

Moral, bons costumes e limites à participação cívica¹

Helena Bomeny

Resumo

O objetivo do texto é recuperar na história republicana brasileira iniciativas de transmissão de valores considerados essenciais à participação cívica dos cidadãos. A autora percorre alguns dos clássicos do pensamento social brasileiro em que tal esforço é realçado, e se detém em momentos políticos nos quais o tema da transmissão ganhou prioridade. Os períodos de autoritarismo foram eficientes no Brasil em cuidar de princípios que consideravam essenciais ao controle da sociedade e à manutenção da ordem. E a democracia? Dispensariam as experiências democráticas os ensinamentos específicos ao exercício pleno dos direitos à participação?

Palavras-chave: Civismo; educação moral e cívica; autoritarismo.

Abstract

Morality, proper costumes and limits of civic participation

The main goal of the article is to enhance in the Republican Brazilian history the initiatives of value transmission considered to be essential for the civic participation of its citizens. The author does a study along some of the classical analyses of the Brazilian social thought where such an attempt is emphasized. She then focuses in two political moments when the issue of value transmission gained priority: the two authoritarian periods when such an effort was efficient in taking care of the principles considered to be of paramount importance for the control of society and for the maintenance of social order. What about democracy? Can the democratic experiences undergo without specific civic learning for the full exercise of rights to participation?

Keywords: Civics; civic and moral education; authoritarianism.

¹ Professora Titular de Sociologia da UERJ, pesquisadora e professora do CPDOC/Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, autora, entre outros, do livro *Paraíso Tropical*. A ideologia do civismo na TVE do Maranhão (Rio de Janeiro: Achiamé, 1981). E-mail:

Moldando indivíduos para a República

Um capítulo importante da agenda republicana – criar uma nação e prover os cidadãos de formação cívica – encontrou no cruzamento da História com a Educação caminho fértil à sua exploração. Tal encontro tem se constituído em estímulo produtivo ao desenho de pesquisas e à produção intelectual recente de historiadores e de especialistas em história da educação. E tem razão de ser. A historiografia brasileira do século XIX, movida pelo sentimento de construção nacional, aliou-se à educação, vendo nela um recurso considerado eficaz para provocar e cultivar nos indivíduos o gosto pela pátria, o sentimento de amor e solidariedade aos que nela habitam. A História, comparecendo como “mestra da vida”, se apresentava como portadora do acervo de conhecimentos necessários ao cultivo do ideário de nacionalidade. Na agenda intelectual do momento pós-proclamação da República, estão contemplados os campos a serem cuidados por ambas as disciplinas ou áreas de conhecimento: educação física, moral, noções de higiene e saneamento, enaltecimento de biografias públicas notáveis, exemplos de conduta, celebração de acontecimentos e sistematização de registros documentais.

O Brasil republicano deixava para trás mais de três séculos de escravidão. A República teria que enfrentar o “inimigo interno” de primeira hora – as sequelas acumuladas no período da escravidão expressas nos hábitos corrompidos, na subserviência, no rancor pela discriminação, no despreparo dos recém-libertos para a vida em sociedade livre. No regime escravista estava selada uma tradição centenária de exploração, trituração das relações humanas, falta de autonomia, ausência de participação, submissão e perversão de valores. Classicamente tratada por Florestan Fernandes, a integração dos negros na sociedade de classes pelo processo da abolição da escravatura tornou mais agudas a discriminação, a desigualdade e a distância social entre os membros da comunidade dos brasileiros, brancos ou pretos e pardos. Florestan manteve como eixo de sua análise o problema da transição de uma ordem social escravocrata, hierarquizada e senhorial para uma sociedade movida pela dinâmica de mercado, do capitalismo, na qual o indivíduo é invocado e selecionado de acordo com a capacidade de competir entre recursos escassos e saberes especiais. Sem qualquer preparação anterior, restaria aos negros e mulatos a condição de marginalidade frente aos brancos (Fernandes, 1978). A inquietação que moveu o tratamento analítico de Fernandes tem percurso anterior. Os intelectuais do início da República reagiram, cada um à sua maneira, ao abismo criado pela concentração de privilégios. Alguns deles, no momento que se seguiu à Proclamação da República, integraram a geração crítica e reclamavam do fracasso de um projeto, acusando a República que não foi, que não se construiu, que deixou à margem parcela substancial da população subtraída de direitos fundamentais. A República desencantava pelo não feito, e pelo que avançava em direção não republicana. Entre os caminhos possíveis a um novo arranjo social que, nas palavras de João Marcelo Maia, “ajustasse o relógio político às configurações próprias da vida social nacional”, a educação moderna se apresentava como o mais promissor. Afinal, em um contexto de negação e rejeição das origens da vida social nativa, de constante recusa ao

