente desvalorizava as funções sociais da educação, ou seja, dificultava a aquisição de conhecimentos acerca da realidade política e social. A partir dos estudos de Germano (1994) e Rezende (2001), elaboramos as seguintes questões: A educação resultante dos acordos MEC/USAID se limitava a transmitir valores tais como: amor à pátria, à família e às instituições; anticomunismo; ordem; passividade; obediência e hierarquia? Esses valores estavam assentados no espiritualismo cristão? Tais valores fortaleciam o ideal de mão-de-obra qualificada para atender as demandas das empresas estrangeiras que aqui se instalaram?

A Lei n.5540/1968 que estabeleceu a reforma universitária pretendia a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de profissionais de alto nível para o desenvolvimento econômico do país (SAVIANI, 2002). Mas, não foi somente nesse aspecto que a reforma visou, pois, além de contribuir para o desenvolvimento econômico do país, a universidade deveria também desarmar o espírito dos estudantes a fim de garantir a suposta ordem democrática almejada pelo movimento militar. Tentava-se a qualquer custo impedir que os universitários discutissem questões relacionadas à situação política econômica e social do país.

É neste sentido que uma das medidas adotadas com o objetivo de desmobilizar os alunos foi a matrícula por disciplina e a organização dos cursos por departamentos. Houve a generalização dos cursos parcelados; assim alunos não mais iriam encontrar-se organizados

14 Com a reforma educacional do período militar no Brasil, “os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular nem sequer foi considerada [...]. Foi depois de 1961 [...] que a educação nacional começou a se abrir na direção das aspirações populares por meio de medidas como o Movimento de Educação de Base (MEB), as campanhas de alfabetização de adultos, os centros de cultura popular etc. Tais aberturas, entretanto, foram sendo feitas à margem da organização escolar regular, constituindo uma espécie de “sistema paralelo” [...]. Após 1964, [foram] cortadas aquelas alternativas e agravados os problemas em decorrência da adaptação do modelo econômico [...] com o esgotamento do processo de substituição de importações. (SAVIANI, 2009, p. 189).

em turmas. Ghiraldelli (2000) afirma que os velhos princípios de *taylorização* deram suporte a introdução sistemática do parcelamento do trabalho na universidade. Desconsideraram-se as especificidades do ensino e da pesquisa, pois houve fragmentação do trabalho escolar e a dispersão dos alunos pelo sistema de crédito, o que provocou a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico, a turma. “Os departamentos passam a reunir professores – pesquisadores de uma mesma área de conhecimento, destruindo as reuniões por afinidades teóricas e ideológicas.” (GHIRALDELLI, 2000, p.175).

É neste sentido que as reformas na educação brasileira se estenderam também para o ensino primário e secundário com a Lei 5.692/1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o 1º e o 2º grau. Considerando o contexto em que foi implementada, a Lei 5.692/71 teve uma boa repercussão na área educacional, em decorrência do crescimento econômico que se deu nos primeiros anos da década de 1970 - o “*milagre econômico*”. A política econômica posta em prática pelo governo alcançou êxito nesse momento, permitindo que o governo obtivesse um amplo grau de consenso e legitimação social. É considerando tal contexto que Germano (1994) nos afirma que esta Lei foi ao encontro do entusiasmo e expectativa dos educadores, fato que pode ser percebido pela declaração do professor Francisco das Chagas Pereira: “Estávamos, na época, todos possuídos de messianismo, esta é que é a realidade. Vivíamos também no plano econômico uma época de euforia nacional, aquela época já hoje tão estigmatizada como período do ‘milagre.’”(PEREIRA, 1985, p. 113 apud GERMANO, 1994, p.).

Verificamos, em outro momento (NUNES, 2008), que a Lei 5.692/1971 apresentou dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, com a junção do primário com o ginásio, compreendendo todo o denominado 1º grau. Com isso, a obrigatoriedade do ensino que era de quatro anos passou para oito; estabeleceu-se também a profissionalização do 2º grau. Em relação ao ensino no 1º grau, a intenção do governo era voltar-se às camadas populares, relacionando a escolaridade obrigatória ao discurso de “Integração Nacional” e de “Brasil Potência”. Germano (1994) afirma que com esse discurso o grupo dirigente procurava produzir uma aparência de igualdade de oportunidades, mascarando as desigualdades através do suposto interesse pelo ensino do 1º e do 2º grau. Em suma, num contexto de desigualdade social intensificada pelo “milagre econômico”, o governo procurava demonstrar que buscava proporcionar igualdade de oportunidades provendo das benesses do avanço industrial todos os segmentos sociais e regiões do país.

Outro aspecto referente à Lei 5.692/1971 diz respeito à profissionalização,

especialmente a do 2º grau que, de acordo com Freitag (1980), foi uma tentativa de conter o enorme afluxo às universidades, uma vez que a escassez de vagas no ensino superior gerava muitas reivindicações e manifestações contra o governo. A profissionalização do nível médio veio cumprir o papel de distanciar o aluno do curso universitário encaminhando-o diretamente para o mercado de trabalho. Enquanto que as escolas particulares que se destinavam a atender as chamadas elites, permaneciam com o estudo voltado para a preparação do vestibular.

A Lei 5692 é nesses termos, não somente uma lei que procura corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, face a uma nova realidade (antes de mais nada econômica), mas também uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior, afim de ajustar ideológica, estruturalmente e funcionalmente os três níveis de ensino. (FREITAG, 1980, p. 93).

Um dos objetivos oficiais fixados, no que diz respeito á profissionalização, foi beneficiar a economia nacional direcionando para ela um fluxo contínuo de profissionais qualificados. O sistema de ensino estaria cumprindo a função de reproduzir a força de trabalho, atendendo as necessidades do mercado de trabalho, o que pode ser percebido na letra da Lei 5692. “Art. 5º, § 2º. A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 2º grau. b) Será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.” (BRASIL, 1971).

A Lei 5692, quando analisada a partir das perspectivas de Gramsci, no que se refere à profissionalização do ensino¹⁵, revela um sentimento de especialização precoce. Para o pensador italiano, a escola deveria estar vinculada ao conhecimento intelectual, possibilitando, ao mesmo tempo, a compreensão do processo produtivo que por isso deve estar atrelado à elevação cultural das classes chamadas subalternas. A especialização técnica desde a educação básica prejudica os processos de aquisição da cultura erudita e da formação

¹⁵ “Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de ‘humanista’ (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado [...]. A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino dos alunos e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (GRAMSCI, 2010, p. 33).

intelectual para a autonomia.

Lemos em Saviani (2009) “[...] a grande mudança operada pelas leis de reforma foi de ordem política, isto é, sua função foi criar um clima favorável, removendo os óbices com o fim de garantir a continuidade do processo socioeconômico” (p. 194). É a partir da moralização do civismo dotado de caráter religioso que entendemos a EMC, durante a ditadura militar, como uma disciplina cujo objetivo era estabelecer consensos acerca da ruptura política empreendida pelo golpe militar de 1964. Em outras palavras, desejava-se manter as condições sociais e econômicas, como também as tradições, de costumes, de valores e de religião.

1.1 FORMAS DE PENSAMENTO DURANTE A DITADURA: IDEOLOGIA E UTOPIA

Entendemos a EMC como parte de todo o contexto educacional dominado pela ditadura militar, ou seja, como um dentre inúmeros mecanismos arquitetados pelo grupo de poder, com a intenção de inculcar formas de pensamento para atingir os objetivos estabelecidos a partir de 1964. Esse contexto nos permite uma análise pertinente no âmbito das discussões em ciências sociais: a qual nos leva a compreender os conflitos políticos e as formas de pensamento vigentes durante e após a ditadura militar, tendo como fio condutor a moral cristã. O interesse por determinadas formas de pensamento não diz respeito somente ao interesse histórico que a disciplina de moral e cívica apresenta, diz respeito também às continuidades possíveis de observar. Apple (1982) afirma:

[...] a ênfase na hegemonia ideológica não é ‘simplesmente’ de interesse histórico, mas no que ainda domina o próprio âmago da vida em sala de aula. [...] Essas práticas escolares cotidianas estão ligadas à estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora do prédio da escola; precisam, pois ser reveladas tanto hoje quanto no passado. (p. 96; 100).

Em suma, pretendemos verificar a disseminação de formas de pensamento que já vigoravam na sociedade, mas que foram articuladas pela disciplina escolar de EMC, de modo a formar um conjunto de ideais e valores vinculados a uma ideologia ou a uma utopia política. Mais especificamente, se a chamada “revolução” de 1964 era um projeto utópico que contestava a ordem vigente anterior e, após ter assumido a direção política, transformou-se em ideologia mascarando a realidade, focando, sobretudo, a manutenção da sociedade e garantindo o *status quo*; ou então, se, tanto antes quanto depois da tomada do poder político, o grupo de poder expressava-se sempre em caráter ideológico, não existiu, em momento, algum a intenção de transformar a ordem social, econômica e cultural vigente.

Essa discussão pauta-se na obra de Karl Mannheim, *'Ideologia e Utopia'*, onde as formas de pensamento são reveladas como uma intenção de mudança (utopia) ou de manutenção (ideologia) da ordem social existente. Contudo, qualquer que seja seu posicionamento – manutenção ou mudança – o regime militar não revela a realidade exterior de um modo puramente objetivo, pelo fato de o pensamento ser dirigido de acordo com as expectativas de um grupo determinado, com processos sociais e mentais (inconsciente coletivo) internos situados em um contexto específico. Captar as formas de pensamento exige, portanto, que se conheçam tanto as condições sociais exteriores ao indivíduo como os valores e interesses subjacentes e subjetivos a estes.

Está implícita na palavra “ideologia” a noção de que, em certas situações, o inconsciente coletivo de certos grupos obscurece a condição real da sociedade, tanto para si como para os demais, estabilizando-a, portanto [...]. Na mentalidade utópica, o inconsciente coletivo, guiado pela representação tendencial e pelo desejo de ação, oculta determinados aspectos da realidade. Volta as costas a tudo que pudesse abalar sua crença ou paralisar seu desejo de mudar as coisas.” (MANNHEIM, 1968, p. 66-67).

Antes de mencionarmos a relevância da ação relacionada às formas de pensamento, é preciso entender como Mannheim trabalha com a ideia de grupo. Para ele, um grupo não diz respeito somente às classes sociais, como nos apresenta o marxismo mais ortodoxo, mas é de igual importância: gerações, seitas, grupos ocupacionais e escolas. Contudo, ele não nega que esses agrupamentos e unidades surgem e se transformam como partes das condições mais básicas de produção e dominação. Afirma igualmente que, diante da variedade de pensamentos que encontramos na sociedade moderna, devemos considerar, também, os **fatores e as unidades** que condicionam a posição social dos grupos. (MANNHEIM, 1968).

Entender o grupo dirigente, durante o regime militar, considerando apenas questão de classe social no que diz respeito à posição que os sujeitos ocupam no processo de produção¹⁶ limitaria a compreensão de nosso problema, uma vez que tal grupo é formado por diversos segmentos da realidade, com valores e interesses distintos. Porém, estes últimos não deixam de estar subjacentes a um interesse geral comum: a busca de legitimidade do regime militar.

O grupo de poder no Brasil no período estudado (1964 – 1984) era constituído pelos seguintes setores sociais: Os militares que se encontravam no governo e que

16 “Os proprietários de simples força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários de terra, cujas respectivas fontes de receitas são salário, o lucro e a renda do solo, ou seja, operários assalariados, os capitalistas e os latifundiários, formam as três grandes classes da sociedade moderna, baseada no regime capitalista de produção. [...] Já vimos que é tendência constante e lei de desenvolvimento do regime capitalista de produção, estabelecer um divórcio cada vez mais profundo entre os meios de produção e o trabalho, e ir-se concentrando os meios de produção em grupos cada vez maiores; isto é, converter-se o trabalho em trabalho assalariado e os meios de produção em capital. E a essa tendência corresponde, por outro lado, o divórcio da propriedade territorial, para formar uma potência a parte diante do capital e do trabalho.” (MARX, 1979, p. 99-100).

chefeavam órgãos e institutos (a ESG, por exemplo) que visavam criar condições (...) para solidificar o regime em vigor através do estabelecimento de determinados valores sociais; a tecnoburocracia civil que possuía em seu quadro tanto representantes diretos do grande capital (...) quanto outros atores sociais que participavam dos mecanismos decisórios no interior do governo e / ou Estado (mesmo não ocupando lugar no governo ou no Estado) e que utilizavam de diversos canais políticos para fazer valer seus interesses; e por último, os representantes dos partidos políticos que expressavam de diversas formas os seus compromissos com os setores anteriormente citados, atuando no Congresso e em suas bases eleitorais, negociando em diversas instâncias com o governo, etc. (REZENDE, 2001, p. 08).

Mais à frente, a autora nos informa que o grupo de poder também era constituído por grupos de pressão e de interesse “dos quais faziam parte indivíduos e/ou organizações que possuíam objetivos nem sempre comuns, mas que atuavam politicamente na utilização de diversos canais para assegurar a prevalência de interesses econômicos e de valores sociais.” (REZENDE, 2001, p. 10). A partir dessa perspectiva, incluímos como grupo de interesse, segmentos da Igreja Católica, posto que na abordagem deste objeto, verificamos a influência de padres católicos na elaboração e aprovação dos programas de Educação Moral e Cívica, como também a presença de valores cristãos, sobretudo de cunho católico nos documentos e nos livros didáticos da disciplina.

Entendemos que os segmentos mais conservadores da Igreja Católica, em consonância com os interesses dos dirigentes políticos em manter a “ordem” e a “harmonia” na sociedade brasileira, utilizavam-se da educação para obter ações condizentes. Cabe, ainda, enfatizar mais uma característica do grupo de poder elaborada por Rezende (2001): “as especificidades dos diversos segmentos e atores sociais que o constituíam. Não seria possível compreender, em absoluto, a atuação do grupo de poder [...] se fossem dissolvidas as diferenças e singularidades entre os setores que o compunham.” (p.9). Partindo dessa complexidade é que iremos abordar, no presente trabalho, os setores do grupo de poder envolvidos com o programa de EMC e com os desdobramentos da disciplina; sejam eles integrantes da Igreja Católica, do cenário político, econômico ou educacional.

Entendemos que as formas de pensamento e os conhecimentos disseminados em determinados locais – em nosso caso a escola – estão inseridos em contextos políticos, sociais e econômicos. Para tanto consideramos:

O conhecimento é selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios e valores que provém de alguma parte, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau, e do modo como “agem as boas pessoas”. Portanto, se devemos entender por que o conhecimento de alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientam a seleção e organização do currículo. (APPLE, 1982, p. 97).

A direção que devemos estabelecer, portanto, é a de considerar as especificidades e

singularidades dos segmentos sociais envolvidos na elaboração, implantação e realização da educação moral e cívica no momento histórico-social específico. Em outras palavras, elucidar as formas de pensamento vinculadas pela EMC, assim como a sua relação com a esfera política, a religiosa e a educacional. Em nosso caso abordaremos: (1) os valores e objetivos formulados na Escola Superior de Guerra (ESG), apontando reflexos nos programas e conteúdos de EMC.

De modo ainda mais específico, iremos nos referir ao (2) grupo de interesse que incluímos acima como integrante do grupo de poder, os setores da Igreja Católica. E de um modo geral, (3) os integrantes da CNMC (Comissão Nacional de Moral e Civismo) e do CFE (Conselho Federal de Educação) que eram diretamente nomeados pelo poder executivo, com atribuições fundamentais e específicas na elaboração e manutenção da EMC, estando, portanto, ambos vinculados ao poder político. Isso nos sugere uma análise específica do grupo de poder, concentrada em três grupos: os integrantes da Igreja Católica, da ESG, do CFE e da CNMC.

Por fim (4), a análise do setor educacional que nos remete a uma verificação diferenciada, porquanto vai além dos documentos oficiais e livros didáticos de EMC elaborados no período em questão, sugerindo uma verificação dos sujeitos diretamente envolvidos no “processo de ensino-aprendizagem”: alunos e professores, que, neste caso, encontram-se em outro contexto político e econômico, ou seja, em um tempo e espaço que também já são outros. Buscamos compreender as influências, no tempo e no espaço, dos valores cristãos ressignificados no civismo da ditadura militar, através da Educação Moral e Cívica. Para tanto, as falas de ex-professores de Educação Moral e Cívica, são de fundamental importância, assim como análises a respeito do ensino religioso de nossos dias, uma vez que esta disciplina pode carregar muito da moral cristã.

É sabido que “as finalidades da educação moral e cívica representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra.” (CUNNHA; GÓES 2000, p.74). O grupo do catolicismo conservador fazia pressão religiosa, a ESG, política: a EMC era uma confluência dessas duas instâncias. Porém, é preciso considerar que até chegar às salas de aulas, o Programa de Educação Moral e Cívica percorria um longo caminho, através das prescrições oficiais e dos livros didáticos, passando pelas mediações da CNMC e do CFE, como pela autonomia, embora bem restrita nesse período, das escolas, dos professores e alunos.

Salientamos que a autonomia das instituições escolares não encontrava (contra)

restrições somente nesse período. Michael Apple (1982), ao fazer suas análises sobre o currículo escolar, nos revela que a escola visa à homogeneidade das formas de se comportar e de pensar, como um meio de resolver, além de outras questões, os problemas morais. Muitos intelectuais, principalmente os teóricos formadores da área do currículo¹⁷, viam a escola como um meio de impor significados, como um instrumento de controle social, podendo o currículo escolar criar o consenso de valores

Podemos dizer em relação a isso e com base na teoria de Mannheim, que a disciplina de Educação Moral e Cívica foi uma das formas de atuação do grupo dirigente. Mais especificamente, uma ação que visava consolidar e homogeneizar formas de pensamento calcadas na tradição cultural, neste sentido, a EMC, foi causadora de “novas”¹⁸ ideias e valores aos quais se pretendia converter em formas de agir. Com a ressalva de que as finalidades que se estabeleciam com a obrigatoriedade da disciplina, não correspondiam, de forma pura e homogênea, ao que de fato acontecia nos estabelecimentos escolares, na sala de aula, já que se tratava de meio complexo, o qual retratava perfeitamente as preocupações de Mannheim acerca da nossa sociedade, a sociedade moderna. Por exemplo, como a trajetória familiar e/ou escolar de cada aluno e professor absorveram e transmitem, de modo diferenciado, os conteúdos e as prescrições oficiais?

Max Scheler chamou nosso período contemporâneo de “época de igualação” (*Zeitalter des Ausgleiches*), o que, aplicado a nossos problemas, significa que o nosso mundo é um mundo no qual os agrupamentos sociais, que até então viviam mais ou menos isolados uns dos outros, cada qual se tendo, e ao seu modo de pensamento, por absoluto, estão agora, de uma forma ou de outra, se interpenetrando mutuamente. Não apenas o Oriente e o Ocidente, não apenas as várias nações do Ocidente, mas também os vários estratos sociais destas nações, anteriormente mais ou menos isolados, e, finalmente, também os diferentes grupos ocupacionais dentro destes estratos e os grupos intelectuais neste mundo altamente diferenciado [...]. **O “objeto” tem um significado mais ou menos diferente para cada um dos participantes** porque se desenvolve a partir do conjunto de seus respectivos quadros de referência, e, em consequência, o significado do objeto na perspectiva da outra pessoa permanece, pelo menos em parte, obscuro. (MANNHEIM, 1968, p.300-301). [grifo nosso].

A diversidade de pensamento não se aplica somente às questões de amplo alcance, como, por exemplo, às mentalidades utópicas que visam transformações sociais, políticas e econômicas. É preciso considerar, igualmente, as formas de pensar de determinados grupos ocupacionais, situados em âmbitos mais específicos. É neste sentido que se torna inviável

¹⁷ Dentre os primeiros teóricos do currículo temos: Franklin Bobbit, W.W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e Davis Snedden. Cf. Apple (1982).

¹⁸ “Novas” porque veremos em seguida que as formas de pensamento disseminadas através da EMC foram apropriadas da própria sociedade, como uma maneira quase que infalível de conquistar o consenso acerca das formas de atuação do regime militar, ou seja, faziam parte da estratégia psicossocial.

pensar os desdobramentos da EMC somente a partir de seus objetivos, verificados nos documentos oficiais e livros didáticos, mesmo porque, afirmamos: “enquanto agem, pensam”.

É preciso ressaltar que pensamos a partir de “quadros de referência”. E se os segmentos do grupo dirigente possuem os seus diversos “quadros de referência”, os alunos e professores também possuem os seus. Isso nos permite afirmar que, embora façam parte de um mesmo grupo ocupacional, formas de pensar são diferenciadas. Então, podemos afirmar que os grupos escolares reelaboram, de modo diversificado, a partir de outras categorias, o que a princípio o grupo dirigente elaborou.

Assim, o pensamento não surge no vácuo, ele é determinado por uma ação que tem como base uma situação específica, imediata e permeada de valores e interesses. A questão está em apreender as conexões existentes entre a ação e as situações sociais concretas, – no nosso caso específico, a moralização existente tanto no ensino da EMC durante a ditadura militar, como a que podemos constatar no ensino e nas práticas escolares no início do século XXI – entendendo, a partir de Mannheim (1968), que tais ações são produtos diretamente relacionados à realidade que os circunda, ou seja:

Não devemos separar os modos de pensamento concretamente existentes do contexto da ação coletiva por meio do qual, em um sentido intelectual, descobrimos inicialmente o mundo. Homens vivendo em grupos não apenas coexistem fisicamente enquanto indivíduos distintos. Não se confrontam os objetos do mundo a partir de níveis abstratos de uma mente contemplativa em si, nem tampouco o fazem exclusivamente enquanto seres solitários. Pelo contrário, agem com ou contra os outros, em grupos diversamente organizados, e, **enquanto agem, pensam com ou contra os outros**. Estas pessoas, reunidas em grupos, ou bem se empenham, de acordo com o caráter e a posição dos grupos a que pertencem, em transformar o mundo da natureza e da sociedade a sua volta, ou, então, tentam mantê-los em uma dada situação. A direção desta vontade coletiva de transformar ou manter é que produz o fio orientador para emergência de seus problemas, seus conceitos e suas formas de pensamento. De acordo com o contexto particular da atividade coletiva de que participam, os homens tendem sempre a ver diferentemente o mundo que os circunda. (MANNHEIM, 1968, p. 31-32). [grifo nosso].

Existem concepções divergentes de mundo, não obstante serem os processos de pensamento humano idênticos, o que, porém, não quer dizer que foi sempre dessa forma. Em vista da relação existente entre sujeito e objeto, assim como as diversas formas de ver o mundo, decorrentes desta relação, Mannheim nos coloca uma preocupação central, a saber: Como os homens realmente pensam? Como as formas de pensamento são moldadas / estruturadas para manter ou transformar a sociedade?

Verificamos, acima que os homens não agem e não pensam em desacordo com a realidade social em que vivem; o objeto e o sujeito não se separam, surgindo com isso a multiplicidade de pensamentos, justamente porque os sujeitos estando inseridos em contextos

específicos, agem de acordo com seus interesses para manter ou alterar tal ordem. Isso nos permite afirmar que a realidade não se transforma independente do sujeito que é motivado a agir em função de interesses do seu grupo e, enquanto age estabelece formas de pensamento. Quanto a essa conexão entre o sujeito e a realidade que o circunda, Mannheim afirma não ser possível apreender o “indivíduo isolado e auto-suficiente como se, [...] ele produzisse seu conhecimento do mundo a partir apenas de si mesmo.” (MANNHEIM, 1968, p. 55).

É preciso considerar “o papel da sociedade na formação do indivíduo, a ponto de derivar a maioria dos traços, que evidentemente somente são possíveis como resultados da vida em comum e da interação entre os indivíduos.” (MANNHEIM, 1968, p. 56). Por isso há necessidade de partir da situação de vida de quem expressa uma determinada ideologia, e não do que nos revela como inverdade os seus opositores, ou seja, não basta dizer que uma forma de pensamento é falsa ou não, mas apreender a gênese histórica e social de uma ideia, uma vez que as condições sociais e temporais têm efeitos sobre o conteúdo do pensamento.

Sendo assim, para que haja a compreensão das formas de pensamento, – entendemos aqui os valores propagados pela moralização escolar como formas de pensamento – precisamos ampliar a visão estendendo-a além de nossas próprias bases de compreensão. Em outras palavras, e com perdão da redundância, não considerar como verdade absoluta aquilo que entendemos como nossa verdade. Tais análises devem considerar o contexto em que tiveram origem, em conexão com a ação orientada a determinados fins imediatos, relacionando a valores e interesses que dependem da posição dos integrantes do grupo.

Em suma: são esses elementos que caracterizam as formas de pensamento, o que torna imprescindível, no primeiro momento de nossa pesquisa, a averiguação do contexto social, político e econômico que precedeu e se estabeleceu após a ditadura militar. Isso tornará possível estabelecer, em seguida, as relações existentes entre as formas de pensamento provenientes diretamente do grupo de poder, com as trajetórias que incidem diretamente na apreensão ou recontextualização dos sujeitos envolvidos com e na escola.

1.1.1 A *intelligentsia* e as representações do mundo favoráveis à ditadura

O consenso em relação às formas de pensar o mundo foi, segundo Mannheim (1968), destruído, em razão de que se quebrou o monopólio da interpretação eclesiástica formado por um grupo de intelectuais fechado, surgindo em seu lugar uma *intelligentsia* livre. Desaparece a ilusão de que existia apenas uma forma de pensar, porque em seu lugar emerge uma multiplicidade de pensamentos, evidenciando que “em cada sociedade, há grupos sociais cuja

tarefa específica consiste em dotar aquela sociedade de uma interpretação do mundo. Chamamos tais grupos de *intelligentsia*.” (MANNHEIM, 1968, p. 38).

Em outras palavras, sabemos que as maneira de pensar não são mais estanques, a *intelligentsia* livre passa a acompanhar as mudanças sociais que são específicas a cada contexto e situação gerando, portanto, novas visões de mundo.

No mesmo sentido Norbert Elias (1990) afirma que determinados conceitos se desenvolvem e mudam de acordo com o grupo do qual são expressão, evidenciando a importância da situação histórica e da tradição que vive. Grupos responsáveis por desenvolvimentos de conceitos, de formas de pensamento, de ações e de comportamentos são, também, denominados por Elias de *intelligentsia*. Grupo do qual fazem parte numerosos indivíduos que se encontram na mesma situação e possuem origem social semelhante, compreendendo-se mutuamente, justamente porque se encontram na mesma situação.

Norbert Elias nos revela processos de mudança pelos quais a sociedade constante e lentamente assimila. Ao mesmo tempo nos informa o quão determinante é o posicionamento em que se encontra a *intelligentsia*, no que se refere ao desenvolvimento dos conceitos que representam a sociedade. Se a sociedade tem seus padrões e estruturas modificados, os conceitos, ao expressarem-na, também passam por processos de modificações, revelando-nos outros significados. Eis aí uma correlação entre a posição social e política ocupada pela *intelligentsia* com as formas de pensamento, ações e maneiras de comportamento. Dentre os conceitos desenvolvidos e utilizados por Elias para nos revelar tal correlação destacamos os de “Kultur”, “Civilisation”.

Elias (1990) nos revela o desenvolvimento e as modificações pelas quais o conceito de *kultur* passou na Alemanha. As alterações de significado desse conceito acompanharam os processos de mudança política e social referentes à posição da classe média na sociedade alemã: a *intelligentsia* alemã era formada por membros da classe média. Desse modo, “o que se manifesta nesse conceito de kultur [...] é, acima de tudo, a auto-imagem do estrato intelectual de classe média [...] que, com poucas exceções, não pertencem à (sic) “boa sociedade” cortesã, à alta classe aristocrática”. (ELIAS, 1990, p. 43). Esta é a realidade da Alemanha do século XVIII.

A burguesia, a classe média alemã, formava-se afastada da corte, e não exercia influências políticas. Os significados e representações do mundo provenientes de sua *intelligentsia* – as formas de pensamento disseminadas pela *intelligentsia* alemã, formada essencialmente por professores e clérigos, são consideradas por Elias mais puras que as da França e da Inglaterra, – rondavam o plano espiritual, ou seja, eram desenvolvidos a partir de

livros, da religião, das artes e da filosofia.

Desta maneira, o desenvolvimento do conceito de *kultur* e os ideais que o mesmo corporifica refletiram a posição da *intelligentsia* alemã, destituída de uma *hinterlândia* social importante e que, sendo a primeira formação burguesa no país, desenvolveu uma auto-imagem manifestadamente burguesa, idéias especificamente de classe média e um arsenal de conceitos incisivos dirigidos contra a classe alta cortesã. (ELIAS, 1990, p. 44).

O conceito de *kultur* estava associado à questão social, destituído de elementos políticos e representava a imagem da classe média no que concerne somente ao movimento social, revelando embates com a corte, classe detentora dos poderes políticos. A princípio a cultura estava separada da corte, da classe política, mesmo assim, o conceito de *kultur* não deixa de seguir a transformação da sociedade, modificando seu significado juntamente com as mudanças de posicionamento da classe média, que gradativamente também passa a exercer influências políticas.

Com a lenta ascensão da burguesia alemã, de classe de segunda categoria para depositária da consciência nacional e, finalmente – muito tarde e com reservas – para uma classe governante, de uma classe, que no início, foi obrigada a se ver ou se legitimar principalmente se contrastando com a classe superior aristocrática de corte e, em seguida, definindo-se contra nações concorrentes [...], muda em significação e função: de antítese primariamente social torna-se primariamente nacional. (ELIAS, 1990, p. 47).

O conceito de *kultur* acompanhou o processo de mudança ao qual a classe que o determinava esteve sujeita, tendo o seu significado e abrangência alterados. Em suma, como a classe média alemã, a princípio restrita à esfera social e espiritual, representando a si mesma, passou a ter influências políticas, suas representações de mundo ampliaram-se da esfera social para a esfera nacional. As formas de pensamento elaboradas pela *intelligentsia* alemã passaram a influenciar não somente uma classe restrita, mas também toda a Alemanha. Foi assim que as características da classe média alemã transformaram-se em características nacionais.

Já a *intelligentsia* francesa possuía características diferentes da alemã, principalmente pelo fato de não estar em tensão com a corte mas, ao contrário, participava da sociedade cortesã. Esta consideração nos leva ao entendimento de que, na França, o estrato intelectual não se preocupava somente com as questões espirituais, da mente e das ideias, mas, sobretudo, com os problemas sociais, econômicos, administrativos e políticos. Assim, os modos de pensamento franceses estavam vinculados às vivências da classe intelectual e encontravam-se no âmbito das discussões e decisões políticas e econômicas. (ELIAS, 1990).

O conceito francês *civilisation*, tal como o conceito de *kultur* da Alemanha, expressa a

autoimagem da classe média e seus interesses. O termo *civilisation*, ao mesmo tempo que indicava os costumes e as condições da sociedade vigente, abarcava o dinamismo do desenvolvimento social. A *intelligentsia* francesa não pretendia formar uma visão de mundo que abarcasse apenas as questões relacionadas à cultura, mas também todo o contexto do qual fazia parte. Entendemos, a partir de Elias (1990), que o conceito de *civilisation* foi inicialmente empregado da seguinte forma:

Em primeiro lugar e acima de tudo, uma expressão de oposição, de crítica social. A isto se adiciona a compreensão de que o governo não pode baixar decretos a seu talante, mas enfrenta resistências [...] se suas determinações não forem orientadas por um exato conhecimento dessas forças e leis, a compreensão de que até mesmo o governo mais absoluto é impotente diante do dinamismo do desenvolvimento social [...]. Os fatos sociais, tais como os fenômenos naturais, são partes de um processo ordenado. (Elias, 1990, p. 59).

O significado do termo *civilisation* evolui a partir da posição da corte e da *intelligentsia* francesa, à medida que esta classe assume um comportamento de superioridade em relação às outras classes. *Civilisation* não representa mais um processo de mudança, mas sim uma condição necessária que deve seguir para retirar os povos da barbárie. “Nas mãos da classe média em ascensão [...] é ampliada a idéia sobre o que é necessário para tornar civilizada uma sociedade.” (Elias, 1990, p. 62).

Com o avanço da burguesia em decorrência da Revolução Francesa, as formas de pensamento deixam de representar a própria classe, ganhando proporções nacionais, ou seja, a *civilisation* passa a representar a autoimagem nacional; não é somente a corte que se considera mais civilizada que as demais classes. Agora toda a França inspirada nos pensamentos de sua *intelligentsia* aspira à expansão nacional e à colonização/civilização de outros povos. As formas de pensamento francesas deixam de estar vinculadas a um processo, mas transmitem para outros povos a civilização que julga existente e acabada, é isso que justifica daí seu domínio.

O conceito francês de *civilisation*, exatamente como o conceito alemão correspondente de *kultur*, emergiu nesse movimento de oposição na segunda metade do século XVIII. Seu processo de formação, função e significado foram tão diferentes dos implícitos no conceito alemão, como as circunstâncias e costumes da classe média nos dois países. (ELIAS 1990, p. 54)

O desenvolvimento desses dois conceitos nos revela, de forma precisa, a influência que a *intelligentsia*, como um grupo em contextos específicos, exerce nas formas de pensar; ela pode ser a alavanca dos processos de mudança, os quais não influenciam somente o modo de pensamento – que, de acordo com Mannheim, pode contribuir para mudança ou manutenção de uma ordem estabelecida – posto que é a partir dele que as ações se

estabelecem não se limitando, como vimos, a uma determinada classe, mas sim influenciando todo um país e, inclusive, os domínios de um país sobre outro.

Durante a ditadura militar procurou-se atuar nas formas de pensar e agir de toda a sociedade brasileira, ou seja, pretendeu-se “civilizar” a população, a partir dos valores considerados os mais elevados pelo grupo de poder. Não queremos dizer que o grupo que conduzia o país durante aquele período formava uma *intelligentsia* em si, mas que havia subgrupos, ou grupos de interesse como verificamos acima, que podemos chamar de *intelligentsia*, como, por exemplo, os civis e militares da Escola Superior de Guerra (ESG)¹⁹ e alguns setores da Igreja Católica²⁰, ambos mediados pela tecnoburocracia civil: CFE e CNMC.

Os valores desenvolvidos e divulgados pela ESG começaram a ser formulados, mesmo antes do golpe de 1964. Tais valores eram: preservação da família, proteção da propriedade, direito de crença religiosa, obediência, ordem, amor à pátria, liberdade com responsabilidade, anticomunismo entre outros possíveis de serem verificados nas análises dos livros didáticos de EMC. Este conjunto de valores pretendia formar indivíduos que se adequassem a uma suposta “nova” ordem social e contribuíssem para o desenvolvimento econômico, combinado com a ideia de democracia.

1.1.2 As ideologias: a continuidade do desenvolvimento econômico e a ruptura política.

O presidente Castelo Branco em pronunciamento no Congresso dizia-se encarregado de cumprir “plenamente os elevados objetivos do movimento vitorioso de abril, no qual se irmanaram o povo inteiro e as Forças Armadas na mesma aspiração de restaurar a legalidade, revigorar a democracia, restabelecer a paz e promover o progresso e a justiça social.” (BRANCO apud REZENDE 2001, p. 68).

¹⁹ Outros institutos como IPES, IBAD, e CONCLAP também divulgavam um conjunto de ideias e valores favoráveis as ações do grupo dirigente. Evidenciamos a ESG por suas formulações “sobre os aspectos psicossociais [...], indubitavelmente, o fio condutor seguido pela ditadura no intento de ganhar aceitabilidade e adesão para os seus propósitos a partir da constante divulgação de que ela estava preocupada com o desregramento dos costumes e o desrespeito aos valores mantenedores das instituições básicas da sociedade.” (REZENDE, 2001, p. 42).

²⁰ Note-se, dissemos alguns setores da Igreja Católica. E que não havia o apoio da instituição como um todo no que se refere aos objetivos e ações da ditadura militar: “Os intercâmbios entre o Catolicismo e a sociedade, no Brasil, no pós-Segunda Guerra, é analisado por Della Cava, que prioriza a interação da Igreja com a sociedade civil durante o regime de 1964 e o processo de abertura. Dedicada especial atenção ao papel das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) como sendo o alicerce do processo de mudanças no papel sociopolítico da Igreja. O conflito com o poder político, sobretudo a partir dos anos de 1950, com auge durante a ditadura, em 1964-1985, teria provocado uma progressiva desintegração institucional da Igreja, que, desde então, tem procurado ampliar a sua influência no país”. (AZEVEDO, 2004).

A ideia de democracia²¹ propagada pelo movimento militar seguia a doutrina da Escola Superior de Guerra (ESG); os objetivos e valores elaborados estavam fincados na estratégia psicossocial. É nesse sentido, a título de exemplo, que encontramos, no Manual Básico da Escola Superior de Guerra, a democracia como parte da essência da sociedade brasileira, como algo compreendido e desejado desde os primeiros movimentos de nossa história.

A Independência no Brasil se fez como a de todas as demais colônias americanas, no início do século XIX, sob a influência do espírito democrático [...]. A ideia de liberdade estava na consciência das elites e **manifestava-se de forma efetiva no seio do povo**, com o intuito de abolir o regime colonizador e, daí em diante, passa a figurar em todos os anseios de emancipação nacional. [...] Os movimentos abolicionista e republicano, bem como todos os demais que sacudiram a República até os dias atuais, sempre tiveram suas vertentes na preservação da liberdade e na defesa da democracia. Os períodos de exceção, mesmo os mais extensos, sempre foram encarados como transitórios. [...] **a sociedade brasileira tem como traço de sua identidade uma postura democrática.** Não talvez como uma conduta consolidada, mas com traço afetivo [que] [...] encontra acolhida na quase totalidade do povo brasileiro. (ESG, 1992, p. 55-56). [Grifo nosso].

O movimento militar seguia a doutrina da ESG em seus discursos, documentos oficiais e livros didáticos de Educação Moral e Cívica, entre outros. O ideal de democracia é como um apelo para o “contínuo aprimoramento das instituições e de representação política; governo da maioria e do respeito pelas minorias [...]. Participação da sociedade na condução da vida pública; [...] pluralidade partidária; divisão e harmonia entre os poderes do Estado” (ESG, 1992, p. 60). Esses objetivos democráticos, assim como a democracia como um valor, visavam à busca de consensos acerca da direção política em andamento a partir de abril de 1964, que em nada correspondiam às diversas teorias sobre a democracia e à realidade política do país.

Podemos afirmar que o ideal de democracia, assim como o conjunto de valores defendidos e disseminados pelo regime, não foi criado pela ESG, mas foi, sim, extraído das tradições brasileiras. O que a *intelligentsia* – ESG – fez foi um estudo sobre as demandas da sociedade, apresentando os militares como os únicos capazes de satisfazê-las. Rezende (2001) nos afirma que a doutrina da ESG objetivava criar, a partir de um amplo conhecimento das tradições, aspirações, sonhos, desejos, ou seja, de todos os elementos constituintes da cultura do povo brasileiro, os fundamentos do poder nacional e, por consequência, a forma de governo vigente a partir de 1964.

Era esclarecedora a observação do presidente Castello Branco de que a proposta da

²¹ Sobre o ideário de democracia elaborado pelo regime militar e as impossibilidades de relacioná-la aos parâmetros até mesmo das teorias elitistas – Mosca, Pareto, Michels e Shumpeter – ver em: REZENDE, M.J. A Ditadura Militar no Brasil: Repressão e Pretensão de Legitimidade: UEL, 2001.p.68-70; 106-108.

ditadura de resgatar determinados valores possuía raízes profundas. Era em torno desses elementos tidos como inerentes à mentalidade do povo brasileiro que os governos militares elaboravam tanto o seu sistema de ideias e valores quanto as suas medidas e ações na busca incessante de aceitabilidade entre os divergentes setores sociais. (REZENDE 2001, p. 40).

Podemos estabelecer uma relação entre o conceito de ideologia desenvolvido por Mannheim e as formas de pensamento propagadas pelo regime militar. Ou melhor, podemos dizer que esse conjunto de valores desenvolvido pela ESG é ideológico, por não ter sido elaborado com a iniciativa de mudança, antes foi tomado da própria sociedade – isso não significa que expressava a realidade, até mesmo porque a realidade está em movimento, em constante processo de mudança – com a intenção de manter, ou mesmo solidificar as formas de pensamento já existentes. Objetivava-se, somente, ganhar o consenso a favor das ações efetivadas pelo grupo de poder. Essa relação entre a ação coletiva e os modos de pensamento nos permite observar, tendo como referência Mannheim, que não devemos separar as ideias existentes do contexto da ação coletiva. Nos próprios manuais da Escola Superior de Guerra, essa relação também se faz presente, onde constatamos que a expressão psicossocial²²:

Tem como finalidade, portanto, preparar o suporte psicológico da nação para a mobilização nacional, criando condições de receptividade para as ações que lhes são pertinentes. No preparo da mobilização, devem ser feitas pesquisas visando a identificar traços, complexos e padrões culturais para que se possa desencadear, com a comunicação social, um conjunto de mensagens para que se obtenha a conscientização da importância das necessidades da nação. (ESG, 1992, p. 252).

No caso específico da ditadura militar, os modos de pensamentos se apoiavam em valores já existentes na sociedade e deles se apropriavam, o que não quer dizer que as ações correspondentes a esses valores se concretizavam. Podemos destacar várias posições (designadas como Objetivos Nacionais Permanentes) desenvolvidas pela Escola Superior de Guerra, que não se realizaram no decorrer dos mais de vinte anos do regime militar. Podemos citar como exemplo a noção de democracia que, além de estar presente nos manuais da ESG, também é revelada nos livros didáticos de EMC e nos documentos oficiais que programaram a disciplina.

