

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
PPGE**

RUDIMAR GOMES BERTOTTI

**PRECEITOS DA DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E
DESENVOLVIMENTO CONTIDOS EM MANUAIS DIDÁTICOS DA
DISCIPLINA ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS: APROPRIAÇÕES E
REPRESENTAÇÕES (1971-1992)**

CURITIBA

2020

RUDIMAR GOMES BERTOTTI

**PRECEITOS DA DOUTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E
DESENVOLVIMENTO CONTIDOS EM MANUAIS DIDÁTICOS DA
DISCIPLINA ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS: APROPRIAÇÕES E
REPRESENTAÇÕES (1971-1992)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
 Pontifícia Universidade Católica do Paraná
 Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
 Biblioteca Central
 Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

	Bertotti, Rudimar Gomes
B546p	Preceitos da doutrina de segurança nacional e desenvolvimento contidos em
2020	manuais didáticos da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros : apropriações
	e representações (1971-1992) / Rudimar Gomes Bertotti ; orientadora, Rosa
	Lydia Teixeira Corrêa. -- 2020
	286 f. : il. ; 30 cm
	Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
	Curitiba, 2020.
	Bibliografia: f. 262-273
	1. Educação – Estudo e ensino. 2. Programas de ensino. 3. Disciplina
	escolar. 4. Ditadura. I. Corrêa, Rosa Lydia. II. Pontifícia Universidade Católica
	do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título
	CDD 20. ed. – 370.7



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 142
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Rudimar Gomes Bertotti

Aos dezoito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às 14h, reuniu-se na Sala 8 (Pós) - 2.º Andar- Térreo, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Rosa Lydía Teixeira Corrêa, Prof.ª Dr.ª Juliana Miranda Filgueiras, Prof. Dr. Tony Honorato, Prof. Dr. Geysy Dongley Germinari e Prof.ª Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando, para examinar a Tese do doutorando **Rudimar Gomes Bertotti**, ano de ingresso 2016, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "PRECEITOS DA DOUTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E DESENVOLVIMENTO CONTIDOS EM MANUAIS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS: APROPRIAÇÕES E REPRESENTAÇÕES (1971 - 1992)" que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18:42. Os avaliadores Prof.ª Dr.ª Juliana Miranda Filgueiras, Prof. Dr. Tony Honorato e Prof.ª Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando participaram da banca de Defesa de Tese por videoconferência e estão de acordo com termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca indica a publicação do trabalho sob a forma de artigos e capítulos de livro.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Rosa Lydía Teixeira Corrêa

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Juliana Miranda Filgueiras

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof. Dr. Tony Honorato

Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof. Dr. Geysy Dongley Germinari

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando

Participação por videoconferência

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

À Gisele, por compartilhar os mesmos sonhos,
trilhar os mesmos caminhos e me deixar levar
pelo sedutor empreendimento do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas pessoas colocadas em meu caminho que me fizeram um dia almejar o sonho de cursar o doutorado. Primeiramente, a meus pais, cujo incentivo perpassou todas as fases da minha vida e perdura até hoje.

Em segundo lugar, à professora Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa, pelo zelo e dedicação em orientar o desenvolvimento da minha pesquisa. Obrigado pela paciência, ajuda e apoio e por acreditar na proposta deste trabalho quando este era apenas um sonho.

Agradeço com muito carinho à professora Dra. Romilda Teodora Ens, que me “iniciou” no campo da pesquisa. Também as minhas professoras da linha de História e Historiografia da Educação da Universidade Federal do Paraná, instituição que frequentei durante o mestrado, que ampliaram meu repertório teórico-metodológico e permitiram enxergar as possibilidades e a importância do nosso campo de pesquisa.

À Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pelo apoio e suporte financeiro concedido à pesquisa.

À amiga Leticia Meira, por iluminar o caminho até meu objeto de pesquisa, sem a sua ajuda esta pesquisa não teria se concretizado. Obrigado, novamente, de coração!

Agradeço também ao amigo Juarez José Tuchinski dos Anjos, seus conselhos, sua experiência e os seus trabalhos inspiradores foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Muito obrigado a todos os integrantes do Grupo de Pesquisa História das Instituições Escolares (GPIEB). Agradeço pelas palavras de incentivo, ajuda e compreensão. Nossas tardes de leitura, discussão e café foram indispensáveis para a realização deste trabalho.

Finalmente, agradeço às professoras e professores da banca, Dr.^a Juliana Miranda Filgueiras, Dr.^a Evelyn de Almeida Orlando, Dr. Geysy Dongley Germinari, Dr. Alex Neundorf e Dr. Tony Honorato pelas leituras e releituras do trabalho e pelas orientações no processo de qualificação, a contribuição de vocês foi imprescindível para a conclusão desta pesquisa.

"Sei que a Vossa Excelência repugna, como a mim e a todos os membros deste Conselho enveredar pelo caminho da ditadura pura e simples. [...] Mas, às favas, senhor presidente, neste momento, todos os escrúpulos de consciência." (Jarbas Passarinho, na reunião do CSN, votando a favor do AI-5 em 1968).

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise sobre os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) contidos em manuais didáticos da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB), denominação utilizada para o ensino da Educação Moral e Cívica (EMC) no ensino superior. Esta pesquisa norteou-se a partir da seguinte problemática: considerando o caráter doutrinário da disciplina de EPB, de que forma autores e editores de seus manuais didáticos apropriaram-se das prescrições da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento? O recorte cronológico deste trabalho delimitou-se entre os anos de 1971 a 1992, período que compreende a data da primeira e da última edição dos manuais selecionados como fonte para esta pesquisa. No que tange ao referencial teórico do trabalho, a noção de circulação e apropriação aqui utilizadas partilham da compreensão desenvolvida pela História Cultural de que os sujeitos ou grupos, em especial autores e editores, que entram em contato com determinado ideário, o interpretam e ressignificam, possibilitando que este entre novamente em movimento. Esta investigação foi dividida em três seções. A primeira tem a intenção de demonstrar o contexto em que a EPB foi criada e os fundamentos da DSND. A segunda traz uma análise a partir do estudo dos manuais de EPB em sua forma material, no sentido de compreender, a partir da materialidade desses livros, de que forma seus autores se apropriaram dos preceitos da DSND, bem como as estratégias editoriais empregadas nos manuais que visavam à circulação entre docentes e estudantes da EPB. A terceira trata das representações que os autores dos manuais didáticos de EPB estabeleceram sobre a DSND, no sentido de desvelar, a partir de suas representações, como esses sujeitos apropriaram-se dos preceitos fundamentais à doutrina. Entre as conclusões, cabe ressaltar que autores e editores das obras analisadas apresentaram apropriações peculiares de conceitos fundamentais à doutrina da ESG, ratificando a tese aqui defendida de que os sujeitos responsáveis pela elaboração dos manuais selecionados nesta pesquisa apropriaram-se de forma singular de preceitos da DSND sem, necessariamente, impedir sua difusão.

PALAVRAS-CHAVE: Estudo de Problemas Brasileiros. Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Ditadura Civil-Militar.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the precepts of the National Security and Development Doctrine (DSND) contained in textbooks of the discipline Study of Brazilian Problems (SBP), a term used for the teaching of Moral and Civic Education (EMC) in higher education. This research was guided by the following problem: considering the doctrinal character of the SBP discipline how did authors and editors of their textbooks appropriate the prescriptions of the National Security and Development Doctrine? The chronological cut of this work was delimited between the years 1971 to 1992, period that includes the date of the first and the last edition of the selected manuals as source for this research. With regard to the theoretical framework of the study, the notion of circulation and appropriation used here shares the understanding developed by Cultural History that the subjects or groups, especially authors and editors, who come into contact with a certain idea, interpret and resignify it, allowing it to start moving again. This investigation was divided into three sections. The first is intended to demonstrate the context in which SBP was created and the fundamentals of DSND. The second brings an analysis from the study of SBP manuals in their material form, in order to understand from the materiality of these books how their authors appropriated the DSND precepts, as well as the editorial strategies used on the manuals that aimed circulation between teachers and students of SBP. The third deals with the representations that SPB textbooks' authors established about DSND, in the sense of unveiling, from their representations, how these subjects appropriated the fundamental precepts of the doctrine. Among the conclusions, it is worth mentioning that authors and editors of the analyzed works presented peculiar appropriations of fundamental concepts to the ESG doctrine, confirming the thesis defended here that the subjects responsible for the preparation of the selected manuals in this research appropriated in a singular way the precepts of DSND, without necessarily preventing its dissemination.

KEY WORDS: Study of Brazilian Problems. National Security and Development Doctrine. Civil-Military Dictatorship.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MATÉRIA DO JORNAL DO BRASIL SOBRE CONFERÊNCIA DO GENERAL MOACIR ARAÚJO LOPES.....	40
FIGURA 2 – PICHÃO EM PROTESTO A DITADURA	70
FIGURA 3 – INFORME DO DOPS Nº 239-06.....	71
FIGURA 4 – MATÉRIA DO JORNAL DO BRASIL SOBRE OS PROBLEMAS DAS DISCIPLINAS MORAIS E CÍVICAS.....	116
FIGURA 5 – CAPA DO MANUAL DE PALERMO.....	132
FIGURA 6 – CAPA DO MANUAL DE TORLONI.....	133
FIGURA 7 – CONTRACAPA DO MANUAL DE PALERMO.....	134
FIGURA 8 – CONTRACAPA DO MANUAL DE TORLONI.....	134
FIGURA 9 – LOMBADA NO PADRÃO AMERICANO.....	139
FIGURA 10 – LOMBADA NO PADRÃO EUROPEU.....	140
FIGURA 11 – LOMBADA DO MANUAL DE TORLONI.....	141
FIGURA 12 – LOMBADA DO MANUAL DE PALERMO.....	141
FIGURA 13 – CAPA DO MANUAL DE BANDECCHI.....	142
FIGURA 14 – ELEMENTOS QUE COMPÕE UM LIVRO.....	143
FIGURA 15 – PRIMEIRA ORELHA DO MANUAL DE TORLONI.....	144
FIGURA 16 – PRIMEIRA ORELHA DA 2ª EDIÇÃO DO MANUAL DE TORLONI.....	147
FIGURA 17 – PRIMEIRA ORELHA DO MANUAL DE PALERMO.....	149
FIGURA 18 – SEGUNDA ORELHA DO MANUAL DE PALERMO.....	151
FIGURA 19 – SEGUNDA ORELHA DO MANUAL DE TORLONI.....	152
FIGURA 20 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE HILÁRIO TORLONI.....	154
FIGURA 21 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE ALFREDO PALERMO.....	154
FIGURA 22 – ÍNDICE DO MANUAL DE PALERMO.....	156
FIGURA 23 – ÍNDICE DO MANUAL DE TORLONI.....	157
FIGURA 24 – ÍNDICE DO MANUAL DE TORLONI.....	159
FIGURA 25 – ÍNDICE DO MANUAL DE TORLONI.....	160
FIGURA 26 – ENUNCIADO DO MANUAL DE PALERMO.....	161
FIGURA 27 – ENUNCIADO DO MANUAL DE TORLONI.....	162
FIGURA 28 – SUGESTÕES PARA LEITURAS DO CAPÍTULO SOBRE “ESTRUTURAS SOCIAIS E POLÍTICAS – AS IDEOLOGIAS” NO MANUAL DE HILÁRIO TORLONI.....	164
FIGURA 29 – ITEM “CHEFES DE ESTADO” DO APÊNDICE DO MANUAL DE TORLONI.....	165
FIGURA 30 – ITEM “SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS” DO APÊNDICE DO MANUAL DE TORLONI.....	166
FIGURA 31 – ITEM “ÍNDICE REMISSIVO” DO APÊNDICE DO MANUAL DE TORLONI.....	166
FIGURA 32 – ITEM “À GUIA DE JUSTIFICAÇÃO” NO MANUAL DE ALFREDO PALERMO.....	167
FIGURA 33 – ITEM “À GUIA DE JUSTIFICAÇÃO” NO MANUAL DE ALFREDO PALERMO.....	168
FIGURA 34 – ITEM “À GUIA DE JUSTIFICAÇÃO” NO MANUAL DE ALFREDO PALERMO.....	169
FIGURA 35 – ITEM “PARECER DO MEC” NO MANUAL DE ALFREDO PALERMO.....	170
FIGURA 36 – CAPA DA 7ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	172
FIGURA 37 – PÁGINA INTRODUTÓRIA DA 7ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	173
FIGURA 38 – PROJETO VISUAL DA 7ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	173
FIGURA 39 – CONTRACAPA DA 7ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	174
FIGURA 40 – CAPA DA 13ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	175
FIGURA 41 – CAPA DA 16ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	176

FIGURA 42 – PÁGINA INTRODUTÓRIA DA 16ª ED. DO MANUAL DE TORLONI...	177
FIGURA 43 – CONTRACAPA DA 16ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	178
FIGURA 44 – CAPA DA 19ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	179
FIGURA 45 – CONTRACAPA DA 19ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	179
FIGURA 46 – PÁGINA INTRODUTÓRIA DA 19ª ED. DO MANUAL DE TORLONI...	180
FIGURA 47 – CAPA DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	181
FIGURA 48 – CONTRACAPA DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	181
FIGURA 49 – PROJETO VISUAL DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	182
FIGURA 50 – FOLHA DE ROSTO DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	183
FIGURA 51 – ÍNDICE DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI.....	183
FIGURA 52 – PÁGINA INTRODUTÓRIA DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI...	184
FIGURA 53 – FOLHA DE ROSTO DA 1ª ED. DO MANUAL DE PALERMO.....	185
FIGURA 54 – FOLHA DE ROSTO DA 3ª ED. DO MANUAL DE PALERMO.....	186
FIGURA 55 – PROJETO VISUAL DA 3ª ED. DO MANUAL DE PALERMO.....	186
FIGURA 56 – PORTARIA Nº 505/1977 NA 3ª ED. DO MANUAL DE PALERMO.....	187

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PRODUÇÃO BRASILEIRA DE PAPEL PARA LIVROS.....	126
TABELA 2 – O COMÉRCIO DE LIVROS APÓS A DITADURA CIVIL-MILITAR.....	129

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LIVROS DE DENÚNCIA PUBLICADOS ENTRE 1964 E 1967.....	66
QUADRO 2 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS PROGRAMAS DO CFE E DA CNMC.....	106
QUADRO 3 – COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO MANUAL DE ALFREDO PALERMO EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE ENSINO DOS SUBSÍDIOS 70/70.....	111
QUADRO 4 – COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO MANUAL DE HILÁRIO TORLONI EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE ENSINO DO PARECER Nº 94/71 DO CFE.....	114
QUADRO 5 - CONCEITOS ATRIBUÍDOS À POLITICA NACIONAL.....	216
QUADRO 6 – TRANSIÇÃO ENTRE UMA SOCIEDADE DE BASE AGRÍCOLA PARA UMA DE BASE INDUSTRIAL.....	237

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADESG	Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra
AI-5	Ato Institucional nº 5
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ASIS	Assessorias de Segurança e Informações
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEB	Círculo de Estudos Bandeirantes
CFE	Conselho Federal de Educação
COLTED	Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático
CSC	Conselho Superior de Censura
CNMC	Comissão Nacional de Moral e Civismo
DNE	Departamento Nacional de Educação
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DSND	Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento
EMC	Educação Moral e Cívica
ESG	Escola Superior de Guerra
EPB	Estudo de Problemas Brasileiros
FIC	Festival Internacional da Canção
FMP	Frente de Mobilização Popular
INL	Instituto Nacional do Livro
IPÊS	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
MCI	Movimento Comunista Internacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo
PDC	Partido Democrata Cristão
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
SCDP	Serviço de Censura de Divisões Públicas
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
SNI	Sistema Nacional de Informações
STF	Supremo Tribunal Federal
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DITADURA, CULTURA E EDUCAÇÃO NOS ANOS 60: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL ANÁLOGO À CRIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EPB	38
1.1 JUVENTUDE, MOVIMENTOS CULTURAIS DE CONTESTAÇÃO E A DISCIPLINA DE EPB NA DITADURA: AÇÃO E REAÇÃO.....	50
1.1.1 O Teatro.....	56
1.1.2 Os festivais de música.....	60
1.1.3 O cinema.....	62
1.1.4 Literatura.....	65
1.1.5 A reação da ditadura.....	67
1.2 EDUCAÇÃO NA DITADURA CIVIL-MILITAR.....	75
1.2.1 Disciplina Estudo de Problemas Brasileiros: criação e normatização...	83
1.2.2 Escola Superior de Guerra e a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento: do campo militar ao educacional.....	93
2 MANUAIS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS: DOS PROGRAMAS DE ENSINO A MATERIALIDADE DAS OBRAS	105
2.1 DIRETRIZES PARA O ENSINO DA EPB.....	105
2.2 DAS PALAVRAS AO TEXTO OU DO ESCRITO AO IMPRESSO: A MATERIALIDADE DOS MANUAIS DE EPB.....	124
2.2.1 As capas e contracapas.....	131
2.2.2 Lombadas.....	139
2.2.3 Orelhas das capas e das contracapas.....	143
2.3 A ORGANIZAÇÃO INTERNA DOS MANUAIS.....	153
2.3.1 Folha de rosto.....	153
2.3.2 Índices e enunciados.....	155
2.3.3 Prefácios.....	163
2.4 PECULIARIDADES DOS MANUAIS DE HILÁRIO TORLONI E ALFREDO PALERMO.....	164
2.5 MOVIMENTO DAS EDIÇÕES.....	171
3 REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DE PRECEITOS DA DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E DESENVOLVIMENTO CONTIDOS EM MANUAIS DIDÁTICOS DE ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS	189
3.1 DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E DESENVOLVIMENTO: REPRESENTAÇÕES DE AUTORES DE MANUAIS DE EPB.....	191
3.1.1 Introdução doutrinária.....	193
3.1.1.1 Elementos básicos da nacionalidade.....	197
3.1.1.2 Regimes políticos contemporâneos.....	206
3.1.2 Política Nacional e Objetivos Nacionais.....	216
3.1.2.1 Objetivos Nacionais.....	218
3.1.2.2 Caráter Nacional.....	227
3.1.3 Desenvolvimento e segurança nacional.....	231
3.1.3.1 Noções de desenvolvimento contidas nos manuais.....	235
3.1.3.2 Noções de segurança nacional contidas nos manuais.....	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS	251

FONTES.....	262
REFERÊNCIAS.....	265
ANEXOS.....	274

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) presentes nos manuais didáticos, que foram utilizados para a docência da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) durante o período conhecido como ditadura civil-militar¹, com ênfase na análise desses impressos, no sentido de compreender a partir de quais diretrizes essas obras foram concebidas. Estabeleceu-se como recorte temporal² deste trabalho o período que vai de 1971, data da publicação do primeiro manual de EPB selecionado nessa pesquisa, até 1992, ano da última edição de um dos manuais aqui analisados.

Esse período foi marcado por uma série de mudanças³ no campo da educação, as quais alteraram de forma significativa o cenário educacional do Brasil. Dentre elas, a obrigatoriedade da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros nos currículos de todas as instituições de ensino superior do país, a qual foi um dos elementos que compôs a política educacional promovida pelo regime civil-militar (1964-1985).

Essa disciplina pautou-se nos princípios da moral e do civismo e, de acordo com o conteúdo das medidas legais⁴ que a instituíram, partilhou de alguns princípios comuns à doutrina difundida pela Escola Superior de Guerra (ESG) durante o período ditatorial.

A ideia de implantar uma disciplina baseada nos preceitos da moral e do civismo no ensino superior brasileiro foi uma medida original concebida pelo regime

¹ Considerando a participação de civis no golpe e na manutenção do regime ditatorial, seja por adesão às ideias do governo ou pela sua efetiva participação, optou-se em utilizar o termo ditadura civil-militar no lugar da expressão ditadura militar. Conforme os argumentos de Gonçalves: [...] “Não se trata de desresponsabilizar ou de ignorar desvios e excessos cometidos no período por militares, nem de negar que exerceram papel central naquele contexto, mas de reconhecer que também houve a participação de civis nele” (p. 46, 2012). Existe um amplo debate historiográfico em torno das expressões que nominaram esse período. Para um aprofundamento sobre esta discussão ver: REIS (2004); FICO (2017) e JOFFILY (2018).

² Não obstante os manuais selecionados nesta introdução tenham edições subsequentes ao recorte temporal escolhido, cabe destacar que a opção por este período foi ao encontro da problemática e dos objetivos definidos para este trabalho.

³ Durante esse período foram empreendidas, a reforma universitária, por meio da Lei nº 5.540/68, e a reforma de ensino do 1º e 2º grau, por meio da Lei nº 5692/71. Essas modificaram a organização e o funcionamento da educação no país, atuando como substitutas a parte dos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

⁴ Decreto nº 869/69 e Decreto nº 68.065/71.

civil-militar, motivada pelo crescente protagonismo⁵ que os movimentos estudantis passaram a exercer no país, em especial, no ano de 1968, o que demandava medidas para controlar ou neutralizar suas ações.

O texto do Decreto Nº 869/69 foi fundamentado em uma proposta da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), que propunha a obrigatoriedade da disciplina de EPB nos currículos de todos os cursos das instituições de ensino superior do país.

O anteprojeto do grupo de trabalho da ADESG, presidido pelo general Moacir Araújo Lopes⁶, e analisado pelo relator Henrique Dodsworth⁷ no início de 1969, propunha a inclusão da EPB em todas as instituições de ensino superior do país. Para o relator do anteprojeto, uma disciplina fundamentada nos princípios da moral e do civismo era a expressão das preocupações de diversos grupos da sociedade, originários dos meios religiosos, militares e docentes.

Para a compreensão da gênese do anteprojeto que inspirou o Decreto Nº 869/69, é necessário ressaltar a exposição de motivos 180-RP⁸. Nesse documento, em 1965, o então Ministro da Guerra, General Costa e Silva, indicou a necessidade de revisar a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, afirmando que sua “neutralidade” não dava mais conta dos problemas sociais que afligiam a educação. Segundo o Ministro da Guerra, a incapacidade das famílias em cuidar da formação moral de seus filhos, outorgaria à escola o dever de tomar para si essa função, por meio da inclusão de

⁵ “O ano de 1968 foi um marco. Foi o momento de grandes lutas de jovens, no Brasil e no mundo. A passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, após o assassinio do Estudante Edson Luís Lima Souto, foi fato político de relevância ímpar. A ditadura apertou mais ainda o cerco. Relatórios de serviço de segurança passaram a identificar correntes políticas e seus métodos de atuação, além de sua forma de organização, no Movimento Estudantil.

Em 1969, o endurecimento completou-se: foi editado o Decreto 477, a fim de expulsar os estudantes e professores de esquerda das escolas secundárias e superiores. Já no ano anterior, mais de 1.000 estudantes foram presos, em Ibiúna, São Paulo, quando se preparavam para a realização do XXX Congresso da Une.

Movimentos de protestos desenvolveram-se em vários lugares e a principal palavra de ordem era: “Abaixo a Ditadura”. Mas o regime militar conseguiu impor-se e impor sua reforma. O movimento estudantil e todo o movimento de esquerda começaram a ser perseguidos ferozmente, caçados com fúria. Na adversidade total, o ME ainda tentou sobreviver depois do AI-5 e do Decreto 477, mas já para denunciar com mais afinco os crimes de morte e as torturas de presos políticos, muitos dos quais estudantes (MEDEIROS & CASTANHO, 2014, p.184).

⁶ Primeiro presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo foi diplomado pela ESG em 1960. Atuou como professor titular de Estudo de Problemas Brasileiros na Faculdade de Humanidades Pedro II, tendo sido um dos principais elaboradores do anteprojeto de lei da EMC (ABREU, 2001).

⁷ Formado em Medicina e Direito, foi professor catedrático do Colégio Pedro II. Apoiou a Revolução Constitucionalista, sendo eleito deputado em 1933 e 1935. Durante o Estado Novo, foi interventor federal do Distrito Federal. Em 1945, foi nomeado embaixador do Brasil em Portugal. Foi conselheiro do Conselho Federal de Educação entre 1964 e 1968 (ABREU, 2001).

⁸ Não foi encontrado o significado dessa sigla.

uma disciplina que difundisse valores morais e cívicos no currículo escolar (LERNER, 2013).

Na exposição de motivos 180-RP, o General Costa e Silva temia que a população brasileira fosse influenciada pelas teorias marxistas, uma vez que, para o general, a família moderna não mais assegurava sua função educadora, seja pelo fato da mulher trabalhar fora ou pelas fragilidades da conjuntura econômica em que se encontrava o país em 1965.

Segundo Lerner (2013), em 1967, a exposição de motivos de Costa e Silva ganhou forma com o anteprojeto de lei elaborado por um grupo de trabalho da ADESG, que requisitava a implantação, em caráter obrigatório, da disciplina de EPB em todas as instituições de ensino superior do Brasil. Parte do texto do anteprojeto foi incorporado ao Decreto Nº 869/69, embora a exposição de motivos 180-RP também tenha contribuído com a escrita da medida legal.

O anteprojeto elaborado pela ADESG enfocava a questão da Segurança Nacional, ressaltando os aspectos preventivos e repressivos da Segurança Interna, seja para corrigir falhas que levaram parte da juventude a contestar valores tradicionais da cultura, ou para acionar o sistema de repressão às ações negativas, quanto à formação de caráter dos jovens, exercidas pelos meios de comunicação (BRASIL, 1969a).

Nesse contexto, e apoiando-se nas “tradições nacionais”, a disciplina de EPB foi criada oficialmente no final de 1969, como disciplina e prática educativa, nas instituições de ensino superior de todo o país.

Para alcançar seus objetivos, a disciplina de EPB desenvolveu-se a partir de um programa de ensino, esse documento foi publicado no Parecer Nº 94/71 pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Para orientar a docência de uma disciplina sem uma ciência de referência, inúmeros autores passaram a produzir manuais didáticos para os docentes que fossem ministrar a EPB nas instituições de ensino superior do país.

A produção desse material didático, bem como sua aprovação e legitimidade deveriam passar pelo crivo da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Esse órgão foi criado por meio do Decreto Nº 869/69 e deveria colaborar com o CFE na elaboração dos currículos e programas básicos da disciplina de EPB, assim como assessorar o Ministério da Educação e Cultura (MEC) na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista da moral e civismo.

Faz-se necessário ressaltar que o CFE e a CNMC travaram diversos embates no que se refere às diretrizes de ensino e à organização da disciplina de EPB. Em linhas gerais, a CNMC defendia uma disciplina com acentuados aspectos doutrinários que foram de encontro a um tom mais comedido do CFE no que se refere às orientações da organização e do ensino da disciplina de EPB nas instituições de ensino superior do país. Contudo, faz-se importante ressaltar que, hierarquicamente, a CNMC deveria subordinar-se ao CFE, segundo a estrutura de distribuição de funções e poderes estabelecidos pelo MEC naquele período. Entretanto, diversos autores seguiram as prescrições da CNMC para produzir manuais didáticos destinados à docência da disciplina de EPB. Essas prescrições eram provenientes do documento “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica”, aprovado no dia 4 de fevereiro de 1970 pelo Parecer Nº 101/70 do CFE. Entretanto, essas diretrizes provisórias sobre o ensino de EPB perderam a validade no dia 4 de fevereiro de 1971, data em que o CFE publicou o Parecer Nº 94/71, que fixou os Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino do país, em detrimento aos Subsídios de 1970 da CNMC. Sobre esses embates observa Filgueiras (2006, p. 76):

Foi possível observar de modo geral, uma contínua disputa entre o CFE e a CNMC, desde o início da existência da Comissão. Ambos os órgãos eram normativos vinculados ao Ministério da Educação, porém hierarquicamente, o CFE era superior à CNMC. A grande maioria das decisões e pareceres, finais do Conselho Federal de Educação, que reafirmava constantemente nos textos oficiais sua supremacia, ao apresentar-se como principal órgão de decisão sobre a Educação no país.

Nesse sentido, o CFE procurava filtrar do texto final das medidas legais que embasavam os currículos e programas básicos para a EPB as manifestações de temas com elevado teor ideológico, que eram muito comuns nas propostas da CNMC, o que levou os dois órgãos a embates sobre assuntos atinentes à disciplina.

Essa ausência de coesão entre os órgãos que elaboraram programas de ensino para a docência de EPB denota que havia discordâncias, tensões e disputas no interior de uma área considerada estratégica para o governo do período. Ratificando a ideia de que não haver [...] democracia não significa que não houvesse disputas nem acomodações [...]; apenas que aconteciam em arenas bem delimitadas [...], com reduzido número de interlocutores com certa capacidade de influência ou de pressão (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 13).

Nessa perspectiva, é importante destacar que parte da produção⁹ historiográfica que trata da educação brasileira do período foi escrita a partir de determinantes estruturais, sem considerar de forma efetiva a ação dos indivíduos no tempo, como [...] sujeitos que agiram e reagiram dentro de condições históricas concretas, bastante objetivas (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002, p. 64). Nesse sentido, a presente pesquisa distingue-se da historiografia clássica sobre o período, ao privilegiar a ação dos sujeitos responsáveis pela produção de material didático para a docência da EPB, mas sem desconsiderar a força e a robustez que as estruturas tinham sobre os indivíduos.

Além disso, o número reduzido de pesquisas que tratam sobre o objeto desta proposta de investigação acresce relevância ao empreendimento deste trabalho. Não obstante os estudos sobre a EPB sejam discretos, faz-se imprescindível o levantamento da literatura que já explorou a disciplina em questão.

Sendo assim, a busca pelas produções acadêmicas que trataram sobre a disciplina de EPB incluiu pesquisas sob o formato de teses, dissertações, artigos e anais de congressos. As bases eletrônicas pesquisadas foram BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e anais do CBHE (Congresso Brasileiro de História da Educação). Na BDTD, Scielo e CBHE foram utilizadas palavras-chave em português e o período de abrangência foi entre 1970 a 2018¹⁰.

Os descritores utilizados para realizar a busca das produções acadêmicas nas bases já mencionadas foram: “Estudo de Problemas Brasileiros” e “Estudo dos Problemas Brasileiros”. Todos os estudos selecionados para essa revisão foram obtidos integralmente sob o seguinte critério de inclusão: serem teses, dissertações, artigos e comunicações que apresentem a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros como objeto de pesquisa.

Na base de dados BDTD, no período entre 1970 a 2018, foram identificadas quatro dissertações e cinco teses a partir da busca com os descritores já mencionados, três produções acadêmicas foram excluídas por não atenderem aos critérios de inclusão, sendo que um desses estudos também se encontrava

⁹ Romanelli (1986), Saviani (1989), Ghiraldelli (1990), Germano (1994).

¹⁰ Considerando que, a partir da década de 1970, foram desenvolvidos alguns trabalhos sobre a EPB, optamos em realizar um levantamento da literatura que tratou da disciplina em questão desde os seus primórdios até os anos mais recentes, no sentido de nos certificarmos a respeito da originalidade do presente estudo, bem como de sua conseqüente contribuição.

duplicado. Na base Scielo, foram identificados dois artigos sendo que apenas um deles encaixava-se no critério de inclusão totalizando 7 produções acadêmicas que cumpriram os pré-requisitos para compor essa revisão. Na base de dados do CBHE não foi localizado nenhum trabalho que incluísse a disciplina de EPB como parte do seu escopo de pesquisa.

Dos 7 estudos analisados, o estudo de Figueiredo (1976) trouxe conclusões sobre o funcionamento da disciplina de EPB na 5ª região administrativa do Estado de São Paulo. Essa tese foi defendida na Unicamp por um ex-docente da disciplina de EPB daquela Universidade. O autor da pesquisa fez um levantamento da situação da disciplina na 5ª região do Estado de São Paulo, fazendo uso de 3.000 questionários para coletar as informações e realizar a posterior análise do material, que, segundo o autor, provou que a EPB tinha uma boa aceitação por parte do corpo discente que, inclusive, elencava como oportuna a inclusão dessa disciplina no currículo das universidades.

O estudo de Rauth (2002) explorou qual era a concepção de cidadão que a Reforma Universitária, por meio da disciplina de EPB, pretendeu formar, e como esse conceito se conformou na proposta universitária da primeira década do século XXI. As conclusões do trabalho apontaram que a concepção de cidadão enfatizava a consciência de direitos e deveres, com forte apelo ao civismo, ao comportamento moral solidário e de amor ao trabalho. Ainda de acordo com a pesquisa, no que se refere à proposta universitária vigente no século XXI, a disciplina de Ética pode contribuir para uma formação mais fecunda do educando, superando a disciplina de EPB ao colaborar para uma formação cidadã que não priorize os objetivos do Estado.

Sob outra perspectiva, o trabalho de Lerner (2013) analisou o processo de criação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* da disciplina de EPB na UERJ. Essa pesquisa constatou que além da implantação de um programa *stricto sensu* em Estudo de Problemas Brasileiros, este contou com um grupo de militares da Escola Superior de Guerra (ESG) para coordená-lo e para integrar seu corpo docente.

Em um contexto semelhante, a pesquisa de Mansan (2014) investigou o sistema de controle social durante a ditadura e como a EPB se inseria nesse sistema. O objeto de estudo dessa tese foi a ação sobre o campo da educação superior, do sistema de controle social que vigorou no Brasil entre 1964 e 1988.

Entre os diferentes processos de controle que a autora elencou, ela incluiu as aulas de EPB como um espaço de reprodução do discurso em favor “da moral e dos bons costumes” que, de acordo com a pesquisadora, garantiu em parte o sucesso do regime de 1964.

Por outro lado, o estudo de Duarte (2008) analisou a EPB para compreender como funcionava a reprodução ideológica do discurso político na educação durante o governo Geisel (1974-1979). Essa dissertação contou com depoimentos de ex-professores de EPB que lecionaram no período ao que o estudo se propôs. Por meio da análise dessas falas, o autor concluiu que, nas salas de aula, os professores de EPB reproduziam o discurso do poder, apresentando os projetos de um país em desenvolvimento, atraente para o povo brasileiro, além de trazerem, para a sala, os pontos positivos das políticas do governo, com o intuito de garantir nas classes proletárias a legitimidade para a governabilidade. Ainda, para esse pesquisador, a EPB era exercida a partir de um ideário pautado no conhecimento social, político e econômico, tendo em vista uma ação construtiva com fundamento na noção do progresso nacional, na ordem e no fortalecimento da unidade nacional através do discurso de projeção da Nação e dos valores sociais estabelecidos.

E, por fim, o estudo de Lerner (2016) tomou como objeto de estudo o projeto de socialização política contido na disciplina de EPB. A autora concluiu que a disciplina de EPB nasceu marcada por uma contradição central, a articulação de um impulso liberal-modernizante e outro autoritário-conservador que só foi possível, de acordo com a autora, a partir do combate ao comunismo.

A presente investigação se difere das demais por se propor a analisar os preceitos da DSND contidos nos manuais didáticos da disciplina de EPB. Outro fator que a distingue dos estudos já realizados é a opção pelos pressupostos teórico-metodológicos da história cultural (CHARTIER, 2002; CERTEAU, 2002), e sob as lentes dessa abordagem, privilegiar-se-á a análise das representações que autores e editores experienciaram no processo de apropriação dos preceitos da DSND durante o período de produção dos manuais de EPB.

Em relação a esta proposta de pesquisa, a tese aqui desenvolvida e defendida é a de que “os autores e editores dos manuais didáticos de EPB selecionados neste trabalho, apropriaram-se de forma singular de preceitos da DSND sem, necessariamente, impedir a difusão dos princípios subjacentes à doutrina que se fizeram presentes nessas obras”.

Para defender essa tese, o presente estudo norteou-se a partir do seguinte problema: considerando o caráter doutrinário da disciplina de EPB de que forma autores /editores de seus manuais didáticos apropriaram-se dos preceitos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento?

A proposta de pesquisa apresentada pretende aprofundar e dar continuidade ao estudo da temática tratada na dissertação intitulada “Caráter, Amor à Pátria e Obediência a Lei? Disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na Universidade Federal do Paraná (1971-1984)”, vinculada à linha de pesquisa “História e Historiografia da Educação” do PPGE da UFPR.

Durante a pesquisa realizada no Mestrado¹¹, foi evidenciado que a disciplina de EPB fundamentou-se em uma diversidade bibliográfica, caracterizada pela coexistência de obras alinhadas aos princípios da DSND com publicações de autores contrários aos princípios do regime civil-militar. Nesse sentido, pretende-se compreender sob quais diretrizes fundamentaram-se as obras que se caracterizaram como manuais didáticos da disciplina de EPB.

Dessa forma, a proposta de pesquisar os manuais didáticos da disciplina de EPB traduz-se como iniciativa relevante para o campo da história e da historiografia da educação. O número reduzido de investigações sobre a disciplina de EPB somado a proeminência dos manuais didáticos como objeto de pesquisa justificam o empreendimento da pesquisa.

Neste texto introdutório, serão apresentados alguns conceitos teórico-metodológicos sobre os temas relacionados à proposta de pesquisa, como o estudo dos manuais didáticos e os pressupostos da História Cultural, sendo que a última fundamentou a abordagem metodológica que orienta o desenvolvimento da investigação.

As pesquisas que abordam os manuais didáticos como seu objeto vêm crescendo de forma substancial nos últimos anos, de 2001 a 2011 foram produzidos mais de 800 trabalhos cujo objeto de investigação foram os manuais didáticos. A título de comparação, da década de 1970 até o início dos anos 1990, o total de trabalhos acadêmicos que trataram sobre o tema não chegaram a 50 títulos (MUNAKATA, 2012).

¹¹ Cabe esclarecer que no início do mestrado, a proposta era a de investigar a formação inicial dos professores de História na UFPR. Contudo, durante o levantamento de alguns documentos para realizar a pesquisa encontrei inúmeras fontes sobre a disciplina de EPB o que levou a reformulação da proposta e o desenvolvimento de uma investigação sobre a implantação da EPB na UFPR.

O trabalho de Circe Bittencourt (1993) foi o propulsor da intensa produção acadêmica que o tema despertou nos anos subsequentes à defesa de sua tese sobre o livro didático. Nesse sentido, faz-se importante ressaltar que as pesquisas que abordaram os manuais didáticos nos anos de 1970 e 1980 o fizeram analisando esse objeto apenas como a reprodução de um discurso ideológico das classes dominantes. Entretanto, a tese de Bittencourt (1993) tratou de outras possibilidades dos manuais didáticos como objeto de pesquisa:

[...] como a produção editorial desse objeto para o mercado, a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares (em particular, de história ensinada) e os usos e as práticas que incidem sobre esse material (MUKANATA, 2012, p. 183).

Essas novas possibilidades que permitiram aos pesquisadores traçar novas perspectivas nas investigações sobre os manuais didáticos só foram possíveis a partir dos referenciais da história cultural, da história do livro e da leitura. As publicações de um dos expoentes da história cultural, o francês Roger Chartier, foram fundamentais para a renovação temática das pesquisas sobre os manuais didáticos. Para Chartier:

[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o “texto” e o leitor, entre os “sinais textuais” manejados pelo autor e o “horizonte de expectativa” daqueles a quem se dirige (1990, p. 127).

Nesse sentido, recusa-se a ideia de que o manual didático seja apenas a reprodução de um conjunto de valores com o propósito de inculcar o *status quo* de um determinado grupo ou espaço social. Segundo Munakata, [...] “entre a enunciação das ideias e dos valores e a sua recepção, há, sempre, a mediação da materialidade do objeto-livro, que deve ser levada em conta” (2012, p. 183). Esse autor destaca que alguns pesquisadores, no sentido de apreender a materialidade dos manuais didáticos, passaram a preocupar-se com o tamanho da página, a

diagramação do livro, além do processo de produção, circulação e consumo desses manuais.

Essas novas formas de olhar os manuais didáticos como objeto de pesquisa incitam a necessidade de aprofundar as discussões dos impressos no Brasil, no que se refere às formas de leitura, manuseio e apropriação desses materiais. De acordo com Bittencourt:

[...] a maioria, dos estudos destinados à história do manual escolar interessa-se, com efeitos apenas pelo próprio produto, e de modo mais particular pelo seu conteúdo, sempre textual, às vezes iconográficos e excepcionalmente para textual. Aqueles que se interessam pelas diversas etapas do processo que faz com que o manual chegue definitivamente às mãos dos alunos são menos numerosos, aqueles, enfim, que tratam, sob uma perspectiva histórica, da questão do uso dos manuais e de sua recepção são, de longe, os mais raros (BITTENCOURT, 2008, p. 09-10).

Assim, ao investigar os manuais didáticos sob uma perspectiva histórica, é possível identificar inúmeros vestígios acerca dos processos de ensino-aprendizagem, permitindo, dessa forma, identificar aspectos das práticas pedagógicas de um determinado contexto histórico (BITTENCOURT, 2004).

O uso de manuais didáticos como fonte permite desvelar inúmeros aspectos que estão associados a seu contexto de produção e uso dentro de um determinado recorte temporal como, por exemplo, os conteúdos que foram mais expressivos em detrimento de outros, o ideário que subsidiou a disposição dos conteúdos, a relação dos autores com o magistério e a sociedade do período, etc. Os manuais, como instâncias de produção e de circulação dos saberes, são fontes privilegiadas para o campo da história e da historiografia da educação, são um referente concreto das formas de circulação e apropriação dos discursos hegemônicos, podendo ser associados às prescrições curriculares e atuando, em muitos casos, como protagonistas de mudanças culturais (BASTOS, 2008). De acordo com Choppin:

[...] Direcionando seu olhar aos manuais, o historiador pode, assim, observar, a longo prazo, a aparição e as transformações de uma noção científica, as inflexões de um método pedagógico ou as representações de um comportamento social; pode, igualmente, colocar sua atenção sobre as evoluções materiais (papel, formato, ilustração, paginação, tipografia, etc.) que caracterizam os livros destinados às classes (CHOPPIN, 2002, p. 15).

Nesse contexto, faz-se pertinente a análise dos manuais didáticos de EPB durante a ditadura civil-militar, no sentido de compreender como foram pensadas as orientações dos conteúdos para subsidiar os professores na docência dessa

disciplina. Pois o estudo sobre as especificidades dessas obras permite ampliar o que se sabe sobre a formação e o exercício do magistério, sobre a profissão e as ciências da educação, uma vez que elas traduzem o que se considera, em cada momento, “o que há de melhor” a ser feito pelos professores (CATANI, 2010). Além disso, optamos pela análise desses [...] livros [...] por considerá-los como os principais mediadores do ato pedagógico, instrumentos materiais e simbólicos que guardam múltiplos significados e permitem uma leitura diversificada (NUNES, 1996, p. 67).

A escolha de um objeto de pesquisa que se caracteriza como fragmento da cultura escrita de um período enseja a preferência por um conjunto de referenciais de análise, que privilegia o estudo da produção cultural dos indivíduos no tempo.

Sendo assim, a corrente historiográfica conhecida como História Cultural, ao considerar os estudos das práticas de leitura, bem como o uso de impressos como práticas culturalmente construídas pelos grupos sociais, apresentou-se como a escolha mais pertinente para o empreendimento desta pesquisa.

Nesse sentido, é fundamental compreender como essa corrente historiográfica surgiu e se consolidou como uma importante tendência da historiografia atual¹².

A História Cultural forjou-se a partir da crise das ciências sociais da década de 1970. Essa crise surgiu como consequência do esgotamento de dogmas intelectuais do período, que não respondiam mais às questões propostas nas pesquisas que compreendiam as ciências sociais, [...] percebida no abandono dos sistemas globais de interpretação, destes paradigmas dominantes que haviam sido, uma época, o estruturalismo ou o marxismo (CHARTIER, 2002, p. 61). Esse desgaste também influenciou a História, embora, essa fosse vista como [...] uma disciplina ainda sadia e vigorosa, atravessada, no entanto, por incertezas devido ao esgotamento de suas aliadas tradicionais (como a geografia, a etnologia, a sociologia) (CHARTIER, 2002, p. 61). Com o declínio dos saberes e das teorias sobre os quais a História sustentara seus progressos nas décadas de 1960 e 1970, esta assistiu à projeção de projetos de renovação que trouxeram novas

¹² Carlos Fico (2004) em seu artigo “Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar” destaca que a recente produção histórica que marca a nova fase de estudos sobre a ditadura foi fortemente influenciada pela História Cultural. As explicações fundadas em conceitos como os de classe social, modo de produção, estrutura econômica ou estrutura social foram sendo substituídas por abordagens que valorizavam o indivíduo, o cotidiano, a subjetividade e as práticas culturais. Para mais detalhes sobre este levantamento, consultar Fico (2004).

contribuições ao campo – provenientes, principalmente, da antropologia e da linguística – bem como o aparecimento de novos objetos, tais como, as atitudes diante da vida e da morte, os rituais, as crenças, as formas de sociabilidade, os funcionamentos escolares, etc. (CHARTIER, 2002). Essas novas possibilidades oportunizaram [...] modos inéditos de tratamento, extraídos das disciplinas vizinhas: [...] como [...] as técnicas da análise linguística e semântica, as ferramentas estatísticas da sociologia ou certos modelos de antropologia (CHARTIER, 2002, p. 63). Contudo, Chartier (2002) adverte que:

[...] essa captação (dos territórios, das técnicas, das marcas de cientificidade) só podia ser plenamente aproveitada com a condição de que não se abandonasse nada do que fundara a força da disciplina, dada pelo tratamento quantitativo de fontes maciças e seriais (registros paroquiais, tabelas semanais de preços, certidões de tabelionato, etc.). Em suas formas majoritárias, a história das mentalidades construiu-se, pois, aplicando a novos objetos os princípios de inteligibilidade previamente testados na história das economias e das sociedades. De onde suas características específicas: a preferência dada à maioria, portanto à investigação da cultura considerada popular, a confiança na cifra e na série, o gosto pela longa duração, a primazia concedida ao recorte socioprofissional. Os traços próprios da história cultural assim definida, que articula a constituição de novos campos de pesquisa com a fidelidade aos postulados da história social, são a tradução da estratégia da disciplina que estabelecia para si uma legibilidade científica renovada – garantia da manutenção de sua centralidade institucional – recuperando para seu benefício as armas que deveriam tê-la vencido. A operação foi, como se sabe, um franco sucesso, estabelecendo uma aliança entre a história e as disciplinas que, numa época, haviam parecido suas mais perigosas concorrentes (CHARTIER, 2002, p. 63-64).