passado, parecia à intelectualidade descontente que recriar o processo de socialização seria a forma de instituir o novo em novas bases de formação, mais racionais, científicas, mais controladas (Maia, 2008). O método pedagógico dependeria da capacidade de ensinar os valores próprios à convivência em sociedade competitiva, individualizada, movida por ideais de progresso.

No entanto, já havia clareza de que a razão deveria ser temperada com sentimento. O livro clássico de José Veríssimo, *A educação nacional*, é uma narrativa apaixonada, reveladora de uma falta – aquela de quem dependerá a criação de uma identidade brasileira – da educação nacional. Seria ela quem fomentaria o sentimento de amor à pátria, criando um sentido de pertencimento. Educação porque por ela se recebem e se transmitem noções de conduta moral, de solidariedade e de compromisso; nacional porque é concentrada no que é nosso, nossa terra, nossos costumes, nossa pátria. Nacional como referente. O texto de Veríssimo é permeado pelo tom moral, por vezes, normativo – indicações do como conduzir as ações socialmente consequentes, noções de dever e de pertencimento, sentimentos de devoção. A captura das almas viria pelo convencimento nos receptores da mensagem da grandeza do que havia disponível para internalizar como crença, como valores, como orientações de vida. São as ferramentas de construção simbólica do projeto de nacionalidade (Veríssimo, 1906). E não faltaram comparações no diagnóstico que propôs sobre nosso descaso com a educação. Os Estados Unidos da América do Norte são sempre recuperados como exemplo de um país novo, de extensão territorial semelhante à nossa, cujo experimento de investimento público em educação não encontrou paralelo com o Brasil. Chama a atenção Veríssimo (1906, p. XXI):

Porque os Estados Unidos não se organizaram, como nós, como uma nação sem terra; ali as terras foram justamente consideradas da União. Esta foi que as cedeu, somente em parte, aos estados, que não lhes poderiam jamais alienar totalmente o domínio, com a condição de serem aproveitadas como um fundo inesgotável para a manutenção do ensino público.

O contraponto nacional brasileiro estaria distante de tal espírito público. Prevaleceu aqui a ganância privada, o instinto comercial e a ânsia de resultado, sem a fiscalização correspondente. Completa o intelectual:

A educação nacional não pode ser objeto de comércio, e o ensino particular no Brasil, qual existe e é praticado, não faz dela outra coisa, o que basta para, em nome dos interesses superiores da nossa cultura, da nossa civilização e do nosso futuro, reprovar essa forma de ensino aqui, e tudo fazer para reformá-la completamente, de modo que ela venha a ser um fator útil da nossa evolução e um digno auxiliar do nosso ensino público!.

A avaliação de Veríssimo é dura porque implica em crítica ao sistema por completo, desde a forma como se regulamenta a educação, até o comportamento dos que estão dire-

tamente envolvidos na rotina de educar – indisciplina dos estudantes, falta de preparo dos professores, de autoridade moral para exercício do magistério, ausência de uma política orientada para a educação. Uma mancha que, de forma aguda, interfere em qualquer projeto nacional consequente. Entre as sugestões apontadas no livro, encontramos a defesa dos livros de leitura, nos quais ensinamentos essenciais seriam transmitidos como itens de uma agenda civilizatória pela educação.