No livro didático “Educação Moral e Cívica Faixa F” constatamos a seguinte passagem sobre a política no Brasil:

Você, eu, todos nós estamos subordinados às leis brasileiras; as maiores autoridades

22 A área educacional, assim como todos os aspectos da vida social, recebiam determinações da estratégia psicossocial utilizada pelos condutores do regime, na tentativa de convencer a população de que os governos militares, assim como os valores e os interesses que os guiavam, eram os únicos que possuíam as características necessárias para inovar o país. A estratégia psicossocial pretendia atuar na mente dos indivíduos, procurando intervir nos desejos, sonhos e valores individuais, na tentativa de moldá-los aos valores e interesses difundidos pelos militares. (REZENDE, 2001).

do governo, também. Para quê? (...) O Estado tem como fim a conquista, a manutenção e o desenvolvimento do bem comum nacional, isto é, de todos nós, que formamos a nação brasileira. (...) O poder pertence ao povo. A isto se chama soberania popular. Em outras palavras, a soberania do Brasil é o poder de seu povo. Mas, como poderiam 104 milhões de brasileiros governar? Seria balbúrdia. Ninguém se entenderia. É por isto que o povo concede sua soberania, isto é confia seu poder a poucos brasileiros, os quais, na condição de “representantes” (do povo), exercem o governo. (...) É imoral para um representante trair o povo que nele confiou e, em vez de trabalhar pelo bem público, aproveitar-se do cargo para tirar vantagens pessoais ou defender indevidos interesses de pequenos grupos em detrimento do bem comum. (HERMÓGENES, 1977, p. 64 e 69).

Outro aspecto relevante, presente nos livros didáticos, como forma de supor a existência da democracia²³ durante o período do regime militar, diz respeito à atuação conjunta do Legislativo com o Executivo. O livro “*Educação Moral e Cívica*”, de Pereira (1971), revela o seguinte:

Juntos, Câmara e Senado constituem o Congresso Nacional, que é o poder Legislativo, assim chamado porque lhe cabe estudar as leis propostas pelo Poder Executivo ou tomar a iniciativa de elaborá-las. O Presidente da República e o Congresso Nacional governam em harmonia. Essa convivência entre os dois poderes (Executivo e Legislativo) chama-se paz política. (p.43).

Florestan Fernandes e Demerval Saviani, em seus vários estudos, nos revelam que tais posicionamentos acerca da democracia não coincidiam com a realidade brasileira daquele momento. “As próprias 'associações de classe', acima dos interesses imediatos das categorias econômicas envolvidas, visavam exercer influências sobre o Estado e, de modo mais concreto, orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares.” (FERNANDES, 2004, p.427). Em outro momento, o mesmo autor afirma “vivemos em uma sociedade burguesa na qual a burguesia não aprendeu, no seu todo, a conviver com a 'normalidade constitucional'. Se esta não existe, a democracia é uma mistificação grosseira.” (FERNANDES, 1986, p. 18). As palavras de Florestan acerca da sociedade brasileira revelam que as formas de pensamento divulgadas pelo regime militar, sobretudo através da educação, realmente direcionavam-se a mascarar a realidade e garantir o consenso acerca das ações, não sendo tais práticas isentas de interesses específicos dos componentes dos grupos de poder.

Saviani (2002) apresenta o autoritarismo, quando demonstra a concentração do poder expresso nas decisões do Poder Executivo, visto que as Leis 5540/68 e 5692/71 tiveram início no Executivo e não sofreram alterações no processo de tramitação pelo Congresso Nacional.

²³ Sobre a análise dos conteúdos dos livros didáticos de EMC relacionados com as questões políticas do regime militar, especificamente sobre o ideal de democracia ver em: NUNES, N. O Ensino da Disciplina Educação Moral e Cívica durante a Ditadura Militar: Monografia/UEL, 2008.

No caso da Lei 5692/71, os congressistas buscaram, ainda, o aperfeiçoamento do que havia sido elaborado pelo Executivo: “fora excluída a possibilidade de contestação ao regime já que o AI 1 afirmava textualmente que a revolução não procurava legitimar-se através do Congresso.” (SAVIANI, 2002, p. 149).

Podemos constatar, ainda de acordo com o autor, que, no processo de tramitação das duas principais leis relacionadas à educação, não houve interferências da sociedade civil e nem sequer da oposição política, que naquele momento era ínfima. Isso tudo aconteceu e foi possível porque no momento da aprovação da Lei 5692/71, o Parlamento era composto por 22 parlamentares, 18 da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido do governo, e 4 do MBD (Movimento Democrático Brasileiro), partido da oposição. (SAVIANI, 2002).

Nesse momento, o regime autoritário não desmobilizava somente a organização política, com o fechamento do Congresso Nacional em diversos momentos, mas também, e ao mesmo tempo, a sociedade, pois houve a cassação de diversos políticos que representavam a oposição. Com isso os principais representantes do “povo” – os parlamentares – estavam submissos ao Poder Executivo, ou simplesmente deixavam a cena política, mingando a possibilidade de existência do que poderíamos chamar oposição.

Essas breves constatações acerca da realidade política brasileira nos permitem verificar que as ideias divulgadas pelo regime, realmente não condiziam com o que acontecia na sociedade. O Executivo e o Legislativo governavam em harmonia simplesmente por não haver o multipartidarismo. Havia o empenho de impedir por todos os meios, a formação de uma oposição; é o que nos revelam os números do período, parlamentares oposicionistas eram neutralizados pela maioria esmagadora dos políticos da situação.

É importante ressaltar que não pretendemos considerar, como falsas, as formas de pensar, elaboradas pelo grupo dirigente, mas sim confrontá-las com a realidade para perceber em que medida elas a transcendem. Sendo assim, uma breve análise acerca da democracia, assentada em um espiritualismo cristão, é indispensável para mostrarmos o quanto as formas de pensamento elaboradas nesse período de nossa história são conservadoras e ideológicas.

Saviani (2009) apresenta alguns fatos que estabelecem conexões entre a realidade política, social e econômica que normatizava a sociedade brasileira pré – 1964, e as formas de pensamento e ações que se tornaram vigentes pós - 1964. O autor constata que o regime militar representou uma ruptura política necessária para a continuidade do desenvolvimento econômico, uma vez que, a partir dos anos de 1960, o modelo de substituições de importações, em vigor desde 1930, havia se esgotado. Até então, o empresariado nacional e internacional, as classes médias, o operariado e as forças de esquerda estavam, de certa forma,

em consonância em relação à industrialização.

O fator que permitiu a aceleração e a diversificação do setor industrial no Brasil foi o declínio da capacidade de importar, característica da segunda fase da industrialização (a primeira fase restringe-se basicamente às indústrias têxteis), conhecida, portanto, como substituição de importações. No entanto, se considerarmos a substituição de importação como único fator responsável pelo impulso da industrialização, nossa análise seria incompleta. Diante disto, torna-se imprescindível considerarmos a função do Estado nesse processo (FURTADO, 1968). “A ação governamental, fonte de amplos subsídios aos investimentos industriais, através da política cambial e de crédito, permitiu ampliar, acelerar e aprofundar o processo de industrialização. Contudo, o fator dinâmico principal foi o processo de substituição de importações.” (FURTADO, 1968, p.28).

Se houve avanço industrial com a diversificação das indústrias, podemos considerar que o país possuía um mercado interno considerável. Porém, é justamente esse mercado interno o principal fator responsável pela estagnação do crescimento constatado a partir de 1960. Ou seja, os investimentos limitaram-se à demanda preexistente; não houve expansão do mercado interno, e isso ocasionou uma série de agravamentos na estrutura social, política e econômica, comprometendo o desenvolvimento do país.

A constatação dos dados referentes ao crescimento econômico não deixa dúvidas que, de 1930 até o início da década de 60, várias indústrias se instalaram no Brasil, fato que revela que houve um avanço industrial, mas que foi estagnado logo em seguida: “No decênio constituído pelos anos quarenta, (sic) a taxa anual média de aumento da produção industrial, entre nós, foi superior a 7 por cento; no decênio seguinte, ela se aproximou de 9 por cento, havendo na fase 1956-1961 superado 11 por cento. No período de 1962-1967 ela não alcançou 2 por cento.” (FURTADO, 1968, p.13). Para melhor entendermos as condições que propiciaram o modelo de industrialização que vigorou no Brasil, no período em questão, e de suas implicações, convém esclarecer o que vem a ser desenvolvimento e o que se entende por ele. Para tanto, faz-se necessária uma breve conceituação teórica, fundamental para estabelecer as diferenças existentes entre a industrialização e o desenvolvimento econômico, de fato.

Celso Furtado, por exemplo, entende o desenvolvimento da seguinte forma: “Demais de ser o fenômeno de aumento da produtividade do fator trabalho (...), é um processo de adaptação das estruturas sociais (...). Não é uma simples questão de aumento de oferta de bens (...), [mas sim] um projeto de autotransformação de uma coletividade humana (FURTADO, 1968, p.18-19). Entendemos que o aumento da produção industrial, por si só, não é o

suficiente para desencadear o desenvolvimento. Para o autor, isso se confirma porque o desenvolvimento é entendido como “a transformação do conjunto das estruturas de uma sociedade em função dos objetivos que se pretende alcançar esta sociedade.” (FURTADO, 1968, p.20).

O ponto em questão é que as forças políticas devem proporcionar alterações na estrutura social de modo que possam atingir toda a sociedade e não apenas a demanda existente, ou seja, devem-se criar condições para o estabelecimento de novas demandas, à medida que se desconcentra a renda. Elevar apenas o nível tecnológico com base na demanda já estabelecida não é o suficiente, ao contrário, exclui parte significativa da população dos possíveis frutos do desenvolvimento industrial. Entendemos que não há inovação no plano social; o desenvolvimento, neste caso, se restringe à diversificação das indústrias e à produção de bens.

Quando afirma que um projeto de desenvolvimento deve atingir toda a sociedade, Furtado revela que a industrialização não deu conta de gerá-lo, em razão de que não incorporou a maioria da população. Partindo dessa afirmação, Martins (1969) nos revela que o modelo de desenvolvimento específico da visão desenvolvimentista, “no que diz respeito ao problema do acesso aos benefícios do desenvolvimento, por exemplo, a incorporação de novas camadas sociais (...) era amplamente aceita como a fórmula mesma para satisfazer as expectativas geradas na perspectiva do progresso.” (MARTINS, 1968, p.19).

Essa mesma concepção de desenvolvimento inclui, igualmente, a questão política, da qual se esperava desdobramentos democráticos, como, por exemplo, “a ampliação da escala de participação de camadas populares para o esforço do desenvolvimento e uma maneira de integrá-las ao sistema.” (MARTINS, 1969, p.20). Tomando como base essas duas questões, percebemos que essa mesma concepção de desenvolvimento, esperada com a industrialização, não aconteceu; na realidade, o que se deu foi exatamente o oposto: uma elevada concentração de renda como também, restrições à participação política, sobretudo das camadas populares.

A partir da crise do modelo de substituição de importações, as contradições entre os diversos grupos, as ações econômicas em andamento e o modelo político vigente entraram em evidência. Com a ressalva de que a suposta união e conciliação de interesses, entre aqueles diversos segmentos sociais, eram estabelecidas pela mediação de governos populistas. Podemos afirmar que as medidas populistas foram, até certo ponto, responsáveis pela manutenção do processo de desenvolvimento industrial baseado no modelo de substituições de importações. Ou seja, foi um mecanismo político utilizado para levar o projeto de desenvolvimento industrial adiante – as características inerentes ao populismo sustentam esta

afirmação.

Desde o início do processo de substituição de importações, havia motivos para que os diversos segmentos sociais entrassem em conflito. É justamente nesse momento que as ações populistas surgem, para tentar absorver “as tensões que tendem a surgir à medida que o processo avança e suas desigualdades se agravam. São os resultados exitosos delas, [das ações populistas] (...) que por muito tempo irão ocultar o verdadeiro perfil e a subdivisão da estrutura social brasileira e impedir que ele se revele em todas as suas dimensões.” (MARTINS, 1969, p.82).

De acordo com Martins, o populismo perde sua função posto que não consegue mais manter a coesão interna do sistema social, substituída, então, pela contestação. De forma bem simplificada, podemos dizer que a classe trabalhadora passa a reivindicar a participação nos resultados obtidos com o desenvolvimento. Em razão dessas reivindicações, os setores da burguesia e da classe média e os militares deixaram de depositar confiança no processo político, uma vez que o populismo não dava mais conta de mediar seus interesses. “São dois universos, assim, que começam a se afastar e o espaço que entre eles se abre é o abismo sobre o qual o populismo (...) procura-se (sic) equilibrar.” (MARTINS, 1969, p. 85). Saviani retrata essa mesma situação anterior ao golpe de 1964 com outras palavras, ao afirmar:

Atingida a meta, [da industrialização], enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, de dividendos e as reformas de base (reforma tributária, financeira, agrária, educacional etc.). Tais objetivos eram em decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto entram em conflito com o modelo econômico vigente. (SAVIANI, 2009, p. 187).

Nessas condições, o Estado Populista que opera(va) através do consenso, impossível de ser viabilizado em razão do acirramento dos antagonismos, cede lugar a um modo de governar, denominado ditadura militar, que age coercitiva e violentamente. Diante disso, os setores que passaram a fazer parte do grupo dirigente buscaram mecanismos para reorganizar o meio político e a sociedade, de forma a fazer prevalecer seus interesses econômicos e políticos.

A situação que, anteriormente ao golpe de 1964, defendia o desenvolvimento nacionalista com reformas de base relaciona-se com o conceito de utopia, já que a orientação política precedente visava modificar a ordem socioeconômica existente. É exatamente nesse sentido que, para evitar tal transformação, a chamada Revolução de 1964 representa uma ruptura política e não socioeconômica, minando qualquer possibilidade de transformação da

realidade. Note-se que, para Mannheim, são utópicas as orientações que:

[...] transcendendo a realidade, tendem a se transformarem em conduta, a abalar, seja parcial ou totalmente, a ordem das coisas que prevaleça no momento. Ao limitar o significado do termo “utopia” ao tipo de orientação que transcende a realidade e que, ao mesmo tempo, rompe as amarras da ordem existente, estabelece-se uma distinção entre os estados de espírito utópicos e ideológicos [...]. No decurso da história, o homem tem-se ocupado mais frequentemente com objetos que transcendem seu âmbito de existência do que com imanentes a ela e, apesar disso, formas efetivas e concretas de vida social têm sido construídas com base em tais estados de espírito “ideológicos” que estão em incongruência com a realidade. Esta orientação incongruente somente se tornou utópica quando, em acréscimo, tendeu a pôr fim aos laços da ordem existente. (MANNHEIM, 1968, p. 216).

Tal ruptura foi necessária para que o projeto econômico que os componentes do grupo de poder (1964-1984) buscavam consolidar tivesse continuidade, subtraindo qualquer possibilidade de reformas e as mudanças sociais. Eis o conflito decorrente das contradições: ou se ajustava o modelo econômico às orientações políticas, provocando mudanças substanciais na sociedade, ou se adequava a orientação política ao modelo econômico, assegurando-se a manutenção das condições sociais. Constatamos que os objetivos do plano político, anterior ao regime militar, não se concretizaram. Deu-se justamente o contrário, eles foram sufocados para que se realizassem os interesses e objetivos que assegurassem a manutenção das condições existentes, no tocante à ordem social e econômica.

As formas de pensamento que a ditadura veiculava, especialmente através da disciplina de Educação Moral e Cívica, diziam respeito a ideologias, tais como: a noção de democracia e o projeto de integração nacional defendidos pelo grupo dirigente. A escola, ao transmitir conteúdos ideológicos, contribui para a manutenção da sociedade. Uma disciplina escolar pautada em formas de pensamentos, ideológicos ou mesmo utópicos, compromete o conhecimento, uma vez que acabaria dificultando a formação de conhecimentos sistematizados e científicos, condizentes com as necessidades da realidade existente. Buscamos compreender a existência de disciplinas, conteúdos e/ou práticas moralizantes nas escolas, como mecanismos capazes de mistificar as reais condições sociais, dificultando processos de mudança e de compreensões acerca da realidade objetiva.

1.2 OS CONFLITOS ENTRE A COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO E O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO: AS QUESTÕES RELIGIOSAS

As discussões para incluir a disciplina de EMC nos currículos escolares, começaram já em 1964, cinco anos antes de sua obrigatoriedade. A primeira fonte documental de que

dispomos é o parecer nº 117/64, de 30 de abril de 1964, que teve como relator o bispo D. Cândido Padim²⁴. Esse parecer – solicitado pelo ministro da Educação e Cultura, que se dizia pressionado por entidades cívicas femininas – trata da posição do CFE no que se refere ao ensino da EMC. Em relação a essa preocupação, o relator manifestou-se da seguinte forma:

É inteiramente compreensível e louvável a preocupação manifestada pelas mães que se dirigiram ao Senhor Ministro. O momento atual, do Brasil e do mundo, está a exigir, efetivamente, maior atenção para a formação da consciência dos adolescentes, quanto ao exercício dos seus deveres morais e cívicos. Trata-se do que há de mais essencial e básico na educação integral do homem.” (BRASIL, 1964 a, p. 15).

Mesmo assim, o CFE não se rende às exigências e pressões de tais “movimentos sociais”. O relator afirma que a base necessária para a compreensão dos valores cívicos estava sendo garantida pela disciplina Organização Social Brasileira, no ensino médio. As entidades femininas cívicas de que se fala, são os grupos ligados à Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Sobre esse movimento escreve Silva (2005):

Em 1964 a religião foi novamente utilizada na cruzada contra os esquerdistas — o que na época significa avanços das lutas dos trabalhadores. As madames católicas saíram às ruas em marcha fortalecendo a base social golpista; a cúpula da Igreja silenciou e/ou apoiou os golpistas. Mas, também é verdade que setores minoritários dessa mesma Igreja adotaram uma postura corajosa e favorável aos explorados e oprimidos, contra o golpe militar, pela democracia e por uma sociedade justa e igualitária. De qualquer forma, política, violência e religião mesclam-se. (SILVA, 2005)²⁵.

Observa-se que conflitos existiam não somente entre os órgãos relacionados à educação, mas também entre os integrantes da Igreja Católica. Assim, no que dizia respeito à educação moral, de acordo com D. Pandim, seria preciso uma série de debates para compreender o problema. No parecer, supracitado, fica explícita a posição do conselho quando diferencia prática educativa de disciplinas, enquadrando a educação moral a prática educativa, ao mesmo tempo em que rebate a pressão dos grupos feministas:

Como se vê, o problema é complexo e só poderá ser resolvido dentro de todo conjunto dos fatores educativos, quer na escola, quer fora dela. Trata-se, no fundo,

24O bispo Dom Antônio Padim fazia parte da ala progressista da Igreja Católica, estava engajado social e politicamente. Foi um dos signatários da Carta aos Brasileiros, escrita pelo professor doutor em Direito, Goffredo Telles Júnior, que leu a carta no pátio da USP em 1977. Antônio Padim em uma entrevista à TV PUC/SP, no ano de 2008, afirmou: “a Lei de Segurança Nacional foi uma ditadura imposta ao povo, ninguém podia ter opinião própria [...] publicaram vários livros para dominar a mentalidade das escolas, nós sofremos muito, foram mais de vinte anos sem poder abrir boca, como não gostávamos das coisas do governo, ficávamos calados. A Igreja tem também responsabilidades sociais, não só de culto, mas de responsabilidade social.”

²⁵ Por setores minoritários da Igreja entendemos a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs) que, inspiradas no evangelho, estavam a favor da mudança social, por meio de processos que envolvessem a conscientização e a prática.

da formação de hábitos de natureza ética, causada não apenas pela aquisição de conhecimentos através de aulas, mas principalmente pelo calor afetivo das relações pessoa a pessoa e pelo atrativo dos ideais vividos em comunidade. Consequentemente para esse fim importa muito mais o ambiente humano em que se educa o adolescente, do que as matérias e as técnicas empregadas. Assim, a desejada educação moral e cívica dos educandos dependerá principalmente do ambiente em que vivem e se desenvolvem, tanto na escola, como na família e na comunidade local. Cabe aos pais, no desejo de entrosamento com a escola, acompanhar o transcurso das atividades dos seus filhos. (BRASIL, 1964 a, p. 16).

Verificamos que, desde as primeiras discussões, o CFE tem um posicionamento contrário à inclusão da EMC como disciplina nos currículos escolares, considerando os valores morais estão mais diretamente relacionados com a família do que com a educação escolar pautada em disciplinas com suas técnicas específicas.

Como que argumentando contra as posições do CFE, o então ministro Costa e Silva defende, em 1966, a necessidade do ensino da Educação Moral e Cívica. A iniciativa é justificada pela necessidade de suprimir as deficiências que a família moderna, segundo ele, apresentava em relação aos valores, posto que a mãe, ao ter de se ausentar do lar para trabalhar, deixava para segundo plano a educação moral dos filhos. Caberia, então, à escola o papel de educador moral. É nesse sentido que o ministro defende a EMC, para remediar a desagregação moral, que seria em seu entendimento um legítimo patriotismo e uma proteção contra o comunismo. Respondendo a isso, o presidente Castelo Branco, por meio do Decreto nº 58.023²⁶ de março de 1966:

Institui, na Divisão de Educação Extra- Escolar do Departamento Nacional de Educação (DNE), o Setor de Educação Cívica, que juntamente com o Serviço de Organização e Orientação, com a Campanha Nacional de material de Ensino e com outras entidades do DNE, deveria desenvolver atividades relacionadas à educação cívica como prática educativa, visando à formação dos cidadãos. (FILGUEIRAS, p. 42, 2006).

Até esse Decreto, o ensino do civismo era desvinculado da moral e, conseqüentemente, da moral religiosa, que passa a ser a base, logo nos anos seguintes, do programa de Educação Moral e Cívica.

Em janeiro de 1968, o decreto-lei nº 348, dispunha sobre a organização, a competência e o funcionamento do Conselho de Segurança Nacional. Cada Ministério passaria a ter assim, uma Divisão de Segurança e Informações (DSI), cujos diretores deveriam ser escolhidos entre cidadãos diplomados pela ESG ou oficiais das Forças Armadas. A partir deste momento começava a atuar mais

²⁶No Decreto 58.023/66 apud Filgueiras (2006, p. 52) encontramos as seguintes finalidades acerca do ensino cívico: “formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos os tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros e fiéis no cumprimento de seus deveres.”

ativamente no MEC, o General Araújo Lopes, membro da ESG e um dos maiores defensores do ensino da Educação Moral e Cívica, vinculado aos valores religiosos, visando a Doutrina da Segurança Nacional, de forma a proteger a população contra a propaganda subversiva comunista. (FILGUEIRAS, 2006, p. 54)

Filgueiras (2007) nos **revela que, em fins de 1967, o ministro Costa e Silva toma posse como presidente da República e altera a relação entre o CFE e o poder executivo.**

Em 1968, o CFE teve três conselheiros exonerados: Anísio Teixeira, Antonio Almeida Júnior e Alceu Amoroso Lima. Em janeiro desse mesmo ano, o Decreto-lei nº 348, referente à Segurança Nacional, determina que cada Ministério tivesse sua Divisão de Segurança e Informação (DSI), devendo os respectivos diretores ser escolhidos entre os diplomados pela ESG ou oficiais das Forças Armadas.

É a partir de então que o ensino da EMC passa a estar vinculado aos valores religiosos, visando à chamada Doutrina de Segurança Nacional, defendida pelo grupo dirigente. Isso em consequência da atuação ativa do general Moacir Araújo Lopes, membro da ESG, que passou a atuar ativamente no MEC, inclusive na escolha do guia cívico para o ensino médio, pondo em destaque os fundamentos democrático-constitucionais relacionado ao espírito religioso brasileiro, ou seja, vinculava o civismo às tradições cristãs brasileiras.

O posicionamento do CFE contrário à inclusão do ensino da Educação Moral e Cívica é revelado, também, através do parecer 649/68, referente ao projeto de Lei nº 770/67 do deputado Jaime Câmara, projeto que tratava da inclusão da disciplina nos diversos sistemas de ensino do país. Segundo o parecer, a EMC deveria fazer parte do processo educativo e não constituir-se uma disciplina. Nesse documento encontramos, mais uma vez, o posicionamento do CFE acerca da Educação Moral e Cívica, qual seja, o desta estar presente nas instituições escolares como prática educativa:

[este conselho] tem permanentemente sugerido que a formação moral e cívica se processe, não como disciplina formal (que corre o perigo de ser reduzida a mera informação, mas “através do processo educativo” como diz a LDB (ART. 38) e o próprio projeto de lei ora em exame. Os estudos da Reforma do Ensino Primário e Médio, no Congresso, darão oportunidade a que as ideias do projeto em causa sejam consideradas. (BRASIL, 1968, p. 2).

Em julho de 1968, a ADESG envia ao presidente da República um novo Anteprojeto de Lei sobre o ensino da Educação Moral e Cívica, propondo a inclusão da disciplina em caráter obrigatório em todos os sistemas de ensino, em atendimento às necessidades apresentadas pelo então ministro da Guerra, Costa e Silva, que agora, como presidente, encaminha a proposta, em caráter de exceção ao CFE. Esse conselho sugere reuniões com o grupo da ADESG responsável pelo projeto, o que permite conhecer as preocupações com os

chamados valores tradicionais. A EMC seria, então, uma disciplina empenhada em disseminá-los e mantê-los vivos nas formas de agir e pensar, mas isso, através da repressão e prevenção. (FILGUEIRAS, 2007).

É seguindo essas sugestões que o CFE apresenta o Parecer em relação ao Anteprojeto proposto pela ADESG:

Os motivos inspiradores de sua conceituação, pronunciadamente diferentes dos que têm aparecido em proposições anteriores, da mesma índole. Isto porque o problema é posto como sendo de Segurança Nacional, com implicações nos aspectos preventivos e repressivos da Segurança Interna, não somente para corrigir falhas que levaram parte da juventude a contestar valores tradicionais da cultura, como para acionar o sistema de repressão às ações negativas quanto à formação de caráter do jovem, e exercidas pelos meios de comunicação de massa. (BRASIL, 1969 apud FILGUEIRAS, p. 58, 2007).

Podemos afirmar, então, que a EMC faz, realmente parte da estratégia psicossocial. O Manual Básico da ESG (2002) apresenta a estratégia psicossocial como:

Suporte psicológico da nação para a mobilização nacional, criando condições de receptividade para as ações que lhes são pertinentes. No preparo da mobilização, devem ser feitas pesquisas visando a identificar traços, complexos e padrões culturais para q se possa desencadear, com a comunicação social, um conjunto de mensagens [...] A segurança das instituições e do patrimônio individual e familiar deverá ser enfatizada para motivar o indivíduo quanto à necessidade de sua participação consciente na mobilização nacional. Ênfase especial merecem os seguintes aspectos da mobilização psicossocial: [...] - grau de sensibilidade da população quanto aos sentimentos cívicos em geral e, em geral quanto aos problemas da segurança nacional [...] - educação moral e cívica. (p. 252, 253).

Podemos afirmar que os conteúdos da disciplina de Educação Moral e Cívica estavam relacionados com a Doutrina de Segurança Nacional, sendo necessário, portanto, o resgate dos valores tradicionais, dentre os quais destacamos a tradição cristã, que no mesmo Manual é apresentada como:

A contribuição de várias Igrejas na formação da estrutura social brasileira. O ato do próprio descobrimento de nossa terra foi assinalado por uma cruz e uma primeira missa. Ao longo da colonização, as sangrentas lutas entre portugueses e índios foram abrandadas pela ação dos jesuítas. Estes exerceram, também, apreciável influência no processo educacional brasileiro, suprimindo, em parte, a ausência do universitário durante o período colonial. A própria situação da família, no complexo social brasileiro, deve sua coesão ao fenômeno da fé e à participação institucional da Igreja. A fé religiosa concorreu, ainda, para mitigar a dissolução dos costumes nos tempos da colonização. Todos esses laços espirituais concorreram para a acomodação de conflitos, permitindo ao País uma evolução quase sempre incruenta. Foram, sem dúvida, forças de equilíbrio que atuaram no sentido de conciliação de interesses entre grupos e classes, proporcionando à sociedade um clima de paz e de liberdade. (ESG, p. 31, 1992).

Assim entrelaçavam-se estratégia psicossocial, religião e EMC, ao mesmo tempo que se construía a história do país. No caso acima, percebemos uma total superficialidade no trato

da questão indígena, conflitos que, ao contrário de abrandados no período colonial, se estendem até a atualidade. A religião foi apresentada, pela escola militar, como uma espécie de mediador da paz, atuando nesse sentido desde o descobrimento do Brasil com a catequização, pelos jesuítas, do indígena, no período da colonização.

A religião é, então, apresentada como um componente essencial à Integração Nacional²⁷, por isso o interesse em manter esta tradição cultural, fazendo-se uso, além de outros mecanismos, da educação, baseada na disciplina de Educação Moral e Cívica marcada pela moral religiosa cristã que, diferentemente do ensino religioso não, era de caráter facultativo, e sim obrigatório, em todos os níveis de ensino. Nesse caso específico da EMC, entendemos que a política faz uso da religião, para defender seus interesses e objetivos, ou seja, aquela instrumentaliza com seus valores ao seu favor; é o que Cunha conclui ao trabalhar com a noção de campo de Pierre Bourdieu:

A EMC, por sua vez, representou tentativas do campo político de instrumentalizar o campo religioso para propósitos igualmente hegemônicos [...] Na ditadura militar dos anos 1960/1980, a base religiosa católica da EMC foi explicitamente evocada, assim como a participação ativa do clero no ensino e na elaboração do material didático [...]. Derrotada a ditadura militar, a EMC acabou extinta, primeiro na prática; depois na lei. O ER permaneceu e resistiu à crítica que os grupos laicos lhe moveram. (CUNHA, 2007, p. 9).

Mesmo tendo o CFE apresentado um parecer favorável à implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica em início de 1969, nos meses seguintes o assunto fica em suspenso no Conselho, devido às manifestações do movimento estudantil e do movimento de luta armada que exigiram intervenções mais imediatas²⁸. Contudo, o afastamento do presidente Costa e Silva, por motivos de saúde, transfere o poder executivo para a Junta Militar – composta pelos ministros do Exército, da Marinha e da Aeronáutica – que torna a disciplina de EMC obrigatória em todas as escolas de todos os níveis de ensino, quinze dias após a transferência do poder, através do Decreto 869/69.

Temos dois documentos oficiais que fixaram os currículos e os programas de EMC, o primeiro deles organizado pela CNMC (Comissão Nacional de Moral e Civismo), em meados

27 A Escola Superior de Guerra entende por Integração Nacional “a integração física, política, econômica e social do país [que] passa a constituir nítida aspiração nacional. Deriva essa aspiração da própria política colonial portuguesa que muito facilitou a manutenção da unidade nacional [...] Embora com enormes dificuldades causadas pela imensidão geográfica, a diretriz integradora sempre esteve presente [...]. O mundo contemporâneo convida os planejadores a uma reflexão acerca deste ponto, de vez que é preciso contrabalançar as influências externas, em proveito do resguardo da identidade cultural, da integridade material e da soberania da nação.” (ESG, p. 55, 1992).

28 “Esses acontecimentos levaram ao decreto da Lei nº 477, de 25 de fevereiro de 1969, que definia as infrações praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular e estabelecia as penalidades.” (FILGUEIRAS p. 60, 2007).

da década de 1970, tendo como relator o padre José de Vasconcelos. Consideramos pertinente especificar um pouco mais a CNMC, visto que sua criação foi estabelecida como também foram definidas suas atribuições pelo Decreto-lei 869, ou seja, isso se deu concomitante à obrigatoriedade da EMC. No Art. 5º desse documento “é criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro do Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).” (BRASIL, 1969, p. 2). Foram, igualmente, definidas as atribuições destinadas à Comissão, dentre as quais destacamos:

Colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica [...].Influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade. [...] **Assessorar** o Ministro de Estado na aprovação de livros didático, sob o ponto de vista de moral e civismo, e **colaborar** com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura [...]. A CNMC **proporá** ao Ministro da Educação e Cultura as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo. [...] A CNMC **elaborará** projeto de regulamentação do presente Decreto-Lei, ao ser encaminhado ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, a contar da data de publicação deste Decreto-Lei. (BRASIL, 1969, p.02 – 03) [grifo nosso].

Lendo o Decreto 869, percebemos grandes responsabilidades atribuídas à CNMC, mas com autonomia limitada pelo CFE²⁹. Sobre a relação entre esses dois órgãos temos como referência a citação acima e o artigo 4º do mesmo documento em que: “Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação com a colaboração do órgão de que se trata no artigo 5º” (BRASIL, 1969, p. 2) – a CNMC. Como a principal responsável pela “implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica [...] [e pela] elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica” (BRASIL, 1969, p.02), a Comissão Nacional de Moral e Civismo estabeleceu o objetivo geral da disciplina, o qual pode ser encontrado no documento “Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino,”³⁰:

Fixar prescrições sobre os currículos e estabelecer programas básicos da disciplina Educação Moral e Cívica, em todos os níveis de ensino, de modo que:

29 Sobre os demais conflitos entre a CNMC e o CFE ver em: FILGUEIRAS, J. M. A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

30 “A CNMC desempenhou papel central também ao estabelecer os “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica” em 1970, principalmente porque esses subsídios serviram de base para muitos livros didáticos, mesmo com o Parecer nº 94/71 do CFE, que fixava novos currículos. A aprovação dos livros didáticos para todos os níveis de ensino foi um dos espaços de maior atuação da Comissão” (Filgueiras, 2007, p. 87)

- Visem à formação ou aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores espirituais e morais da nacionalidade. (BRASIL, 1970, p.09).

Nesse documento encontramos uma breve observação segundo a qual a religião não deve ser tratada com sentido confessional; contudo, justamente após essa observação verificamos que toda a educação moral e cívica estava atrelada à moral cristã, utilizando-a como suporte para veicular outros princípios e valores, principalmente os relacionados à moral cívica, direcionados ao favorecimento do consenso acerca das ações e interesses do regime militar. Em outras palavras, podemos dizer que a moral cristã foi estrategicamente utilizada para afastar quaisquer ideias contrárias aos objetivos da ditadura, como, por exemplo, em relação ao comunismo, o qual sempre que mencionado nos livros didáticos ou documentos referentes à EMC, é relacionado ao ateísmo.

Idealizar a Religião considerada [...] não com o sentido confessional, a Moral e o Civismo como formando três círculos concêntricos, sendo exterior o da Religião, médio o da Moral e o interior o do Civismo. Desse modo, os deveres, direitos e atos cívicos fazem parte de grupos maiores de deveres, direitos e atos morais, e a moral vincula-se a princípios permanentes, originários de Deus. (BRASIL, 1970, p.11).

O relator da Comissão Especial do CFE³¹ foi um padre, o arcebispo-conselheiro Luciano José Cabral Duarte – considerado um membro conservador da Igreja Católica –, este Conselho estava encarregado de estabelecer as diretrizes para os programas da EMC (parecer 94/71). Apesar de o parecer estabelecer que a disciplina deveria ser não confessional, ele proclamou, assim como o fez o documento anterior, que a religião era a base da moral a ser ensinada. Para escapar ao paradoxo, o arcebispo Duarte utilizou o conceito de "religião natural", isto é, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão, ou seja, a racionalização teológica da tradição judaico-cristã. (CUNHA, 2007).

Filgueiras (2007) destaca diversos conflitos existentes entre a CFE e o CNMC, mas observamos que aqui o aspecto religioso da moral permeia esses dois órgãos, embora o

31 Concordamos com Filgueiras (2007) quando afirma que o Conselho Federal de Educação era um órgão – vinculado ao Ministério da Educação – a favor dos interesses do governo e não um representante do povo, uma vez que seus vinte e quatro representantes eram escolhidos diretamente pelo Poder Executivo e também eram exonerados assim que necessário para atender os interesses do grupo dirigente. Mas salientamos que essa relação foi acentuada a partir de 1968, quando o CFE perde um pouco de sua autonomia, o que dificulta a manutenção de suas posições acerca da EMC como prática educativa. Dentre suas atribuições, que permeavam todos os níveis de ensino temos: “indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio, adotar ou propor modificações e medidas que visassem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; assessorar e emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe fossem submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação; decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos. (FILGUEIRAS, 2007, p.66).

CNMC revele, de maneira mais enfática, a defesa de valores morais e religiosos, muito próximos às definições da ESG. O CFE não deixou de vincular a moral a uma base religiosa, conquanto possamos perceber resistências em conceber a Educação Moral e Cívica como disciplina escolar. Mesmo assim o conselho não ficou imune às determinações do jogo político, tendo sido seus conselheiros exonerados, como também tendo de ceder, invariavelmente, às pressões do Poder Executivo em tornar a EMC disciplina obrigatória nos currículos escolares.

CAPÍTULO 2 – OS PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO NA ESCOLA: DIMENSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

2.1 VALORES MORAIS NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO

Mannheim considera que a maneira de pensar é compreendida somente se consideradas as origens sociais de quem pensa, ou seja, as formas de pensar são específicas aos diversos grupos, em determinado tempo e espaço. Dizendo-se de outro modo, não é possível constatar um pensamento comum a todos os homens, em todas as épocas e em todos os lugares. Em suas palavras é imprescindível: “compreender o pensamento no contexto concreto de uma situação histórico-social [...]. Quem pensa não são os homens em geral [...] mas os homens em certos grupos. (MANNHEIM, 1968, p. 31). Ou seja, o pensamento é determinado socialmente, segundo os interesses coletivos de grupos, subjacentes aos pensamentos dos individuais.

É muito mais correto dizer que o conhecimento é, desde o primeiro momento, um processo cooperativo de vida de grupo, no qual cada pessoa desdobra seu conhecimento no interior do quadro de um destino comum, de uma atividade comum e da superação de atividades comuns (em que, entretanto, cada um enfrenta-se com uma parte diferente). Em conformidade com isso, os produtos do processo cognitivo já estão, pelo menos em parte, diferenciados. (MANNHEIM, 1968, p.56).

São as formas de conhecimento derivadas das condições de vida coletiva que suscitam mudanças nas metodologias e epistemologias, as quais se apresentam como consequências dos acontecimentos empíricos imediatos. Em relação a isso, e de modo semelhante – resguardadas as diferenças entre as preocupações de Mannheim e Durkheim –, Durkheim afirma que cada contexto social exige uma determinada moral³², ou normas e valores que moldam a conduta dos indivíduos. Essas normas constituem-se fora da mente dos indivíduos, mas são impostas a ela. Assim sendo, essas regras e valores existem independentes dos indivíduos, garantindo a coesão social, posto que:

A escala de valores encontra-se, assim, livre das apreciações subjetivas e variáveis dos indivíduos: estes encontram fora deles uma classificação estabelecida previamente, que não é obra sua, que não exprime seus sentimentos pessoais e com a qual são forçados a se conformar. Isto porque a opinião pública traz de suas origens uma autoridade moral pela qual se impõem aos particulares [...] Ela censura aqueles que julgam as coisas morais por princípios diferentes daqueles que ela prescreve. (DURKHEIM, 1981, p. 54).

³² Nesse caso, o pensador francês não faz referências somente à “máxima moral”, mas igualmente às regras jurídicas, valores religiosos, moda, habitação, distribuição populacional e taxas de natalidade, suicídio e matrimônio.

Duas das principais características apontadas por **Durkheim**, no livro: “As regras do método sociológico”, referentes ao que o autor define como fato social³³, **podem ser verificadas no trecho acima**, o fato social é exterior às vontades individuais e, conseqüentemente, coercitivo. Em relação à primeira característica, sabemos que as consciências individuais não traduzem as representações coletivas, – mitos, lendas populares, concepções religiosas, crenças morais, leis, etc. – essas são representadas pela maneira como o grupo se enxerga a si mesmo. Essa ideia que o grupo faz de si domina os indivíduos, obrigando-os a pensar e agir de acordo com o já estabelecido pelo meio social. (DURKHEIM, 2002).

Em relação à coerção, ela varia conforme a rigidez de suas estruturas, dependendo do conjunto de regras e valores que se consideram, por exemplo:

As regras jurídicas constituem arranjos não menos permanentes que do que os tipos de arquitetura [...]. A simples máxima moral é seguramente mais maleável; porém, apresenta formas muito mais rígidas do que os meros costumes profissionais ou do que a moda. Existe toda uma gama de nuances que, sem solução de continuidade, liga os fatos de estrutura mais característicos a estas livres correntes a vida social que não estão ainda presas a nenhum molde definido. O quer dizer que não existem entre eles senão diferenças no grau de consolidação que apresentam. Uns e outros não passam de vida mais ou menos cristalizada. (DURKHEIM, 2002, p.10-11).

Não é impossível modificar os modos de pensar, agir e sentir presentes na coletividade, mas adverte-se que não se trata de uma tarefa fácil, uma vez que, ao mesmo tempo que se apresentam independentes de nossa vontade, exercem coerção sobre os indivíduos através das leis do direito e da consciência pública, que regula a conduta dos cidadãos. Com isso, chega-se a um momento da vida dos indivíduos em que os modos de agir parecem fazer parte de sua natureza, propiciando, ainda, uma maior rigidez às estruturas. Esse processo dificulta as mudanças referentes às regras, valores, normas de conduta, formas de pensamento e modismos já definidos no meio social, independentes das resistências individuais, se e quando existirem.

Desse modo, temos a impressão de que agimos voluntariamente, de acordo com o já definido pelo meio social, anos antes de nossa existência, ignorando, segundo Durkheim, “o detalhe das obrigações que nos incumbe desempenhar.” (RODRIGUES, 1978, p.46). Essa aparente autonomia que julgamos ter é elaborada por um processo: a educação.

Consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de

³³ O autor encerra o primeiro capítulo de as Regras do Método Sociológico, ‘O que é fato social?’, com uma definição precisa: É fato social toda a maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo como coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (sic).” (DURKHEIM, 2002, p. 11).

agir às quais elas não chegariam espontaneamente, - observação que salta aos olhos todas as vezes que os fatos são encarados tais quais são e tais quais sempre foram. [...] a educação tem justamente por objeto formar o ser social; [...] A pressão de todos os instantes que sofre a criança é a própria pressão do meio social tendendo a moldá-la à sua imagem, pressão de que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários. (DURKHEIM, 2002, p. 5).

Eis a função da educação, segundo a concepção durkheimiana: inculcar ideias e comportamentos, ou seja, moldar os mais jovens ao que vem de fora, ao já estabelecido, causando a impressão de que tudo é indispensável. Para Mannheim, a educação não só ajusta os indivíduos aos interesses de uma determinada sociedade, mas deve, sobretudo nas sociedades ditas democráticas, potencializar os indivíduos e seus pensamentos. Nas palavras do autor: “A tarefa da educação, portanto, não é simplesmente formar pessoas ajustadas à situação presente, mas também pessoas capacitadas a operarem como agentes do desenvolvimento social, levando-o a (sic) um estágio mais avançado.” (MANNHEIM, 1982, p. 156). É nesse sentido, que para ele, a sociedade deveria valer-se de intelectuais independentes, capazes não só de romper com as mentalidades e estruturas rígidas, influenciando o surgimento de ideias dinâmicas, mas também de modificar a estrutura das instituições sociais. Entendemos essa necessidade porque, até mesmo o pensamento conservador, segundo o autor, é passível de transformações que se adaptam ao desenvolvimento social.