Essa recomposição foi influenciada pela nova cultura intelectual do pós-modernismo, pela virada linguística e pela possibilidade da cultura ser considerada um objeto importante de análise da historiografia.

O historiador espanhol Julio Arostegui, em seu trabalho: “A pesquisa histórica: teoria e método”, discorre sobre alguns elementos que forjaram o pensamento pós-moderno na década de 1970.

As posições intelectuais pós-modernistas nascidas no mundo da literatura e da arte, passaram a constituir imediatamente o centro de uma reflexão filosófica. Nesse sentido, costuma-se considerar como uma espécie de manifesto o escrito de Jean François Lyotard, A condição pós-moderna. Suas proposições básicas são a afirmação da crise e morte da modernidade, quer dizer, do projeto intelectual baseado na valorização sobretudo da racionalização teórica e instrumental, do conhecimento científico, da história como exemplo de uma evolução criativa, "progressiva" e conjunta da humanidade, com traços otimistas que tem suas raízes no pensamento da ilustração. A condição pós-moderna baseia-se na negação vigorosa de que o pensamento racionalista da modernidade leva ao progresso humano. [...] A pós modernidade significaria, pois, o abandono do

discurso ideológico e de todas as formas de representação do mundo construídas pela modernidade europeia, pelo projeto global intelectual e cultural que nasce nos séculos 18 e 19. [...] Certas dimensões da posição pós-modernista influíram nas concepções gerais das ciências sociais, de forma que tal influência pode ser considerada como um dos ingredientes essenciais da sua denominada "crise". O pós-modernismo foi alimentado em seguida por uma dispersa e variada obra de ensaístas da cultura, filósofos, teóricos da literatura, linguistas e antropólogos, até o ponto de que existe explicitamente uma antropologia pós-moderna representada arquetipicamente pela obra de Clifford Geertz (AROSTEGUI, 2006, p. 181).

As reflexões provenientes do pensamento pós-moderno desembocaram também na historiografia e culminaram em uma série de reações do campo historiográfico. De acordo com Arostegui (2006), uma das preocupações que assombraram a historiografia pode ser compreendida a partir das reflexões de Lawrence Stone, que alertou sobre os perigos da influência do pensamento pós-moderno para o campo. Essas ameaças eram procedentes da derivação linguística que iria de Saussure a Derrida, da antropologia cultural simbólica de Clifford Geertz a Mary Douglas e do ceticismo da cientificidade da narrativa historiográfica de Hayden White, bem como de toda teoria crítica da linguagem e da literatura (AROSTEGUI, 2006, p. 203).

Nesse contexto, surgiram três propostas que alcançaram maior relevância no campo historiográfico: a da micro-história, a da história cultural e a da história socioestrutural.

A história cultural ganhou importância na década de 1980 com uma série de trabalhos cuja temática relacionava-se a questões políticas, sociais, intelectuais, ligadas ao comportamento de sujeitos de acordo com sua representação e expressão cultural, discursiva, nas linguagens, o que culminou em uma nova compreensão da ação histórica e um novo tratamento das fontes históricas. Podemos considerar como os principais representantes dessa corrente historiográfica os historiadores: Roger Chartier, Robert Darnton, Joan W. Scott, Lynn Hunt e Gabrielle M. Spiegel (AROSTEGUI, 2006).

Segundo Arostegui (2006), a história cultural denota uma ambiguidade por manter a herança de uma prática anterior, mas se entregar a visão discursivo-simbólica da realidade a estudar, cuja influência é reflexo de ciências como a antropologia e a linguística. Não obstante a história cultural tenha se apropriado de inúmeros elementos de outras áreas do conhecimento, uma tendência nova nessa corrente historiográfica foi a importância concedida à categoria de representação.

Para Roger Chartier, existe uma correlação entre a história cultural e a história social, nesse sentido, a compreensão de uma determinada sociedade se faz pelo caminho da representação, isto é, pela forma a qual os indivíduos e os grupos atribuem sentido a seu mundo. Sendo assim, a [...] história cultural deixa de lado as orientações anteriores na direção de uma história “social” da cultura para adentrar em outra, do simbolismo cultural, ou, claramente, da representação mental simbólica dos objetos culturais (AROSTEGUI, 2006, p. 218).

Para Peter Burke (2005), o ponto em comum entre os historiadores que se inserem nessa corrente da historiografia é a preocupação com o simbólico e suas interpretações. [...] Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras (BURKE, 2005, p. 7).

O autor, que se apresenta na atualidade como um expoente dessa corrente e que produz textos cujas proposições conduzem à articulação dos pressupostos da história cultural com a própria prática historiográfica, é o historiador Roger Chartier. De acordo com Arostegui:

Chartier [...] Tentou em muitos textos dar uma visão completa de sua ideia desse tipo de história, na qual acredita ver uma revalorização do sujeito e da consciência dos autores. Preocupou-se intensamente com a história da leitura e de sua significação cultural e contribuiu também para definir de uma maneira mais adequada à nova visão do conceito de cultura popular. Reconhece que se trata de um termo savante, erudito, e que seus portadores, por isso, nunca o apreenderam como tal. De forma que é preciso entrar em seu estudo através da “apropriação” mesma que os sujeitos fazem de tal cultura, tendo em conta, além disso, o problema geral de sua relação com a cultura dominante (2006, p. 219).

Ainda de acordo com Arostegui (2006), a história cultural pode ser considerada como o resultado da influência da teoria crítica da literatura, da semiótica, da antropologia que ensejaram uma compreensão histórica de questões tais como: política, movimentos sociais, rebeliões, entre outros temas, por meio de seus simbolismos culturais. Uma das mudanças mais incisivas que essa corrente historiográfica empreendeu foi a de colocar como coadjuvante a análise objetiva das realidades sociais para eleger como protagonista o discurso e a representação que os sujeitos fazem dessas e, com essas, realidades.

A recepção da história e da historiografia da educação a esses pressupostos epistemológicos pode ser compreendida pelo destaque que a história cultural

concede ao texto, à história da leitura, do livro e de outros objetos culturais que compõem a cultura escrita de uma época.

Influenciadas pelos pressupostos da História Cultural, as pesquisas recentes que abordam a educação na ditadura civil-militar têm contemplado novos objetos, novas formas e novas abordagens de se produzir história, permitindo “identificar os modos como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Nessa perspectiva, Warde (1997) acrescenta que essa confluência entre a História Cultural e da Educação ensejou [...] um gosto pelos arquivos; uma curiosidade inquieta por novos temas; uma certa capacidade de interlocução mais madura com outras áreas de conhecimento (WARDE, 1997, p. 98).

Nesse sentido, novos olhares acerca do estudo da educação durante o regime civil-militar surgiram, permitindo desvelar a ação de diferentes indivíduos e instituições frente às normas e diretrizes que os governos militares introduziram, enfatizando outros aspectos do período, a partir de novas perspectivas provenientes do campo cultural. Essa abordagem destoa de uma visão bastante comum na historiografia tradicional sobre o período, que parece envolver exclusivamente a ação do Estado,

[...] ignorando o pensamento e a ação dos indivíduos que o compunham naquele momento, e também daqueles a quem as determinações estatais atingiam, neste caso, por meio da educação e da escola; e a ação quase que exclusiva dos militares nesse contexto. Essa abordagem compreende os fenômenos políticos como reflexos das forças econômicas e sociais vigentes naquele momento histórico, não abrindo espaço e muitas vezes desconsiderando a ação dos agentes, como se estes não tivessem participação no processo, ou ainda contemplando apenas parte deles, os militares (GONÇALVES, 2012, p. 15).

Adotar um novo olhar para a educação do período privilegiando a ação dos indivíduos no tempo se faz fundamental, uma vez que:

[...] precisamos evitar dois movimentos muito rápidos de interpretação histórica. O primeiro, que nos indica que tudo que foi feito no período da ditadura militar no Brasil foi obra de uma conspiração internacional. O segundo, que tenta relativizar a influência externa e acaba por se enredar num nacionalismo tosco (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 88).

Nesse sentido, a intenção desse trabalho não foi a de subjugar o olhar sobre o período a nenhuma das duas perspectivas enfatizadas anteriormente, mas de pensar a história como um processo, como um campo de possibilidades, da cultura como uma luta política e de homens e mulheres como sujeitos – ainda que

condicionados – da sua própria história, o que nos provoca muito mais questões do que a insuficiente polarização maniqueísta entre “consciência” e “alienação” dos sujeitos históricos (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001). Ainda para esse autor, no tocante à educação durante a ditadura:

[...] é preciso perguntar se no plano interno as determinações dos grandes acordos internacionais são mecanicamente assimiladas pelo conjunto da população. Ainda que os processos culturais mais amplos determinem em grande medida as formas sociais de ser e existir, não existem, porém, espaços para a criação/recriação de alternativas de resistência bem afeitas aos interesses imediatos dos mais diversos agentes sociais? Imputando a configuração de práticas educativas apenas à determinação exógena, não estaríamos abrindo mão de compreender a capacidade dos sujeitos históricos de transformar sua realidade, inclusive social, uma vez que partiríamos de uma premissa básica de que tudo é ou foi determinado a partir do modelo político daquele período histórico, negando assim os determinantes culturais próprios de cada nação, negando as possibilidades daqueles sujeitos, individuais e coletivos, intervirem na construção de sua existência histórica concreta? (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 36-37).

Essas novas perspectivas acerca da educação na ditadura civil-militar dialogam com mudanças sofridas pela historiografia na segunda metade do século XX. Houve uma ampliação no campo da historiografia a partir da inclusão de novos objetos de estudo, desafios metodológicos e fontes, o que resultou em novas possibilidades de compreensão de períodos e estruturas no decurso do tempo. A partir de uma história total, ocorreu uma ampliação das fontes e diversos objetos passaram a ser considerados como passíveis de investigação. Nesse sentido, a ênfase passou dos grandes acontecimentos para tópicos decorrentes de novas abordagens do campo historiográfico “como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo, a fala e até mesmo o silêncio” (BURKE, 1992, p.11).

Esse novo viés de análise modificou a compreensão histórica acerca do contato com o passado, oferecendo novas possibilidades de produção do conhecimento histórico. Ratificando os argumentos de Bloch (2001), o qual ressaltava que o [...] “passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75).

Nesse sentido, desenvolver uma pesquisa cujo enfoque investigativo seja a educação durante a ditadura civil-militar, a partir de outros instrumentos da pesquisa historiográfica, possibilita desvelar diferentes representações que indivíduos estabelecem de si mesmos, do mundo, e com este.

Considere-se apenas alguns exemplos: o homem, em suma, não é mais entendido essencialmente como intérprete de um desenho político, mas antes de tudo como ser condicionado pelo corpo que o acompanha, ativo em uma sociedade, em uma rede de relacionamentos afetivos e sociais, portador de valores culturais, mas em que o termo “cultura” não tem mais nada a ver com o seu significado tradicional, mas indica antropologicamente a rede infinita de encontros que enriquecem a vida do homem de valores e significados (PIZZETTI, 2003, p. 16).

A História cultural tem como característica o estudo das práticas e das produções culturais que demarcam a experiência humana no tempo. Nesse contexto, as relações sociais e econômicas podem ser compreendidas como campos de práticas e produções culturais. O olhar sobre as práticas tornou-se um dos elementos centrais dessa corrente, que privilegiou a história da experiência humana em todos os sentidos, ao invés de restringir-se apenas ao estudo de instituições, teorias ou correntes de pensamento.

O historiador Peter Burke, em sua obra *A Revolução Francesa da Historiografia*, ressalta a contribuição do trabalho de Chartier para a História cultural:

A importância dos ensaios de Chartier está em que exemplificam e discutem uma mudança na abordagem como ele diz, “da história social da cultura para a história cultural da sociedade”. Isto é, os ensaios sugerem que o que os historiadores anteriores, pertencentes ou não a tradição dos *Annales*, geralmente aceitavam como estruturas objetivas, devem ser vistas como culturalmente “constituídas” ou “construídas”. A sociedade em si mesma é uma representação coletiva (BURKE, 1990, p. 69).

Para Peter Burke, outro conceito fundamental no trabalho de Chartier é a noção de “apropriação”. Nesse sentido, [...] O popular não deve [...] ser identificado com um *corpus* particular de textos, objetos, crenças, ou seja, o que for (BURKE, 1990, p. 70). Por outro lado, o popular está na maneira de usar os produtos culturais, tais como festivais ou matéria impressa (BURKE, 1990, p. 70). Nesse sentido, o trabalho de Chartier preocupa-se fundamentalmente com a reescritura, isto é, com as transformações sofridas pelos textos particulares quando adaptados às necessidades do público, ou, mais exatamente, de públicos sucessivos (BURKE, 1990).

Outro aspecto destacado pelo autor diz respeito à influência da Antropologia nos pressupostos da História Cultural, as concepções de autores como De Certeau, e outros foram adotadas e utilizadas para construir uma história com aspectos mais marcadamente antropológicos.

Assim, nesta investigação considera-se a possibilidade de analisar o objeto de pesquisa por meio dos preceitos da História Cultural, permitindo, dessa forma, desvelar aspectos que se encontram além dos conteúdos textuais dos manuais didáticos de EPB, mas que vão ao encontro das relações entre texto, impressão e modalidades de leituras que esses manuais suscitaram durante seus períodos de circulação e produção.

Como marco referencial deste trabalho, optou-se pela noção de apropriação de Roger Chartier (2001), como aporte teórico-metodológico para compreender como os autores de manuais didáticos de EPB se apropriaram dos preceitos da DSND durante a ditadura civil-militar.

Para compreender como Chartier entende esse conceito, é necessário estabelecer uma relação entre as noções de apropriação e representação. Na perspectiva desse autor, as representações traduzem-se como percepções do social, como discursos que produzem práticas e buscam legitimar ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. As representações demandam práticas que resultam na construção de um mundo social e de uma identidade (CHARTIER, 1991). Para esse historiador, não há “prática¹³ ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (CHARTIER, 1991, p.177).

Na acepção de Chartier (1990), as representações inserem-se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (p.17). A tensão produzida a partir desse campo de concorrências, somada a diferentes motivações e necessidades que permeiam o mundo humano, produz diferentes possibilidades de apropriação de uma determinada representação. De grosso modo, a representação pode ser compreendida como “o que se espera do indivíduo” e a apropriação pode ser entendida como “o que o indivíduo faz com o que se espera dele”.

Portanto, a teoria desse historiador vislumbra um mundo composto por representações, que condicionam e moldam os indivíduos de uma determinada sociedade que, embora sofram influência dessas condicionantes, podem, a partir da

¹³ Práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo, o que em última instância inclui tanto as “práticas discursivas” como as “práticas não-discursivas” (BARROS, 2005, p. 5).

noção de apropriação, interpretar e recriar as práticas determinadas pelas representações, transformando-as.

Para Chartier, as noções de representação e prática são complementares. Na perspectiva dessa complementaridade, as práticas geram representações, e as suas representações geram práticas, em um emaranhado de atitudes e gestos no qual não é possível distinguir onde estão os começos (se em determinadas práticas, se em determinadas representações) (BARROS, 2005).

No intuito de tornar mais compreensível a noção de prática, daremos ênfase à análise de Barros (2005) acerca do “livro”, como um produto cultural permeado por práticas e representações:

Um livro é um objeto cultural bem conhecido no nosso tipo de sociedade. Para a sua produção, são movimentadas determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que o próprio livro, depois de produzido, irá difundir novas representações e contribuir para a produção de novas práticas. As práticas culturais que aparecem na construção do livro são tanto de ordem autoral (modos de escrever, de pensar ou expor o que será escrito), como editoriais (reunir o que foi escrito para constituí-lo em livro), ou ainda artesanais (a construção do livro na sua materialidade, dependendo de estarmos na era dos manuscritos ou da impressão). Da mesma forma, quando um autor se põe a escrever um livro, ele se conforma a determinadas representações do que deve ser um livro, a certas representações concernentes ao gênero literário no qual se inscreverá a sua obra, a representações concernentes aos temas por ele desenvolvidos. Este autor também poderá se tornar criador de novas representações, que encontrarão no devido tempo uma ressonância maior ou menor no circuito leitor ou na sociedade mais ampla. [...] Por fim, a partir da [...] difusão do conteúdo do livro, poderão ser geradas inúmeras representações novas sobre os temas que o atravessam, que em alguns casos poderão passar a fazer parte das representações coletivas. A produção de um bem cultural, como um livro ou qualquer outro, está necessariamente inscrita em um universo regido por estes dois polos que são as práticas e as representações (BARROS, 2005, p. 10-11).

Nessa perspectiva, são analisados manuais¹⁴ didáticos produzidos durante a ditadura civil-militar para a disciplina de EPB. Essa é a fonte principal para a construção de análises desta pesquisa, complementada com outras fontes documentais, como decretos, pareceres e outras medidas legais que versaram sobre o Estudo de Problemas Brasileiros.

Os manuais didáticos de EPB que compõem este trabalho foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

¹⁴ Durante a vigência da disciplina de EPB foram produzidos mais de uma dezena de manuais para a docência deste componente. No anexo B deste trabalho foi disponibilizada a relação dos livros aprovados pela CNMC e homologados pelo MEC para a EMC nos três níveis de ensino.

- Obras que se configuraram como as primeiras publicações após a criação da EPB, cujas primeiras edições foram publicadas entre 1971 e 1972;
- Livros cujos autores fossem provenientes da sociedade civil (sem vínculo com as forças armadas);
- Manuais nos quais os autores não tivessem ocupado cargos na CNMC;
- Exemplares sem coautoria;
- Obras aprovadas pela CNMC e homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura;

A opção por quadros da sociedade civil sem vínculo direto com instituições ou órgãos que contribuíram nas diretrizes da EPB somada aos outros critérios citados nesta introdução permitiu a construção de uma resposta mais significativa, do ponto de vista historiográfico, ao problema proposto nesta pesquisa. A preferência por manuais que se caracterizaram como as primeiras publicações após a criação da EPB, justifica-se no sentido desses apresentarem-se como os primeiros suportes a uma disciplina sem uma ciência de referência. Essa escolha permitiu uma análise mais pertinente no que concerne à forma como estes autores apropriaram-se dos preceitos da DSND, uma vez que esses foram precursores na produção de obras desta natureza.

Sendo assim, os livros¹⁵ selecionados foram os de Hilário Torloni e Alfredo Palermo publicados, respectivamente, pelas editoras Pioneira e Lisa. Essas publicações foram analisadas para além de seus conteúdos, mas também, de modo a verificar como se desenhava o seu projeto material.

Nesse sentido, as obras foram examinadas a partir de sua materialidade considerando [...] que não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor (CHARTIER, 1990, p. 127).

Além disso, buscou-se pensar a apropriação das diretrizes da DSND por meio da análise dos aspectos textuais e materiais dos manuais de EPB. Em termos metodológicos, optou-se por operar com questões de análise textual associada aos aspectos técnicos, físicos e visuais dos manuais didáticos. Nesse contexto, as

¹⁵ Cabe destacar que essas obras tiveram circulação considerável durante o recorte temporal proposto nesta pesquisa, com destaque para o livro de Torloni, o qual alcançou a marca de 200.000 exemplares comercializados em suas 21 edições publicadas, dentre todos os manuais de EPB, o de Torloni foi o que atingiu o maior número de edições e reimpressões. O livro de Palermo teve circulação mais restrita, porém considerável, haja vista a publicação de suas três edições durante a década de 1970.

ponderações de Chartier apresentam-se como aporte fundamental para a pesquisa, seus estudos sobre o livro como produto de estratégias editoriais e pedagógicas permitem investir no estudo da materialidade dos manuais em questão.

A partir desses aportes teórico-metodológicos que consideram tanto a materialidade dos manuais didáticos quanto seu conteúdo, definiu-se como objetivo principal deste trabalho: investigar e analisar como os autores e editores dos manuais didáticos da disciplina de EPB apropriaram-se dos preceitos da DSND em suas obras. Para atingir o objetivo mencionado, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Traçar uma análise do contexto histórico-cultural análogo à criação da disciplina de EPB e seus manuais;
- Compreender os preceitos da DSND;
- Analisar, a partir da materialidade dos manuais de EPB, de que forma autores e editores apropriaram-se dos preceitos da DSND, bem como as estratégias editoriais empregadas nos manuais, tendo em vista a produção e circulação dessas obras;
- Desvelar as representações que os autores dos manuais didáticos de EPB estabeleceram sobre os preceitos da DSND, a partir da noção de apropriação.

Este trabalho também contemplou o uso de fontes secundárias como dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e artigos científicos que contribuíram com a interpretação e análise das fontes primárias elencadas na pesquisa.

Além da importância de destacar os tipos de fontes utilizados neste estudo, é importante refletir sobre sua utilização nas pesquisas de cunho historiográfico. Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Ragazzini (2001) sobre o trabalho do historiador com as fontes. Para ele, as fontes não possuem voz própria, somente são capazes de responder aos questionamentos que lhes são apresentados. “A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica” (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

O autor acrescenta que a fonte se traduz na única forma de contato com o passado, cujo um dos principais atributos seria possibilitar formas de verificação, ou seja, atuar como uma espécie de ponte, um mecanismo capaz de propiciar “conhecimentos acertados” sobre o passado, isto é, “[...] sem a referência às fontes,

de uma pesquisa sobre a possibilidade de acertar se passa a uma pesquisa sobre o verdadeiro, isto é, de uma perspectiva histórica se passa a uma perspectiva filosófica, que é uma coisa totalmente diversa” (RAGAZZINI, 2001, p. 16).

Sendo assim, contempla-se a história como “um conhecimento indireto do passado, baseado em testemunhos e vestígios. A história não mostra o vivido ao vivo diretamente” (REIS, 2000, p. 151).

Nessa perspectiva, faz-se importante ressaltar a singularidade de uma pesquisa historiográfica, cujas possibilidades podem encaminhar a análise para o campo da subjetividade, o que denota a particularidade da história frente às outras ciências.

Ainda sobre as fontes, Ragazzini refuta a sua utilização de uma forma absolutamente objetiva, embora conteste a ênfase indiscriminada sobre o papel subjetivo do intérprete no uso das fontes. O autor destaca, a importância das discussões sobre a matéria-prima da história – as fontes – tanto do ponto de vista teórico quanto da prática de pesquisa.

Ainda convém reiterar que a pesquisa historiográfica e o seu compromisso com o rigor científico, não se traduzem em perseguir respostas concernentes à verdade, mas à certeza. Conforme argumenta Ragazzini (2001, p.16):

Agrada-me repetir que o trabalho historiográfico não é atinente a verdade, mas à certeza. Esta distinção não está situada na dicotomia entre o verdadeiro e o falso, mas entre o acertado e o não acertado, ou melhor, entre os diversos graus de acertos possíveis.

Por fim, esta investigação foi dividida em três seções. Na primeira, traça-se uma análise do contexto histórico-cultural em que a disciplina de EPB foi criada, bem como um estudo acerca dos preceitos que fundamentaram a DSND.

A segunda traz uma análise acerca da forma como autores e editores apropriaram-se dos preceitos da DSND, a partir do estudo dos manuais de EPB em sua forma material, bem como as estratégias editoriais empregadas nos manuais que visavam à produção e circulação dessas obras entre docentes e estudantes da EPB.

A terceira trata das representações que os autores dos manuais didáticos de EPB estabeleceram sobre a DSND, no sentido de desvelar, a partir de suas representações, como esses sujeitos apropriaram-se dos preceitos fundamentais à doutrina.

1 DITADURA, CULTURA E EDUCAÇÃO NOS ANOS 60: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL ANÁLOGO À CRIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EPB

A criação da EPB, por meio do Decreto Nº 869/69, instituiu a obrigatoriedade de uma disciplina pautada nos princípios da moral e do civismo em todas as instituições de ensino superior do país. A implantação de um componente curricular de natureza doutrinária adveio de reivindicações de diferentes grupos¹⁶, os quais tinham pautas em comum, mas cuja principal finalidade em relação à disciplina era a de promover uma regeneração moral da sociedade brasileira.

Conforme explicitado na introdução desta tese, o anteprojeto que deu corpo ao texto da legislação que criou a EPB foi elaborado pelo grupo de trabalho da ADESG, sob a liderança do General Moacir Araújo Lopes, militar que ocupava posição de destaque na ESG, instituição da qual era membro, professor e especialista em temas que tratassem da “liderança na guerra revolucionária” (BRAGHINI, 2013). A obrigatoriedade outorgada à EPB, por meio de um decreto no segundo semestre de 1969, permite inferir que a disciplina passou a vigorar nas salas de aula das instituições de ensino superior a partir de 1970. Contudo, o processo de regulamentação e normatização da docência da EPB só foi concluído no início de 1971, questão que trataremos com maior profundidade no penúltimo item desta seção.

¹⁶ É importante destacar que a reivindicação do ensino da moral e do civismo partiu de diversos grupos da sociedade civil, não se restringindo apenas a quadros advindos das forças armadas. De acordo com Oliveira (1982), a ideia da Educação Moral e Cívica na década de 1960 sofria influência da ideologia do Rearmamento Moral (movimento que disseminava suas ideias por toda a América Latina). Segundo os adeptos desse movimento, para fazer frente ao ideário comunista, todas as comunidades cristãs da América Latina deveriam se unir para proteger o ocidente. No Brasil, essas ideias encontraram boa receptividade por parte dos militares e de setores da sociedade civil, culminando na criação de associações, cuja pauta centrava-se na defesa da moral e dos valores cristãos. Destas organizações, cabe dar destaque a União Cívica Feminina (UCF), criada em São Paulo no ano de 1962. Esta associação iniciou em fevereiro de 1964 uma campanha de educação cívica e participou da “Marcha da família com Deus pela Liberdade” em São Paulo, no dia 19 de março do mesmo ano. Para esta associação, a Educação Moral e Cívica “seria o instrumento para a construção de uma nova sociedade”. A UCF chegou a ser representada na I Comissão Estadual de Moral e Civismo de São Paulo e no grupo de trabalho nomeado pelo governador de São Paulo para elaborar um programa de emergência para a disciplina de EMC em 1970 (OLIVEIRA, 1982, p. 18-19). Além da UCF, podemos destacar outros movimentos anticomunistas que contribuíram para o golpe e, posteriormente, para a institucionalização do ensino da EMC, podemos destacar: a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade/TFP; a Liga Feminina Anticomunista, a União Feminina Anticomunista, o Movimento Democrático Brasileiro, o Movimento Anticomunista/MAC, dentre muitos outros os quais orientavam suas ações, de modo geral, com base na doutrina da igreja católica e em princípios nacionalistas e liberais (LERNER, 2013, p. 44).

Não obstante, as orientações sobre a docência, os programas de ensino e a regulamentação de uma comissão para avaliar os manuais didáticos que serviriam de suporte às aulas de EPB só passassem efetivamente a vigorar no início de 1971, cabe destacar que durante o ano de 1970, a implantação dessa disciplina ocorreu em algumas instituições de ensino superior como, por exemplo, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (LERNER, 2013).

A criação de uma disciplina sem precedentes no ensino superior e sem uma ciência de referência suscitou pontos de interrogação e dificuldades durante seu processo de implantação nas universidades do país. Para ilustrar melhor essa questão, destacaremos de forma breve, um episódio inusitado que ocorreu em Belo Horizonte, no dia 09 de julho de 1970, nas dependências do Instituto Municipal de Ciências.

De acordo com uma matéria publicada no Jornal do Brasil (figura 1), Moacir Araújo Lopes, ao realizar uma conferência sobre o ensino de moral e civismo para padres, freiras, militares, advogados e professores que estavam com dificuldade em lecionar a nova matéria, não soube responder parte das perguntas que os participantes fizeram sobre a docência da então recém-decretada disciplina. [...] Muitas perguntas formuladas ao General ficaram sem respostas, pois ele próprio não tem ainda uma orientação definida sobre a programação escolar da disciplina (GENERAL...,1970, p. 14). Por outro lado, o primeiro presidente da CNMC, na referida conferência, defendeu a imediata introdução dos Estudos de problemas brasileiros nos cursos superiores, alegando que as aulas poderiam ser ministradas por economistas, engenheiros, médicos, militares e pessoas de outras profissões, especialmente convidadas para apresentar aos universitários uma visão real da conjuntura nacional (GENERAL...,1970).

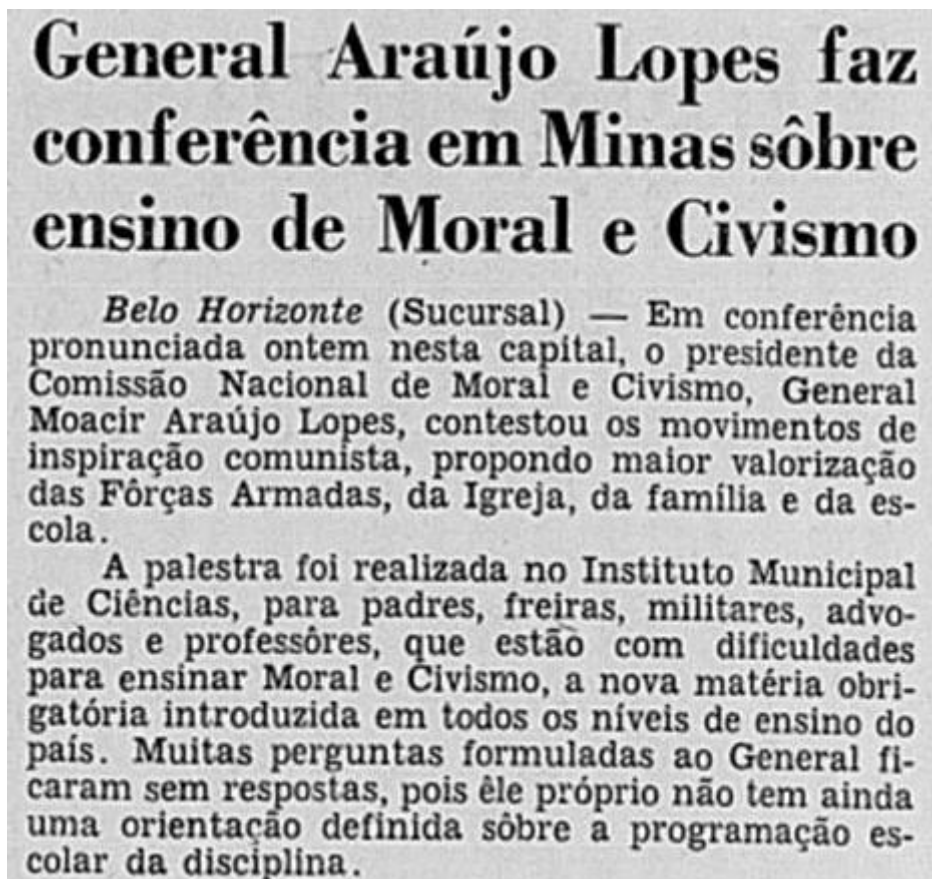


FIGURA 1 – MATÉRIA DO JORNAL DO BRASIL SOBRE CONFERÊNCIA DO GENERAL MOACIR ARAÚJO LOPES
 FONTE: JORNAL DO BRASIL, 1970.

Além disso, a matéria do Jornal do Brasil afirma que as informações sobre a dinâmica do ensino de moral e civismo ainda eram controversas, argumentando que os docentes de EPB aguardavam uma orientação definitiva para que pudessem aplicar exames, pesos e créditos correspondentes à nova matéria. Por fim, o jornal ressalta que os professores e estudantes dos últimos anos dos cursos da UFMG, desconheciam a forma como o ensino de EPB seria aplicado, a estruturação dos programas, bem como os critérios de contratação dos professores para ensinar a disciplina (GENERAL...,1970). Essa ausência de orientação durante o primeiro ano da obrigatoriedade do ensino de EPB nas universidades corrobora com as conclusões apreendidas por Bertotti (2015), em pesquisa sobre a implantação da EPB na UFPR durante a ditadura:

[...] é interessante observar que não havia uma orientação muito clara no que se refere à implantação da disciplina de EPB nas instituições de ensino superior do país, propiciando interpretações diferentes das prescrições legais que a normatizaram. Essa falta de clareza, aparentemente remete ao caráter multifacetado da disciplina de EPB e à complexidade dos conteúdos que a integravam, é importante ressaltar que parte da bibliografia que

fundamentava os programas de ensino desse componente curricular foi permeada por conteúdos doutrinários. A implantação de uma disciplina com um intenso apelo doutrinário, talvez, tenha levado a interpretações diferentes no que se refere a seu estabelecimento nas instituições de ensino superior (BERTOTTI, 2015, p. 65).

A peculiaridade do episódio, protagonizado pelo General Moacir Araújo Lopes em Belo Horizonte, denota a necessidade, que havia no período, da produção de manuais que pudessem dar suporte à docência dessa nova disciplina, que se inseria de forma compulsória nos currículos de todos os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior do período. A natureza doutrinária da EPB, com base não em uma ciência de referência, mas em preceitos de uma doutrina proveniente do campo militar, gerou algumas adversidades no processo de implantação e docência desse componente nas universidades, conforme observado no episódio noticiado pelo *Jornal do Brasil* (GENERAL...,1970) e na dissertação desenvolvida por Bertotti (2015), o que, novamente, evidenciava a emergência de manuais para ministrar as aulas dessa disciplina.

A partir dessa constatação inicial, reitera-se a importância do presente estudo, o qual tem como objeto os preceitos da DSND presentes nos manuais didáticos que foram utilizados para a docência da disciplina de EPB, com ênfase na análise desses livros, no sentido de compreender de que forma autores e editores dos manuais selecionados neste trabalho apropriaram-se de preceitos difundidos pela doutrina da ESG.

Conforme apontado na introdução deste trabalho, a ideia de implantar uma disciplina baseada nos preceitos da moral e do civismo no ensino superior brasileiro foi motivada pelo protagonismo que os movimentos estudantis passaram a exercer no país, o que demandava medidas para controlar ou neutralizar suas ações.

Tendo em vista que o objeto de pesquisa desta tese reúne questões que envolvem o cenário histórico e cultural do recorte temporal selecionado, esta primeira seção tem como objetivo traçar uma análise do contexto histórico-cultural análogo à criação da disciplina de EPB e seus manuais, bem como compreender os fundamentos da DSND, ideário que serviu como base teórica para a criação e o desenvolvimento da disciplina de EPB.

Sendo assim, vamos nos atentar ao segundo semestre de 1969, ano em que Paulinho da Viola vence o V Festival de Música Popular Brasileira, com sua inesquecível canção “Sinal Fechado” que, com seus arranjos e versos melancólicos,

surpreendia os jurados e o público presentes na última edição de um dos festivais mais aclamados e vigiados da ditadura civil-militar.

Dois meses antes, no mês de setembro, o Brasil era presidido por uma junta militar formada por Augusto Hamann Rademaker, Aurélio de Lira Tavares e Márcio de Souza e Mello, respectivamente, ministros da Marinha, Exército e Aeronáutica. O golpe civil-militar completava cinco anos e atingia o seu período mais pungente com a publicação em 1968 do Ato Institucional nº 5¹⁷.

Não obstante a ditadura tenha enrijecido o cerco às liberdades civis em 1968, o ano de 1969 não ficava para trás no que se refere ao projeto de cerceamento do Estado democrático de direito. A ditadura civil-militar ampliava seus espaços de atuação ao publicar um decreto que criava a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros, denominação da Educação Moral e Cívica para o ensino superior. A criação de uma disciplina obrigatória e de conteúdo doutrinário para o ensino superior ratificou o projeto de arraigamento da DSND no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação do país.

O regime considerava o campo educacional uma área estratégica e, ao mesmo tempo, preocupante devido aos episódios de confronto com o movimento estudantil desde a execução do golpe em 1964.

No sentido de compreender a importância do movimento estudantil como um dos vetores do surgimento de uma disciplina doutrinária, pautada nos princípios da moral e do civismo, como instrumento capaz de combater à ação política e ideológica nas instituições de ensino superior do período, faremos uma breve digressão sobre esse importante movimento que surgiu com a criação das universidades no Brasil na primeira metade do século XX.

A criação das universidades durante a década de 1930 outorgou aos estudantes um modelo institucional de entidade de classe, com assento reconhecido nas instâncias de gestão dessas instituições e, posteriormente, do Estado, culminando no surgimento de uma estrutura hierárquica e representativa materializada sob a forma de diretórios acadêmicos, diretórios centrais, uniões estaduais e união nacional dos estudantes, que passaram a ocupar um lugar nos

¹⁷ Ato institucional editado pelo presidente Artur da Costa e Silva no dia 13 de dezembro de 1968. Entre outras medidas, autorizava o presidente da República a decretar o recesso do Congresso Nacional, suspender o direito de habeas-corpus, cassar mandatos eletivos e suspender por dez anos os direitos políticos de qualquer cidadão. Logo após sua edição, o Congresso foi posto em recesso por tempo indeterminado e foram presos vários jornalistas e políticos, entre eles o ex-presidente Juscelino Kubitschek (ABREU, 2001).

mecanismos de gestão das universidades (CUNHA, 1986). Por outro lado, ao assumir o lugar e papel político previsto pela estrutura de gestão como entidade de classe – tomando assento em uma hierarquia de funções – o movimento estudantil passa a lidar com marcos institucionais – que, em tese, consistiam em um meio de atrelar as movimentações estudantis à funcionalidade das concepções corporativas de Universidade e Estado (PELLICCIOTTA, 1997).

Para Pellicciotta (1997), conter e incorporar a intervenção dos estudantes, por meio de um conjunto de regras que encerrava seus instrumentos e formas de organização política, a partir de sua inserção no bojo da estrutura administrativa, demonstra a preocupação com o espaço político ocupado pelos estudantes na universidade. Ainda de acordo com esta autora:

A incorporação das organizações e experiências políticas estudantis pelos mecanismos institucionais de gestão da Universidade no pós-1930, na medida em que impõe uma nova caracterização de movimento – muito mais – “orgânico” no sentido de ser forçado a se pensar como “classe” uniforme e coesa – por outro lado, não consegue conter o afloramento das “diferenças” no interior destas próprias entidades, o que, em última instância, dá sequência à sobrevivência de projetos políticos variados e à criação de uma outra dinâmica de funcionamento [...], pelo fato de que as estruturas de organização política que desenvolvem, conseguem incorporar em um mesmo espaço/tempo, perspectivas sindicais e perspectivas político-partidárias em uma dinâmica de forte significação coletiva (PELLICCIOTTA, 1997, p. 13).

No escopo dessa dupla caracterização das entidades que representam os estudantes, nasce – em pleno Estado Novo¹⁸ – a União Nacional dos Estudantes (UNE), agremiação de caráter público e representativo da classe estudantil, cuja existência política e jurídica surge condicionada às regras, dinâmicas e estruturas de gestão do Estado e da universidade. Contudo, [...] a origem tutelar da entidade não impede que ela desenvolva uma trajetória de ações, experimentações, projetos e realizações políticas que, em diversos momentos, coloca em xeque o caráter autoritário da Universidade (PELLICCIOTTA, 1997, p. 13). As movimentações estudantis do pós-30 [...] são capazes de construir e consolidar um exercício político que tem ação direta sobre as estruturas acadêmicas, sobre o lugar e o papel que os estudantes ocupam nas universidades e na sociedade (PELLICCIOTTA, 1997, p. 15).

¹⁸ Nome com que é tradicionalmente designado na historiografia brasileira o período ditatorial que, sob a égide de Getúlio Vargas, teve início com o golpe de estado de 10 de novembro de 1937 e se estendeu até sua deposição, em 29 de outubro de 1945.

Consoante aos argumentos de Pellicciotta (1997), Albuquerque (1977) observa que a estrutura política do movimento alcança, no período de 1930 a 1968, uma dinâmica de articulação – amalgamando aspectos partidários e sindicais – que conferiu aos estudantes um papel político e social de destaque na sociedade. De acordo com Albuquerque (1977):

Um traço essencial do movimento estudantil brasileiro foi sem dúvida o monopólio institucional da representação. Oficializado segundo o modelo dos sindicatos, o movimento estudantil se estruturava verticalmente e tinha reconhecimento legal: o Centro Acadêmico era órgão oficial da Faculdade [...] A filiação dos estudantes era automática e os estatutos reconhecidos pela Congregação [...] Enfim, as Uniões Estaduais e principalmente a UNE contavam com sua parte no orçamento governamental. Essa organização, extremamente semelhante a dos sindicatos teve, no entanto, consequências bem diferentes do ponto de vista da mobilização dos seus membros [...] as divisões eram extremamente raras [...] Tais divisões não tinham como se solidificar e crescer, já que os novos grupos não eram reconhecidos pela União Nacional e com isso dificilmente encontrariam eco a nível nacional ou regional [...] Outra consequência desse tipo de organização vertical e oficial era a visibilidade do poder: qualquer novo movimento de ideias que quisesse trazer sua mensagem para o seio do movimento do estudantil tinha que se engajar “nas estruturas” – de acordo com a linguagem da época – ou seja, entrar na engrenagem da luta pelo poder nos diretórios e grêmios. A preliminar de organização em moldes mais ou menos partidários, a fim de conquistar a direção dos Centros, Uniões Estaduais e da UNE (ALBUQUERQUE, 1977, p. 122-124).

Essa dinâmica política do movimento estudantil, no decorrer da primeira metade do século XX, foi produzindo outros papéis e possibilidades para a universidade, superando um enfoque centrado apenas no desenvolvimento econômico e nacional para uma dimensão que envolvia a problemática política e social. Para o movimento estudantil do final dos anos 50, a universidade passou a ser compreendida como [...] um instrumento de superação das desigualdades. [...] Expandir a universidade significava [...] desempenhar um papel político de estímulo às lutas por direitos sociais e pelo desenvolvimento cultural (PELLICCIOTTA, 1997, p. 16).

O período que vai de 1960 a 1964 é marcado por uma intensificação política do movimento estudantil que, passa a reivindicar a democratização dos fóruns internos de poder acadêmico, o fim da “cátedra¹⁹” e a ampliação do acesso à

¹⁹ Um dos problemas mais sentidos e mais criticados nos debates dos anos 1960 era a estrutura básica das universidades. Elas eram organizadas em torno dos professores catedráticos, docentes prestigiados e bem-remunerados, com total poder sobre as respectivas áreas de saber. Os catedráticos tinham a prerrogativa de selecionar pessoalmente seus assistentes, professores e pesquisadores, bem como de definir os programas de ensino. Os cargos eram vitalícios, e esse poder gerava, por vezes, práticas nepotistas, como a contratação de parentes para atuar como

universidade e de seus compromissos sociais. O vigor e a força que o movimento passa a apresentar no âmbito da universidade, a partir da sua intensificação política, pode ser constatado em um episódio protagonizado pela UNE em 1962. Nas palavras de Pellicciotta (1997):

[...] A UNE atua nesse processo como um componente fundamental da articulação política através do projeto “UNE-volante” (realizado nas gestões de Aldo Arantes e Vinícius Caldeira Brant, no período de 1961/63) que leva sua diretoria a estabelecer contato direto com estudantes das diversas Universidades brasileiras por meio de uma participação coletiva nos fóruns de discussão e deliberação do movimento. Esta perspectiva de participação direta, aliás, confere à UNE uma legitimidade imediata e possibilita que se realize com sucesso a “greve por 1/3”, um movimento reivindicativo pela participação paritária nos órgãos de gestão da Universidade que chega a paralisar “a maior parte das 40 universidades brasileiras da época (23 federais, 14 particulares e três estaduais) entre junho e agosto de 1962 (PELLICCIOTTA, 1997, p. 17).

Essa manifestação de força do movimento estudantil veio acompanhada por uma mudança na concepção de cultura partilhada entre esse segmento, o [...] conceito de cultura [...] desenvolvido neste momento constitui antes de tudo, uma “estratégia política” de discussão e de representação dos conflitos sociais (PELLICCIOTTA, 1997, p. 17). Essa nova abordagem da noção de cultura traduziu-se em uma compreensão de mundo sob o viés dos conflitos sociais, materializada a partir da proposição de intervenção política através da universidade. A ideia de que os intelectuais desempenhavam um papel social significativo; de que a universidade congregava oportunidades efetivas de desenvolvimento nacional; de que a consciência política era capaz de gerar revoluções; permitia imprimir à noção de cultura uma perspectiva pragmática, no sentido de construir procedimentos estratégicos de transformação social via “atuação cultural”. Neste caso, as movimentações estudantis – por meio das suas agremiações e em particular do espaço da UNE – passaram a desenvolver uma leitura de cultura diretamente associada à luta pela reforma da Universidade e da sociedade (PELLICCIOTTA, 1997, p. 18).