Ainda no início do século XX e símbolo de toda uma coleção cuidadosamente edificada para a finalidade da pedagogia cívica, Manoel Bomfim e Olavo Bilac publicam *Através do Brasil* com primeira edição em 1910. Clássico da literatura infantil, o livro traz os personagens que atravessaram o país, encontraram os tipos brasileiros (ex-escravos, comerciantes, tropeiros, caixeiros viajantes, entre outros), as regiões brasileiras de Norte a Sul, os ambientes domésticos mais ou menos receptivos, e o amigo fundamental, Juvêncio Couto, personagem que vai para o mundo fugindo da violência doméstica imposta pelo padrasto. Juvêncio, aquele que foi dotado de um “saber só de experiências feito” (Bilac; Bomfim, 2000), e que se alia às crianças protagonistas da história ali contada, os dois irmãos, Carlos e Alfredo, em sua saga à busca do pai. As crianças são exitosas no reencontro com a família, os leitores descobrem o Brasil, do Recife a Pelotas, e são envolvidos em uma narrativa emotiva, povoada de afetividade. Tudo o que pretendem os autores: despertar o interesse dos alunos e conquistá-los o coração. Era preciso transformar em cidadãos os analfabetos, fazer da cartilha uma espécie de passaporte para a cidadania e tornar a escola um emblema de modernidade. Na educação estava contido o remédio para os males brasileiros.

Marisa Lajolo é autora de um belo texto na edição aqui citada do livro de Bilac e Bomfim. Aprendemos com ela que o livro se inclui na categoria dos romances de formação coletiva. Os modelos de formação ali propostos são sociais, refletem a criação, a conquista ou a reconquista da identidade nacional. Não apenas o processo de amadurecimento de um indivíduo, mas de uma coletividade. São também romances que integram a literatura de viagens. Pelo olhar da analista, sabemos os que são incluídos no enredo e os que são apartados da vida social. “[...] o Brasil, incessantemente redescoberto, remapeado, recartografado, vive em diáspora”. Uma narrativa literária para construir a história que se pretende contar, que é preciso contar, com as orientações que se quer enfatizar. E as intenções são postas da abertura do livro, na seção intitulada sugestivamente *Advertência e explicação*. O que nos advertem e nos explicam os autores? O que a pedagogia poderia fazer pela nação. Senão vejamos:

Compusemos este livro de leitura para o curso médio das escolas primárias do Brasil, a fim de ser ele o único livro destinado às classes desse curso: tal é, de fato, a indicação pedagógica aconselhada hoje: às primeiras classes do ensino primário não deve ser dado outro livro além do livro de leitura. Acreditamos que o conjunto destas páginas – *Através do Brasil* – corresponde a essa exigência ou fórmula pedagógica. (Bilac; Bomfim, 2000, p. 43)

O livro único concentra ensinamentos considerados indispensáveis à formação do cidadão adequado ao contexto de uma sociedade que começava a se mover em ambiente competitivo, de diferenciação étnica e de habilitações ocupacionais. O mundo do interesse e da competição teria que ser modelado moralmente. O livro não poderia ser uma enciclopédia: construir um enredo foi fundamental à intenção dos autores. O livro deve apresentar o Brasil às crianças e também ser “grande lição de energia, em grandes lances de afeto. Suscitar a coragem, harmonizar os esforços, e cultivar a bondade – eis a fórmula da educação humana” (Bilac; Bomfim, 2000, p. 46). O tom dramático nele todo atravessado tem estas ambições: cultivar sentimento, falar à alma, tocar o coração. Há lições de instrução moral, dizem os autores, e, sobretudo, lições de como lidar com a instituição “família”. Significado e importância da família, o retrato e reforço da família tradicional com papéis muito bem definidos: um chefe, uma dona de casa que cuida do lar e da formação das crianças e os filhos obedientes e gentis. Há lições de história e sociologia: a narrativa os prepara para conhecer o Brasil e tomar contato com a diferença entre um país “em estado selvagem” e “as indústrias, instituições, obras e costumes que distinguem a civilização”. E também, lição de geografia: a viagem pedagógica que mostra os acidentes geográficos, os rios, vales, ilhas e lagos... A variedade geográfica corresponde à diversidade de tipos espalhados no imenso território que deve ser amado e cuidado por seus habitantes. É na educação primária, primeira, e pelas mãos dos professores, que as crianças recebem a orientação da maneira correta de proceder e em que direção.