Durkheim assistiu a acontecimentos que marcaram sua obra. Daremos atenção aos que influenciaram sua concepção de educação, em especial da educação moral. Entre tais acontecimentos temos as medidas de ordem política que desencadearam rompimentos com as tradições, como, por exemplo, a instrução laica – questão levantada por Jules Ferry, ministro da Instrução Pública da França de 1882. Nesse momento, a escola francesa tornou-se gratuita e obrigatória dos 6 aos 13 anos de idade, como também ficou proibido o ensino da religião, que vigorou por séculos nas escolas públicas francesas. Era preciso preencher a lacuna provocada pela ausência da religião no ensino; passou, então, a ser enfatizado o patriotismo que se instituiu por meio do que ficou conhecido como “instrução moral e cívica.” (RODRIGUES, 1978).

Essa situação induz Durkheim a explicar a crise da moralidade, denominada esta “moralidade medíocre”, vivida pela sociedade em razão do abandono da religião nas escolas. Não queremos afirmar, com isso, que o pensador francês seja a favor do ensino religioso nas escolas públicas, mas sim, em síntese, que o ensino da religião revelava que, acima dos homens, há um deus, que os leva a refrear desejos e a cumprir deveres, renunciando a

aspirações individuais em certas circunstâncias. A religião ampliava as obrigações para uma esfera superior à individual ao conclamar os homens para um objetivo comum. Agora, a educação laica deve depositar na criança o amor a um outro, a sociedade, e não mais a um deus. Essa substituição, de uma moral religiosa por uma moral social, que Durkheim considera racional, é que podia passar a crise de moralidade que a sociedade moderna enfrenta com a quebra das tradições. O amor à sociedade devia evitar sobrepor-se ao individualismo.

Heloísa Fernandes, em seu livro, *Sintoma Social Dominante e Moralização Laica*, refere-se que Durkheim atribuía a crise da moralidade pública em decorrência à educação moral puramente laica estabelecida nas escolas da França. Para ele, a tentativa de racionalizar a moral, retirando-se, sem substituições o religioso, tão natural à natureza humana deixava vazio o homem e sem moral alguma. Ao mesmo tempo que enfatizava a influência exercida pela religião, durante séculos, é nela que buscava os elementos de moralidade, de modo a torná-los racionais e afirmava: “é necessário descobrir os substitutos racionais destas noções religiosas que serviram durante tanto tempo de veículos às ideias morais mais essenciais.” (apud FERNANDES, 1994, p.44).

A essência da educação moral está, para Durkheim, na religião. Então, não obstante na escolha por um ensino laico, não se devem ignorar e desprezar os elementos morais de bases religiosas que, segundo o autor, se encontram sutilmente disseminados, urgindo selecioná-los e racionalizá-los. Sugerindo esse caminho é que Durkheim considerava imprescindível uma ciência da sociedade. Heloísa Fernandes atribui ao pensador francês um trabalho de garimpo, diante da necessidade de resgatar tais elementos que fizeram da religião algo superior aos homens e à sua vontade. É preciso fazer distinção entre os valores religiosos e os métodos utilizados para sua inculcação, uma vez que os elementos de moralidade são outra coisa que os valores em si. Aqueles, os dispositivos pedagógicos que permeavam a religião, são os responsáveis pela coesão social e não valores simplesmente. Assim, num trabalho de garimpo deve-se buscar os elementos morais nas religiões, mas mesmo nas religiões deve-se garimpar, visto que é necessário atenção:

Especialmente das religiões ascéticas, pois o cristianismo e o protestantismo são as religiões essencialmente humanas, já que nelas os “deveres mais numerosos e mais importantes são os dos homens entre si e não de seus homens com seus Deuses” (DURKHEIM apud FERNANDES, 1994, p. 45). São essas as ideias que seriam, então, traduzidas para uma linguagem racional. A sociologia, ciência da moral, realizaria o trabalho de garimpo e tradução. (FERNANDES, 1994, p. 45).

É justamente essa a essência da educação moral em Durkheim, substituir os deveres

dos homens para com seus deuses, pelo dever dos homens para com a sociedade, sem, no entanto, substituir o modo como esta operação se realiza “[...] uma sociedade em estado de saúde moral excede esses limites das relações dos homens entre si [...]. Sob condições da “moralidade medíocre” falta a fé, potência que adentra no amor ao Outro: à sociedade (sic).” (FERNANDES, 1994, p. 46).

O fundamental não é manter apenas uma sociedade sem conflitos entre os homens com base nas relações individuais, estas não conferem racionalidade suficiente. É com esse raciocínio que Heloísa Fernandes considera que o fundamento último que atribui racionalidade a todas as coisas, na concepção durkheimiana, é a sociedade. Neste caso ela entende como necessária a distinção entre a sociedade e deus. O que há é a substituição dos deveres para com os deuses e a obediência a eles pelos deveres para com a sociedade e obediência a ela. Essa mudança “interpela a sociologia, substituta racional da religião, nomeando-a única ocupante do lugar de uma ciência da moral.” (FERNANDES, 1994, p.52).

Essa obediência a “Outro” - a sociedade – é o caminho apontado por Durkheim para superar o que ele chama de crise do sistema pedagógico tradicional, pautado na moralidade que se baseia somente nos interesses individuais - a moralidade medíocre. A saúde moral de uma nação não é garantida somente quando a “generalidade de seus membros esteja suficientemente afastada dos atentados mais grosseiros, dos assassinatos, dos roubos, das fraudes de todo tipo” (DURKHEIM apud FERNANDES 1994, p. 46), mas sim quando nos espelhamos no homem que a sociedade deseja. A sociedade determina um modelo de homem a ser seguido; igualmente, a educação é obra da sociedade cujo objetivo é moralizar a criança, dificultando a tendência ao individualismo ao incutir o modo de pensar e agir almejado pela sociedade, fazendo com que a criança se torne desejante da moralidade existente.

Durkheim não mostra que valores seguir nem como agir, já que cada sociedade possui a sua moralidade. É preciso despertar na criança a necessidade, o desejo, da moralidade, uma vez que a moral por ser um fato social irá, forçar a consciência coletiva a pensar, a agir e a se organizar de acordo com os parâmetros da sociedade. O meio através do qual a criança vai aceitar essa coerção e depois desejar a imagem de homem que a sociedade necessita é a educação.

Para o pensador francês, a criança é o ser da falta, considerado um “bárbaro”, repleto de paixões. Para torná-la um ser melhor, o ser que a sociedade deseja, devem-se sufocar os instintos e as inclinações individuais. Para tanto o educador deve desenvolver na criança os três elementos de moralidade, após o quais não será mais preciso violência e correção: o espírito de disciplina, a adesão ao grupo – ambos provenientes da moral religiosa – e a

autonomia, novo elemento da moralidade racional.

O espírito de disciplina é a base, o fundamento, da educação moral, esse espírito desenvolve na criança a obediência às regras sociais. Essas regras são regulares porque se tornam indispensáveis para o bom funcionamento da sociedade, tornando-se superiores aos indivíduos e exercendo sobre eles a autoridade. Podemos afirmar, então, que a educação moral, ao desenvolver a disciplina na criança, dá continuidade à regularidade das normas, garantindo a manutenção da vida social.

Essas normas são constituídas de valor moral, que “é conferido a objetivos fixados e definidos pela sociedade, ou seja, Durkheim não faz uma listagem de valores a seguir, pois cada sociedade e cada época possuem valores específicos.

Porém, é importante frisar que, seja qual for esse conteúdo e sentido, a disciplina é sempre a observância aos limites demandados pela vida em coletividade. Deste modo, do filho ao pai, do soldado ao general, a moralidade requisita contenção dos desejos e disposições singulares, a favor da obediência aos deveres para com a sociedade, pois tais volições podem encaminhar ações em desacordo com as necessidades do coletivo. (FERREIRA, 2011, p. 105).

O espírito de disciplina existe quando o indivíduo adere a um grupo – segundo elementos de moralidade – seguindo as suas normas. Ao fazer isso o indivíduo abdica de si e passa a seguir os ideais coletivos. A adesão a um grupo “não significa um simples acoplamento mecânico, representa um conjunto de afeições e simpatias pelo grupo e por aquilo que ele representa.” (FERREIRA, 2011, p. 106).

Em síntese é isso que lemos:

[...] Os princípios morais em sua diversidade cumprem duas funções preponderantes: prescrevem e cobram o cumprimento de ações necessárias a serem desempenhadas na vida social (disciplina), e confortam e recompensam o indivíduo que cumpre as ações prescritas por seu grupo (adesão). O pensador francês também acredita que, por ter identificado as forças reais (disciplina e adesão) que legitimam a moral na vida social, conseguiu superar um dos principais obstáculos à educação moral: a própria diversidade dos princípios morais na sociedade contemporânea. A educação moral, então, será o educar para o cumprimento dos deveres e o confortar-se à sociedade. (FERREIRA, p. 102)

O terceiro elemento de moralidade, a autonomia, é a realização dos dois anteriores: sentir-se pertencente à sociedade, a um grupo, obedecendo a suas normas de conduta, com a ressalva de que essa moralização agora se estabelece de modo consciente, o que a diferencia da moral pautada na religião. A sociedade moderna, embora tenha seus fundamentos no espírito da disciplina e no desejo de pertencimento a algo superior ao indivíduo – o grupo –, sente a necessidade de superar o misticismo da religião. Agora, a autonomia deve conferir racionalidade às regras que a sociedade nos impõe. “A formação moral tradicional não

racionalizava os sentimentos motores da adesão. Em contrapartida, a educação moral durkheimiana, propõe que, enquanto força motriz da adesão, as paixões têm que ser racionalizadas.” (FERREIRA, 2011, p. 108).

Assim, a autonomia que, na concepção durkheimiana, é a consciência – conhecer as razões de seus deveres – de estar submetido às regras sociais. Entendemos que, enquanto desenvolve essa consciência a criança é, igualmente, levada a disciplinar-se e a se sentir pertencente a um grupo, dois momentos do mesmo processo, a educação moral. Seguindo Durkheim: “o educador das escolas primárias, laicas, públicas não é um pregador da moral mas seu explicador” (FERNANDES, 1994, p. 107). Explicando a moral, o educador fará a criança entender que a razão emana da sociedade, não da razão individual, tornando espontânea para a criança a aceitação da moral.

A autonomia é o elemento que diferencia a moral laica da moral religiosa, mas este fazer conhecer limita-se ao fazer conhecer, não pretende formar uma consciência contestadora das regras sociais. Como a concepção durkheimiana trata de uma ciência da moral que converte esses três elementos da moralidade em pedagogia, à educação ancorada numa ciência, cabe a função moralizante ao mesmo tempo que a faz compreender.

Por mais que a religião cristã assuma formas de pensamento ideológicas influenciando a estrutura social, isso não significa que as mudanças sejam inevitáveis. Em outras palavras, mesmo que o cristianismo pretenda-se dominante e queira civilizar os povos, entendendo os processos de mudanças como já acabados e restando-lhe a função de disseminar e fazer assimilar seus valores, as mudanças acontecem como nos sugere Elias (1990) e como podemos constatar em Durkheim. Note-se que o sistema escolar passa por processos de transformações e rupturas, como o ensino que se tornou laico após longos séculos de aliança com a Igreja Católica.

Concordando com Durkheim que cada sociedade possui sua moral, analisamos a moral cristã presente nos ambientes escolares durante a ditadura militar no Brasil (1964 – 1985), garantida por meio da disciplina escolar Educação Moral e Cívica, como também pela disciplina Ensino Religioso e pelas práticas escolares após 1996. O que percebemos de mais interessante é que nos dois casos, separados por um curto período de tempo, a moralização conserva elementos da doutrina cristã no universo escolar.

Partindo dos documentos oficiais e dos conteúdos presentes nos livros didáticos de EMC, podemos dizer que a disciplina relaciona-se com o dispositivo pedagógico da moralização em forma de conteúdos. Como um dos mecanismos utilizados pelo grupo dirigente para manter a disciplina dos alunos e o pertencimento ao grupo, fazendo-os aderir

aos objetivos e interesses em andamento após 1964. Neste caso, ao menos no currículo oficial, o professor é um pregador dos valores relacionados com os objetivos e interesses do grupo de poder. Neste momento surge a seguinte questão: E no cotidiano escolar, nas práticas em sala de aula, é possível afirmar que o professor e o pedagogo apresentavam-se como pregadores da moral, apontando as finalidades da disciplina ao transmitir os conteúdos?

A concepção durkheimiana não ignora as fortes influências que a religião exerce no e pelo ensino da moral. Ao contrário, as reelabora de forma a contribuir para a consistência da moral laica, conferindo-lhe racionalidade e apontando a sociedade como a responsável pela moral existente.

Durante o regime militar a religião é estritamente vinculada ao setor educacional, mas com um objetivo bem específico: fazer valer os interesses e valores do grupo de poder. Utilizava-se a moral religiosa de modo explícito e racional; a EMC, ao apresentar, no início dos livros didáticos, os valores cristãos, visava formar modos de pensar e agir favoráveis ao projeto de nação definido pelos militares. Em outras palavras, inculcava o espírito da disciplina e o sentimento de pertencimento à nação por meio de estratégias que buscavam transferir para a sociedade a obediência e o respeito a um ser superior.

No início deste século, verificamos a permanência da moral cristã na sociedade e nas escolas, mas não nas prescrições oficiais que se referem à educação. Os dirigentes políticos procuram sustentar o discurso democrático em voga, utilizando expressões como “respeito à diversidade religiosa e à pluralidade de ideias”, inclusive nos documentos relacionados ao ensino religioso. Agora é essa a estratégia utilizada para que os indivíduos se sintam pertencentes à nação. Os governantes se referem à religião de modo a garantir a legitimidade de suas ações, pois nos dias de hoje, sem um estado de exceção e sem a LSN, os diversos grupos possuem espaço para reivindicar seus direitos constitucionais, dentre eles a escola laica.

2.2 OS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E A MORAL RELIGIOSA

A análise de conteúdos dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica é fundamental em nossa pesquisa, visto que os livros representam uma ligação entre o currículo oficial e o currículo real. É por meio desses livros que se apontavam as finalidades pretendidas pelos dirigentes políticos, durante a ditadura militar, e se chegava às salas de aula. Entendemos que os conteúdos podiam não só reforçar o que já havia sido definido oficialmente por meio de decretos e programas curriculares, mas também elucidar de forma mais específica, o que

realmente se pretendia com a disciplina, no sentido de influenciar os indivíduos em seu modo de pensar e agir.

O estudo do livro didático como fonte para a análise da disciplina Educação Moral e Cívica torna-se de grande importância, pois apresenta os conteúdos e conhecimentos que se consolidaram como oficiais durante o contexto pesquisado. (...) São portadores da definição e distribuição do conhecimento e é a forma visível para o público das intenções e conhecimentos ensinados pela escola. (FILGUEIRAS, 2006, p. 3375).

Ao mesmo tempo, os livros utilizados pelos professores e alunos podem revelar-nos em que medida as aulas de EMC responderam às prescrições oficiais e aos valores considerados fundamentais para manutenção da fé cristã, da ordem, da paz e da harmonia³⁴. Ou então, revelam-nos como se efetivava, se é que se efetivava, a autonomia no ambiente escolar, mesmo naquele momento de controle e repressão. Antes, porém, precisamos saber que conteúdos estão contidos nesses livros, para que possamos analisar em que medida as práticas docentes estavam de acordo com os valores e práticas cristãs observáveis durante a ditadura militar.

Vamos nos concentrar nos livros didáticos de EMC, os quais independentemente das práticas docentes, transmitiam conteúdos estritamente relacionados com os objetivos do grupo de poder. Como parte da estratégia psicossocial, o objetivo era fazer com que, além de internalizar os valores estabelecidos, a sociedade passasse a agir de acordo com o que propalava o regime em vigor. Segundo verificamos nas páginas anteriores, a disciplina de Educação Moral e Cívica foi estabelecida como uma doutrina, à qual subordinavam-se todas as questões relacionadas à vida em sociedade – desde a religião até as questões políticas e aos interesses de um grupo específico. (NUNES, 2008).

2. 2.1 A localização dos livros de Educação Moral e Cívica: como chegamos até o material

Os livros didáticos de EMC nos quais baseamos o presente estudo foram fornecidos pelas escolas selecionadas para a pesquisa. Em visita aos colégios, pesquisamos o acervo da biblioteca dos estudantes, com o objetivo de encontrar livros de Educação Moral e Cívica. No Colégio Estadual Vicente Rijo, encontramos quatro exemplares: ‘Educação Moral e Cívica’, de Murilo Sampaio; ‘Educação Moral e Cívica’, de Otto Costa, Felipe N. Moschini e José C. Paixão e ‘Educação Moral e Cívica’, de Gleuso Damasceno Duarte. Todos esses livros

³⁴ Sobre isso, utilizamos como material de pesquisa alguns exemplares de livros de EMC, que pertenceram aos alunos. Neles encontramos exercícios resolvidos e corrigidos de acordo com os conteúdos expressos nos respectivos livros.

encontram-se na estante de Sociologia. A bibliotecária não permitiu o empréstimo, permitiu apenas que fizéssemos cópia dos livros.

Os dois volumes, de Elian Alabi Lucci ‘Educação Moral e Cívica’, chegaram até nós “pelo acaso”. Em 2009, o projeto LENPES desenvolveu uma campanha de arrecadação de livros para o Colégio Estadual Altair Mongruel da cidade de Ortigueira/PR. Em meio às doações, os estagiários encontraram livros de EMC, entregando a nós, pois já sabiam do nosso interesse pelo tema e que tais livros não se utilizavam mais nas escolas. Segundo notas existentes nos livros, eles pertenceram a um aluno que estudou no Colégio Estadual Hugo Simas. O primeiro volume, com data de 1988, foi utilizado quando o estudante cursou a 5ª série, e o segundo quando cursou a 6ª série em 1989.

Na biblioteca do Colégio Hugo Simas, não encontramos livros de EMC, havia somente os de OSPB, disciplina que integrava o programa de Educação Moral e Cívica. Conversando com a bibliotecária sobre os livros da disciplina de EMC, ela nos disse que foram todos doados, por falta de espaço nas estantes da biblioteca. A bibliotecária não soube informar quantos e quais livros de EMC foram doados, porque, segundo ela, a biblioteca se desfez de vários livros, principalmente dos mais “antigos”, que foram doados para um projeto da UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná). Esse pode ser um dos motivos pelo qual os livros de Elian Alabi Lucci podem ter chegado até nós. Solicitamos à bibliotecária o empréstimo do livro de OSPB. A princípio ela negou, alegando que os professores, principalmente os de Sociologia, utilizavam bastante a biblioteca e que poderiam precisar do livro, uma vez que estavam na estante de sociologia. Após negociações conseguimos o empréstimo. Porém, o livro de Ayrton Capella e Jaldyr B. Faustino da Silva não é objeto das análises, das quais foram objetos os livros da disciplina de EMC e não o programa como um todo.

2.2.2 Um panorama sobre os livros analisados

O livro de Elian Alabi Lucci, ‘Educação Moral e Cívica’, 1º grau – 1º volume (1987)³⁵, em sua 6ª edição pela editora Saraiva, foi preparado para os alunos da 5ª série do 1º grau. O material é dividido em duas partes: livro não-consumível, que contém a parte teórica com os conteúdos e o caderno de exercícios, com os exercícios de fixação para a verificação da aprendizagem.

³⁵ A listagem de conteúdos, os detalhes da capa e outras informações relevantes do livro podem ser vistos no ANEXO A.

A capa de ambos é praticamente igual, o que os diferencia é justamente a finalidade de cada um: no primeiro lê-se: “livro não-consumível”, enquanto que no segundo, “caderno de exercícios”. A capa apresenta sete figuras, dentre as quais: uma, o Rui Barbosa; uma as Forças Armadas; três, o “povo” brasileiro, com destaque para o indígena e para o sertanejo e, por fim, duas representam a Igreja Católica, a figura do Papa João Paulo II e a outra retrata a parte externa de uma igreja cristã. Essas duas últimas fotos nos revelam, explicitamente, a presença de conteúdos vinculados ao cristianismo, não deixando dúvidas, mesmo antes de adentrar nos conteúdos, de que a disciplina de EMC teve, como base da moral e do civismo, os valores cristãos.

O livro aborda, de modo geral, assuntos referentes tanto à moral quanto ao civismo, como, por exemplo: 'A formação moral', 'Família e a sociedade', 'Organização Política e Administrativa do Brasil', 'Forças Armadas e o Serviço Militar' entre outros. Porém, no presente trabalho os conteúdos analisados serão recortados de acordo com o interesse de nossa pesquisa: os referentes à moral religiosa.

O mesmo autor destinou o 2º volume do livro citado acima à 6ª série. Esse livro intitula-se: 'Educação Moral e Cívica: pela fraternidade e pela paz'; a editora também é a Saraiva, o ano, 1988, 5ª edição³⁶. Como o primeiro, também ele é dividido em duas partes, o “livro não-consumível” e o caderno de exercícios³⁷. As ilustrações da capa fazem jus ao título, pois encontramos a ilustração de um pombo sobrevoando o globo terrestre, recoberto por fotos de pessoas que representam as diversas nacionalidades. Entre os capítulos que trazem conteúdos de moral e civismo encontramos: 'A consciência moral', 'Os valores', 'A família e as instituições', 'A democracia e liberdade', 'A solidariedade internacional', 'A segurança nacional e a Defesa Civil' e 'Os Símbolos Oficiais do Brasil'.

O caderno de exercícios segue o mesmo modelo do 1º volume, com exercícios de fixação. O modelo dos exercícios sugere que o aluno decore o conteúdo, impedindo questionamentos e opiniões. A lista de exercícios do 1º capítulo ilustra bem essa consideração, porque nos cinco exercícios – entre os quais temos: complete; responda sim ou não e corrija o que estiver errado; enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª; preencha o diagrama e caça-palavras – as questões praticamente se repetem.

O livro 'Educação Moral e Cívica' de Costa; Moschini e Paixão, em sua 16ª edição, pela editora do Brasil, ano de 1982, é destinado para o ensino de primeiro grau,

³⁶ A listagem de conteúdos, os detalhes da capa e outras informações relevantes do livro, podem ser visualizados no ANEXO B.

especificamente o ginásio, que nos dias de hoje corresponde às quatro últimas séries do primeiro grau. Esse livro é dividido em duas partes: A primeira parte aborda assuntos relacionados aos valores, noção de moral, caráter e religião, e compõe-se cinco unidades. Dentre os capítulos, destacamos os seguintes: “Personalidade e Atributos Sociais”, “Deveres e Direitos Morais e Cívicos”, “Fortalecimento dos Valores Morais”, “Formação e Mecanismos do Caráter” e “A Religião como Base da Moral”.

A segunda parte do livro está relacionada com assuntos ligados à organização social, política e econômica do Brasil, dividida em doze unidades. Para uma noção geral relacionamos os seguintes capítulos: “As Instituições: Família, Nação, Estado”, “Estrutura: A Democracia Como Filosofia, Estilo de Vida e Regime Político”, “O Trabalho e a Propriedade. Pressupostos Jurídicos do Desenvolvimento Nacional” e “Causas, Consequências e Soluções Para os Problemas Nacionais.”

Diferente dos livros de Lucci, o livro de Costa, Moschini e Paixão não apresenta ilustrações e imagens. Cada unidade é composta pelo título principal e por subtítulos. A linguagem dos textos não é apropriada para as séries iniciais do primeiro grau, é mais complexa, assim como os exercícios que se restringem a questionários e temas para dissertação e aparecem no final de cada unidade. No livro não há a indicação da série para qual era destinado, mas, de acordo com suas características, supomos ter sido destinado para as séries finais do extinto primeiro grau, hoje o ensino fundamental.

O livro de Duarte, ‘Educação Moral e Cívica: Primeiro volume’, anota em sua capa o seguinte: “de acordo com a Constituição – 1988”, embora sua 9ª edição, a analisada, seja do ano de 1982³⁸, pela editora Lê. Na capa verificamos várias ilustrações como a bandeira do Brasil, a Praça dos Três Poderes em Brasília, indígenas com arco e flecha e algumas crianças. O livro é dividido em quatorze capítulos, por exemplo: “O Senhor da Terra”, “O Animal Racional”, “Aprendendo a Conviver”, “A família Ampliada” e “O Governo Brasileiro”.

Os capítulos possuem a seguinte estrutura: o conteúdo é apresentado em três páginas, em média, com ilustrações e fotografias. Em seguida, têm-se as leituras complementares, com dois ou três textos, que reforçam o conteúdo exposto. As atividades, sempre em forma de perguntas, dividem-se em duas seções, as referentes aos textos complementares e as relacionadas aos conteúdos. Também não encontramos a indicação da série, mas, de acordo com a sua estrutura e por tratar-se do primeiro volume, acreditamos ser para a 5ª ou 6ª série do então chamado “primeiro grau”.

³⁸ A listagem de conteúdos, os detalhes da capa e outras informações relevantes do livro, podem ser observados no ANEXO C.

2.3 OS LIVROS E SEUS CONTEÚDOS

Os conteúdos dos livros didáticos de EMC contemplam vários aspectos da vida social. Como vimos, um dos objetivos do regime militar era justamente assegurar o controle sobre toda a sociedade. Desse modo, a EMC, como instrumento a favor do regime, transmitia aos alunos: formas de pensar relacionadas ao comportamento individual e social; ideais favoráveis à política e à economia em andamento e todas as ações do governo em forma de conteúdo, em busca da legitimidade. A base sobre a qual se assentou a moral, o civismo e a democracia defendida pelo grupo de poder, era o cristianismo, motivo pelo qual a análise dos livros didáticos de EMC está focada nos conteúdos religiosos. Em outras palavras, em se tratando do período do regime militar, a ênfase na moral cristã veiculada pelas escolas públicas recai também em assuntos políticos, porque a transmissão de valores religiosos pretendia, não só formar comportamentos, mas também convencer os jovens a favor das ações empreendidas pelos condutores do regime.

Note-se que o regime militar, mesmo com caráter autoritário e de exceção, dizia-se democrático abusava dos usos do conceito de democracia. De acordo com Rezende (2001), a utilização da palavra democracia, no Brasil, não passa de demolatria, ou seja, do “[...] uso abusivo da palavra povo sem nunca levá-lo, de fato, em consideração³⁹. A demolatria se constitui [...] de uma verdadeira guerra psicológica visando convencer a população, através de vários mecanismos, de que havia uma identificação perfeita entre ela e a ditadura.” (p.363). Como vem sendo destacado ao longo da pesquisa, consideramos a EMC e a moral religiosa que a envolve como um desses mecanismos de convencimento. Destacamos que, enquanto os usos da palavra democracia estão associados à moral cristã; o comunismo – enquanto forma de pensamento e de ação contrários ao regime ditatorial – é relacionado ao ateísmo.

No documento intitulado “Amplitude e desenvolvimento dos Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino”, destacamos, entre os objetivos específicos do programa de EMC, os seguintes: “confrontar sistemas sociais contemporâneos: a democracia, espiritualista; e o comunismo, ateu. [...] levar o conhecimento e amor à democracia como filosofia de vida e regime político.” (BRASIL, 1970, p. 29). A citação desse documento é importante não só porque revela a vinculação entre a moral religiosa e a moral cívica, na tentativa de afastar os jovens dos ideais comunistas por meio da religião, mas também porque

³⁹ SARTORI, G. A teoria da democracia revisitada. São Paulo: Ática, 1994.

é elaborado pela CNMC, órgão responsável pela aprovação dos livros didáticos de EMC, devendo estes estar de acordo com os preceitos daquela.

A intenção das análises dos livros didáticos de EMC é compreender como os condutores do regime buscavam fundamentar a base da moral e do civismo, denominada pelo próprio programa de Educação Moral e Cívica, como base religiosa.

Uma analogia pode ser feita entre as finalidades que Norbert Elias confere aos manuais de comportamentos e as finalidades que julgamos propostas nos livros didáticos de EMC.

Livros sobre as boas maneiras constituem um gênero literário em si. Se a herança escrita do passado é examinada principalmente do ponto de vista do que estamos acostumados a chamar de “importância literária”, então a maior parte deles não tem valor. Mas se analisamos os modos de comportamentos que, em todas as idades, cada sociedade esperou de seus membros, tentando condicioná-los a eles, se desejamos observar mudanças de hábitos, regras e tabus sociais, então essas instruções sobre comportamento correto, embora seja sem valor para a literatura adquirem total importância. Lançam alguma luz sobre elementos do processo social [...]. Mostram-nos com exatidão o que estamos procurando – isto é, o padrão de hábitos e comportamentos a que a sociedade, em uma dada época procurou acostumar o indivíduo. (ELIAS, 1990, p. 94-95).

Percebemos destacados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica nitidamente os valores e as formas de comportamento, desde aspectos relacionados à higiene, relações familiares, política, civismo, economia e religião, que a sociedade esperava incutir nos indivíduos. Vamos concentrar nossa atenção na análise dos conteúdos referentes à moral cristã, uma vez que, como um dos “elementos do processo social”, persiste nas escolas públicas e laicas dos dias de hoje.

A criação do mundo e do homem

O capítulo 1 do livro de Elian Alabi Lucci, volume 1: 'O Homem – Matéria e Espírito', busca situar o homem no universo; para tanto faz a distinção entre os três reinos: mineral, animal e vegetal. Em seguida estabelece a diferença entre o homem e os outros animais da seguinte forma:

O homem é um **animal racional**, porque tem capacidade de raciocinar e, graças a isso, de fazer uso de uma linguagem articulada. Ele **raciocina**, **pensa** sobre o que fala acumulando conhecimento e criando ideias novas. Os outros animais, não tendo o dom do raciocínio e da linguagem articulada, são chamados de animais irracionais [...]. Além de possuir linguagem articulada e inteligência, você também percebe que o homem possui um corpo diferente do dos animais [...] o homem pode construir prédios, rodovias, represas e praticar outras atividades que o colocam numa **posição superior** em relação aos animais irracionais. O homem é um ser superior porque foi criado à **imagem** e **semelhança** de Deus. Deus é o criador de todas as coisas, é um ser imaterial, invisível [...] o homem tem em si algo mais que o próprio corpo

(matéria), algo intocável e invisível – o espírito. Essa parte espiritual do homem, que o assemelha a Deus, e que o faz amar, emocionar-se, irritar-se, entusiasmar-se, compadecer-se, apreciar as coisas belas, é a sua alma. (LUCCI, 1987, p. 10-11).

A ênfase em situar o homem no universo e o diferenciar dos outros animais não está pautada em teorias científicas, mas sim na religião. A justificativa para considerar o homem diferente e superior aos outros animais é a suposta semelhança que tem com Deus. Em outras palavras, enfatiza-se que o homem é um ser racional e superior porque foi criado à imagem e semelhança de Deus. A partir dessa premissa, é possível estabelecer relações entre as criações de Deus e do homem. Note-se que, ao mencionar as ações do homem, o autor refere-se aos empreendimentos realizados pelo governo. No que se refere ao programa de desenvolvimento e integração nacional,⁴⁰ buscava-se aceitabilidade das ações políticas e econômicas, tendo-se como pano de fundo a religião.

Neste primeiro capítulo encontramos no caderno de exercícios diversas atividades, entre as quais: ‘Complete’, ‘verdadeiro ou falso’ e ‘palavra-cruzada’. Exatamente com as mesmas palavras do livro não-consumível. Um exemplo: “Dizemos que o homem é um ser superior porque ele foi criado a _____ e _____ de Deus” (LUCCI, 1986, p. 5). Entre outros exemplos constatamos que o caderno de exercícios procurava direcionar tanto o trabalho do professor como, principalmente, o dos alunos ao apresentar atividades com respostas prontas, impedindo a possibilidade de reflexão e da diversidade de opiniões que poderiam surgir.

O primeiro capítulo, do segundo volume de Lucci: 'O ser humano', situa o homem no universo, diferenciando-o dos outros animais. Em seguida trata da origem do homem, questão central desse capítulo. A princípio o livro diz-nos que as ciências, como a Antropologia e a Paleontologia, não explicam por completo a origem e evolução do homem: “apesar de avanços na ciência moderna, há muitíssimas coisas que ainda não têm explicações e que, por enquanto, devem ficar no nível de teorias ou hipóteses, como por exemplo: o Big Bang [...] a Teoria Evolucionista.” (LUCCI, 1988, p.9). Notamos que aqui, no campo das teorias ou hipóteses, a Teoria Criacionista não é mencionada, em outras palavras, o livro estabelece que as teorias advindas de explicações científicas não devem ser consideradas. No subtítulo seguinte, temos a Teoria Criacionista, apresentada do seguinte modo:

⁴⁰ Um dos empreendimentos realizados pelo governo militar foi a construção da Rodovia Transamazônica. A construção dessa rodovia era divulgada pelos dirigentes do governo como um meio de levar o progresso às regiões mais longínquas, como uma porta de acesso para o desenvolvimento econômico do país e não como meio de facilitar a exploração da Amazônia. A justificativa dada era de que as vultuosas obras proporcionariam a integração de todas as regiões do país, superando as desigualdades entre os estados.

Todas as religiões sempre procuraram explicar a origem do universo e do homem. A Religião Católica e todas as demais que também se apóiam na Sagrada Escritura baseiam-se no primeiro livro da Bíblia, o Gênesis, onde é narrada a criação do homem e do mundo por Deus [...]. Deus é espírito, portanto, um ser imaterial e invisível. É o criador de todas as coisas a partir do nada [...]. A dignidade do homem deriva-se, portanto, do fato de ter ele sido criado à imagem e semelhança de Deus; por ser possuidor de uma alma espiritual, que o torna capaz de conhecer (inteligência) e amar (vontade). (LUCCI, 1988, p. 10 -11).

A religião católica, assim como as outras religiões cristãs, consideram verdade absoluta explicar a origem do homem a partir de Deus. Em seguida o livro de Lucci faz duras críticas ao evolucionismo, revelando certo descrédito diante a teoria ao apresentar que ela pode ser a negação de Deus:

O conflito surge em algumas teorias evolucionistas que querem negar a existência de Deus, e baseados nessa negação, pretendem explicar a origem do universo, da vida e do homem. [...] A negação de Deus, portanto, conduz a uma diminuição da dignidade do próprio homem. (LUCCI, 1988, p.11).

Percebemos que há, todo instante, um forte convencimento da existência de Deus, negando para tanto explicações que se baseiam em métodos científicos para provar o surgimento do universo e da vida humana.

Os primeiros versículos do Gênesis são os seguintes: 'No princípio, Deus criou os céus e a terra. A terra, porém, estava informe e vazia; as trevas cobriam o abismo e o Espírito de Deus pairava sobre as águas. Deus disse: 'faça-se a luz!' E a luz foi feita. Deus viu que a luz era boa e separou a luz das trevas. Deus chamou à luz dia, e às trevas noite. Houve uma tarde e uma manhã: foi o primeiro dia'. (LUCCI, 1988, p.10).

Assim, este primeiro capítulo se parece mais com um estudo bíblico e, ainda, revela de modo descrente o que as ciências estudam através de métodos cientificamente comprovados. Essa situação nos incita ao seguinte questionamento: Como as disciplinas de História, Geografia e Biologia – concomitantemente ao ensino de educação moral e cívica – transmitiam seus conteúdos advindos de suas respectivas ciências de referência? Estariam em situação semelhante, se não todas, pelo menos a maioria das disciplinas comprometidas com a ideologia política cristã em vigor?

No caderno de exercícios do segundo volume de Lucci, temos o primeiro exercício: “Preencha os espaços em branco”, segue o que consta no item “5. A Teoria Criacionista baseia-se na interpretação do primeiro livro da Bíblia, o ___Gênesis___, onde é narrada a criação do mundo por ___Deus___ a partir do ___nada___ (LUCCI, 1988, p.5). No exercício

seguinte⁴¹ no item “2. A Teoria Criacionista explica o aparecimento do homem graças a uma evolução biológica. () sim () não _____ (LUCCI, 1988, p. 5).

Avançando para o quinto exercício⁴², nos itens:

2. Ciência que estuda a origem e desenvolvimento do homem: _____ [...]. 5. Livro da Bíblia onde é narrada a criação do mundo por Deus: _____ [...]. 7. Característica própria do homem que decorre do fato dele ter sido criado à imagem e semelhança de Deus: _____ (LUCCI, 1988, p.5).

Mesmo que todos os exercícios citem a Antropologia e a Teoria Evolucionista, a ênfase recai, sem exceção, sobre a Teoria Criacionista. Assim, sugere-se o poder inquestionável de Deus, destacando e exaltando suas criações, em especial o homem. É possível notar que, além da superioridade do criador, destaca-se a todo instante que o homem, por ser imagem e semelhança de Deus, é dotado de razão. O principal a destacar nos livros de EMC é que a moral cristã está presente, mas de modo a favorecer outros aspectos da vida social, como a política em andamento. A noção de autoridade e submissão a Deus, o criador, comum nesses livros didáticos, faz alusão aos militares no governo, também criadores de diversas obras e, sendo eles imagem e semelhança de Deus, também não deveriam ser questionados em suas ações, uma vez que eram dotados de razão.

Na unidade V do livro de Costa; Moschini; Paixão (1982), intitulado ‘Religião’, é expressiva a defesa, que os autores fazem da criação do universo, a qual segue a linha dos livros de Lucci, acima analisados:

O mundo que nos cerca, com todas as suas perfeições, desde o imperceptível átomo até a imensidade das galáxias, nos faz pensar em um Ser Supremo e extraordinário, criador de todas essas maravilhas. [...] Em todos os povos, do mundo inteiro, encontramos sempre a ideia de um Ser Supremo, que todos chamamos: “Deus”. [...] Às vezes, a ideia desse Ser Supremo é obscurecida por práticas e doutrinas que envolvem erros e superstições, mas no fundo de todas essas aberrações, permanece sempre a ideia de Deus. (COSTA; MOSCHINI; PAIXÃO, 1982, p. 133,134).

Destacamos a seguinte questão apresentada no final da unidade: “Por que o mundo e as coisas fazem pensar em um Criador?” (COSTA; MOSCHINI; PAIXÃO, 1982, p. 143). Os autores negam e definem como aberração as outras explicações sobre a criação do universo, mesmo sem citá-las. Quando se referem à ciência ou ao homem da ciência, eles o fazem da seguinte forma:

Também sabemos que existem pessoas que julgam que, em nosso século de tecnologia e de viagens espaciais, a religião é coisa do passado, de gente atrasada e ignorante. Mas sabemos também que essas mesmas pessoas têm medo de assentar-se

⁴¹ 2. Responda sim ou não e, quando sua resposta for negativa, corrija o que estiver errado, no espaço em branco.

⁴² Globalize 5. Procure no diagrama, 8 palavras estudadas neste capítulo. Relacione cada uma delas com uma indicação abaixo, escrevendo-a no espaço em branco correspondente. Respostas do item 2, 5 e 7: Antropologia, Gênese e dignidade.

à mesa com um grupo de treze pessoas, ou talvez, não tenham coragem de passar por baixo de uma escada. E não são poucos, também, os que conservam atrás da porta principal de suas casas uma significativa ferradura. (COSTA; MOSCHINI; PAIXÃO, 1982, p. 135).

Os autores tentam suscitar desconfiança em relação à ciência, afirmando que os cientistas, ao mesmo tempo que negam a religião para afirmar suas conquistas e descobertas, são pessoas supersticiosas.

No livro de Duarte (1982), ‘Educação Moral e Cívica: Primeiro Volume’, encontramos a mesma perspectiva em relação à criação do universo e do homem. No capítulo 6, ‘Na origem de tudo’, destacamos as seguintes passagens:

O mistério que envolve a origem do Universo continua a desafiar o homem. [...]. Com toda ciência, com todos os seus aparelhos, ele percebe que sua inteligência é ainda muito pequena para descobrir os segredos do Universo, cuja imensidão mal começou a explorar. Existe um problema ainda mais importante: Quem fez o Universo? [...] Quem fez o homem? Sim, alguém deve ter feito tudo isso. Seria um absurdo pensar que o Universo se fez sozinho, criou-se a si mesmo. [...] Como pretender que essa máquina gigantesca e perfeitíssima não tenha um Criador? Como pretender que o Universo tenha sido obra do acaso? [...] Desde os tempos das cavernas, o homem pressentiu a existência desse Criador todo-poderoso, origem do próprio homem e de tudo o que o circunda. E deu-lhe o nome de Deus. SENHOR, Senhor nosso Deus, a tua presença irrompe por toda a terra! O universo inteiro canta a tua glória. (DUARTE, 1982, p. 41,42).

Nos capítulos anteriores, mesmo que de maneira menos enfática, a associação da imagem do homem à semelhança de Deus, e desse como criador do universo, é observável. No início do livro, Duarte (1982) procura situar o homem no mundo, estabelecendo a sua relação com a natureza. Revela que o homem não conhece o universo nem a si mesmo. A perspectiva que adota não é científica ou filosófica, uma vez que os termos utilizados vinculam-se à moral religiosa, como, por exemplo: “o homem não conhece o homem... Se conhecesse, saberia que somos todos irmãos.” (p. 10).

Mais adiante destacamos a seguinte passagem:

É o espírito que faz o homem contemplar o mundo que o rodeia, pesquisando o sentido das coisas, fazendo indagações sobre realidades que ultrapassam a capacidade de seus sentidos. São do espírito humano as formas de organização social e política, com todas as manifestações culturais. [...] REFLITA UM INSTANTE: Somente a presença de um elemento espiritual no homem (a alma) pode explicar toda a riqueza e complexidade do ser humano. [...] Nenhum cientista conseguirá dar uma explicação plenamente satisfatória para as realizações da humanidade sem admitir a existência da alma. (DUARTE 1982, p. 35).

Dentre as atividades que se encontram no fim do capítulo ressaltamos as seguintes questões: “4 – Explique a frase: A inteligência humana é incapaz de compreender todos os mistérios do Universo. 5 – Comente a frase: É um absurdo dizer que o Universo não tem

criador, tendo surgido por acaso.” (DUARTE, 1982, p. 46).