Contudo, com a efetivação do golpe civil-militar em 1964, as ações do movimento estudantil, bem como seus procedimentos de transformação social via

auxiliares de cátedra. Além disso, os catedráticos controlavam as estruturas decisórias principais, as congregações e os conselhos universitários. Não é preciso muita imaginação para perceber que esse sistema, na maioria dos casos, opunha barreiras à produção de conhecimento e à circulação de ideias. Em contraste com o imenso poder dos professores catedráticos, os outros docentes, instrutores, auxiliares e assistentes recebiam magros vencimentos e eram forçados a acumular aulas em várias instituições (MOTTA, 2014, p. 94).

“atuação cultural”, passam a ser objeto específico de controle e intervenção pelo regime que se instaurou no país. Segundo as conclusões de Motta (2014):

[...] as universidades tornaram-se áreas sensíveis para a “segurança nacional” [...]. Elas eram foco importante de atuação dos inimigos ideológicos, pois ali circulavam ideias marxistas e radicais de todos os matizes, formulavam-se críticas ao governo e vicejavam várias atividades de “contestação”. Além disso, os militares viam as universidades como focos de comportamentos desviantes (drogas, sexo) inaceitáveis, que, para os mais imaginosos entre eles, significavam o prelúdio do comunismo, pelo “desfibramento” da juventude. Para completar o quadro, na fase aguda da luta armada, os grupos guerrilheiros eram recrutados principalmente entre universitários, e das universidades saíram as principais manifestações de rua em 1967-68. A inteligência militar tinha convicção de que os comunistas concentravam esforços para infiltrar militantes nas faculdades mais influentes, em especial naquelas responsáveis pela formação de professores, para disseminar melhor suas ideias. Por todas essas razões, as universidades significavam um desafio político para o comando militar. Encontrar as estratégias mais adequadas para lidar com o ensino superior tinha importância para os planos de desenvolvimento, porém, tratava-se também de derrotar o inimigo (MOTTA, 2014, p. 149).

A partir do recrudescimento da ditadura, intensificado pelos efeitos dos dispositivos do AI-5, o Estado passou a tentar controlar, de forma mais veemente, as correntes e os movimentos culturais que poderiam propagar conteúdo subversivo entre o movimento estudantil e a juventude universitária. Nesse sentido, e utilizando-se de medidas que envolviam o campo da educação e da cultura, o regime promulgou o Decreto nº 477²⁰, instituiu a obrigatoriedade do ensino da moral e do civismo na educação superior e intensificou as ações de censura sobre às produções culturais que visavam à juventude.

Segundo Gouvêa (2013), três correntes culturais destacavam-se nesse período no país: a comercial, a nacionalista e a vanguardista. A corrente comercial baseava-se no modelo pop americano, representada sob a égide de uma rebeldia bem-comportada e desprovida de conteúdo, não contestava o *status quo* e, tampouco, participava dos debates promovidos no período. Podemos citar a Jovem Guarda como um exemplo clássico desse movimento.

²⁰ Promulgado em fevereiro de 1969, o 477 foi concebido para dismantlar o movimento estudantil, considerado perigoso adversário do governo no contexto dos eventos de 1968. A propósito, os textos que acompanham o processo de elaboração do decreto são muito úteis para perceber os temores dos militares da área de segurança interna. Nós nos habituamos a pensar nos efeitos aterrorizadores das leis repressivas sobre seus alvos, porém esses documentos mostram que algumas autoridades no comando da repressão também tinham temores, principalmente em relação à capacidade de mobilização estudantil, e mesmo após a edição do AI-5. Por essa razão, decidiu-se, no âmbito do Conselho de Segurança Nacional, estabelecer legislação específica para coibir o ativismo dos estudantes (MOTTA, 2014, p. 229).

Por outro lado, as correntes nacionalista e vanguardista, promoveram mudanças profundas na cultura brasileira, ao introduzirem o debate entre a política e a estética no campo da arte. Esses movimentos possuíam uma intensa oposição à ditadura civil-militar e seus apoiadores.

A origem da corrente nacionalista encontrava-se nos Centros de Cultura Popular (CPC) e no Teatro de Arena. Tinham como objetivo a construção de uma identidade cultural do país. Podemos destacar como expoentes dessa vertente, Chico Buarque de Holanda, Edu lobo, Geraldo Vandré, Taiguara e os grupos Opinião e Arena (GOUVÊA, 2013).

Já os vanguardistas, tinham como objetivo a revolução estética e ao mesmo tempo anárquica, mas desprovida de uma preocupação social. Esse movimento possuía influência do concretismo e dos modernistas de 1922. Cabe destacar como seus principais representantes, o cineasta Glauber Rocha, os tropicalistas e o Cinema Marginal.

O final dos anos 1960 foi marcado por uma efervescência da juventude pelo mundo. Não obstante o Brasil estivesse experimentando um confinamento de suas liberdades civis, é importante destacar que os jovens do país também se manifestaram de forma contestatória, integrados aos movimentos mundiais, a juventude nacional passou a questionar e criticar os valores que permeavam o mundo ocidental.

Nos Estados Unidos da América, os jovens promoviam uma série de mobilizações que coadunavam diferentes pautas progressistas como: a liberdade sexual, a luta dos negros, das mulheres e o fim das guerras. Na França, o Maio de 1968 sacudia as estruturas do *status quo* com uma mobilização estudantil solidária a greve de milhões de trabalhadores franceses. Os movimentos do final da década de 1960 espalhavam-se pelo mundo desafiando a ordem e os seus representantes mais autoritários.

Esses movimentos explicitavam de forma original a diversidade de conflitos e contradições presentes no cotidiano das sociedades contemporâneas. A resistência pacifista, a recusa dos autoritarismos à direita ou à esquerda, a denúncia do sistema educativo-cultural, a luta por direitos e contra discriminações: soprava um vento libertário, um desejo de “responsabilidade existencial” contra um sistema de vida fechado e controlado por elites, onde o destino surgia como imposição exterior (HOLLANDA E GONÇALVES, 1985, p. 70).

Sem dúvida, a juventude da década de 1960 foi a principal protagonista dos movimentos mundiais de contestação que desafiavam as estruturas sociais vigentes do período. E, como consequência disso, no Brasil, essas massas de jovens inspiraram uma esperança de mudança em parcelas da sociedade que rejeitavam o Estado autoritário que administrava a república desde 1964. A expectativa em relação aos jovens dos anos 1960 alinhava-se com uma ideia romântica de que essa fração da sociedade tinha o poder de promover as transformações que a população aspirava.

[...] a imagem dos jovens dos anos 60 plasmou-se como a de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa reelaboração positiva acabou, desse modo, por fixar assim um modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária (ABRAMO, 1997, p.31)

Entretanto, durante o mesmo período, a indústria cultural projetava movimentos provenientes da corrente comercial, leia-se jovem guarda, como um modelo de juventude baseado no hedonismo e no consumo, e caracterizado pela ausência de crítica às estruturas sociais que os envolviam. Intitulados como representantes do *rock in roll* no país, a jovem guarda corresponderia a um [...] desvio romântico de devaneios e histerias coletivas (MARTINS, 1996, p.1). Ainda de acordo com esse autor, a jovem guarda promoveria uma espécie de rebelião romântica, desprovida de pautas concretas e de conteúdo, podendo caracterizar-se como uma:

[...] manifestação juvenil que, pela sua falta de agressividade efetiva à sociedade estruturada, adquire feições típicas de uma rebelião romântica, consentida, permitida e até estimulada pelo mundo dos adultos. Como a anterior, não leva a caminho algum, tem, porém, uma característica que a diferencia: um anseio de bondade e de pureza contraposto à violência. A necessidade de agredir destes jovens satisfaz-se com a adoção de outros padrões no que diz respeito à vestimenta e à apresentação pessoal. No mais, o protesto é vazio, destituído de conteúdo, revelando na juventude um desinteresse por qualquer coisa séria, donde a impossibilidade de tomadas de posição. Esse desinteresse provém em grande parte, da própria situação atual do mundo, no qual os jovens, apesar do seu anseio de viver, sentem-se inseguros por não encontrarem um clima de segurança para o futuro da humanidade. Os jovens cheios de energia entregam-se, então, aos ritmos frenéticos como que tomados pelo mesmo delírio das máquinas. (MARTINS, 1996, p.9).

Por outro lado, a repressão às liberdades civis, às artes, a própria censura, entre outras proibições promovidas pela ditadura, culminaram na eclosão de uma

série de manifestações de contestação advindas do campo cultural. Nessa perspectiva, a [...] aproximação entre intelectuais, artistas e estudantes significava aumentar o cordão das forças dissidentes e, portanto, unir esforços contrários ao regime militar (GARCIA, 2008, p.157). Essas manifestações culturais protagonizadas por jovens da década de 1960 – principalmente sob influência das correntes nacionalista e vanguardista – se fizeram presentes em diferentes espaços da sociedade e tornaram-se uma afronta ao regime de exceção que havia se estabelecido no país.

A tensão e o conflito entre o que era formalmente proposto e os indivíduos chamados a cumprir a norma, remete às considerações de Certeau (1994) sobre as condutas táticas que sujeitos podem exercer frente às estratégias impingidas pela força das estruturas de poder de uma determinada sociedade. Este autor contribuiu de forma substancial para a corrente da historiografia que alicerça esta pesquisa. Seus estudos sobre a cultura, entre o final dos anos 1970 e início de 1980, apresentaram novas perspectivas de enxergar a ação dos sujeitos frente às estruturas sociais, isto é, não mais como meros agentes passivos da sociedade, mas como indivíduos insubmissos capazes de estabelecer sínteses, de fazer a *bricolage*²¹, colocando o sujeito como um produtor ativo daquilo que recebe.

De acordo com Certeau (1994), as estratégias – nesse caso, os atos institucionais, as leis e a censura – seriam elaboradas por aqueles que detêm o poder, para fazer perpetuar esse poder; e as táticas, as ações de sobrevivência dos indivíduos chamados a obedecer, “os diferentes modos de fazer” com essas formalidades. Sendo assim, analisaremos as diferentes manifestações da cultura de protesto bem como a resposta da ditadura a essas ações que, na perspectiva dos estudos de Certeau (1994), podem ser observadas – não em todas as situações²² – sob o prisma dos conceitos de estratégia e tática.

²¹ Oriundo do francês, o termo *bricolage* significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Na apropriação realizada por Lévi-Strauss (1976), o conceito de *bricolagem* foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. Por sua vez, relendo o trabalho do antropólogo, Derrida (1971) ressignificou o termo no âmbito da teoria literária, adotando-o como sinônimo de colagem de textos numa dada obra. Finalmente, De Certeau (1994) utilizou a noção de *bricolagem* para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo (NEIRA E LIPPI, p. 610, 2012).

²² É importante destacar que, somente [...] as estratégias são capazes de produzir e impor. Já as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo (DURAN, 2012, p. 45). Isto é, nem todas as manifestações da cultura de protesto se caracterizaram como condutas táticas, afinal, a [...] tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como

Nesse sentido, e reiterando que esses movimentos de contestação – formados principalmente por estudantes – promoveram mudanças profundas na cultura brasileira, ao introduzirem o debate entre a política e a estética, aprofundaremos a análise na próxima subseção dessas correntes, bem como suas manifestações, responsáveis pelos principais atos de contestação e resistência do período, cuja reação provocou um conjunto de ações repressivas da ditadura, dentre elas, a implantação de uma disciplina doutrinária voltada à juventude universitária do país.

1.1 JUVENTUDE, MOVIMENTOS CULTURAIS DE CONTESTAÇÃO E A DISCIPLINA DE EPB NA DITADURA: AÇÃO E REAÇÃO

No dia 27 de dezembro de 1970, o jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro publicou a íntegra da palestra “Guerra, Paz e Liberdade”, ministrada pelo General Moacir Araújo Lopes para os jovens da Vila Militar, no auditório da Escola de Material Bélico. Nessa ocasião, o então presidente da CNMC, em um discurso marcado por ufanismos, proferiu as seguintes palavras:

[...] O materialismo avança, procurando destruir conquistas morais seculares. Os maus unem-se na obra perversa, liderados por inteligências de escolhas más negadoras do espírito, e buscam fechar os olhos da juventude para os rumos verdadeiros, embrutecendo parte dela com exacerbação do sexo e até mesmo com alucinógenos. Recentemente, um “orientador da juventude”, Herbert Marcuse, critica com justeza os defeitos da nossa civilização oriundos da falta de prática dos ensinamentos cristãos; e aponta como rumo a subversão, mediante a contestação de toda autoridade de governo ou país – para o que apresenta como isca a liberação do sexo, num mergulho completo do materialismo. [...] É urgente dar-mos conta dessa situação, e, como líderes esclarecidos e autênticos, firmarmos a consciência das verdadeiras bases da moral e desenvolvermos essas bases. Dedicarmos à recuperação do tempo perdido e entregue aos negativistas e destruidores dos melhores valores da cultura tradicional cristã (GUERRA..., 1970, p. 6).

o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, a distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, [...] e no espaço por ele controlado (CERTEAU, 1994, p. 100). Para Certeau, os [...] dominados sugere ele, empregam táticas, mais que estratégias, porque sua liberdade de manobra é restrita, opera dentro de limites estabelecidos por outros (BURKE, 2005, p. 70).

Na fala do General, depreende-se a importância que os responsáveis pela obrigatoriedade do ensino da moral e do civismo nas instituições de ensino superior concediam à juventude do país. A crítica a Herbert Marcuse – um dos expoentes do marxismo no período – bem como a valorização dos valores da cultura tradicional cristã, denota parte do pensamento difundido pelos indivíduos que acreditavam no papel regenerador que a EPB podia exercer no que tange ao aprimoramento moral da juventude universitária.

Para os indivíduos que compartilhavam essas ideias, a obrigatoriedade das disciplinas morais e cívicas, seria fundamental, no sentido de “preencher o vácuo ideológico deixado na mente dos jovens”. Em uma conferência destinada aos estagiários da ESG e, posteriormente, noticiada no *Jornal do Brasil* em 1970, o General Moacir de Araújo Lopes dissertou acerca do “vácuo ideológico” da juventude e a importância do ensino da moral e do civismo no nível superior. Para o primeiro presidente da CNMC:

O vácuo ideológico deixado na mente dos jovens favorece a implantação das insinuações esquerdistas e extremistas dos governos totalitários [...] bem como é sabido por todos que a guerra fria, a guerra psicológica e a guerra revolucionária visam basicamente e inicialmente a conquista das mentes e à degradação moral, social e política das nações democráticas. Trata-se fundamentalmente da conquista das almas e não das armas. A base da ação comunista é a ideologia atéia do marxismo-leninismo quer interpretada por russos, chineses ou cubanos. O ateísmo é o seu alicerce e a religião o seu inimigo mortal. Observa-se a derrocada da democracia pela incapacidade dos seus líderes em definir logicamente as bases filosóficas e de explicitar os valores em que acreditam e a fonte de onde provém. [...] A Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, contribuiu ainda mais para enterrar a moral e o civismo como prática educativa. Até que a 12 de setembro de 1969, através do Decreto-Lei 869, o governo percebeu a necessidade de agir no campo psicossocial tornando obrigatória a educação moral e cívica como disciplina e como prática educativa, em todos os níveis de escolaridade. Ao nível superior ela deverá aperfeiçoar a formação do caráter, complementar a formação do homem cívico, desenvolver o ensino e a pesquisa em formas profissionais e promover cultura adequada à finalidade da vida e à realidade brasileira e universal (GENERAL..., 1970, p. 4).

Outra demonstração da importância concedida à disciplina no combate ao movimento estudantil e na regeneração moral da juventude pode ser apurada em um pronunciamento de Ney Braga²³, como ministro da educação, em documento endereçado aos reitores das universidades:

²³ Ney Amintas de Barros Braga foi governador do Paraná de 1961 a 1965. Com a ida de Ernesto Geisel para a presidência da República, Ney Braga foi designado para ocupar o Ministério da

Evitar que a Universidade se converta em instrumento da ação política, deve compatibilizar-se, porém, com a missão que lhe cabe na formação política do estudante, componente de sua formação integral. [...] O Estudo dos problemas brasileiros, bem conduzido, poderá converter-se num excelente meio para isto. Mas pode e deve ser complementado com outras iniciativas, quer das administrações universitárias, quer da representação estudantil ou dos seus Diretórios. O essencial é que estes se encontrem legitimamente constituídos, na forma da lei e dos Estatutos e Regimentos das instituições. Condição "sine qua" é que tais iniciativas não entrem em choque com os postulados básicos já indicados. Respeitada esta condição, não há senão estimular realizações que conduzam ao conhecimento da realidade nacional. Este é o caminho para a formação de lideranças que assumirão o comando do processo social. No mínimo, é um conduto indispensável para a formação da consciência sobre os problemas nacionais de que deve ser dotada, necessariamente, a elite intelectual que passa pelas Universidades, resguardada a universidade de qualquer proselitismo político-partidário e ideológico. O objetivo básico é a promoção do estudante de modo a prepará-lo para o pleno e útil exercício da cidadania na sociedade democrática em que vivemos (DOPS-PR, 1975).

As informações contidas nesse documento permitem inferir que as finalidades do ensino de EPB alinhavam-se à estratégia de conter o aliciamento do movimento estudantil pelo movimento comunista internacional. A preocupação em distanciar a Universidade de elementos de subversão exigia dedicação constante do Ministro da Educação, o qual reiterava aos reitores que:

Os desvios ideológicos e as armas da agitação alimentam-se, como Vossa Magnificência perfeitamente o sabe, de equívocos, mal-entendidos, omissões, ausências, impaciências e outras falhas de comunicação entre os homens. Os agentes da subversão, como é igualmente do seu conhecimento, são uma ínfima minoria que precisa de pretextos para dar credibilidade e convicção à sua ação doutrinadora. Todos devemos continuar unidos no sentido de não nos prestarmos a esse jogo, mas desmascará-los sempre que necessário e, sobretudo, retirar-lhe a aparência de razão de que se valem os agitadores (DOPS-PR, 1975).

Sendo assim, depreende-se que a disciplina de EPB tinha como uma de suas principais finalidades o aprimoramento moral da juventude universitária, no sentido de afastar qualquer desvio ideológico que permitisse que os estudantes se engajassem em movimentos considerados subversivos no período.

Faz-se importante ressaltar que a implantação da EPB nas instituições de ensino superior do país foi apenas uma das medidas de um conjunto mais amplo de diligências ao movimento estudantil e a juventude universitária. Ações como a

Educação e Cultura (MEC), que assumiu, juntamente com o novo governo, em 15 de março de 1974 (ABREU, 2001).

extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE), normatização da repressão ao movimento estudantil por meio do decreto nº 477, reforma universitária²⁴, bem como a imposição de uma disciplina doutrinária no ensino superior denotam que havia uma preocupação bastante significativa com a juventude universitária, no que tange a sua susceptibilidade a movimentos de contestação ao regime, seja por meio do engajamento de jovens no movimento estudantil ou a participação/adesão da juventude em movimentos culturais de contestação à ditadura. [...] Com o cerceamento das atividades políticas, mesmo das direcionadas ao campo educacional, os que se opunham à ditadura entenderam que o recurso à cultura permitiria expor, ainda que veladamente, críticas ao regime (MULLER, 2010, p. 71). Consoante ao argumento de Muller (2010), Ridenti (2007) destaca que:

[...] a repressão que se seguiu ao golpe não pôde calar setores de classe média, principalmente no meio intelectual e artístico. Capitaneada pelo movimento estudantil, a oposição à ditadura promoveu uma agitação política e cultural que ia de manifestações de rua até o engajamento político na música popular, no cinema, no teatro, nas artes plásticas, na literatura, nos ensaios e na imprensa (RIDENTI, 2007, p. 188).

As manifestações culturais que passaram a ocorrer após o golpe de 1964 foram se constituindo como uma forma de denúncia e contestação ao regime autoritário que havia se instaurado no Brasil. O conjunto dessas manifestações foi se forjando como uma resposta ao encarceramento da liberdade de expressão que passou a existir a partir da ditadura civil-militar. À medida que o regime endurecia a estrutura do estado de exceção, a preocupação dos intelectuais progressistas aumentava em relação ao papel da cultura e da arte engajada frente aos desmandos do autoritarismo estatal.

Nesse sentido, não seria coerente para um intelectual que se identificasse com pautas progressistas produzir uma obra com enfoque unicamente artístico em detrimento a miséria e as desigualdades sociais que assolavam o país. Sendo assim, o ponto comum entre as manifestações culturais de parte dessa intelectualidade foi a necessidade de combate ao regime promovendo, dessa forma, uma produção cultural combativa, cujo objetivo seria a difusão de um conteúdo revolucionário comprometido com as transformações sociais do Brasil.

O conjunto dessas manifestações culturais refletiu a necessidade de combater a ditadura e manifestou-se nos diferentes espaços que compunham o

²⁴ Essa medida será examinada de forma mais abrangente no item 1.2 dessa seção.

movimento cultural do período, com destaque para o teatro, a música, o cinema e a literatura. Nas palavras de Muller:

Grupos de teatro, dança, shows, campeonatos esportivos e produções de jornais proliferaram nas universidades do país. As entidades estudantis que tinham como foco central a militância política procuraram se remodelar, definindo novas formas de atuação (e de resistência), a partir de práticas culturais voltadas para a oposição ao regime (MULLER, 2010, p. 71).

Sendo assim, neste item serão analisadas essas manifestações nos diferentes campos da arte, frente ao enrijecimento da ditadura, bem como a forma com que esta respondeu as manifestações desse movimento, culminando na obrigatoriedade de uma disciplina doutrinária à juventude universitária do país. Conforme foi mencionado na subseção anterior, os movimentos culturais de contestação do período fragmentaram-se em duas grandes correntes culturais: a nacionalista e a vanguardista. Em relação à primeira corrente, é importante frisar que os integrantes desse movimento cultural possuíam uma percepção pessimista no que se refere à consciência política da população, que era considerada despolitizada, o que demandaria uma vanguarda de intelectuais capazes de oportunizar uma espécie de “instrução revolucionária” as massas.

Adeptos de ritmos genuinamente brasileiros, os nacionalistas buscavam no folclore, no samba, nos ritmos nordestinos e no sertanejo os elementos que poderiam compor uma produção musical efetivamente nacional e engajada. Avessos às influências estrangeiras, essa corrente elegeu o samba como o autêntico ritmo nacional. Segundo Stephanou (2001, p. 154):

[...] O samba, então, foi completamente dinamizado ideologicamente como o verdadeiro ritmo nacional, sendo utilizado, inclusive como metáfora. Chico usa o samba como senha, para falar de um novo tempo que está por chegar em *Ole, olá*: “Não chore ainda não / que eu tenho a impressão / que o samba vem aí / Um samba tão intenso / que eu às vezes penso / que o próprio tempo / vai parar pra ouvir [...] espere um pouco / que é para o samba poder chegar.

Entretanto, os nacionalistas e a defesa do movimento por uma cultura genuinamente brasileira também sofreram críticas no que tange aos objetivos de sua produção cultural que, no olhar de alguns críticos, eram acusados de consolar as massas ao invés de mobilizá-las para uma efetiva luta por mudanças. Críticas à parte foi incontestável a difusão do repertório dessa corrente cultural entre a população brasileira. Canções como *Pedro Pedreiro*, com evidente apelo popular

tornaram-se grandes sucessos do período. Além disso, é inegável que essa corrente contribuiu na formação [...] de uma intelectualidade antimilitarista, anticapitalista e anti-imperialista. O processo fraseológico criado pelos nacionalistas populares [...] formou a intelectualizada e politizada geração dos anos 60 (STEPHANOU, 2001, p. 154). Conforme já foi mencionado no início da seção, os principais representantes dessa corrente foram Chico Buarque de Holanda, Edu Lobo, Geraldo Vandré, Taiguara e os grupos Opinião e Arena.

Por outro lado, a corrente vanguardista possuía características absolutamente divergentes a dos nacionalistas no que tange ao processo de criação e difusão de sua produção cultural. Para os vanguardistas, o mercado e a indústria cultural representavam o avanço da modernidade. Para os integrantes dessa corrente, a produção de uma música era equivalente a de um sabão em pó ou de um produto qualquer. [...] Com um discurso [...] afinado ao da indústria cultural que se firmava no Brasil, não é de estranhar o enorme espaço que os Tropicalistas tiveram na mídia da época (STEPHANOU, 2001, p. 156).

Além disso, os vanguardistas defendiam o novo como valor absoluto, a crítica através da estética sem vínculo com o conteúdo, a mistura do Brasil rural com o Brasil urbano e sob influência dos modernistas a antropofagia cultural. Sendo assim, os vanguardistas, absorviam distintos gêneros musicais, como o rock, o samba, o frevo, o bolero, e incorporaram em seu repertório instrumentos como a guitarra elétrica. Nas palavras de Caetano Veloso:

A ideia do canibalismo cultural servia-nos aos tropicalistas como uma luva. Estávamos “comendo” os Beatles e Jimmy Hendrix. Nossas argumentações contra a atitude defensiva dos nacionalistas encontravam aqui uma formulação sucinta e exaustiva. Claro que passamos a aplicá-la com largueza e intensidade, mas não sem cuidado, e eu procurei, a cada passo, repensar os termos em que a adotamos. Procurei também e procuro agora relê-la nos termos originais tendo em mente as obras em que ela foi concebida para defender, no contexto em que tal poesia e tal poética surgiram. Nunca perdemos de vista, nem eu nem Gil, as diferenças entre as experiências modernistas dos anos 20 e nossos embates televisivos e fotomecânicos dos anos 60 (VELOSO, 1997, p. 247-248).

No que tange ao posicionamento político dos integrantes dessa corrente cultural, pode-se considerar que foram revolucionários da perspectiva estética e conservadores do ponto de vista social (STEPHANOU, 2001). Para Holanda e Gonçalves, a preocupação política dos tropicalistas:

[...] foi deslocado da área da “Revolução Social” para o eixo da “rebeldia”, da intervenção localizada, da política concebida enquanto problemática cotidiana, ligada à vida, ao corpo, ao desejo, à cultura em sentido amplo. Na relação com a indústria cultural essa nova forma do conceber a política veio a se traduzir numa explosiva capacidade de provocar áreas de atrito e tensão não apenas no plano específico da linguagem musical, mas na própria exploração dos aspectos visuais/corporais que envolviam suas apresentações (1982, p. 26-27).

Os tropicalistas defendiam a arte como veículo de agitação e que, ao aderirem à indústria cultural, surgiria a possibilidade de subvertê-la por dentro, ou seja, defendiam adentrar nas estruturas, [...] modernas mas conservadoras, para superá-las e sair delas, ao invés de negá-las, escondendo-se no passado, como faziam, na opinião dos vanguardistas, os nacionalistas (STEPHANOU, 2001, p. 158). Cabe ressaltar que, conforme mencionado no início da seção, a corrente vanguardista não se restringiu aos tropicalistas, tendo representantes²⁵ em outros espaços da cultura, como no cinema de Glauber Rocha, no teatro do Grupo Oficina ou nas produções do Cinema Marginal.

Considerando os aspectos analisados, embora antagônicos, pode-se afirmar que as duas correntes contribuíram na formação cultural da juventude da década de 1960, – principalmente entre os estudantes de esquerda – que vivenciaram o período da ditadura civil-militar no Brasil.

1.1.1 O Teatro

Durante o período que antecedeu o golpe de 1964, o teatro já vinha se mobilizando como uma manifestação cultural de denúncia à exploração capitalista e comprometida com as mudanças sociais do país. Esse pioneirismo anterior ao golpe provavelmente permitiu a esse setor organizar-se por primeiro no combate a ditadura que se instalara na década de 1960.

Segundo Stephanou (2001), os profissionais que formavam a classe teatral, como dramaturgos, produtores e artistas permaneceram na defesa do ideário socialista e participaram das principais manifestações públicas de protesto organizadas contra o regime. O repúdio ao estado que se instalou a partir do golpe era tamanho que os movimentos de oposição à ditadura tinham espaço aberto antes

²⁵ Os filmes, espetáculos e outras produções culturais dos representantes da corrente vanguardista serão abordados no decorrer do capítulo.

das apresentações de teatro, para dar recados e avisos, bem como para convocar o público para atos e manifestações contrários ao regime.

A presença em peças de teatro passou a ser uma espécie de ato político. A dramaturgia nacional era influenciada pelo *Teatro de Movimento* ou *Teatro de Guerrilha*²⁶ dos Estados Unidos, da Europa e da América Latina. A influência desses movimentos introduzia ao teatro a função de transmitir ensinamentos e indicar caminhos para a transformação. O teatro desse período passou a discutir temas como as origens do subdesenvolvimento brasileiro e a cultura nacional, congregando, a partir dessa postura, a adesão de parte da intelectualidade às organizações de esquerda. Mais de 51,6% da esquerda durante a ditadura era formada por pessoas ligadas à intelectualidade como jornalistas artistas, professores, profissionais liberais e estudantes (STEPHANOU, 2001). Conforme apontado por Muller (2010), a influência da produção cultural do momento era intensa entre os estudantes que, na maioria dos casos, também formava seu público. E da mesma forma que nas outras artes, [...] o teatro serviu como fator de integração dos estudantes, abrindo mais um canal para discussão da realidade nacional (MULLER, 2010, p. 85). Nessa perspectiva e como forma de ampliar o movimento de resistência, o meio teatral aproximou-se do movimento estudantil (GARCIA, 2008, p. 157).

Esse período do teatro brasileiro foi marcado por três expoentes da história da dramaturgia brasileira: o Grupo Opinião, o Arena e teatro de agressão do Oficina.

O Grupo Opinião, cuja origem assentava-se na militância cultural do Teatro de Arena e no Centro Popular de Cultura (órgão cultural ligado à UNE), estreou seu primeiro espetáculo, o Show Opinião, no dia 11 de dezembro de 1964. A peça foi elaborada de forma coletiva e contou com grandes nomes da classe artística brasileira como: Armando Costa, Paulo Pontes, Augusto Boal, Oduvaldo Vianna Filho, Zé Keti, João do Vale, Nara Leão, Cartola, Heitor dos Prazeres, Cavalcanti Proença, Sérgio Cabral e Ferreira Gullar.

O espetáculo era recheado de música brasileira (samba, maxixe e baião) como um contraponto à música imperialista, e tinha como ponto central a vida sofrida no sertão nordestino, nas favelas cariocas, e uma crítica contundente à indústria cultural e os seus produtos disseminados pelas gravadoras multinacionais.

²⁶ Teatro feito fora das instituições fixas, sem um local físico ou uma companhia; teatro de agitação, político, reivindicatório. Atribui uma função pedagógica à arte (STEPHANOU, 2001, p. 117).

O segundo espetáculo do Grupo Opinião foi escrito por Millôr Fernandes e Flávio Rangel e chamava-se *Liberdade, Liberdade*. A partir de textos retirados de clássicos da Grécia antiga sobre a liberdade, a peça trazia uma crítica ao regime autoritário instalado no país. Além disso, o espetáculo incorporou canções e hinos da Guerra Civil Espanhola e da Revolução Francesa, bem como canções brasileiras engajadas.

O Grupo Opinião lançou em 1966 o espetáculo *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come* e encenou a peça *Samba pede passagem*. Nos anos seguintes exibiu os espetáculos *Telecoteco opus I e II*; *Pois é; A saída? Onde fica a saída?* E por fim, a peça *Antígona* de Sófocles, em 1969, já na vigência do AI-5.

Outro expoente da dramaturgia de protesto foi o Grupo do Teatro de Arena. Coletivo criado em 1953 na cidade de São Paulo, o Arena fez muito sucesso com a peça *Eles não usam black-ties* (1958), na qual a classe operária era elencada como protagonista a partir de uma greve de trabalhadores. A proposta do Arena fundamentava-se no retrato das experiências do povo, a partir da dramatização dos problemas cotidianos que afligiam a população, bem como a solução para essas adversidades. Com forte conotação política o grupo estreou em 1965, no dia do trabalhador, a peça *Arena conta Zumbi*, espetáculo que se utilizava da luta contra a escravidão portuguesa por meio do protagonismo de Zumbi dos Palmares como pretexto para incitar a luta do povo contra o imperialismo. A influência de Bertold Brecht era recorrente nas peças do Arena que exploravam a [...] técnica brechtiana do distanciamento, ao invés da catarse emocional, [...] deixando margem para o raciocínio do espectador, e no estilo da narrativa onde o personagem principal é o coletivo (STEPHANOU, 2001, p. 124-125).

Nos anos posteriores, o grupo encenou *Arena conta Bahia* (1965), *Tempo de Guerra* (1966) e *Arena conta Tiradentes* (1967). O Arena deixou sua marca na dramaturgia brasileira e encerrou suas atividades no ano de 1971.

O teatro de protesto também ficou marcado pelas obras de um grupo que se distanciou do convencional. A proposta irreverente do Teatro Oficina era baseada na agressão, o ideário que cercava o grupo era que a libertação ocorreria por meio da violência. Segundo Sthepanou (2001), a proposta de agredir o público tinha como objetivo a percepção de sua situação como privilegiado, denotando a falsidade da postura burguesa que se dizia identificada com os “oprimidos”. Diferente da proposta

do Arena, o Oficina não almejava ligar-se ao público por meio da identificação, mas pela brutalização. Ainda de acordo com Sthepanou:

O êxito do Teatro Oficina entre os estudantes foi grande. Esses se identificavam com o agressor, os atores, não com a plateia ofendida. Se alguém, depois de agarrado, sai da sala, a satisfação dos que ficam era enorme. Para Schwarz, a proposta do Opinião, o degelo burguês pela força, “era uma resposta radical, mais radical que a outra [do Teatro de Arena], a derrota de 64 mas não era uma resposta política [...] representa [...] um passo atrás, já que o recurso de tocar no espectador é usado, para que ele mostre o seu medo, não o seu desejo. É fixada a sua fraqueza e não o seu impulso”(2001, p. 128).

Críticas à parte, o Oficina, comandado por José Celso Martinez Corrêa, conseguiu a maior bilheteria de 1968 com o espetáculo *Roda Viva*, baseado no texto de Chico Buarque de Hollanda. A peça criticava a invasão cultural norte-americana e denunciava a miséria e a alienação religiosa por meio da transformação de Benedito da Silva em *Bem Silver*, compositor da favela que se torna um ídolo nacional inspirado nos padrões de sucesso da cultura pop americana.

O trabalho de Martinez baseava-se na eclosão de uma arte violenta, agressiva, que pudesse conscientizar o público por meio do choque, da violência e da agressão. Essa nova proposta alterava a relação entre o público e o elenco, isto é, o espetáculo não acontecia mais diante da plateia, mas acontecia com ela. Segundo Stephanou:

Anarquia criativa, teatro de agressão, teatro de crueldade, teatro da porrada, são algumas denominações que foram relacionadas ao trabalho de Martinez. Sem uma crítica mais elaborada ao sistema, promove um ataque gratuito ao público, já previamente classificado como alienado, profanação de símbolos religiosos; palavrões; respingos de sangue, vindos de um fígado de boi; questionamentos, dirigidos à plateia; atores que sentam no colo dos burgueses acomodados, que assistem ao espetáculo (2001, p. 130).

Para José Celso Martinez, o processo revolucionário deveria ocorrer dentro do próprio teatro em uma confluência continua entre palco e plateia, encenação e realidade, como possibilidade de uma revolução permanente a partir de um espetáculo de teatro (STEPHANOU, 2001).

O Oficina inspirava-se na violência e agressividade do teatro de vanguarda da Europa, exaltando a postura antiacadêmica da arte moderna. A diferença das propostas do Arena e do Oficina, que sugeriam a identificação palco/plateia, centrava-se na tentativa do teatro de José Celso Martinez tentar estabelecer uma experiência de choque com o espectador, no qual a divisão e a crise faziam parte da

concretização do seu projeto. O sentido anárquico que o Oficina incutiu em suas apresentações despertou reações de setores da direita, como o célebre caso de violência durante o espetáculo *Roda Viva* que resultou no espancamento de atores e na destruição dos cenários da peça inspirada na obra de Chico Buarque (HOLLANDA E GONÇALVES, 1985).

1.1.2 Os Festivais de Música

Os festivais de música tornaram-se muito populares durante a década de 1960. Contando com torcidas eufóricas e apaixonadas, esses eventos canalizavam a insatisfação política de setores da sociedade que, ao participarem dos festivais, protestavam contra o regime ditatorial vigente no país. Durante esse período, foram criados vários festivais de música, mas, o que se destacou como o mais importante foi o Festival da Música Popular Brasileira. Exibido em 1965 pela TV *Excelsior* e, posteriormente, pela TV Record, esse evento projetou grandes nomes da música de protesto.

O maior festival de música do período teve sua primeira edição em abril de 1965 e foi realizado no Guarujá em São Paulo. A música vencedora foi *Arrastão*, interpretada por Elis Regina e composta por Vinícius de Moraes e Edu Lobo. O II Festival de Música Popular Brasileira terminou com o empate entre *A Banda* de Chico Buarque e *Disparada* de Geraldo Vandré e Theo de Barros. Segundo Marcos Napolitano (2004):

A explosão dos festivais da canção, sobretudo os festivais da TV Record de São Paulo, a partir de 1966, coincidiu com o crescimento da agitação estudantil. A “setembrada” estudantil daquele ano, quando os estudantes saíram às ruas para protestar contra o regime, foi seguida pela “outubrada” musical, culminando no frenesi provocado pelas apresentações de *A Banda* e *Disparada*, esta última consolidando a vocação de sucesso comercial da canção engajada brasileira (NAPOLITANO, 2004, p. 110).

Na edição seguinte, o festival premiou as canções *Ponteio*, *Domingo no parque*, *Roda Viva* e *Alegria, Alegria*, respectivamente. Essa edição foi marcada por um ano de intensa mobilização estudantil, canções de protesto e por um episódio controverso. Nas palavras de Hollanda e Gonçalves:

[...] o Festival da Record ofereceria movimentos raros de exaltação. As vaías, que se haviam tornado rotineiras, provocariam fatos inusitados, como aquele, já quase anedótico, envolvendo o respeitável compositor Sérgio

Ricardo que, enfurecido com a desconsideração de que fora alvo sua música Beto Bom de Bola, acabaria por despedaçar seu violão, atirando-o contra a plateia. “Vocês venceram. Isto é Brasil. Isto é país subdesenvolvido. Vocês são uns animais!”, exclamaria, a seguir, o revoltado compositor. Quanto às canções, em sua maior parte reafirmavam o prestígio da temática social, trabalhando com referências às dificuldades colocadas pela nova situação política, tanto ao nível da expressão do intelectual, quanto em relação ao cotidiano das classes populares, representadas por Marias, motoristas de caminhão e violeiros (1985, p. 57-58).

Esse episódio de revolta do cantor como uma reação às vaias deliberadas do público, reitera a ideia de que esses eventos, que promoviam a música popular brasileira em uma fase marcada por composições de protesto²⁷, desempenhavam um papel canalizador para o sentimento de sublevação da juventude.

Na IV edição do festival, o vencedor foi Tom Zé representando a Tropicália com a canção *São Paulo, Meu amor*. E, finalmente, em 1969 ocorreu a última edição do mais importante festival de música popular do período, conforme apresentado na abertura dessa seção, a canção vencedora foi *Sinal Fechado* de Paulinho da Viola. O fim dos festivais estava ligado à vigência do AI-5 em dezembro de 1968, que exacerbou de forma ainda mais veemente a ação da censura, bem como o crescente número de eventos semelhantes que passaram a existir após o sucesso do Festival de Música Popular Brasileira.

Um dos festivais que promoveu de forma similar as canções de protesto da década de 60 foi o Festival Internacional da Canção (FIC), realizado no Rio de Janeiro e exibido pela TV Globo a partir de 1966. O I Festival foi vencido pela canção *Saveiros* de Dorival Caymi e Nelson Mota. Nessa mesma edição, Geraldo Vandré recebeu o segundo lugar com a música *O Cavaleiro*. No ano seguinte, Guttemberg Guarabyra e o Grupo Manifesto ficaram na primeira colocação com a canção *Margarida*. Essa edição também contou com os sucessos de *Travessia* de Milton Nascimento e Fernando Brant e *Carolina* de Chico Buarque em parceria com Cynara e Cybele, que ficaram, respectivamente, na segunda e terceira colocação.

A III edição do FIC, em 1968, foi marcada por icônicas canções de protesto. A música que ganhou o primeiro lugar foi *Sábida* de Chico Buarque e Tom Jobim que,

27 De acordo com Muller (2010) havia [...] um conjunto de artistas/compositores que eram identificados como expressões da luta contra o regime e pela redemocratização: Chico Buarque, Gonzaguinha, Sérgio Ricardo e Milton Nascimento, entre outros. Eles sistematicamente atendiam a convites de lideranças estudantis para se apresentarem de graça, ou a preços simbólicos, em shows que permitiam, muitas vezes, arrecadar dinheiro para fazer essas entidades funcionarem minimamente (MULLER, 2010, p. 88).

embora exaltasse a questão dos exilados políticos, foi vaiada quando anunciada como vencedora dessa edição do evento. Esse fato ocorreu devido ao sucesso estrondoso da canção de Geraldo Vandré, *Para não dizer que não falei das flores*, que ficou com a segunda colocação do festival. A canção de Vandré tornou-se um hino contra a ditadura e um ícone nas manifestações de 1968 contra o regime. Obviamente a obra de Vandré foi considerada uma afronta sob a perspectiva dos militares e, de acordo com os argumentos de Stephanou:

A música foi considerada pelos militares como um “achincalhe” às Forças Armadas, um desrespeito aos soldados e um culto à subversão. Segundo o secretário de Segurança da Guanabara, general Luís de França Oliveira, a “música é atentatória à soberania do país” e “não deveria nem mesmo ser inscrita” no festival. Na opinião de outro general, Otávio Costa, a música é “a favor do ódio, da violência, da luta de classes, do materialismo histórico e até mesmo do canhão” (STEPHANOU, 2001, p. 164).

O cantor foi obrigado a se exilar após a publicação do AI-5, mas, como o país de destino foi o Chile, Vandré foi impelido a retornar ao Brasil em 1973, após o golpe perpetrado pelo General Augusto Pinochet. O autor de *Para não dizer que não falei das flores* teve que se retratar publicamente ao voltar para sua pátria de origem, não conseguindo mais retomar sua promissora carreira artística.

O Festival Internacional da Canção permaneceu nas telas da tevê brasileira até 1972, premiando em sua última edição Jorge Ben com a canção *Fio Maravilha* e na segunda colocação a música *Diálogo* de Baden Powell, em parceria com Paulo César Pinheiro.

1.1.3 O Cinema

O cinema brasileiro também se engajou e fez parte dos movimentos de contestação durante a década de 1960. O Cinema-Verdade, o Cinema Novo e o Cinema Marginal foram os três segmentos da sétima arte que se envolveram na produção de um conteúdo audiovisual predominantemente crítico às condições políticas e sociais do país. Além disso:

Entre os estudantes, também era forte a ideia de que o cinema deveria estar ligado à política e, como tal, deveria colaborar na resistência contra o regime. A realização dos ciclos de cinema, dos cineclubes e cinematecas instalados nas universidades fugiam ao esquema comercial que predominava no circuito cinematográfico em geral. Os estudantes buscavam filmes nacionais e estrangeiros que suscitassem um debate sobre diferentes

situações e propiciassem o questionamento da realidade existente (MULLER, 2010, p. 78).

O cinema nacional, que se desenvolveu entre 1964 a 1968, constituiu-se em parte da influência do cinema de autor, criado na França como possibilidade de romper com as grandes produções e com as premissas da indústria cultural.

Com produções audiovisuais de orçamento baixo, o cinema brasileiro desse período privilegiou o que foi denominado por Glauber Rocha como a estética da fome²⁸ em contraponto ao cinema “digestivo”.

O Cinema Novo tinha como proposta a apresentação de uma nova estética e de uma nova linguagem, cujo foco seria influenciar na realidade social do país. A negação do padrão americano de cinema produzido apenas para entreter era um dos traços desse segmento do cinema nacional, influenciados pelo cinema vanguardista francês, pelo expressionista italiano, bem como pelo neorealismo italiano do pós-guerra, o Cinema Novo ficou marcado por produções que retratavam os problemas do nordeste brasileiro, com destaque para a miséria social e da exploração do trabalhador em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais.

O filme síntese dessa corrente cinematográfica foi *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), de Glauber Rocha. Produção baseada na peça existencialista de Jean Paul Sartre *O Diabo e o Bom Deus*, na qual Glauber a tropicaliza incluindo relações econômicas, sociais e de poder em um sertão nordestino marcado pelo coronelismo e pela miséria. [...] O cinema de Glauber, nesta fase, é anticolonialista, anti-imperialista, e politicamente “terceiro-mundista” (STEPHANOU, 2001, p. 177).

Glauber, ao apresentar seu manifesto sobre a estética da fome em um seminário sobre cinema latino-americano realizado na Itália em 1965, fez a defesa de uma “cultura da fome” e os desdobramentos desta no uso da violência. Nas palavras de Glauber:

Sabemos nós – que fizemos estes filmes feios e tristes, estes filmes gritados e desesperados onde nem sempre a razão falou mais alto – que a fome não

²⁸ A *estética da fome*, criada e abandonada por Glauber Rocha, era baseada na teoria da violência do colonizado contra o colonizador, e na busca pela independência perante o “aparelho tecnológico e econômico” da indústria cultural. Glauber acabaria abandonando essa postura e aderindo à indústria cultural e, de certa forma, ao próprio Regime Militar, ao fazer acordos para a produção de filmes subsidiados com verba pública. A *estética da fome* propõe que o cinema brasileiro assumira as características do país: pobre, subdesenvolvido, miserável; tornando-se, assim, um cinema revolucionário e conscientizador, um cinema que ajude a romper com o colonialismo e que se oponha ao cinema digestivo (STEPHANOU, 2001, p. 178).

será curada pelos planejamentos de gabinete [...] Assim, somente uma cultura de fome, minando suas próprias estruturas, pode superar-se quantitativamente: e a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência [...] uma estética da violência antes de ser primitiva é revolucionária, eis aí o ponto inicial para que o colonizador compreenda a existência do colonizado: somente conscientizando a sua possibilidade única, a violência, o colonizador pode compreender, pelo horror, a força da cultura que ele explora. Enquanto não ergue as armas, o colonizado é um escravo (*apud* STEPHANOU, 2001, p. 179).