Entramos na década de 1920 com praticamente tudo ainda por fazer. De efervescência mobilizadora, típica dos anos 1920, a educação reencontrará o papel de protagonista de ideais de nação. Os *Pioneiros da educação nova* fizeram da universalização do direito à educação pública, laica, obrigatória e gratuita, a bandeira do ideal democrático, republicano e moderno. De inspiração norte-americana, alemã ou francesa, projetos e propostas de renovação educacional disputaram o cenário político brasileiro, atravessando os anos 1930 com maiores ou menores interpelações de censura e bloqueio pelo governo central. Nessa onda revitalizadora de construção de um sistema educacional de alcance nacional, ganhou destaque a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1926, e alçada a fórum de discussão sobre o direito à educação pública, gratuita e laica, proposição com acentuada atuação e ressonância no país. Mas igualmente aqui, e fundado em narrativa discursiva democrática, um sentido mobilizou o projeto pedagógico: a educação moral e higienista com vistas à sociedade do trabalho, diversificada, povoada de ocupações exigindo habilidades e adestramentos distintos daqueles que atendiam às precárias exigências do Brasil predominantemente rural. Os anos 1920 pautaram as virtudes e as dificuldades que o país tinha para ingressar no universo urbano da competição, das habilitações, da modernização.

Uma categoria profissional foi crucial ao cruzamento que se fez entre educação e higiene, educação e hábitos disciplinados, educação e saúde. Os médicos foram intérpretes do Brasil, exibiam em suas intervenções de “peritos” diagnósticos de fracasso e prognósti-

cos de ação com sentido de moralizar o convívio, evitar as doenças e combater a insalubridade. Um dos expoentes desse conjunto foi o médico Miguel Couto. O registro histórico de sua atuação foi o discurso proferido por ele a convite da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1927. A conferência teve como título “No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo”. Miguel Couto foi classificado por Alceu Amoroso Lima como “árbitro moral do Brasil”. Ele acabou fortalecendo a nota da salvação pela educação com o recurso retórico da pedagogia moralizadora.

Em todos os esforços, encontramos de maneira mais ou menos explícita a associação de educação com aprimoramento moral, enquanto a ideia de civismo esteve colada ao sentido de aperfeiçoamento de comportamentos em direção à virtude, à obediência, ao controle dos impulsos, à atitude ilibada, enfim, ao autocontrole. Essas indicações indiretas encontraram, no entanto, campos mais formalizados. E se traduziram em disciplinas explicitamente criadas com essa finalidade. Vejamos como.

Quando a virtude encontra a forma

A democracia não se tem preparado, nos países economicamente imaturos, para neutralizar os recursos da guerra psicológica. A opinião pública não se sente esclarecida e, por isto, entra em regime de perplexidade ou estarecimento. A pregação cívica de caráter objetivo parece-me constituir ponto de partida pra quem busca iluminar a compreensão do povo.

(“Educação Moral e Cívica”, Lyra Filho, 1970, p. 15)