No capítulo 6 do livro de Duarte, observamos que Deus, além de ser considerado o criador do universo, é o ser que permite e possibilita as conquistas científicas: “[...] acima de tudo canto a glória de Deus, de Deus que fez a lua e a coragem heróica do astronauta e a precisão suprema do cientista, de Deus que pôs a lua em sua órbita e permitiu a glória e a conquista.” (DUARTE, 1982, p. 45). Esta passagem nos revela que as conquistas e descobertas científicas não devem ser utilizadas para negar a existência de Deus, pois é ele que as permitiu e as possibilitou.

Esta ideia é exemplificada, no excerto acima, com a chegada do homem à Lua. Um conteúdo apresentado dessa maneira não possibilita aos alunos desenvolver formas de pensamento criativas que busquem compreender as descobertas científicas empreendidas pelo homem, não aventa sequer a possibilidade da liberdade religiosa e de um ensino laico; o cristianismo reina absoluto, como única doutrina religiosa possível.

Destacamos que a associação do homem à imagem de Deus – Ser supremo e criador de todas as maravilhas do mundo – pretende fazer aceitar a organização social e política vigente naquele momento. Em outras palavras, os livros sugerem que o homem, como ser semelhante a Deus, possui uma alma que o faz contemplar o mundo, é, por ser criação divina – posto que contestam as ciências que procuram elucidar o surgimento e desenvolvimento do universo – deve ser considerado perfeito, sem se fazer o necessário questionamentos acerca da realidade que o cerca. De um modo geral, as passagens anteriores, permeadas da moral cristã, revelam alguns preceitos dos dirigentes do governo militar, tais como: autoridade, submissão e ordem.

A religião cristã como base da moral

Na unidade intitulada ‘Religião’, do livro de Costa; Moschini e Paixão, encontramos o subtítulo ‘A religião, fundamento da moral’, do qual destacamos o seguinte excerto:

Se a ideia de um Ser Supremo é a base da religião, nós podemos dizer que a Religião, por sua vez, é a base da Moral. Com efeito, em torno da ideia ou da crença em um Ser Supremo, forma-se um corpo de doutrinas que constitui a parte metafísica das religiões. Desse corpo abstrato de doutrinas, segue-se um conjunto de normas que devem ser seguidas e que constituem o aspecto moral das religiões. Tal aspecto, em geral, apresenta um meio de purificação do homem para a sua aproximação cada vez maior do Ser Supremo. [...] Dizemos que a religião e, em última análise, Deus é o fundamento da Moral. A força última da obrigação moral, se alicerça num valor que transcende o homem e se alicerça no próprio Deus. (COSTA; MOSCHINI; PAIXÃO, 1982, p. 138).

A partir das ideias acima, podemos dizer que os autores procuram enfatizar, através do

livro, que todas as ações e o comportamento do homem devem ser norteados pelos princípios da religião. Retomando um pouco as passagens deste livro, temos que o Ser supremo, criador do universo, é Deus: sendo assim, o conjunto de normas que devem reger o comportamento dos homens advém do cristianismo.

No capítulo 2 de Lucci (1987), 'A formação moral', encontramos a definição do que o autor pretende que se compreenda por moral e, igualmente, define o que venha a ser a 'boa moral', elencando seus princípios – verdade x mentira; respeito x desrespeito; justiça e honestidade. Observamos que antes das definições, o autor atrela o que considera moralmente correto, à vontade de Deus, como podemos verificar na citação abaixo:

A **consciência** é uma característica da parte espiritual que existe no homem. É semelhante a uma voz interior que nos guia no momento de escolhermos um ato bom ou um ato mau. Essa voz interior é a voz de Deus, que nos fala por meio das ideias e dos conceitos que recebemos do mundo exterior, que se encontra em constante evolução cultural. Ela nos previne do que é errado e nos ensina o que é certo, bom e moralmente correto segundo a vontade de Deus. [...] Ser fiel à nossa própria consciência é o grande segredo para se ter **paz interior**. Para conseguirmos ser fiéis à nossa consciência e para obtermos a paz interior é necessário que sigamos certas normas que nos orientam sobre a diferença entre o bem e o mal. O conjunto dessas normas é que chamamos de **moral**. [Que] é, então nossa conduta diante de nós mesmos e da sociedade. (LUCCI, 1988, p. 13-14).

Percebemos no livro a diferença entre o “bem” e o “mal”. Segundo ele, onde o bom e o correto estão de acordo com os preceitos de Deus. Antes de qualquer princípio é necessário ser cristão para praticar as “boas” normas e ser considerado um “bom” indivíduo para sociedade, como também ser aceito por ela. Essa forma de pensamento expressa em instituições oficiais do Estado, como a escola, poderia ser considerada inconstitucional, de acordo com os princípios constitucionais, verificáveis na Constituição de 1967: Art. 150 §1º que diz: “todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas.” (BRASIL, 1967). Mas naquele momento havia a Lei de Segurança Nacional (LSN), que garantia a legalidade de qualquer ação que assegurasse a ordem social e política, mesmo que para isso fosse necessário entrar em conflito com as prescrições constitucionais. Com isso, a imposição de uma moral religiosa, que garantisse a formação de “bons” cidadãos, não poderia ser considerada inconstitucional.

Vemos que os livros de Lucci são permeados de valores cristãos, e se apresentam autoritários, não respeitando as diversidades de cultura e de credo que podem existir nas salas de aula. Fica assim evidente que, naquele momento de intenso controle, as formas de pensamento diferentes das consideradas sinônimo de “bons costumes” eram repreendidas, uma vez que não respeitavam a ordem social e política definida pelo grupo de poder.

Utilizavam-se até mesmo violências psicológicas contra as crianças que, por terem recebido valores contrários aos que o regime defendia, manifestavam opiniões e ações divergentes daquelas veiculadas pela disciplina de EMC. Os conteúdos transmitidos pelos livros de EMC eram considerados verdades absolutas que deveriam ser seguidas pelos estudantes, tanto que o Programa de Moral e Cívica era obrigatório em todos os níveis de ensino, com controle de presença e a atribuição de nota.

Questionamos, então, a fidelidade dos professores em seguir os livros didáticos. Surgem perguntas acerca da utilização dos livros em sala de aula: Os professores, em sua maioria, realmente seguiam as prescrições oficiais nas aulas de EMC?

O segundo capítulo de Lucci (1988) 'A consciência moral', logo no início, apresenta a gravura de um menino e seus "pensamentos", de um lado, o pensamento em um momento de lazer, brincando em um rio, sendo influenciado pela figura de um "capetinha"; do outro lado, o menino aparece estudando, recebendo para tanto o apoio de um "anjinho"⁴³. Assim, o capítulo trabalha com a ideia de fazer o bem e evitar o mal, em razão de que:

O juiz que existe dentro de cada um de nós é a nossa consciência [...] Existe um conjunto de regras, assim como em todos os esportes, que nos orientam sobre o bem e o mal. Essas regras que se chamam moral, não foram inventadas por nós nem são convenções sociais. A moral foi posta em nossa consciência por Deus, ao criar o homem, para que pudéssemos ter algumas regras de como nos comportar em toda a nossa convivência. [...] A capacidade que cada um de nós possui de observar a si próprio, refletir antes de qualquer gesto ou atitude, denomina-se consciência moral. (LUCCI, 1988, p. 13).

Dando continuidade aos seus conteúdos, o livro apresenta, no seu 4º capítulo, a definição dos valores que julga essenciais ao homem, o que coincide com formas de pensamento que apontam para ações consideradas boas. Podemos dizer que os valores são veiculados posto que pretendem imprimir formas de agir e pensar favoráveis à ditadura militar. Para tanto, trabalha com os valores espirituais classificados em:

Religiosos - referem-se ao homem que pratica a sua religião, procura cumprir a lei de Deus e seguir seus ensinamentos; morais - próprio do homem de caráter, que precisa fazer o bem e evitar o mal. Concretiza-se em qualidades, tais como a honestidade, a honra e a responsabilidade; cívicos - dizem respeito ao procedimento do homem para com a Pátria; a obediência às leis, o cuidado com os bens públicos e outros. (LUCCI, 1988, p. 26).

Percebemos que a obediência às regras sociais está vinculada aos valores religiosos. Em outras palavras, a ordem, a passividade, a hierarquia e o respeito à Pátria - a moral e o civismo - eram desenvolvidos nas formas de agir e pensar dos estudantes, a partir de algo

⁴³ Visualizar ilustração no ANEXO D.

que transcende a sociedade e a realidade: Deus.

O Capítulo 5 de Lucci (1987) é o mais ilustrativo para apreensão de nosso objeto: 'A religião como Base da Moral'. A análise do conteúdo nos remete evidentemente ao entendimento do que é uma religião cristã. As ilustrações revelam que a religião, por meio da oração, deve estar presente no dia-a-dia das pessoas, como fonte de inspiração, força e paciência⁴⁴.

Após trabalhar com a ideia da moral religiosa, o livro Educação Moral Cívica – 1º grau e 1º volume trata do civismo, revelando que a condição para a existência de atos cívicos é a prevalência das noções da moral. Assim, constatamos que “civismo é: caráter com base na moral, tendo Deus como fonte; amor à Pátria e suas tradições; ação intensa e permanente em benefício do Brasil.” (LUCCI, 1987, p. 39). A EMC revela-se um mecanismo utilizado pelo grupo de poder a favor de suas ações e visava estabelecer a ordem e a harmonia na sociedade, ao menos no currículo oficial, com base na obediência a Deus, ou seja, pretendia inculcar nos alunos a necessidade de obediência a algo superior. Vemos, então, que a moral durkheimiana estabelece a racionalização da moral religiosa, de modo que a criança seja educada e moralizada e assim passe a desejar e obedecer as regras da sociedade considerada como o ser superior e não aos deuses. Em se tratando da EMC, temos praticamente a mesma situação, os condutores do regime militar fazem o uso da religião no Programa de Moral e Cívica, mas o objetivo e interesse maior não é em relação à obediência à moral cristã, mas sim, e a partir dela, à moral cívica, à nação.

A família cristã

É comum nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica a referência a um modelo específico de família. Encontramos no conteúdo desses livros o conceito de “boa” família, que neste caso é a formação familiar em condições de dar “bons” exemplos e criar os filhos dentro das normas consideradas corretas pela doutrina cristã e pela sociedade. Tal família seria aquela formada pelo pai, mãe e filhos, de acordo com os preceitos da Igreja Católica, e abençoada por Deus. Nos livros analisados, não existe menção a outros tipos de formação familiar, seja aquela formada por um pai e filhos; por mãe e filhos; por netos e avós; por pais e filhos adotivos ou por somente um casal.

No capítulo 7 do livro de Lucci (1988), 'A família e as instituições', encontramos

⁴⁴ Visualizar ilustrações no ANEXO E

perfeitamente essa ideia de família:

A família é um **grupo social estável**, constituído por um homem e uma mulher, unidos pelo casamento, e pelos filhos nascidos desse matrimônio. Nela, os seus membros, unidos numa comunidade de vida e de amor, fazem frente às necessidades materiais e espirituais da vida quotidiana. [...] A família é sem dúvida, o mais importante grupo social, sendo considerada a célula mater da sociedade, isto é, a unidade básica. A sociedade só pode sobreviver, crescer e renovar-se se os casais (as famílias) forem suficientemente numerosos e fecundos. Uma sociedade em que os casais não tivessem filhos estaria condenada à extinção. A família, além de ser a célula da sociedade em sentido biológico, também o é em sentido ético. Os indivíduos recebem toda a sua formação, moral e também cívica, no seio da família. (LUCCI, 1988, p. 42). [grifo nosso].

O autor afirma textualmente a superioridade da família cristã, negando a existência da diversidade religiosa, cultural e das várias maneiras possíveis de organizações familiares que existem nas salas de aula.

Finalmente, o tipo mais perfeito de família foi a cristã. O cristianismo prega a igualdade entre todos os homens, sem discriminação alguma, por isso muito contribuiu para o término da escravidão. Ao mesmo tempo reconheceu e promoveu a dignidade da mulher. O matrimônio foi elevado por Cristo à condição de sacramento, isto é, uma coisa sagrada que Deus quer e abençoa. (LUCCI, 1988, p. 44).

Um caso noticiado pela imprensa, nos anos da ditadura militar, revela a família cristã como a única possível e aceitável pelo regime, negando qualquer outra forma de organização familiar e de modos de pensamento que negassem a doutrina cristã. O caso foi de um menino de 11 anos de idade que saiu chorando da sala de aula durante a explicação dos conteúdos de Educação Moral e Cívica. O que causou o constrangimento do aluno foi a seguinte pergunta do professor: “Pode um ateu ser um bom pai?” “A resposta considerada correta pela professora era não, mas o menino não se conformava, pois, filho de ateus, insistia em responder que tinha um bom pai. (CUNHA; GOES, p. 77, 2002).

Sampaio, autor do livro ‘Educação Moral e Cívica’ (198_), revela-se um pouco menos enfático no que se refere à hegemonia da família cristã, mas não deixa de revelá-la. O autor apresenta dois “modelos” de família, a primeira cristã e a segunda indígena:

Retratos de família: 1. Ao chegar para a refeição, sentados à mesa, o caçula, pequeno ainda, perguntou: - Pai, posso rezar? [o pai] – Sim, filho. Hoje é você que reza. [Filho] Jesus, fique conosco nesta refeição e todo este dia. Amém. [...] 2. Pe. João Dornstauder, jesuíta abnegado, ainda hoje trabalhando com as populações indígenas [...], ouviu contar a história de uma criança que tinha sido roubada pelos seringueiros. [...] O padre, vencendo a resistência de muita gente, levou-o para os pais [...]. Pe. João conta assim: “Ditinho aproximou-se do pai. Nenhuma palavra. Após um pouco, o pai colocou a mão sobre a cabeça do menino, puxou-o para junto de si e o manteve assim.” O índio expressou sua emoção de uma forma diferente da nossa. Cada família tem um jeito de manifestar o afeto. (SAMPAIO, 198_, p. 51).

Conquanto apresente duas maneiras de comportamento familiar, o autor não deixa de

revelar a superioridade da família cristã, pois retrata a questão indígena por intermédio de um padre. O reencontro familiar só foi possível a partir da intervenção desse padre, considerado como o “salvador” da família.

Ao afirmar que “o índio expressou sua emoção de uma forma diferente da nossa”, Sampaio faz acreditar que existe homogeneidade na organização, nos valores e nas crenças entre as famílias não-indígenas. Assim, como o autor utiliza os dois exemplos supracitados para retratar os diferentes tipos de família, podemos deduzir, que quando ele fala “nossa”, refere-se à família cristã.

No final deste capítulo, intitulado ‘Retratos de família’, consta um *box* com o seguinte texto:

A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família buscando-se: 1. O fortalecimento desta como **núcleo natural** e fundamental da sociedade, 2. Preparação para o casamento e 3. A preservação do vínculo que o constitui. Lei nº 6.600, de 21 de junho de 1979. (SAMPAIO, 198_, p. 54). [grifo nosso].

Constatamos a existência de leis, em um Estado dito laico, que tem por finalidade garantir, no ensino de instituições públicas, disciplinas que formem e fortaleçam nos estudantes valores e comportamentos cristãos. Sendo assim, é comum, nos livros didáticos de EMC, considerar a família como base de todas as outras instituições, devendo para tanto preservar os valores e tradições do cristianismo afim de manter a ordem da sociedade.

Note-se que existe um objetivo político bastante específico inserido na noção de família expressa nos livros didáticos. Nessas passagens é evidente nos que a manutenção da família com organização, finalidade e hierarquia bem definidas, é fundamental para a manutenção da ordem social. Neste caso a família só pode “funcionar” bem, como um “grupo estável”, se estiver delimitada com regras específicas; a fórmula para isso é associá-la à moral religiosa. E os livros afirmam que a família mais perfeita é a família cristã. O interesse pela família cristã, “núcleo central” da sociedade, é estender esses princípios para todas as instituições, inclusive para a nação brasileira, de modo que esta se apresente politicamente estável e bem organizada. Em outras palavras, a sociedade é considerada um organismo e, para que este funcione bem, os princípios e o modelo de ordem devem surgir da família, considerada a unidade básica.

Deve existir, portanto, um bom entrosamento entre os grupos familiares e as instituições. Como vimos logo acima, ao considerar a família cristã como a mais perfeita de todas as famílias, os livros didáticos sugerem que todas as instituições também sigam os

mesmos valores. Com esses ensinamentos, é possível afirmar que todos os aspectos da vida social acabam sendo permeados pela tradição cristã.

2.4 AS PRÁTICAS E VALORES NAS ESCOLAS EM FINS DOS ANOS DE 1970 ATÉ O ANO DE 2011⁴⁵

Desde 1993 a EMC deixou de ser disciplina obrigatória. Já o Ensino Religioso continuou como disciplina facultativa, para a 5ª e a 6ª série do ensino fundamental, com uma aula por semana, nos horários regulares das aulas. Mesmo sem uma forma tão explícita de educação moral com viés religioso, o ER se sustenta pela contradição de ser uma disciplina laica, ao mesmo tempo que encontramos práticas e valores cristãos moralizantes nas escolas – Colégio Estadual Hugo Simas e Colégio Estadual Vicente Rijo – que selecionamos para nossa pesquisa, assim como nas “falas” dos professores entrevistados. Os exemplos são diversos, tais como: PPPs (Plano Político Pedagógico); oração dos professores antes de dar início às atividades diárias; estudos bíblicos; revistas cristãs nas bibliotecas; frases da Bíblia escritas no quadro; crucifixos, assim como quadros com imagens de santos cristãos e de Jesus Cristo e bíblias abertas espalhados pelos corredores e salas dos colégios

Apesar da maior “maleabilidade” da LDB/96, destacam-se, como princípios da educação, a liberdade de divulgar o pensamento e a cultura, como também a pluralidade de ideias, o cotidiano escolar, embora diferente daquele que se observava durante o regime militar e ainda é permeado de valores utilizados pela ditadura para tornar aceitáveis suas ações.

A intenção de projetar para o futuro aqueles aspectos que a rigor constituíam o regime militar demonstrava que este não tinha, sob qualquer hipótese, intenções efêmeras com relação à organização social brasileira. Pretendia-se, indubitavelmente, incrustar na mentalidade de todos, os elementos que tornariam impossível, segundo os condutores da abertura, subverter o sistema de ideias e valores que o regime tinha, arduamente se empenhado em sedimentar. O presidente Figueiredo atestava este objetivo afirmando que muito já se tinha conseguido “afim de tornar efetiva a realização do ideário da revolução de 1964. Esses compromissos se resumem na promessa jurada de fazer deste um país uma democracia da qual nossos filhos possam orgulhar-se.”⁴⁶ (REZENDE, 2001, p. 305).

A intenção em consolidar um conjunto de valores e comportamentos, aliados a mecanismos estrategicamente articulados, não foi o suficiente para que as formas de pensar e de agir se tornassem imutáveis com o passar dos anos. Nos dias atuais podemos perceber a

⁴⁵ Nosso período de análise documental e bibliográfica tem início em 1964, logo após o golpe militar. Porém, como já salientamos no decorrer da pesquisa, os testemunhos dos professores que vivenciaram as práticas escolares, foram possíveis a partir dos anos de 1970.

⁴⁶ FIGUEIREDO apud FIGUEIREDO define o papel dos militares. Folha de S. Paulo, São Paulo: 18 de maio 1980. C1, p. 4.

permanência de diversas práticas e valores sustentados pelos condutores do regime militar, a partir das tradições brasileiras. Mas eles se mostram de maneira diferente, não só na letra da lei e pela ausência da LSN, mas também nas relações e práticas que se estabelecem no cotidiano. Atualmente, por exemplo, a vigilância e o controle para que a moral cristã prevaleça como hegemônica se efetivam mais por influência de alguns segmentos sociais pertencentes à Igreja Católica e da população em geral do que de segmentos políticos⁴⁷. Podemos dizer que, no início do século XXI, a moral cristã continua a fazer parte das tradições brasileiras, modelando comportamentos socialmente desejáveis, mas não está tão fortemente ligada aos interesses políticos.

2.4.1 As escolas analisadas e a interpretação da realidade pelos professores

Dentre os funcionários do Colégio Hugo Simas contamos com a colaboração da professora Flávia, (GRUPO A)⁴⁸ que leciona no colégio desde 1986. Flávia nasceu e estudou na cidade de Jacarezinho, região norte do estado do Paraná. Até concluir o ginásio, o atual ensino médio, estudou em um colégio particular, de freiras. Começou o ginásio, cursando o normal médio, exatamente no mesmo ano do golpe militar, em 1964. Porém, optamos por analisar a trajetória e o depoimento de Flávia a partir de suas vivências na faculdade, uma vez que nossa pesquisa centra-se no estudo das escolas públicas do Paraná. Flávia concluiu o curso de História em 1971, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho. Começou a lecionar já em 1970 para alunos da 1ª a 4ª série do sistema municipal e, em 1972, começou a trabalhar com a disciplina de História, para as turmas de 5ª a 8ª série. Em relação às disciplinas de EMC e OSPB não se recorda exatamente o ano em que começou, mas segunda ela, foi logo no início de sua carreira. Flávia falou do que se exigia para trabalhar como professora de EMC e OSPB, na cidade de Jacarezinho:

Eu me lembro bem, que quando tinha que pegar aula extraordinária, não era por critério, por merecimento, por análise de currículo, como é hoje. Você tinha que ter amizade, que conhecer alguém... Aí conseguia dar mais aulas. Então, quando a gente chegava na escola, eu me lembro... Eu tenho até um pouco de vergonha de falar, mas eu vou falar (risos). A gente tinha que assinar uma ficha do PDS, tinha que se filiar ao PDS, que era o partido da ditadura. Então, como nosso diretor era vereador, e ele , quando a gente chegava, dava essa ficha. Ninguém contestava, assinava e não

⁴⁷ Note-se, por exemplo, a disputa política pela presidência da República em 2010. A então candidata Dilma Rousseff (PT) viu sua campanha ameaçada por manifestar opiniões contrárias aos valores cristãos, enquanto seu principal adversário, José Serra (PSDB), carregava imagens de santos católicos em seus comícios, com a intenção de conquistar os eleitores indecisos. Como estratégia política, Dilma Rousseff modificou seu discurso, aproximando-se cada vez mais dos ideais cristãos, vencendo as eleições.

⁴⁸ Se for preciso retomar, na página 40 constam os critérios utilizados para a separação dos grupos de professores entrevistados.

votava nele, mas assinava. Até pouco tempo eu achei essa ficha ate guardei. Pensei, vou guardar para ninguém ver, né? Mas eu não sei onde coloquei, eu guardei tão bem para ninguém ver, que eu acho que escondo e não acho mais. Para você ver, ninguém ia lá contestar, se ele ia te dar aula. Você assinava a ficha para não ter o que falar e pegar suas aulas e acabou. (Então um critério para pegar aula era se filiar ao partido?) Isso, e você também tinha que ir até Curitiba, no DOPS para fazer a ficha no DOPS. Tinha que fazer isso para pegar aula de EMC ou OSPB. Então, eu lembro desses critérios. Nós fomos umas duas vezes depois não precisou mais. Mas ia a Curitiba, lá na delegacia e se inscrevia lá, aí eles iam olha sua ficha decerto, né? Para ver se tava limpa se você não era comunista, nem terrorista aí a gente podia dar aula. Tinha que passar pelo DOPS para poder dar ala de EMC. (FLÁVIA).

Flávia não teve filhos. Viveu com um companheiro, seu marido, por dezoito anos. Segundo ela, ele já era desquitado e naquela época, pela lei, não havia divórcio. Por esse motivo ela não chegou a casar nem no civil, nem no religioso. E, mesmo sendo católica, não fazia questão de tais cerimônias. “Eu não tive filhos por opção. Minha família não aceitava muito bem, mas eu já era independente, já morava em Londrina. Quando eu conheci ele, eu tinha vinte e sete anos e fui casar com trinta” (FLÁVIA, 2011). Flávia mudou-se para Londrina em 1980 e, em 1986, começou a lecionar no Colégio Hugo Simas, dando continuidade aos trabalhos com EMC e OSPB que iniciara em Jacarezinho, até que essas disciplinas saíssem dos currículos no início da década de 1990.

A professora Ana (Grupo B), atualmente professora auxiliar do Hugo Simas, que já havia sido diretora geral entre os anos de 1998 e 2002, também nos concedeu uma entrevista. Ana tem formação em língua portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), desde 1987, mesmo ano que passou no concurso público e começou a lecionar para alunos da 1ª a 4ª série. Assim que a LDB de 1996 entrou em vigor, municipalizando o ensino de 1ª a 4ª série, Ana fez a transposição para a língua portuguesa, atuando no ensino fundamental e médio⁴⁹. Em sua “fala” colhemos o seguinte: “Pois é, na LDB de 96, já tem a municipalização de 1ª a 4ª. Se não me engano, Londrina é o último município que não municipalizou totalmente. O meu concurso é de 1ª a 4ª. Então, eles me deram a chance de fazer a transposição para português.” (ANA, 2011).

Outra professora que contribuiu para nossa pesquisa foi a professora Jaqueline (Grupo C). Formada em História desde 1999 pela UEL, é também especialista em História pela mesma universidade. Jaqueline iniciou a carreira no magistério assim que foi aprovada, em concurso público, para lecionar História, em 2003. Morou em Sertanópolis – cidade no norte

⁴⁹ No momento em que entrevistamos Ana (Colégio Hugo Simas) e Marina (Colégio Vicente Rijo), não tínhamos decidido incluir perguntas que versam sobre a trajetória pessoal, pela qual os professores passaram antes de iniciar a faculdade.

do Paraná, cerca de 50 quilômetros de Londrina – até os vinte anos de idade. Assim que se casou, passou a morar em Londrina com seu marido. Jaqueline trabalha com a disciplina de ER desde 2007, mas não sem interrupções. Ela nos disse que só assume as aulas de ER para complementar a carga horária em determinada escola, caso contrário prefere as aulas de História.

Destacamos, dentro deste quadro de profissionais do Colégio Estadual Vicente Rijo, a professora Rosa (Grupo A) que leciona a disciplina de História no Colégio faz dez anos. Rosa é formada em Educação Física desde 1984 e em História desde 1986, pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Jacarezinho. Seu depoimento foi fundamental, pois Rosa recordou de momentos em que viveu como aluna e professora as aulas de EMC. Logo que se formou, em 1984, lecionou a disciplina de Educação Física, e a EMC por dois anos e meio e OSPB por um semestre: “Em 1984 eu comecei a dar aula de Educação Física. Mas tinha que dar aula do que tivesse, peguei EMC, OSPB, a gente também dava aula disso”. (ROSA, 2011). Destacamos que esse movimento de aluna e professora de EMC, não se deu no colégio que escolhemos como fonte de pesquisa, mas em outros colégios, em Itambaracá, município de 5 mil habitantes, localizado no extremo norte do estado do Paraná. Rosa nos disse ter formação familiar católica, mas que, há cerca de vinte anos, faz parte da Igreja Metodista, não mostrando diferenças significativas entre as duas religiões:

A diferença é que a metodista não tem adoração à imagem, ela não prega isso, é mais é... Jesus Cristo, Deus, não tem intermediários que nem os santos essas coisas, não tem essa parte. É uma religião cristã, não petencostal. A diferença mais da católica é essa, né? E tem também todo o acompanhamento, você não fica solta, entendeu? É mais próximo da pessoa, se você é casado e tem família, eles acompanham, existe um acompanhamento, tem mais proximidade. Se tem gente passando necessidade eles se unem, ajudam com cesta básica. É mais próxima das pessoas. (ROSA, 2011).

A pedagoga Marina (Grupo B) também nos concedeu uma entrevista. Marina começou o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina em 1987. Em 1988, começou a fazer estágio no Colégio de Aplicação da UEL e lá permaneceu até se formar em 1991. De 1991 até 1993 trabalhou na Secretaria de Ação Social, desenvolvendo trabalhos com adolescentes moradores de rua e viciados. Passou no concurso público do estado em 1993 quando começou a trabalhar como pedagoga no Vicente Rijo. Neste ano de 2011, voltou a trabalhar no Colégio de Aplicação da UEL, no período da manhã e no Vicente Rijo, à tarde. No decorrer da entrevista, Marina revelou ser católica ao mencionar que foi catequista e que isso influenciou tanto a escolha profissional quanto a sua maneira de dar aula.

A professora Fernanda (Grupo C) que leciona Ensino Religioso para as turmas de 5ª e

6ª série, também nos concedeu uma entrevista. Fernanda, que nasceu e morou a maior parte de sua vida na cidade de Londrina, mais especificamente na zona rural, mudou-se, por um curto período de tempo, para Ibiporã – cidade vizinha, aproximadamente a 15 quilômetros de Londrina – exatamente no período em que estudou o colegial. Assim que iniciou o curso superior na UEL, por volta de 1987, retornou para Londrina a fim de estudar e também trabalhar. Possui formação em Ciências Sociais, desde o início dos anos de 1990, e especialização em História. Fernanda começou a carreira no magistério com as disciplinas de História e Geografia em 1993. Atualmente trabalha com as disciplinas de História para as turmas de 6ª a 8ª séries e de Ensino Religioso para a 6ª série, também no Vicente Rijo.

Os usos dos livros didáticos

Quando perguntei à professora Rosa como eram as aulas de EMC, e que conteúdos transmitia, ela disse que deveria ser fiel ao livro didático do estado, visto que havia orientação e fiscalização em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados.

Tinha que ler o livro de cabo a rabo, não podia complementar muito não, era ler! Já mandavam o livro pronto, dava umas “explicadinhas”, mas sem aprofundar. [...] Era só que era orientado, só o que tinha no livro, não podia fugir daqui. Porque se tivesse alguma coisa que não podia falar, vazava, né? Por que você não sabia quem, mas tinha gente que gostava da ditadura. **(Quem orientava?)** Era o diretor. [...] Ele passava na porta para ver como você tava dando aula, fica ali, olhando. As vezes ate parava na porta, dava um paradinha básica, né? Eu lia o livro, dava atividades baseadas no texto. (ROSA, 2011).

A professora Flávia, que também trabalhou com as disciplinas de EMC e OSPB, informou alguns dos motivos que a faziam seguir os livros didáticos, destacando questões diferentes das de Rosa:

O livro, nós usávamos o livro certinho. Seguia a matéria, o conteúdo, tudo era passado no quadro, porque o aluno não tinha o livro. Então a gente passava tudo no quadro, o livro não era como é hoje, que o governo doa e empresta. A gente tinha que passar tudo no quadro. Eu também estava em início de carreira, não tinha uma metodologia, era tudo seguido certinho, tudo que tinha no livro eu seguia. Isso nos livros de EMC e também na OSPB. **(E os alunos, como que eles se comportavam nas aulas?)** Olha se a gente for comparar com hoje, os alunos se comportavam muito bem, mas ao mesmo tempo não questionavam nada, não eram críticos, né? A gente também não era tanto, a gente não podia falar muito, e aí você dava aula de acordo com o que estava no livro, aí eles aceitavam, engoliam aquilo e fazia e... Então, a coisa era dessa maneira, não havia leitura que eles pudessem entender melhor, não podia falar muito dos problemas brasileiros. O que falava de problemas? Enaltecia só, né? Problemas mesmo, não comentava. Na faculdade como eu já te falei, o professor era um militar, era um instrutor do Tiro de Guerra, que era o professor de EPB, né? Então, ele tinha uma linha assim mais... Nem na faculdade a gente fazia debate, era tudo mais no livro, no conteúdo. **(Tinha alguma fiscalização quanto aos conteúdos que eram dados?)** Eu nunca senti nada muito assim, obrigatório. A gente seguia o livro, que era mais fácil, na época... Não tinha

muito conteúdo, então ia seguindo aquilo. ... Que eu me lembre, não tinha nada de muito... Porque a gente trabalhava direitinho com o livro então eles não pegavam muito no pé, não implicavam muito né?... (FLÁVIA, 2011).

Quando Flávia trabalhou com EMC, estava em início de carreira. Ela nos disse que seguia aquilo que tinha aprendido na faculdade, destacando, por mais de uma vez durante a entrevista, as aulas de EPB, ministradas por um militar. Afirma que não tinha desenvolvido metodologias que possibilitassem ir além dos conteúdos dos livros didáticos, e que junto a isso não havia outras leituras que pudessem ser ministradas aos alunos. Ela não se recorda de fiscalização, como a professora Rosa notou, mas acredita não ter percebido a fiscalização, justamente pelo fato de seguir os livros.

Percebemos diferenças entre essas professoras do grupo A e as professoras do grupo B que começaram a lecionar já no final dos anos de 1980. Enquanto as primeiras seguiam os livros enviados pelo governo, as segundas não acham necessário. A professora Marina disse o seguinte sobre a utilização dos livros no início da carreira:

Então, naquela época começou o Centro de Interesse, não tinha mais a cartilha. Eu cheguei a trabalhar com os livros tudo, as cartilhas tudo, mas aí começou o Centro de Interesse, todos os professores faziam os estudos ali no Aplicação, eu participava dessas reuniões. [...] Era gostoso de ensinar, porque era do interesse deles, [dos alunos] eles estavam indo a campo, buscando, trabalhando e entendendo, depois ia para os livros, não ficava só nessa coisa, né? (MARINA, 2011).

Quando perguntada a respeito da mesma questão, Ana informou o seguinte: “quanto aos livros didáticos é a mesma coisa, é da mesma maneira que ele é usado, com a diferença de que hoje, em qualquer curso do ensino médio, o estado dá os livros para os alunos, antes o aluno tinha que adquirir os livros”. (ANA, 2011).

Em relação ao uso de livros didáticos da disciplina de ER, as professoras do Grupo C relatam uma situação completamente diferente, mesmo porque o Ensino Religioso não é obrigatório e sobre ele não se faz avaliação. Elas relatam que possuem liberdade para utilizar outras fontes de pesquisa e propor aos alunos qualquer atividade e materiais que julgam pertinentes. Quando perguntei à professora Fernanda se o governo disponibilizava livros didáticos de ER, ela respondeu o seguinte:

Livro didático não. Tem um caderno pedagógico. (**E como você prepara suas aulas? Você utiliza esse caderno?**) Eu preparo minhas atividades, eu pesquiso em outros livros. Quando é quinta série, eu procuro diversificar bem as atividades para não cansar muito, né? Então eu sempre trago atividade diferente, caça-palavras, referente à religião, as datas comemorativas, o que tá acontecendo, dependendo da época, né? (**E o caderno do estado, serve como uma base para você?**) Serve, serve... eu até utilizo ele, ele tem todas as religiões, da para direcionar as aulas. (FERNANDA, 2011).

A professora Jaqueline relata que, apesar de se permitir trabalhar com outros materiais didáticos ou de apoio, a disciplina de ER acaba sendo tendenciosa, é possível que professores trabalhem com materiais específicos a sua religião.

É, eu utilizo o caderno do governo, dá para falar e trabalhar com bastante coisa com esse caderno, sem enfatizar religião nenhuma... É O Sagrado no Ensino Religioso. Então eu vou utilizando ele. Às vezes trago outras coisas também, outras atividades, para diversificar um pouco. [...]Mas é assim, não são todos os professores que trabalham com essa proposta, eu já vi professores por aqui, era até uma mocinha, que catequizava os alunos, sabe? Catequizava mesmo, ela não trabalhava com esse caderno do estado, sabe o que ela trazia? Uma cartilha da religião dela, parece que ela era adventista, e aí ela trabalhava a doutrina dela com os alunos. Mas o que vai fazer? O Ensino Religioso é uma disciplina complicada, não tem nota, o aluno não reprova. Os pais nunca entram com recurso, aí como que vai saber se os professores estão trabalhando certo ou não. Até mesmo a supervisão, por que eles vão se preocupar com o registros dos conteúdos de ER, se estão de acordo ou não? Se eles têm outras disciplinas em que os alunos podem reprovar, em que o pai pode vir e questionar, o ER não. **(Mas os alunos têm acesso a esse caderno, O Sagrado no Ensino Religioso?)** Têm sim, nós separamos uma caixa desse material e deixamos na biblioteca, quando eu vou utilizar bastante em sala de aula, eu levo para sala. Ou quando eu passo uma pesquisa, eles podem ir até a biblioteca e pegar os cadernos. (JAQUELINE, 2011).

Jaqueline nos revela que, mesmo ao tentar trabalhar com a proposta do governo na questão da diversidade religiosa, usando o caderno pedagógico, ela pode enfatizar, em algum momento, a religião que mais conhece, a católica. Além disso, segundo ela, existem professores que ignoram a proposta da LDB de 1996, utilizando em sala de aula materiais que visam à doutrinação religiosa. Mas as escolas parecem não ter o cuidado que têm com as outras disciplinas. De acordo com o depoimento da professora, a supervisão e os professores estão trabalhando de acordo com a proposta do governo.

Examinamos O Caderno Pedagógico de Ensino Religioso: O Sagrado no Ensino Religioso, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (2008)⁵⁰, citado pela professora, como uma importante fonte de análise no que se refere ao currículo oficial de ER. Esse caderno é apresentado com o objetivo de auxiliar os professores nas práticas pedagógicas, a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais de 2008 e da LDB/96. A apresentação do caderno, pela então Secretaria de Estado da Educação, revela contradições em relação à concepção de escola presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso, do Estado do Paraná (2008). O Caderno Pedagógico vincula a crise moral à dimensão da consciência religiosa.

⁵⁰ Algumas informações como a listagem de conteúdos e a capa do documento podem ser visualizadas no ANEXO F.

Sabe-se que a sociedade está em crise e os processos educativos também estão mergulhados nos problemas que assolam o mundo contemporâneo. Os valores insistem em sobreviver, juntamente com a moral. A sociedade busca culpados e, num processo contraditório, a escola, enquanto instituição responsável pela formação dos cidadãos pode e deve aproveitar seu espaço, seu tempo e sua função a desenvolver a dimensão da consciência religiosa. (VALMIR et al., 2008, p.4).

Tal afirmação nos remete a qualquer outro entendimento que não o de uma escola laica e pluralista. Ao determinar que se deve utilizar o espaço escolar para resgatar valores, a secretaria relaciona, mesmo que implicitamente, um conjunto de valores específicos, que parecem estar “perdidos”. Perguntamos: Esses valores que “insistem em sobreviver”, ou, no nosso entendimento, que estão se diluindo nas outras formas de pensamento, não é devido à pluralidade de ideias? A escola pública e laica não deve garantir a diversidade de valores em vez de impor um único conjunto?

Mais à frente o documento afirma que o ER deve interferir no comportamento pessoal e que “cabe à escola organizar os conhecimentos que possibilitem uma inserção mais qualificada do cidadão na sociedade.” (VALMIR et al., 2008, p. 4). Mais uma vez, se a escola é que seleciona os conhecimentos relacionados aos assuntos religiosos, considerando-os de antemão como os melhores, com a intenção de moldar comportamentos, certamente o ER será tendencioso ao transmitir valores considerados corretos, cristalizando formas de comportamento e de pensamento.

Religião e Civismo: Objetos religiosos e símbolos nacionais no interior das escolas

A professora Rosa lembrou muito do que havia no interior das escolas em que estudou. Destacamos que se trata de escolas do município de Itambaracá/PR e que há um misto de recordações tanto das escolas públicas, quanto de uma particular. O depoimento da professora é tão rico em lembranças, que resolvemos utilizá-lo, mesmo sem representar um dos dois colégios selecionados.

[...] Os Símbolos nacionais, a bandeira tinha que ser muito respeitada, você tinha que cantar o hino todo dia, era tudo em “filinha”, em posição de sentido, ninguém podia conversar...era tudo certinho, se conversasse já ia para diretoria, conversar com o diretor. O respeito tinha que ser muito grande e era muito trabalhado, o amor a Pátria... Ai se você tocasse na bandeira, então, ou fizesse alguma coisa com a bandeira, era motivo para suspensão, teve gente que ate foi mandado embora da escola, entendeu, tinha que respeitar, principalmente, os símbolos nacionais. Se eu te contar um fato? Eu tava no segundo grau ainda, um aluno deu um nó na bandeira, deu um “auê” tão grande, que você nem queira saber! [...] Oh, foi chamado os pais, ele foi suspenso um monte de dias, ele só não foi mandado embora da escola, porque a escola era particular e o pai tinha influência. [...] Ah, hoje nem na bandeira na sala

tem (**Ah era na sala? Pensei que fosse no pátio da escola...**) Não, em cada sala tinha uma bandeira. Hasteava a bandeira no pátio e cada sala tinha sua bandeira...[...] (**E o que eu mais tinha na sala, tinha foto dos presidentes?**) Na escola tinha, mas nas salas não tinha não. (**E imagens de santos, crucifixo...**) Tinha também, uma em cada sala... era...crucifixo. (ROSA, 2011).

Nos dias atuais, a presença de objetos que representam os valores cristãos é bem mais marcante que os cívicos. No Colégio Vicente Rijo, logo na entrada, nos deparamos com um crucifixo e logo em seguida com uma bíblia aberta. Assim que entramos na sala dos professores, na diretoria e demais salas da equipe pedagógica, vimos esses objetos pendurados nas paredes, geralmente em cima das portas. As salas de aula estão preservadas, mas há indícios de que faz pouco tempo, pois é possível observar que estavam escritas à tinta, em cima do quadro negro, frases bíblicas. Essas frases foram apagadas com uma “mão” de tinta branca. A tinta branca não apagou totalmente a inscrição em azul. Quando perguntei aos alunos, eles disseram que fazia uns dois anos que tinham apagado as frases. No outro colégio, no Hugo Simas, a presença de tais objetos é mais discreta, não estão espalhados pelo pátio. Mas, à medida que vamos entrando no interior de algumas salas, como na diretoria e na sala dos professores, as imagens dos santos católicos vão aparecendo, fixadas nas paredes.

Sobre isso a professora Flávia, representante do Colégio Hugo Simas no grupo C, relata o seguinte:

E nos colégios em que a senhora trabalhou como professora, tinha imagens religiosas?) Não...ah, tinha na sala dos professores sim. Tinha até aqui na nossa escola tinha a pouco tempo. Pensando bem, ainda tem ali na sala dos professores. Tinha quadro de Jesus e Nossa Senhora, tinha sim, ou um crucifixo, isso daí tinha sim. (FÁVIA, 2011).