Além do aspecto político combativo característico do Cinema Novo também é importante destacar as contribuições que esse segmento trouxe para o cinema nacional. O novo paradigma estético e o inovador formato narrativo apresentados por Glauber em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* mudaram os rumos das produções audiovisuais do Brasil. A narrativa tradicional baseada nos cânones de D.W. Griffith²⁹ passou a ser substituída por um paradigma estético que convergia uma série de influências, como a tragédia grega, o *western*, a direção de Sergei Eisenstein (diretor do clássico *O Encouraçado Potemkin*) e o ícone do cinema japonês, Akira Kurosawa (SETARO, 2010).

O Cinema Novo influenciou outro segmento do cinema nacional, denominado como Cinema Verdade. Esse segmento do cinema tinha como proposta demonstrar a realidade do Brasil. Produções sem roteiro, e no estilo documentário, privilegiavam personagens que viviam às margens da sociedade. No Cinema Verdade o que estava em pauta era [...] qual a melhor forma de passar uma mensagem, a forma mais eficiente. Como fazer uma arte informativa, de denúncia, conciliando, fatos, imagens, informação e arte (STEPHANOU, 2001, p. 175). Dessa forma:

[...] No movimento do Cinema-Verdade se acreditava que o mais eficiente era a forma mais direta, sem os recursos cinematográficos, sem atores, através da entrevista aos protagonistas, focados em primeiro plano e sem nenhuma orientação artística por toda parte do diretor (STEPHANOU, 2001, p. 175).

Em contraponto a esses segmentos mais intelectualizados do cinema nacional, constituiu-se durante a década de 1960 o Cinema Marginal. Vertente da sétima arte que privilegiava personagens desestruturados e à margem da sociedade, apresentando nos filmes aspectos como: aversão à indústria cultural, cenas de nudez e violência, e a necessidade de assumir o subdesenvolvimento do país.

O cinema marginal tinha como influência a *Nouvelle vague* francesa, cuja marca de contestação era a [...] carnavalização da cultura brasileira. Uma cultura

²⁹ David Llewelyn Wark Griffith foi um diretor dos Estados Unidos da América que produziu mais de 450 filmes no início do século XX, é considerado o criador da linguagem cinematográfica.

que, apesar de reivindicar o *status* de culta, não passava de uma cultura marginal, tupiniquim, antropofágica (JOSE, 2007, p. 159).

1.1.4 Literatura

A literatura nacional foi um importante elemento cultural de contestação à ditadura civil-militar. Contando com obras que denunciavam a situação da miséria no campo, a truculência do estado e a violência urbana, parte do mercado editorial do período destacou-se pelos livros de denúncia.

Na questão da denúncia social, o grande destaque foi *Assim marcha a família*, livro-reportagem, escrito por seis jornalistas (José Loureiro, Syvan Paezzo, Luciano Barcellos, Arthur José Poerner, Édson Braga e Agostinho Seixas), e que faz uma “radiografia dramática” dos grandes centros urbanos, descrevendo o drama dos mendigos, das prostitutas, dos homossexuais, dos menores abandonados (STEPHANOU, 2001, p. 188).

Todavia, o livro de maior impacto do período foi *Quarup* de Antônio Callado. Publicado em 1967, com suas mais de 500 páginas, a obra enfatizava que, a partir da negação do individualismo e da aliança entre o povo e os intelectuais, a insurgência revolucionária se revelaria como uma possibilidade. Segundo Stephanou:

O romance conta o processo de conscientização e libertação de um padre intelectualizado, que, andando pelo Brasil, descobre a miséria do povo, despindo-se então de sua condição privilegiada e abandonando sua rígida formação e fé cristã, sua posição acomodada e conservadora, para se integrar na luta por mudanças sociais. Esse processo de libertação é doloroso e cheio de dúvidas. No final, o padre parte para a guerrilha rural, liderando um grupo de camponeses politizados e inconformados com o Regime militar. Moral da história: é preciso libertar-se de velhas concepções, que travam a ação. O padre sempre adiava seu sonho de ir para o Xingu, formar um prelazia porque tinha medo de cair em tentação diante da nudez das índias. Foi preciso ele ter uma experiência sexual para perder o medo e finalmente partir para a Amazônia. Visão otimista de Antônio Callado, que deposita esperança na possibilidade de uma verdadeira revolução brasileira. O romance defende e idealiza a guerrilha rural, como um processo libertário, como a forma de levar o povo a emancipação econômica e política (2001, p. 189).

Neste período, os ensaios acadêmicos também ganharam espaço no mercado editorial brasileiro. Apresentando análises da realidade brasileira destacavam-se os ensaios sobre a ditadura civil-militar, como *A revolução sem rumo* (1964), de João Carlos Alvim; *Brasil, 1º de Abril* (1964); *Brasil, 1º de abril* (1964), de Arakén Távora; *Março, 31, civis e militares* (1964), de Fernando Pedreira; *Sociologia da revolução brasileira* (1965), de Pessoa de Moraes; *A opção imperialista* (1965), de Mário Pedrosa, entre outros. De

acordo com Ridenti (2007), o movimento estudantil constituía-se como o público principal da literatura, das canções, dos ensaios, das revistas e jornais, enfim, da produção artística e intelectual mais expressiva do período — quando não era ele mesmo produtor (RIDENTI, 2007, p. 190).

O período de 1964 a 1967 foi marcado por uma produção literária com enfoque na denúncia e na crítica à ditadura. Com destaque para as obras listadas no quadro a seguir:

QUADRO 1 – LIVROS DE DENÚNCIA PUBLICADOS ENTRE 1964 E 1967

Ano	Ensaaios	Autoria
1964	<i>A Velha Classe</i>	Márcio Moreira Alves
1965	<i>O Golpe começou em Washington</i>	Edmar Morel
1965	<i>O Golpe de Abril</i>	Edmundo Muniz
1965	<i>Política e Revolução Social no Brasil</i>	Octávio Ianni, Francisco Weffort, Paul Singer e Gabriel Cohn
1965	<i>O Brasil no Espelho do Mundo</i>	Otto Maria Carpeaux
1965	<i>Assim Marcha a Família</i>	José Louzeiro, Sylvan Paezzo, Luciano Barcellos, Arthur José Poerner, Édson Braga e Agostinho Seixas.
1966	<i>Brasil – Guerra Quente na América Latina</i>	João Maia Filho
Ano	Obras ficcionais	Autoria
1964	<i>O Ato e o Fato</i>	Carlos Heitor Cony
1967	<i>Pessach, a Travessia</i>	Carlos Heitor Cony
1967	<i>Quarup</i>	Antônio Callado

Fonte: Gouvêa, 2013.

Os livros eróticos também se destacaram no mercado editorial nacional durante a década de 1960. De cada três livros vendidos no país, um era erótico, com destaque para a Coleção Maldita (Record) e a Coleção Erótica (Jovem Álvaro Edições), que lançou clássicos como Kama Sutra, O tapete de carne e Diálogo das prostitutas de Aretino.

O campo da poesia também fez parte do movimento de contestação à ditadura nos anos 1960. A poesia nacional dividiu-se em duas vertentes: a primeira, conhecida como poesia práxis e poema processo, identificava-se com o movimento tropicalista,

cujo enfoque visava à estética e ao conteúdo. Além disso, cultuava a modernização e a participação construtiva do leitor. A segunda, conhecida como poesia engajada ou social, identificava-se com as posições do movimento nacional-popular e teve como seus representantes mais ilustres, os poetas Thiago de Mello e Ferreira Gullar.

1.1.5 A reação da ditadura

As diferentes manifestações culturais de contestação, que ocorreram durante a década de 1960, não passaram despercebidas pelo regime autoritário que vigorava no Brasil. Nesse sentido, a ditadura civil-militar mobilizou-se no combate às manifestações culturais do período, por meio da estratégia³⁰ de ampliação do cerceamento da liberdade de expressão mediante o enrijecimento da atividade censora que ocorria no país, bem como pela implantação de uma disciplina pautada nos princípios da moral e do civismo compulsória a todos os cursos de graduação e pós-graduação do Brasil. A dimensão estratégica dada a esse componente curricular pode ser apreendida por meio das informações do Parecer nº 3/69, emitido pelo CFE, cuja apreciação versava sobre o conteúdo do anteprojeto apresentado pela ADESG e acerca da emergência da obrigatoriedade do ensino da moral e do civismo nas instituições de ensino superior do período, uma vez que, a necessidade de implantar esse componente era posta:

[...] 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, 1969a).

No que tange às ações de repressão à cultura, cabe destacar a análise do trabalho de Muller (2010), que examina um folheto publicado no início de 1974 pela Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Educação e Cultura intitulado “Como eles agem”, documento que indicava como as organizações de esquerda procediam para conquistar o apoio popular por meio das “letras e das artes”, o impresso era dividido nas áreas de educação e cultura. Nas palavras de Muller (2010):

O folheto, além das observações sobre as ações subversivas, discorria sobre o aumento do uso de entorpecentes entre os jovens, afirmando que a

³⁰ Conforme mencionado no início da seção, o conceito de estratégia utilizado neste trabalho se fundamenta nas conceituações de Certeau (1994), que pode ser definida, como o conjunto de ações elaboradas por aqueles que detêm o poder, para fazer perpetuar esse poder.

“toxicomania” era uma das “armas mais sutis do variado arsenal do movimento comunista internacional”. Em escala mundial, os jovens estavam se beneficiando da revolução sexual, do uso da pílula e de drogas como maneira de vivenciar novas experiências e práticas sociais libertárias. “Culpabilizar” o famigerado comunismo por isso era mais um dos subterfúgios utilizados pelos militares que favoreciam ao “choque de gerações” entre pais e filhos, na década de 1970. [...] Em relação aos docentes, havia referências àqueles que eram contra a política do governo e se “entendiam” com os “subversivos”, na tentativa de reestruturar o movimento estudantil. [...] Na área da cultura, destaque foi dado para cinema, teatro, música, imprensa e religião. Em cada tópico, reforçava-se a ideia de que a arte era utilizada como uma poderosa arma ideológica, que levava à dissolução dos bons costumes. Chegaram a nomear Glauber Rocha como nome representativo do cinema, o Grupo Oficina do teatro, e Chico Buarque da música. [...] Nos tópicos sobre teatro e música, a relação dos artistas com o meio estudantil era considerada direta e perigosa: os artistas divulgavam suas mensagens entre os estudantes e estes, por sua vez, produziam uma cultura subversiva (MULLER, 2010, p. 91-92).

A análise empreendida por Muller (2010), somada, as informações do Parecer nº 3/69 do CFE, reitera a preocupação que o regime tinha com os campos da educação e da cultura como áreas estratégicas, no que tange ao caráter subversivo das manifestações culturais de contestação à ditadura que pudessem cooptar a juventude universitária.

Em relação às ações de censura³¹, como instrumento capaz de coibir as manifestações culturais de contestação, foi criado, em abril de 1965, o Departamento Federal de Segurança Pública, local onde atuaria o Serviço de Censura de Divisões Públicas (SCDP). O início do funcionamento desse órgão foi marcado pela dificuldade em deslocar servidores de outras repartições para atuar como censores, culminando na seleção de censores desqualificados para a função. Todavia, a medida que apareciam erros, como a proibição do romance *O vermelho e o negro* de Stendhal, redigido no século XIX e vetado de circulação devido ao título, a censura passou a aprimorar o desempenho de suas funções.

A atuação do censor passou a ser desempenhada de forma mais qualificada a partir da publicação da Lei Nº 5.536/68, que versava sobre a censura de obras teatrais, cinematográficas e novelas. Esse dispositivo legal organizava e qualificava o trabalho da censura, criando as funções: técnico em censura e censor federal, bem como criava o Conselho Superior de Censura (CSC), subordinado ao Ministério da justiça. Essa medida regulamentou que a função de Técnico de Censura só poderia ser exercida por

³¹ Cabe destacar que as ações de censura não foram medidas inéditas que surgiram na ditadura civil-militar. A censura foi uma atividade legal introduzida no sistema jurídico desde a Constituição de 1934. Entretanto, foi no período da ditadura de 1964 que a censura desempenhou seu papel mais radical, principalmente após a publicação do AI-5.

um profissional com curso superior de Ciências Sociais, Direito, Filosofia, Jornalismo, Pedagogia ou Psicologia.

Uma das ações da censura no teatro foi com o Show Opinião, que teve parte do texto da peça excluído e com o espetáculo Roda Viva, que em 1967, após oito meses e 27 dias em cartaz foi banido após os atores serem agredidos no palco do teatro.

No cinema eram comuns as ações da censura culminarem na descaracterização dos filmes. Os censores, ao se depararem com cenas consideradas excessivas, colavam um papel no rolo do filme indicando o ponto a ser cortado. Se o número de recortes fosse elevado, a recomendação era pela proibição da obra, caso contrário, a ação da censura se demonstraria evidente.

A música também foi alvo recorrente da censura, e foi um dos elementos da cultura que passou a utilizar diversos recursos e técnicas para driblar a atividade censora.

Os livros³² também foram proibidos no período. Entre 1964 e 1967 ocorreram inúmeras visitas ostensivas da polícia as livrarias, editoras e gráficas, cuja ordem era recolher qualquer livro que tratasse de socialismo, marxismo e comunismo.

A censura atuava em todos os setores da cultura, da imprensa e até mesmo nas ruas. O ímpeto em controlar o que poderia ser dito também se fez presente, inclusive, na fiscalização dos muros das cidades. Uma forma recorrente de manifestação contrária à ditadura ocorreu por meio da pichação. Frases como *Abaixo a Ditadura* ganhavam espaço nas paredes das metrópoles. Sendo assim, a censura também passou a monitorar os muros pichados, criando um banco de dados para essa prática subversiva na Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS).

De acordo com o informe nº 238-06/80, da Secretaria de Estado da Segurança Pública do Paraná, de 30 de maio de 1980, existia o monitoramento das pichações realizadas nos muros da capital do estado, cujo conteúdo era permeado com frases de caráter político e reivindicatório. Segundo consta no documento:

Ultimamente algumas ruas centrais da cidade e mesmo outras periféricas tem recebido constantes pichações em muros e "OUTDOORS" com frases de caráter político e reivindicatório.

Os pichamentos têm sido feitos com tinta "spray" nas cores preta-vermelha e amarelo-esverdeado fosforescente, predominando nas vias preferenciais de

³² Livros de autores marxistas como Althusser, Debray, Marcuse, Poulantzas, entre outros escritores de esquerda estrangeiros, foram censurados. No caso de autores nacionais, intelectuais como Darcy Ribeiro, Nelson Werneck Sodré e Caio Prado Junior também integraram a lista de autores com obras sob censura.

maior fluxo de tráfego, tais como: Rua Desembargador Motta, Carlos de Carvalho, Silva Jardim, Mateus Leme, Av. Paraná etc.

Nos pichamentos em preto nota-se o mesmo padrão de letra. Já a sigla MLP em tinta fosforescente parece ser feita em outro padrão grafológico.

Porém em muitos pontos da cidade encontra-se W em tinta vermelha recentemente aplicada (DOPS-PR, 1980).

Embora a pichação não se inclua como um dos elementos culturais de contestação explorados nessa seção faz-se relevante mencionar essas manifestações da cultura escrita, uma vez que esse tipo de ação se relacionou diretamente com as ações de repressão a liberdade de expressão. Abaixo reproduzo uma dessas manifestações, catalogada no DOPS como uma pichação realizada no muro da Sociedade Garibaldi, no centro histórico de Curitiba, de frente para a Avenida Jaime Reis.



FIGURA 2 – PICHÇÃO EM PROTESTO A DITADURA
FONTE: DOPS-PR, 1980.

As pichações eram vistas como uma afronta à ditadura e uma ação de contrapropaganda ao regime que havia se estabelecido no país. A preocupação com esse tipo de manifestação de protesto pode ser percebida de forma mais veemente a partir das observações constantes no informe nº 238-06/80, da Secretaria de Estado da Segurança Pública do Paraná, quando da aproximação da visita do Papa João Paulo II a cidade de Curitiba, conforme apontado no documento a seguir:

O controle e o cerceamento de informação contrária ao ideário do regime disseminaram-se por toda a sociedade. Um dos fenômenos de repressão e censura que se destacaram no combate as manifestações contrárias a ditadura, foi o denominado terrorismo cultural³³.

Combinando coerção física, ações de confisco de livros e censura, a ditadura exercia um verdadeiro terrorismo cultural em locais como livrarias, editoras e gráficas que comercializassem conteúdo considerado subversivo. De acordo com o editorial do Jornal do Brasil, de 22 de janeiro de 1966, [...] todo livro cujo título se refira a socialismo, marxismo ou comunismo ou tenha na capa nome de autor russo ou assemelhado, deve ser recolhido à fogueira purificadora do DOPS (*Apud* STEPHANOU, 2001, p. 214).

Segundo Stephanou (2001), as ações de confisco se desdobravam em imponentes operações policiais, marcadas pela violência e pela exibição de armamento pesado contra inimigos imóveis e desarmados, como livreiros, balconistas e operadores gráficos.

As apreensões de livros tornaram-se recorrentes nesse período e seguiam em tese as seguintes etapas: abertura de inquérito policial; visita à editora de um militar auxiliar ao militar responsável pelo caso; após três ou quatro dias o responsável pelo inquérito acompanhado de agentes e de um mandado apreendia o material considerado subversivo e, por último, a editora impetrava um mandado de segurança ao Supremo Tribunal Federal (STF) reivindicando a inconstitucionalidade das apreensões o que, até 1966, garantiu boas vitórias aos impetrantes.

Por outro lado, o terrorismo cultural não se restringiu ao cerceamento de livros de conteúdo subversivo ou duvidoso, as ações repressivas também tiveram como alvo, invasões de universidades, prisões de estudantes, afastamento de professores, exílios, proibições de atividades acadêmicas, atentados a redações de jornais, fechamento de editoras e de organizações culturais. O terrorismo cultural materializava-se sob o espectro de uma força diligente e arbitrária capaz de esmagar qualquer manifestação cultural divergente ao regime. O cerceamento

³³ Denominação dada pelos veículos de comunicação de esquerda ou independentes para o conjunto de ações repressivas do Regime Militar em relação ao meio cultural e educacional durante os governos Castello Branco e Costa e Silva. As primeiras ações do chamado terrorismo foram: o incêndio da sede da UNE, no Rio de Janeiro, a invasão do campus da Universidade de Brasília, a depredação do prédio do ISEB, e as dezenas de fogueiras de livros realizadas na madrugada do dia 1º de abril (STEPHANOU, 2001, p. 218).

alcançava níveis beligerantes, recorrendo a espetáculos recheados de sandice, como a queima de obras em espaços públicos, conforme as palavras de Stephanou:

Livros queimados em praça pública, livrarias comerciais depredadas, bibliotecas particulares invadidas, essa era a política e a ação do terrorismo cultural em relação aos livros. O ministro da Educação, o ex-integralista Flávio Suplicy Lacerda, organizou pessoalmente o expurgo de bibliotecas, queimou livros de Eça de Queiroz, Sartre, Graciliano Ramos, Guerra Junqueiro, Jorge Amado, Paulo Freire (o método de alfabetização de Freire, integralmente aprovado pela UNESCO, foi proibido no Brasil por divulgar o comunismo), Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro. Livros de economia, política e filosofia deveriam ser previamente analisados antes de figurarem nas bibliotecas universitárias, ou mesmo entre o material pessoal dos professores (o material presente na sala dos professores, também, devia ser fiscalizado). Apenas em 1964, foram realizados expurgos em universidades de nove estados (Brasília, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Pernambuco, Guanabara, Bahia, Ceará). O governo ressuscitou ilegalmente nas universidades o “testemunho ideológico”, utilizado durante o Estado Novo. Além disso, os cursos universitários passaram a ser fiscalizados por agentes da DOPS, que também marcavam presença nas salas de aula, assembleias e eleições estudantis (STEPHANOU, 2001, p. 223).

As cenas descritas por Stephanou (2001) denotam o cerceamento promovido pelo regime e como a censura conseguiu amordaçar as manifestações culturais que fizeram frente à ditadura.

As circunstâncias que forjaram os movimentos culturais contrários à ditadura culminaram em um combate ao autoritarismo do Estado, o qual se deu por meio da difusão de um discurso contestatório e revolucionário. Que embora não tenha enfrentado o inimigo por vias concretas, o combateu por meio da ação, do conteúdo, da estética, do vocabulário e da contestação.

A resposta da censura às manifestações culturais do período, principalmente após a publicação do AI-5, praticamente interrompeu a criação e a difusão da produção cultural desses movimentos.

Entretanto, os movimentos culturais de contestação não se extinguiram completamente, pelo contrário, se sofisticaram. Utilizando-se de elementos discursivos, inteligentes e subliminares, as manifestações culturais contrárias ao regime, permaneceram compartilhando sua mensagem de repúdio por meio dos seus diferentes elementos, agora carregados de alegorias, metáforas e simbolismos. [...] Como notou Gilberto Vasconcelos, a cultura passa a ficar de “olho na fresta”, procurando as brechas, o espaço descuidado que permite a malandragem da crítica metaforizada (HOLLANDA E GONÇALVES, 1985, p. 96).

A observação de Gilberto Vasconcelos acerca das “brechas”, do “olho na fresta”, do espaço descuidado que permite a malandragem da crítica metaforizada, remete às considerações de Certeau (1994) acerca das condutas táticas que sujeitos podem exercer frente às estratégias das estruturas de poder – sem desconsiderar seus limites – efetivando-se como um [...] movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, [...] e no espaço por ele controlado (1994, p. 100). Além disso, as alegorias, metáforas e simbolismos utilizados nas diferentes manifestações de protesto, pelos artistas do período, traduziram-se em táticas ao se aproveitarem das [...] falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário (CERTEAU, 1994, p. 100).

Essas táticas operam [...] golpe por golpe, lance por lance. Aproveitam as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (CERTEAU, 1994, p. 100). Metaforizando a ordem dominante: fazem-na funcionar em outro registro. Modificam-na sem deixá-la. Procedimentos de consumo conservam a sua própria diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante (CERTEAU, 1994). Em outras palavras, nos termos em que Certeau pensava, parte das manifestações culturais de protesto, foi o resultado das seleções que os indivíduos faziam a partir de um repertório, [...] criando novas combinações entre o que selecionavam e colocando em novos contextos aquilo de que haviam se apropriado. Essa construção do cotidiano por meio de práticas de reutilização é parte do que de Certeau chama de “tática” (BURKE, 2005, p. 70).

Ratificando o que foi tratado na introdução desta tese, o objetivo não é negar a força que a estrutura do Estado exerceu durante o recorte temporal aqui adotado, mas privilegiar a ação dos sujeitos frente a essas estruturas, no sentido de olhar para as ações que tentaram ressignificar, adaptar e, até mesmo, burlar a ordem vigente. Seja na composição de uma canção, no roteiro de um filme ou na escrita de um livro, as práticas culturais deslindadas nessa primeira seção vão ao encontro da perspectiva assumida nesse trabalho de não buscar compreender as ações do período somente a partir de determinantes estruturais, mas considerando as ações dos sujeitos. Afinal, conforme mencionado em parágrafos anteriores, mesmo após o recrudescimento da ditadura no final dos anos 1960, a resistência ao regime permaneceu, porém, em novos formatos, marcados por simbolismos, metáforas e alegorias.

Por outro lado, a estratégia de implantar uma disciplina doutrinária, pautada nos princípios da moral e do civismo, a qual, nas palavras de Ney Braga (DOPS-PR, 1975), poderia servir como um instrumento capaz de evitar que a Universidade se convertesse em instrumento de ação política, de fato, concretizou-se, denotando o relevante papel que a ditadura atribuía ao campo educacional do período.

Nesse sentido, com o intuito de compreender o contexto histórico e cultural análogo à criação da disciplina de EPB exploraremos na próxima subseção a educação do período, elemento fundamental na reorganização cultural promovida pela ditadura civil-militar.

1.2 EDUCAÇÃO NA DITADURA CIVIL-MILITAR

A educação durante a ditadura civil-militar foi uma área considerada estratégica e de substancial importância para a doutrina política que orientou as ações dos governos do período. No Brasil, a DSND, idealizada pela ESG, foi a grande proponente das políticas e ações dos governos militares. No campo da Educação, os dois principais marcos deste contexto foram a Lei 5.540/68, que “fixou normas de funcionamento e organização do ensino superior” e a Lei 5.692/71, que estabeleceu o 1º e 2º graus, e novas diretrizes para eles (GONÇALVES, 2011, p. 1).

No livro “Doutrina Básica” da ESG, Cultura e Educação são considerados fatores da expressão psicossocial do Poder Nacional. Para essa instituição, cultura era definida como o [...] conjunto de todos os valores criados pelo homem e preservados pela sociedade e transmitido às novas gerações, mediante processos de ensino e aprendizagem, tanto formais como informais (ESG, 1979, p. 146). A educação atribuía-se o papel de transmissão e assimilação de conhecimentos e valores culturais do grupo social, bem como o aperfeiçoamento do ser humano, no sentido de facultar a realização de suas potencialidades (ESG, 1979).

A Escola, para a DSND, era considerada como um órgão da expressão psicossocial do Poder Nacional, uma estrutura social que tinha como função:

[...] ministrar a educação sistemática, mediante processos de ensino e aprendizagem; é uma continuação e ampliação da função educativa do lar. A educação torna-se mais complexa à medida que se multiplicam e diferenciam os valores culturais do grupo social, passando a exigir a criação de normas que garantam o equilíbrio da convivência social. Em termos democráticos, a escola oferece a todos a oportunidade de desenvolvimento de suas diversas capacidades, procurando eliminar as

distâncias sociais e oferecendo a cada um a possibilidade de ascender socialmente, mercê de seu mérito e de seu esforço.

São objetivos essenciais da escola:

- promover a formação da pessoa humana em todas as suas dimensões;
- transmitir a cultura e seus valores;
- propiciar o conhecimento científico e tecnológico necessário ao exercício profissional. (ESG, 1979, p. 156-57).

Faz-se importante frisar que para a ESG o termo Escola incluía todas as instituições de ensino, inclusive o ensino superior. Também cabe esclarecer que a conotação da expressão “termos democráticos” correspondia à ideia de acesso expandido (GONÇALVES, 2011). A educação, além de papel estratégico na transmissão da cultura e de valores, também era atribuída a função de fazer [...] do indivíduo um trabalhador produtivo [...]. A finalidade da educação, [...] é preparar o jovem para uma ocupação. A escola ajuda-o, então, a desenvolver atitudes que conduzam à produtividade (ESG, 1975, p. 401). Esse papel da educação como condição de preparação dos indivíduos para ingresso no mercado de trabalho e ampliação do crescimento econômico denota o destaque que ela ocupava em relação ao desenvolvimento. Para a DSND:

A acumulação do capital humano através da educação tem fundamentalmente dois efeitos:

- o aumento de produtividade do fator trabalho, que se reflete no mercado por aumento no salário real;
- o aumento de mobilidade do fator trabalho, que passa a explorar, de maneira mais efetiva, as diferenciações de produtividade setorial existente na economia. Corresponde, portanto, a aumento na capacidade de utilizar os fatores de produção de maneira mais eficiente. [...]

Caracteriza-se, pois, a importância fundamental da educação do homem como “investimento” mais produtivo para o desenvolvimento. É através do preparo profissional técnico-científico que uma sociedade se coloca em condições de assimilar a tecnologia já criada e de aplicar e ampliar tecnologia mais desenvolvida. (ESG, 1975, p. 153)

Essa atribuição dada à educação permite identificar características advindas da Teoria do Capital Humano. O responsável por estabelecer os fundamentos dessa vertente teórica foi Theodore W. Schultz, em 1950, nos Estados Unidos. Esses pressupostos tinham por objetivo propiciar uma explicação para os diversos níveis de desenvolvimento socioeconômico dos países. Com destaque para a existência de uma relação direta entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico (VALÉRIO, 2007).

Nessa perspectiva, cabe enfatizar que a educação durante a ditadura civil-militar atendia a elementos propostos pela DSND, que se traduziram nos

dispositivos das Leis 5540/68 e 5692/71, no sentido de promover a difusão de valores caros à ESG, bem como a preparação da mão de obra.

A Lei 5.540/68, que “fixou normas de funcionamento e organização do ensino superior”, fundamentou-se no Relatório do Grupo de Trabalho criado por meio do Decreto Nº 62.937, de 02 de julho de 1968. Segundo esse documento, a organização da universidade brasileira a base de faculdades tradicionais não satisfazia às necessidades do processo de desenvolvimento do país. O aumento do número de instituições de ensino superior fundamentado apenas na multiplicação das unidades não atendia às novas demandas científicas e tecnológicas do período. Sendo assim, fazia-se necessária uma reformulação das universidades brasileiras capaz de satisfazer às novas solicitações do mercado de trabalho (FÁVERO, 2006). Segundo as conclusões do trabalho de Motta (2014) sobre a reforma universitária:

O importante a destacar é que a lei representou o ponto de culminância de várias iniciativas para a reforma das universidades. Ela sintetizou normas anteriores, como as Leis n.53 e n.252, que criaram departamentos e previram a formação de institutos de pesquisa a partir das antigas faculdades, porém foi além, em texto longo e detalhado. Uma das principais inovações foi finalmente extinguir as cátedras, pondo fim a um debate que se acumulava há anos e dividia até os que eram favoráveis a reformas. A extinção das cátedras era essencial para a implantação do novo modelo, estruturado com base em departamentos e prevendo carreira docente mais aberta e produtiva. Previa-se também o fortalecimento das instituições centrais das universidades, cujos órgãos teriam maior controle sobre as faculdades, bem como aumento das verbas das reitorias, ponto-chave para consolidar seu poder diante de diretores outrora autossuficientes. Os reitores passariam a ser escolhidos a partir de listas sêxtuplas, e não mais tríplexes, o que aumentava as chances do governo de nomear pessoas de sua confiança, e a representação estudantil seria fixada em 1/5, estendida a todos os órgãos colegiados. Outro aspecto importante foi a unificação dos vestibulares, que deixariam de ser exames e passariam a ser concursos classificatórios, como forma de resolver de vez o problema dos excedentes. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, porém, sugeria também o aumento das vagas discentes (MOTTA, 2014, p. 158).

Além do Relatório do Grupo de Trabalho, outros documentos contribuíram na elaboração do texto da reforma universitária, tais como os elaborados pela *USAID*, Comissão Meira Mattos e pelo fórum “A educação que nos convém”. De acordo com Mathias (2004), em seu estudo sobre a Lei 5.540/68:

[...] Em continuidade aos trabalhos iniciados durante o governo João Goulart, a Usaid elabora um relatório que ganha o nome de seu presidente, Atcon (1966); o governo edita os Decretos-leis n. 53, em 1966, e 252, em 1967, definindo as bases da reforma; a elaboração de alguns projetos de extensão universitária que posteriormente seriam implementados, tais como Crutac, o Rondon e o Mauá (1966); Cria ou estimula comissões e fóruns de discussão a respeito do tema, como a Comissão Meira Mattos (1967) e o

fórum “A educação que nos convém” (1967), iniciativa conjunta do governo, da PUC-RJ e do Jockey Club do Brasil. Os documentos oriundos dessas iniciativas acabaram por produzir uma série de sugestões, muitas adotadas, entre as quais se destacam: extinção do sistema de cátedras; introdução da organização departamental, plano de carreira docente com introdução do tempo integral; divisão curricular em dois ciclos; um básico e um profissionalizante; integração das atividades de ensino e pesquisa; ênfase na pós-graduação (2004, p. 65).

Em síntese, a reforma universitária determinou o sistema departamental, o vestibular unificado, os ciclos básico e profissional, o sistema de créditos, a matrícula por disciplina, a reformulação da carreira do magistério e a pós-graduação (BARANOW e SIQUEIRA, 2007).

O conteúdo da Lei Nº 5540/68 prescrevia a indissociabilidade entre as atividades de ensino e pesquisa e a concentração de áreas afins, sendo assim, disciplinas análogas deveriam integrar um único departamento. A título de exemplo, um estudante de Pedagogia, que possuía em sua grade curricular a disciplina de Estatística, assim como o discente de Engenharia civil, deveriam se dirigir ao Departamento de Matemática Aplicada para assistir à aula. Além disso:

A lei incluía entre as atividades principais das universidades a pós-graduação, concebida como um dos instrumentos para fomentar a pesquisa, tema que nos anos seguintes receberia maior atenção do governo. Nos dispositivos legais incluíam-se os ciclos básicos de ensino, planejados para oferecer aos alunos formação mais ampla nos períodos iniciais, antes da opção profissional nos semestres finais. Os cursos seriam divididos em primeiro ciclo, ou ciclo básico, com disciplinas comuns aos estudantes da mesma área, e segundo ciclo, ou profissional, em que o estudante cursaria as disciplinas de sua área específica (MOTTA, 2014, p. 158).

Esse processo de departamentalização e oferta das disciplinas por meio do sistema de créditos presentes no conteúdo da lei denota a influência de alguns elementos da doutrina da ESG, tais como a [...] ênfase à modernização, à racionalização, à concentração e ao necessário planejamento da Educação, compreendidos como um processo em desenvolvimento, ou seja, como uma reforma administrativa em andamento (GONÇALVES, 2011, p. 14). Esses elementos podem ser observados nos itens do artigo 11 da reforma universitária:

As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;

d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos:[...] (BRASIL, 1968, grifos nossos).

Nesse sentido, depreende-se que o conteúdo dessa lei dialogava com uma política de reforma administrativa que não se restringia apenas ao campo da educação. “As estratégias previstas e utilizadas pelos governos militares contemplavam valores e aspirações da população, como forma de fortalecer sua legitimidade” (GONÇALVES, 2011, p. 16). Contudo, adverte a autora, [...] “Isso não significa que tenha sido apreendida de forma automática ou em sua totalidade, nem de maneira homogênea em todos os locais” (GONÇALVES, 2011, p. 16).

Na concepção de Desenvolvimento da DSND, a educação aparece como um elemento significativo para o Desenvolvimento, uma vez que tornaria acessíveis à população, a cultura e o trabalho. “No manual da ESG, destaca-se a importância fundamental da educação do homem como investimento mais produtivo para o desenvolvimento” (GONÇALVES, 2011, p. 8), o que justificava a reformulação de todo o sistema de ensino.

Em perspectiva similar, Kuenzer (1992) afirma que as propostas educacionais do ensino de 2º grau pela lei 5.692/71 destacavam a valorização e a promoção social do trabalhador por meio da qualificação profissional, o que impulsionou práticas de integração entre escolas e empresas dada a necessidade de qualificação dos recursos humanos. Para Kuenzer (1992), o processo de reestruturação do sistema educacional, sob o viés do Desenvolvimento, demandava:

Aumento da produtividade do sistema de ensino, pela via da racionalização, como forma de resposta à sua proclamada ineficácia. Com esta intenção, reformulou-se todo o sistema de ensino, através das leis 5.540/68 (ensino superior) e 5692/71 (ensino de 1º e 2º graus). A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição de renda ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado. Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado (KUENZER, 1992, p. 42).

Dada a importância atribuída à educação e a necessidade de corrigir a ineficiência do sistema de ensino, multiplicaram-se propostas de planejamento educacional que visavam a atender as demandas do mercado. Nesse caso, a educação foi entendida como peça fundamental do processo de desenvolvimento,

aliando capital externo à inovação tecnológica, o que se traduziria em maior produtividade, que, por sua vez, propiciaria a ampliação dos níveis de investimento e de oferta de empregos. Contudo, nas palavras de Gonçalves:

A ideia de “desenvolvimento” apresentada pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN) não estava restrita à condição econômica. Havia a ideia, amparada por uma “política de segurança”, de associação de estratégias de cunho político, econômico, psicossocial e militar para: o desenvolvimento integral do homem, desenvolvimento da terra e o desenvolvimento das instituições. Nesse caso, a DSN foi pensada como um fator de integração entre civis e militares de modo que, ambos, pudessem ser responsáveis por uma espécie de adestramento na teoria de segurança (GONÇALVES, 2011, p. 5).

Não obstante seja inegável a importância concedida à educação como um dos vetores do processo de desenvolvimento do período. Cabe ressaltar que:

[...] a reformulação educacional aqui estudada não constituiu um mero reflexo da intenção de desenvolvimento econômico das autoridades do país. Ela deve ser concebida como resposta da esfera educacional às demandas internas da população, que, de uma maneira geral, buscava melhores oportunidades de emprego, de formação profissional e conseqüentemente de qualidade de vida. Além da demanda interna por essa especialidade de ensino, havia a ação dos empresários, preocupados em suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada nos quadros das empresas do país. Também apoiavam a reforma os educadores e outros profissionais da educação que clamavam por uma determinação legal que garantisse o acesso e a permanência do aluno na escola (VALÉRIO, 2007, p. 41).

Nesse sentido, faz-se importante reiterar que o reconhecimento de outras demandas para a reestruturação do sistema de ensino não refuta a tese que, para a doutrina da ESG, a educação despontava como um elemento significativo para o Desenvolvimento. Nessa perspectiva, acrescenta Taborda de Oliveira (2001), [...] absurdo seria se não houvesse uma certa organicidade entre as reformas educacionais e o novo modelo socioeconômico (p. 61).

Em contrapartida, autores considerados clássicos pela historiografia do período, como Romanelli (1986) e Ghiraldelli (1990), defendem a tese de que as reformas educacionais se pautaram unicamente em pressupostos provenientes do mercado. Contudo, conforme mencionado na introdução desse trabalho, as recentes produções sobre a educação durante o período em questão, as quais não se pautam apenas em determinantes estruturais, mas também privilegiam a ação dos indivíduos no tempo, apontam que as [...] reformas educacionais desse período não devem ser compreendidas apenas sob a perspectiva dos autores citados, pois

também foram consequências de reivindicações da população em geral (VALÉRIO, 2007, p. 31). Para Taborda de Oliveira:

As reformas educacionais de 1968 e 1971 são resultado de um processo contínuo de consolidação hegemônica, que não se deu sem profundos antagonismos, divergências embates e conciliações. Amplas parcelas da sociedade civil debatiam-se em torno do que representava a própria reorganização da cultura no pós-guerra, tanto no plano interno quanto no externo. Assim, o Estado brasileiro configurava-se como um amálgama de interesses diversos, não monolíticos mas que, em última instância, não se propunha somente a fazer *mecanicamente* o jogo do capital internacional. Havia tensões que parecem ter sido desconsideradas ao longo da produção historiográfica. Mesmo porque se delineava toda uma outra configuração para a cultura brasileira, no sentido de sua *modernização*. O sentimento de nação *moderna, forte, grande*, difundido pelo Estado não trazia nada de novo; antes, era apenas uma redefinição de um processo iniciado já no século XIX de construção da nação brasileira, como nos indica Carvalho (1987). [...] Resta saber em que medida o povo brasileiro estava preocupado com a invenção ou não da nação, proposta pelos governantes, para muito além de seu cotidiano mais imediato (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 60).

Ainda segundo esse autor, os governos que promoveram as reformas educacionais durante a ditadura [...] , como de resto qualquer governo se proporia, intentou implantar uma política educacional que levasse em conta interesses os mais variados, e não, como se quer fazer crer, interesses escusos de uma classe despótica (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 64).

Na esteira desse raciocínio, podemos relacionar que o defasado índice socioeducacional do período conduziu a proposição de novos modelos de desenvolvimento econômico para o país. Elevando as reformas educacionais aqui explicitadas como resultado desse contexto, e não apenas como mero reflexo das forças de mercado e de políticas internacionais. De acordo com Motta (2014):

A decisão de reformar as universidades estava conectada ao plano de fomentar a pesquisa científica e tecnológica, tudo isso implicando maiores gastos públicos, em um quadro de retomada da perspectiva desenvolvimentista. Pode-se mesmo falar que houve aliança tácita entre militares e pesquisadores, sob a égide da sensibilidade nacionalista. Entretanto, a perspectiva modernizadora dos militares e de alguns de seus aliados tinha viés inexoravelmente autoritário e repressor, por vezes influenciado por matizes conservadores. Tais paradoxos eclodiram de maneira aguda com a edição do AI-5. O ato de força promulgado em dezembro de 1968 abriu nova onda repressiva, responsável por ceifar quadros importantes para o sucesso da modernização. Porém, ao mesmo tempo, ele ofereceu recursos de poder capazes de erradicar os obstáculos à reforma. Modernização e repressão, ao mesmo tempo. Forças que se alavancavam mutuamente, mas que também se impunham limites (MOTTA, 2014, p. 158) .

Essas reformas foram marcadas por nuances que excediam aspectos exclusivamente de mercado, uma vez que a demanda pela reestruturação da educação era uma prerrogativa proveniente da ineficiência do sistema, apreendida a partir do resultado de pesquisas que avaliaram a precária situação educacional do país.

O reconhecimento de que superar a pobreza e o atraso do Brasil não eram exclusividade do projeto de desenvolvimento apenas dos militares, mas uma preocupação de diversos grupos sociais, enseja a ideia de que, ao invés de uma imposição em torno de um determinado projeto de desenvolvimento para o país calcado somente no poder do regime de exceção, parte das políticas que visavam ao desenvolvimento gestadas no período, foram ao encontro de uma convergência de interesses que orbitavam o ideário de diferentes camadas sociais. Não se trata de negar a influência central da doutrina na formulação de políticas dos governos do período, mas de reconhecer demandas provenientes de diferentes grupos sociais na formulação dessas medidas. Nesse sentido, reiteramos que as reformas educacionais se alinhavam, sim, com os preceitos da DSND, mas não somente com eles.

Retomando que a educação era considerada uma área estratégica e de substancial importância para o regime de exceção que se estabeleceu no país a partir do golpe de 1964, é importante destacar que a educação também foi pensada como forma de controle social. Diante dos desafios apresentados pela sociedade civil em relação ao regime, seja por meio de manifestações culturais ou da insatisfação de determinados grupos na forma de movimentos sociais. A proposição de uma disciplina fundamentada em princípios da moral e do civismo, e compulsória a todos os estudantes de graduação e pós-graduação do país apresentou-se como uma possibilidade extraordinária para o regime, no sentido de conter o movimento estudantil, disciplinar novos estudantes, conscientizar sobre o perigo do comunismo, bem como mobilizar os jovens sobre sua responsabilidade de proteger a Pátria e cumprir seus deveres cívicos.

No início da década de 1960, a partir do acirramento da Guerra Fria e da intensificação da crise de hegemonia, uma disciplina nos moldes anteriormente citados, era apresentada como o componente educacional para a solução do que era entendido pelos conservadores, especialmente pela direita, como sendo a crise brasileira (CUNHA, 2012).

1.2.1 Disciplina Estudo de Problemas Brasileiros: criação e normatização

O papel exercido pela indústria cultural, bem como as manifestações promovidas pela corrente comercial não foram suficientes para conter o ímpeto dos movimentos estudantis e da juventude desregrada do final dos anos 1960. Nesse sentido, a implantação de uma disciplina doutrinária como o Estudo de Problemas Brasileiros angariava uma dimensão estratégica para a ditadura no que tange ao controle e à imposição de um ideário, baseado nos princípios da moral e do civismo contidos na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento.

Faz-se importante ressaltar que grupos de militares e civis já reivindicavam a criação de uma disciplina fundamentada nos preceitos da moral e do civismo desde o início do golpe, como um dispositivo capaz de promover a instrução moral e cívica dos jovens, que as famílias brasileiras há alguns anos já não conseguiam fornecer de forma satisfatória. Além de que, para a ditadura civil-militar, os jovens sofriam um risco maior de serem atraídos por ideias que se alinhavam a concepções próximas ao ideário da esquerda. De acordo com (LERNER, 2013):

Para os militares, então dirigentes da nação, os estudantes, por serem jovens, seriam mais suscetíveis à ideologia comunista e, portanto, presas fáceis de lideranças de esquerda que usavam de proselitismo para levar os universitários à causa comunista. Suas manifestações de apoio aos operários e contra à ditadura implantada em 1964 seriam, na visão dos militares, apenas reflexo da aproximação com a doutrina “malsã” que arrefecia os valores morais da mocidade, colocando em risco a própria ordem e segurança nacionais. De modo mais explícito, o governo disseminava a ideia de que a revolução comunista estaria sendo tramada pelos estudantes dentro das próprias universidades, tornando-se imperativo *proteger* a juventude da influência do comunismo e desarticular as redes de apoio à ideologia “malsã”, manifestas na atuação do movimento estudantil (LERNER, 2013, p. 47).

Nesse contexto, e após a decretação do AI-5 sob a gestão do presidente Costa e Silva, militar da chamada linha-dura, não havia mais impeditivos para a criação de uma disciplina doutrinária, cujos objetivos se traduziam no aprimoramento do caráter dos jovens brasileiros, na promoção do culto à pátria, bem como na obediência à lei. A disciplina de EPB³⁴ reuniu em seu programa de ensino um *corpus*

³⁴ A ênfase sobre a criação e a normatização de uma disciplina no ensino superior enseja análises sobre o processo que a forja como disciplina, as quais poderiam ser amparadas por meio das reflexões de autores como Ivor Goodson. As contribuições de Goodson (1990) na compreensão de que o currículo e as disciplinas são construções sócio históricas fortemente relacionadas aos

doutrinário baseado nos preceitos da DSND, travestida de área do conhecimento. Esse componente curricular se dedicou ao exame dos grandes problemas nacionais e suas supostas soluções, trazendo consigo os princípios da educação moral e do civismo como instrumentos capazes de dar respostas (na perspectiva dos militares) aos problemas que afligiam a nação.