As recorrentes intervenções no sentido de incutir orientações morais e patrióticas dentro do campo educacional por demanda externa a ele, tiveram como expressão formal a criação de disciplinas voltadas para transmissão de valores diretamente relacionados com um padrão desejável de comportamento. Luiz Antônio Cunha deu ao trajeto dessas disciplinas tratamento exemplar em texto recentemente publicado (Cunha, 2007). A trajetória de duas disciplinas corporifica seu argumento. *Ensino Religioso e Educação Moral e Cívica* foram os espaços formais onde instâncias de decisão do governo e setores da sociedade civil organizada fizeram valer a intenção de prover a sociedade com uma estrutura moral pelo viés da educação. Entre 1931 e 1996, as duas disciplinas como que traduziram, ora com autorização para funcionamento de uma, ora de outra, por vezes, das duas, as motivações político-ideológicas em curso no Brasil. O importante é que tais programas de formação religiosa, moral e cívica disputaram espaço no campo educacional. Fazer obrigatória sua inserção na rede pública e também na rede privada de escolas era a forma mais eficaz de garantir sua disseminação e de alcançar os resultados almejados. Tomando a Educação Moral e Cívica por exemplo, vemos que esteve presente no Estado Novo (1937-1945), desapareceu na República Populista (1946/1964), voltando com força no regime militar (1964-1985) pelo Decreto-Lei nº 869/69. Já o ensino religioso, quando suprimido nas primeiras décadas da República – que determinou a independência do Estado

em relação às entidades religiosas –, contou, no lugar da religião, com a disciplina Moral, com ou sem a adjetivação “cívica”. Em movimento complementar e compensatório, as disciplinas Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso penetravam a estrutura educacional por pressão de campos externos, em um caso, dos militares, em outros, de setores conservadores capitaneados pela Igreja Católica. O perigo do comunismo foi exaltado e alaistrado nos mais distintos formatos de comunicação, sendo o ensino religioso um deles. Mas não só. As imagens utilizadas para expressar o mal do comunismo encontraram seu reforço exemplar nos meios de comunicação, seja na imprensa escrita, seja na radiofônica, além das conversas e dos sermões nas missas dominicais, ou das associações de defesa da família. O comunismo encarnava a ameaça crescente de dissolução da família, a perversão moral, a lassidão dos costumes, o rompimento de laços de fraternidade e o respeito pela solvência de valores cristãos e a valorização do materialismo deletério. Tudo isso compôs o que Rodrigo Patto Sá Motta descreveu em minúcia, com fartos exemplos documentais, em seu livro *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil*.² O pós-1930, especialmente o período do Estado Novo (1937-1945) e o pós-1964, quando se instaura o regime militar no Brasil, foram conjunturas nas quais mais fortemente tais arsenais ideológicos de defesa da ordem e de luta contra o perigo comunista encontraram seus formatos de disseminação em estado de prontidão.

Educação física, educação moral, trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, públicas e privadas, compunham a agenda da formação de um “homem novo” em um Estado Novo. Assim prescrevia a Constituição de 1937. Sua não obediência resultava na desautorização ou não reconhecimento das próprias escolas pelas instâncias credenciadoras. As lições de como organizar o ensino com tais orientações estão disponíveis no vasto acervo documental do Arquivo Gustavo Capanema no CPDOC, e já foram objeto de vários estudos e pesquisas nos campos das ciências sociais e da história, especialmente, da história da educação. Portanto, a obrigatoriedade do ensino cívico se impôs de forma distinta, em roupagem suave ou pesada ao longo do período republicano. Suave, indireto, pesado ou mais ostensivo, mas permanente.

O regime militar, experiência mais próxima do contexto contemporâneo, institucionalizou a prática da moral e do civismo como parte da agenda pedagógica de formação em todos os níveis de ensino. Embora a (Lei de Diretrizes e Bases) LDB de 1961 a tenha descartado como disciplina obrigatória, ela não saíra do projeto dos militares, como já foi tratado por mim mesma no início dos anos 1980, e por Luiz Antônio Cunha, em outros trabalhos. Veio dos militares a insistência da inclusão de Educação Moral e Cívica (EMC) após o golpe de 1964. As pressões sobre o Conselho Federal de Educação a favor da implantação da EMC acabaram tendo sucesso, sobretudo após o Ato Institucional nº 5, com a aprovação de um projeto que acabou se constituindo na matriz do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, baixado pela junta militar. E a decisão atingiria as escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país. Educação Moral e Cívica como disciplina encarnaria a sólida fusão do pensamento reacionário, do catoli-

cismo conservador e da doutrina de segurança nacional tal como concebida pela Escola Superior de Guerra, como completa Luiz Antônio Cunha. Essa disciplina:

[...] teria por finalidade: a) a defesa do princípio democrático, pela preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, às suas tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítico-econômica do país; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (Cunha, 2007, p. 296)

A socialização política da geração pós-64 foi objeto de minha própria investigação no final dos anos 1970, com a publicação dos resultados em 1980, em artigo na revista *Dados*, e em 1981, no livro editado pela Achiamé, *Paratíso Tropical: a ideologia do civismo na TVE do Maranhão*. Interessava-me, particularmente, avaliar os efeitos que o ensinamento da disciplina Educação Moral e Cívica produzia sobre a mentalidade de jovens a ela submetidos. Até que ponto o regime político então inaugurado teria conseguido formar mentalidades e hábitos comportamentais que reforçassem, a longo prazo, a reprodução do autoritarismo? Para responder a tal indagação, realizei uma pesquisa com alunos da Televisão Educativa do Maranhão, aos quais era destinado um conjunto de materiais didáticos impregnado de conteúdo ideológico. O material analisado constou de mais de 400 redações elaboradas por aqueles alunos sobre temas previamente sugeridos: país, governo, povo, religião, economia e relações interétnicas. Mario Brockmann Machado já havia percorrido o tema em sua tese de doutorado, defendida na Universidade de Chicago (Machado, 1975). O que me estimulava especialmente naquele experimento do Maranhão era o fato de ser ministrado pela TV, com recursos didáticos especiais de efeitos persuasivos distintos aos do ensino convencional, e com a garantia de uma mensagem única a todos os alunos. Cada vez que eu pensava que aquelas aulas eram assistidas, reiteradas vezes, por aproximadamente 13 mil alunos, mais via aguçada minha curiosidade intelectual na verificação de seus resultados. Exatamente em que medida aquelas noções políticas passadas nas aulas de EMC influíam na forma como os adolescentes viam certos problemas sociais? Que relação se poderia estabelecer entre sua visão de mundo e o aprendizado que haviam tido? Fui desenhando a pesquisa de modo a me aproximar de respostas a essas questões. Era preciso analisar o conteúdo das aulas, selecionar os temas políticos recorrentes, de-

finir o instrumento empírico que me forneceria os elementos para posterior análise. Era importante refletir sobre o significado político da inclusão obrigatória dessa disciplina no currículo escolar. Por que, quando e como Educação Moral e Cívica nas escolas? Como e com que intensidade EMC na TVE? Uma vez iniciada essa reflexão, que instrumento metodológico utilizar para perceber os efeitos desses aprendizados? Que alunos comporiam a amostra para a pesquisa? Tais indagações foram formando e definindo o corpo de meu trabalho. Elaborei dois temas de redação sobre os quais alunos de oitava série discorreriam livremente. A escolha desse grupo deveu-se ao fato de estarem na fase conclusiva do processo de socialização dentro da TVE. Estimulava-me a ideia de trabalhar com um material em que fluísse mais espontaneamente o pensamento dos alunos e no qual eu pudesse perceber a lógica da construção de seus discursos. Com o estabelecimento de dois temas, eu poderia apreender o pensamento que os alunos articulariam para descrevê-los. O livro que escrevi – *Paraíso Tropical. A ideologia do civismo na TVE do Maranhão* – foi o resultado da interpretação a que cheguei com as redações dos estudantes provocados por dois temas previamente entregues para que escrevessem sobre: 1) *Se você tivesse conhecido um estrangeiro que lhe perguntasse como é o seu país, o governo, o povo, a religião e a economia, como você contaria?*; 2) *Conte uma história com três personagens principais: um branco, um negro e um índio.*