No PPP do ano de 2010 do Colégio Estadual Hugo Simas, as referências ao cristianismo são evidentes:

Segundo os funcionários, a maior preocupação hoje, volta-se à moradia, violência, desemprego, falta de segurança e saúde, drogas, educação e falta de estrutura, religião, falta de amor a Deus, racismo e menosprezo. Esses fatores são agravantes da crise social na qual estão envolvidos, sendo que estes são estendidas ao ambiente escolar. (PARANÁ, 2010, p.27).

Rosa destaca que, no período da ditadura militar existiam ao mesmo tempo as práticas religiosas e cívicas. Podemos dizer que as cívicas eram consideradas mais importantes, pois, enquanto se rezava somente na entrada, havia o ato de arriar a Bandeira Nacional. Segue o trecho da entrevista:

(Vocês cantavam o hino, e rezar, vocês rezavam?) É, cantava o hino no pátio e rezar, rezava na sala, todo dia, no horário da entrada, porque na saída tinha que sair correndo para arriar a bandeira, não dava para fazer as duas coisas. (**E... essas práticas de cantar o hino e rezar aconteciam quando a senhora era aluna?**)

Quando era aluna e quando era professora também, porque quando eu entrei ainda não tinha saído, tava saindo da ditadura, quando eu entrei, em 1984, tava caminhando, era o Figueiredo ainda. (**A gente percebe que a religião, a moral e o civismo aparecem tudo ao mesmo tempo, como era essa relação?**) Era tudo embolado... Se o aluno tem uma boa religião, ele vai ter uma boa moral, se ele tem uma moral, ele é bom homem para a sociedade, se ele é um bom homem para a sociedade, ele é um bom homem para o Estado, entendeu? Uma coisa vai puxando a outra...Tudo baseado na religião, na Igreja Católica, o catolicismo na época da ditadura era muito forte, ela ditava muito as regras, então a Igreja Católica dominava [...]. (ROSA, 2011).

Na tentativa de revelar um pouco mais do movimento que envolvia as práticas cívicas, fizemos a seguinte pergunta à professora Flávia:

E aqui no Hugo Simas, quando a senhora começou a trabalhar, como que era a escola, tinha foto dos presidentes espalhados, bandeira ou imagens de santos católicos? Vocês cantavam o Hino Nacional ou rezavam?Então, a gente cantava o hino sim. Em 1986... Eu lembro que a gente cantava o Hino Nacional uma vez por semana, logo no começo, depois começou a não... não, aos poucos foi diminuindo, hoje já não canta mais, a gente canta na semana da Pátria, e olha lá, os alunos não querem mais. Depois disso, realmente a gente nunca mais trabalhou, nem fazer trabalhinhas, porque antes a gente fazia trabalho de Tiradentes, do Dia da Bandeira, 1º de Maio. Hoje pelo menos eu não trabalho assim, né? Lógico que dentro do contexto a gente vai trabalhando, mas não mais como era, separadinho, todas as data cívicas, vamos dizer, né? (FLÁVIA, 2011).

Podemos dizer que, a medida que a ditadura militar se afasta do contexto escolar, as práticas cívicas que, como a professora Rosa revelou, eram bem mais evidentes no cotidiano escolar que as religiosas, vão perdendo espaço. Enquanto isso, os objetos religiosos, que fazem parte do cenário escolar, ao longo da história dessas instituições, podem passar despercebidos, como quase ocorreu com a professora Flávia, como o trecho da entrevista, que transcrevemos logo acima, mostra ao ser questionada sobre os símbolos religiosos.

Procurando evidenciar ainda mais os posicionamentos das educadoras em relação aos valores cristãos e às suas práticas nas escolas, demonstrando, em alguns momentos das entrevistas com o grupo **B**, interesse por trabalhos desenvolvidos na escola a respeito de temas como homossexualidade, drogas, violência e aborto, já que grande parte dos estudantes são jovens. A diretora do Colégio Hugo Simas evitou, ao máximo, reproduzir essas palavras. Quando precisava fazer referência a esses temas, utilizava expressões tais como “essas coisas aí que você falou”. Percebemos certo constrangimento da educadora em tratar do tema, ressaltando a necessidade da presença de profissionais especializados para desenvolver tais questões com os estudantes.

É... Geralmente, inclusive o bullying existe muito hoje em dia, e que está muito sério. É... A gente procura trabalhar através de... Além das aulas com professor, quadro e giz, com palestras especializadas, envolvendo outros profissionais, como psicólogos, né? Psicopedagogos, não que tenham condições melhores que o professor, mas que tem mais praticidade naquele assunto. Então, é assim que a gente

procura desenvolver. Porque é muito complexo, e não é todo professor que vai ter condições de trabalhar determinados assunto específicos.

A escola hoje em dia, como as famílias estão se distanciando, se deteriorando, digo assim, porque a mãe sai para o trabalho sem condições de se organizar e cuidar da família e do trabalho. Então, os filhos são assim... Criados praticamente só, a escola além da formação tem que educar e obviamente com isso, surge muito esses assuntos. (ANA, 2011).

A família cristã

Um dos primeiros assuntos mencionados pela professora Rosa, como parte do programa do livro didático de EMC, foi a família. Perguntei, então, que família era essa, e o que era passado sobre ela para os alunos:

Trabalhava aquela família bonita, todo mundo unido, o pai não bebia, não batia. Era uma família irreal para os alunos, era uma família perfeita. Constituída de homem, mulher e filho, seria a família perfeita. Unida pelo casamento, a família perfeita. Até hoje se prega isso, [...], mas a família de hoje não prega isso, a família de hoje não é perfeita, a família de hoje é constituída por mãe e filho, pai e filho. Então há essa diferença, avó e neto. Hoje não tem aquela coisa certinha, não se prega mais o casamento, antes pregava o casamento hoje, não se fala mais em casamento, o pessoal vai morar junto e pronto, são poucos que casam mesmo, né? Antes não, tinha que casar, era uma obrigação casar no religioso e no civil, era esse tipo de família que se pregava. Era isso que passava para o aluno. A Família era um grupo importante para a formação do indivíduo, hoje houve essa deteriorização [...]. (ROSA, 2011).

Rosa, referindo-se ao tipo de família que era transmitido pelos livros didáticos, considerou-o como de uma família perfeita e cristã. Para ela, nos dias de hoje, não se transmite mais a ideia de uma família unida pelo casamento. Houve mudanças na configuração familiar, o que ocasionou o que ela chama de deteriorização das famílias.

Perguntei à professora Flávia se nas escolas dos dias de hoje havia falta de algo, se comparar com o tempo em que começou a lecionar, ela nos disse o seguinte:

A diferença que eu sinto, é uma falta de respeito, porque a família também não impõem o respeito dentro de casa. Mas ao mesmo tempo tem que analisar, que mãe, naquela época ficava em casa, a mulher quase não trabalhava. Minha mãe morreu em 1973 e ela nunca trabalhou fora, ela criou todos os filhos dentro de casa, então, a gente tinha mais educação. (FLÁVIA, 2011).

Em seguida questionei se os livros de EMC e a ditadura militar procuravam transmitir algum ideal de família, Flávia revelou que sim, afirmando:

É, a família, família, como é que nós chamamos? A família nuclear, que a gente fala, que tem o pai, a mãe o filho, né? Isso eles sempre enalteciam. [...] Naquela época, a maioria das pessoas vivia dentro de uma família com pai, mãe e filhos, né? Que eu lembro, minha vizinhança toda era assim. Então as pessoas viviam naquela família, era difícil ter uma separação, né? O homem podia ter as amantes como tinha, mas não podia ter a separação, né? E no regime militar enaltecia muito isso assim, tanto é que a família lá no Jango, lá... teve a Passeata da Família com Deus pela Liberdade. Então quem era? A classe média brasileira católica, né? Contra as reformas de base,

se aliaram ao militares contra o Jango. A família era enaltecida sim, essa família católica, né? (FLÁVIA, 2011).

Podemos dizer que nesse momento da entrevista, Flávia funde suas vivências e os conhecimentos adquiridos como professora de História. Isso, no entanto, não deixa de revelar um dado que destacamos no decorrer da pesquisa: o apoio da família de classe média e de segmentos da Igreja Católica à ditadura militar.

Por mais que o regime político e as legislações educacionais mudem, os valores cristãos estão presentes nas escolas públicas, mesmo quando as orientações oficiais preguem a diversidade religiosa. Na entrevista com a diretora auxiliar do colégio Hugo Simas, fizemos alguns comentários sobre o PPP, evidenciando a questão da “religião e a falta de amor a Deus”, pedindo-lhe que comentasse um pouco esta questão, presente no documento escolar. A diretora nos revelou o seguinte:

A gente percebe que essa falta de fé leva o aluno a se jogar em droga, em vícios, porque não acredita em mais nada. Porque o que a gente percebe, os nossos alunos, pelo pai achar mais fácil dizer um sim e procurar dar valores materiais, e não ensinar o certo e o errado. A cada ano que passa, nossos alunos tem menos busca, menos procura, porque as coisas materiais estão muito fáceis para eles. Então, aonde para eles assim, a droga muitas vezes, a transsexualidade, ou seja, o que for, é única coisa que eles vão procurar sem que dão para ele, ou pelo menos a família de com facilidade, mas é uma coisa nova, a única coisa que a família não deu. É uma alternativa, porque é tudo muito fácil, o pai muitas vezes dá alguma coisa material para suprir alguma coisa, ele muitas vezes não quer se incomodar com a educação do filho. (ANA, 2011).

Por essa “fala” podemos perceber o posicionamento da diretora em relação à família, à religião e a temas como a homossexualidade e as drogas. É evidente a relação que estabelece entre essas três questões. O uso de drogas e a transsexualidade citados pela diretora se devem à atuação da família e à falta da religião. A educadora considera uma alternativa posta à escolha do aluno ser homossexual ou não, ser viciado em drogas ou não, dizendo que a ausência de fé e de valores espirituais é que facilitam escolhas.

Quando perguntamos à pedagoga Marina do que ela sentia mais falta nas escolas de hoje, em relação ao que existiu no começo de sua carreira ou mesmo no seu tempo de estudante e que hoje já não existe mais, ela disse que muita coisa mudou, principalmente no que se refere à família.

Mudou muito a vida, mudou muito a escola, as pessoas, as famílias. Muitos casais separados, o pai não cumpre a parte dele, porque já é muito difícil a separação. As vezes se ocupa com outras coisas, não da atenção devida, as vezes ama muito os filhos, mas acaba com outros parceiros. Sei lá, então a família também mudou bastante. [...], a família tem que ter um núcleo forte. Isso é uma coisa que ta muito perdida também, né? Mas não é a escola que vai ajudar isso. (MARINA, 2011).

Percebemos que as escolas de hoje, assim como as do período da ditadura militar, baseiam os comportamentos desejáveis em determinados valores, sendo necessário, para tanto, seguir um conjunto de normas e regras assuntadas numa base comum, a religião. Dentre essas regras e normas destacamos, nas “falas” das educadoras, a importância de uma família “bem estruturada”, “com núcleo forte”, capaz de assegurar bons comportamentos individuais. Essas ideias nos remetem aos livros didáticos de EMC que exaltavam explicitamente a formação familiar segundo ditava o cristianismo, com a ressalva de que, naquele momento, os princípios cristãos eram utilizados a favor de uma moral cívica. Uma família bem estruturada era a base sobre a qual a ordem da nação iria se assentar. Hoje, a questão é outra: a religião convive com a diversidade e a liberdade.

Nos momentos finais da entrevista, Marina, procurou, espontaneamente, dar uma solução para a educação, ou seja, para os “problemas” com as quais se depara no dia-a-dia, chegando à seguinte conclusão:

Mas eu acho que a família tem o primeiro papel, o mais importante, depois a religião. Ou, para ser uma família legal, bem estruturada, tem que ser primeiro religioso? Não sei te explicar, mas tem que ser as duas coisas juntas, tem que ter valores fortes, se não tiver valores, não tem uma família bem estruturada, não vai se dar bem em trabalho nenhum, porque daí tudo que você vai fazer: ah, não é isso que eu gosto, não é isso que eu quero, vou fazer outra coisa. Não pensa que é preciso um profissão, uma formação, que é preciso se dar para alguma coisa, fazer alguma coisa para o ganha pão. Olha gente, é muito difícil falar de educação. (MARINA, 2011).

Percebemos conflitos na “fala” de Marina que, durante toda a entrevista, não se posicionou favorável como educadora que dá conselho aos alunos, de modo a induzi-los moralmente, afirmando em vários momentos que “conversa abertamente com eles” e, que não tem preconceitos. Afirma também que cada um tem seu jeito de acreditar em Deus. Mas quando fala de religião, refere-se sempre ao cristianismo e no final de sua “fala”, como na citação acima, afirma que religião e família devem estar unidas para que seja possível solucionar os “problemas” da educação.

2.4.2 O Ensino Religioso e as formas de moralização na escola do século XXI

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de 1996, encontramos, como um dos princípios e finalidades da educação nacional, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” (BRASIL, 1996, p. 1). Apesar desse documento apresentar princípios ditos democráticos e entendermos que há implicitamente, um direcionamento a favor de ideias e valores hegemônicos existentes na sociedade. Um exemplo é o Art. 27,

inciso I no qual consta: “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos e de respeito ao bem comum e à ordem democrática.” (BRASIL, 1996, p.11). Neste caso observamos que o documento não expressa, de modo preciso, quais são os valores ditos fundamentais ao interesse social.

A partir do que expomos acima, temos o Art. 32 que trata dos objetivos do Ensino Fundamental, estabelecendo no inciso I: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.” (BRASIL, 1996, p.12). Mais uma vez, a LDB/96 recorre aos valores fundantes de uma ordem já estabelecida, sem considerar que a partir do pluralismo de ideias, outros valores podem aparecer e contribuir para a formação de uma sociedade fundamentada na diversidade.

Temos a consciência de que o Brasil é culturalmente diverso, inclusive no que se refere à religião e aos valores religiosos. Partimos do pressuposto de que a religião e os valores predominantes são os cristãos, mais especificamente os católicos, o que nos leva mais uma vez ao entendimento de que o ensino está ligado à compreensão de tais valores. Assim sendo, a LDB/96 estabelece espaços para que a disciplina de Ensino Religioso não tenha, necessariamente, de se comprometer com o que a própria lei considera fundamental – o pluralismo de ideias – uma vez que preza os valores já estabelecidos na sociedade.

Entendemos que o ER é uma disciplina propícia, assim como a EMC, a fomentar práticas e valores que não respeitam as singularidades religiosas e culturais, mesmo que facultativa, com algumas características modificadas, como, por exemplo, o caráter confessional substituído pela diversidade religiosa. A princípio, a LDB/96 apresentava a disciplina de Ensino Religioso da seguinte forma:

De acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – interconfessional, resultante de acordo entre entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996, p. 13).

Como podemos constatar, e de acordo com Cunha (2007), três meses após a promulgação da LDB, Paulo Renato (PSDB), então ministro da Educação, apresentou um projeto de lei que, junto a outros dois de iniciativa parlamentar, determinava mudanças no artigo sobre o ER nas escolas públicas⁵¹. A partir dessa movimentação no Ministério da

⁵¹ “Os três projetos foram gerados no campo da centro-direita do espectro político, mas o relator do projeto substitutivo, que logrou aprovação, foi um deputado sacerdote católico, militante de partido de centro-esquerda, Padre Roque (PT-PR). O projeto teve tramitação rapidíssima, e resultou na lei 9.475/97.” (CUNHA, 2007, p. 5).

Educação e no Congresso Nacional, o artigo 33 da LDB/96, citado acima, foi substituído pela seguinte redação:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Vedadas quaisquer formas de proselitismo. Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. Parágrafo 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL 1997 apud CUNHA, 2005, p.5).

Essas modificações na lei não impedem que o ER deixe de ser tendencioso privilegiando, por exemplo, a doutrinação cristã. Se bem que os conteúdos selecionados estejam de acordo com as diferentes denominações religiosas, é inegável que, no ambiente escolar, o domínio é dos valores cristãos. Isso pode decorrer, além de outros motivos, do fato de a disciplina não estar vinculada a uma ciência de referência, que contribua para a formação de um corpo de profissionais licenciados, especificamente para o processo de ensino aprendizagem relacionado ao Ensino Religioso na educação básica. A professora Fernanda, formada em Ciências Sociais, com especialização em História, comentou o seguinte, quando interrogada sobre como trabalhar com a diversidade em sala de aula:

Ah é difícil, eu procuro nunca enfocar muito uma determinada religião, dependendo do assunto eu procuro colocar o valor que tem que dar e respeitar muito as outras, não levando para o lado pessoal. Eu sempre coloco isso para eles. Não vale nota? Não, não vale, mas tem que saber que existe outras religiões, outros valores e saber que existem pessoas que pensam diferente. Tem que respeitar isso. **(E para esses alunos de quinta é sexta série, como que eles conseguem apreender essas questões?)** Ah, não conseguem. Não, não conseguem. Porque também não é cobrado muito deles a religião, né? Tem muitos que nem tem religião, que não frequentam igreja nenhuma. **(E o que você acha desses alunos que não possuem religião nenhuma, o ER pode contribuir de alguma maneira para a formação desses alunos?)** Pode, pode contribuir muito. Alguma coisa do que eles aprendem para a formação, é aqui na escola, em casa eles não tem nada. **(Que tipo de contribuição...)** Principalmente direcionar a vida deles para uma igreja, para uma religião, muitas vezes eles ficam perdidos, é...”o meu pai, a minha mãe, não frequenta igreja”, ele até gostaria, mas família não contribui. Aí, não tem incentivo, ele não vai. Geralmente quando você fala na escola, quando você coloca, eles tem curiosidade em conhecer a igreja do colega, em saber o que é realizado na igreja do colega. **(Então você acha que o ER, pode direcionar para o aluno aderir a alguma religião?)** Pode, para o aluno aderir a alguma religião. **(Em que sentido isso é importante na vida deles, o que você acha?)** Ah, de formação pessoal, né? Muito do que os pais estão deixando de fazer hoje em dia. A família ta deixando de cumprir o papel dela, né?(FERNANDA, 2011).

Ou seja, não se forma um corpo de professores licenciados ou especializados para disciplina ER, o que dificulta um processo que garanta o desenvolvimento de metodologias de ensino específicas, que deem conta de dizer o que está escrito na letra da lei e nas orientações

oficias acerca da disciplina. No caso acima, podemos destacar que o ER não se direciona a transmitir somente os conhecimentos historicamente sistematizados, mas é visto com um meio para direcionar as escolhas religiosas dos alunos. A professora Jaqueline, formada e especialista em História, também relatou que, no ensino de ER, pode haver tendência para determinada religião, mesmo trabalhando com a proposta de respeito à pluralidade:

Eu sou católica, vou à Igreja tudo, mas eu procuro nem ficar falando para os alunos, não fico só falando da minha religião, é claro que as vezes pode acabar sendo mais tendencioso, porque queira ou não, é a religião que eu mais conheço. Mas eu procuro não falar, as vezes, até escapa, porque o aluno chega e fala: Ah professora, ontem ou domingo eu te vi na missa. Mas fazer o que né? (JAQUELINE, 2011).

A partir da entrevista com a professora Jaqueline, podemos constatar que o ER além possibilitar tendências, enfrenta dificuldades em trabalhar com a diversidade religiosa com os alunos de 6ª série, não porque não há avaliação, mas por se tratar de assuntos que parecem não se adequar à realidade e faixa etária deles.

Já teve alguma discussão entre os alunos? No sentido de que uma religião é melhor que a outra?) Sim, já teve, tem alguns evangélicos que são mais, vamos dizer assim, mais fervorosos, para eles a religião deles é melhor e pronto. Mas alguns católicos também são assim. Talvez pode ser um começo, mas é difícil fazer essas crianças entenderem que existem outras religiões, que as pessoas podem ter opiniões diferentes. Não sei se as séries iniciais do ensino fundamental sejam as mais adequadas para se discutir esses assuntos, né? Talvez lá no ensino médio... Até porque, se você for ver, os professores que tem prioridade na escolha das aulas de ER, são os de filosofia. Acho que é para ser um assunto para ser trabalhado mais para frente. Nossa, eu me lembro que filosofia na faculdade já era complicado. Imagine só? Aí já junta uma disciplina complicada, com assuntos complicados, difícil para os alunos entenderem e falta de interesse, porque não tem nota, imagina só? Acho que não resolve muita coisa. (JAQUELINE, 2011).

A situação do quadro de professores de ER está em conflito com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso, do Estado do Paraná (2008). Nesse documento encontramos a concepção de escola, segundo a qual deve-se orientar a aprendizagem a partir dos “conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar.” (PARANÁ, 2008, p.15).

Tabela 1 - Quadro de professores do Ensino Religioso no Paraná e em Londrina

	Total	QPM – P ⁵² (geral)	QPM – P (concursados em Ensino Religioso)	QPM - E ⁵³	QUP ⁵⁴	PSS ⁵⁵
Paraná	3123	2041	63	64	2	953
NRE – Londrina	180	124	3	10	-	43
Município de Londrina	79	46	1	8	-	24

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Tanto o quadro de professores de ER quanto as entrevistas nos permitem afirmar que parte dos professores da disciplina é formada em outras áreas do conhecimento, o que reduz as possibilidades de abordar a disciplina a partir de conhecimentos historicamente sistematizados, sendo que a formação dos docentes está voltada para outros objetos, teorias e metodologias de ensino. A situação da professora Fernanda é reveladora quanto a isso. Quando perguntei se ela era PSS e se é possível permanecer por mais de um ano na mesma escola; ela nos informou o seguinte:

Não. Por que em um ano rescinde o contrato, aí no próximo ano tem que começar tudo de novo, nunca cai na mesma escola, é muito difícil, porque os professores concursados complementam a carga horária onde já tem aula, e depois o que sobre é distribuído para PSS. **(Isso dificulta muito o trabalho?)** Dificulta porque você nunca da sequencia no trabalho, o professor da uma coisa num ano, e depois você nunca sabe o que foi dado, como foi trabalho, não dá para fazer a sequencia da quinta para sexta série, que são as séries que tem ER. Dificulta muito, se tivesse um professor só na escola, ele saberia até onde ele foi para poder continuar nas séries seguintes. **(Além dessa, existem outras dificuldades que você consegue apontar no ER?)** A falta de interesse dos alunos por não ter nota. Não tem aí eles nem se interessam. Porque você vai dar uma atividade, aí eles sempre perguntam: “quanto vale professora?” Não tem valor por que não tem nota. Se tivesse nota, acho, acho que eles prestariam mais atenção. (FERNANDA, 2011).

⁵² QPM – P = professores do quadro próprio do magistério (todos os professores concursados, independente da disciplina de concurso).

⁵³ QPM – E = especialistas do quadro próprio do magistério (pedagogos).

⁵⁴ QUP = professores do quadro único de pessoal. Concursados também.

⁵⁵ PSS = processo de seleção simplificado. Temporários.

A situação da professora Jaqueline é semelhante. Apesar de ser concursada, a professora assume as aulas de ER por falta de opção, por não conseguir preencher a carga horária em seu curso de formação, que é História. Jaqueline nos disse o seguinte: “Eu peguei ER para completar minha dezesseis horas aqui no Hugo Simas certinho, foi só para completar, ano que vem não vou pegar mais não. Ano que vem vou completar meu padrão tudo em história, porque tem professora que vai se aposentar, aí vai ter mais aulas para eu escolher, né?” (JAQUELINE, 2011).

Jaqueline também relatou algumas dificuldades em relação à disciplina:

É muito complicado, porque não tem nota, aí o aluno, ele faz? Ele até faz, mas é complicado, porque é muita conversa, é muita falta de interesse. Quando ele fala que não vai fazer, eu faço o que? Eu falo assim para ele: ano que vem eu te reprovado em História (risos). É meio complicado. Mas têm escolas que é pior, aqui ainda a gente tem uma supervisão, que se o aluno não fizer, você deixa no intervalo fazendo. Mas ano passado eu peguei uma escola que a direção e a supervisão não estavam nem aí. Elas mesmas falavam: “mas professora você quer que agente faça o que? Ele não é obrigado a fazer, porque não vale nota.” Aí você imagina um aluno de 6ª série ouvir isso da supervisão, que não é obrigado a fazer porque não vale nota! (JAQUELINE, 2011).

Nas entrevistas com as professoras do grupo B, buscamos compreender como elas veem o ER na atualidade e percebemos que muito do que foi dito logo acima está presente em suas “falas”. Ou seja, ao mesmo tempo em que assumem um discurso no qual afirmam a existência e a importância da diversidade religiosa, elas não vislumbram finalidades objetivas e positivas em uma disciplina de ER.

Quando questionada sobre que contribuições o ER poderia dar para a formação do aluno, Ana destacou o seguinte:

É... Poderia desde que fossem trabalhados esses assuntos em si. A droga, a violência, né? Porque na realidade a educação religiosa, nós temos mas, não trabalhamos propriamente a educação religiosa. Porque isso aí é particular de cada um, que tem a sua crença, a sua religião. Então, dentro dessa disciplina nós trabalhamos muito a ética, e aí que nós trabalhamos esses assuntos como eu falei do bullying. A questão das drogas é dentro dessas aulas. Eu acho assim, para ser trabalhados esses assuntos, essas disciplinas deverão existir, mas não com essa nomenclatura, deveria ser assim, trabalhar a questão de, de... Como eu falei é... Esses assuntos assim, não sei como eu poderia dizer, a..a ética, a moral do aluno, né? Seria mais ou menos isso, mas não dentro do ER e da EMC, porque na realidade não é isso que se trabalha nessas disciplinas, o que deveria ser trabalhado, mas é a própria violência e bullying, etc, etc... Não sei se estou me fazendo entender, né? [...] É comum essa preocupação e a gente observa assim, que em algumas reuniões, é... Os próprios pais não admitem que seja trabalhada essa religiosidade, essa crença em Deus, porque eles se dizem ateus e não admitem que seja trabalhado. Muitas vezes um professor de 1ª a 4ª, quer lá, colocar o trecho de uma bíblia, aquela coisa toda, que é lá universal e... É criticado porque dizem “eu sou ateu, eu sou... e eu não quero que meu filho tenha nenhum ato, nem que vocês cite em nenhum momento”... Não é nem a religião propriamente, é a fé, a crença de uma maneira geral, tem que partir da família, só que a família muitas vezes não faz isso. Tem muitos pais que se dizem, ateus, né? Se pronunciam, muitas vezes, não admitindo que a escola... Tudo bem, né? Na aula de religião que a gente fala, já conversamos com nossos professores para não

trabalharem qualquer tipo de, assim, tipo de religião, de igreja, nada disso, como eu falei, vai mais para ética, nossas palestras falam sobre esses vários assuntos que você tá citando... Bullying, a droga, etc e tal. É justamente porque muitas vezes se o professor explicar os diversos tipos de doutrina e de igreja, ele já é criticado. Então, essa falta de fé, aquela coisa toda, nem a escola pode... É suprir e nem as famílias, muito menos fazem isso. Então, é complicado. (ANA, 2011).

Percebemos que a educadora se mostra um pouco confusa ao se posicionar sobre o Ensino Religioso, visto que relata que o colégio orienta os professores a respeitar a diversidade religiosa, trabalhando com assuntos relacionados à ética e ao *bullying*. Mas ao mesmo tempo revela a existência de práticas cristãs durante as aulas, não assumindo que as passagens da Bíblia e a oração do Pai-nosso sigam a doutrina cristã, rotulando-as como universais.

A diretora reproduz o discurso das prescrições oficiais sobre o ER ao afirmar que cada estudante tem a sua crença e a sua religião e que a escola segue orientações que respeitam a pluralidade, mas fica subentendido, em sua “fala”, que alguns pais se posicionam contra a veiculação desses valores no ambiente escolar, caso contrário o colégio teria mais liberdade para trabalhar com doutrinas religiosas.

Destacamos neste caso uma diferença significativa em relação ao período militar: percebemos, na “fala” da educadora, que alguns pais interveem nos processos de ensino aprendizagem da escola pública, de modo a garantir seus direitos expressos nas leis. Ou seja, se não concordam que seus filhos recebam, da escola, orientações religiosas, eles têm liberdade e direito constitucionalmente garantido para questionar. É possível perceber que os pais exercem maior pressão, no que diz respeito à garantia de liberdade religiosa no ambiente escolar do que propriamente as leis. Durante a ditadura militar, dava-se o contrário: era o Estado, com respaldo na LSN, que exercia o controle não somente sobre as escolas e professores, mas também utilizava de mecanismos repressivos para neutralizar a intervenção de pais e alunos que se opusessem ao conjunto de valores defendidos, incluídos os da moral cristã, pelo grupo de poder. Nos dias de hoje o interesse pela prevalência da moral cristã não é mais um interesse político, mas está mais diretamente ligado aos segmentos sociais, que podem exercer pressão a favor, em alguns casos, da Igreja Católica ou dos protestantes pentecostais, e em outros contra a moral cristã.

Ana prossegue, comentando as práticas cristãs desenvolvidas pelo colégio e o posicionamento de alguns pais em relação a essa questão.

Esses dias atrás é... A professora de 3ª série, para iniciar a aula, faz a oração do pai nosso, escreve uma passagem da bíblia no quadro. E uma mãe na reunião de pais e... A mãe veio criticar a atitude da professora. Você veja, o pai nosso é uma oração universal, a bíblia também é, quer dizer, ela não está tentando fazer a cabeça do seu

filho a favor da religião, ela está...é...tentando mostrar que existe um Deus por todos nós aquela coisa toda, mas “eu mas não quero porque quem tem ensinar religião para o meu filho sou eu”. Mas que ensine pelo menos! Porque a menina é cética pra caramba! Aí veio outra e disse, “eu também não quero porque eu sou atéia e também não quero que fale de Deus para o meu filho”. Você imagine essa criança, que cresce nesse ambiente, né? Os valores são só materiais... (ANA, 2011).

Marina posiciona-se praticamente da mesma forma que Ana. Para ambas, o modo como a disciplina de ER deve ser proposta, segundo as orientações oficiais, sem vínculo a religiões e a valores, não tem muito sentido e não resolve os “problemas.” Quando fiz a mesma pergunta a Marina, isto é como o ER poderia contribuir para a formação dos estudantes, o comentário foi o seguinte:

Eu acho que até poderia se ele [professor] soubesse o que esta fazendo na sala, os professores de Ensino Religioso estão perdidos. Porque ele não pode falar de religião na sala. Especificamente religião. E tem aluno que não é cristão, ele (o professor) não pode fazer menção a nada. Então eu não sei que Ensino Religioso é esse. Quando fala de Moral e Cívica, a gente até pensa, moral... Sei lá até moral, mudou tanto. Antigamente moral... Nos meus tempos de mocinha, se a gente visse alguém se beijando na rua, minha mãe falava, não precisa ficar olhando não, chamava a atenção da gente, aquilo não era normal. Hoje, tudo pode. O que está certo? Ninguém sabe. Eu não sei até hoje o que os professores de Ensino Religioso dão em sala. Tivemos um professor de educação religiosa que dava aula para sexta série, o cara brigava tanto! Falava cada coisa para aqueles alunos, os alunos falavam cada coisa para o professor. Que era um absurdo! O professor impunha, ele não sabia entender a realidade da sexta série, não é fácil você chegar e jogar um conteúdo que não tem nada a ver com a religião daqueles alunos, de um de outro, olha foi um sofrimento. Pode ser uma falha minha como pedagoga, mas eu não sei. Não achei um professor que conseguisse fazer um trabalho coerente, pelo menos. O que o Ensino Religioso quer que ensine? Eu não sei! Eu não sei! Aí vem o pessoal formado em filosofia lá da UEL dar aula de Ensino Religioso. Você sabe formação de um filósofo como é, completamente neutra em relação à religião, à crença. Aí, vem dar aula para sexta série? Tá pronto, preparado? (MARINA, 2011).

Podemos perceber que a disciplina de Ensino Religioso, se mostra muito confusa e sem sentido para Marina, uma vez que não se pode fazer alusão a nenhuma religião específica. Outra questão que não faz sentido para educadora é o fato de um professor responsável pela disciplina ter uma formação acadêmica direcionada para estudos que questionem as verdades ditas absolutas, como é o caso do professor de Filosofia, que não conseguia se entender com os estudantes, já que, segundo Marina, sem formação em relação à religião. Mas não é isso que a LDB/96 e as orientações do estado do Paraná prescrevem quando defendem a presença do ER nas escolas? Aqui retomamos a preocupação da professora Jaqueline, a saber, que o Ensino Religioso enfrenta sérias dificuldades, não somente pelo fato ser facultativo, mas também porque da forma como se pretende conduzi-lo, não se responde às realidades dos alunos de 5ª e 6ª série. Soma-se a isso a falta de metodologias adequadas por parte dos professores que assumem a disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que há movimentos conflituosos no processo de moralização quando comparamos os dois períodos na educação. No período em que a EMC foi ensinada havia um governo antidemocrático e os grupos no poder alcançaram mais homogeneidade na direção da moralização, por isso não tiveram pudor em focar essencialmente conteúdos baseados em ensinamentos cristãos. O período após 1993, principalmente após a LDB de 1996, até o início do século XXI, garante a permanência do ER através de uma disciplina; contudo, vive-se no Brasil uma política democrática em que grupos diferentes se alternam no poder e nos governos, causando maior diversificação de ideias, ideologias, pensamentos e direcionamentos. Essa configuração política refletiu sobre a letra da LDB de 1996, no qual os conteúdos do Ensino Religioso são relacionados aos das Ciências Humanas, com caráter liberal e plural.

Assim, a disciplina ER explicita essas disputas culturais, religiosas, morais e “civilizatórias”. Há também maior fragmentação no controle sobre a contratação de professores e de sua formação pelo Estado. Essa porosidade de governos democráticos propiciam a explicitação dos conflitos sociais. Os processos de resistência dos cristãos católicos contam, neste início do século XXI, com a força dos protestantes pentecostais diante dos indivíduos de outras religiões ou ateus. Fundem-se preocupações com os comportamentos sexuais, modos de vida, religiosos e políticos.

Percebemos que a moral cristã, nos ambientes escolares, faz parte de todo o percurso da história da educação brasileira. Destacando os dois momentos analisados na presente pesquisa, percebemos que os interesses são distintos. Durante a ditadura militar a moral cristã, como base de comportamentos cívicos favoráveis aos interesses do regime, é revelada de modo explícito, justificando-se, inclusive, a democracia. Nos dias de hoje, a religião apresenta, ao menos nas prescrições oficiais, uma roupagem favorável à diversidade religiosa, porém, mesmo sem a pressão e controle do Estado, a tendência verificada no cotidiano escolar é favorável à manutenção da moral cristã, apesar da laicidade ser constitucionalmente garantida e de não haver, como durante a ditadura, uma LSN que controle todas as instâncias da sociedade a favor de interesses específicos.

Nos PPPs dos colégios, nas “falas” dos sujeitos pesquisados e nas práticas cotidianas encontramos posições que extrapolam a transmissão de conhecimentos sistematizados para uma abordagem que recorre à crença, à fé e a valores cristãos. Percebemos que os educadores

têm conhecimento dessa abordagem e a sustentam, em alguns casos mais explicitamente, em outros menos. Justificam a necessidade de fé e da religião, supondo que os alunos estão carentes de certos valores morais, em razão principalmente da desorientação da maioria das famílias. Por isso os educadores sugerem o resgate da família e da religião cristã, para que se garanta também, mesmo nos dias de hoje, marcado, ainda mais do que no período da ditadura militar, pela diversidade religiosa, a dominância do cristianismo como base dos bons costumes.

Percebemos que a sociedade está marcada por fios condutores que orientam, se não toda, grande parte da história brasileira. Ao destacar a moral religiosa – presente desde o descobrimento do Brasil – como um desses fios condutores, percebemos que em dois momentos distintos, porém muito próximos em termos cronológicos, existem processos de mudanças marcados por continuidades e descontinuidades. Os usos da moral religiosa presentes nos ambientes escolares revelam diferentes sentidos em cada um desses momentos, pois estão relacionados com o contexto social e político vigente. Uma vez modificadas as condições sociais e políticas, a moral religiosa as acompanha, de modo a garantir a sua presença na tradição brasileira.

Destacamos a moral religiosa como parte do pensamento conservador brasileiro, a qual foi utilizada durante o regime militar como uma estratégia consciente a favor de um civismo que legitimasse as ações do grupo dirigente. Já, a partir da LDB de 1996 até os dias atuais, quando vivemos em um contexto democrático, no qual as diferenças estão cada vez mais evidentes, a moral religiosa cristã não obsta a discursos favoráveis ao respeito à diversidade e à pluralidade religiosa. Acontece com a moral religiosa transformações e adaptações, o que não impede que se mantenha como um fio condutor que orienta o desenvolvimento social brasileiro.

REFERÊNCIAS:

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

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

AZEVEDO, D. **A Igreja Católica e o seu papel político no Brasil**. Est. Av. Vol 18, nº 52, São Paulo, Setembro/Dezembro 2004.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300009>

BRANCO, H. C. de A.(Gal). **Discurso no Congresso. 11 de Abr. 1964**. Arquivo de Castelo Branco. CPDOC – FVG, Rio de Janeiro, 1964 – na obra de REZENDE (2001)

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, 25 de março de 1824
Acesso em: 06 jun. 2010.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 24 de fevereiro de 1891. Acesso em: 06 jun. 2010.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 16 de julho de 1934. Acesso em: 06 jun. 2010.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 10 de novembro de 1937
Acesso em: 06 jun. 2010.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 18 de setembro de 1946
Acesso em: 06 jun. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 24 de Janeiro de 1967. Acesso em: 06 jun. 2010.

_____. **Parecer 03/1969**, de 04 de Fevereiro de 1969, do CFE. Torna obrigatório o Ensino da Educação Moral e Cívica.

_____. **Decreto-Lei nº 869**, 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://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>>. Acesso em: 5 ago.2007.

_____. **Decreto-Lei nº 68065** de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-Lei 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://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=120351> >. Acesso em 18 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. CNMC. **Amplitude e desenvolvimento dos programas de educação moral e cívica em todos os níveis de ensino:** (Artigo 4º do Decreto-lei nº. 869/69 e § 2º do art. 35 da Lei 4024/61). Brasília, 1970.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de Outubro de 1988 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
Acesso em: 06 jun. 2010.

COSTA, O; MOSCHINI,F.N; PAIXÃO,J.C. **Educação Moral e Cívica**. São Paulo: Editora do Brasil, 1982

CUNHA, L. A. **Sintoma oscilante:** religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. Cadernos de Pesquisa. Vol.37, nº 131, São Paulo, Maio/Agosto. 2007.< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200004&lang=pt>. Acesso em 23 abr. 2010.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DUARTE, G. D. **Educação Moral e Cívica:** Primeiro Volume. Belo Horizonte: Editora Lê, 1982.

DURKHEIM, E. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

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

ELIAS, N. **O Processo Civilizador:** uma história dos costumes. Vol.1.Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERNANDES, H. R. **Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil**. São Paulo: Edusp, 1994.

FERREIRA, A. Educação Moral como Autocontrole e Racionalização: Lendo Durkheim sob Olhar de Norbert Elias. In SOUZA, E.F; SIMÕES, J.L **Escritos a partir de Norbert Elias**. Recife; UFPE, 2011.

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

FREITAG, B. **A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas**, In: Tempo Social. Vol. 1, nº 2, São Paulo, 2º semestre, 1989.

_____. **Escola, estado e sociedade.** 4. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FURTADO, C. **Um projeto para o Brasil.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964 -1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI Júnior, P. **História da educação.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Vol.2. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

JOSGRILBERT, M. F. V. **A história da educação moral e cívica: um álbum de fotografias da sociedade brasileira.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1998.

LIMA, F. M. V. de A. **Contribuições de Dom Luciano José Cabral Duarte ao ensino sergipano (1950 – 1968).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

LOWY, M. **O catolicismo latino-americano radicalizado.** http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000100005. Acesso em: 30 de set. 2011.

LUCCI. **Educação Moral e Cívica: 1º grau – 1º volume.** São Paulo: Saraiva, 1987.

_____. **Educação Moral e Cívica (Caderno de Exercícios): 1º grau – 1º volume.** São Paulo: Saraiva, 1986.

_____. **Educação Moral e Cívica: 1º grau – 2º volume.** São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. **Educação Moral e Cívica (Caderno de Exercícios): 1º grau – 1º volume.** São Paulo: Saraiva, 1988b.

HERMÓGENES, J. A. F. **Educação Moral e Cívica: Faixa F.** Rio de Janeiro: Record, 1977.

MANNHEIN, K. **Ideologia e Utopia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. Questões Teóricas. In: _____. **Introdução à Sociologia da Educação.** São Paulo: Cultrix, 19 __.

_____. O significado do conservantismo. In: FORACCHI, M. M (Org.).

Mannheim: sociologia. São Paulo: Ática, 1982. p. 107-136.

MANOEL, I. A. **Igreja e Educação Feminina (1859-1919):** uma face do conservadorismo. Maringá: Eduem, 2008.

MARTINS, L. **Industrialização, burguesia nacional e desenvolvimento.** Rio de Janeiro, Saga, 1969.

MARX, K. **Marx: Sociologia.** Org. IANNI, O. São Paulo: Ática, 1979.

MARX, K. **A Questão Judaica.** São Paulo: Centauro, 2007.

MECHI, P. S. **O poder da educação:** ideologia e dominação no projeto educacional da ditadura militar. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NUNES, N. **O ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar.** 2008. 85 f. Monografia (Especialização em Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

OLIVEIRA, R. P; CATANI, A. **Constituições estaduais brasileiras e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Plano Político Pedagógico do Colégio Estadual Hugo Simas.** Disponível em: <http://www.ldahugosimas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/60/arquivos/File/PPP_Hugo_Simas.pdf>. 2010. Acesso em: 01 jun. 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Plano Político Pedagógico do Colégio Estadual Vicente Rijo.** Disponível em: <<http://www.ldavicenterijo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/10/arquivos/File/ppp2010.pdf>>. 2010a. Acesso em: 01 jun. 2011.

PEREIRA, F. C. In: GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964 -1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil:** repressão e pretensão de legitimidade 1964 – 1984. Londrina: UEL, 2001.

RODRIGUES, J. O. (Org.) **A Sociologia de Durkheim.** In: Durkheim. São Paulo: Ática, 1984.