Alguns anos antes de tornar-se presidente do Brasil, o General Costa e Silva, então ministro da Guerra de Castelo Branco, já manifestava o interesse em outorgar às instituições de ensino a formação moral das novas gerações. A justificativa foi apresentada na Exposição de motivos 180-RP em 1965, documento que vinculava o ensino da moral e do civismo à política de segurança nacional. A incapacidade das famílias brasileiras na promoção de uma formação moral adequada a seus filhos, elencava a educação moral e cívica como peça fundamental no combate à propaganda subversiva e a guerra revolucionária durante a ditadura.

Não obstante Castelo Branco tenha atendido os clamores de seu Ministro da Guerra, o fez sancionando o Decreto Nº 58.023/66, instituindo um setor de Educação Cívica no MEC a partir da criação da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação (DNE), que trataria a EMC como prática educativa e não como uma disciplina obrigatória, conforme desejava o ministro da Guerra do primeiro presidente do período ditatorial.

Mas, em 1967, o homem que durante a conspiração de 1955, impediu uma tentativa de golpe contra Juscelino Kubitschek, defendendo a Constituição e assegurando a posse de um presidente legitimamente eleito, alçou ao posto máximo da república brasileira. O agora Marechal Arthur da Costa e Silva tornava-se o segundo presidente da república durante a ditadura civil-militar, o mesmo personagem que permitiu a posse de JK agora cassava os direitos políticos do ex-presidente e dispunha de poder suficiente para concretizar seus desejos mais pungentes.

Na gestão de Costa e Silva, a relação entre o Conselho Federal de Educação e o poder executivo foi alterada de forma irreversível. Em 1968, por meio do

interesses dominantes, e que tais interesses também são mobilizados na interação dos diferentes grupos com eles, permitiram compreender o trabalho de grupos disciplinares na defesa e promoção das disciplinas. Em seu artigo: "Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução", o autor demonstra que existem diferentes possibilidades para o estabelecimento de uma disciplina na universidade, inclusive, com a possibilidade de ascender da escola para os bancos universitários, como foi o caso da Geografia na Inglaterra. Contudo, por conta da singularidade da imposição e da natureza da EPB como disciplina nas instituições de ensino superior do país, optamos por não seguir essa abordagem e itinerário no desenvolvimento da pesquisa.

Decreto-Lei Nº 348, todos os ministérios passaram a ter uma Divisão de Segurança e Informações, no qual o cargo de diretor só poderia ser ocupado por oficiais das forças armadas ou diplomados da Escola Superior de Guerra. A partir desse novo cenário, surge o protagonismo do General Moacir Araújo Lopes que, a partir da formação de um grupo de trabalho da ADESG, desenvolveu um Anteprojeto de lei requisitando a implantação em caráter obrigatório da disciplina de EMC em todos os níveis de ensino do Brasil. Esse Anteprojeto seguiria para o Conselho Federal de Educação (CFE) que, em março de 1968, sofreria a perda de três de seus mais renomados conselheiros: Alceu Amoroso Lima, Antônio Almeida Junior e Anísio Teixeira.

Por outro lado, a primeira tentativa de aprovar a obrigatoriedade de uma disciplina baseada nos preceitos da moral e do civismo não foi a partir da ação de Moacir Araújo Lopes, mas sim do projeto de lei Nº 770/67 apresentado em outubro de 1968 pelo deputado Jaime Câmara que, por ironia do destino, teria seu mandato cassado dois meses depois pelos efeitos do AI-5. Segundo Oliveira (1982), o projeto proposto por Jaime foi acompanhado pelo Grupo de Trabalho da ADESG contendo elementos vinculados à DSND. Mais tarde, esse mesmo grupo seria o responsável pela elaboração do anteprojeto capitaneado pelo General Moacir de Araújo Lopes, que inspiraria o decreto de criação de uma disciplina que versava sobre a formação moral e cívica dos estudantes brasileiros. Entretanto, a primeira tentativa de incluir uma disciplina com essas características nos bancos escolares do país fracassou. O conselheiro Henrique Dodsworth, concluiu que a formação moral e cívica deveria ser apreendida “não como disciplina formal (que corre o perigo de ser reduzida a mera informação), mas ‘através de processo educativo’ como diz a LDB³⁵” (Parecer do CFE, nº 649/68).

Porém, com a aprovação do AI-5, no dia 13 de dezembro de 1968, o cenário para aprovar a obrigatoriedade de uma disciplina que formaria cidadãos comprometidos com o aprimoramento moral e cívico do país mudou profundamente.

A partir do recrudescimento do estado de exceção, o CFE e o relator Henrique Dodsworth apreciaram o anteprojeto do grupo de trabalho da ADESG presidido por Moacir Araújo Lopes. As novas circunstâncias que se apresentavam

³⁵ O parecer do CFE se referia a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

após o decreto do AI-5 repercutiram na mudança de opinião do relator em relação à criação de uma disciplina fundamentada na educação moral e cívica.

Para Dodsworth, o Anteprojeto era a expressão das preocupações de diversos grupos da sociedade, provenientes dos meios religiosos, militares e docentes. Essas preocupações refletiam o momento de crise que passava o Brasil, uma inquietação que dominava também o mundo, “pela transformação e destruição de concepções tradicionais, sob a pressão de causas, somadas pelos anos, ou de criação, imprevisível, de comportamentos, contrastando com sua forma habitudinária de expressão” (parecer nº 3/69).

O Anteprojeto instituía a EMC como disciplina obrigatória “visando à formação de caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade” (Parecer nº 3/69). O Anteprojeto estabelecia a criação de uma Comissão de Moral e Civismo vinculada ao Conselho de Segurança Nacional, com membros diplomados pela ESG e nomeados pelo Presidente da República. A EMC estava relacionada diretamente à questão da segurança da Pátria, tanto externa quanto interna.

Finalizando o parecer, Dodsworth, se posicionava favorável ao Anteprojeto, argumentando que este correspondia às exigências do momento, justificando e legitimando a urgência de sua aprovação (FILGUEIRAS, 2007, p. 5).

A ênfase sobre a EMC é perceptível em vários trechos do Parecer de Dodsworth, como uma espécie de cruzada moral contra condutas inapropriadas que pudessem desviar os princípios morais da juventude.

Nessa cruzada, o ambiente será de tal ordem, pela altura dos princípios morais e pela grandeza dos postulados cívicos, que nenhuma deficiência obstará que a juventude se habilite para empreendimentos maiores, intelectuais, políticos e morais. (BRASIL, 1969a).

Mas embora o posicionamento final do relator no Parecer do CFE Nº 3/1969 tenha sido favorável ao projeto, Dodsworth utilizou o exemplo da França para demonstrar algumas ressalvas em relação à implantação de uma disciplina baseada em preceitos da moral e do civismo, ressaltando que tal disciplina não deveria ter programas e conteúdos organizados, mas funcionar como uma prática comum a todas as disciplinas, conforme exposto no artigo 3º do Parecer, a [...] educação moral e cívica além de disciplina passa a ser designada como prática educativa (BRASIL, 1969a). Além disso, foi acrescentado que a Educação Moral e Cívica passaria a ter como apoio curricular no ensino superior, a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros que, no texto do parecer, alinhava-se com o artigo 40, letra d, da lei Nº 5540 de 1968. Além da articulação da nova disciplina aos dispositivos da reforma, a EPB também se alinhava a outro empreendimento direcionado à juventude universitária: o Projeto Rondon. Iniciativa criada em 1967, com o objetivo

de promover atividades de extensão universitária em comunidades carentes e isoladas do país. Durante o período em que permaneceu em atividade, o projeto contou com a participação de mais de 350.000 universitários. Sobre essas iniciativas, que visavam à juventude que frequentava as universidades, Motta (2014) observa que:

O contexto do AI-5 originou não somente repressão mais intensa, como também iniciativas visando a disputar com a esquerda a mente e o coração dos jovens. Se em 1967, com o Projeto Rondon, a ideia era criar atividades extracurriculares para estimular o patriotismo e a integração dos universitários, em 1969 decidiu-se interferir diretamente nos currículos escolares. Em setembro de 1969, a Junta Militar baixou o Decreto n.869, que “dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica (EMC) como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades”. A iniciativa tinha objetivos semelhantes ao Projeto Rondon, no entanto o plano era mais ambicioso e abrangente, por visar não só aos jovens, mas também às crianças, e por pretender intervenção mais aguda na formação dos valores das novas gerações por meio do sistema escolar. Não era a primeira vez³⁶ que o Estado brasileiro criava programas escolares para disseminação de moral e civismo, mas esta foi certamente a iniciativa mais autoritária e sistemática (MOTTA, 2014, p. 127).

É importante destacar que, embora o presidente Costa e Silva se apresentasse favorável à implementação de uma disciplina obrigatória baseada nos preceitos da moral e do civismo desde 1965, não é possível afirmar que sancionaria o Decreto Nº 869/69 de forma compulsória, isto é, sem ressalvas. Afinal, o

³⁶ A disciplina de EPB só passou a compor os currículos das universidades do país no início da década de 1970, mas, a discussão sobre a inserção de disciplinas específicas sobre civismo nas instituições de ensino do Brasil remonta ao início do século XX, ainda que essa preocupação já exista pelo menos desde o século XIX. [...] Em meados da década de 1920, a Instrução Moral e Cívica foi incluída como disciplina obrigatória por meio da Reforma Rocha Vaz. [...] Em 1931 a obrigatoriedade da Instrução Moral e Cívica foi extinta com a reforma do ministro da educação Francisco Campos, que instituiu o ensino religioso em seu lugar, sob o pretexto que o ensino da moral e do civismo ocorria por meio da prática, dispensando o espaço que ela ocupava como disciplina nos programas de ensino. [...] Nos anos posteriores ao governo provisório, os debates acerca da inclusão da educação moral e cívica, como disciplina obrigatória para a composição do currículo escolar, ressurgiram durante as sessões da Assembleia Nacional Constituinte de 1934, mas sem chegar a uma conclusão sobre sua implantação. [...] Em 1942, no lugar da Educação Moral e cívica, os componentes curriculares de História do Brasil, Geografia do Brasil e a prática do Canto Orfeônico tornaram-se disciplinas elementares para a promoção da moral e do civismo (HORTA, 1994). [...] A implantação dessas disciplinas ocorreu por meio das Leis Orgânicas da Educação em 1942, com menção especial à educação moral e cívica no ensino secundário. [...] A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, em 1961, as discussões sobre a educação moral e cívica voltaram à pauta dos debates entre educadores, uma vez que a LDB tratava essa disciplina como prática educativa ressaltando novamente sua importância no ambiente escolar. [...] Com a instauração do golpe em 1964, a educação moral e cívica foi reestabelecida como disciplina, por meio do Decreto-Lei n. 869/69, que prescreveu seu ensino em todos os níveis, inclusive na pós-graduação (BERTOTTI, 2015, p. 30-32).

posicionamento do presidente apoiado pelos militares da chamada linha-dura³⁷ mudou de forma acentuada no dia 25 de agosto de 1969, dia do soldado. Nessa ocasião, Costa e Silva reuniu-se com os seus ministros militares e propôs uma medida polêmica, a derrubada do AI-5, o que provocou a recusa imediata dos participantes da reunião, que argumentaram que aquela não era a hora de redemocratizar o país. Entretanto, a mudança de posicionamento durou pouco, pois no cair daquela noite o presidente passou a apresentar sintomas de uma isquemia. Segundo Ivo Arzua, ministro da agricultura de Costa e Silva, durante a madrugada daquela terça-feira a esposa do presidente o socorreu na cama já impossibilitado de falar (ARZUA, 2008).

Dezessete dias depois, com o presidente afastado do cargo, a junta militar formada pelos ministros da Marinha, Exército e Aeronáutica criava por meio do Decreto-Lei Nº 869 a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica para todos os níveis de ensino, inclusive o superior sob a denominação de Estudo de Problemas Brasileiros.

Considerando que o Parecer Nº 3 do CFE datava do início do mês de fevereiro, surge uma interrogação em relação ao posicionamento do presidente Costa e Silva sobre a urgência da criação da disciplina de EMC. Havia motivos para o presidente decretar a obrigatoriedade dessa disciplina imediatamente após o parecer favorável do CFE, conforme já exposto nos parágrafos anteriores, como a Exposição de motivos 180-RP de 1965 e por ser o responsável pelo decreto do AI-5, medida legal que concedia poderes extraordinários ao executivo. A dúvida que fica é em relação à morosidade em instituir essa disciplina como obrigatória em um período que o poder executivo gozava de amplos poderes. Teria Costa e Silva mudado de ideia? Afinal, a mudança de postura em relação ao AI-5, bem como a solicitação ao seu vice-presidente civil, Pedro Aleixo, de redigir uma nova Constituição denotam que Costa e Silva encontrava-se envolto por algumas incertezas.

Lamentavelmente, as respostas a essas indagações partiram junto com o ex-presidente, que faleceu em dezembro de 1969. Entretanto, é possível afirmar que a

³⁷ A expressão “linha dura”, que começou a ser empregada pouco depois do golpe de 1964, se referia aos militares radicais que defendiam o endurecimento do regime. Mas também serviu para caracterizar os que atravessavam a fronteira da indisciplina. Espalhada pelos quartéis e à direita do regime, a “linha dura” se opunha à vontade do então presidente Castello Branco de limitar os poderes excepcionais de que dispunha, a fim de normalizar a vida política nacional (GASPARI, 2019).

manutenção do AI-5, a ascensão da junta militar ao poder, bem como as mudanças no quadro de conselheiros do CFE foram fatores decisivos para a composição de um cenário favorável à aprovação do Decreto Nº 869.

Sendo assim, a EMC apoiada nas “tradições nacionais” foi instituída como disciplina e prática educativa obrigatória a todas as instituições de ensino do país, fundamentando-se a partir das seguintes finalidades:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, 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 sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1969b).

A análise dessas finalidades permite observar um explícito conteúdo religioso combinado a princípios da moral e do civismo, bem como inúmeras menções ufanistas à pátria. Essas acepções contidas no texto alinhavam-se à DSND, permitindo estabelecer relações entre o campo educacional e a questão da segurança nacional. Além disso, segundo as observações de Motta (2014):

Os objetivos representam uma mescla dos valores defendidos pelos diferentes grupos que sustentavam o regime militar. Notam-se no texto laivos de republicanismo autoritário, patriotismo conservador, catolicismo tradicional, portanto, elementos próximos da tradição integralista, mas também paga-se tributo, ao menos formal, a valores caros aos setores liberais, como a menção a “princípio democrático” e “amor à liberdade”. Entretanto, “democracia” está conectada ao “espírito religioso” e “sob a inspiração de Deus”, enquanto “liberdade” encontra-se limitada pela “responsabilidade”. No fundo, mais importantes, na visão dos autores do decreto, eram os valores tradicionais e conservadores, como defesa da nacionalidade, da pátria, seus símbolos e tradições, seus vultos históricos, assim como a preservação da moral e da religiosidade cristãs (incluindo a família). E a atuação posterior dos responsáveis por zelar pelo cumprimento desses dispositivos viria a confirmar a inclinação conservadora da iniciativa. Não se trata exatamente de programa fascista, que dificilmente incluiria menções à liberdade ou democracia, mas era certamente um formato ao agrado das facções da direita radical, inclusive os fascistas. Por outro lado, o ensino de tais valores nas escolas poderia servir de propaganda indireta

do regime militar, que se apresentava exatamente como defensor da pátria e da moral, e opositor da subversão (MOTTA, 2014, p. 274).

O Decreto nº 869/69, no seu artigo 5º, previa a criação de uma Comissão Nacional de Moral e Civismo, subordinada ao MEC, mas responsável juntamente com o CFE pela elaboração dos currículos e programas básicos da EMC para todos os níveis de ensino. A primeira formação da CNMC foi composta por pessoas ideologicamente alinhadas à DSND e que contribuíram na elaboração do Anteprojeto de lei da EMC. Esse grupo inicial incluía o Gen. Moacir de Araújo Lopes - membro da ESG e um dos principais elaboradores do Anteprojeto de Lei da EMC, Prof. Álvaro Moutinho Neiva, Prof. Padre Francisco Leme Lopes, Almirante Ary dos Santos Rongel, Prof. Eloywaldo Chagas de Oliveira, Prof. Humberto Grande, Prof. Dr. Guido Ivan de Carvalho, Prof. Hélio de Alcântara Avellar e Prof. Arthur Machado Paupério (FILGUEIRAS, 2006). Os membros dessa primeira composição da CNMC tornaram-se inclusive autores de produções didáticas da disciplina de EPB, circulando em programas de ensino desse componente curricular.

O artigo 9º do Decreto Nº 869/69 versava sobre um projeto de regulamentação dessa medida legal pela CNMC no máximo em 90 dias, o que ocorreu somente 15 meses depois com a publicação do Decreto nº 68065, no dia 14 de janeiro de 1971. Esse Decreto não trouxe mudanças profundas para o ensino da EMC, estando a maior parte do conteúdo associada a instruções sobre à estrutura, organização e atribuições da CNMC.

Entretanto, é fundamental destacar que, embora a criação de uma disciplina baseada nos preceitos da moral e do civismo tenha se concretizado, esta não ocorreu exatamente da forma planejada pelos autores do Anteprojeto elaborado pelo grupo da ADESG. De acordo com Filgueiras, ao observar:

[...] à discussão do Anteprojeto elaborado pelo grupo de trabalho da ADESG e comparando-o com o Decreto-lei nº 869/69, foi possível constatar que o CFE conseguiu modificar aspectos importantes do projeto inicial. A EMC foi implantada como prática educativa e não somente como disciplina. O Decreto-Lei nº. 869 vinculava a Comissão Nacional de Moral e Civismo ao Ministério da Educação e Cultura e não ao Conselho de Segurança Nacional, dando maior ênfase aos aspectos educacionais e pedagógicos da disciplina. Seus membros seriam pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica, sem especificar os lugares de onde se originariam (FILGUEIRAS, 2007, p. 5).

Desta forma, o grupo que ocupou a CNMC e foi em grande parte responsável pelo texto do Decreto Nº 869 não conseguiu determinar todas as normativas que

orientariam o processo de docência da EPB, bem como o formato com que a EMC despontaria como prática educativa.

Nesse contexto, cabe ressaltar que esses órgãos protagonizaram alguns episódios de disputa em virtude de suas divergências de concepção sobre a disciplina em pauta. De acordo com Figueiras:

[...] o CFE procurou evitar a manifestação de alguns temas com elevado grau ideológico, como o item apresentado pela CNMC: “Noções das Principais estruturas contemporâneas. A democracia, espiritualista e o comunismo, ateu”. Sobre o tema Democracia foram mantidos somente os assuntos: “A Democracia como filosofia”; “Estrutura: a Democracia como regime político”; “Dinâmica: a Democracia como estilo de vida”, expressos no programa do CFE. (FILGUEIRAS, 2006, p. 3).

Ao analisar os posicionamentos dessas instituições, é possível observar que a CNMC, focava suas propostas na formação moral, cívica e religiosa, denotando que a Comissão “era, na prática, espaço de atuação de militares ligados à Escola Superior de Guerra (ESG), civis militantes de direita e sacerdotes católicos” (LEMOS, 2011, p. 15). Em contrapartida, o CFE fundamentava suas propostas alinhando os conteúdos da disciplina à compreensão dos problemas nacionais. Essas constatações denotam que não existia um consenso acerca da natureza e do formato que as disciplinas que versavam sobre o ensino da moral e do civismo deveriam assumir. De acordo com Motta (2014):

É interessante referir que havia ressalvas sobre as implicações políticas da EMC até entre funcionários de alto escalão do MEC. Em entrevista para a imprensa, em 1972, o diretor do Departamento de Ensino Médio do MEC, Paulo José Dutra de Castro, afirmou que essa disciplina era uma “faca de dois gumes”. Em sua opinião, ela era importante por desenvolver o nacionalismo entre os jovens, mas implicava o risco, dependendo do material didático e do professor responsável, de serem divulgados valores fascistas, o que se deveria evitar. A afirmação de Castro é muito significativa, pois revela que havia reticências em relação à EMC no interior do próprio governo. O mesmo pode ser dito sobre a Comissão Nacional de Moral e Civismo: ela não gozava de unanimidade dentro do governo. Um dos choques era com o CFE, que percebia na CNMC uma fonte de intromissão em seara até então da sua exclusiva competência. O CFE desejava definir sozinho os conteúdos e os programas das disciplinas, e a intervenção dos líderes da CNMC, geralmente militares reformados, sem qualquer conhecimento ou afinidade com o universo escolar, parecia incômoda e anômala (MOTTA, 2014, p. 283).

Um dos exemplos dessas divergências ideológicas foi a iniciativa da CNMC em criar o documento “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica” em 1970, que norteava a docência da EMC em todos os níveis de

ensino e ainda sugeria a criação de uma Comissão Especial, dentro do CFE, para tratar dos assuntos referentes à educação moral e cívica em todos os níveis de escolarização.

A partir do trabalho dessa Comissão, o CFE anunciou em fevereiro de 1971 o Parecer Nº 94, que fixou os Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino do país, sobrepondo os Subsídios de 1970 da CNMC.

Para uma compreensão mais satisfatória acerca das diferenças de concepção desses órgãos, cabe destacar a análise de Filgueiras ao comparar o conteúdo dos subsídios/70 com o do Parecer nº 94/71:

Os Subsídios/70 da CNMC expõem temas muito próximos às definições da ESG e a Doutrina de Segurança Nacional. Enfatiza a preocupação de alertar contra o perigo comunista e reforça a necessidade de a EMC ser disciplina, com aulas informativas, com exposição dos conteúdos. O programa nº 94/71, do CFE se diferencia ao priorizar discussões em torno das questões educacionais, ao buscar estabelecer conteúdos e atividades relacionados ao desenvolvimento dos alunos, com preocupações metodológicas de ensino e aprendizagem (2006, p. 3).

Além disso, as duas instituições envolveram-se em outras polêmicas, como a discussão a respeito da concessão de créditos na disciplina de EPB para os estudantes universitários que participassem do Projeto Rondon³⁸, bem como sobre a inclusão de créditos relativos à EPB na carga horária mínima dos cursos de graduação. Todavia, cabe destacar que “[...] o CFE não acatou nenhuma norma referente ao aumento da competência da Comissão sobre a EMC, salientando em todas as suas réplicas que ela deveria auxiliar os trabalhos do CFE, e não o contrário” (LEMOS, 2011, p. 149). Por outro lado, a CNMC ficou encarregada de apreciar e dar parecer favorável ou não para os livros que contemplavam o ensino da EMC, OSPB e EPB durante a ditadura.

A criação de uma disciplina doutrinária, cujo objetivo centrava-se na formação do caráter da juventude brasileira, assim como no temor da infiltração de ideias subversivas na mentalidade dos jovens, permite compreender parte das ideias que

³⁸ O Projeto Rondon tinha por objetivo a integração das regiões economicamente carentes ao projeto de desenvolvimento do país, através do intercâmbio de estudantes de todas as regiões do Brasil. O slogan “*Integrar para não entregar*” difundido pelo projeto é um bom exemplo para associar a atividade de Extensão Universitária a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. A ideia era estimular a juventude universitária a conhecer a realidade do Brasil, suas diversas facetas e, especialmente, proporcionar aos estudantes universitários a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País.

circulavam em instituições que protagonizaram mudanças importantes durante o período.

A partir dessas circunstâncias, cabe analisar o papel de uma importante instituição que influenciou tanto na criação da disciplina de EPB quanto no desenvolvimento da política de segurança nacional e desenvolvimento da ditadura. Conhecida como a *Sorbonne* brasileira, a Escola Superior de Guerra exerceu influência em diversos setores do Estado, de forma direta ou indireta, a ESG foi a responsável em estabelecer a DNSD como um ideário orientador dos governos autoritários que geriram o Estado durante o regime, com destaque considerável para o campo educacional.

1.2.2 Escola Superior de Guerra e a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento: do campo militar ao educacional

Nesta subseção vamos analisar como surgiram os preceitos da DSND no interior da ESG e como esse ideário projetou-se do campo militar para o campo educacional, influenciando de forma decisiva a criação da disciplina de EPB.

A ESG foi criada no dia 20 agosto de 1949, por meio da Lei nº 785, com sede no Rio de Janeiro. Esse órgão assumiu após o golpe de 1964 um importante papel na definição de diretrizes políticas para o país. Inclusive, “[...] é a partir de 1964 que a ESG e sua proposição de desenvolvimento para o país tornam-se dominantes no cenário nacional, como pensamento oficial do Estado” (GONÇALVES, 2008, p. 151).

A DSND foi um conjunto de noções, teorias e princípios elaborados pela ESG a partir dos anos 1950, que compreendiam elementos ideológicos, técnicas de aniquilamento do inimigo (infiltração, coleta de informações) e um projeto político-econômico de poder e gestão do Estado. Esse complexo de ideias – sob o contexto da Guerra Fria – defendia a incorporação do Brasil ao bloco americano e um permanente estado de guerra sob a justificativa de combate ao inimigo interno.

Partindo do pressuposto de que a Guerra Fria continha características além de bélicas, psicológicas, econômicas e políticas, a DSND difundiu o conceito de Guerra no interior da burocracia estatal e para suas diferentes repartições, contribuindo com o processo de militarização do Estado. Afinal, para promover o combate ao inimigo interno era necessária a constituição de um aparelho repressivo

e de um serviço militar de informações. Um dos princípios da Doutrina era assegurar a Segurança Nacional, que só seria possível a partir da obstrução de pressões de natureza política econômica, psicossocial ou militar que se manifestariam por meio da subversão, da infiltração ideológica, da desagregação social e da quebra de soberania. Para garantir a Segurança Nacional, justificava-se o controle e a repressão a população por meio da coerção implícita (propaganda) ou explícita (violência, censura). Essas formas de coerção caracterizavam-se como manifestações de violência simbólica. Força súbita ou constrangimento que se define como:

[...] uma violência dissimulada. Essa dissimulação lhe confere poderes particulares e uma eficácia específica, porém, no fundo ela continua sendo irreduzivelmente violência, que poderíamos dispor ao lado de outras espécies, tais como violência física, por exemplo; ela não poderia ser utilizada de modo independente (ENCREVÉ e LANGRAVE, 2005, p. 303).

Nas palavras de Bourdieu:

[...] violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 2003, p. 47).

O combate ao inimigo interno, por meio da coerção implícita ou explícita, foi uma característica bastante comum do período, sendo empregada em larga escala pelos órgãos que compunham o aparelho repressor da ditadura.

Outro princípio estimado pela Doutrina era o de “superar antagonismos”. Para a ESG, antagonismos definiam-se como: [...] óbices de modalidade peculiar, por manifestarem atividade deliberada, intencional e contestatória à consecução e a manutenção dos Objetivos Nacionais (ESG, 1975, p. 105). A neutralização da oposição, da União Nacional dos Estudantes (UNE), do Partido Comunista e dos sindicatos ratificaram a ação efetiva da DSND no campo político pós-golpe.

Esse *corpus* doutrinário também tinha como objetivo o controle psicossocial das instituições civis da sociedade sob a égide de evitar antagonismos e pressões. A DSND operava com o conceito de “Estratégia Psicossocial”, que despontava como

fator importante para a análise da expressão psicossocial da sociedade. De acordo com o Manual Básico da Escola Superior de Guerra:

As informações no campo psicossocial estudam o homem e a sociedade, com vistas a determinar suas características, peculiaridades e vulnerabilidades, para daí inferir o valor atual e futuro dessa expressão do poder. As informações sobre o campo psicossocial do próprio País ganham realce, em nível estratégico, quando aspectos dessa expressão tomam o caráter de antagonismo ou pressão. Todavia, nos dias de hoje, pela presença sempre atuante do Movimento Comunista Internacional – MCI, de natureza predominantemente psicológica, é, sem dúvida, no campo interno, a expressão do Poder que maiores preocupações inspira aos órgãos de informação. Os fundamentos e fatores da expressão psicossocial devidamente analisados e interpretados ensejam o conhecimento da realidade social de um determinado país e proporcionarão subsídios para a tomada de decisões adequadas, especialmente no campo das relações diplomáticas, em tempo de paz, ou em emprego da arma psicológica, quando julgada conveniente, em particular nas situações de beligerância (ESG, 1975, p. 545).

A ênfase ao combate do inimigo interno, de natureza predominantemente psicológica, punha sob máxima suspeita os indivíduos que exerciam atividades em instituições, como escolas, universidades, meios de comunicação, sindicatos, igrejas. Para Stephanou (2001):

[...] O subversivo poderia ser, no mesmo grau de periculosidade, o estudante da passeata, um compositor de música popular, um diretor de peças teatrais ou um guerrilheiro da luta armada. Por isso, a obsessão pelo controle nas artes, na imprensa, nas universidades (p. 59).

Ainda sobre essa característica de combate ao inimigo interno propagada pela DSND, acrescenta Skidmore:

Segundo essa teoria, a principal ameaça vinha não da invasão externa, mas dos sindicatos trabalhistas de esquerda, dos intelectuais, das organizações de trabalhadores rurais, do clero e dos estudantes e professores universitários. Todas essas categorias representavam séria ameaça para o país e por isso teriam que ser todas elas neutralizadas ou extirpadas através de ações decisivas (SKIDMORE, 1988, p. 22).

A DSND foi uma doutrina política que compreendeu a Segurança Nacional como um de seus princípios, cuja aceção prática traduzia-se em uma série de ações políticas complexas orientadas pelos Objetivos Nacionais. Essas premissas passaram a orientar o campo político após o golpe de 1964 que, ao coadunar Política e Objetivos Nacionais, formava o chamado Poder Nacional, então empreendido pelo Estado, que podemos definir como:

[...] a expressão integrada dos meios de toda ordem de que dispõe efetivamente a Nação, numa época considerada, para promover, sob direção do Estado, no âmbito interno e externo, a consecução ou manutenção dos objetivos nacionais. (ESG, 1975, p. 90).

Considerando a compreensão dos elementos que compuseram a Doutrina, os Objetivos Nacionais definiram-se como:

[...] a cristalização de interesses e aspirações que, em determinada fase da evolução da comunidade, toda uma nação busca fortalecer. [...] Tais objetivos podem ser permanentes ou atuais; os Permanentes podem ser vitais ou opcionais. Os Objetivos Nacionais Permanentes Vitais (definitivo) são segurança e desenvolvimento, categorias às quais se reduz a obrigação máxima do Estado que é velar pelo bem comum (ESG, 1975, p. 91).

A partir de 1950, nos primeiros anos de Guerra Fria, a ESG mudou sua compreensão acerca do conceito de Estratégia, que antes definia-se como “a arte de conduzir a guerra” e passou “a arte de conduzir a política de Estado”. Esse conceito passou a ter acentuada conotação política identificando-se com o conceito de Poder Nacional (Aderaldo, 1978). Ainda para Aderaldo (1978), os conceitos de Estratégia e Política passaram a não apresentar mais diferenças na concepção doutrinária da ESG, desde que o exercício de ambos estivesse sob o arbítrio de uma mesma pessoa.

Para a ESG, o uso de princípios gerais da guerra como um dos fundamentos do conceito de Estratégia Nacional foi necessário sob a justificativa dos desdobramentos decorrentes da ação política interna sob o contexto da Guerra Fria.

No caso brasileiro, a ação política interna [...] torna-se tão complexa que é compelida a saltar para o campo da estratégia, arte que envolve sentido de luta, que exige [...] inclusive, incursão audaciosa pelo campo reservado da previsão de emprego de força armada. [...] aceita-se a aplicação dos princípios gerais da guerra à Estratégia Nacional a aos seus componentes particulares (ESG, 1975, p. 108-109)

Compreende-se, a partir dos argumentos apresentados pelo manual da ESG, a realocação do conceito de Estratégia para o campo político e no combate a ação interna do inimigo. Além disso, é importante observar a mudança conceitual dos termos que, se modificavam de acordo com as mudanças de contexto. Segundo Sepúlveda (2010), [...] os conceitos se revestiam, então, de aspectos da realidade percebida – fragmentada – de modo a poderem orientar a interferência naquela realidade. [...] se tratavam de conceitos formulados numa perspectiva instrumental (p. 152).

Ainda de acordo com o autor, sobre a característica instrumental da doutrina, não ficava claro se esse aspecto provinha de um esquema de ensino militar, ou da proposta inicial da instituição ou talvez de [...] ambas – ESG e Doutrina – terem se desenvolvido a partir de uma orientação inicial já instrumental em si mesma, a saber, a necessidade de se garantir a segurança hemisférica através das Forças Armadas (SEPÚLVEDA, 2010, p. 153).

Para Sepúlveda (2010), a compreensão da doutrina pressupunha uma mudança na construção da sociedade brasileira, a partir do conceito de regeneração moral. Nesse sentido, a ESG empenhou-se na construção de um discurso teórico, ambíguo e impreciso, cujo objetivo era o de adequar os conceitos que a instituição desenvolvia a qualquer realidade, a partir da pretensa ideia de superioridade moral do campo militar. Em consonância com essa ideia, Arruda (1983) defende que:

[...] Realmente, um dos objetivos declarados da revolução foi o de saneamento moral da sociedade brasileira, como condição indispensável ao Desenvolvimento. E as medidas governamentais adotadas posteriormente já tinham sido focalizadas, nos estudos da ESG, como a divulgação extensiva da educação moral e cívica, a responsabilidade das empresas pela educação, etc. (ARRUDA, 1983, p. 163).

O ex-deputado Márcio Moreira Alves, que teve seu mandato cassado durante o processo de recrudescimento da ditadura, escreveu no seu livro “68 mudou o mundo”, sobre a Doutrina criada pela ESG:

A DSN, desenvolvida na [...] ESG, adotada pela comunidade de informações e disseminada pelas Forças Armadas, através da teoria da guerra total anti-subversiva, era uma doutrina autoritária. Portanto, exigia que o povo se submetesse às necessidades do governo, necessidades que eram apresentadas como sendo do país. A definição dessas necessidades era feita, em última instância, pela secretaria do Conselho de Segurança Nacional (ALVES, 1993, p. 148).

O órgão citado pelo ex-deputado possuía um viés técnico e consultivo. Esse Conselho era formado pelo presidente da república, o vice, os ministros de Estado, os chefes do gabinete civil e militar, o chefe do SNI, o chefe do estado-maior das Forças Armadas e os chefes do estado-maior da Marinha, Exército e Aeronáutica. O Conselho de Segurança Nacional era responsável pela definição dos “objetivos nacionais permanentes” determinando “as bases da política nacional”, formulando decretos, projetos de lei, emendas constitucionais. Esse órgão traçava a política a ser seguida pelo governo e atuava como substituto do Congresso Nacional

principalmente após a decretação do AI-5, o qual foi responsável pela implantação (STEPHANOU, 2001).

Em síntese, a DSND atribuía às Forças Armadas, a missão de regeneração moral da sociedade e de combate ao inimigo interno, como forma de assegurar a Segurança Nacional. Sobre o conceito da Doutrina formulada pela ESG, Stephanou (2001) argumenta que:

[...] O conceito de DSN servia para justificar o poder nas mãos de quem criou o conceito, justificava a total ocupação do espaço político pelos militares e a incorporação das instituições da sociedade civil. Durante o Regime Militar, todos os ministérios e órgãos, com a exceção do Itamaraty (onde não foi necessário), tiveram, em algum momento, a presença de um oficial militar, como elemento de ligação com a Segurança Nacional. No Itamaraty, a função também existia, mas era exercida por um diplomata de carreira. A DSN gerou um estado instável, ilegítimo, isolado, comandado por um pequeno número de oficiais e alicerçado na violência e na coação sob a sociedade civil (p. 61).

A ESG, instituição responsável pela criação e desenvolvimento da DSND, possuía uma estrutura que compunha todas as instituições das forças armadas. A participação de civis também era permitida, desde que fizessem parte da elite intelectual e econômica, denotando uma postura híbrida e com forte apelo intervencionista no que se refere aos problemas sociais do país.

Essa instituição apresentava entre seus objetivos, o estudo da segurança nacional e de um método para seu planejamento, além da fixação de um conceito de estratégia nacional e desenvolvimento de trabalho conjunto, entre “civis e militares” (ARRUDA, 1983). A partir de 1950, a Escola iniciou suas atividades com ciclos básicos de estudos, com enfoque no levantamento dos problemas do país, que fossem relevantes para a Segurança Nacional.

Assim, a estrutura curricular era dividida em três ciclos. O primeiro era composto de conferências introdutórias que tratavam da questão da Segurança Nacional, dos métodos de trabalho, funções e objetivos. O segundo ciclo tratava dos conhecimentos Gerais e da Doutrina de Segurança Nacional. O Terceiro ciclo era voltado para o planejamento da Segurança Nacional (SEPÚLVEDA, p. 155, 2010).

A estrutura do programa de ensino permaneceu o mesmo até década de 1960. Após o golpe, a ESG passou a concentrar os estudos tendo em consideração os fundamentos básicos da DSND.

Em suma, a estrutura de funcionamento da ESG expressada na sua estrutura curricular, estabelecia os elementos que definiriam o papel projetivo da instituição. É possível entender, então, que a projeção era uma

característica desenvolvida pela Escola Superior de Guerra, e, assim, para a efetiva projeção do campo militar sobre o educacional, fora necessária a produção de intelectuais com atuação nos campos político e militar, capazes de executar tal projeção (SEPÚLVEDA, p. 163, 2010).

Nessa perspectiva, alguns intelectuais que passaram pelos bancos escolares da instituição conseguiram projetar-se no campo político e militar, como: Osvaldo Cordeiro de Farias, Juarez do Nascimento Fernandes Távora e Golbery do Couto e Silva. Cabe destacar entre esses oficiais, a figura de Golbery do Couto e Silva que atuou de forma decisiva nos bastidores do golpe e da ditadura que se instalou no país.

Esse militar assumiu a função de oficial adjunto do Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra (ESG) em 1952, desenvolvendo, a partir da nova atribuição, uma série de teses sobre a Segurança Nacional e acerca da posição do Brasil como aliado dos Estados Unidos da América no ocidente, em oposição ao bloco liderado por Moscou.

A atuação desse oficial projetou-se para além das fronteiras da caserna, participando junto a iniciativa privada em 1961 da criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPÊS), instituição que reunia o empresariado carioca e paulista e que contribuiu para a derrubada do governo Goulart em 1964. Golbery também participou da iniciativa empresarial privada em 1972, quando assumiu o cargo de presidente da multinacional Dow Chemical para toda a América Latina (Dreifuss, 1981).

Esse personagem também desempenhou importantes funções durante a ditadura civil-militar. Em junho de 1964, Golbery criou o Serviço Nacional de Informações (SNI), no qual ocupou o cargo de chefe durante a gestão de Castelo Branco. A estrutura dessa instituição permitia constatar a difusão do ideário esguiano nos órgãos do governo, contando com uma secretaria Psicossocial e Assessorias de Segurança e Informações (ASIS). O SNI utilizava-se de serviços de espionagem, investigações e censura, como ações de combate ao inimigo interno nas instituições da sociedade civil e nas repartições públicas. As ASIS funcionavam como órgãos de informações no interior de instituições como empresas estatais, universidades e autarquias. Tinham como função fiscalizar as atividades de funcionários e diretores de estatais.

Na pesquisa de Bertotti (2015), constatou-se que as ASIS fiscalizavam inclusive a nomeação dos docentes responsáveis pelo ensino de EPB nas

universidades. No caso da Universidade Federal do Paraná, além da fiscalização da nomeação do corpo docente responsável pelo ensino de EPB, a ASI prescrevia aos coordenadores da disciplina o envio no início de cada mês, das atividades desenvolvidas durante as aulas do mês anterior:

Até o dia 10 do mês subsequente, o Coordenador Setorial de EPB, por intermédio do Diretor do Setor, enviará à AESI um relatório sucinto das atividades mensais executadas, acompanhado dos planos de aula e dos textos distribuídos aos alunos (UFPR, 1974).

Isso denota o avanço da doutrina no campo educacional, além da dimensão do poder alcançado pelo SNI, bem como a importância que o órgão concebido por Golbery adquiriu durante o período. O ideário da ESG difundiu-se com facilidade pelo interior do corpo burocrático do estado, mas também por meio de seus ex-alunos, intitulados como estagiários, que difundiam a doutrina por meio da Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG).

Essa associação funcionava como um vetor de difusão do ideário da ESG, contando com a contribuição de seus estagiários. A ADESG cumpriu um importante papel na propagação da DSND.

Desde a sua origem, a ESG se preocupou com o processo de difusão de sua proposta e, para isso, incentivou a criação de núcleos reprodutores dessas. A Associação de Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG) cumpriu esse papel. Portanto, a ADESG era considerada a multiplicadora da ESG, pela transmissão da doutrina e do método da instituição (SEPÚLVEDA, 2010, p. 127).

Os objetivos da ADESG traduziam-se em: preservar e projetar os valores morais e espirituais da nacionalidade; incentivar, cada vez mais, a amizade e solidariedade entre os seus membros; difundir conceitos doutrinários e estudos conjunturais relacionados com a Segurança e o Desenvolvimento, com ênfase na Defesa Nacional, observados os métodos e pesquisas da ESG; além do desenvolvimento de outras atividades de natureza cultural e educacional (ADESG, 1954).

A proposta de atuação da ADESG vinculava-se ao cumprimento de seus objetivos e de acordo com seu Estatuto fundamentava-se em:

[...] promover atividades que fortaleçam a união e o conagraçamento entre os associados da ADESG; proporcionar aos seus associados a atualização com a doutrina da Escola Superior de Guerra, realizando cursos, seminários, conferências, palestras e editando publicações; promover, periodicamente, mediante rodízio entre diferentes cidades, iniciativas de

ordem técnica e cultural, inclusive convenções, que sirvam de fórum para apresentações de comunicações, palestras, projetos e relatórios; cooperar, com entidades públicas e privadas, em estudos, pesquisas e planejamentos sobre as conjunturas municipal, regional, nacional ou internacional, tendo em vista as políticas de Segurança e Desenvolvimento do Brasil, propiciando, inclusive, programações semelhantes às atividades curriculares da Escola Superior de Guerra; promover, com a colaboração e o apoio da Escola Superior de Guerra, publicações, realização de cursos regulares, ciclos de estudos, conferências e simpósios (ADESG, 1954).

O Estatuto evidencia o papel da ADESG como difusora do ideário esguiano. Para atuar em todo o território nacional, essa instituição organizou-se sob a forma de delegacias, que foram implantadas nas 27 unidades federativas do país, com sede em suas capitais, além de representações implantadas em cidades onde residiam pessoas diplomadas pela ESG.

As delegacias atuavam nas políticas locais, por meio de propostas apresentadas às câmaras municipais. O conteúdo dessas propostas era voltado para o patriotismo e o civismo. Foram criadas cartilhas que privilegiavam os símbolos nacionais. Mais tarde, esse material serviu de base para a composição dos livros didáticos de EMC, a partir de 1969 (SEPÚLVEDA, 2010).

Além disso, outro aspecto que marcou o processo de difusão do ideário da ESG, foi o método didático utilizado pela ADESG, no desenvolvimento de seus cursos. De acordo com Sepúlveda (2010):

O método didático construído se baseava em dois pilares fundamentais e distintos: o do conhecimento e o da realidade. A qualidade da Doutrina resultava da otimização desta dupla vinculação: seguras bases filosóficas e científicas, correta entrosagem com o mundo real. [...] O que era pertinente à questão educacional era desenvolvido na elaboração dos aspectos doutrinários da Expressão Psicossocial do Poder Nacional, considerando-se basicamente os seus três fundamentos: a Pessoa Humana, o Meio Ambiente e as Instituições Sociais. [...] No que concerne à discussão da Pessoa Humana, o que deve ser considerado era que os militares entendiam o ser humano de “forma integral” e que a sua vocação tanto natural/terrena como sobrenatural/eterna representava a separação dos aspectos científicos e religiosos. Nunca é demais insistir que, para a ESG, o ser humano era a expressão máxima de criaturas integrais, feitas de matéria e espírito indivisíveis. Assim, a concepção desenvolvida no campo militar estava carregada de elementos religiosos, e era função da ADESG difundirlos socialmente (2010, p. 205).

A proposta didática da ADESG almejava a construção de um “ser humano completo”. Nesse sentido, a educação moral ganhava destaque como uma ferramenta que tornaria o indivíduo superior aos demais. Uma das formas de promover essa educação moral era por meio do estudo dos símbolos nacionais e a

consequente valorização do nacionalismo, conforme exposto em um texto da associação de 1963:

[...] podemos concluir que o projeto da Bandeira Brasileira tinha por princípio a inclusão dos símbolos que representavam nossa história, não havendo como meta o esquecimento do nosso passado; mas, ao contrário, ressaltar e manter nossa história durante o período anterior à República. Simbolicamente, nossa Bandeira mostra quem somos, de onde viemos, onde estamos astronomicamente, para onde queremos ir e de que forma; afirma acima de qualquer dúvida o caráter de luta contra o caos e a estática do pensamento, o amor ao próximo e o desejo de crescimento. [...] Por fim, a idéia de um povo, uma nação, representada através de uma única Bandeira é reafirmada no nosso Hino da República, de forma inequívoca: "... somos todos iguais! Ao futuro, saberemos unidos, levar nosso augusto estandarte que, puro, brilha, avante, da Pátria no altar!..." (ADESG-PB, 1977).