A característica do primeiro grupo de redações foi a reprodução, pelos alunos, de certos valores que confirmam a construção de uma imagem da sociedade brasileira: uma imagem paradisíaca do país, com uma forte conotação ufanista. Vivíamos a conjuntura dos anos 1970, a atmosfera do “milagre brasileiro” e toda uma retórica do Brasil grande, da monumentalidade de nossos processos de desenvolvimento. Como nas aulas da TVE, os adjetivos, as valorações e a dimensão moralista tomavam conta da descrição, numa espécie de ensaio propagandístico das riquezas do país, da caracterização do povo brasileiro e do enaltecimento do governo como agente propulsor do desenvolvimento nacional. As categorias governo e povo corporificaram as distinções “agente/paciente” ou mesmo “sujeito/predicado” da ação, sendo atribuída ao governo a primeira distinção e ao povo a segunda. É o governo que ajuda, desenvolve, inventa, promove, enfim, age no processo social mais amplo. Em contrapartida, o povo é bom, pacífico, hospitaleiro, cordial, unido, obediente, meigo, confiante e alegre.

[...] O governo ele age de uma maneira para desenvolver o seu país [...]. O governo não falha nas suas etapas, faz da melhor maneira possível a promoção do desenvolvimento [...].

Ao povo é reservada a qualificação que o distingue dos demais povos:

[...] Aqui no Brasil os brasileiros, são amigos de todos são genial [...]. O Povo Brasileiro é um povo muito unido, e Povo unido tem desenvolvimento [...]. O povo procura sempre estar em ordem [...]. O nosso povo não é um povo violento e sim um povo pacífico.

O segundo tema reproduziu em um primeiro apanhado a ideologia da democracia racial em seus termos básicos. Em princípio, os estudantes mantiveram-se prisioneiros das noções sistematizadas nas aulas e reforçaram os mitos de harmonia, integração, indiferenciação entre grupos a despeito da distinção de cor. Mas quando se deixaram ou se entregaram à invenção de uma história, o cenário se alterou de forma significativa. As distinções, os conflitos, a discriminação e as posições de poder de uma etnia sobre outras – brancos sobre pretos e índios, eles mais fracos identificados pelos estudantes – explodiram nos relatos ficcionais construídos em liberdade da invenção. Tais dissonâncias se enfeixaram na interpretação final a que cheguei do papel da transmissão de valores e da recepção por aqueles a quem o programa de socialização se destina.

A Educação Moral e Cívica reteve de forma contundente e perene a memória do regime autoritário. Embora tenha tido uma sobrevida longa e agônica a partir do processo de abertura política, final de 1970 e início de 1980, em tentativas mais ou menos fracassadas de dar outro sentido a um conjunto de ensinamentos anteriormente associado ao projeto dos militares, Educação Moral e Cívica guardou o estigma da repressão e da intervenção autoritárias. A pesquisa de Daniela Patti do Amaral acompanhou as iniciativas contemporâneas de inclusão em pauta no Congresso Nacional de Projetos de Lei que contemplavam a criação de disciplinas de Educação Cívica e Cidadania, Ética e Cidadania, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Valores Éticos e Cidadania, e assemelhados (Amaral, 2007). O interessante da pesquisa é avaliar a receptividade/recusa de um conjunto de propostas com tais conteúdos em ambiente de democracia, em pleno funcionamento da democracia brasileira. Dois pontos impressionam no texto que resultou de sua pesquisa: no primeiro, a recorrência com que os deputados justificam as propostas associando-as a um recurso eficaz para o controle do desregramento social, da violência. Identificam na indisciplina, no desregramento e na violência os fatores que mais influem para a instabilidade social, e as disciplinas são recorridas como possibilidade de contornar pelo ensinamento tais orientações de comportamento. As justificativas dos deputados na apresentação dos projetos traziam regularmente dados sobre violência, insegurança, indisciplina, contingências contemporâneas à espera de algum poder detentor, controlador. O segundo ponto diz respeito à reação consensual negativa e imediata às propostas com o argumento de que tais conjuntos de saberes e valores estão irremediavelmente associados à ditadura, ao autoritarismo, à repressão às liberdades, à diversidade e aos direitos individuais. Educação Moral e Cívica e seus correlatos – Educação Para Cidadania, Educação Cívica – estão indissociados de controle moral e comportamental, equivalentes de limitação de liberdade. E também estão definitivamente associados à experiência de autoritarismo.