SAMPAIO, M. **Educação Moral e Cívica.** São Paulo: FTD, 198_.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil.** 5. Ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.** <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>> Acesso em 19 nov. 2011.

SILVA, A. O. **Política e Religião: entre o bem e o mal.** Revista Espaço Acadêmico. nº 52. Setembro 2005. <<http://www.espacoacademico.com.br/052/52pol.htm>>. Acesso 14 nov. 2011.

SOARES, R. S. **Gramsci, O Estado e a escola.** Ijuí - RS: Unijuí, 2000.

VAIDEGORN, José. **As moedas falsas: educação, moral e cívica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1987.

Entrevistas:

Ana: diretora auxiliar, Ana do Colégio Estadual Hugo Simas. 10/06/2011.

Fernanda: Ensino religioso do Colégio Estadual Vicente Rijo. 25/11/2011.

Flávia: professora de História do Colégio Estadual Hugo Simas. 29/11/2011.

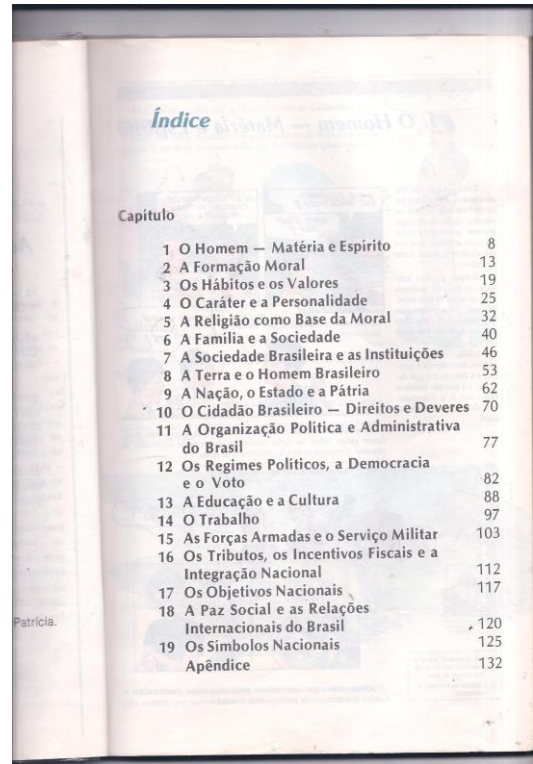
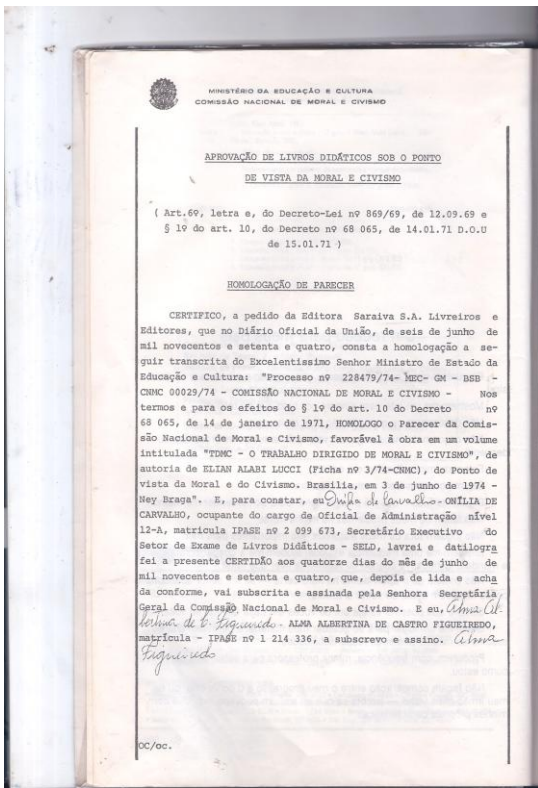
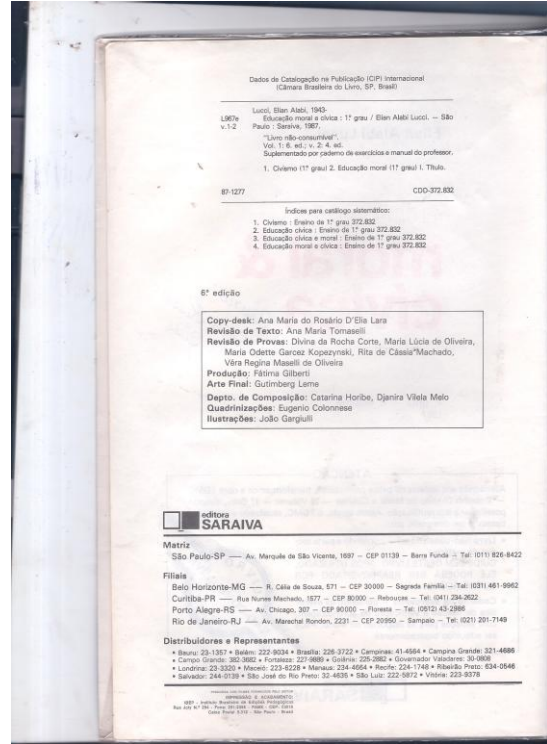
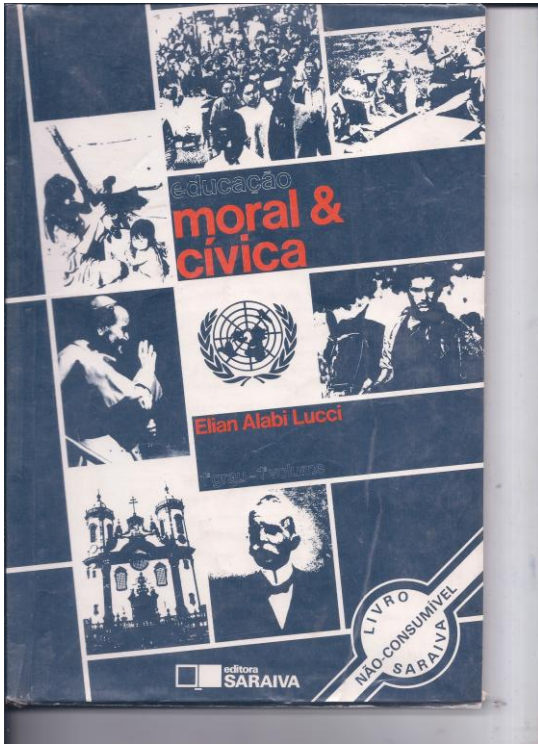
Jaqueline: Ensino Religioso, Colégio Hugo Simas. 22/11/2011.

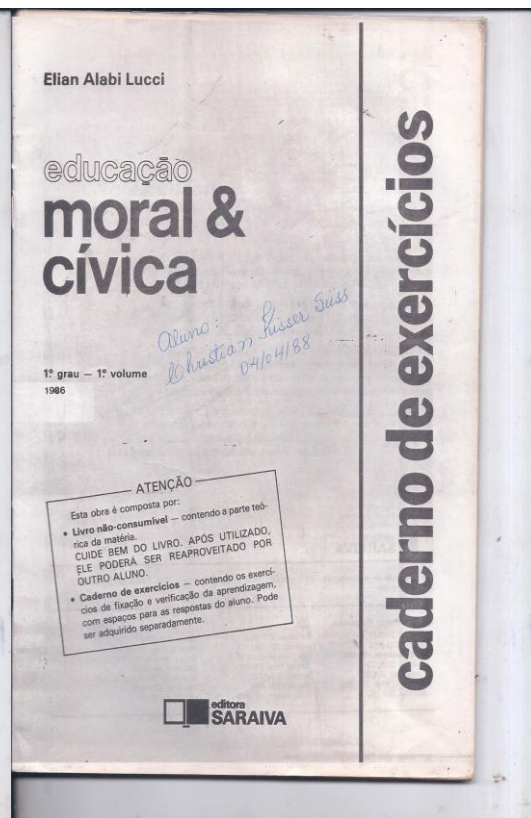
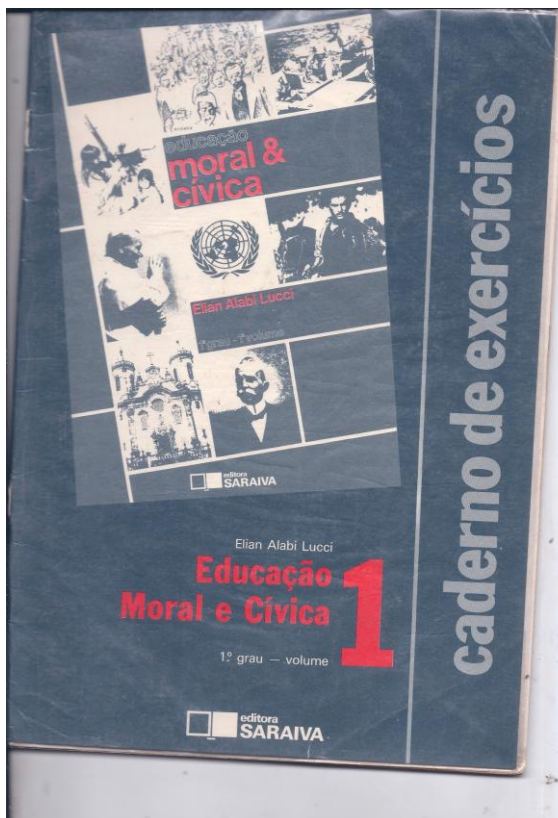
Marina: pedagoga do Colégio Estadual Vicente Rijo. 10/06/2011.

Rosa: professora de História do Colégio Estadual Vicente Rijo. 28/10/2011.

ANEXOS

ANEXO A



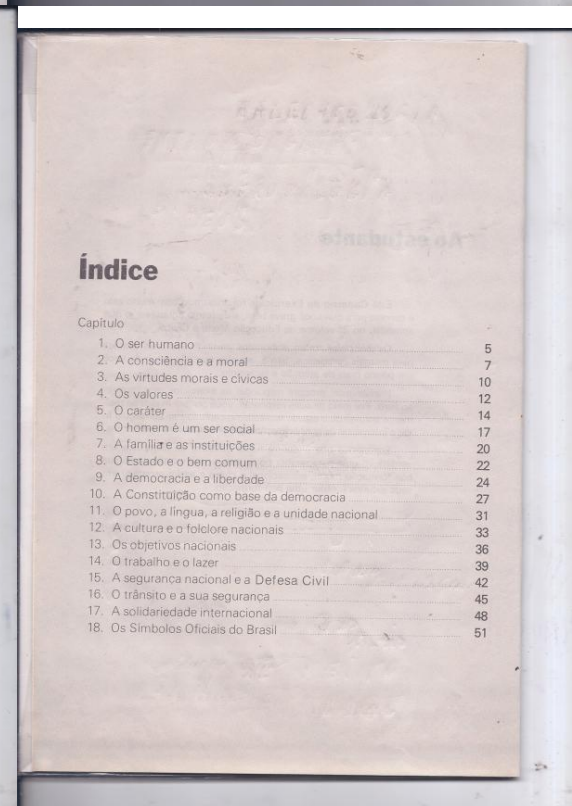
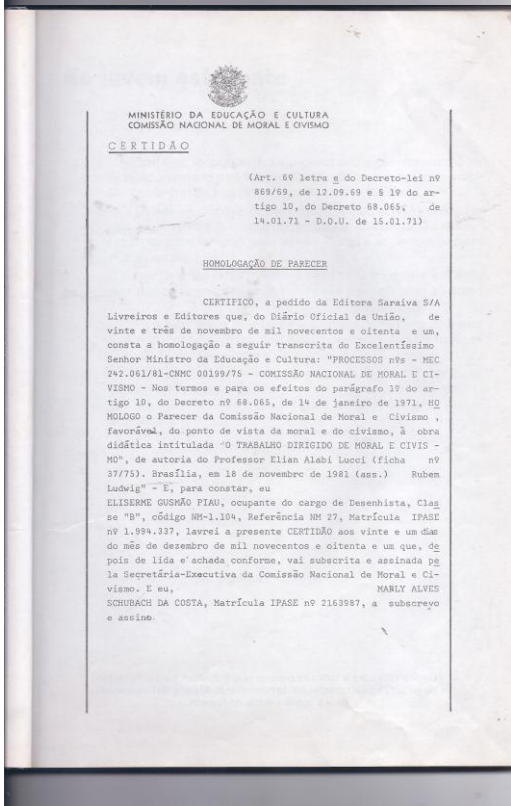
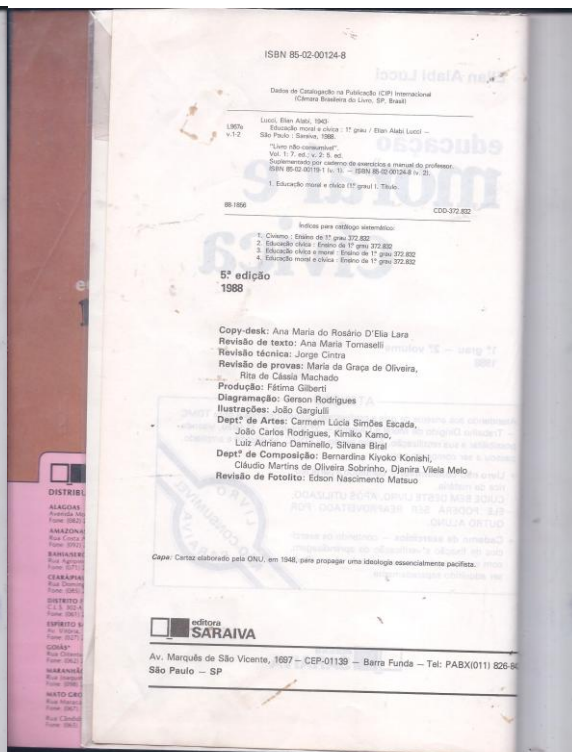
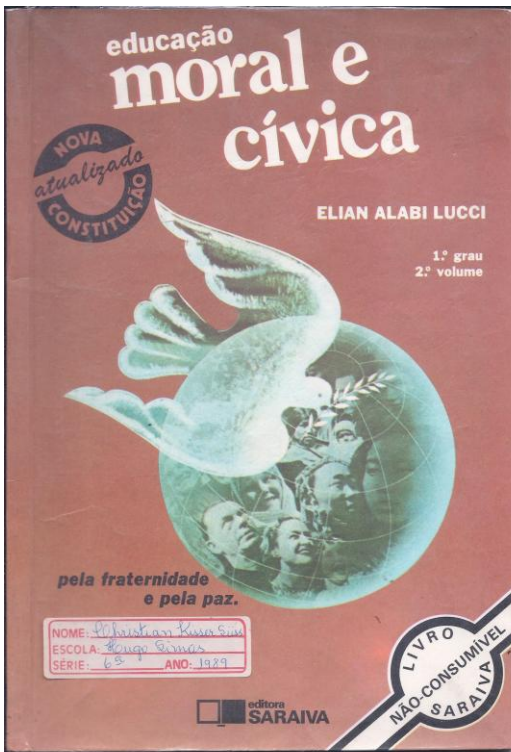


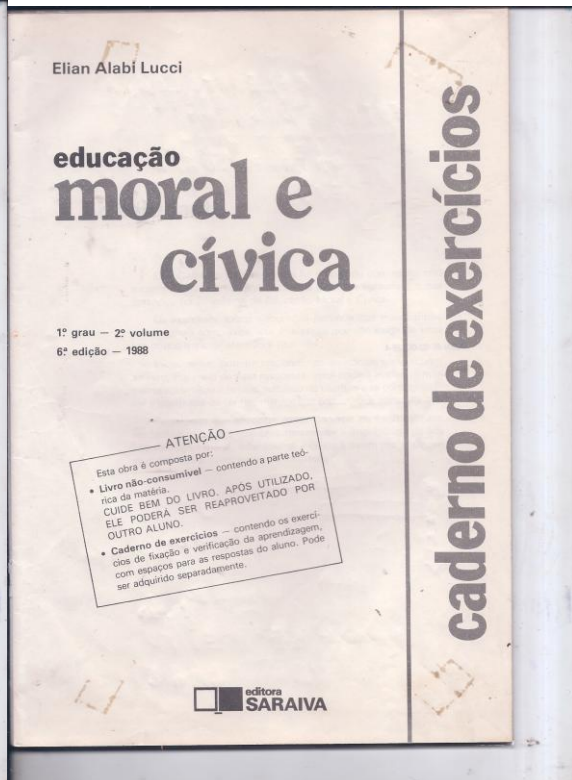
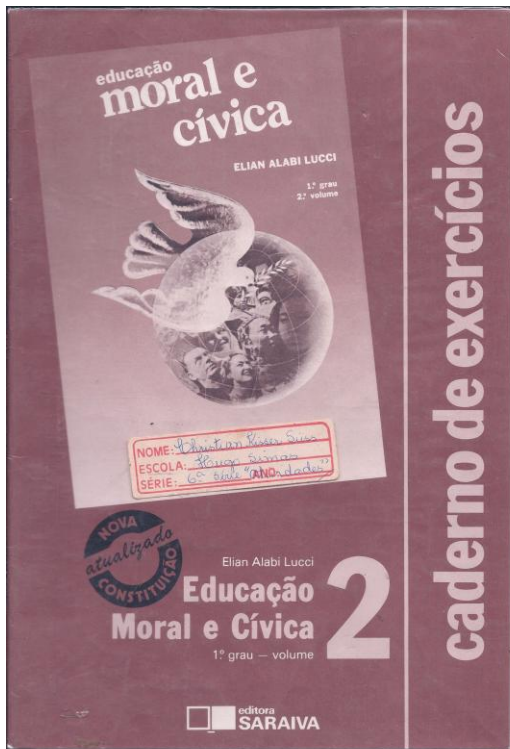
Índice

Capítulo

1. O Homem — Matéria e Espírito	5
2. A Formação Moral	7
3. Os Hábitos e os Valores	9
4. O Caráter e a Personalidade	11
5. A Religião como Base da Moral	14
6. A Família e a Sociedade	17
7. A Sociedade Brasileira e as Instituições	19
8. A Terra e o Homem Brasileiro	21
9. A Nação, o Estado e a Pátria	24
10. O Cidadão Brasileiro — Direitos e Deveres	26
11. A Organização Política e Administrativa do Brasil	29
12. Os Regimes Políticos, a Democracia e o Voto	32
13. A Educação e a Cultura	35
14. O Trabalho	37
15. As Forças Armadas e o Serviço Militar	39
16. Os Tributos, os Incentivos Fiscais e a Integração Nacional	41
17. Os Objetivos Nacionais	43
18. A Paz Social e as Relações Internacionais do Brasil	45
19. Os Símbolos Nacionais	47

ANEXO B



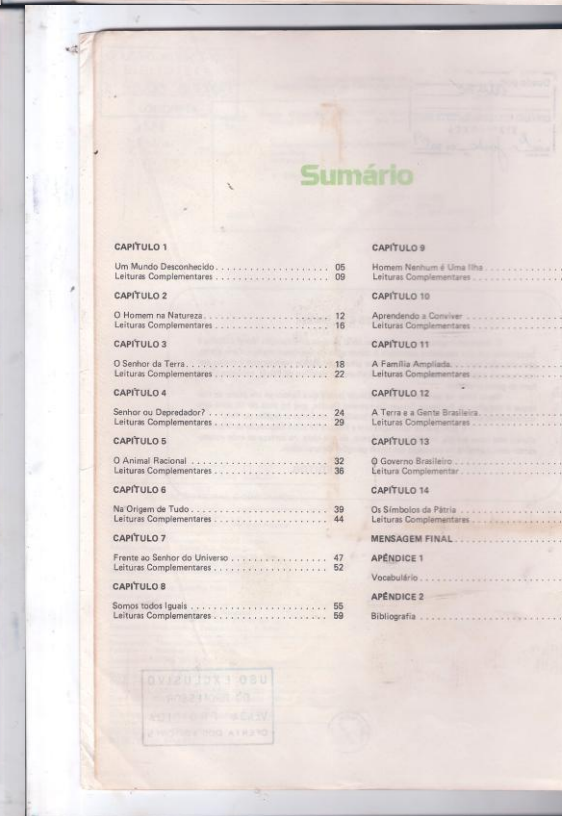
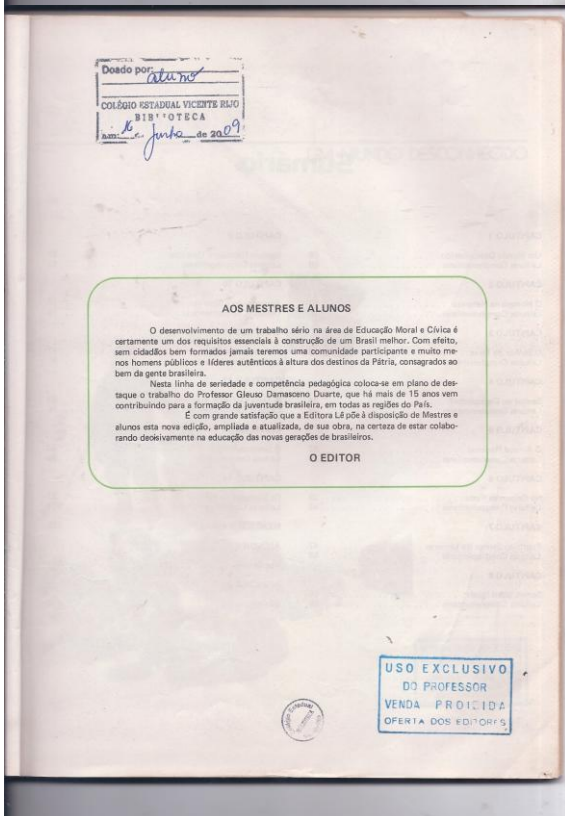
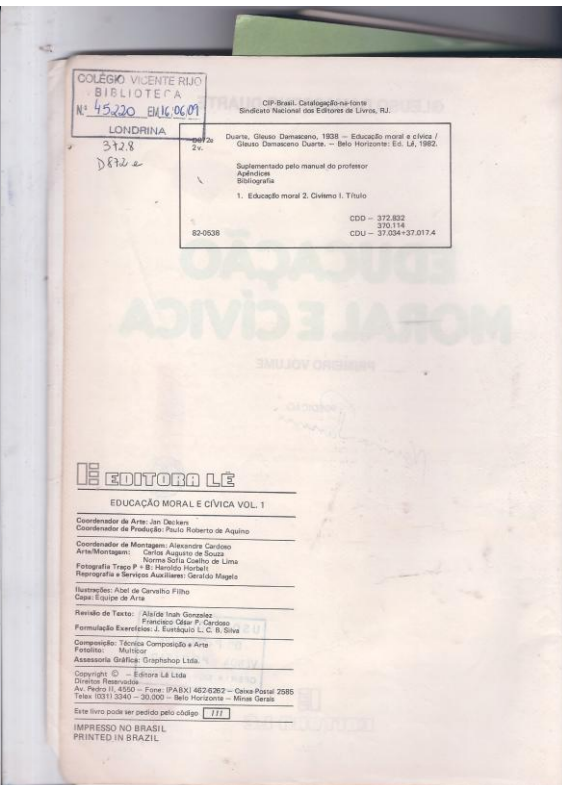
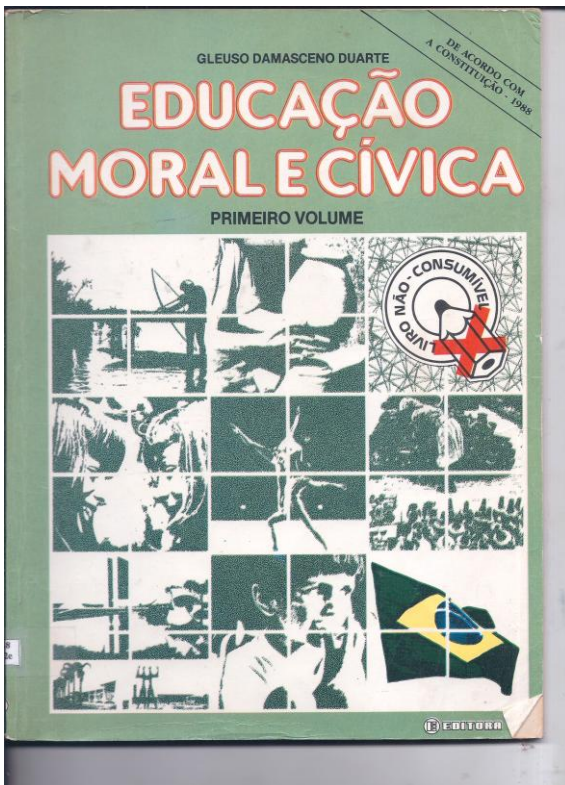


Índice

Capítulo

1. O ser humano	5
2. A consciência e a moral	7
3. As virtudes morais e cívicas	10
4. Os valores	12
5. O caráter	14
6. O homem é um ser social	17
7. A família e as instituições	20
8. O Estado e o bem comum	22
9. A democracia e a liberdade	24
10. A Constituição como base da democracia	27
11. O povo, a língua, a religião e a unidade nacional	31
12. A cultura e o folclore nacionais	33
13. Os objetivos nacionais	36
14. O trabalho e o lazer	39
15. A segurança nacional e a Defesa Civil	42
16. O trânsito e a sua segurança	45
17. A solidariedade internacional	48
18. Os Símbolos Oficiais do Brasil	51

ANEXO C

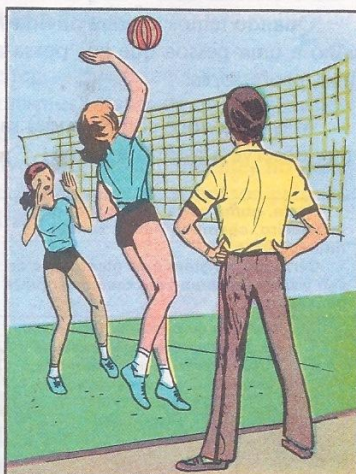
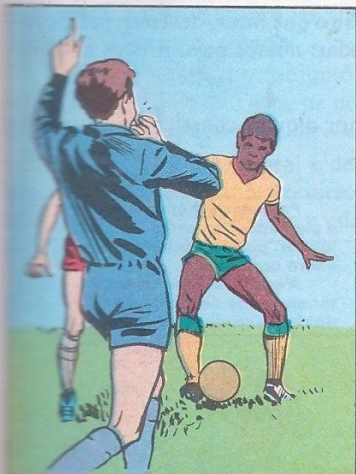


ANEXO D

2 A consciência e a moral

Você estudou, no primeiro capítulo, que o homem é constituído por uma parte material e outra espiritual.

A **consciência** é uma característica da parte espiritual que existe em todos nós. Para conhecê-la melhor, observe as cenas abaixo.



Em quase todos os esportes, você nota que as competições são fiscalizadas por um juiz.

Assim como nas práticas esportivas há um **juiz** que fiscaliza o jogo, fazendo com que suas regras sejam obedecidas, dentro de cada um de nós também há um juiz que aponta nossos erros e nos previne do que devemos ou não fazer.



O juiz que existe dentro de cada um de nós é a nossa **consciência**.

A nossa consciência é considerada, portanto, o **verdadeiro juiz de nossas ações**.

Ela age interiormente como uma espécie de voz íntima, que ouvimos no momento de escolher entre um ato bom e um ato pouco recomendável.

ANEXO E

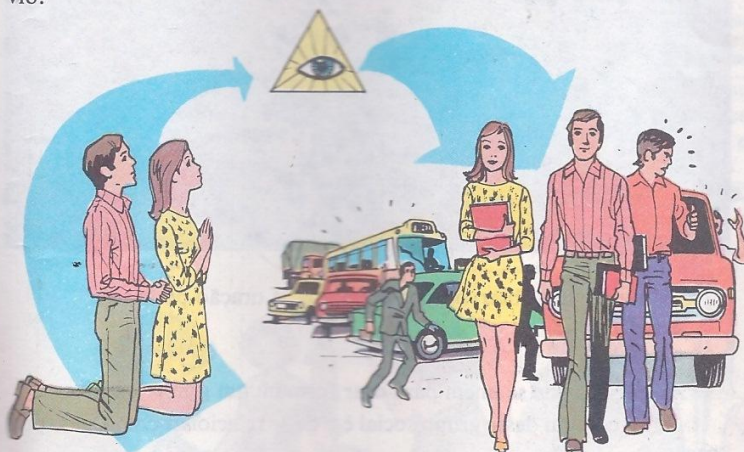
A oração é a forma pela qual nos dirigimos a Deus, testemunhando o nosso respeito, fervor e amor, solicitando o Seu auxílio e proteção e agradecendo um bem recebido.



Observando os desenhos acima, você nota que tanto o jogador como a menina estão-se comunicando com Deus.

Eles estão-se comunicando, estão-se relacionando com Deus, pela oração.

A oração chega a Deus como súplica ou agradecimento e volta transformada em inspiração, força, decisão, conselho, confiança e alívio.

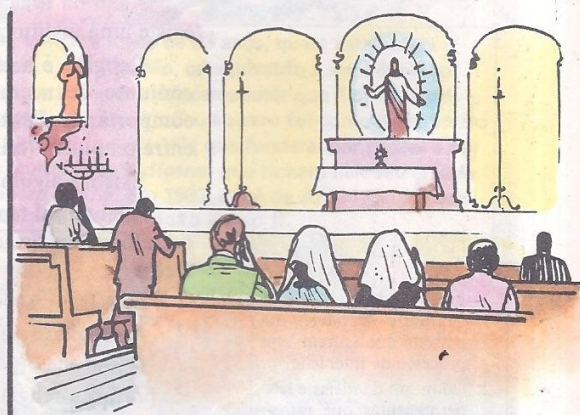


O Pensamento do Dia

Um hábito muito importante, desenvolvido entre os cristãos, é o de todos os dias, cada um, ao levantar, agradecer ao Criador o fato de estar vivo e pronto para uma nova jornada.

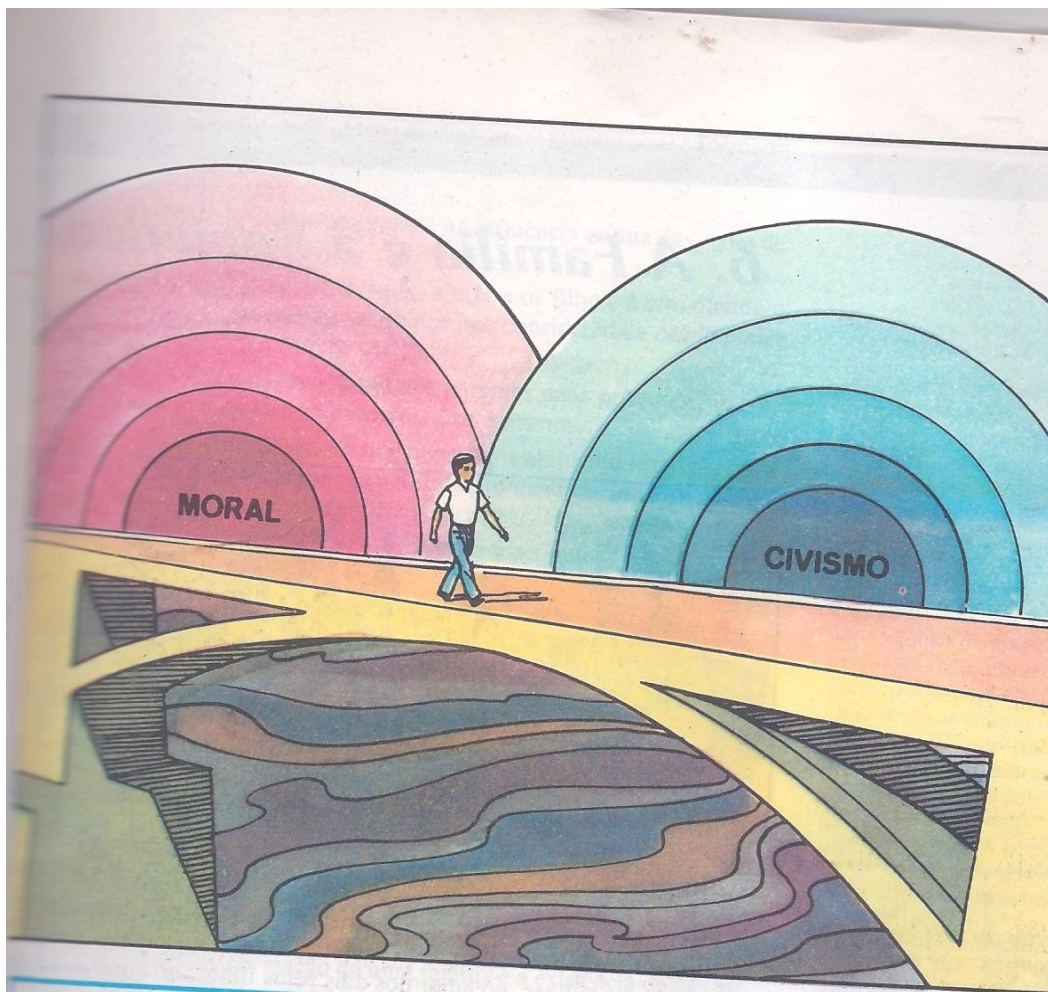
Para enfrentar o novo dia com ânimo redobrado, muitas pessoas procuram fazer uma pequena meditação, tendo por base pensamentos que orientam a conduta.

No intuito de auxiliá-lo a ter este procedimento, apresentamos no final deste volume uma série de pensamentos, que o ajudarão a desenvolver este bom hábito.



Mas a oração é feita apenas individualmente?
Não. Observe o exemplo a seguir.

ANEXO F



No desenho acima procuramos simbolizar a ligação que existe entre o que você estudou até aqui e o que vai estudar em seguida. A ponte representa a união entre a Moral e o Civismo, resultando num todo, que é a Educação Moral e Cívica.

As noções de Moral que você aprendeu serão necessárias e importantes para um bom entendimento de Civismo.

Civismo é uma palavra derivada do latim e que se relaciona com cidadão.

Para ser cidadão precisa-se ser pessoa.

O civismo tem por base os deveres e direitos de uma pessoa para se tornar cidadão.

Civismo é:

caráter com base na moral, tendo Deus como fonte;

amor à Pátria e suas tradições;

ação intensa e permanente em benefício do Brasil.

A moral e o civismo aliados conduzirão a uma formação integral. Com essa formação você será um brasileiro apto a contribuir com qualquer atividade para o progresso de nossa Pátria — o Brasil.

ANEXO G

ENTREVISTANDO PROFESSORES

Grupo A:

Entrevista com a professora Rosa: professora de História do Colégio Estadual Vicente Rijo. 28/10/2011.

1- Eu gostaria que a senhora falasse um pouco da cidade em que nasceu e cresceu.

Itambaracá, no Paraná. Morei lá praticamente a vida toda, vim para cá com uns 36 anos, faz dez anos que eu moro aqui [Em Londrina]. É uma cidade bem pequena, tem uns 5 mil habitantes, não tinha muita coisa para fazer, só uns bailinhos de vez em quando. A faculdade eu fiz em Jacarezinho, ia e voltava todo dia, da uns 40 Km.

2- E na sua trajetória pessoal e profissional, teve alguma pessoa importante, que ajudou a direcionar suas escolhas?

Uma professora, no magistério. **(E o que ela falava para vocês?)** Ela gostava muito de dar aula, ela falava como começou dar aula, como que era. Ela dava didática da matemática. Na época era separado, didática de português, de história, de matemática, era separado, não é como é hoje, tudo “amarradinho”. Ela falava muito do começo da carreira dela, que era muito difícil, e ela já estava no final da carreira. Ela tinha um jeito de dar aula que cativava os alunos. Isso que me levou a escolher e ter vontade de ser professora, mesmo. **(Além das questões profissionais, ela conversava sobre a vida? Transmitia para vocês certos valores?)** Muito raramente, era mais a parte profissional mesmo, muito raramente ela falava sobre outras coisas.

3- Em relação à sua família, qual é a religião de vocês?

Católica. **(A senhora foi batizada, crismada....)** Tudo, tudo na católica. **(E hoje em dia a senhora frequenta a Igreja?)** Não, faz muito anos que não, agora eu sou evangélica, da Igreja metodista. **(Essa mudança aconteceu aqui em Londrina ou lá na sua cidade?)** Na minha cidade, faz uns 20 anos. **(O que diferencia as duas religiões?)** A diferença é que a metodista não tem adoração à imagem, ela não prega isso, é mais é... Jesus Cristo, Deus, não tem intermediários que nem os santos essas coisas, não tem essa parte. É uma religião cristã, não petencostal. A diferença mais da católica é essa, né?E tem também todo o acompanhamento, você não fica solta, entendeu? É mais próximo da pessoa, se você é casado e tem família, eles acompanham, existe um acompanhamento, tem mais proximidade. Sem tem gente passando necessidade eles se unem, ajudam com cesta básica. É mais próxima das pessoas.

4- Em relação aos colégios que a senhora estudou, lá em Itambaracá, que lembranças a senhora têm deles?

O primeiro, que eu fiz o primário é o Colégio Marcílio Dias. Depois, o antigo ginásio, que é o ensino fundamental hoje no São Francisco Xavier. E depois o Ensino Médio no Colégio Marcílio Dias. **(O Ensino Médio foi em que época mais ou menos?)** O Ensino Médio? No começo da década 80. **(Como que era o colégio, a senhora tem alguma lembrança? Esse foi o período da ditadura militar...)** Era muito difícil, não tinha bagunça, era tudo cobrado de você. Eu fiz o Ensino Médio no Colégio Particular, Karimata Matsubara. Eu fiz o magistério no estadual, mas o técnico em contabilidade nesse particular. Tenho dois segundo grau. Por que quando eu terminei o antigo ginásio, não tinha o ensino médio, que era o segundo grau daquela época, né? Então eu entrei no particular, quando eu tava no segundo ano, abriu o magistério, aí eu entrei no magistério também, estudava a tarde em um e a noite no outro. Quando eu comecei, na minha cidade só tinha particular, os pais acabavam pagando para fazer o segundo grau. Compensava pagar do que ir para outra cidade estudar.

(E os professores, falavam muito de política, dos presidentes, de religião?) Olha, tinha aula de religião, agora, se falava dos presidentes, era mais superficial, porque não podia se aprofundar muito, né? Por causa da ditadura, era bem superficial, falava sim, mas não era tão profundo. Era bem light. De religião falava de igreja mesmo, da Igreja Católica. E aí quem era de outra religião fazia trabalho fora da sala de aula. Mas era a religião, religião, mesmo, o catolicismo. Era religião pura mesmo, geralmente quem dava aula de religião era freira, já vinha direto da Igreja. **(Nesses dois momentos que a senhora estudou no segundo grau, tinha OSPB?)** Tinha, aí falava um pouco de política, o que era a sociedade, mas tudo que se falava nessa época assim, não mostrava o que vinha por trás, mostrava a aparência só. Mesmo que as pessoas soubessem, não se falava, era tirado muito da verdade. Era só para ter uma noção, era muito “basiquinho.” Até tinha uma parte que era ética, não era bem ligada à sociedade e à política, falava da ética, como se comportar, o que fazer em determinada situação, era mais assim...valores. **(Que valores eles transmitiam?)** Valores pessoais mesmo, né? Formação cultural, a postura em certos momentos, como se comportar... Utilizavam valores da Igreja também. Como que eu posso te dizer? Era bem baseado no comportamento, tinha um lado puxado para a religião. A parte de política era bem curtinha, até definia a democracia, mas não passava disso.

5- Como foi a trajetória a partir da faculdade, que curso a senhora escolheu? Quando fez? Como foi a sua escolha? O que lhe motivou?

Eu fiz educação física e historia. Educação física eu terminei em 1984 e historia em 1985. Eu comecei a dar aula em 1984. O segundo grau eu terminei em 1980 e 1981. Eu acabei fazendo o ultimo ano de magistério e o primeiro ano de faculdade, foi paralelo. Em 1984 eu comecei a dar aula de Ed. física. Mas tinha que dar aula do que tivesse, peguei EMC, OSPB, a gente também dava aula disso. **(A formação de história não tinha ainda?)** Não, ainda não... **(Em que faculdade a senhora estudou?)** Faculdade de Ciências e Letras de Jacarezinho... Aí, historia eu terminei em 1986... **(Por quanto tempo lecionou EMC?)** EMC foi de 1984 até 1986. Dois anos e meio, OSPB foi meio ano só. **(Em que séries?)** EMC e OSPB foi de 5ª a 8ª. Ah, e educação física também foi de 5ª a 8ª. **(E nesse momento, como que vocês ensinavam?)**

Já vinha um livro do estado, pronto (risos). **(Mostrei um livro de EMC, de Elian Allabi Lucci e perguntei se tinha alguma semelhança).** Ah... era mais ou menos isso, acho que até era um desses. Tinha que ler o livro de cabo a rabo, não podia complementar muito não, era ler! Já mandavam o livro pronto, dava umas “explicadinhas”, mas sem aprofundar. **(E os**

alunos questionavam? Fazia-se debates?) Debate não! Era só que era orientado, só o que tinha no livro, não podia fugir daqui. Porque se tivesse alguma coisa que não podia falar, vazava, né? Por que você não sabia quem, mas tinha gente que gostava da ditadura. **(Quem orientava?)** Era o diretor. Aí o diretor podia ser denunciado, né? **(A senhora sabe dizer quem controlava o diretor?)** Ah, era gente envolvido com a política. **(E como o diretor fiscalizava os conteúdos?)** Ele passava na porta para ver como você tava dando aula, fica ali, olhando. As vezes ate parava na porta, dava um paradinha básica, né?

6- **Agora para lembrar um pouco da disciplina, de EMC. Você, então, utilizava o livro. Como eram essas aulas?** (Nesse momento a professora pega o livro e começa a folhar).

Eu lia o livro, dava atividades baseadas no texto. Trabalhava mais ou menos assim. Era só livro, trabalhava aqui dentro, era questionário do texto, trabalhava com história em quadrinho, mas a gente se baseava tudo aqui mesmo. **(Quando a senhora falou de OSPB, falou de uma divisão, na EMC também era dividida a parte de ética e de política?)** Aqui, por exemplo, fala da religião como base da moral, quer dizer, você precisa da religião, né? Valores...valores da família, que você tinha que desenvolver para ser uma pessoa honesta, digna...é por aí que caminha. Quando se fala de família e sociedade...qual o comportamento da família na sociedade, nunca fazia o contrário., o que a sociedade faz para família, nunca revertia, nunca voltava. Era a família na sociedade, qual o comportamento que a família deveria ter na sociedade, qual o papel da família.