Para Sepúlveda (2010), a valorização do estudo dos símbolos nacionais, evidenciava a proposta da educação moral e cívica defendida pela ADESG, que continha nas entrelinhas a defesa de um tradicional conceito desenvolvido pelos militares brasileiros da primeira república, o de cidadão-soldado³⁹.

Outra importante plataforma de projeção da DSND se estabeleceu a partir da criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Conforme apontado na seção anterior, a CNMC defendia pautas alinhadas ao ideário da ESG, cujo principal propósito era o de empreender um processo de regeneração moral da sociedade brasileira.

Esse ideário se fez presente na criação e no desenvolvimento da disciplina de EPB, principalmente na seleção de seus manuais didáticos. Afinal, o principal papel desempenhado pela CNMC foi o de avaliar o material didático produzido para as aulas que envolviam as disciplinas baseadas nos preceitos da moral e do civismo. Sendo assim, esse órgão exercia [...] uma função fundamental, pensada e estruturada na ESG, de controlar o instrumento de projeção do campo militar sobre o campo educacional (SEPÚLVEDA, 2010, p.223), com o objetivo permanente de regeneração moral da sociedade brasileira.

Considerando todos os aspectos levantados nesta subseção sobre os elementos que compunham a DSND e a sua projeção do campo militar para o educacional, torna-se viável a análise dos manuais didáticos de EPB em que o

³⁹ A proposta do cidadão-soldado era amplamente defendida pela juventude militar ligada a Benjamin Constant. A tese defendida por esse grupo baseava-se na ideia de que a caserna era o único lugar possível para a criação do espírito de solidariedade necessário para o bem geral da nação, e que a educação escolar deveria usar o quartel como exemplo (SEPÚLVEDA, 2010).

ideário da doutrina circulou, permitindo dessa forma, a busca por uma resposta ao problema que norteia essa pesquisa, o qual se reitera: considerando o caráter doutrinário da disciplina de EPB de que forma autores e editores de seus manuais didáticos apropriaram-se das prescrições da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento?

Tendo em vista os argumentos apresentados, pode-se afirmar que os agentes e as instituições do Estado que propagaram a DSND preocuparam-se com a efetivação de um processo de regeneração moral da sociedade brasileira.

Considerando a educação como um dos elementos que integrava a cultura que se desenvolveu no período, fez-se significativo compreender as manifestações culturais que ocorreram paralelamente a implantação e o desenvolvimento da disciplina de EPB e como a ditadura se relacionou com esses movimentos, no sentido de ampliar o olhar sobre o objeto da pesquisa e situá-lo de forma mais apropriada ao recorte temporal estabelecido neste estudo.

Esta seção permitiu compreender o contexto histórico e cultural no qual foi criada a disciplina de EPB e seus manuais didáticos. O temor da infiltração de ideias subversivas na juventude brasileira reverberou nas propostas de implantação dessa disciplina até a publicação do Decreto Nº 869/69, que tornou obrigatório o ensino de uma área do conhecimento baseada nos preceitos da moral e do civismo.

Além disso, permitiu analisar um conjunto de manifestações culturais que contestavam o regime civil-militar com destaque para o teatro, o cinema, a música e a literatura. Outro aspecto relevante a ser ressaltado foi a reação da ditadura por meio da atividade censora às manifestações culturais de contestação.

Nesse contexto, a coibição a essas manifestações culturais, por meio da censura, permitiu estabelecer uma relação entre um dos objetivos da DSND, que era a regeneração moral dos indivíduos, e as ações da atividade censora, que se justificavam em nome dos valores tradicionais da família brasileira e da Segurança Nacional e do desenvolvimento. Esses aspectos denotam uma suposta crença de superioridade dos militares brasileiros, que se intitulavam como os protagonistas da missão de colocar o país em um novo paradigma moral, cultural, político e econômico por meio de uma autointitulada cruzada civilizadora.

A seção também demonstrou como se formaram os baluartes da DSND, bem como instituições como a ESG e a ADESG projetaram a DSND do campo militar

para o campo educacional influenciando na redação final do decreto que tornou obrigatória a disciplina de EPB no ensino superior.

O conhecimento do contexto histórico e cultural do período análogo à criação da disciplina de EPB e seus manuais didáticos, bem como os fundamentos da DSND, foram fundamentais para desvelar as representações que os autores dos manuais didáticos de EPB estabeleceram sobre os preceitos da DSND, assunto que será abordado nas páginas das próximas seções.

2 MANUAIS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS: DOS PROGRAMAS DE ENSINO A MATERIALIDADE DAS OBRAS

Na seção anterior, empreendemos uma análise do contexto histórico-cultural análogo à criação da disciplina de EPB no país. Nesta segunda seção, cabe compreender de que forma autores e editores apropriaram-se de preceitos da DSND, a partir da análise dos manuais de EPB em sua forma material. Cabe também operar com o estudo dos manuais de EPB, a partir de seus elementos materiais, tendo em vista as estratégias editoriais empregadas pelas editoras que visavam à produção e circulação dessas obras entre docentes e estudantes da EPB.

Contudo, em um primeiro momento, a pesquisa contou com a análise dos programas de ensino de EPB, no sentido de apreender a opção feita pelos autores em relação às diretrizes que foram adotadas para promover o ensino de EPB em suas obras, uma vez que existia a possibilidade de produzir manuais seguindo tanto as orientações do CFE, constantes no programa anexo ao Parecer nº 94/71, quanto os referenciais propostos pela CNMC nos Subsídios 70/70.

Este trecho inicial, também traz uma apresentação breve da biografia dos autores dos manuais selecionados nesta pesquisa, bem como da estrutura das obras no que tange a sua organização.

Realizadas essas considerações preambulares, a presente seção volta-se para a análise dos manuais de EPB em sua forma material, no sentido de identificar, a partir da materialidade dessas obras, apropriações singulares de preceitos da DSND por parte dos autores e editores destes livros, bem como as estratégias editoriais empregadas por esses agentes.

2.1 DIRETRIZES PARA O ENSINO DA EPB

Conforme evidenciado na introdução e na primeira seção desta tese, os órgãos responsáveis pelas diretrizes do ensino da EPB – CNMC e CFE – se envolveram em uma série de embates, cujos principais pontos de divergência se resumiam as formas como essa disciplina deveria ser contemplada nas instituições de ensino superior.

Uma evidência significativa dessas diferenças pode ser constatada a partir da comparação dos programas de ensino elaborados por esses dois órgãos. Nesse sentido e, reiterando o que foi anunciado anteriormente, procederemos a uma breve comparação dos programas apresentados nos Subsídios 70/70 da CNMC e no Parecer nº 94/71 do CFE, conforme disposto no quadro 2 a seguir.

QUADRO 2 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS PROGRAMAS DO CFE E DA CNMC

PROGRAMA DO CFE	PROGRAMA DA CNMC
<p>UNIDADE I – Panorama Geral da Realidade Brasileira</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características gerais da geopolítica e geoeconomia nacional. 2. O homem brasileiro: formação étnica e cultural; traços característicos; pirâmide etária; situação demográfica. 3. As instituições sociais, políticas e econômicas. 4. O comportamento social; ação comunitária; ética individual; profissional e social. 	<p>UNIDADE I – Introdução Doutrinária</p> <ul style="list-style-type: none"> *O Bem-Estar do brasileiro e da Nação. Política Nacional e Poder Nacional. *Desenvolvimento integral e Segurança Nacional. *Elementos básicos da nacionalidade: a Terra, o Homem e as Instituições. *Aspirações dos brasileiros e interesses nacionais. A Constituição; as bases filosóficas e consequências. *Objetivos Nacionais. *As informações na Política Nacional.
<p>UNIDADE II – Problemas Morfológicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As estruturas econômicas: análise do sistema econômico brasileiro. 2. As estruturas sociais. 3. As estruturas políticas e as características da democracia no Brasil. 4. A estrutura dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. 	<p>UNIDADE II – Campo Psicossocial</p> <ul style="list-style-type: none"> *Fundamentos e fatores psicossociais do Poder Nacional. *O caráter nacional. *As bases filosófico-constitucionais e suas consequências. Implicações na Educação. *As tradições nacionais. Valores permanentes e valores transitórios. *Visão da sociedade brasileira e inter-relação dos aspectos psicossociais, econômicos e políticos. *Comportamentos sociais; peculiaridades urbanas e rurais. *Justiça social. *O espírito religioso no complexo cultural brasileiro. *Constituição dos grupos étnicos formadores, no folclore brasileiro. *O problema educacional brasileiro – qualitativo (valores permanentes) e quantitativo. *A importância do campo psicossocial na Guerra Revolucionária. *A propaganda e a contrapropaganda. *Aspectos demográficos; o incremento populacional. *Visão global da cultura brasileira.
<p>UNIDADE III – Problemas de Desenvolvimento Econômico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A riqueza nacional do solo, subsolo e fundo do mar; Petróleo e Siderurgia. 2. Povoamento e preservação do solo. 3. A Amazônia e seus problemas. 4. O nordeste e seus problemas. 5. Os transportes e a economia. 6. Desenvolvimento agrícola e pecuário; Reforma Agrária. 7. Problema energético. 8. Desenvolvimento industrial. 9. Comércio interno e internacional. 10. Disparidades regionais e desequilíbrios 	<p>UNIDADE III – Campo Político</p> <ul style="list-style-type: none"> *A formação política nacional. *Deveres e direitos do cidadão. Constituição, ONU e OEA. *A representação popular; o processo eleitoral. *A estrutura política, judiciária, administrativa e das informações no Brasil. *Características da política externa. *O Brasil na América do Sul, na América, no Ocidente e no mundo. *As estruturas sociais contemporâneas: a democracia espiritualista; e o comunismo ateu. *A Segurança Nacional. A Segurança Interna.

<p>socioeconômicos; Organismos regionais.</p> <p>11. O desenvolvimento econômico e a integração econômica setorial e nacional.</p> <p>12. Política monetária, creditícia e fiscal.</p> <p>13. Planejamento econômico.</p> <p>14. Trabalho e previdência social.</p> <p>15. Mercado de capitais.</p>	<p>*O Movimento Comunista Internacional. As frentes internacionais comunistas. Operações contra a subversão.</p> <p>*O terrorismo e suas origens.</p> <p>*Defesa Civil e Proteção Comunitária.</p>
<p>UNIDADE IV – Problemas Socioeconômicos</p> <p>1. Habitação</p> <p>2. Saúde: prevenção, assistência médica e reabilitação. Saneamento básico e erradicação das endemias.</p> <p>3. Educação: diagnóstico e soluções.</p> <p>4. Comunicação social e difusão cultural.</p> <p>5. A ciência, a tecnologia e seu papel no desenvolvimento.</p> <p>6. As artes e sua função cultural.</p> <p>7. Urbanização.</p> <p>8. Empresa – sua função social e sua participação no desenvolvimento.</p> <p>9. As Forças Armadas no processo socioeconômico do Brasil.</p>	<p>UNIDADE IV – Campo Econômico</p> <p>*A economia brasileira; estrutura e funcionamento.</p> <p>*A indústria brasileira.</p> <p>*A agropecuária brasileira.</p> <p>*O comércio brasileiro, nas áreas nacional e internacional.</p> <p>*A política financeira e fiscal.</p> <p>Os transportes.</p> <p>*O problema energético.</p> <p>*O desenvolvimento econômico.</p> <p>*As regiões brasileiras; desequilíbrios socioeconômicos.</p> <p>*Riquezas nacionais: solo, subsolo e fundo do mar.</p> <p>*Estruturas econômicas contemporâneas</p>
<p>UNIDADE V – Problemas Políticos</p> <p>1. Filosofias e Ideologias Políticas.</p> <p>2. O Poder Nacional: suas expressões.</p> <p>3. Representação Popular.</p> <p>4. Partidos Políticos: organização e funcionamento.</p> <p>5. Evolução Política Nacional.</p> <p>6. Problemas Políticos: a ocupação do solo e os limites territoriais.</p> <p>7. Política Econômica.</p> <p>8. Política Social.</p> <p>9. Política Externa.</p> <p>10. Organismos políticos e internacionais: ONU e OEA.</p>	<p>UNIDADE V – Campo Técnico-científico</p> <p>*A Ciência e a Tecnologia no desenvolvimento integral.</p> <p>*Teoria do Planejamento.</p> <p>*Métodos de Análise.</p> <p>*Análises de sistemas e pesquisa operacional.</p> <p>*A situação da ciência e da pesquisa no Brasil.</p> <p>*Necessidade de know-how, no processo do desenvolvimento integral. Aspectos educacionais.</p>
<p>UNIDADE VI - Segurança Nacional</p> <p>1. Segurança externa e interna – Responsabilidade do cidadão.</p> <p>2. Guerra revolucionária.</p> <p>3. As Forças Armadas – Marinha, Exército e Aeronáutica.</p> <p>4. Estabelecimento de uma doutrina e formulação de uma política de segurança nacional – Conselho de Segurança Nacional – Estado Maior das Forças Armadas – Escola Superior de Guerra.</p>	<p>UNIDADE VI – Campo Militar</p> <p>*As forças Armadas. O EMFA.</p> <p>*A Segurança Nacional. A Segurança externa.</p> <p>*O Serviço Militar.</p> <p>*Mobilização e Informação.</p> <p>*Defesa territorial.</p> <p>*Aspectos da guerra contemporânea. A Guerra Revolucionária.</p> <p>*Soberania, integridade e unidade nacionais.</p>

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR COM BASE NOS SUBSÍDIOS 70/70 DA CNMC (1970) E NO PARECER N. 94 DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (1971).

Os programas de ensino propostos pela CNMC e pelo CFE foram marcados por disputas no que concerne aos conteúdos que seriam ministrados em todos os níveis de ensino. Conforme demonstrado na primeira seção deste trabalho, a CNMC elaborou o primeiro programa de ensino para a docência de EPB, apresentando um ofício com a proposta para o CFE, no dia 28 de janeiro de 1970. Entretanto, a legislação que regulamentava a disciplina estabelecia que era de responsabilidade do CFE, a definição dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares que

envolvessem o ensino da moral e do civismo. Sobre a iniciativa da CNMC de elaborar o primeiro programa, cabe destacar que:

A Comissão, [...] adiantou-se, com o intuito de garantir a instauração de um programa curricular de acordo com as suas bases doutrinárias, projetando nas prerrogativas didáticas a gênese da Doutrina da Segurança Nacional. Com uma evidente semelhança discursiva ao conteúdo das palestras proferidas por Araújo Lopes [...] a redação dos “Subsídios” definiu que o objetivo maior da EMC seria atuar na formação e no aperfeiçoamento do caráter dos brasileiros, fortalecendo os valores espirituais e morais da nacionalidade. Para alcançar tais prerrogativas, seria necessário que as escolas acabassem com a neutralidade do ensino, já que isso contribuía para a disseminação do “materialismo ateu”. [...] Araújo Lopes já havia demonstrado, nos anos anteriores à criação da CNMC, sua postura de “grande inimigo” do comunismo no Brasil, e agora tentava oficializar as suas convicções e defesas doutrinárias por meio do aparato burocrático da Comissão (LEMOS, 2011, p. 122).

Entretanto, o programa elaborado pelos membros da CNMC foi substituído no dia 4 de fevereiro de 1971, pelo anexo ao Parecer nº 94/71, concebido e publicado pelo CFE como diretriz oficial de ensino das disciplinas morais e cívicas. A atuação do CFE frustrou as expectativas do General Moacir Araújo Lopes, que passou a tecer diversas críticas aos poderes que o órgão tinha sobre a disciplina, principalmente em relação aos programas curriculares, que desconsideraram boa parte dos conteúdos elencados no programa da CNMC (OLIVEIRA, 1982).

Em relação aos conteúdos que compunham os programas de EPB elaborados pelos dois órgãos, depreende-se que os Subsídios 70 tratam de temas que se alinham de forma mais explícita aos preceitos da doutrina propagada pela ESG, com destaque para a primeira unidade denominada como “Introdução doutrinária”, cujos conteúdos se assemelham aos primeiros capítulos das obras, Manual Básico da ESG⁴⁰ (ESG, 1976) e Doutrina Básica da ESG (ESG, 1979). Além disso, os conteúdos das unidades que tratavam do campo psicossocial ao campo militar podiam ser encontrados com facilidade durante a leitura dos manuais de estudo da doutrina da ESG.

Contudo, o fato do programa da CNMC ter um formato mais alinhado à DSND, não eliminava o caráter doutrinário do documento proposto pelo CFE que, embora apresentasse uma ênfase mais pertinente a temáticas que envolvessem os problemas nacionais, também apresentava uma série de elementos atinentes à

⁴⁰ No caso desse livro, os conteúdos do programa da CNMC são semelhantes ao primeiro capítulo da parte 2 da obra, que trata especificamente dos elementos doutrinários caros à ESG.

DSND. É possível constatar a presença desses preceitos, logo na primeira unidade do programa constante no Parecer nº 94/71, intitulada como “Panorama Geral da Realidade Brasileira”, que se desdobrava em quatro subitens: 1. Características gerais da geopolítica e geoeconomia nacionais; 2. O Homem brasileiro: formação étnica e cultural: traços característicos; pirâmide etária; situação etnográfica; 3. As instituições sociais, políticas e econômicas; 3. O comportamento social: estratificação, mobilidade e adaptação social; ação comunitária; ética individual, profissional e social.

Esses conteúdos introdutórios da disciplina, cujo objetivo era traçar um panorama geral da realidade brasileira muito se assemelham aos estudos da ESG, designados como avaliação de conjuntura. De acordo com o Manual⁴¹ Básico dessa instituição:

A Avaliação da Conjuntura tem por finalidade proporcionar um conhecimento da situação atual e futura – estimada em termos prospectivos – em que se fará o emprego do Poder Nacional, incluídas as condições atuais do Poder e as que poderão existir por ocasião de sua aplicação – sempre com vistas à conquista e manutenção dos Objetivos Nacionais (ESG, 1983, p. 33).

Considerando que a unidade “Panorama Geral da Realidade Brasileira” elencava uma série de conteúdos que, ao serem estudados, proporcionariam um conhecimento da situação atual do país no período, é possível observar similitudes com um dos elementos da doutrina. Ressaltando que, ao considerarmos o caráter instrumental da DSND, era necessário para pô-la em prática uma análise do contexto nacional para, em seguida, poder definir os objetivos e mobilizar os outros elementos da doutrina. Por fim, citamos o que a ESG compreendia como conjuntura, definição que aproxima ainda mais a primeira unidade do programa do CFE com a doutrina.

Conjuntura é o quadro configurador, numa determinada época, da situação política, econômica, psicossocial e militar de um país, ou de um conjunto de países, nos seus aspectos internos e em suas projeções internacionais (ESG, 1974, p. 81).

⁴¹ Os manuais básicos da Escola Superior de Guerra eram livros que reuniam os fundamentos teóricos e doutrinários abordados nos cursos da ESG. Essas obras serviam como suporte aos estudos desenvolvidos nos diversos cursos e conferências da Escola e nos ciclos de estudos da ADESG.

Além disso, os conteúdos das unidades que tratavam dos problemas de desenvolvimento econômico, socioeconômico, político e de segurança nacional também apresentavam elementos caros aos manuais de estudo da doutrina da ESG.

Sendo assim e conforme apontado na primeira seção deste trabalho – a qual se reitera – a disciplina de EPB se estabeleceu por meio de uma projeção do campo militar ao educacional, permitindo inferir que ambos os programas continham elementos atinentes à doutrina da ESG.

A principal diferença entre os programas encontra-se na forma como os órgãos compreendiam as finalidades implícitas as propostas. As conclusões do trabalho de Lemos (2011) nos apontam indícios pertinentes no que concernem às divergências da natureza da EPB para os dois órgãos, bem como acerca de seus objetivos como disciplina:

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

De acordo com as suas afirmações, a Comissão defendia que os programas propostos pelo Conselho para [...] o ensino superior não seguiam as recomendações estabelecidas pelo decreto-lei nº 869/69. Em uma crítica direta aos Objetivos Comportamentais direcionados para todos os níveis de ensino, contidos no parecer CFE nº 94/71, Araújo Lopes afirmou que sua finalidade primordial não era a formação do caráter dos estudantes, e por isso rompia as determinações legais contidas no decreto-lei (LEMOS, 2011, p. 132).

Em linhas gerais, o CFE procurou filtrar do texto final das medidas que embasaram os currículos e programas para a EPB, as manifestações de temas com elevado teor ideológico, que eram muito comuns nas propostas da CNMC. Afinal, a Comissão “era, na prática, espaço de atuação de militares ligados à Escola Superior de Guerra (ESG), civis militantes de direita e sacerdotes católicos” (LEMOS, 2011, p. 15). Por outro lado, o CFE embasou seus programas alinhando os conteúdos da disciplina à compreensão dos problemas nacionais, tema que também era de apreço da ESG, mas cujo enfoque não dava conta de questões concernentes ao campo axiológico, como defendia a CNMC. Enquanto que a EMC esteve, no parecer, [...]

impregnada de cristianismo e de pensamento conservador, no ensino de 1º e 2º graus, [...] no ensino superior, a composição foi da doutrina da segurança nacional com a visão tecnocrática dos problemas do país (CUNHA, 2014, p. 371).

Apresentadas as considerações acerca das diferenças principais dos programas de ensino elaborados pela CNMC e pelo CFE, daremos início à análise das obras, buscando, em um primeiro momento, identificar nos manuais selecionados, sob quais diretrizes e programas de ensino seus autores e editores se fundamentaram.

Com o objetivo de elucidar a análise proposta, elaboramos um quadro comparativo destacando os conteúdos dos livros selecionados e sua relação com os programas nos quais encontramos maior correspondência. Nesse sentido, iniciaremos com a obra de Alfredo Palermo, cujos conteúdos se fundamentaram de forma veemente no programa de ensino proposto pela CNMC no início de 1970, conforme demonstramos no quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 – COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO MANUAL DE ALFREDO PALERMO EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE ENSINO DOS SUBSÍDIOS 70/70

Conteúdos do manual de EPB de Alfredo Palermo publicado pela Editora Lisa	Conteúdos programáticos da disciplina de EPB dos Subsídios 70/70 da CNMC
<p>Capítulo 1 – Introdução doutrinária</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O bem-estar dos brasileiros e da nação. Política nacional e Poder Nacional. 2. Desenvolvimento integral e segurança nacional. 3. Elementos básicos da nacionalidade: a Terra, o Homem e as Instituições. 4. Aspirações dos brasileiros e interesses nacionais. A Constituição: bases filosóficas e consequências. 5. Objetivos nacionais. 	<p>Unidade 1 – Introdução doutrinária</p> <ul style="list-style-type: none"> * O bem-estar dos brasileiros e da nação. Política nacional e Poder Nacional. * Desenvolvimento integral e segurança nacional. * Elementos básicos da nacionalidade: a Terra, o Homem e as Instituições. * Aspirações dos brasileiros e interesses nacionais. A Constituição: bases filosóficas e consequências. * Objetivos nacionais. * As informações na política nacional
<p>Capítulo 2 – Campo Psicossocial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentos e fatores psicossociais do Poder Nacional. 2. O caráter nacional. 3. As bases filosófico-constitucionais e suas consequências. Implicações na Educação. 4. As tradições nacionais. Valores permanentes e valores transitórios. 5. Visão da sociedade brasileira e inter-relação dos aspectos psicossociais, econômicos e políticos. 6. A Justiça social. 7. O espírito religioso dos brasileiros. 8. Constituição dos grupos étnicos formadores, no folclore brasileiro. 9. O problema educacional brasileiro, em seus aspectos qualitativo e quantitativo. 10. A propaganda e a contrapropaganda. 11. A importância do campo psicossocial na Guerra 	<p>Unidade 2 – Campo Psicossocial</p> <ul style="list-style-type: none"> *Fundamentos e fatores psicossociais do Poder Nacional. *O caráter nacional. *As bases filosófico-constitucionais e suas consequências. Implicações na Educação. *As tradições nacionais. Valores permanentes e valores transitórios. *Visão da sociedade brasileira e inter-relação dos aspectos psicossociais, econômicos e políticos. *Comportamentos sociais; peculiaridades urbanas e rurais. *Justiça social. *O espírito religioso no complexo cultural brasileiro. *Constituição dos grupos étnicos formadores, no folclore brasileiro. *O problema educacional brasileiro – qualitativo (valores permanentes) e quantitativo. *A importância do campo psicossocial na Guerra

<p>Revolucionária. 12. Aspectos demográficos; o incremento populacional. 13. Visão global da cultura brasileira.</p>	<p>Revolucionária. *A propaganda e a contrapropaganda. *Aspectos demográficos; o incremento populacional. *Visão global da cultura brasileira.</p>
<p>Capítulo 3 – Campo Político</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evolução política do Brasil. 2. Deveres e direitos do cidadão. Constituição, ONU e OEA. 3. A representação popular. 4. A estrutura política, judiciária e administrativa. Das informações. 5. Características da política externa. O Brasil na América, no Ocidente e no Mundo. 6. As estruturas sociais contemporâneas: a democracia espiritualista; e o comunismo ateu. O espiritualismo e o ateísmo. 7. Os movimentos extremistas no Brasil. 8. A Segurança Nacional. A Segurança Interna. 9. O Movimento Comunista Internacional 	<p>Unidade 3 – Campo Político</p> <p>*A formação política nacional. *Deveres e direitos do cidadão. Constituição, ONU e OEA. *A representação popular; o processo eleitoral. *A estrutura política, judiciária, administrativa e das informações no Brasil. *Características da política externa. *O Brasil na América do Sul, na América, no Ocidente e no mundo. *As estruturas sociais contemporâneas: a democracia espiritualista; e o comunismo ateu. *A Segurança Nacional. A Segurança Interna. *O Movimento Comunista Internacional. As frentes internacionais comunistas. Operações contra a subversão. *O terrorismo e suas origens. *Defesa Civil e Proteção Comunitária.</p>
<p>Capítulo 4 – Campo Econômico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A economia brasileira; estrutura e funcionamento. 2. A indústria. 3. O comércio. 4. Política financeira e fiscal. 5. Os transportes. 6. O problema energético. 7. O desenvolvimento econômico. 8. As regiões brasileiras. Desequilíbrio socioeconômico. Riquezas nacionais. Estruturas econômicas contemporâneas 	<p>Unidade 4 – Campo Econômico</p> <p>*A economia brasileira; estrutura e funcionamento. *A indústria brasileira. *A agropecuária brasileira. *O comércio brasileiro, nas áreas nacional e internacional. *A política financeira e fiscal. Os transportes. *O problema energético. *O desenvolvimento econômico. *As regiões brasileiras; desequilíbrios socioeconômicos. *Riquezas nacionais: solo, subsolo e fundo do mar. *Estruturas econômicas contemporâneas</p>
<p>Capítulo 5 – Campo Técnico-científico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A Ciência e a Tecnologia no desenvolvimento integral. 2. O planejamento. 3. A situação da ciência e da pesquisa no Brasil. 4. Necessidade de “<i>know-how</i>” no desenvolvimento. 	<p>Unidade 5 – Campo Técnico-científico</p> <p>*A Ciência e a Tecnologia no desenvolvimento integral. *Teoria do Planejamento. *Métodos de Análise. *Análises de sistemas e pesquisa operacional. *A situação da ciência e da pesquisa no Brasil. *Necessidade de know-how, no processo do desenvolvimento integral. Aspectos educacionais.</p>
<p>Capítulo 6 – Campo Militar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O serviço militar. 2. As forças Armadas. O EMFA. 3. A segurança interna e externa. 4. A Escola Superior de Guerra. 5. Mobilização e Informação. 6. A defesa territorial. 7. A guerra contemporânea. 8. Soberania, integridade e unidade nacionais. 	<p>Unidade 6 – Campo Militar</p> <p>*As forças Armadas. O EMFA. *A Segurança Nacional. A Segurança externa. *O Serviço Militar. *Mobilização e Informação. *Defesa territorial. *Aspectos da guerra contemporânea. A Guerra Revolucionária. *Soberania, integridade e unidade nacionais.</p>
<p>Capítulo 7 – Notas complementares</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Geopolítica e geoeconomia nacional. 2. Pirâmide etária. 3. Comportamento social. 4. Mercado de capitais. 5. Política de habitação. 6. Política de saúde. 	

7. Política de ensino.	
8. Funções dos partidos políticos.	

FONTE: CNMC (BRASIL, 1970) E PALERMO (1971).

Ao compararmos a obra de Palermo (1972) ao documento produzido pela CNMC, depreende-se que o autor se apropriou das diretrizes da CNMC em detrimento ao programa do CFE, cujos conteúdos foram compilados e distribuídos de forma sucinta no último capítulo do seu manual, intitulado como “Notas Complementares”. A semelhança é tão expressiva, que o autor suprimiu apenas oito temas do programa da CNMC, deixando o restante com a mesma nomenclatura e ordem elencada no documento. Conforme constatado no quadro 2, os capítulos um, dois, três, quatro, cinco e seis tinham a mesma nomenclatura das unidades didáticas dos Subsídios 70/70, sendo organizados em Introdução doutrinária, Campo psicossocial, Campo político, Campo econômico, Campo técnico e científico e Campo militar, conforme proposto pelo programa da CNMC.

Todavia, é importante fazer uma ressalva em relação à opção feita pelo autor. Priorizar as diretrizes propostas pela CNMC não necessariamente convertia os autores que a fizeram automaticamente em agentes difusores do ideário esgueano. Uma vez que os autores podiam, em tese, se apropriar, discordar ou concordar com os princípios que norteavam a doutrina, compartilhar em suas obras elementos do ideário esgueano, não necessariamente tornariam seus usos idênticos. Na perspectiva da História Cultural, a análise implica uma abordagem diferente, concentrando a atenção nos empregos diferenciados, nas apropriações plurais dos mesmos bens, das mesmas ideias, dos mesmos gestos. Essa perspectiva não renuncia a identificar diferenças [...] mas de caracterizar práticas que se apropriam diferenciadamente dos materiais que circulam numa sociedade determinada” (CHARTIER, 2004, p. 13).

Dando continuidade ao empreendimento de identificar nos manuais selecionados sob quais diretrizes e programas de ensino seus autores e editores se fundamentaram, valeremo-nos de outro quadro comparativo relacionando os conteúdos da segunda obra selecionada nesta pesquisa aos dos programas nos quais encontramos maior correspondência. Sendo assim, prosseguiremos com a obra de Hilário Torloni cujos conteúdos se fundamentaram de forma mais diversa, não seguindo uma “fórmula pronta” como na obra de Palermo, mas que permitiu atestar uma aproximação maior com a proposta do CFE, contemplando os

conteúdos programáticos presentes no programa oficial de EPB de 1971, conforme demonstramos no quadro 4 a seguir.

QUADRO 4 - COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO MANUAL DE HILÁRIO TORLONI EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE ENSINO DO PARECER Nº 94/71 DO CFE

Conteúdos do manual de EPB de Hilário Torloni publicado pela Editora Pioneira	Conteúdos programáticos da disciplina de EPB do programa do Parecer nº 94/71 do CFE
<p>Capítulo 1 – Estruturas sociais e políticas – as ideologias</p> <p>O homem. Grupos sociais e políticos. A família. O município. A nação. O Estado. Governo. Totalitarismo e democracia.</p>	<p>UNIDADE I – Panorama Geral da Realidade Brasileira</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características gerais da geopolítica e geoeconomia nacional. 2. O homem brasileiro: formação étnica e cultural; traços característicos; pirâmide etária; situação demográfica. 3. As instituições sociais, políticas e econômicas. 4. O comportamento social; ação comunitária; ética individual; profissional e social.
<p>Capítulo 2 – Objetivos Nacionais</p> <p>Autenticidade do processo revolucionário. Interesses e aspirações nacionais. Objetivos Nacionais. Como se alcançam e se preservam. Os principais objetivos nacionais.</p>	
<p>Capítulo 3 – Integração nacional</p> <p>Conceito de integração. Os dois Brasis. O papel da integração. A longa marcha da integração. O programa de integração nacional. O PROTERRA. O PRODOESTE. O PROVALE. A política de integração social.</p>	<p>UNIDADE II – Problemas Morfológicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As estruturas econômicas: análise do sistema econômico brasileiro. 2. As estruturas sociais. 3. As estruturas políticas e as características da democracia no Brasil. 4. A estrutura dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.
<p>Capítulo 4 – O problema do desenvolvimento</p> <p>Aspirações do homem e dos povos. Critérios de desenvolvimento. Mecanismo do desenvolvimento. Pré-requisitos do desenvolvimento. Etapas do desenvolvimento. Conceito de desenvolvimento. Aspectos sociológicos do desenvolvimento. Características do desenvolvimento. O terceiro mundo.</p>	
<p>Capítulo 5 – O processo de desenvolvimento brasileiro</p> <p>Os três períodos históricos. O período colonial. O período seminal. O período de transição.</p>	<p>UNIDADE III – Problemas de Desenvolvimento Econômico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A riqueza nacional do solo, subsolo e fundo do mar; Petróleo e Siderurgia. 2. Povoamento e preservação do solo. 3. A Amazônia e seus problemas. 4. O nordeste e seus problemas. 5. Os transportes e a economia. 6. Desenvolvimento agrícola e pecuário; Reforma Agrária. 7. Problema energético. 8. Desenvolvimento industrial. 9. Comércio interno e internacional. 10. Disparidades regionais e desequilíbrios socioeconômicos; Organismos regionais. 11. O desenvolvimento econômico e a integração econômica setorial e nacional. 12. Política monetária, creditícia e fiscal. 13. Planejamento econômico. 14. Trabalho e previdência social. 15. Mercado de capitais.
<p>Capítulo 6 – A explosão demográfica</p> <p>População e desenvolvimento. O problema no mundo. O problema no Brasil. As correntes de opinião. O debate no Brasil. A solução para o nosso caso.</p>	
<p>Capítulo 7 – Política de educação</p> <p>Educação e desenvolvimento. A revolução educacional do nosso tempo. A realidade educacional brasileira. A atual política nacional de educação. Projeto Rondon e Operação Mauá.</p>	

<p>Capítulo 8 – Política de saúde</p> <p>Saúde e desenvolvimento. Nível de saúde do povo brasileiro. Bases e diretrizes para uma política de saúde. A política de saúde em alguns países. A política de saúde no Brasil.</p>	<p>UNIDADE IV – Problemas Socioeconômicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Habitação 2. Saúde: prevenção, assistência médica e reabilitação. Saneamento básico e erradicação das endemias. 3. Educação: diagnóstico e soluções. 4. Comunicação social e difusão cultural. 5. A ciência, a tecnologia e seu papel no desenvolvimento. 6. As artes e sua função cultural. 7. Urbanização. 8. Empresa – sua função social e sua participação no desenvolvimento. 9. As Forças Armadas no processo socioeconômico do Brasil.
<p>Capítulo 9 – O problema da poluição</p> <p>Conceito de poluição. Tipos de poluição. Efeitos da poluição. O combate à poluição. Poluição e desenvolvimento. O problema no Brasil.</p>	
<p>Capítulo 10 – O problema dos tóxicos</p> <p>As drogas ao longo da história. Os psicotrópicos. Classificação dos psicotrópicos. Álcool. Ópio e derivados. Cocaína. LSD. Maconha. Anfetamina. Efeitos gerais das drogas. As causas do vício. Recuperação dos viciados. O Combate aos tóxicos.</p>	<p>UNIDADE V – Problemas Políticos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Filosofias e Ideologias Políticas. 2. O Poder Nacional: suas expressões. 3. Representação Popular. 4. Partidos Políticos: organização e funcionamento. 5. Evolução Política Nacional. 6. Problemas Políticos: a ocupação do solo e os limites territoriais. 7. Política Econômica. 8. Política Social. 9. Política Externa. 10. Organismos políticos e internacionais: ONU e OEA.
<p>Capítulo 11 – Política de minérios</p> <p>O papel geopolítico da mineração. Mineração e desenvolvimento. A política do carvão. A política do petróleo. A política dos outros minérios.</p>	
<p>Capítulo 12 – Política energética</p> <p>Energia elétrica e desenvolvimento. Situação atual e perspectivas futuras. Principais usinas: Urubupungá e Itaipu. Aproveitamento múltiplo dos rios. Técnicos e recursos brasileiros. Distorções da política energética. A política de energia nuclear.</p>	
<p>Capítulo 13 – Política de transportes</p> <p>Transporte, integração e desenvolvimento. Evolução dos transportes no Brasil. A nova política nacional de transportes. Situação atual e realizações mais recentes.</p>	<p>UNIDADE VI – Segurança Nacional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Segurança externa e interna – Responsabilidade do cidadão. 2. Guerra revolucionária. 3. As Forças Armadas – Marinha, Exército e Aeronáutica. 4. Estabelecimento de uma doutrina e formulação de uma política de segurança nacional – Conselho de Segurança Nacional – Estado Maior das Forças Armadas – Escola Superior de Guerra.
<p>Capítulo 14 – Mercado de capitais</p> <p>Mercado de capitais, integração e desenvolvimento. Sociedades de capital aberto. Poupança, investimento, desenvolvimento. O mercado de capitais. Títulos. Ações. Fundos de investimento. Fundos fiscais. Instituições financeiras. Bolsas de valores.</p>	

FONTE: CFE (BRASIL, 1971) E TORLONI (1972).

A partir da comparação dos conteúdos, é possível observar que a obra de Hilário Torloni foi organizada a partir da seleção de temas que formavam o programa do CFE. De maneira oposta ao manual de Alfredo Palermo, o livro da Editora Pioneira não se estruturou com base numa transcrição linear do programa anexo ao Parecer nº 94/71, mas a partir da escolha de assuntos e questões que se enredam

no decorrer da leitura da obra de forma coerente, sem adotar a ordem sequencial de itens contemplados pelo programa.

A constatação de diferenças significativas na organização e seleção dos conteúdos das obras, bem como na adoção de temáticas provenientes de programas de ensino desenvolvidos por órgãos diferentes e que, inclusive, se envolveram em embates e disputas pelas diretrizes da EPB, denotam representações bem diferentes acerca do que deveria ser contemplado em um manual de EPB.

Nessa perspectiva, daremos ênfase a outro episódio que envolveu o General Moacir de Araújo Lopes e permitiu identificar, mais uma vez, a ausência de um consenso sobre a forma a qual a EPB deveria ser ministrada nas salas de aula das instituições de ensino superior do país.

No dia 08 de junho de 1975, o Jornal do Brasil em sua edição de domingo (cuja tiragem era expressivamente maior do que nos outros dias da semana) publicou uma extensa matéria⁴², de uma página, assinada pelo jornalista João Inácio Padilha, com o seguinte título: “Moral e Cívica comete os erros que eliminaram outras matérias” (figura 4).



FIGURA 4 – MATÉRIA DO JORNAL DO BRASIL SOBRE OS PROBLEMAS DAS DISCIPLINAS MORAIS E CÍVICAS
 FONTE: JORNAL DO BRASIL, 1975.

A matéria revelava a dissonância entre os que vinculavam a EPB a sua natureza doutrinária e os que a compreendiam como uma área do conhecimento, cujo objetivo seria o de informar a juventude sobre a realidade do país. Essas inconsonâncias são constatadas quando o jornalista que assina a matéria aborda no

⁴² A íntegra da matéria, assinada pelo jornalista João Inácio Padilha, encontra-se na página 284.

texto a posição de Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes, presidente da CNMC em 1975, em oposição ao caráter que o General Bina Machado – ex-comandante do I Exército e da ESG – conferia a disciplina. Segundo João Inácio Padilha:

Outro que não desvincula a Educação Moral e Cívica de seu conteúdo doutrinário é o presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo, Sr. Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes. Ele acha que a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros – nome que recebe a Educação Moral e Cívica ao ser ministrada em nível superior – não deve ser tomada apenas como uma informação da realidade brasileira.

Alguns não compreenderam bem o Estudo de Problemas Brasileiros, defasando-o de seu legítimo significado e transformando-o numa espécie de enciclopédia dos problemas nacionais, como se fora esse o objetivo único da disciplina, desse modo relegada à exclusiva repetição de conhecimentos informativos.

No entanto, é esse caráter puramente informativo que o General Bina Machado, ex-Comandante do I Exército e da Escola Superior de Guerra, procurou preservar ao assumir recentemente, depois de aposentado, a coordenação dos cursos de Moral e Civismo da PUC, UERJ e UFRJ. Ele justifica o Estudo de Problemas Brasileiros simplesmente pela necessidade de se colocar o jovem a par da realidade brasileira.

Numa democracia – diz o General Bina Machado – os ocupantes de cargos são recrutados geralmente entre pessoas de nível superior. Para desempenhar esses cargos, o cidadão precisa de um conhecimento amplo de todos os problemas nacionais. Um Ministro da Saúde, por exemplo, precisa conhecer um pouco de cirurgia, mas muito de problemas sociais. E é este “algo mais” que o Estudo de Problemas Brasileiros pretende fornecer. Pelo parecer 94/71 do Conselho Federal de Educação – rege toda a atividade educacional da Educação Moral e Cívica no país – “o ensino da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros terá caráter complementar. Deve entender-se que completará os conhecimentos doutrinários e consolidará os hábitos e atitudes adquiridos pelo educando no Plano da Educação Moral e Cívica”.

Entusiasmado com sua experiência no setor, o General Bina Machado parece se fiar mais no diálogo entre o professor e os alunos para o bom rendimento da matéria. “Está havendo muita compreensão do aluno com relação aos objetivos do Estudo de Problemas Brasileiros, ao contrário do que havia há poucos anos, quando a disciplina era encarada como uma imposição”, afirma o General (PADILHA, 1975, p. 20).

A partir desse excerto da matéria do Jornal do Brasil, depreende-se que a compreensão acerca da disciplina de EPB estava longe de um consenso, a forma como o General Bina Machado disserta sobre a necessidade de preparar os futuros profissionais que sairiam das universidades com um conhecimento amplo de todos os problemas nacionais denota o caráter informativo que ele imprimia a disciplina em detrimento a uma dimensão mais “dogmática”, tão valorizada por membros da CNMC.

Contudo, a matéria vai além e destaca uma crítica do ex-ministro da Educação e então Senador Jarbas Passarinho a rapidez com que as disciplinas

morais e cívicas foram implantadas o que, na opinião do ex-mandatário da pasta da educação do período, não permitiu a formação adequada dos professores para a docência desses componentes. Por fim, o jornalista finda a matéria argumentando que muitos atribuíam a pressa pela oficialização dessas disciplinas ao General Moacir Araújo Lopes o que, no decorrer do texto, era apontado como uma das possíveis causas para o insucesso dessas disciplinas:

O Senador Jarbas Passarinho acha que foi um erro o estabelecimento imediato da Educação Moral e Cívica, porque o quadro de professores não teve tempo nem de compreender seus objetivos nem de ser preparado para a missão.

[...] Muitos atribuem a pressa da oficialização da matéria ao General Moacir de Araújo Lopes que, na época participava das atividades da Associação de Diplomados na Escola Superior de Guerra. Numa conferência proferida há três anos, ele dizia, depois de expor os perigos da guerra revolucionária comunista que, “em 12-9-1969, após a necessidade de enfrentar novos surtos de subversão e corrupção, lança o Governo o Decreto-Lei nº 869, resultante de um anteprojeto oferecido por um grupo de brasileiros que teve a honra de presidir, composto dos procuradores Dr. Wilson Regalado Costa e Dr. Edmilson Arraes e dos professores Dr. Jurandir Lodi e Dr. Eloywaldo Chagas de Oliveira”.

Segundo a conferência do General Moacir Araújo Lopes, a constatação de que os terroristas são aliciados nos períodos que antecedem ou sucedem imediatamente à entrada na Universidade é “um alerta vigoroso”.

Muitos deles – diz o General – se haviam olvidado na região dos valores, no sentido axiológico da Educação, sem os quais o campo educacional é suscetível de grave e mesmo dramática poluição, utilizando expressão de um conceituado educador.

A experiência do General Bina Machado, no entanto, tem sido, segundo ele próprio, bem mais amena:

– Tenho a melhor impressão quanto à nossa juventude. Os seus valores são os mesmos da geração passada. Pode haver uma diferença com relação à forma, mas nunca em relação ao conteúdo. Praticamente, os jovens de hoje têm os mesmos valores: falam sobre instituições sociais e preservação da família. E o diálogo, nas minhas aulas, é o melhor possível (PADILHA, 1975, p. 20).

As divergências apontadas na matéria, bem como a citação direta a atuação “apressada” do primeiro presidente da CNMC, causaram a reação do então oficial da reserva, General Moacir de Araújo Lopes, que escreveu uma longa carta ao Jornal do Brasil, criticando o texto de João Inácio Padilha. O conteúdo da correspondência foi publicado no dia 20 de julho de 1975, e nas palavras do General:

Esse conceituado periódico publicou, em 8 de junho findo, artigo assinado pelo credenciado jornalista João Inácio Padilha, do corpo de redação do jornal. Esse artigo, de título pouco lisonjeiro para a Educação Moral e Cívica, termina com duas afirmações a meu respeito, a primeira explícita e a segunda implícita. [...] 1ª afirmação, explícita – “atribui-se ao Gen. Moacir Araújo Lopes, a pressa na oficialização da matéria”.