Podemos voltar, a pretexto de conclusão destas notas, ao comentário do pesquisador português Augusto José Monteiro,

Todos os regimes – e em especial os mais autoritários, porque mais ciosos das suas “verdades” – acabam por controlar a produção e a

circulação dos compêndios escolares. Os de leitura, materiais didáticos de grande alcance social e de utilização intensiva (sobretudo no ensino primário), contam-se pela diversidade das temáticas e pela sua potencial força normativa, entre os que são alvo de maior investimento e controle. (Além do mais, como se sublinha em 1934, a “língua é o mais rendoso instrumento educativo”, porque por ali “se realiza o comércio das idéias e dos sentimentos”). (Monteiro, 2008, p. 211)

Se os regimes autoritários são tão eficientes em cuidar de princípios que consideram essenciais ao controle da sociedade e à manutenção da ordem, como pensar que a democracia dispensa ideais de sociedade organizada, participativa e com mecanismos de legitimação garantidos? A pergunta que nos resta como cientistas sociais e como membros da sociedade organizada é: dispensariam as experiências democráticas de ensinamentos específicos ao exercício pleno dos direitos à participação?

Recebido em 17 de novembro de 2011.

Aprovado para publicação em 16 de dezembro de 2011.

Notas

¹ Texto escrito para o XV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, entre os dias 26 e 29 de julho de 2011. O texto compõe a Mesa-Redonda “Civismo e Cultura na Tradição Cultural Brasileira” com as seguintes participações: Helena Bomeny (coord.), Angela Paiva (PUC-Rio), Christiane Jalles (CPDOC/FGV).

² O ensino religioso foi um dos mecanismos mais eficazes à propagação do anticomunismo no Brasil. O livro de Rodrigo Patto Sá Motta descreve em minúcias o quanto se espalhou tal ideário e como penetrou estruturas formais e informais de interação na sociedade brasileira. Cf. Motta (2002).

Bibliografia

- ABREU, Vanessa Kern de; INÁCIO FILHO, Geraldo. A educação moral e cívica – doutrina, disciplina e prática educativa. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 24, dezembro 2006, pp. 125-134.
- AMARAL, Daniela Patti do. **Ética, cidadania, Educação Moral e Cívica: projetos de lei no Congresso Nacional**. Observatório da Laicidade do Estado. Disponível em www.nepp-dh.ufrj.br/ole.
- BOMENY, Helena Maria Bousquet. Educação Moral e Cívica: uma experiência de socialização política. **DADOS. Revista de Ciências Sociais**, vol.23, nº 2, 1980, pp. 151-170.
- _____. **Paraíso Tropical. A ideologia do civismo na TVE do Maranhão**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1981.
- BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *In* Lajolo, Marisa (org), **Através do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comercio, 1927.
- CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931-1997. **Cadernos de Pesquisa**, vol.37, nº 131, maio/ago 2007, pp. 285-302.
- _____. **Espanha**. Observatório da Laicidade do Estado. Disponível em www.nepp-dh.ufrj.br/ole.
- FERNANDES, Florestan. **A integração dos negros na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.
- LYRA FILHO, João. **Educação e vida**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Livro S.A., 1970.
- MACHADO, Mário Brockmann. **Political socialization in authoritarian systems: the case of Brazil**. Tese apresentada a Faculty of the Division of the Social Sciences. Department of Political Science para obtenção do título de PhD. Chicago, University of Chicago, 1975.
- MAIA, João Marcelo Ehlert. **A terra como invenção. O espaço no pensamento social brasileiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- MONTEIRO, Augusto José. Heróis do lar, nação católica e rural: os livros únicos do ensino primário no Estado Novo. **Estudos do Século XX**, nº8, 2008, pp.209-231.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2002.
- VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.