(E qual o papel que a família deveria desempenhar? O que tinha que passar para os alunos?) Agora você me apertou...tinha que ser uma família que não praticava roubo, danos, tanto que naquela época não tinha muito, devido a rigidez. Trabalhava aquela família bonita, todo mundo unido, o pai não bebia, não batia. Era uma família irreal para o alunos, era uma família perfeita. Constituída de homem, mulher e filho, seria a família perfeita. Unida pelo casamento, a família perfeita. Até hoje se prega isso, o que pregava era a família perfeita, mas a família de hoje não prega isso, a família de hoje não é perfeita, a família de hoje é constituída por mãe e filho, pai e filho. Então há essa diferença, avó e neto. Hoje não tem aquela coisa certinha, não se prega mais o casamento, antes pregava o casamento hoje, não se fala mais em casamento, o pessoal vai morar junto e pronto, são poucos que casam mesmo, né? Antes não, tinha que casar, era uma obrigação casar no religioso e no civil, era esse tipo de família que se pregava. Era isso que passava para o aluno. A Família era um grupo importante para a formação do indivíduo, hoje houve essa deteriorização, mas tem que ver que também mudou a formação das pessoas. Tem gente que vem com todo tipo de informação distorcida, tem gente que agride, que mata. Naquela época não, esse tipo de agressão era menos, porque a família era uma família unida.

(A senhora concorda com esse tipo de família que era passado nesses livros? Acha importante permanecer esse tipo de família?) Permanecer esse tipo de família sim. Essa família não dava tanta margem para a marginalidade. Só que tem uma coisa, a mulher não trabalhava, né? Por mais que ela tivesse estudo, ela não trabalhava, era o pai que sustentava a casa, a mãe era doméstica, ficava em casa. Poucas mulheres trabalhavam foram, era uma minoria que ia trabalhar fora, a maioria virava dona de casa, mesmo com faculdade. Ela não precisa ir para o mercado de trabalho. Por quê? Os Pais não deixavam, depois, o marido não deixava. Era uma família patriarcal naquela época, né? Era o homem que mandava. Hoje nós

temos vários tipos de família, naquela época era o homem mandando, tanto que a mulher mesmo tendo mais estudo que o homem, não trabalhava fora.

7- E em relação ao civismo, o que era transmitido?

(Pausa para olhar o livro...) Incentivava muito o serviço militar, os meninos, principalmente, para servir o exército. Falava da Integração Nacional, os objetivos que a Nação tinha, mas os objetivos de acordo com a ditadura. O Estado tem objetivos, só que naquela época era os objetivos da ditadura, eram os objetivos dos militares. Naquela época acontecia as coisas como acontece hoje, mas não podia falar. Era tudo encoberto, você falava só aquilo que podia, mesmo que você soubesse, não podia falar, tinha que ser encoberto. Mesmo assim, até os professores não tinham muito acesso à informação, mesmo tendo cultura. Hoje, você liga a televisão, você tem acesso, você abre um jornal você tem acesso, então não tinha acesso...

(Então era difícil fugir do que estava no livro?) É, eu to falando para você, não tinha como fugir do que estava no livro... É... a gente falava como começou o regime militar, que era um regime bom, a gente falava isso...Era baseado integralmente no livro, entendeu? Você não podia sair daqui. Os Símbolos nacionais, a bandeira tinha que ser muito respeitada, você tinha que cantar o hino todo dia, era tudo em filinha, em posição de sentido, ninguém podia conversar...era tudo certinho, se conversasse já ia para diretoria, conversar com o diretor. O respeito tinha que ser muito grande e era muito trabalhado, o amor a Pátria... Ai se você tocasse na bandeira, então, ou fizesse alguma coisa com a bandeira, era motivo para suspensão, teve gente que ate foi mandado embora da escola, entendeu, tinha que respeitar, principalmente, os símbolos nacionais. Se eu te contar um fato? Eu tava no segundo grau ainda, um aluno deu um nó na bandeira, deu um “auê” tão grande, que você nem queira saber! **(Mas o que aconteceu?)** Oh, foi chamado os pais, ele foi suspenso um monte de dias, ele só não foi mandado embora da escola, porque a escola era particular e o pai tinha influência. Uma brincadeira, porque ele deu um nó na bandeira. **(E se isso acontecer nos dias de hoje?)** Ah, hoje nem na bandeira na sala tem **(Ah era na sala? Pensei que fosse no pátio da escola...)** Não, em cada sala tinha uma bandeira. Hasteava a bandeira no pátio e cada sala tinha sua bandeira... Aí no começo da aula hasteava a bandeira e no final arriava a bandeira, todo dia, antes de entrar e na saída. No começo da aula, cantava o hino e hasteava a bandeira, no final saía uns 5 minutos antes para arriar a bandeira, aí sim podia ir embora.

(E o que eu mais tinha na sala, tinha foto dos presidentes?) Na escola tinha, mas nas salas não tinha não. **(E imagens de santos, crucifixo...)** Tinha também, uma em cada sala... era...crucifixo. As fotos dos presidentes, que tinha na escola, até podia mostrar, falar o que cada um fez, mostrar só lado bom, quais as práticas que ele usou, o que ele fez, o que ele construiu para o Brasil, mas só o lado bom, não podia falar o que ele tinha feito de ruim. O lado que teve matança, as pessoas que sumiam... **(Vocês cantavam o hino, e rezar, vocês rezavam?)** É, cantava o hino no pátio e rezar, rezava na sala, todo dia, no horário da entrada, porque na saída tinha que sair correndo para arriar a bandeira, não dava para fazer as duas coisas. **(E... essas práticas de cantar o hino e rezar aconteciam quando a senhora era aluna?)** Quando era aluna e quando era professora também, porque quando eu entrei ainda não tinha saído, tava saindo da ditadura, quando eu entrei, em 1984, tava caminhando era o Figueiredo ainda. **(A gente percebe que a religião, a moral e o civismo aparecem tudo ao mesmo tempo, como era essa relação?)** Era tudo embolado...se o aluno tem uma boa religião, ele vai ter uma boa moral, se ele tem uma moral, ele é bom homem para a sociedade,

se ele é um bom homem para a sociedade, ele é um bom homem para o Estado, entendeu? Uma coisa vai puxando a outra... tudo baseado na religião, na Igreja Católica, o catolicismo na época da ditadura era muito forte, ela ditava muito as regras, então a Igreja católica dominava, tanto que as Igrejas protestantes eram menores, tinha, mas não era tanto igual hoje. Entendeu? Existem as petencostais, as não petencostais... Naquela época eram poucas, porque eram eles que dominavam naquela época, era o catolicismo, ela era predominante.

8- E o ER que tinha naquela época, como era? Era diferente do ER que temos hoje? Porque nos dias de hoje fala-se muito de respeito à diversidade religiosa...

É ele não define credo religioso, religião, naquela era a Igreja Católica, era perto de uma catequese, por que não podia fugir muito da Igreja Católica, quando se falava de moral e família caía sempre na religião, que era predominante... Por exemplo, aqui nesse livro, ele até fala de Gandhi, mas não vai longe, ele só cita, não define ele, não fala do trabalho dele, por que é focado na Igreja Católica e não em outra religião... Então se você tem uma religião, você tem uma boa moral, se você tem uma boa moral, você é uma boa pessoa para a sociedade e assim vai... sempre se faz essa ponte. A Religião Católica era predominante, ela que ditava as regras, até para os presidentes, tinha coisa que vinha de dentro da Igreja (**A senhora sabe me dar um exemplo?**). Não tenho exemplo na cabeça não, mas muita coisa vinha de dentro da Igreja... como as leis que eram criadas...o casamento era obrigatória, a pessoa tinha que casar no religioso e no civil. O divórcio também não era fácil como é hoje, pode ver que as famílias não se separavam como se separam hoje, as vezes vivia de aparência, mas não se separava, a sociedade não permitia homem e mulher separada, as pessoas permaneciam casadas, mas era um casamento de fachada, era muito mal visto naquela época...

9- A ditadura acabou em 1984, mas a EMC ficou até 1993 nos currículos, né? Como que a senhora acha que a EMC contribui para a formação do aluno? Que tipo de contribuição a senhora acha que foi possível com essa disciplina?

Até pelo caráter do aluno, quando estava ensinando EMC, estava ensinado boas maneiras, bom comportamento, até mesmo a postura do aluno, acabava influenciando na personalidade dele...transmitia valores de uma sociedade perfeita, de um homem capaz de trabalhar e sustentar uma casa, entendeu? (**Era positivo?**) Era positivo... para a formação do aluno, era uma formação diferenciada de hoje, uma formação que realmente formava, só que a mentalidade da ditadura. Era o pai que ditava as regras, ele podia fazer o que quisesse, podia bater na mulher nos filhos, isso você faz, isso você não faz, era o pai que ditava as regras. (**O pai era o que tinha o poder na família. Existia alguma relação entre o poder do pai e dos presidentes?**) Olha não lembro dessa relação, mas era bem isso, o presidente mandava no país, o pai na família. O filho que não obedecesse o pai era mandado embora de casa. Naquela época, poucas famílias assumiam mães solteiras, a família mandava embora, em poucos casos se aceitava a filha grávida, ou casava ou era mandado embora. Se você soubesse quem era o pai, o rapaz era obrigado por lei casar com a menina, o juiz determinava, autorizava casar na marra, se não, era preso. Até 1984 era isso, não tem nada disso, eu faço e deixo lá...a maioria fazia casar na marra.

10-O ER hoje, desde a LDB de 1996, está pautado na pluralidade e no respeito à diversidade. Como que a senhora acha que, desta forma poder

Olha contribuiu. Tem vários filmes que podem relacionar a religião sem falar de credo. Fala da religião, mas se sem focar em nenhum credo, em nenhuma religião. Dá para utilizar filmes que não fama de nenhuma religião específica, que falam do filho pródigo, baseado em algumas passagens da bíblia. Não é assim, vou falar da Igreja Católica ou da Igreja Protestante, não ela vai falar no geral, não vai entrar em detalhes. Dá para falar de partes da bíblia, de versículos, mas no geral, de uma forma geral, não focado. Ele pode usar a bíblia, mas sem puxar, tem que ter o cuidado para pegar uma passagem, mais assim, solta, né? Não puxar nem para cá nem para lá, entendeu? **(E a senhora acha que os professores conseguem trabalhar assim, sem puxar para uma determinada religião?)** Olha é difícil, mas se consegue, eu que dou aula de história por muitos anos, tem aquela parte dos hebreus, a criação do homem, a teoria de Darwin, você tem que tomar todo o cuidado para se trabalhar com isso daí. Tem o lado científico e o mito né? Tem a parte que fala que o homem veio do macaco, a parte que fala que o homem foi criado por Deus, então, você tem que tomar muito cuidado, quando trabalha com isso daí para não mexer muito com a cabecinha do aluno, né? Tem que mostrar um lado e o outro, o lado científico e o lado da Igreja. Todas as igrejas vão falar que Deus criou o homem, todas as religiões vão falar a mesma coisa. A maioria nega a teoria de Darwin, mas a gente tem que ensinar porque é a parte científica. Então tem fazer um paralelo, mostrar o científico e colocar o lado da igreja. Tem o científico, mas a pessoa tem que ter uma crença, independente de qual religião. Tem que ter a liberdade de crença, quando você vai falar da criação do homem, o professor tem que falar assim: “eu acredito, para mim, o homem veio de Deus...” Para que a criança possa entender o que é religião, e o que é científico. **(Quando a senhora fala que toda criança tem que ter uma crença, o que isso significa?)** Que tem que acreditar em Deus, não precisa ter uma crença definida, mas tem que acreditar. Mas você nunca pode falar essa religião é certa e essa é errada, tem que falar, essa prega isso, essa prega aquilo, você nunca pode falar, tem que deixar sempre no ar, não pode tomar partido.

Entrevista com a professora Flávia: professora de História do Colégio Estadual Hugo Simas. 29/11/2011.

Eu queria um livro de EMC, será que tem aqui na biblioteca? Eu doei alguns há um tempo. Acho que não vou lembrar de muita coisa...não lembro das datas exatamente. **(Ah, não tem professora, eu já fiz uma pesquisa aqui na biblioteca e os livros foram doados. Mas não se preocupe, é bem tranquilo, é mais uma visão geral sobre a disciplina, nada muito específico. Mas se a senhora quiser eu tenho um livro aqui).** Ah, é bom sim!

1- Em que cidade a senhora nasceu e cresceu?

Eu nasci em Jacarezinho, estudei sempre lá, desde o primário até o curso superior. Fiz a faculdade de História na Faculdade de Filosofia de Jacarezinho. Eu me formei em 1971, na faculdade. **(Em antes, no Ensino Médio?)** O Ensino Médio eu estudei no Colégio Imaculado Conceição, o primário também, era um colégio particular, de freiras. Eu estudei até a escola

normal, que formava para professores de ensino primário. (**Como que era esse colégio? Quais as lembranças?**) Eu comecei a estudar em... Eu Nasci em 1948, né? Em 1955 eu comecei a escola primária nesse colégio. No Ensino Médio eu comecei em 1964 e terminei em 1969. Aí eu entrei na faculade, né? Em... Não, eu em 1968 eu terminei o médio, aí eu entrei na faculdade... A faculdade eu terminei em 1971. Aí, na realidade a ditadura militar eu peguei bem foi na faculdade, no ensino superior. (**A senhora tinha a disciplina de EPB?**) Estudo dos Problemas Brasileiros, eu tive sim, estudei no curso superior. (**A senhora lembra alguma coisa dessa disciplina?**) Eu lembro que era um militar que, que dava a disciplina. O conteúdo... Ele falava, ensinava mais sobre o Brasil, né? A grandeza do Brasil, nunca colocava nenhum problema brasileiro, na época né? É muito que eu lembro, de conteúdo eu não lembro tanto, mas o que eu lembro era isso..Eu lembro que nessa época da faculdade, como a gente não participava muito, não tinha uma participação muito ligada dos estudantes, não tinha um grêmio estudantil bem formado. Eu me lembro que... Eu posso dizer que era meio alienada, na época de estudante. Eu morava em uma cidade pequena, não tinha nada, não tinha engajamento político, nada assim politicamente... E a faculdade, era mais uma faculdade assim, é o estudo ali, era o conteúdo de história ali, era o militar, o padre ali quem dava aula, então não tinha assim, uma participação ativa dos alunos. (**E na faculdade, tinha alguma prática de se cantar o hino?**) Na faculdade não! Mas na escola normal e na minha escola no primário, a gente sempre cantou, mesmo quando não era no regime militar. O hino nacional sempre era cantado. (**E era cantado todos os dias?**) Olha em um período, mas no ginásio, que era um colégio de freiras, era cantado todos os dias. Olha que eu sei a letra do hino nacional de trás para frente. Nós tínhamos aula de canto orfeônico, então aprendia música, nós aprendíamos canto orfeônico, no ginásio, que naquela época, o fundamental era o ginásio.

(**Como a senhora estudava em colégio de freira, devia ter Ensino Religioso..**)Tinha Ensino Religioso sim. Um ensino católico... e também naquela época a maioria das pessoas era católica, era difícil de ter evangélicos no meio. E quando tinha, também participavam. A aula de religião era obrigatória, naquela escola principalmente. (**A senhora disse que a maioria era católica. Existe alguma diferença de hoje para aquele momento, no que diz respeito ao catolicismo e aos evangélicos?**) Ah, sim! Hoje ninguém mais aceita um ER imposto, eu também que sou católica não aceitaria. Não tem que ter um ER, a religião é de cada um, tem que dar de maneira universal que estude todas as religiões, não como a gente estudava, uma coisa que era certa e acabou, né? (**A proposta do governo é essa, né?**) É, a proposta do governo é essa. Eu não trabalho com ER, mas tenho colegas que trabalham, o pouco que eu converso com minhas amigas que dão, é mais universal. Eu não sei o conteúdo, não sei como é. Mas sei que hoje em dia não pode mais trabalhar com uma religião ou falando de religião. É mais o estudo das religiões, eu imagino que seja assim. Tem que ver se é possível trabalhar assim, né?

2 – E em relação a sua religião, e a religião da sua família ...

A Minha religião é a católica. Minha formação é católica, sempre foi católica. Inclusive tenho tios padres e primas freiras. Até hoje eu sou católica, mas não sou praticante.

(**A senhora é casada?**) Não, sou solteira. Mas já vivi 18 anos com um homem, já tive um marido. Mas nunca fui casada nem no civil e nem no religioso. Aí me separei e não quis mais, não quero mais saber. (**Teve algum motivo que levou a senhora a não casar no civil e nem no religioso?**) É porque meu ex-marido, que faleceu três anos depois que separamos, já era casado. E naquela época não podia se separar era só desquite, ele era desquitado... Ele também já tinha dois filhos que sempre passavam as férias com a gente... Eu não tive filhos por opção. Minha família não aceitava muito bem, mas eu já era independente, já morava em Londrina. Quando eu conheci ele, eu tinha vinte e sete anos e fui casar com trinta. Tem também a minha irmã mais nova que foi mãe solteira, ela namorava um rapaz de 17 anos que não quis casar, inclusive a família dele não queria que ela casasse. Aí eu ajudei minha irmã a criar minha sobrinha, inclusive financeiramente, porque ela era muito nova, tinha 19 anos. Hoje minha sobrinha tem 36 anos, mora em Curitiba... (**E vocês, continuam ligadas?**) Sim, continuamos sim! Somos muito ligadas, ela morou comigo até o ano retrasado, é como se fosse minha filha, mas eu não pari (risos).

3- Bem, a senhora se formou na faculdade em 1971. E quando a senhora entrou em sala, como professora.

Foi em 1970, porque eu já era formada no curso normal, que formava a gente para dar aula de 1ª a 4ª séries. Então eu já comecei a dar aula pela prefeitura, e era seriado. Eu tinha alunos de 1ª, 2ª e 3ª série, trabalhava-se com três turmas ao mesmo tempo. Passava a lição para uns, depois para outros e assim ia. Enquanto um ia fazendo atividade, você explicava para o outro, eram três turmas na mesma sala de aula. Depois em 1971 que eu me formei, em 1972 eu comecei a dar aula de história já. Para o primário, que eu tinha feito o concurso, eu era concursada. Eu dava aula extraordinária de história para a 5ª a 8ª série, daí entrei no fundamental. (**Da para dizer que extraordinária, é igual o PSS dos dias de hoje?**) Isso, seria. (**E aula do que a senhora começou a dar? Foi só de história?**) Eu comecei dar aula de história, primeiro de história, depois Moral e Cívica e depois OSPB. Dei as três matérias, como eu disse, não lembro bem o ano que começou, mas eu dava as três matérias. (**Por quanto tempo mais ou menos, a senhora deu aula de EMC e OSPB?**) Todo o tempo que durou e história era Estudos Sociais, História virou Estudos Sociais. Até a faculdade virou Estudos Sociais, não era mais história, durante a ditadura militar. Mas eu já fui formada em história mesmo. (**A senhora ficou por mais de 5 anos trabalhando com a disciplina de EMC?**) Ah, sim! Porque eu dou aula há mais de 42 anos. Eu entrei justo na Lei 5692, quando eu entrei. Então eu peguei a 5692, e fui até o final dela e continuou até hoje.

4- Naquele momento, então, professora, como que era a utilização dos livros didáticos de EMC? Como você e seus colegas utilizavam os livros de EMC?

O livro, nós usávamos o livro certinho. Seguia a matéria, o conteúdo, tudo era passado no quadro, porque o aluno não tinha o livro. Então a gente passava tudo no quadro, o livro não era como é hoje, que o governo doa e empresta. A gente tinha que passar tudo no quadro. Eu também estava em início de carreira, não tinha um, uma metodologia, era tudo seguido certinho, tudo que tinha no livro eu seguia. Isso nos livros de EMC e também na OSPB. (**E os alunos, como que eles se comportavam nas aulas?**) Olha se a gente for comparar com hoje,

os alunos se comportavam muito bem, mas ao mesmo tempo não questionavam nada, não eram críticos, né? A gente também não era tanto, a gente não podia falar muito, e aí você dava aula de acordo com o que estava no livro, aí eles aceitavam, engoliam aquilo e fazia e... Então, a coisa era dessa maneira, não havia leitura que eles pudessem entender melhor, não podia falar muito dos problemas brasileiros. O que falava de problemas? Enaltecia só, né? Problemas mesmo, não comentava. Na faculdade como eu já te falei, o professor era um militar, era um instrutor do Tiro de Guerra, que era o professor de EPB, né? Então, ele tinha uma linha assim mais... Nem na faculdade a gente fazia debate, era tudo mais no livro, no conteúdo. **(Tinha alguma fiscalização quanto aos conteúdos que eram dados?)** Eu nunca senti nada muito assim, obrigatório. A gente seguia o livro, que era mais fácil, na época... Não tinha muito conteúdo, então ia seguindo aquilo. ... Que eu me lembre, não tinha nada de muito... Porque a gente trabalhava direitinho com o livro então eles não pegavam muito no pé, não implicavam muito né?...

(E da parte da direção da escola, tinha alguma orientação?) Eu me lembro bem, que quando tinha que pegar aula extraordinária, não era por critério, por merecimento, por análise de currículo, como é hoje. Você tinha que ter amizade, que conhecer alguém... Aí conseguia dar mais aulas. Então, quando a gente chegava na escola, eu me lembro... Eu tenho até um pouco de vergonha de falar, mas eu vou falar (risos). A gente tinha que assinar uma ficha do PDS, tinha que se filiar ao PDS, que era o partido da ditadura. Então, como nosso diretor era vereador, e ele , quando a gente chegava, dava essa ficha. Ninguém contestava, assinava e não votava nele, mas assinava. Até pouco tempo eu achei essa ficha ate guardei. Pensei, vou guardar para ninguém ver, né? Mas eu não sei onde coloquei, eu guardei tão bem para ninguém ver, que eu acho que escondo e não acho mais. Para você ver, ninguém ia lá contestar, se ele ia te dar aula. Você assinava a ficha para não ter o que falar e pegar suas aulas e acabou. (Então um critério para pegar aula era se filiar ao partido?) Isso, e você também tinha que ir até Curitiba, no DOPS para fazer a ficha no DOPS. Tinha que fazer isso para pegar aula de EMC ou OSPB. Então, eu lembro desses critérios. Nós fomos umas duas vezes depois não precisou mais. Mas ia a Curitiba, lá na delegacia e se inscrevia lá, aí eles iam olha sua ficha decerto, né? Para ver se tava limpa se você não era comunista, nem terrorista aí a gente podia dar aula. Tinha que passar pelo DOPS para poder dar ala de EMC.

5- E em relação aos conteúdos, a senhora tem mais algumas lembranças do que era ensinado?

Olha, você estudava o Hino Nacional, as data comemorativas. É,,Era bem isso EMC. OSPB, eu lembro que teve um livro do Frei Beto, que teve até uma polêmica e... Até um pai que era advogado, veio aqui no colégio e perguntou como eu tinha adotado aquele livro comunista. **(Isso foi aqui no Hugo Simas?)** Aqui no Hugo Simas, é eu trabalho aqui desde 1986. Em Jacarezinho eu trabalhei por 5 anos, mas já a partir de 1980 eu vim para cá, não em 1978 eu vim para Londrina. Não comecei a trabalhar já no Hugo Simas, mas aqui eu lembro que a EMC e OSPB continuou, né? Se não me engano continuou até depois da ditadura. Então, eu adotei o livro do Frei Beto, o aluno comprava. Aí já tinha um pouco mais de crítica, o livro era muito bom, aí veio o pai aqui e questionou como que eu adotava aquele livro que

era comunista e tal... Eu falei que o livro era muito bom e que ninguém aqui seguia nenhuma linha, cada um lia e tinha sua crítica. Agora ele? Eu admirava muito, por ser advogado... Ah, mas a maioria dos advogados é de direita (risos).

(Em alguns desses livros de EMC aparecem conteúdos baseados na religião, até o título de um desses capítulos é: A religião como base da moral. Era assim mesmo?) É a gente falava, aqui, tem a teoria criacionista, a evolucionista... Esses conteúdos a gente trabalha também nos conteúdos de história, no primeiro ano do Ensino Médio a gente trabalha com essas teorias, mas logicamente que hoje você trabalha de uma maneira diferente né? Naquela época a gente falava mais e acreditava na criacionista. Ah mas cada um acredita naquilo que quer, né? Mas enfatizava mais a criacionista, né? Mais a religião. A gente trabalhava com a família, a religião. **(Existia alguma relação entre a religião, a moral e o civismo?)** Tinha sim, era assim mesmo. Então, a gente falava da religião sim, porque falava basicamente o que tinha no livro, né? Não tinha mais nada para você... Até deveria ter, mas como a gente aprendeu daquela maneira, passava daquela maneira. Eu lembro que naquela época, é, eu tenho uma irmã mais velha, ela sempre foi mais ligada, ela é assistente social, ela é sete anos mais velha do que eu, ela também fez história. Ela foi morar em Curitiba, eu tinha contato com ela, ela vinha conversar comigo, porque eu era muito jovem naquela época, não tinha muito conhecimento, vamos dizer assim, de conteúdo daquilo né? Aí ela comentava comigo. Mas no nosso, na nossa faculdade, o grêmio estudantil, a gente ia só jogar pingue-pongue, então não tinha ninguém, assim, muito engajado. Eu lembro que na minha cidade, La em Jacarezinho, teve um rapaz que foi preso, mais ninguém. Foi a única pessoa que foi presa na época, então, eu não lembro dentro da faculdade de ninguém que tenha contestado, ninguém engajado. As pessoas eram mais alienadas mesmo, depois que a gente vai tendo uma crítica maior das coisas. Eu vejo como os jovens de hoje, de dezesseis, dezessete anos... Depois que sai da faculdade, que vi que tinha que assinar a fichinha do PDS que eu fui entender melhor, né? Mas na sala de aula, a gente não comentava muito com aluno não, não falava muito. Falava mais assim, enaltecida, né? Eu lembro que falava muito da Itaipu, nossa, a Itaipu, o Brasil vai ter a maior hidrelétrica do mundo! Mas não falava dos problemas que acompanhavam, que trouxe para muitas pessoas, essas coisas a gente não falava naquela época, né? Era tudo enaltecido. Olha a diferença em relação a hidrelétrica que querem construir lá no Pará, a de Belo Monte, tem toda uma discussão. As crianças de hoje tem uma noção do por que está errado fazer, tem noção do meio ambiente. A Itaipu mesmo, quando de terra que teve que tirar. Quantas pessoas ficaram sem terra ali, né? Começaram a ir para o Mato Grosso, para Rondônia. Então, disse a gente nem tinha noção, né? A ponte Rio-niterói, a Transamazônica que ficou lá. Nossa, então tudo isso a gente falava como se o Brasil tivesse crescendo mesmo, né? O milagre econômico, cresceu e tal e tal, mas não fazia o contraponto, que era a crítica, o que é que tinha de positivo e negativo naquilo.

Olhando aqui no livro, era tudo assim, mesmo o que é isso, o que é democracia, o que é aquilo? São conteúdos bem decorativos, era para o aluno decorar mesmo, né?

6- E aqui no Hugo Simas, quando a senhora começou a trabalhar, como que era a escola, tinha foto dos presidentes espalhados, bandeira ou imagens de santos católicos?

Vocês cantavam o Hino Nacional ou rezavam?

Então, a gente catava o hino sim. Em 1986... Eu lembro que a gente cantava o Hino Nacional uma vez por semana, logo no começo, depois começou a não... não, aos poucos foi diminuindo, hoje já não canta mais, a gente canta na semana da Pátria, e olha lá, os alunos não querem mais. Depois disso, realmente a gente nunca mais trabalhou, nem fazer trabalhinhos, porque antes a gente fazia trabalho de Tiradentes, do Dia da Bandeira, 1º de Maio. Hoje pelo menos eu não trabalho assim, né? Lógico que dentro do contexto a gente vai trabalhando, mas não mais como era, separadinho, todas as data cívicas, vamos dizer, né? **(E fotos dos presidentes, tinha espalhados pelas escolas?)** Não, não... que eu me lembre não. **(E nos colégios que a senhora trabalhou como professora, tinha imagens religiosas?)** Não...ah, tinha na sala dos professores sim. Tinha até aqui na nossa escola tinha apouco tempo. Pensando bem, ainda tem ali na sala dos professores. Tinha quadro de Jesus e Nossa Senhora, tinha sim, ou um crucifixo, isso daí tinha sim. Porque como eu te falei, a maioria era católica, então tinha nas escolas sim. Agora na escola de freiras tinha mesmo, né?

7- Professora, se fosse possível voltar, ou resgatar alguma coisa do tempo em que a senhora começou a trabalhar. O que resgataria? Falta alguma coisa nos dias de hoje em relação ao tempo que a senhora começou no magistério?

É muito difícil a gente falar, porque o mundo evolui, né? Mas a gente sente falta do respeito do aluno para o professor. Lógico que naquela época tinha o aluno problema, mas o aluno problema era aquele que tirava nota baixam que não estudava. Mas chamava o pai na escola e tudo se resolvia. Lá em Jacarezinho era diferente, porque eu trabalhava em escolas em que a comunidade já estava inserida. Aqui não, aqui cada aluno vem de um bairro diferente. Eu trabalho desde 1986, a comunidade não existe, porque os alunos veem de todos os lugares. O pai não pode vir para escola, porque ele trabalha, ele não sei o que... Sempre tem uma desculpa. A diferença que eu sinto, é uma falta de respeito, porque a família também não impõe o respeito dentro de casa. Mas ao mesmo tempo tem que analisar, que mãe, naquela época ficava em casa, a mulher quase não trabalhava. Minha mãe morreu em 1973 e ela nunca trabalhou fora, ela criou todos os filhos dentro de casa, então, a gente mais educação. Hoje a mãe sai, o pai sai, todo mundo precisa trabalhar, a criança fica sozinha e faz o que ela quer. Então, eu acho isso, mas para resgatar é difícil dizer. Mas é a vida né? Mo que está ocorrendo, né? Parece que a educação vai se perdendo ao longo do tempo, eu penso assim. É difícil de resgatar.

(A senhora citou a família algumas vezes, que tipo de família era transmitido para os alunos? Tinha algum ideal de família que a disciplina de EMC tratava?) É, a família, família, como é que nós chamamos? A família nuclear, que a gente fala, que tem o pai, a mãe o filho, né? Isso eles sempre enalteciam. Agora nos dias de hoje, você não tem nem isso, as pessoas se casam, se separam, tem filho com um, com outro, tem um monte de gente diferente dentro da família. Aqui mesmo, acontece alguma coisa, aí você fala, ah eu quero falar com o pai. Ah, não moro com o pai, ou a mãe é solteira, então sempre um problema. Naquela época, a maioria das pessoas vivia dentro de uma família com pai, mãe e filhos, né? Que eu lembro, minha vizinhança toda era assim. Então as pessoas viviam naquela família,

era difícil ter uma separação, né? O homem podia ter as amantes como tinha, mas não podia ter a separação, né? E no regime militar enaltecia muito isso assim, tanto é que a família lá no Jango, lá... teve a Passeata da Família com Deus pela Liberdade. Então quem era? A classe média brasileira católica, né? Contra as reformas de base, se aliaram ao militares contra o Jango. A família era enaltecida sim, essa família católica, né?

8- Em relação à disciplina de Educação Moral e Cívica, a senhora acha que ela contribuía de alguma maneira para formação do aluno?

Eu penso assim, que a EMC nada mais era, em relação ao conteúdo de história, tinha muita coisa aqui que faz parte de certa forma do conteúdo de história. Só que naquela época você dava alguma coisa estanque, não fazia o aluno pensar, não fazia o aluno discutir. A religião, por exemplo, você não discutia que o aluno tinha direito de pensar diferente. Não se discutia se o aluno queria seguir uma religião, por que ele não poderia seguir outra? Então isso você não contestava. Então, você jogava o conteúdo para o aluno ele decorava aquilo ali e fazia a prova. Então, penso que se fosse hoje, você poderia trabalhar com o aluno, com pesquisa, debate, que ele visse o que era certo e o que era errado, como a gente tenta fazer hoje. Quando se fala de religião na sala, eu sempre falo para eles, que não to falando aquilo que é o certo, aquela religião é certa. Tem que respeitar todo mundo, quem acredita, quem não acredita, porque cada um é cada um, tem o direito de acreditar ou não. Agora naquela época o aluno não argumentava, não tinha nem como argumentar, por que a gente também dava uma coisa muita factual assim, não tinha muito o que debater com ele. A gente não fazia porque a gente também não aprendeu a fazer, depois com tempo que você vai lendo, vai estudando e ficando mais adulta é que vai ter uma noção das coisas. Ah, eu era alienada naquela época, mas não porque eu queria, era porque eu não sabia das coisas, né? Eu estudei, mas estudei o que me apresentaram, o conteúdo que me apresentaram era aquilo. Ninguém falava nada, ninguém comentava nada, e era aquilo. Hoje você pode dar uma aula diferente não só expositiva, você trazer uma reportagem, comentar o que aparece na televisão, hoje não é só falar, falar e falar. (E em relação aos valores que eram transmitidos para formação pessoal do aluno?) Eu acho que valores, já tinha esses valores na família, né? Então é aquilo que eu falei. Eu penso que até era certo, em certo momento você falar que a pessoa, os valores que a pessoa tem que ter, porque tem que ter mesmo. Sobre os valores é difícil dizer se ele seguia aquilo, mas ele aprendia, ele via. É como hoje, todo mundo tem que ter educação, isso não acaba nunca, né? Mas naquela época as pessoas eram até mais educadas, vamos dizer assim, ou tinha mais medo.

GRUPO B

Entrevista com a professora Marina: pedagoga do Colégio Estadual Vicente Rijo. 10/06/2011.

- 1- Gostaria que a senhora comentasse um pouco sobre a sua trajetória profissional. Assim, quando e por quais motivos a senhora começou a carreira no magistério?**

Quando eu entrei na faculdade de pedagogia, eu já sabia o que eu queria. Eu queria trabalhar como pedagoga nas escolas. É... Eu não tinha muita clareza do trabalho do pedagogo ainda, mas eu fui buscando, né? Então, aquela forma de atender aluno, de atender as dificuldades das crianças, de ouvir a criança, trabalhar com pais, eu gostava muito daquilo, sempre me chamou muito a atenção. E... Quando eu tinha problemas com os meus filhos na escola eu percebia que existia um jeito pronto, um jeito pronto, de atender pais, por exemplo, um jeito pronto. Mas a gente tem que ver qual é a necessidade do pai e da mãe, você não sabe o contexto em que ele vive, a forma como ele foi educado, o que ele tá fazendo com o filho dele. Então, sempre me chamava a atenção esse outro lado das coisas.

É... Não era só o que eu estava vendo, tinha que ter outra coisa por trás, se o aluno estava dando trabalho na escola, eu sempre achava que tinha que ter um outro problema, não era a culpa só da criança, e isso me fez enxergar a educação de um jeito diferente, buscar trabalhar de um jeito diferente. E neste meio tempo eu fiz um outro teste para ver se eu gostava mesmo, eu fui ser catequista. Aí, eu me sobressai muito sendo catequista por causa já desse trabalho, eu juntava pais, eu queria todo mundo junto. Teve uma época, que a gente teve um encontro de catequista, e a gente tava discutindo o jeito que a criança vê a catequese, ela não entende. Aí uma catequista colocou que a criança não entendia porque a gente tinha que mostrar o cristo vivo e a igreja mostra o cristo morto na cruz. E aí nós fizemos um debate sobre isso, porque eu já tinha comentado. Eu falei, já que a igreja quer mostrar a imagem, que seja um cristo ressuscitado. Foi um debate muito legal, sabe? E agora, eu passei lá na catedral esses dias, e ele está vivo lá, a imagem dele está lá, ele está ressuscitado! Eu não sei se foi por causa dessa reunião nossa, de tudo aquilo que foi colocado ali, que eu falei que meus alunos não conseguiam entender. Então, essas coisas me chamavam a atenção e foi sempre assim, o curso inteiro de pedagogia. Eu ia fazer estágio, eu já ficava trabalhando nas escolas como estagiária.

2 - A senhora se descobriu como educadora e como professora na catequese?

Foi assim, para mim foi um teste, eu já comecei a achar antes, quando eu comecei a cuidar dos meus filhos na escola, eu já percebi que eu gostava. As tarefinhas deles era diferente, eu fazia pesquisa com eles, é... Uma coisa assim, bem diferente que eu fazia com eles. Aí, eu já percebia que eu gostava. Aí, já na catequese eu pude realizar alguns trabalhos que eu queria ser uma catequista diferente. Aí, logo eu passei para coordenação, ali no Dom Bosco, trabalhei bastante na coordenação na capela. Eu já podia cobrar também das minhas catequistas esse tipo de trabalho diferente.

3 - O curso de pedagogia na UEL a senhora começou em 1987, e a trabalhar nas escolas?

Oh, o curso eu comecei em 87 e em 88 e já comecei a fazer estágio lá no Aplicação. As professoras gostavam da forma como eu trabalhava, como eu produzia, como eu argumentava. Aí, eu comecei a fazer uns trabalhos lá de observação, já comecei a fazer uns trabalhos junto com as professoras. E aí eu fui ficando, trabalhei quase três anos lá no Aplicação, fazendo faculdade. Eu ganhava bolsa da UEL para trabalhar no Aplicação, eu mandava meus filhos para escola e ia para faculdade. E trabalhava de manhã no Aplicação.

4 - Como a senhora e os seus colegas, os professores de um modo geral, ensinavam os conteúdos? Isso logo quando a senhora começou a trabalhar nas escolas. Existia alguma exigência quanto ao uso de livros didáticos?

É... Eu comecei na 1ª a 4ª, então sempre existiu, mas o Aplicação foi uma escola para mim (e hoje eu estou no Aplicação de novo), porque lá eles trabalhavam, por ser uma escola modelo, um laboratório da UEL, tudo o que os professores pensavam de inovação, era testado no Aplicação. Aí, lá eu não lembro... Uma coisa que começou lá, por que muda o governo, muda toda a forma de trabalhar. Então, naquela época começou a Centro de Interesse, não tinha mais a cartilha. Eu cheguei a trabalhar com os livros tudo, as cartilhas tudo, mas aí começou o Centro de Interesse, todos os professores faziam os estudos ali no Aplicação, eu participava dessas reuniões. Vamos dar um exemplo... Assim, o ar. As crianças todas iriam pensar no ar: “o que é o ar?” “Para que serve o ar?” E as crianças faziam muitas perguntas e a gente tinha que levá-los a pensar sobre aquilo.

Por exemplo, eu lembro que um dia nós trabalhamos com as plantas, nós saímos todos pelo campus passeando, eles procurando todos os tipos de planta, eles colhendo a plantinha que interessava para eles, plantinha com flor, plantinha sem flor, grama, um monte de coisa, conseguimos, assim, um pequeno laboratório. Era gostoso de ensinar, porque era do interesse deles, eles estavam indo a campo, buscando, trabalhando e entendendo, depois ia para os livros, não ficava só nessa coisa, né? Era a parte da ciência, como que ela brotava, então, tinha toda aquela parte sistematizada. Mas como ele já tinha visto aquilo, já sabia como é que funcionava, era muito mais fácil de compreender o que estava sendo trabalhado. Era muito bom, muito gostoso, eu aprendi muito, muito lá.

Eu sai do Aplicação quando eu me formei, porque eu não podia mais ser estagiária, aí eu fui trabalhar como voluntária na secretaria, secretaria... com moleque de rua, da ação social, Secretaria da Ação Social, em 1991. A Márcia Lopes era nossa, nossa... Como que chama? Secretária da ação social. E a Márcia era minha chefe como voluntária, eu me dediquei de corpo e alma nesse trabalho, também era muito gostoso, completamente diferente do que eu tinha visto até então. Nunca imaginei trabalhar com moleque de rua. E aí, eu tinha uma bolsa também lá, me dei muito bem com o trabalho, atendia as crianças lá na “concha”, elas cheiravam cola, usavam todo tipo de droga, fedidos, passavam a noite em um “mocó”.

Eu conversava com eles, eu levava a conversa para que eles soubessem o que estavam fazendo, entendeu? Eles chegavam todos fedidos, porque viviam em um meio de promiscuidade muito grande, nesses “mocós” porque era menino e menina, ali era uma “suruba”. De manhã eles tinham café-da-manhã na “concha”, o almoço também na “concha”. Eles ficavam tudo ali, naquele solzinho e ficavam... E eu ficava com eles, eu ficava amiga deles. Aí, foi juntando moleque na “concha”, né? Porque tinha gente conversando aí, vinha a Kombi e trazia o café deles, leite quentinho, era bem gostoso. Aí, nós conseguimos que o posto de saúde, ali do centro, emprestasse banheiro para eles tomarem banho. Nossa foi muito bom! O posto também deixava eles lavarem roupa lá, mas aí o que acontecia? (risos) Lava a roupa lá e estendia tudo no muro, na calçada lá, você imagina a roupa deles, tudo pendura, parecia um “mocó” o posto de saúde, lá. Tivemos que tirar, porque tava muito feio, saía no jornal.

Nós fomos conseguindo muitas coisas para esses meninos, mas eu era a tia pedagoga, falava muito de educação para eles, eu lia para eles, eu contava história, eles adoravam. Eu

usava eles como personagens das histórias. Eu gostava de contar historinhas infantis para eles, para que eles viajassem e saíssem daquele mundo cruel deles. Tinha um menino que desenhava para gente, só de ouvir a história ele mesmo criava, era bem bacana. Aí, meu pai ficou doente em 1993, eu tive que me afastar um pouco, mas continuei, fazia o meu trabalho. Eu encaminhava o pessoal para oficinas no Conjunto Luís de Sá, fazia todo aquele trabalho com eles de descobrir o que eles já sabiam, eu fazia uma avaliação da aprendizagem deles, fazia o relatório e encaminhava para Escola Oficina, que era linda e maravilhosa. Foi o Cheida [prefeito naquele momento] que construiu, quer dizer, com o dinheiro do governo estadual. Tinha piscina olímpica, tinha horta, tinha pomar, tinha quatro oficinas: costura, padaria, a parte da horta também, lavanderia. Quando eles aprendiam uma profissão, dali eles eram encaminhados para o mercado de trabalho, já adolescentes. Vários nós conseguimos encaminhar, não sabemos hoje, né? Eu sei de três que morreram, é muito envolvimento, né? Mas assim, eu acho que alguns, não fiquei lá para ver quantos conseguiram persistir, né? Mas era um trabalho maravilhoso.