O anteprojeto do Decreto-Lei 869/69 foi oferecido ao Governo por um conjunto de brasileiros, inicialmente reunidos em grupo de trabalho pela Associação de Diplomados da Escola Superior de Guerra. Mereceu o estudo e aprovação do Ministério da Educação e Cultura, cujo titular o submeteu ao Egrégio Conselho Federal de Educação. [...] Não era mais razoável deixar vazia a mente da criança, do adolescente e do jovem, em relação aos valores espirituais e morais da nacionalidade, conservando-lhes a mente e o coração prontos para receberem a propaganda político-ideológica dos inimigos da democracia. Observe-se bem que não se trata de valores do Estado, como artigo posterior redatorial, publicado nesse diário, declara. Trata-se de valores da nação, retirados e inspirados nas Constituições do Brasil resultantes de amostragens legítimas da vontade nacional. Constituições cujos preâmbulos invocam a proteção de Deus, origem do espírito, criador daqueles valores. Trata-se, real e historicamente, dos valores permanentes do Cristianismo, aceitos pela imensa maioria do povo brasileiro e não elaborados pelo Estado e pelos Governos.

Após ouvido o Ministério da Educação (CFE e elementos de assessoramento do Ministério), resolveu o Governo baixar o Decreto-Lei 869/69. Fez muito bem. Há melhoria, visível, nas manifestações estudantis de hoje, em comparação com a fase anterior à data de assinatura do Decreto-Lei 869/69.

É honesto, creio, alinhar entre os motivos dessa melhoria, a ministração da Educação Moral e Cívica, nos três níveis de ensino, apesar das deficiências de implantação, devidas a legislação posterior perturbadora; ao despreparo de alguns diretores e professores; e ao não cumprimento de prescrições legais por determinados elementos (LOPES, 1975, p. 4).

O General, ao defender que não ocorreu pressa na institucionalização das disciplinas de caráter moral e cívico em todos os níveis de ensino da educação do país, explicitou, o que compreendia como os princípios subjacentes a esses componentes curriculares, que remetiam a um conjunto de valores inspirados nas Constituições do Brasil e no Cristianismo. Para o primeiro presidente da CNMC, a obrigatoriedade dessas disciplinas ocasionou o aprimoramento da conduta dos jovens na sociedade. Nessa perspectiva, ele aborda, na segunda parte da carta endereçada ao Jornal do Brasil, sua atuação como docente de EPB e a importância de imprimir a disciplina um caráter axiológico que resultasse no aprimoramento moral da juventude. De acordo com Moacir Araújo Lopes, em resposta a 2ª afirmação que constava na matéria do Jornal do Brasil e que o caracterizava como uma pessoa que “faria juízo pouco lisonjeiro do jovem”, ele escreve:

[...] é citado trecho de uma conferência minha, declarando que a ausência do sentido axiológico (valor espiritual e moral) na Educação pode ocasionar grave e dramática poluição.

Sou coordenador e professor universitário, há mais de um quinquênio, de 800 jovens por ano, de Educação Moral e Cívica, sob a forma de Estudo de Problemas Brasileiros”. Um aluno me procura e comenta o artigo – “Parecem dizer do Senhor, justamente o inverso do que é”.

Isto porque julgo a juventude maravilhosa. A receptividade pelos aspectos axiológicos é comovente (LOPES, 1975, p. 4).

Sobre os aspectos axiológicos da disciplina, o General cita nos trechos finais da carta, depoimentos de alguns estudantes sobre o aprimoramento moral que a EPB os proporcionou, citando conteúdos que julgavam importantes, como por exemplo: [...] Deus, Pátria, Axiologia, Filosofia, o Homem, a Moral, o Patriotismo (LOPES, 1975, p. 4). Além disso, em outro depoimento, um dos alunos de EPB do General, argumenta que a disciplina concedia aos universitários [...] a orientação e a educação que muitos, nos dias de hoje, não tem em sua casa (LOPES, 1975, p. 4).

Esses excertos da carta do General ao Jornal do Brasil, permitem concluir, mais uma vez, que a EPB desenvolveu-se nas instituições de ensino superior do país ora orientando-se pelas diretrizes do CFE ora guiando-se pelas diretivas da CNMC.

Empreendidas as mencionadas comparações, bem como a análise de mais um episódio protagonizado pelo primeiro presidente da CNMC, que denotou a presença de apropriações particulares acerca do ensino da disciplina – o que vai ao encontro da tese defendida nesta pesquisa – daremos sequência à análise das obras selecionadas neste trabalho, no que concerne aos elementos introdutórios que as constituem. Uma vez que, os manuais de EPB que compõem esta pesquisa trazem considerações iniciais muito importantes no que tange à concepção desses livros. O trecho inicial representado tanto pela introdução como pelo prefácio apresenta referências significativas que os autores possuíam acerca da EPB e da DSND.

Nos próximos parágrafos faremos uma breve análise da estrutura das obras no que tange a sua organização, bem como da biografia de cada um dos autores dos manuais selecionados nesta pesquisa.

Nesse sentido, iniciaremos este empreendimento com o manual de Hilário Torloni, que teve sua primeira edição lançada em 1972 pela Livraria Pioneira Editora, empresa com sede na cidade de São Paulo e, na sequência, abordaremos o manual de EPB de Alfredo Palermo, com a primeira edição lançada em 1971 pela Editora Lisa - Livros Irradiantes S.A, empresa⁴³ com sede em São Paulo e com experiência na publicação de manuais didáticos e paradidáticos durante a ditadura.

⁴³ Cabe destacar que não foi possível reconstituir o itinerário das editoras responsáveis pela produção dos manuais selecionados nesta pesquisa durante a ditadura, devido à insuficiência de fontes. Contudo, também cabe mencionar que ambas as empresas se destacaram pela produção de obras

Reitera-se a justificativa da escolha do primeiro manual a ser apresentado, como fonte historiográfica deste trabalho que, além dos critérios já expostos anteriormente, deve-se também ao expressivo número de edições alcançados por essa obra⁴⁴, inclusive no período pós-ditadura, e ao sucesso comercial de sua primeira edição, esgotada em apenas quatro meses de comercialização.

O livro de Hilário Torloni (1972) foi organizado a partir de uma breve introdução seguida por mais catorze capítulos de conteúdos referentes à disciplina de EPB. A obra introduz como mote inicial as estruturas sociais e políticas conceituando definições de homem, grupos sociais, família, município, país, nação, Estado, governo, para em seguida tratar das ideologias políticas. Esse primeiro capítulo nas palavras do autor [...] se inicia com uma introdução doutrinária, no intento de familiarizar o aluno com o manuseio da Constituição Brasileira e com os princípios que informam as grandes ideologias dominantes no mundo de hoje (TORLONI, 1972, p. 9, grifos nossos).

O segundo capítulo trata dos Objetivos Nacionais, com destaque para a Integração e o Desenvolvimento, dois importantes objetivos nacionais que, segundo o autor do livro, ainda deviam ser alcançados. A Integração Nacional, O Problema do Desenvolvimento e O Processo de desenvolvimento Brasileiro são os temas dos capítulos três, quatro e cinco respectivamente, e constituem-se como desdobramentos do capítulo sobre os Objetivos Nacionais.

O capítulo seis aborda a questão da Explosão Demográfica e introduz um formato que se repete até o capítulo catorze, no qual os problemas nacionais passam a ser analisados sob o escopo da Integração e do Desenvolvimento. Sendo assim, os capítulos posteriores estruturaram-se elencando temas diferentes da problemática nacional sob as perspectivas da Integração e do Desenvolvimento, dispondo-se da seguinte forma: capítulo 7 - Política de Educação; capítulo 8 - Política de Saúde; capítulo 9 - O problema da poluição; capítulo 10 - O problema dos tóxicos; capítulo 11 - Política de minérios; capítulo 12 - Política energética; capítulo 13 - Política de transportes e capítulo 14 - Mercado de capitais.

que se caracterizaram como manuais didáticos e paradidáticos durante o recorte temporal estabelecido neste trabalho.

⁴⁴ O manual de EPB de Hilário Torloni (1972) foi o que alcançou o maior número de edições lançadas durante e após a ditadura, totalizando 21 edições e um grande potencial de circulação, o livro deste autor foi publicado até o ano de 1992, com um saldo de mais de 200 mil livros comercializados.

Outro aspecto relevante deste manual de EPB é a ênfase que o autor atribui às normas e diretrizes oficiais que regulamentaram a docência desse componente curricular. A menção às normas e diretrizes oficiais aparece na folha de rosto e na introdução do livro, na qual Torloni (1972) afirma se tratar de um simples manual, [...] adstrito à programação oficial, destinado a iniciar estudantes que finalizam o 2º grau e, principalmente, os universitários, na análise dos problemas do nosso país (TORLONI, 1972, p. 9).

Em relação ao autor da obra, Hilário Torloni foi médico e deputado estadual em quatro legislaturas no Estado de São Paulo. Também ocupou o cargo de vice-governador durante a gestão de Roberto Costa de Abreu Sodré entre 31 de janeiro de 1967 a 15 de março de 1971, chegando a assumir interinamente o governo do Estado de São Paulo durante os anos de 1967 e 1969. Filiado ao partido da ditadura, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), participou da eleição de 1970 como candidato ao senado, não conseguindo número suficientes de votos para o cargo de senador da república.

Além de autor de manuais didáticos de EPB, Hilário Torloni também ocupou o cargo de secretário de educação na gestão do prefeito Olavo Setúbal, na cidade de São Paulo, entre os anos de 1975 a 1979. Em sua trajetória pública, Hilário Torloni demonstrou interesse em diferentes ocasiões sobre as questões atinentes à educação. Como na ocasião em que ocupou o posto de vice-governador e assumiu a incumbência de coordenar um anteprojeto de lei complementar à Constituição do Estado de São Paulo, relativa a um fundo de educação, solicitando inclusive sugestões por meio de uma carta para o ainda Conselheiro Federal de Educação Anísio Teixeira (TORLONI, 1968).

Hilário Torloni também foi autor de outras obras além dos manuais didáticos de EPB. No ano de 1960, lançou em parceria com o jornalista Edmundo Soares de Souza o livro “A verdade nua e crua sobre a administração Jânio Quadros”, no qual criticava a gestão do seu desafeto político nas áreas das finanças, pavimentação, eletrificação e funcionalismo. Essa obra de apenas 39 páginas apresentava-se como uma análise crítica ao governo de Jânio Quadros, cujas desavenças políticas resultaram em agressões de um grupo ligado ao governador ao então deputado Hilário Torloni em setembro de 1958 (FÓRUM..., 1959, p. 7).

Em 1967, escreveu “Um continente angustiado”, em parceria com o jornalista Mauro Guimarães, livro que tratava de assuntos ligados a temas sociais referentes à

América latina. Além dessas obras, em meados dos anos 80, traduziu o livro “Anatomia do poder” do economista de tendências keynesianas John Kenneth Galbraith.

O manual de Alfredo Palermo (1971) apresenta um formato um pouco diferente em relação ao de Torloni em sua parte introdutória. Em razão de essa obra ter sido produzida antes da publicação da medida legal com as diretrizes do ensino de EPB no início de 1971, o autor foi impelido a uma reelaboração a partir de sua segunda edição, com a finalidade de adequar o exemplar ao programa proposto no Parecer nº 94/71 pelo CFE. Reitera-se que a opção por esse manual como fonte de análise deve-se ao pioneirismo do autor na produção deste tipo de livro que, junto a Hilário Torloni, foram os precursores (provenientes da sociedade civil e sem vínculos com a CNMC) na elaboração dos primeiros manuais da disciplina EPB, o que propiciou considerável circulação desses durante a ditadura civil-militar. Além disso, faz-se importante ressaltar que o exemplar sob investigação trata da segunda edição do livro de Palermo, lançada em 1972, após a publicação do programa de ensino “oficial” para a EPB em 1971.

O livro possui logo após o sumário um item introdutório designado como “guisa de justificação”, em que o autor argumenta que a obra já estava impressa no início de 1971, quando o Parecer Nº 94/71 foi publicado e que, após análise da medida, foi realizado um cotejamento com o que havia na obra e o que fora produzido pelo CFE. De acordo com o autor, foram feitas pequenas alterações no manual, que se resumiram em: [...] a) supressão de alguns pontos; b) acréscimo de alguns assuntos complementares dos então existentes; c) nova distribuição dos temas pelas seis unidades (PALERMO, 1972, p. 12). Em seguida, Palermo (1972) entendeu ser importante não suprimir a matéria que não consta do programa do CFE, por parecer útil ao estudo da “verdade brasileira”, comprometendo-se a expor na sequência da obra os temas gerais do programa do CFE.

Nesse sentido, remetemos a análise do índice do manual que traz uma divisão diferente da apresentada na obra de Hilário Torloni. O livro de Palermo (1972) possui seis capítulos, o primeiro deles denomina-se como Introdução doutrinária, título⁴⁵ semelhante ao objetivo do primeiro capítulo da obra de Torloni

⁴⁵ O primeiro capítulo de Torloni (1972) tem como título “Estruturas sociais e políticas – as ideologias”. Contudo, no texto introdutório do manual o autor afirma que o livro se inicia com uma introdução doutrinária do mesmo modo que Alfredo Palermo.

(1972) e, em seguida, o autor intitula o restante dos capítulos sob as seguintes temáticas: campo psicossocial, campo político, campo econômico, campo técnico e científico e campo militar. A única diferença na denominação e na sequência da divisão do livro refere-se ao capítulo sete designado sob a alcunha de “Notas Complementares”, no qual Palermo (1972) debruça-se sobre as características da geopolítica e da geoeconomia nacional, da pirâmide etária; sobre o comportamento social, o mercado de capitais, a política de habitação, de saúde, ensino e as funções dos partidos políticos. Cabe destacar que o autor utiliza para denominar os capítulos do livro, as mesmas designações dos componentes do conceito de Poder Nacional proposto pela ESG, que atuavam nos campos de ação: político, econômico, psicossocial e militar.

Em relação ao autor da obra, o professor Alfredo Palermo era formado em Direito e Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e em Criminologia pela Escola de Polícia de São Paulo, desde 1943 ministrou aulas como professor de língua portuguesa no Instituto de Educação “Torquato Caleiro” na cidade de Franca, licenciando-se da instituição para dedicar-se ao magistério superior nas faculdades de Direito de Ribeirão Preto e Franca e como docente de Cultura Brasileira e Estudo de Problemas Brasileiros na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca. Além de docente, o autor em questão foi diretor da Faculdade de Direito de Franca por 16 anos (1960-1972 e de 1976-1980). Alfredo Palermo também exerceu o cargo de deputado pelo Partido Democrata Cristão (PDC), incumbindo-se da função de parlamentar após o deputado Queirós Filho assumir a Secretaria da Justiça de Jânio Quadros, durante o seu mandato, integrou a Comissão de Educação e Cultura (1955-1957) na Câmara Federal. A filiação ao PDC ocorreu por influência dos colegas da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, como Queirós Filho, Jânio Quadros e Franco Montoro (PALERMO..., 2017).

Alfredo Palermo também foi autor de outras obras além do manual de Estudo de Problemas Brasileiros, tais como “Os Direitos Sociais no Brasil”, “Moral e Civismo na Legislação Escolar do Brasil”, “Apontamentos sobre a História e Letras Avulsas” e “Ritmos Proscritos”, que rendeu ao professor a participação como membro do Instituto Histórico e Geográfico, da Academia Francana de Letras e da Academia Ribeirãopretana de Letras.

Concluída a apresentação inicial das obras e de uma breve biografia de seus autores, iniciaremos o trabalho de análise na próxima subseção, no sentido de

identificar a partir da materialidade dessas obras, indícios de apropriações singulares de preceitos da DSND por parte dos autores e editores desses livros, bem como as estratégias editoriais presentes nesses impressos.

2.2 DAS PALAVRAS AO TEXTO OU DO ESCRITO AO IMPRESSO: A MATERIALIDADE DOS MANUAIS DE EPB

Nesta subseção, com o propósito de atingir o objetivo anunciado no início da seção, buscamos analisar elementos como o movimento das edições, bem como os que estruturam e organizam as obras tais como: as capas, contracapas, orelhas, lombadas, prefácios, projeto visual, entre outros.

Esses elementos presentes na organização material dos manuais de EPB situavam-se num contexto de estratégias editoriais, cujo objetivo era o de atingir o maior número de estudantes e docentes de EPB, reiterando que essa disciplina era compulsória a todos os cursos de graduação e pós-graduação do país, criando a partir da imposição dessa política de formação pautada nos princípios da moral e do civismo, um mercado editorial proeminente.

Sendo assim, faz-se importante compreendermos as circunstâncias e as nuances do mercado editorial nacional durante a ditadura civil-militar. Cabe ressaltar que esse período foi marcado pelo aumento da produção editorial brasileira e pela ampliação da fabricação de papel e celulose no país. O estímulo à fabricação de papel obtido por meio de investimentos estrangeiros, somado a isenção de todos os impostos que incidiam sobre os diferentes estágios de produção e venda do livro, contribuíram de forma precípua para o crescimento do setor livreiro no Brasil, principalmente a partir de 1970, década em que os manuais de EPB passaram a circular. Cabe destacar que esse crescimento ocorreu concomitantemente a expansão do mercado de livros didáticos no país. Nessa perspectiva, ressalta Munakata:

Embora os dados disponíveis não permitam avaliar a participação dos livros didáticos no total da produção brasileira de livros até o início da década de 70, há certo consenso de que nesses anos verificou-se um grande crescimento na área. Segundo dados do IBGE (apud Andrade 1978, pp. 41 e 145) houve em 1969 a produção de 904 títulos (primeira e demais edições) de “manuais escolares”, somando 37 milhões de exemplares, para um total de 5.114 títulos e 68 milhões de exemplares – menos de 1/5 de títulos, mas mais da metade de exemplares produzidos. Nesse ano, a área

de “manuais escolares” já ocupava o primeiro lugar em tiragem, sendo seguida de “generalidades” (5,4 milhões), “religião e teologia” (4,7 milhões), “literatura” (4,5 milhões), “ensino e educação” (4,2 milhões) e “literatura infantil” (3,2 milhões). Não se sabe exatamente em que consiste essa área de “ensino e educação”, mas ela certamente iria englobar a de “manuais escolares” nos dados de 1973, quando atingiu o primeiro lugar em tiragem, com mais de 50 milhões de exemplares e 1.232 títulos, seguida de “generalidades” (26,5 milhões), “filologia, lingüística e literatura” (22 milhões) e “religião e teologia” (7,8 milhões). Os dados totais desse ano (Andrade 1978, p. 42) são inverossímeis (MUNAKATA, 1997, p. 38).

Outra medida importante para a ampliação deste mercado foi a isenção de taxas alfandegárias para o maquinário responsável pela produção de livros no país. Segundo Hallewell (1985), a ditadura autorizou importações de 40 milhões de dólares em produtos relacionados à indústria gráfica nacional, que ampliou sua capacidade de forma considerável passando a atender até demandas do mercado externo. Esse período também foi marcado por inovações técnicas, resultando na predominância do sistema *offset*⁴⁶ sobre a tipografia, em [...] 1966, 52% dos livros publicados por empresas filiadas ao Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), no Rio e em São Paulo, eram impressos em offset, apenas 13% em tipografia e os restantes 10% em retrogravura (HALLEWELL, 1985, p. 464).

As impressões em offset acrescidas da moderna maquinaria de acabamento, [...] até então, o miolo, por exemplo, recebia a capa numa operação realizada a mão (HALLEWELL, 1985, p. 465), baratearam o processo de produção dos livros no Brasil, permitindo que este produto alcançasse um preço competitivo e mais barato em relação aos comercializados na Argentina e em Portugal.

Para ilustrar a ampliação da fabricação de papel e das impressões em offset, disponibilizamos a tabela a seguir com os dados que demonstram o crescimento da capacidade gráfica no que tange à produção de livros no Brasil a partir da implantação da ditadura.

TABELA 1 – PRODUÇÃO BRASILEIRA DE PAPEL PARA LIVROS

Toneladas fabricadas anualmente 1965-1978					
	Offset	Boufant	Acetinado	Couché	Outros

⁴⁶ A impressão offset está baseada na litografia (gravação em pedra) e é um processo de impressão que consiste em repulsão entre água e gordura (tinta gordurosa). O nome offset, do inglês “fora do lugar”, vem do fato da impressão ser indireta, ou seja, a tinta passa por um cilindro intermediário (blanqueta) antes de atingir a superfície do papel. Este método tornou-se o principal na impressão de grandes tiragens (a partir de 1.000); para menores volumes, entretanto, sua utilização não compensa já que o custo inicial da produção o torna inviável (SANTOS; NEVES; NASCIMENTO, 2007).

1965	12.322	11.970	32.600	8.941	194
1970	49.569	12.647	43.079	11.096	4.694
1975	100.081	19.673	50.333	18.990	1.201
1976	108.478	24.731	72.321	24.978	832
1977	145.957	35.917	78.650	30.409	751
1978	213.514	33.432	89.118	31.135	924

Fonte: adaptado de Hallewell (1985).

Outra iniciativa que permitiu a ampliação do comércio livreiro, bem como a circulação de obras com foco educacional foi o surgimento da Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED), em 1966, criada a partir do Decreto nº 59.355, esse órgão foi financiado pelo Ministério da Educação e pela USAID (*United States Agency for International Development*).

Segundo Hallewell (1985), o objetivo da COLTED em relação a livros de nível superior era adquiri-los das editoras com descontos [...] especialmente negociados (50%) e distribuí-los nas universidades com descontos de 45% sobre o preço de capa nas livrarias, para que elas revendessem aos alunos com 40% (HALLEWELL, 1985, p. 468). Entretanto, essa margem de desconto não foi acatada pelas editoras, resultando em descontos reais de apenas 30%.

A COLTED, em parceria com outros órgãos como a Câmara Brasileira do Livro (CBL), SNEL e USAID, promoveu cursos, treinamento, encontros, seminários, entre outras ações voltadas para os profissionais do mercado editorial. De acordo com Hallewell:

Em novembro de 1968 iniciou-se um programa intensivo de treinamento de professores no uso dos livros. A COLTED realizou também seminários para editores e profissionais de editoração e comercialização, embora seu consultor, Emerson Brown, considerasse serem os padrões editoriais brasileiros tão diferentes dos Estados Unidos que chegavam a limitar seriamente qualquer possível transferência de técnicas.

Em 1968, num esforço conjunto da CBL, do SNEL e da USAID (que já colaborara na implantação da COLTED), foi realizado o I Encontro de Editores e Livreiros, com a vinda de um seleto grupo de especialistas americanos em produção e venda de livros. Apesar da opinião expendida por Emerson Brown, foram, a partir daí, institucionalizados no Brasil os Encontros de Editores e Livreiros (anuais), agora em sua 15ª edição (1984), sempre promovidos pela CBL e SNEL: após os americanos trouxeram-se especialistas franceses (1969), alemães (1971 e 1978) e, agrupados num desses Encontros (1979), profissionais da Inglaterra, Áustria, Holanda e Espanha. Nos demais anos os temários estiveram voltados para assuntos e problemas locais ligados à indústria e ao comércio do livro. Antes desses Encontros foram realizados no Brasil três congressos de editores: o 1º em 1948, o 2º em 1954 (ambos em São Paulo) e o 3º, e último, em 1956 (Rio) (HALLEWELL, 1985, p. 468-469).

Contudo, embora a COLTED tenha contribuído na ascensão do mercado editorial brasileiro, esse órgão foi absorvido pelo Instituto Nacional do Livro (INL) e teve seu programa encerrado em maio de 1971 (HALLEWELL, 1985). Esse Instituto, em 1973, passou a financiar autores brasileiros que produzissem manuais universitários em campos nos quais não existissem obras em português. Nesse contexto, acrescenta Munakata (1997):

Desde 1970, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) já havia definido que a participação do governo na produção do livro didático deveria se fazer mediante coedição com setor privado, ficando o Instituto Nacional do Livro (INL) e, a partir de 1976, a FENAME encarregados de sua execução (Franco 1980, p. 37). Assumindo na prática as responsabilidades da COLTED, o INL passou a executar o Programa do Livro Didático, composto de Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático-Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático-Ensino Superior (PLIDES), Programa do Livro Didático-Ensino Supletivo (PLIDESU) e Programa do Livro Didático-Ensino de Computação (PLIDECOM). (MUNAKATA, 1997, p. 47-48).

Em linhas gerais, a ditadura beneficiou a expansão da indústria e do comércio do livro. Segundo Halewell (1985), com base em um levantamento realizado pelo SNEL, de 1965 a 1969 a taxa anual de crescimento desse mercado foi de 11,9%. Em 1968, no periódico o Correio do Livro foi publicada uma matéria sobre o aumento exponencial do lucro das editoras em 1967, que atingiram um expressivo crescimento de 58% sobre o ano anterior. Entre as editoras listadas no periódico destaca-se a Editora Lisa, a qual aumentou seu lucro de um ano para o outro em 31% e que foi responsável pela produção do manual didático de Alfredo Palermo, obra selecionada como objeto de análise deste estudo. A editora da obra de Hilário Torloni não consta na lista apresentada pelo periódico, mas é citada em outro trecho do livro de Hallewell (1985), no qual, embora o autor não elenque números, destaca-se o avanço da atividade editorial a partir da década de 1960. “A Livraria Pioneira, fundada em São Paulo em 1948, é mais um caso em que a atividade editorial só se tornou importante nas condições mais favoráveis da década de 60” (HALLEWELL, 1985, p. 437). Esse autor enfatiza que a linha principal da editora se voltava para as [...] Ciências Sociais, Manuais de Estudo, Arte e Comunicações, Arquitetura e Urbanismo, de Administração e Negócios, de Estudos Brasileiros, de Direito Empresarial (HALLEWELL, 1985, p. 437).

Para demonstrar a ampliação do comércio de livros após o golpe de 1964, disponibilizamos a tabela a seguir com os dados que revelam o aumento deste comércio no que concerne ao volume de produção, variedade de produção, direitos estrangeiros e importações de livros e folhetos no Brasil a partir da ditadura.

TABELA 2 – O COMÉRCIO DE LIVROS APÓS A DITADURA CIVIL-MILITAR

VOLUME DE PRODUÇÃO					
1965	1966	1967	1968	1969	1970
Livros e folhetos, milhares de exemplares publicados:					
		227.500,7		85.583,4	
Livros, milhares de exemplares publicados:					
	47.169,5	89.854,4		68.068,2	
Folhetos, milhares de exemplares publicados:					
		37.446,3		17.515,2	
VARIEDADE DE PRODUÇÃO					
1965	1966	1967	1968	1969	1970
Livros e folhetos, número de títulos publicados:					
	14.900	7.286		15.000	
Livros, número de títulos publicados:					
8.386	12.355	5.618		6.392	
Folhetos, número de títulos publicados:					
		1.668		1.394	
Literatura: porcentagem sobre o total da produção (em exemplares)					
	6,94	4,90		5,72	
DIREITOS ESTRANGEIROS					
Pagamentos de direitos em milhares de dólares:					
248	592	1.165	1.225		
IMPORTAÇÕES					
Livros e folhetos, em toneladas:					
1.218	1.508	2.089	1.817	2.383	2.437
Livros e folhetos, em milhares de dólares:					
5.692	6.109	9.087	6.822	8.108	9.252

Fonte: adaptado de Hallewell (1985).

Embora durante esse período os resultados tenham apresentado um crescimento considerável do mercado editorial, isso não necessariamente refletiu na margem de lucro das editoras. Segundo Hallewell (1985), o lucro bruto das editoras

revelou quedas sucessivas, de uma taxa de 46% em 1967, para 43% em 1968, 27% em 1969 para apenas 15% em 1970.

Esses resultados seriam piorados a partir da crise internacional de 1973⁴⁷, com o aumento abrupto do preço do petróleo e seus efeitos sobre o custo da energia, transporte e combustível, somados ao aumento do preço do papel, que subiu 125% entre junho de 1973 e fevereiro de 1974, e 300% em meados de 1977, inflacionando de forma exponencial o preço final dos livros (HALLEWELL, 1985).

O aumento das despesas com as obras resultou em tentativas de barateamento dos livros, a partir de [...] uso de corpos menores na composição, eliminação de páginas supérfluas, inclusive as “orelhas”, papel mais leve, margens menores, [...] maior impulso para o sistema offset (HALLEWELL, 1985, p. 500), entre outras formas de redução de custos. De acordo com Hallewell (1985), o contingenciamento orçamentário das editoras culminou em uma deterioração geral da aparência material dos livros produzidos no país. Contudo, o autor ressalta que não obstante os efeitos econômicos da crise tenham reduzido a qualidade das publicações, não houve declínio no volume de produção das obras.

Em relação aos manuais selecionados como objeto de análise desta pesquisa, faz-se importante ressaltar que o livro sempre visou instaurar uma ordem, a [...] ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação (CHARTIER, 1999, p. 8). Para Chartier (1999), os livros são objetos cujas formas comandam, [...] se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis (CHARTIER, 1999, p. 8). Nessa perspectiva, compreende-se a ênfase cedida por este autor aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura do escrito quando ele se torna um livro.

É na materialidade que se constata o modo singular que a leitura do escrito se organiza, na ocasião em que este se torna um livro e chega aos leitores. Para Chartier (2003), [...] cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações

⁴⁷ Em represália ao posicionamento dos EUA e outros países do ocidente na Guerra do *Yom Kippur*, travada por Israel contra a aliança Egito/Síria, os países árabes criaram sanções ao fornecimento de petróleo, resultando no aumento generalizado dessa *commoditie* em até 400%.

(2003, p. 44-45). E nesta relação entre o texto e sua materialidade, Chartier se faz categórico ao considerar que os leitores:

[...] não se defrontam jamais com textos abstratos, ideais e desprendidos de toda a materialidade: manejam ou percebem objetos e formas cujas estruturas e modalidades governam a leitura (ou a escuta) procedendo à possível compreensão do texto lido (ou ouvido). Contra uma definição puramente semântica do texto [...] – é preciso levar em conta que as formas produzem sentidos e que um texto, estável por extenso, passa a investir-se de uma significação e de um *status* inéditos, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação. (CHARTIER, 1999, p. 12-13).

Nesse sentido, reitera-se a importância da investigação dos dispositivos técnicos, visuais e físicos dos diferentes suportes de leitura, que, conforme ressaltado por Chartier, produzem sentidos diferentes, [...] tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação (1999, p. 12-13).

Para Chartier, o trabalho do historiador, culmina na tarefa de reconstruir as variações que diferenciam [...] os espaços legíveis – isto é, os textos nas suas formas discursivas e materiais – e as que governam as circunstâncias de sua “efetuação” – ou seja, as leituras (1999, p. 12), compreendidas pelo autor, como práticas concretas e como procedimento de interpretação.

Para este autor, a [...] leitura é um veículo que impõe uma autoridade. O texto transmite em sua leitura (ao menos é o que pensam os produtores de texto) uma ordem, uma disciplina, uma forma de coação (CHARTIER, 2001, p. 24).

Nessa perspectiva, dedicaremos esta seção à análise das formas dos manuais no que tange às suas características técnicas, visuais e físicas. No sentido de compreender a partir da materialidade dos manuais de EPB, a forma como os agentes responsáveis pela produção dessas obras apropriaram-se dos preceitos da DSND, bem como as estratégias editoriais que empregaram para a circulação desses livros.

2.2.1 As capas e contracapas

Os manuais de EPB selecionados nesta pesquisa apresentam-se ao público leitor como brochura, no formato 13,5 x 21 cm, com capa dura e em cores intensas e contrastantes.

Em relação às cores, o manual de Alfredo Palermo possui elementos na capa com um apelo visual mais acentuado em relação à proposta do livro de Hilário Torloni. A obra de Palermo (figura 5) chama atenção ao apresentar na capa figuras geométricas que ao se associarem formam uma espécie de túnel cuja profundidade é perceptível por meio da combinação de elementos os quais criam uma sensação de ilusão de ótica no leitor. Este desenho é composto por esferas nas cores verde, roxa, vermelha, azul e rosa, sobrepostas por cinco quadrados amarelos, o título da obra vem logo acima, na cor branca, com ênfase para as palavras “Problemas Brasileiros”. O nome do autor aparece sem muito destaque, em caixa-baixa e com um tom de rosa que ao contrastar com a cor preta da capa acentua ainda mais a invidência do nome do autor que ocupa o canto superior esquerdo, a ênfase é muito maior para a editora cujo nome está grafado em “caixa alta” na parte inferior da capa, e na cor branca o que acrescenta um destaque maior ao contrastar com a cor escura que predomina na parte frontal do livro.

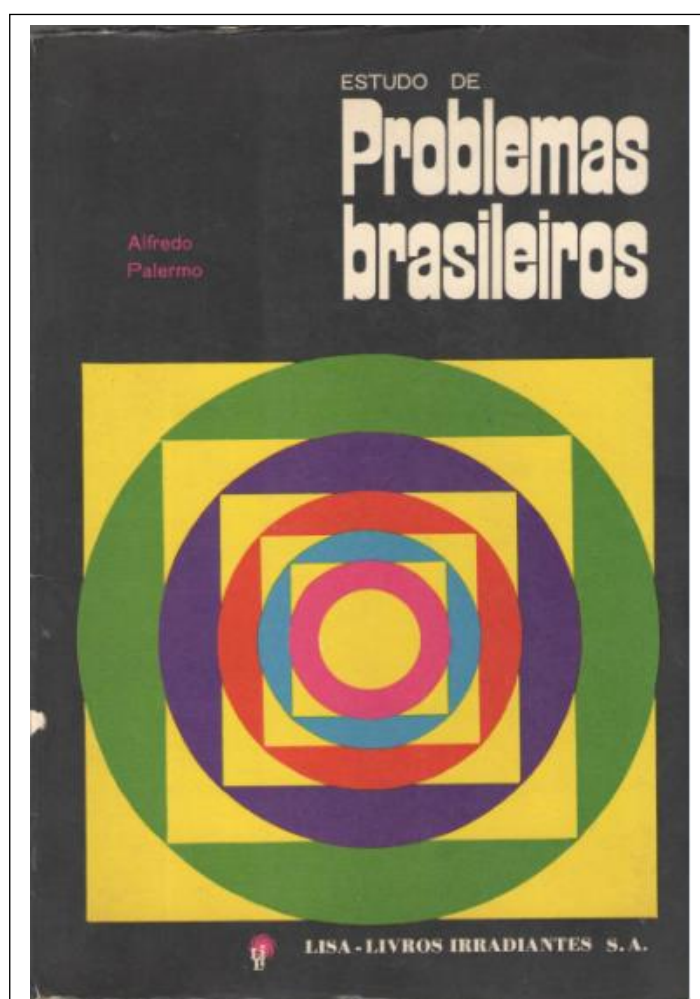


FIGURA 5 – CAPA DO MANUAL DE PALERMO
FONTE: PALERMO, “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1971

Em relação a obra de Hilário Torloni (figura 6), a cor branca é predominante na capa do livro sendo contrastada pelas cores azul, amarela e verde. O título deste manual é bem evidenciado e ao contrário do livro de Palermo, a palavra “Estudo” é realçada tanto quanto “Problemas Brasileiros”. Além disso, outra diferença em relação à obra de Palermo está no destaque que o nome do autor recebe no canto superior esquerdo, grafado em verde e em caixa-alta, o nome de Torloni recebe grande destaque na capa do livro. Na parte inferior, apresenta-se uma ilustração em verde e amarelo, formada por inúmeros formas assimétricas perfazendo um mosaico inacabado com um espaço esférico ao centro, o qual apresenta o logo da editora Pioneira e o nome da série “manuais de estudo”, da qual o livro fazia parte.

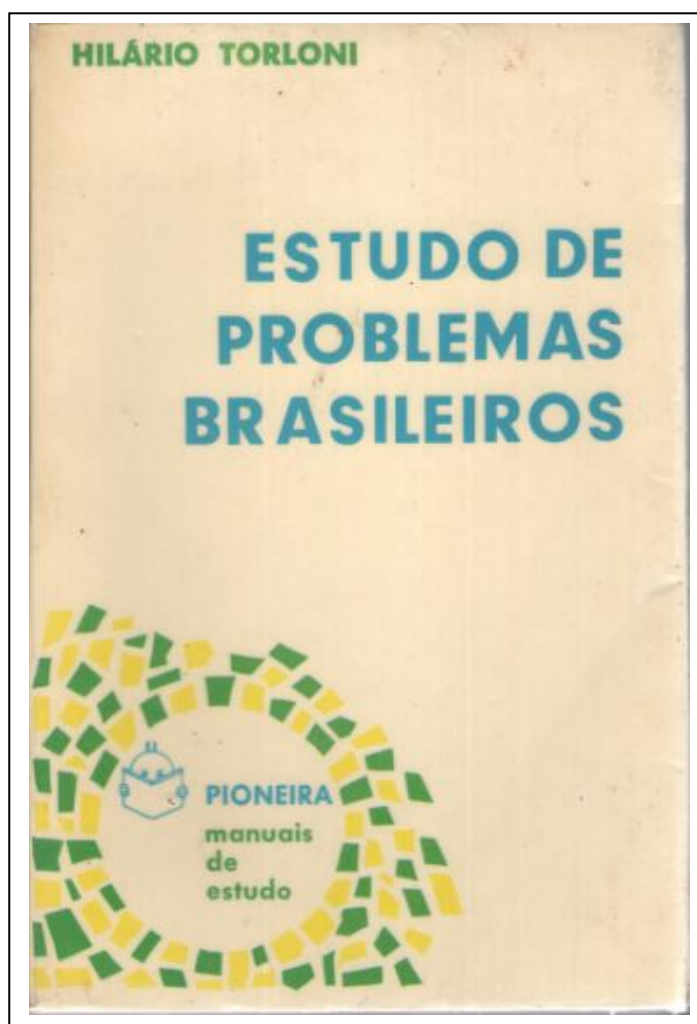


FIGURA 6 – CAPA DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972

No que concerne às contracapas dos manuais, a obra de Palermo (figura 7), não traz nenhuma inscrição sobre o livro ou outras coleções da editora, a cor preta

predomina sem nenhuma inscrição gráfica. Por outro lado, o manual de Torloni (figura 8) traz o título Estudo de Problemas Brasileiros na contracapa e a nominação de todos os catorze capítulos de sua obra.

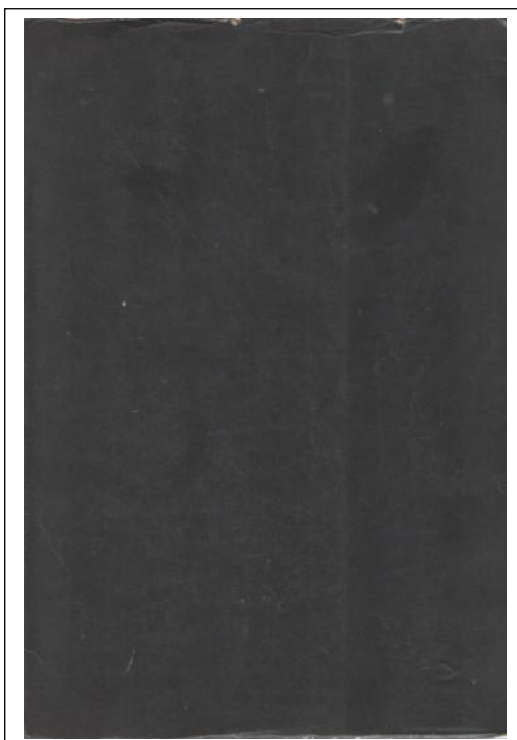


FIGURA 7 – CONTRACAPA DO MANUAL DE PALERMO
FONTE: PALERMO, “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1971

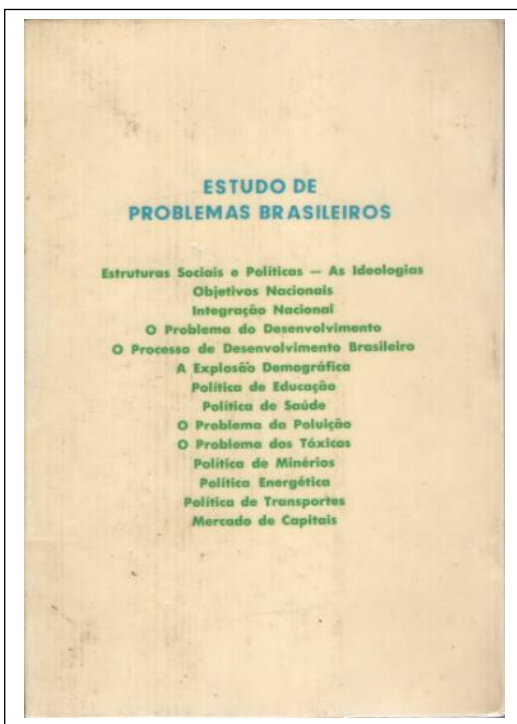


FIGURA 8 – CONTRACAPA DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972

Ao analisarmos as capas, depreende-se que os autores dispuseram de prestígios distintos no que concerne à importância de quem assina a obra, uma vez que a ênfase que os dispositivos gráficos enunciaram nas capas dos livros denotaram a apreciação da autoria de formas bem diferentes. Nesse sentido, se faz importante evocarmos as ponderações de Foucault (2002) e Chartier (1999) acerca da função autor.

De acordo com Foucault, em seu trabalho “O que é um autor?” (2002), esta função é exercida de forma anterior e exterior a produção da escrita e na relação que o autor estabelece com os textos que lhe foram designados a autoria. Nessa perspectiva, existem duas noções que preservam a existência do autor: a obra e a escrita. Todavia, o autor defende que não há como ater-se apenas à obra porque esta e a unidade que ela designa [...] são provavelmente tão problemáticas como a individualidade do autor (2002, p. 39). Argumenta Foucault, que a função-autor equivale aos modos de ser dos discursos nas diferentes sociedades onde estes se manifestam.

Para Chartier (1999), durante muito tempo, pensou-se que a produção de sentido de um livro era proveniente apenas de um sistema de signos ligados à linguagem do texto ou à forma do impresso. Havia uma recusa acerca das formas como a obra era lida, como também difundiam a “morte do autor⁴⁸”. Entretanto, os estudos de Chartier (1999) apontam para uma rearticulação do [...] texto ao seu autor, a obra às vontades ou às posições de seu produtor. (CHARTIER, 1999, p. 35). Mas, sem menosprezar que o autor está sujeito às determinações que organizam as produções didáticas, assim como também, não é preceptor dos sentidos, uma vez que suas intenções expressas no texto não se impõem àqueles que deste se apropriam. Ainda para este autor:

[...] Tomando distância em relação às perspectivas que concentravam a atenção exclusivamente no funcionamento interno do sistema de signos constitutivos do texto, a crítica literária quis reinscrever as obras em sua própria história. Essa atitude tem formas diversas. Com a "estética da recepção" visou-se caracterizar a relação de diálogo instituída entre uma obra singular e o "horizonte de expectativa" de seus leitores, quer dizer, o conjunto das convenções e das referências divididas pelo seu público – ou pelos públicos. Longe de ser tida como estável, unívoca, universal, a significação do texto é assim compreendida como historicamente construída, como produzida no afastamento que separa as proposições da

⁴⁸ Título de um artigo de Roland Barthes.

obra – por um lado controlada pelas intenções do autor – e as respostas dos leitores. (CHARTIER, 1999, p. 34-35).

Segundo Chartier (2001), um livro trata de todas as formas materiais que lhe [...] são próprias: seu formato, sua tipografia, a presença de imagens, sua encadernação, todos esses elementos que dão realidade a esta dimensão reflexiva de representação, etc. (2001, p. 89). Para este autor, é possível romper com o conceito abstrato de obra e de autor, invariável ou universal, [...] porque os lugares sociais ou as instituições nas quais os autores produzem obras são muitos variáveis (o mecenato, a corte, a universidade, as academias, o mercado, os meios de comunicação, etc.) (2001, p. 89). Retomando o trabalho de Foucault, “O que é um autor?” (2002), Chartier destaca que [...] os textos, segundo sua natureza ou seu período temporal, não supõem de maneira universal e estável o autor (2001, p. 89). Ainda sobre o trabalho do intelectual francês, Chartier (1999) argumenta que Foucault, ao articular o autor com os dispositivos que visam a controlar a circulação dos textos ou dar-lhes autoridade, convida-nos [...] “investigação retrospectiva, na qual a história de produção, de disseminação e de apropriação dos textos”, tem pertinência (p. 38).

Nesse sentido, ao considerarmos o recorte temporal desta pesquisa e o processo de reconhecimento de quem estava apto à produção de manuais didáticos voltados para a docência de EPB, atribui-se o devido destaque do papel exercido pelos sujeitos designados como autores dos manuais de EPB selecionados neste trabalho, uma vez que as pessoas que escreviam os textos difundidos nesses manuais eram reconhecidas como portadoras do direito de fazê-lo, vide o processo de aprovação e homologação das obras por meio da CNMC.

Por outro lado, ao retomarmos as biografias dos autores que escreveram os manuais elencados nesta pesquisa, podemos inferir que a popularidade de Hilário Torloni como político que ocupou importantes cargos como o de vice-governador de São Paulo entre 1967 e 1971, chegando a ocupar o cargo de governador durante os anos de 1967 e 1969, frente ao desconhecimento popular de Alfredo Palermo culminou em estratégias editoriais díspares por parte das editoras.

Enquanto o manual da Editora Pioneira exibia com evidência o nome do último vice-governador de São Paulo, o da Editora Lisa, exibia de forma aparentemente despretensiosa o nome de um professor universitário do interior de São Paulo na capa de seu manual. Tudo indica que, ocupar o cargo de professor

universitário na cidade de Franca não tinha a mesma notoriedade que a de ter ocupado um cargo como político biônico escolhido a dedo pela ditadura. Nessa perspectiva, podemos remeter a importância do lugar institucional que estes autores ocupavam durante o período da publicação de suas obras, no que concerne à composição de uma estratégia editorial na qual a figura do autor potencializasse a circulação da obra.