Eu começava na “concha”, primeiro eu conquistava eles aí, eu conseguia levar para o salão lá em cima, fazia avaliação com eles e depois dos relatórios prontos, eu fazia os encaminhamentos. Mas a gente tinha que ensinar tudo, a tomar banho, a comer, tudo a gente tinha que ensinar, porque era de rua mesmo, com todos os vícios. Deixou saudade.

Em 1993 eu passei no concurso do estado e meu pai tava doente, a Márcia abriu concurso na prefeitura para eu fazer, mas eu não queria. Falei para Márcia que tinha passado no estado, e meu pai tava doente, não tinha mais como eu me envolver mais. Aí acabei perdendo. Ela não se conforma até hoje que eu não continuei com ela.

5 - Se fosse possível voltar no passado, o que a senhora gostaria que voltasse? O que a senhora acha que mais falta nas escolas hoje?

Olha, eu acho que o entendimento. As pessoas que trabalham com crianças e adolescentes, as coisas são muito impostas para eles, e não é todo mundo que aceita. Ainda mais hoje, que eles têm acesso a tudo quanto é tipo de informação, né? No tempo que eu comecei não era assim, hoje é. Eles têm acesso a tudo, você vai conversar sobre sexo com alguém, eles sabem tudo. E o professor, mesmo o pedagogo, continua naquele mundo dele, de achar que o aluno tem que aprender, tem que ir na aula, tem que ensinar. E eu acho assim, eu aprendi muito com os meus trabalhos. Eu acho que o educador em geral, a primeira coisa que tem que acontecer... Por que se numa sala de aula, por exemplo, se o aluno não trabalha, o professor chega se descabelando aqui. Eu também perco a paciência, mas eu sei com quem eu perco paciência, eu sei com quem e por que. Muitas vezes a gente vê que o aluno não entende e não consegue resolver alguma coisa, e o professor cobra de todo mundo do mesmo jeito numa sala de aula. Você imagina quantas diferenças existe ali. Quantas diferenças! Tem um que é estuprado, um que passa fome, outro que é bulinado, um que não almoçou, sabe assim? Então, todo o educador tinha que pensar que ali todo mundo é um diferente do outro. A gente tem também que ser firme nas decisões, nas falas eu acho muito importante também o olhar do educador pro educando, se você fala e faz ele olhar para você, é diferente. Muitas vezes eles não conseguem, você começa a entender que não é normal, que tem algum problema. Não sei se eu estou certa, mas eu tenho conseguido bons resultados.

6 - O tempo todo a gente está em processo de ensino-aprendizagem, com crianças e jovens. Principalmente com os jovens existem muitos temas complexos que envolvem a vida deles, temas complexos como a violência, a homossexualidade e o aborto. Como que a senhora se posiciona em relação a esses temas, como procura trabalhar com alunos?

Eu gosto de conversar com eles assim, abertamente tá? Eu não tenho preconceito, eu tomo cuidado só para não cair no palavreado vulgar, vulgar eu não gosto. Mas eu falo naturalmente com eles sobre homossexualidade, sobre a sexualidade deles, sabe? Pergunto o que eu preciso perguntar. Faço olhar para mim, pergunto para eles se eles gostam realmente de ser homossexual ou se foram induzidos a isso. Eu tenho caso. Então, é ... Eles normalmente me falam, teve um menino que chorou, eu não sei se ainda qual vai ser o resultado dessa nossa conversa, ele chorou bastante.

Eu não fico buscando nenhum problema na vida de ninguém, se aparece para mim... é assim, se aparece para mim, e eu começo a conversar dependendo do caso eu converso baixinho, se tá chorando, se brigou na sala. Se aparece aluno que teve problema com professor, ele senta perto de mim e eu falo, me conta o que aconteceu. Eu quero ouvir qual a explicação que ele tem para dar, né? Aí dependendo do que ele me fala, eu começo a confrontar as coisas. Quero clareza, quero que olhe para mim, que seja o que for, que me conte. Eu não fico enfeitando as coisas e usando palavras levianas, eu não uso isso. Vou direto ao ponto, não tenho assim... Vergonha ou de usar os termos que eu preciso usar.

Por exemplo, no Aplicação que é uma escola do estado, é um laboratório da UEL, mas é elitizada a clientela lá é escolhida a dedo, não é qualquer um que estuda lá. Mesmo assim temos vários problemas, muitos problemas. Mas são famílias muito esclarecidas, muito cobradas pelo colégio, estão sempre no colégio. É, então, estou conseguindo fazer um trabalho muito bom, já estou sendo muito procurada, e comecei lá este ano, por alunos e pais de alunos.

7 - Quais são esses problemas que a senhora falou?

Lá no Aplicação é assim, como é que chama aquele negócio de tirar sarro? ... Bullying. Ontem eu tive uma palestra lá no Maxi, essa história de sarro. Aí, se o menino tem um jeito mais afeminado, já é “bicha”, é gay. Então, é isso, é o sarro, o apelido jocoso. É sabe assim, assim, o bullying mesmo. O ponto fraco da pessoa se transforma numa coisa tão forte na escola, que se você não sabe lidar, vai juntando coisas, né? Chega o momento que a criança ou o adolescente não suporta sarro, não suporta mais vim para escola, de não suportar mais os colegas, nem o olhar dos colegas. Então, é uma situação muito difícil. Tem professor que fala, eu não consigo trabalhar com esses assuntos. Mas melhorou bem nos últimos tempos, porque o estado vem trabalhando bastante com isso nos cursos de capacitação. Então, eu faço um trabalho muito grande com eles, com os professores. Até no intervalo, se eu vejo que tenho uma brecha, eu já sento e já converso. Eu vou trabalhando junto com o professor, eu vou combinando junto com o professor o que eles podem ir falando nas salas. Os professores estão me procurando.

A escola é tão forte em uma comunidade, que ela extrapola o ambiente escolar. Então, se tem alguém que as pessoas, podem conversar, pronto! Se tem uma escola que ouve as pessoas, que tem alguma coisa para falar, aí... É muito forte a escola em uma comunidade, é

mais forte que a igreja. É mãe de aluno, se tem uma mãe, como que eu não vou ouvir é mãe de aluno! Não é só professor, não é só aluno, é família, é tudo em volta. Na Igreja ele vai confessar, não vai conversar, então as pessoas estão assim, meio perdidas, não existe mais muito elo de amizades fortes, no meu tempo meus pais tinham muitos amigos, de jogar baralho, tomar vinho no sábado a noite. Então, a amizade mudou, não existe mais confiança, não existe mais aquela história de comadre e compadre. Mudou muito a vida, mudou muito a escola, as pessoas, as famílias. Muitos casais separados, o pai não cumpre a parte dele, porque já é muito difícil a separação. As vezes se ocupa com outras coisas, não da atenção devida, as vezes ama muito os filhos, mas acaba com outros parceiros. Sei lá, então a família também mudou bastante.

8 - Até o início da década de 1990 existia a EMC como disciplina nas escolas. Nos dias de hoje tem o ER nas escolas. A senhora acha que essas duas disciplinas podem contribuir para o desenvolvimento do aluno?

Eu acho que até poderia se ele soubesse o que esta fazendo na sala, os professores de Ensino Religioso estão perdidos. Porque ele não pode falar de religião na sala. Especificamente religião. E tem aluno que não é cristão, ele (o professor) não pode fazer menção a nada. Então eu não sei que Ensino Religioso é esse. Quando fala de Moral e Cívica, a gente até pensa, moral... Sei lá até moral, mudou tanto. Antigamente moral... Nos meus tempos de mocinha, se a gente visse alguém se beijando na rua, minha mãe falava, não precisa ficar olhando não, chamava a atenção da gente, aquilo não era normal. Hoje, tudo pode. O que está certo? Ninguém sabe. Eu não sei até hoje o que os professores de Ensino Religioso dão em sala. Tivemos um professor de educação religiosa que dava aula para sexta série, o cara brigava tanto! Falava cada coisa para aqueles alunos, os alunos falavam cada coisa para o professor. Que era um absurdo! O professor impunha, ele não sabia entender a realidade da sexta série, não é fácil você chegar e jogar um conteúdo que não tem nada a ver com a religião daqueles alunos, de um de outro, olha foi um sofrimento. Pode ser uma falha minha como pedagoga, mas eu não sei. Não achei um professor que conseguisse fazer um trabalho coerente, pelo menos. O que o Ensino Religioso quer que ensine? Eu não sei! Eu não sei! Aí vem o pessoal formado em filosofia lá da UEL dar aula de Ensino Religioso. Você sabe formação de um filósofo como é, completamente neutra em relação à religião, à crença. Aí, vem dar aula para sexta série? Tá pronto, preparado? Eu preferia a EMC, era na época da ditadura, mas era tudo certinho, tinha os conteúdos, explicava certinho, tinha até livros. Então, pelo menos eu sabia o que era, concordava ou não, eu sabia o que era. Meu pai ficava louco, meu pai era muito político, trabalhava com política, subia no palanque e fala. Eu adorava ver meu pai fazer aquelas coisas. **(Ele era de esquerda?)** Não... Não sei se ele era de esquerda, sei que ele subia no palanque e falava muito do José Richa, “isso é homem de verdade”. Meu pai era contra a ditadura, tinha medo, porque ele era uma pessoa bem política, né? Tinha medo de ser assassinado. Mas assim, era uma coisa mais esclarecida, hoje a gente nem sabe direito, eu, para ser bem sincera, não tenho nem partido político eu não sei em quem acreditar, e tava com uma confiança no Barbosa, que eu já conhecia ele...

Mas o ER esta fora do esquema, não sei se precisa ter Ensino Religioso, não sei se há necessidade disso na escola, porque eu penso que a família já tem uma dimensão espiritual, toda família tem. Quem não quer ter, não tenha, é um direito que a pessoa tem. Mas é uma

tarefa da família, ela que deve levar para igreja, trabalhar os valores, sei lá: isso não pode. Deus não gosta, cada um tem um jeito de mostrar Deus para os filhos, né? Da forma que ele veem. Então, eu acho assim que é... Eu sou católica? Vou à missa todo domingo? O que eu aprendo lá? Que eu tenho que fazer a minha parte e não fazer o mal para as pessoas. Não é? Se eu não puder fazer o bem, que eu não faça o mal. A mentira é uma coisa ruim, a fofoca é uma coisa ruim, que eu não posso roubar o que é do outro, enganar é uma coisa ruim. Eu junto essa coisa toda com educação familiar, a família tem que ter um núcleo forte. Isso é uma coisa que ta muito perdida também, né? Mas não é a escola que vai ajudar isso. TV por exemplo, usar a TV para coisas boas, mais saudáveis, mais educativas, porque internet... Eles têm acesso a tudo, não deveria ter. Mas tem pais permitem, outros não permitem. Aí, os pais que não permitem, os filhos não gostam, eles vão fazer escondido. Você ta vendo? Você começa pensar é meio difícil de encontrar solução. Mas eu acho que a família tem o primeiro papel, o mais importante, depois a religião. Ou, para ser uma família legal, bem estruturada, tem que ser primeiro religioso? Não sei te explicar, mas tem que ser as duas coisas juntas, tem que ter valores fortes, se não tiver valores, não tem uma família bem estruturada, não vai se dar bem em trabalho nenhum, porque daí tudo que você vai fazer: ah não é isso que eu gosto, não é isso que eu quero, vou fazer outra coisa. Não pensa que é preciso um profissão, uma formação, que é preciso se dar para alguma coisa, fazer alguma coisa para o ganha pão. Olha gente é muito difícil falar de educação.

Entrevista a professora Ana: diretora auxiliar, Ana do Colégio Estadual Hugo Simas. 10/06/2011.

1- Gostaria que a senhora comentasse um pouco sobre o início de sua trajetória profissional. Como foi sua escolha? O que lhe motivou?

Meu início, foi, comecei a trabalhar com 1ª a 4ª, em 1987, só que a minha formação é língua portuguesa. Aí, depois de três anos eu fiz a transposição para trabalhar com língua portuguesa. Foi na UEL que eu formei, em 1987, um pouco antes de me formar eu fiz o concurso de 1ª a 4ª, porque eu já tinha o magistério. E aí comecei a trabalhar em seguida, como concursada do estado.

2 - Por qual motivo que a senhora escolheu o magistério como carreira?

Ah... Eu acredito que seja formação, o período, a época em que a mulher é... Teria que ser mais professora para ter mais tempo para cuidar da casa, levei em consideração que já estava com filhos, então, eu achei que entenderia mais essa área de magistério pra... Porque eu já entendia de criança, e também era uma profissão mais específica que permitia me dedicar mais à família e ao trabalho.

3 - Quando a senhora começo a lecionar, como que a senhora e os seus colegas transmitiam os conteúdos para os alunos, existia uma maior rigidez ou fiscalização quanto à utilização dos livros didáticos, por exemplo?

Quanto a isso eu acredito que não. Porque é... Na época em que trabalhei já não era tão diferente como hoje em dia. Talvez, assim, o compromisso das famílias fosse maior na época, né? E com isso obviamente a gente conseguia transmitir, trabalhar melhor. Mas quanto aos livros didáticos é a mesma coisa, é da mesma maneira que ele é usado, com a diferença de que hoje, em qualquer curso do ensino médio, o estado dá os livros para os alunos, antes o aluno tinha que adquirir os livros.

4 - Se fosse possível voltar ao passado, teria alguma coisa que a senhora gostaria que voltasse para as escolas dos dias de hoje? Isso desde quando a senhora era estudante ou como professora. Tem alguma coisa que tinha nas escolas que hoje falta?

É aquilo que eu falei! O compromisso das famílias, o respeito pelo ser humano, não só pelo professor, mas pelo ser humano, hoje em dia está tudo muito banalizado. O jovem, hoje, pela própria comodidade dos pais, eles não... É mais aprender a não respeitar, o não, hoje em dia, é muito mais fácil de dar do que um sim. E com isso, os alunos, hoje, estão com valores muito banalizados, eles não enxergam a escola ou o professor como a continuidade de vida, de formação e de educação.

5 - Como professora ou como diretora, o tempo todo a senhora está em processo de ensino-aprendizagem com os alunos, que são, em sua grande maioria jovens. Existem muitos temas complexos que envolvem a vida desses estudantes, como por exemplo, drogas, aborto, violência, homossexualidade. Como que a senhora e a escola procuram desenvolver e trabalhar esses temas com eles?

É... Geralmente, inclusive o bullying existe muito hoje em dia, e que está muito sério. É... A gente procura trabalhar através de... Além das aulas com professor, quadro e giz, com palestras especializadas, envolvendo outros profissionais, como psicólogos, né? Psicopedagogos, não que tenham condições melhores que o professor, mas que tem mais praticidade naquele assunto. Então, é assim que a gente procura desenvolver. Porque é muito complexo, e não é todo professor que vai ter condições de trabalhar determinados assuntos específicos.

A escola hoje em dia, como as famílias estão se distanciando, se deteriorando, digo assim, porque a mãe sai para o trabalho sem condições de se organizar e cuidar da família e do trabalho. Então, os filhos são assim... Criados praticamente só, a escola além da formação tem que educar e obviamente com isso, surgem muito esses assuntos. Muitas vezes o aluno confia mais na escola, na equipe pedagógica o problema que ele está tendo do que na própria família. Na família ele não está tendo aquele aconchego, aquela intimidade, porque pela distância, pela falta de convívio, muitas vezes ele fica mais perto do professor, da escola do que da família.

6 - Até a década de 1990, a gente tinha a EMC como disciplina. Também tinha o ER, e o ER permanece nos currículos. A senhora acha que essas duas disciplinas

podem contribuir para a formação do aluno, principalmente em relação a estas questões como droga, violência, homossexualidade?

É... Poderia desde que fossem trabalhados esses assuntos em si. A droga, a violência, né? Porque na realidade a educação religiosa, nós temos, mas não trabalhamos propriamente a educação religiosa. Porque isso aí é particular de cada um, que tem a sua crença, a sua religião. Então, dentro dessa disciplina nós trabalhamos muito a ética, e aí que nós trabalhamos esses assuntos como eu falei do bullying. A questão das drogas é dentro dessas aulas. Eu acho assim, para ser trabalhados esses assuntos, essas disciplinas deverão existir, mas não com essa nomenclatura, deveria ser assim, trabalhar a questão de, de... Como eu falei é... Esses assuntos... assim, não sei como eu poderia dizer, a..a ética, a moral do aluno, né? Seria mais ou menos isso, mas não dentro do ER e da EMC, porque na realidade não é isso que se trabalha nessas disciplinas, o que deveria ser trabalhado, mas é a própria violência e bullying, etc, etc... Não sei se estou me fazendo entender, né?

7 - Eu li no PPP do colégio, através do site que uma das preocupações dos professores é a relação da falta de fé em Deus com a violência e o uso de drogas. É consenso entre os professores? Como a senhora vê essa relação?

É comum essa preocupação e a gente observa assim, que em algumas reuniões, é... Os próprios pais não admitem que seja trabalhada essa religiosidade, essa crença em Deus, porque eles se dizem ateus e não admitem que seja trabalhado. Muitas vezes um professor de 1ª a 4ª, quer lá, colocar o trecho de uma bíblia, aquela coisa toda, que é lá universal e... É criticado porque dizem “eu sou ateu, eu sou... e eu não quero que meu filho tenha nenhum ato, nem que vocês citem em nenhum momento”... Não é nem a religião propriamente, é a fé, a crença de uma maneira geral, tem que partir da família, só que a família muitas vezes não faz isso. Tem muitos pais que se dizem, ateus, né? Se pronunciam, muitas vezes, não admitindo que a escola... Tudo bem, né? Na aula de religião que a gente fala, já conversamos com nossos professores para não trabalharem qualquer tipo de, assim, tipo de religião, de igreja, nada disso, como eu falei, vai mais para ética, nossas palestras falam sobre esses vários assuntos que você tá citando... Bullying, a droga, etc e tal. É justamente porque muitas vezes se o professor explicar os diversos tipos de doutrina e de igreja, ele já é criticado. Então, essa falta de fé, aquela coisa toda, nem a escola pode... É suprir e nem as famílias, muito menos fazem isso. Então, é complicado. A gente percebe que essa falta de fé leva o aluno a se jogar em droga, em vícios, porque não acredita em mais nada. Porque o que a gente percebe, os nossos alunos, pelo pai achar mais fácil dizer um sim e procurar dar valores materiais, e não ensinar o certo e o errado, a cada ano que passa, nossos alunos tem menos busca, menos procura, porque as coisas materiais estão muito fáceis para eles. Então, aonde para eles assim, a droga muitas vezes, a transsexualidade, ou seja, o que for, é única coisa que eles vão procurar sem que dão para ele, ou pelo menos a família de com facilidade, mas é uma coisa nova, a única coisa que a família não deu. É uma alternativa, porque é tudo muito fácil, o pai muitas vezes dá alguma coisa material para suprir alguma coisa, ele muitas vezes não quer se incomodar com a educação do filho.

[Pausa] Esses dias atrás é... A professora de 3ª série, para iniciar a aula, faz a oração do pai nosso, escreve uma passagem da bíblia no quadro. E uma mãe na reunião de pais e... A mãe veio criticar a atitude da professora. Você veja, o Pai-nosso é uma oração universal, a

bíblia também é, quer dizer, ela não está tentando fazer a cabeça do seu filho a favor da religião, ela está...é...tentando mostrar que existe um Deus por todos nós aquela coisa toda, mas “eu mas não quero porque quem tem ensinar religião para o meu filho sou eu”. Mas que ensino pelo menos! Porque a menina é cética pra caramba! Aí veio outra e disse, “eu também não quero porque eu sou atéia e também não quero que fale de Deus para o meu filho”. Você imagine essa criança, que cresce nesse ambiente, né? Os valores são só materiais...

8- A senhora falou de professores de 3ª e 4ª, no PPP do colégio também existe orientações para essas séries. Elas fazem parte da rede estadual também?

Pois é, na LDB de 96, já tem a municipalização de 1ª a 4ª. Se não me engano, Londrina é o último município que não municipalizou totalmente. O meu concurso é de 1ª a 4ª. Então, eles me deram a chance de fazer a transposição para português. Então o que eles fizeram? Deram a chance para os professores fazer a transposição para o estado. Nós temos aqui uma professora que não fez transposição, mas que se aposenta ano que vem. As outras são todas PSS contratadas. Tanto que teve o concurso agora, da prefeitura para professores de 1ª a 4ª, porque eles vão ter que começar a absorver totalmente. Aqui em Londrina todos os colégios estaduais têm 3ª e 4ª. A partir do ano que vem acaba com o 3º e no próximo com o 4º.

GRUPO C

Entrevista com a professora Fernanda: Ensino religioso do Colégio Estadual Vicente Rijo. 25/11/2011.

1- Eu gostaria que a senhora comentasse um pouco da sua vida antes de ser professora. Onde nasceu, cresceu?

Aqui mesmo em Londrina, morei um tempo em Ibiporã. **(Em que colégio você estudou?)** No Olavo Bilac, de Ibiporã. **(Todos os anos?)** Não, Não... o começo eu fiz no sítio, né?. Só o Ensino Médio eu fiz no Bilac, que foi o tempo que eu morei em Ibiporã. Depois de uns três ou quatro anos eu mudei para Londrina, comecei a fazer faculdade e a trabalhar aqui. **(Em que ano terminou o Ensino Médio?)** O Médio eu terminei em 1983. **(Nesse momento estávamos na época da ditadura, você se recorda de alguma coisa, desse momento?)** Não! Muito Pouco. **(Nessa época você tinha ER ou EMC?)** Não, ER não. EMC eu tive. **(O que você recorda dessa disciplina?)** Ah...não lembro muita coisa não... **(Você se recorda dos conteúdos dessa disciplina?)** Ah...era como geografia hoje, falava do Brasil, da divisão territorial, das capitais... **(E a parte da moral, do que você se recorda?)** Ah, não lembro de nada, não. Faz tanto tempo, muito tempo...não lembro.

2- Em que curso a senhora é formada?

Em Ciências Sociais. **(O que levou você a escolher Ciências Sociais? Quando você se formou?)**. Na época eu pensava em fazer história, porque eu gostava... de história e geografia, mas eu já estava cansada de ver sempre a mesma coisa no ensino médio, aí eu fiz

sociologia, que era um pouco diferente, né? Do que eu estava acostumada com a história. **(Foi na UEL?)** Foi... em 1990 ou 1991. **(Já começou a dar aula?)** Não, demorou... **(Quando começou a dar aula?)** Ah, só em 1993. **(Para quais disciplinas?)** Foi para história e geografia, porque não tinha sociologia naquela época, era uma escola ou outra, mas muito difícil. Sociologia começou em...agora, obrigado em 2010. Tinha alguma escola, em 2004, foi aí que eu comecei a dar aula de sociologia, porque antes não tinha. Mas depois comecei a pegar mais aula de história, como sou PSS, pego o que aparecer primeiro, agora estou dando aula de história para o ensino fundamental. **(E especialização, você fez?)** Em sociologia não, eu tenho em história.

(E de ER, quando você começou a dar aula?) Em 2006, faz uns 5 anos. **(E como são as escolhas das aulas? É possível permanecer por mais de um ano na mesma escola?)** Não. Por que em um ano rescinde o contrato, aí no próximo ano, tem que começar tudo de novo, nunca cai na mesma escola, é muito difícil, porque os professores concursados complementam a carga horária onde já tem aula, e depois o que sobra é distribuído para PSS. **(Isso dificulta muito o trabalho?)** Dificulta porque você nunca dá a sequência no trabalho, o professor dá uma coisa num ano, e depois você nunca sabe o que foi dado, como foi o trabalho, não dá para fazer a sequência da quinta para sexta série, que são as séries que tem ER. Dificulta muito, se tivesse um professor só na escola, ele saberia até onde ele foi para poder continuar nas séries seguintes. **(Além dessa, existem outras dificuldades que você consegue apontar no ER?)** A falta de interesse dos alunos por não ter nota. Não tem, aí eles nem se interessam. Porque você vai dar uma atividade, aí eles sempre perguntam: “quanto vale professora?” Não tem valor por que não tem nota. Se tivesse nota, acho, acho que eles prestariam mais atenção. **(Eles não dão importância nenhuma então?)** Não, muitas vezes depende do que você tá trabalhando, do tipo de trabalho que é pedido, aí eles até gostam, mas muitas vezes eles só ficam perguntando quanto vale. **(Já chegou a surgir alguma discussão entre os alunos? Por exemplo, tem alguma religião predominante na sala? Algum aluno julga a própria religião melhor que a do colega?)** Já, muitas vezes. Ele acha que a Igreja dele é melhor que a dos outros, a religião dele é melhor que a do outro. Não tem o mesmo valor porque surgiu depois, não é uma grande construção, é uma portinha, onde já foi um bar, agora é uma Igreja.

(Qual é a religião predominante entre os alunos?) [Pausa]... Ah..o cristianismo, mas eu acho que os evangélicos tem mais. **(E como é possível trabalhar com essa diversidade de religiões?)** Ah é difícil, eu procuro nunca focar muito uma determinada religião, dependendo do assunto eu procuro colocar o valor que tem que dar e respeitar muito as outras, não levando para o lado pessoal. Eu sempre coloco isso para eles. Não vale nota? Não, não vale, mas tem que saber que existe outras religiões, outros valores e saber que existem pessoas que pensam diferente. Tem que respeitar isso. **(E para esses alunos de quinta e sexta série, como que eles conseguem apreender essas questões?)** Ah, não conseguem. Não, não conseguem. Porque também não é cobrado muito deles a religião, né? Têm muitos que nem tem religião, que não frequentam igreja nenhuma. **(O que você acha desses alunos que não possuem religião nenhuma, o ER pode contribuir de alguma maneira para a formação desses alunos?)** Pode, pode contribuir muito. Alguma coisa do que eles aprendem para a formação, é aqui na escola, em casa eles não tem nada. **(Que tipo de contribuição...)** Principalmente direcionar a vida deles para uma igreja, para uma religião, muitas vezes eles ficam perdidos, é... “O meu pai, a minha mãe, não frequenta igreja”, ele até gostaria, mas família não contribui. Aí, não tem incentivo, ele não vai. Geralmente quando você fala na escola, quando você coloca, eles têm curiosidade em conhecer a igreja do colega, em saber o que é realizado na igreja do colega. **(Então você acha que o ER, pode direcionar para o aluno aderir a alguma religião?)** Pode, para o aluno aderir a alguma religião. **(Em que**

sentido isso é importante na vida deles, o que você acha?) Ah, de formação pessoal, né? Muito do que os pais estão deixando de fazer hoje em dia. A família tá deixando de cumprir o papel dela, né?

3- O Estado fornece algum material para trabalhar com os alunos? Tem livro didático?

Livro didático não. Tem um caderno pedagógico. **(E como você prepara suas aulas? Você utiliza esse caderno?)** Eu preparo minhas atividades eu pesquiso em outros livros. Quando é quinta série, eu procuro diversificar bem as atividades para não cansar muito, né? Então eu sempre trago atividade diferente, caça-palavras, referente à religião, as datas comemorativas, o que tá acontecendo, dependendo da época, né? **(E o caderno do estado, serve como uma base para você?)** Serve, serve... eu até utilizo ele, ele tem todas as religiões, dá para direcionar as aulas. **(Estamos no final do ano agora, né? Você trabalha com a 5ª e 6ª série aqui na escola?)** É, é... **(Quais foram os temas trabalhados no decorrer do ano com os alunos, você poderia elencar alguns?)** Então, eu só comecei em setembro, que era substituição. Então, nós trabalhamos as festas religiosas e os ritos, de todas as religiões. Agora, no 4º bimestre nos começamos os ritos, que tipos de rituais acontecem nas religiões... o casamento, o batizado, de cada religião. Mas eu peguei agora, no final do ano. **(E o trabalho do outro professor, você conseguiu acompanhar?)** É antes de começar, eu procurei ver o que ele tinha trabalhado, então na quinta série, ele deu aquele início, os valores da Constituição... os direitos e os deveres, e falou das religiões existentes no mundo. Mas neste ano eu já sou a terceira professora de ER.

4- É possível, então trabalhar com essa proposta do Estado, do respeito à diversidade?

É possível sim, mas é difícil porque os alunos não entendem, é difícil para eles assimilar, que um pode ter uma religião, o outro pode ter outra, a diferença entre as pessoas, né? Para eles existe só uma religião, só o cristianismo, só a Igreja Católica que serve, as outras não é religião, eles acham que não é religião. **(Você comentou ainda pouco que a maioria é evangélica...)** Mas para eles, eles acham que por ser evangélicos, não é o cristianismo, só acham que Jesus Cristo só está na Igreja Católica. **(Então eles só respeitam a Igreja católica?)** Respeitam, respeitam... É, agora eu preciso imprimir umas provas... **(Tudo bem professora, eu agradeço muito).**

Entrevista com a professora Jaqueline: Ensino Religioso, Colégio Hugo Simas. 22/11/2011

1- Professora, em que cidade você nasceu e cresceu?

Eu nasci em Sertanópolis, dá uns 50km aqui de Londrina. Morei lá até os vinte anos, quando casei. Meu marido sempre morou aqui, vim com ele. **(Em que colégios você estudou lá me Sertanópolis?)** Ah, nossa, me fugiu o nome da escola... **(Era estadual?)** Sim, sim, era

estadual, mas o nome... **(Em que época você foi estudante?)** Olha, eu tenho quarenta e dois... Faz mais de 30 anos (risos). Comei o primário lá no final de 1980, é difícil lembrar, sou professora de história, mas não lembro muita coisa dessa época não. **(E a faculdade, quando começou? Onde fez?)** Eu entrei na UEL em 1996, fazia o curso de história à noite, me formei em 1999. (E especialização...) Eu fiz também, tenho especialização em história também, fiz lá na UEL. **(Quando começou a dar aula?)** Eu passei no concurso de 2003, aí que comecei a dar aula de história. **(E de ER, quando que você começou a dar aula?)** Ah, faz uns cinco anos, mas não é todo ano, não, eu só pego, quando preciso completar minha carga horária no mesmo colégio. Como tem professores de história com mais tempo de serviço que eu, eles escolhem primeiro, e as turmas de ER sempre acabam sobrando, é quase impossível o professor que escolhe ER porque gosta, é o que sobra mesmo. Até por isso, a maioria dos professores que pegam ER, são PSS.

2- Como que é trabalhar com o ER?

Eu peguei ER para completar minha dezesseis horas aqui no Hugo Simas certinho, foi só para completar, ano que vem não vou pegar mais não. Ano que vem vou completar meu padrão tudo em história, porque tem professora que vai se aposentar, aí vai ter mais aulas para eu escolher, né?. É muito complicado, porque não tem nota, aí o aluno, ele faz? Ele até faz, mas é complicado, porque é muita conversa, é muita falta de interesse. Quando ele fala que não vai fazer, eu faço o que? Eu falo assim para ele: ano que vem eu te reprovado em História (risos). É meio complicado. Mas têm escolas que é pior, aqui ainda a gente tem uma supervisão, que se o aluno não fizer, você deixa no intervalo fazendo. Mas ano passado eu peguei uma escola que a direção e a supervisão não estavam nem aí. Elas mesmas falavam: “mas professora você quer que agente faça o que? Ele não é obrigado a fazer, porque não vale nota.” Aí você imagina um aluno de 6ª série ouvir isso da supervisão, que não é obrigado a fazer porque não vale nota! É bem complicado, eu pego porque são quatro aulinhas, se eu não pegar aqui, tem que pegar aula de história em outro lugar.

3- Tem algum material de apoio? Algum livro didático que o governo fornece?

É, eu utilizo o caderno do governo, dá para falar e trabalhar com bastante coisa com esse caderno, sem enfatizar religião nenhuma... É O Sagrado no Ensino Religioso. Então eu vou utilizando ele. As vezes trago outras coisas também, outras atividades, para diversificar um pouco. **(Então você procura trabalhar com a proposta do governo? De respeito à diversidade e a pluralidade?)** Sim, eu procuro sim. **(Qual é a sua religião?)** Eu sou católica, vou à Igreja tudo, mas eu procuro nem ficar falando para os alunos, não fico só falando da minha religião, é claro que às vezes pode acabar sendo mais tendencioso, porque queira ou não, é a religião que eu mais conheço. Mas eu procuro não falar, as vezes, até escapa, porque o aluno chega e fala: Ah professora, ontem ou domingo eu te vi na missa. Mas fazer o que né?

Mas é assim, não são todos os professores que trabalham com essa proposta, eu já vi professores por aqui, era até uma mocinha, que catequizava os alunos, sabe? Catequizava mesmo, ela não trabalhava com esse caderno do estado, sabe o que ela trazia? Uma cartilha da

religião dela, parece que ela era adventista, e aí ela trabalhava a doutrina dela com os alunos. Mas o que vai fazer? O Ensino Religioso é uma disciplina complicada, não tem nota, o aluno não reprova. Os pais nunca entram com recurso, aí como que vai saber se os professores estão trabalhando certo ou não. Até mesmo a supervisão, por que eles vão se preocupar com o registros dos conteúdos de ER, se estão de acordo ou não? Se eles têm outras disciplinas em que os alunos podem reprovar, em que o pai pode vir e questionar, o ER não. **(Mas os alunos têm acesso a esse caderno, O Sagrado no Ensino Religioso?)** Têm sim, nós separamos uma caixa desse material e deixamos na biblioteca, quando eu vou utilizar bastante em sala de aula, eu levo para sala. Ou quando eu passo uma pesquisa, eles podem ir até a biblioteca e pegar os cadernos.

4- Dá para saber qual é a religião predominante entre os alunos?

Tem várias religiões, evangélicos desta e daquela igreja. Mas a maioria é católica, tanto que alguns alunos até me encontram na missa. **(Já teve alguma discussão entre os alunos? No sentido de que uma religião é melhor que a outra?)** Sim, já teve, tem alguns evangélicos que são mais, vamos dizer assim, mais fervorosos, para eles a religião deles é melhor e pronto. Mas alguns católicos também são assim. Talvez pode ser um começo, mas é difícil fazer essas crianças entenderem que existem outras religiões, que as pessoas podem ter opiniões diferentes. Não sei se as séries iniciais do ensino fundamental sejam as mais adequadas para se discutir esses assuntos, né? Talvez lá no ensino médio... Até porque, se você for ver, os professores que tem prioridade na escolha das aulas de ER, são os de filosofia. Acho que é para ser um assunto para ser trabalhado mais para frente. Nossa, eu me lembro que filosofia na faculdade já era complicado. Imagine só? Aí já junta uma disciplina complicada, com assuntos complicados, difícil para os alunos entenderem e falta de interesse, porque não tem nota, imagina só? Acho que não resolve muita coisa.

5- O ER é facultativo, mas faz parte dos horários normais... Existe algum aluno que não frequenta as aulas de ER?

Nas minhas aulas nunca teve. Esse ano eu estou dando aula para quatro turmas, todas na 6ª série, e não tem ninguém não. **(Será que tem algum motivo?)** Olha, quando eles falam que não fazer eu digo que vou mandar para supervisão, para ir lá fazer junto com elas. E eles também sabem que se não freqüentarem as aulas de ER vão ter que fazer outra coisa, porque eles vão ter que permanecer na escola e não vão poder ficar à toa, né? A gente até fala quando eles dão muito trabalho: vocês não são obrigados a fazer as aulas e as atividades de ER, mas vocês vão ter que fazer alguma coisa aqui na escola, então, se alguém quiser, pode ficar sem frequentar as aulas, mas vai ficar lá na biblioteca fazendo cópias e mais cópias. O que vocês preferem? Aí eles preferem ficar, ninguém gosta de ficar copiando lá na biblioteca, né? **(É como se fosse um castigo?)** Ah, a gente vai fazer o que? É como se fosse, de certa forma a gente obriga eles a fazerem aula de ER, mesmo sendo facultativo, como que vai deixar crianças de 5ª e 6ª séries “zanzando” pela escola? Acaba atrapalhando as outras turmas, outros professores, além de que podem até se machucar fora da sala, né? É como eu te disse, tem escola que não tá nem aí, não é obrigatório e deixa o aluno fazer o quiser, mas assim é

complicado.

6- Como que você acha que o ER poderia contribuir para a formação dos alunos?

Olha, como eu falei, parece difícil. Toda atividade que dou para eles fazerem, é a mesma pergunta: “professora, vale nota?” Eles sabem que não vale e mesmo assim ficam perguntando. O tempo todo eles ficam desafiando, de que não vale nota e de que não vão fazer. Como que pode ajudar na formação deles? Sem contar que a gente não pode tomar partido... Confesso que eu não gosto da disciplina, os alunos também não, não tem muito a ver com a realidade deles...Ah, além de tudo, é só uma aula por semana, como que pode ajudar na formação?

ANEXO H

CADERNO PEDAGÓGICO DE ENSINO RELIGIOSO



O Sagrado no Ensino Religioso

Secretaria de Estado da Educação

Depósito legal na Fundação Bibliotecária Nacional, conforme Decreto Federal nº 1825/1907, de 20 de Dezembro de 1907.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que citada a fonte.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Avenida Água Verde, 2140 - Telefone: (0XX) 41 3340-1500

80240-900 CURITIBA - PARANÁ

CATALOGAÇÃO NA FONTE - CEDITEC - SEED-PR

Bianca, Valmir et al.
O sagrado no ensino religioso / Valmir Bianca; Elson Oliveira Souza; Emeril Scholgl; Sérgio Rogério Azevedo Junqueira [e] Sueli Ana Rosé Simionato. - Curitiba: SEED - PR, 2008. - p. 136 (Cadernos pedagógicos do ensino fundamental, v.9).
ISBN: 978-85-85380-67-0

1. Ensino religioso. 2. Ensino religioso-Paraná. 3. Ensino fundamental. 4. Educação-Paraná. I. Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo. II. Scholgl, Emeril. III. Souza, Elson Oliveira. IV. Sueli Ana Rosé Simionato. V. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. VI. Material de apoio didático. VII. Título. VIII. Série.

CDR21+373.3834.2

EDITORAÇÃO, ILUSTRAÇÕES E REVISÃO ORTOGRÁFICA

MEMVAVMEM Editora

2008

IMPRESSO NO BRASIL
DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

SUMÁRIO

ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	9
UNIDADE I: RESPEITO À DIVERSIDADE RELIGIOSA.....	17
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	24
UNIDADE II: LUGARES SAGRADOS.....	29
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	34
UNIDADE III: TEXTOS SAGRADOS, ORAIS OU ESCRITOS.....	39
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	46
UNIDADE IV: ORGANIZAÇÕES RELIGIOSAS.....	49
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	59
UNIDADE V: SÍMBOLOS RELIGIOSOS.....	63
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	70
UNIDADE VI: RITOS.....	79
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	90
UNIDADE VII: FESTAS RELIGIOSAS.....	93
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	99
UNIDADE VIII: VIDA E MORTE.....	103
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	108
INDICAÇÃO DE SÍTIOS E LEITURAS.....	117
REFERÊNCIAS.....	118
BIBLIOGRAFIA.....	118



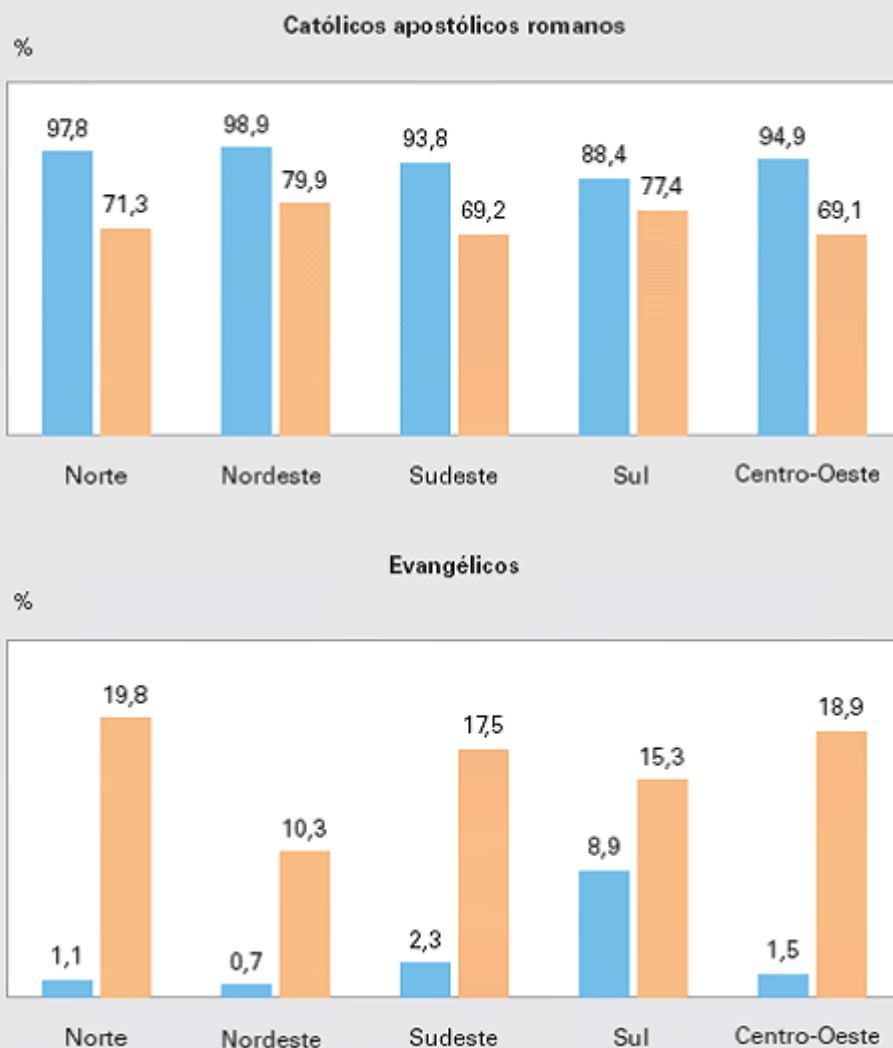
ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Avenida Água Verde, 2140
Telefone: 41 3340-1500
www.diaadidacacao.pr.gov.br
Curitiba - Paraná



ANEXO I

Gráfico 21 - Proporção de população, por religião, segundo as Grandes Regiões - 1940/2000



FONTE:.

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=892&id_pagina=1. Acesso

em: 19/11/201