Contudo, embora o nome do autor da Editora Lisa desponte de forma sutil, é importante ressaltar a primorosa formação de Alfredo Palermo, que possuía licenciatura pela Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (UNESP) e um doutoramento pela Universidade de São Paulo (USP), além de coordenar a docência do ensino de EPB na UNESP desde 1970, o que lhe conferia autoridade para assinar como autor uma obra sobre a disciplina de EPB.

No sentido de aprofundarmos a compreensão da posição que estes escritores ocupavam como autores de manuais de EPB, destacaremos as contribuições do historiador italiano Carlos Ginzburg em seu ensaio “Os pombos abriram os olhos: Conspiração popular na Itália do século XVII”. Nesse trabalho Ginzburg (1989), destaca o papel exercido pelos mediadores culturais, afirmando que a conduta desempenhada por esses sujeitos pode [...] assumir diversas formas, conforme a posição que ocupa na sociedade e a atitude que perante a cultura do grupo social a que pertence (GINZBURG, 1989, p. 69). No ensaio, o historiador traz como exemplo de mediadores culturais, os missionários Jesuítas dos séculos XVI, XVII, XVIII, comparando esses agentes a filtros, ausentes de neutralidade. O exemplo citado por Ginzburg trata das ações de evangelização durante a expansão ultramarina portuguesa na China imperial, cujo propósito de difundir o cristianismo culminou em um processo de inculturação⁴⁹ da cultura chinesa com o cristianismo europeu. Adaptando o catolicismo a rituais confucionistas como, por exemplo, o ritual de levantar altares para lembrar os antepassados, o uso de vestimentas tradicionais chinesas por evangelizadores católicos, entre outras tradições e condutas. Os jesuítas adaptaram a doutrina católica a diferentes elementos da cultura chinesa,

⁴⁹ De acordo com a Igreja Católica Apostólica Romana, o processo de inculturação pode ser definido como o esforço da Igreja para fazer penetrar da mensagem de Cristo um determinado meio sociocultural, convidando-o a crescer segundo os seus próprios valores, desde que estes sejam conciliáveis com o Evangelho. O termo inculturação inclui a ideia de crescimento e de enriquecimento mútuo das pessoas e dos grupos, pelo facto do encontro do Evangelho com um meio social. A inculturação é a do Evangelho nas culturas autóctones e, simultaneamente, a introdução destas culturas na vida da Igreja (VATICANO, 2019).

atuando, dessa forma, como mediadores culturais no sentido de concretizar o trabalho de evangelização da fé católica.

Para Ginzburg, os mediadores são obrigados a adaptar sua mensagem ao público que se dirigem. Além disso, o efeito dessa mediação pode ser totalmente inconsciente. Constituído de um papel ativo e não passivo, o mediador pode atenuar, reforçar ou distorcer os conteúdos culturais. No caso da distorção, esta pode chegar à inversão pura e simples do significado dos símbolos culturais. Nesse sentido, Ginzburg defende que a ação de mediação pode culminar em [...] casos em que a criatividade do mediador domina por completo o material que transmite (GINZBURG, 1989, p. 132).

Ao invocarmos a noção de mediação cultural a nosso objeto de estudo, e considerando as diferenças apresentadas pelas obras da seção anterior, bem como as fórmulas editoriais que o presente trabalho vem deslindando, podemos inferir que os sujeitos responsáveis pela produção dos manuais de EPB atuaram em certa medida como mediadores culturais no que tange à concepção dos manuais de EPB. A opção em seguir tanto a proposta sugerida pela CNMC como a definida pelo CFE demonstra um processo de mediação, a seleção de um filtro, de um procedimento de adaptação dos textos às expectativas editoriais em relação a um público consumidor.

Nessa perspectiva, podemos estabelecer um paralelo com o processo de mediação empreendido pelos missionários Jesuítas, no sentido de que os sujeitos responsáveis pela difusão da fé católica podiam adaptar até certo limite os discursos que preconizavam de forma a cativar os indivíduos cujas crenças encontravam-se imersas no universo cultural da China Imperial, mas sem extrapolar, em tese, as fronteiras impostas pelos protocolos da doutrina católica. De forma semelhante, autores e editores de manuais de EPB atuaram como filtros, no sentido de adaptar os textos a uma fórmula editorial atraente a seu público leitor, mas, sem transpassar o conjunto de formalidades que definiriam se suas obras seriam homologadas ou não.

2.2.2 Lombadas

Nos livros denominamos como lombada a parte lateral na qual as folhas são costuradas ou coladas, localizando-se especificamente no lado oposto ao corte das folhas. Esse elemento é um dos dispositivos que compõem o design dos livros.

A lombada permitiu que os autores e editores inscrevessem informações na lateral dos livros. Normalmente as editoras optam por dois formatos principais na hora de imprimir alguma informação nas lombadas: o americano ou o europeu. O padrão americano caracteriza-se pela disposição do texto deitado, no sentido de cima para baixo quando o livro está disposto na vertical, de modo que ao recliná-lo para a esquerda seja possível ler os dados grafados na lombada (figura 9).



FIGURA 9 – LOMBADA NO PADRÃO AMERICANO
FONTE: ELABORADO PELO AUTOR.

O padrão europeu distingue-se ao imprimir na lombada o texto deitado e invertido, de forma que o leitor possa fazer a leitura das informações na lateral do livro de baixo para cima quando colocado em pé (figura 10).



FIGURA 10 – LOMBADA NO PADRÃO EUROPEU
FONTE: ELABORADO PELO AUTOR.

É importante frisar que a disposição das palavras nas lombadas, seja no padrão americano ou no europeu, tem como finalidade facilitar a leitura em sequência quando os livros estão dispostos na vertical, de forma que ao inclinar a cabeça para direita ele consiga fazer leitura no padrão americano e ao inclinar para a esquerda no padrão europeu.

Os manuais de EPB selecionados nesta pesquisa seguiram o formato americano, com uma pequena estilização na obra de Torloni, na qual a lombada (figura 11) possuía o título da obra “Estudo de Problemas Brasileiros”, mas com o nome do autor na horizontal. Por outro lado, o livro de Palermo (figura 12) só exibia o título da obra impresso, sem constar menções ao autor. Novamente, o manual de Alfredo Palermo destaca-se pela invidência do autor em um elemento gráfico de extrema relevância para a publicidade da obra, seja na estante da livraria ou da biblioteca.



FIGURA 11 – LOMBADA DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972.



FIGURA 12 – LOMBADA DO MANUAL DE PALERMO
 FONTE: PALERMO, “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1971.

A dúvida que vem à tona neste trabalho é por que este manual não enfatizou o nome do autor nos dispositivos gráficos de maior apelo visual? Seria um padrão seguido pela editora? Se sim, provavelmente as obras cuja função se designasse como “manual de estudo” deveriam ter um *layout* similar. Com o objetivo de sanar a dúvida, verificamos um manual do professor Brasil Bandecchi, autor que publicou livros no mesmo período e na mesma editora que Alfredo Palermo. Para a nossa surpresa, o manual “História Econômica e Administrativa do Brasil” para o curso

técnico de Contabilidade privilegiava o nome do autor com letra em caixa alta na parte superior do livro.

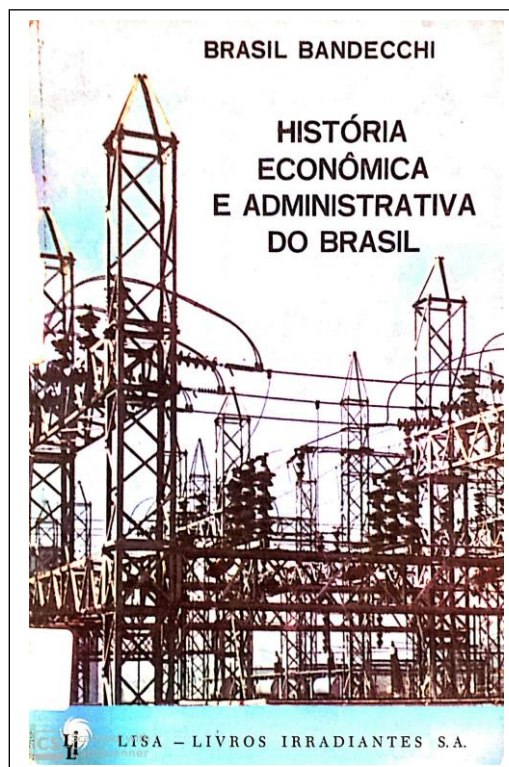


FIGURA 13 – CAPA DO MANUAL DE BANDECCHI
FONTE: BANDECCHI, HISTÓRIA ECONÔMICA E ADMINISTRATIVA DO BRASIL, 1970.

A análise da lombada de livros de autores contemporâneos a Alfredo Palermo publicados pela mesma editora com enfoque em públicos similares nos permite concluir que a responsável pela publicação do manual utilizou como estratégia editorial a ênfase na publicização da disciplina em si, que passara a ser obrigatória, do que na figura do autor como intelectual. Conforme já exploramos em parágrafos anteriores, provavelmente, a ausência de popularidade de Alfredo Palermo influenciou nas formas materiais que sua obra adotou.

Em relação à adoção do padrão americano, pode-se concluir que a opção por esse formato ocorreu provavelmente por conta da influência da USAID, afinal, a agência norte-americana foi uma das financiadoras da expansão do mercado editorial nacional. Além disso, conforme explorado anteriormente, os primeiros encontros nacionais de editores promovidos durante a ditadura contaram com participações internacionais de editores e livreiros dos Estados Unidos da América.

2.2.3 Orelhas das capas e das contracapas

Um dos elementos-chave das capas e das contracapas dos livros é a orelha. Dispositivo que pode ser definido como uma parte da capa dobrada para dentro do livro, contando normalmente com informações sobre a obra, o autor ou a editora. O conteúdo apresentado na orelha pode aparecer de forma anônima ou assinada, tanto na primeira orelha, composta pela dobra da primeira capa quanto da segunda orelha, formada pela dobra da contracapa ou quarta capa, conforme ilustrado na figura 14.

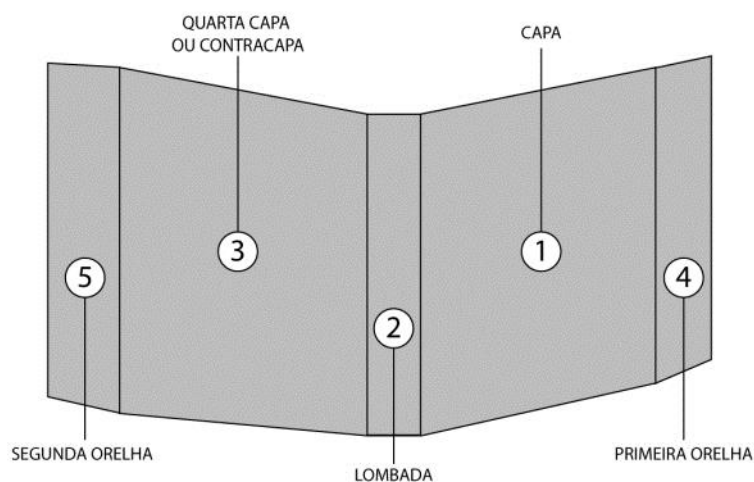


FIGURA 14 – ELEMENTOS QUE COMPÕE UM LIVRO
 FONTE: PACO EDITORIAL, 2019⁵⁰.

Frequentemente, a primeira orelha é preenchida com um texto anônimo elaborado por profissionais da editora ou um texto assinado por algum escritor ou editor de livros. Na segunda orelha é comum aparecer indicações de outras obras do mesmo autor ou da editora.

No caso dos manuais que compõem esta pesquisa, as primeiras orelhas são formadas por textos anônimos e oferecem ao leitor uma espécie de sinopse sobre os livros. Além disso, ambas as orelhas trazem informações sobre o autor, a obra e a editora. Para uma análise mais precisa desses elementos verificamos o conteúdo das primeiras orelhas das duas primeiras edições de cada obra. A primeira delas pode ser vista na imagem a seguir.

⁵⁰ Disponível em <https://editorialpaco.com.br/quais-sao-as-partes-de-um-livro-impresso/>.

ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS

HILÁRIO TORLONI

Segundo o AUTOR, “êste livro não é um compêndio e, muito menos, um tratado. É um simples manual, adstrito à programação oficial, destinado a iniciar os estudantes que finalizam o 2.º grau e, principalmente, os universitários, na análise dos problemas do nosso País, com os quais ganhamos intimidade durante o magistério e no exercício da vida pública”.

HILÁRIO TORLONI centralizou o seu trabalho em tórno de temas básicos, passíveis de serem estudados em dois semestres letivos, durante os quais é ministrada a disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros.

O plano da obra obedece a uma orientação pragmática. Ainda assim, o livro se inicia com uma introdução doutrinária, para familiarizar o estudante com a Constituição Brasileira e com os princípios que informam as ideologias dominantes no mundo de hoje, possibilitando a melhor compreensão da realidade brasileira no contexto latino-americano e mundial.

Em seguida, são expostos os grandes objetivos nacionais — Integração e Desenvolvimento. Da análise destas metas prioritárias surgem, em seqüência lógica, os temas relacionados com a explosão demográfica, a educação, a saúde, a poluição, os tóxicos, as políticas energética, de minérios e de transportes. Ao final, o AUTOR analisa o mercado de capitais, assunto cuja atualidade e importância enriquecem a obra.

Estudo de Problemas Brasileiros é um livro imparcial, mas não impessoal — como não poderia deixar de ser — leva a marca do AUTOR. Todavia, a opinião que emerge, sempre espontânea e fundamentada, tem o único intuito de suscitar o diálogo e o debate, imprescindíveis e fecundos numa disciplina como esta, que objetiva despertar na juventude o interesse pelos problemas da Nação e a prática consciente da cidadania democrática.

A LIVRARIA PIONEIRA EDITORA sente o maior orgulho em oferecer aos estudantes do Brasil mais um livro de alta qualidade. Um livro que repele tanto os entusiasmos líricos como os pessimismos negativistas. Uma visão real do País, que vai rasgando seus caminhos, construindo a Nação, *forte, desenvolvida, nossa.*

FIGURA 15 – PRIMEIRA ORELHA DO
MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE
PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1ª ED.
1972.

A primeira orelha do manual de Hilário Torloni começa com uma explicação acerca do título da obra que leva o mesmo nome que o da disciplina, destacando que não se tratava de um compêndio ou um tratado sobre os problemas nacionais, mas sim um manual fundamentando no programa oficial. Além disso, é publicizada na orelha do livro, a informação de que a obra não era destinada apenas aos estudantes universitários, mas também aos que se encontravam concluindo o 2º grau, ampliando assim a possibilidade de angariar um mercado maior de leitores.

Em seguida, o nome do autor ganha destaque e o texto explora que o manual se centra em torno de temas básicos que podem ser ministrados nos dois semestres letivos da disciplina. Essa propaganda de que a obra dava conta dos dois semestres remetia ao uso do livro como norteador da docência da EPB, sugerindo-o como uma possibilidade mais interessante para os professores ministrarem a disciplina do que selecionar um grande número de obras que permeassem os temas contemplados no programa de ensino do Parecer nº 94/71 ou nos programas desenvolvidos pelas instituições de ensino superior.

A orelha também enfatiza o caráter pragmático da obra, no sentido de denotar que ela não se orientava somente pelo seu caráter teórico. Em seguida, surge na orelha uma sinopse sobre o manual, destacando a importância de o livro começar com uma introdução doutrinária, no sentido de informar sobre os princípios que constituíam as ideologias dominantes da época. Cabe ressaltar, que Hilário Torloni tinha retornado de uma viagem à Rússia no final dos anos 60, proferindo palestras sobre esta experiência (CEDOC, 2018).

O quarto parágrafo do texto destaca a Integração e o Desenvolvimento, como os dois grandes Objetivos Nacionais, os quais Torloni (1972) elenca como as metas prioritárias para o desenvolvimento da nação. Considerando que, de acordo com a DSND, os Objetivos Nacionais compreendiam um conjunto mais amplo de elementos, que se traduziam em: independência, soberania; prestígio internacional; integridade territorial; unidade nacional; integração; desenvolvimento; democracia; preservação dos valores morais e espirituais e a paz social, qual a razão do autor optar pela integração e o desenvolvimento como objetivos prioritários ao desenvolvimento da nação? Será que os responsáveis pela produção de um manual de EPB mais alinhado à doutrina da ESG não priorizariam todos os objetivos que a nação ainda não havia alcançado? O que incluiria além da integração e do desenvolvimento, também, a democracia, a preservação dos valores morais e

espirituais e a paz social? A ênfase e a inclusão desses dois objetivos nos dispositivos gráficos do livro denotam indícios de uma apropriação singular acerca de um dos preceitos fundamentais à doutrina formulada pela ESG, no caso, o conceito de “Objetivos Nacionais”. Nesse sentido, analisar e compreender [...] os efeitos dessas materialidades [...] remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre essas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação (CHARTIER, 1999, p. 35).

Os últimos parágrafos da primeira orelha revelam detalhes interessantes sobre o autor e a obra, ressaltando a ausência de imparcialidade e o objetivo de suscitar o diálogo em relação aos problemas nacionais e a prática da cidadania democrática. Além disso, a editora anuncia que a obra repele os entusiasmos líricos, característica muito comum entre os autores de manuais de EPB ligados às Forças Armadas ou a órgãos como a CNMC. Essa estratégia provou-se acertada ao considerarmos o grande número de edições que este manual alcançou durante o período de vigência da disciplina. A orelha da 2^o edição traz indícios do sucesso comercial da 1^o edição dessa obra.

ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS

HILÁRIO TORLONI

Ao lançarmos a *segunda edição* deste manual — adstrito à programação oficial — pouco nos cabe acrescentar à apresentação inicial e muito a agradecer aos professores de todos os Estados a generosa recomendação e elogiosas referências às qualidades da obra, que explicam ter-se esgotado a primeira edição em apenas quatro meses letivos.

Estudo de Problemas Brasileiros visa a iniciar os estudantes que finalizam o 2.º grau, os do colégio e os universitários, na análise dos temas básicos da disciplina, com os quais o AUTOR ganhou intimidade, através do magistério e do exercício de relevantes cargos na vida pública.

O plano da obra obedece a uma orientação pragmática. Ainda assim, o livro se inicia com uma introdução doutrinária, para familiarizar o estudante com a Constituição Brasileira e com os princípios que informam as ideologias dominantes no mundo de hoje, possibilitando a melhor compreensão da realidade brasileira no contexto latino-americano e mundial.

Em seguida, são expostos os grandes objetivos nacionais — Integração e Desenvolvimento. Da análise destas metas prioritárias surgem, em seqüência lógica, os temas relacionados com a *explosão demográfica*, a *educação*, a *saúde*, a *poluição*, os *tóxicos*, as *políticas energética, de minérios e de transportes*. Ao final, o AUTOR analisa o mercado de capitais, assunto cuja importância enriquece a obra.

HILÁRIO TORLONI apresenta um trabalho imparcial, mas não impessoal; as opiniões que emergem, espontâneas e fundamentadas, visam a suscitar o diálogo e o debate, imprescindíveis para despertar o interesse dos leitores pelos problemas da Nação e a prática consciente da cidadania democrática.

A LIVRARIA PIONEIRA EDITORA sente enorme e justificada satisfação em apresentar mais um lançamento de alta qualidade. Obra que repele tanto os entusiasmos líricos quanto os pessimismos negativistas e injustificáveis — uma visão real do País, que vai rasgando seus caminhos, construindo a Nação, *forte, desenvolvida, nossa*.

* * *

O Brasil caminha a passos largos e, portanto, esta *segunda edição* não poderia deixar de conter algumas atualizações, além de uma revisão geral, embora mínimas. Aos estudantes que adquiriram a primeira edição, enviaremos, gratuitamente, através dos seus livrelros, o suplemento das atualizações.

FIGURA 16 – PRIMEIRA ORELHA DA 2ª EDIÇÃO DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. "ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS", 2ª ED. 1973.

O primeiro parágrafo da orelha anuncia o *feedback* positivo que o manual recebeu por parte dos docentes de EPB de todos os Estados, bem como o sucesso comercial do livro que se esgotou em apenas 4 meses de circulação.

No restante dos parágrafos dessa segunda edição não há mudanças substanciais no texto da orelha. Faz-se importante destacar que tanto na primeira quanto na segunda edição deste manual a credibilidade de Torloni como autor responsável por discorrer sobre os temas atinentes a EPB era creditada a sua experiência no magistério e no exercício de importantes cargos na vida pública.

O último parágrafo da orelha da segunda edição traz a informação que foram feitas algumas atualizações em relação à primeira versão da obra, e que se os estudantes que adquiriram a primeira edição do manual quisessem o suplemento das atualizações, bastava entrar em contato com o seu livreiro que a editora enviaria de forma gratuita os trechos atualizados.

Esse detalhe denota a preocupação que a editora tinha com o mercado consumidor deste manual, seja por conta do sucesso da primeira edição ou como estratégia editorial para angariar um número ainda maior de leitores para a segunda, reiteramos, que é possível inferir que a Livraria Pioneira adotou uma estratégia acertada para com seu público leitor vide a quantidade de edições que foram lançadas deste livro.

Por outro lado, o manual de Alfredo Palermo não apresentou nenhuma mudança nas orelhas das obras da primeira e da segunda edição, ambas permaneceram com o mesmo texto sem qualquer mudança substancial das informações desse dispositivo (figura 17).

Esta obra do professor Alfredo Palermo, talvez única no gênero, é da maior importância, pois que atende à exigências do Decreto-Lei n.º 869/69 que criou para os estabelecimentos de ensino de todo o país e de todos os níveis, como disciplina obrigatória, a "Educação Moral e Cívica", que nos cursos superiores recebe o nome de "Estudos de Problemas Brasileiros", dada a amplitude que alcança e a profundidade que exige. Faltava-nos um livro que englobasse a matéria de forma clara e sintética, atendendo a duração do curso que é breve. A Editora LISA — Livros Irradiantes S. A. pode, agora, atender a grande área estudantil superior e aos respectivos professores, com esta edição, pois que seu autor é experimentado e competente professor que tem lecionado a matéria e realizado cursos em inúmeros estabelecimentos do país. O professor Alfredo Palermo, além de renomado mestre é diretor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Franca, instituto superior oficial, que pelo seu corpo docente e suas atividades culturais é um dos mais destacados de nossa terra.

FIGURA 17 – PRIMEIRA ORELHA DO MANUAL DE PALERMO
FONTE: PALERMO, A. "ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS", 1ª ED. 1971.

O texto da orelha começa com um elogio à obra, elencando-a como exclusiva e elaborada de acordo com as prescrições da legislação que criou a disciplina.

Em seguida, a obra é novamente elogiada, agora pelo seu conteúdo, descrito como claro e sintético. A editora destaca na sequência que o livro tinha como objetivo atender a estudantes e professores do nível superior, ressaltando no trecho final da orelha a experiência do professor Alfredo Palermo como docente da disciplina.

Por fim, o texto da primeira orelha enfatiza o lugar institucional que ocupava o autor, no caso, a direção da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Franca. Reiteramos que, em relação à segunda edição da obra, a editora não alterou o texto da primeira orelha, permanecendo o conteúdo exatamente idêntico ao da primeira edição.

No que concerne às segundas orelhas das obras, ambas traziam indicações de livros da mesma categoria que os manuais de EPB. No caso do manual de Alfredo Palermo, a lista de obras era extensa e compilava livros de diferentes níveis de ensino, que contemplavam da alfabetização de adultos a cursos técnico e superior.

Por outro lado, a segunda orelha do manual de Hilário Torloni tinha uma lista enxuta de livros, priorizando destacar a série “Manuais de Estudo” nesse espaço. A editora trabalhava com outras séries com enfoque educacional como, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Biblioteca Pioneira de Administração e Negócios, Biblioteca Pioneira de Engenharia de Produção e Administração, entre outras. Uma das vantagens que a editora elencava para as obras que integravam a série “Manuais de Estudo” era a economia na aquisição destes livros em relação às apostilas.

Os textos que compuseram as segundas orelhas de ambas as obras foram reproduzidos de forma idêntica tanto na primeira quanto na segunda edição dos manuais de Torloni e Palermo (figuras 18 e 19).

OBRAS DA EDITORA LISA —
LIVROS IRRADIANTES S. A.

- PORTUGUÊS — LEITURA E GRAMÁTICA — 4 séries — *Curso Ginásial* — Prof. *Alpheu Tersariol*.
- MEU LIVRO DE PORTUGUÊS (*A Língua Pelos Textos*) — 4 séries — *Curso ginásial* — Prof. *Adriano da Gama Kury* (com *Manual do Professor*).
- MATEMÁTICA MODERNA — *Ensino Programado* — 4 séries — *Curso ginásial* — Prof. *Antônio Marmo de Oliveira* (com *Guia para o Professor*).
- HISTÓRIA DO BRASIL — 2 séries — *Curso ginásial* — Prof. *Brasil Bandecchi*.
- DESENHO GEOMÉTRICO — *Volumes 1 e 2* — *Curso ginásial* — Prof. *Agostinho Silva*.
- GEOGRAFIA — 3 séries — *Curso ginásial* — Prof. *Dulcídio Dibo*.
- EXPERIÊNCIAS DE QUÍMICA — 2 séries — *Curso ginásial* — Prof. *Armando Affonso*.
- EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA ESCOLA MÉDIA — *Curso Médio* — Prof.^a *Edilia Coelho Garcia*.
- ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS — Prof. *Alfredo Palermo* — *Curso Superior*.
- GUIA DO ESTUDANTE PARA A HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA — *Curso Normal, Vestibular, etc.* — Prof. *Brasil Bandecchi*.
- ARITMÉTICA COMERCIAL E FINANCEIRA — *Curso Técnico de Contabilidade (atualizado)* — *Carlos de Carvalho*.
- HISTÓRIA ECONÔMICA E ADMINISTRATIVA DO BRASIL — *Curso Técnico de Contabilidade, Secretariado, etc.* — Prof. *Brasil Bandecchi*.
- BRINCANDO COM ANÁLISE SINTÁTICA — Prof. *Nelson Atílio Ubiali*.
- LUÍS E MARIA (*Cartilha da Alfabetização de Adultos*) — *Rachel de Queiroz e Prof.^a Marion Villas Boas Sá Rêgo* (com *Manual do Professor*)

FIGURA 18 – SEGUNDA ORELHA DO MANUAL DE PALERMO
FONTE: PALERMO, A. "ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS", 1ª ED. 1971.

MANUAIS DE ESTUDO

Após o extraordinário sucesso das nossas séries: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Biblioteca Pioneira de Administração e Negócios, Coleção de Engenharia de Produção e Administração e outras, é com a maior confiança e satisfação que inauguramos a série PIONEIRA — MANUAIS DE ESTUDO, visando pôr ao alcance dos estudantes obras eminentemente práticas, porém melhor acabadas em todos os sentidos, e mais econômicas, que as apostilas. A série não obedecerá qualquer limitação de assuntos ou nível de ensino. Publicaremos todos e quaisquer originais que representem real contribuição para o aproveitamento das aulas e aprimoramento do ensino.

Volumes Publicados:

AMORIM, A., *Fonoaudiologia Geral*

LENHARD, R., *Sociologia Geral*

NÉRICI, I. G., *Educação e Metodologia*

Próximo Lançamento:

LENHARD, R., *Sociologia Educacional*

LIVRARIA PIONEIRA EDITORA
SÃO PAULO

FIGURA 19 – SEGUNDA ORELHA DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: FONTE: TORLONI, H. "ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS", 1ª ED. 1972.

Conforme mencionado anteriormente, foram analisadas as primeiras e segundas orelhas das duas primeiras edições dos manuais selecionados nesta pesquisa. A justificativa para nos atermos apenas às duas primeiras edições das obras se deve ao fato de que a partir da terceira edição destes manuais as editoras passaram a não incluir mais esse dispositivo em seus livros.

Reiterando o exposto por Hallawell (1985), o mercado editorial a partir de 1973 sofreu reveses devido à crise internacional do petróleo, forçando as editoras a baratarem os custos das obras, eliminando, dessa forma, as orelhas dos livros.

A terceira edição do livro de Hilário Torloni, além de não possuir as orelhas, foi produzida por meio de coedição com o INL/MEC no âmbito do Programa do Livro-texto para o Ensino Superior, patrocinado pelo Ministério do Planejamento e Coordenação, permitindo dessa forma aumentar a tiragem⁵¹ da obra e reduzir seu custo industrial.

A publicação de Alfredo Palermo só ganhou uma terceira edição em 1979, também sem orelhas, mas sem o incentivo do sistema de coedição do INL/MEC.

2.3 A ORGANIZAÇÃO INTERNA DOS MANUAIS

Esta subseção se dedicará a análise dos dispositivos internos que organizam a leitura dos manuais de EPB. Elementos como: folha de rosto, índices, prefácios, dispositivos de leitura, bem como o movimento das edições serão privilegiados nesta parte da pesquisa.

2.3.1 Folha de rosto

A folha de rosto é um elemento pré-textual que traz as informações fundamentais sobre o livro, como edição, autor, título, local (cidade) da publicação do livro, ano da publicação e editora.

⁵¹ A 3ª edição desta obra teve uma tiragem de 10.000 exemplares.

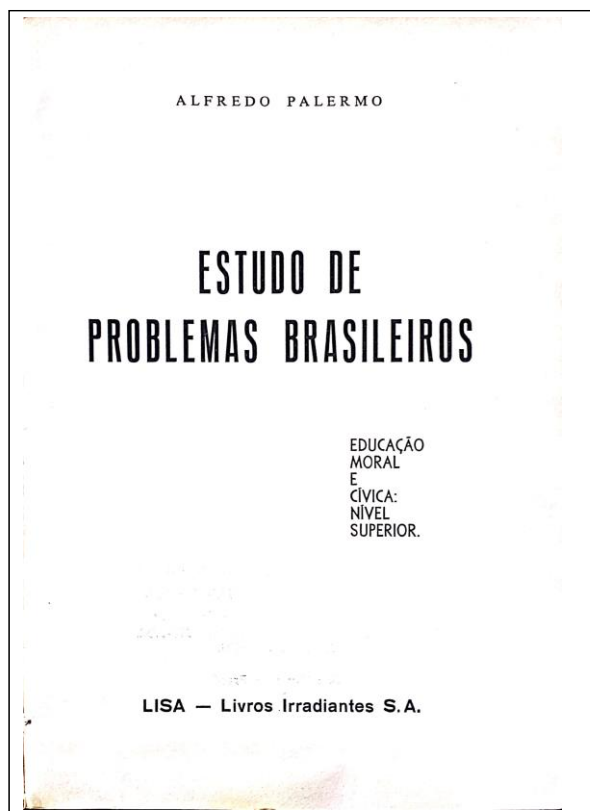


FIGURA 20 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE HILÁRIO TORLONI
FONTE: TORLONI, “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972.

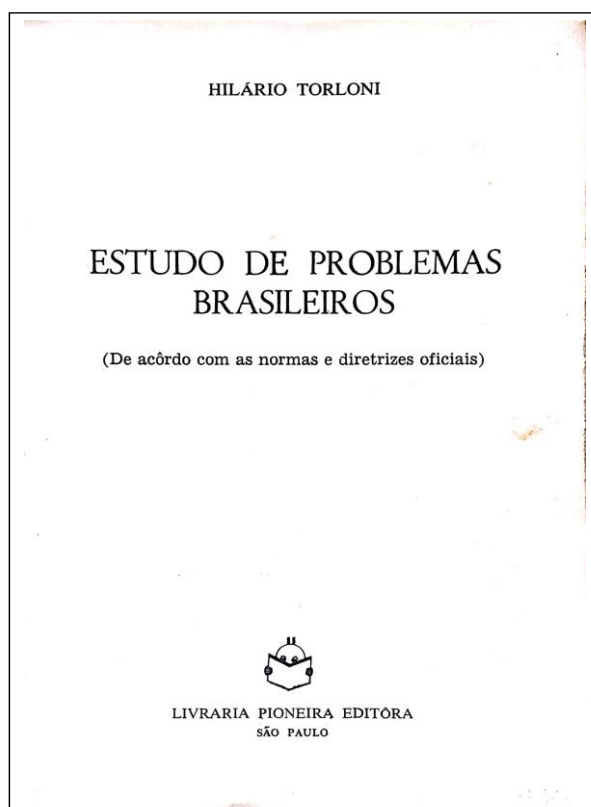


FIGURA 21 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE ALFREDO PALERMO
FONTE: PALERMO, “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1971.

As informações distribuídas pelas folhas de rosto de ambas as obras não apresentam diferenças significativas, a disposição dos nomes dos autores, dos títulos e subtítulos, bem como o nome das editoras seguem o padrão adotado pela maioria dos livros. Como se tratavam de primeiras edições, este número não aparece na folha de rosto.

Uma informação que chama a atenção é o subtítulo utilizado no livro de Palermo, fazendo menção que a obra contemplava a EMC para o nível superior. Em contrapartida, o manual de Torloni traz apenas o título Estudo de Problemas Brasileiros, mas com um subtítulo que legitimava a obra, anunciando que esta se encontrava de acordo com as normas e diretrizes oficiais.

2.3.2 Índices e enunciados

A definição de índice segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) consiste na [...] enumeração detalhada dos assuntos, nomes de pessoas, nomes geográficos, acontecimentos, etc., com a indicação de sua localização no texto (ABNT, 1989). Entre os manuais selecionados para este trabalho, o de Hilário Torloni é o mais volumoso, com um total de 357 páginas, que variou de tamanho e forma no decorrer da publicação de suas 21 edições. A partir da 7ª edição, devido a mudanças de diagramação e à ampliação das dimensões do livro, cada exemplar passou a contar com um total de 300 páginas. Entretanto, o manual permaneceu com catorze capítulos e uma média de sete seções menores.

Por outro lado, o manual de Alfredo Palermo contou com a publicação de apenas três edições, a numeração de páginas também variou com o tempo, a primeira edição contou com 241 páginas e a última, 244. A única edição que alterou de forma substancial o volume da obra foi a de número dois que, ao ser publicada após o Parecer nº 94/71, incluiu conteúdos contemplados no texto dessa medida em um capítulo à parte, ampliando a obra para 329 páginas. Em relação aos capítulos da obra, houve pequenas alterações na distribuição destes no decorrer das três edições do manual, com uma média de oito seções menores. Na primeira edição, o livro foi dividido em seis capítulos; na segunda edição, foi acrescentado um capítulo de notas complementares, que ampliou o volume da obra conforme destacado anteriormente, e, por fim, a última edição contou com apenas cinco capítulos,

retirando os denominados como Campo psicossocial e Notas complementares, presentes nos volumes anteriores.

No que concerne aos índices dos manuais, a primeira edição das obras da Editora Pioneira e da Lisa apresentaram este elemento em formatos distintos. No livro de Alfredo Palermo, o índice encontra-se no final enquanto no de Hilário Torloni localiza-se nas primeiras páginas da obra. A partir da segunda edição, o manual de Alfredo Palermo passou a adotar o índice também nas primeiras páginas do livro.

ÍNDICE DAS MATÉRIAS	
Introduções gerais	
I — <i>Introdução doutrinária:</i>	
1. O bem-estar dos brasileiros e da Nação. Política nacional e poder nacional.	3
2. Desenvolvimento integral e segurança nacional..	10
3. Elementos básicos da nacionalidade: a Terra, o Homem e as Instituições	20
4. Aspirações dos brasileiros e interesses nacionais. A Constituição: bases filosóficas e conseqüências	28
5. Objetivos nacionais	35
II — <i>Campo psicossocial:</i>	
1. Fundamentos e fatores psicossociais do Poder Nacional	43
2. O caráter nacional	47
3. As bases filosófico-constitucionais e suas conseqüências no ensino	54
4. As tradições nacionais; valores permanentes e valores transitórios	59
5. Visão da sociedade brasileira e inter-relação dos aspectos psicossociais, econômicos e políticos..	64
6. A Justiça Social	70
7. O espírito religioso dos brasileiros	75
8. Constituição dos grupos étnicos formadores do folclore brasileiro	80
9. O problema educacional brasileiro, em seus aspectos qualitativo e quantitativo	83
10. A propaganda e a contrapropaganda	90
11. A importância do campo psicossocial na guerra revolucionária	93
12. Aspectos demográficos e incremento populacional	97
13. Visão global da cultura brasileira.....	102

FIGURA 22 – ÍNDICE DO MANUAL DE PALERMO
 FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1971

ÍNDICE

Introdução, 9

CAPÍTULO 1

**ESTRUTURAS SOCIAIS E
POLÍTICAS — AS IDEOLOGIAS, 11**

O homem. Grupos sociais e políticos. A família. O município. A Nação. O Estado. Governo. Totalitarismo e democracia. Sugestões para leituras.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS NACIONAIS, 43

Autenticidade do processo revolucionário. Interesses e aspirações nacionais. Objetivos nacionais. Como se alcançam e preservam. Os principais objetivos nacionais. Sugestões para leituras.

CAPÍTULO 3

INTEGRAÇÃO NACIONAL, 55

Conceito de integração. Os dois Brasis. O papel da integração. A longa marcha da integração. O programa de integração nacional. O PROTERRA. O PRODOESTE. O PROVALE. A política de integração social. Sugestões para leituras.

CAPÍTULO 4

O PROBLEMA DO DESENVOLVIMENTO, 85

Aspiração do homem e dos povos. Critérios de desenvolvimento. Mecanismo do desenvolvimento. Pré-requisitos do desenvolvimento. Etapas do desenvolvimento. Conceito de desenvolvimento. Aspectos sociológicos do desenvolvimento. Características do subdesenvolvimento. O terceiro mundo. Sugestões para leituras.

CAPÍTULO 5

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO, 111

Os três períodos históricos. O período colonial. O período semi-colonial. O período de transição. Sugestões para leituras.

CAPÍTULO 6

A EXPLOÇÃO DEMOGRÁFICA, 131

População e desenvolvimento. O problema no mundo. O problema no Brasil. As correntes de opinião. O debate no Brasil. A solução para o nosso caso. Sugestões para leituras.

FIGURA 23 - ÍNDICE DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. "ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS", 1972.

A principal diferença entre os índices das duas obras está no nível de detalhamento dos temas e da sua respectiva localização no interior dos manuais. No livro de Alfredo Palermo, cada seção contemplada no índice remete ao número da página no qual se encontra o assunto específico abordado em cada capítulo. O

índice é grafado em caixa alta e os títulos destacam-se por suas letras em negrito. Além disso, o índice em sua parte superior aponta seções introdutórias à obra, todas grafadas em itálico e listadas na seguinte ordem: “À guisa de justificação, Matéria, Prefácio e Parecer do MEC”. Os itens⁵² “À guisa de justificação e Parecer do MEC” chamam a atenção, no sentido de buscar legitimar a obra como um importante manual de estudo para a EPB.

O manual de Hilário Torloni não detalha a paginação das seções menores que compõem os capítulos como o de Alfredo Palermo, os títulos são grafados em caixa alta e acompanhados dos subtítulos em letras minúsculas apenas com a primeira palavra em maiúscula. A numeração das páginas é indicada apenas para o início de cada capítulo, não sendo contemplada a numeração das seções menores como no livro de Palermo.

Este formato do índice da obra de Torloni predominou até sua 6^o edição, no volume seguinte o livro passou por uma transformação no que tange ao seu formato e diagramação, propiciando mudanças no índice. A partir da 7^o edição, este manual passou a elencar apenas o título e os números das páginas de cada capítulo, os subtítulos desapareceram e o índice ganhou um visual mais “limpo”, colorido e moderno, conforme podemos observar na figura 24.

⁵² Estes dispositivos serão abordados de forma mais específica nas próximas subseções.

ÍNDICE	
Capítulo 1	Estruturas Sociais e Políticas — As Ideologias, 1
Capítulo 2	Objetivos Nacionais, 27
Capítulo 3	Integração Nacional, 37
Capítulo 4	O Problema do Desenvolvimento, 71
Capítulo 5	O Processo de Desenvolvimento Brasileiro, 93
Capítulo 6	A Explosão Demográfica, 111
Capítulo 7	Política de Educação, 131
Capítulo 8	Política de Saúde, 161
Capítulo 9	O Problema da Poluição, 181
Capítulo 10	O Problema dos Tóxicos, 203
Capítulo 11	Política de Minérios, 221
Capítulo 12	Política Energética, 245
Capítulo 13	Política de Transportes, 263
Capítulo 14	Mercado de Capitais, 285

FIGURA 24 – ÍNDICE DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1975

No decorrer das suas 21 edições, o manual de Torloni sofreu mais uma mudança no índice em 1980 (figura 25), ano de sua 13ª edição, a palavra “índice” ganhou a cor vermelha, os tons coloridos sumiram e as seções permaneceram ausentes de forma similar a edição de 1975. Esse formato permaneceu até a última edição deste manual, em 1992.

ÍNDICE	
Introdução	IX
U M	
Estruturas Sociais e Políticas — As Ideologias	1
D O I S	
Objetivos Nacionais	33
T R Ê S	
Integração Nacional	45
Q U A T R O	
O Problema do Desenvolvimento	89
C I N C O	
O Processo de Desenvolvimento Brasileiro	117
S E I S	
A Explosão Demográfica	142

FIGURA 25 – ÍNDICE DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1980.

Em relação aos enunciados dos capítulos das obras, os autores e editores adotaram formatos diferentes. Enquanto no manual de Torloni os títulos dos capítulos são apresentados em caixa alta, seguidos por um sumário e o nome das seções menores em itálico, no de Palermo são exibidos os títulos de cada capítulo em caixa alta, seguidos dos nomes das seções menores em itálico, mas sem a presença de um sumário.

Na obra “Leituras e leitores na França do Antigo Regime”, Chartier (2004) destaca que em determinados tipos de livros da França absolutista, a divisão dos textos fundamentava-se em sua fragmentação em unidades menores. De forma similar, os manuais selecionados nesta pesquisa, empregam enunciados que se enquadram nessa perspectiva fragmentária, isto é, são formados por títulos que apresentam uma exposição sumária do conteúdo a ser trabalhado no capítulo, seguido por sentenças que se destacam pelo formato das letras em caixa alta ou itálico.

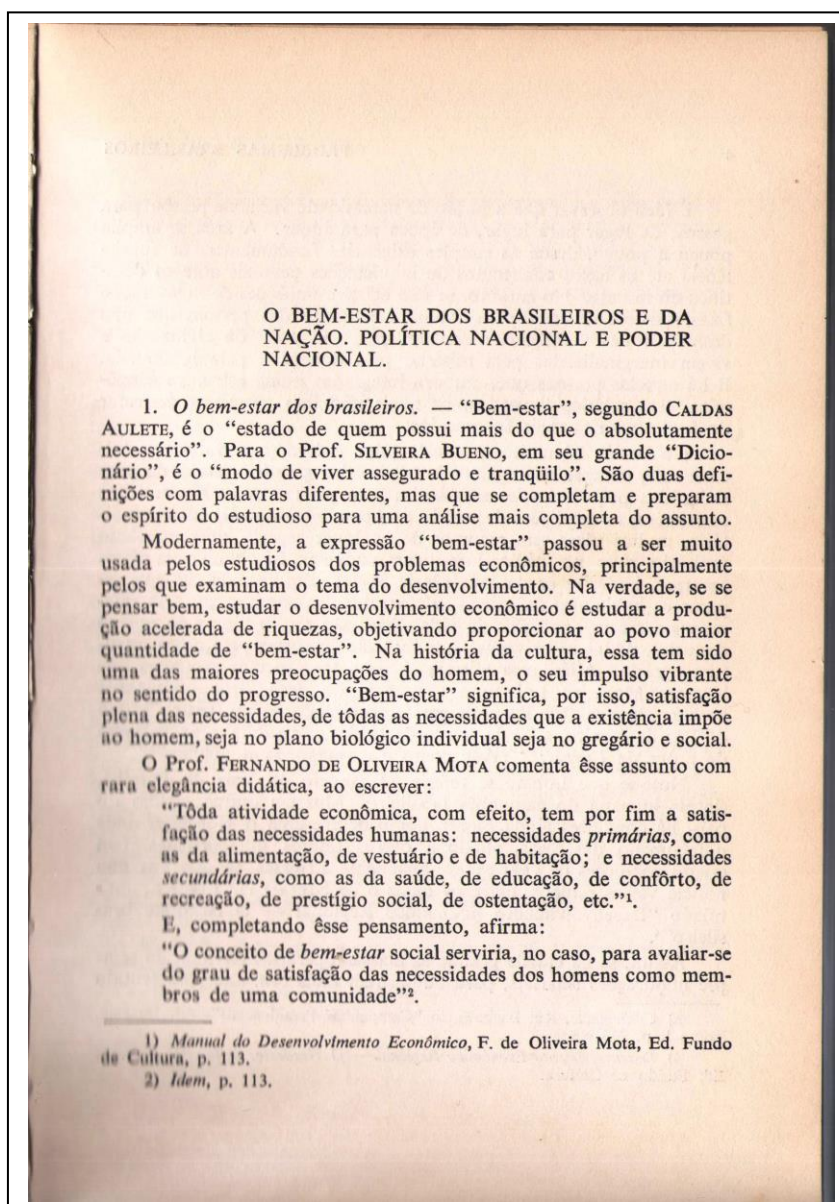


FIGURA 26 – ENUNCIADO DO MANUAL DE PALERMO
FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972.

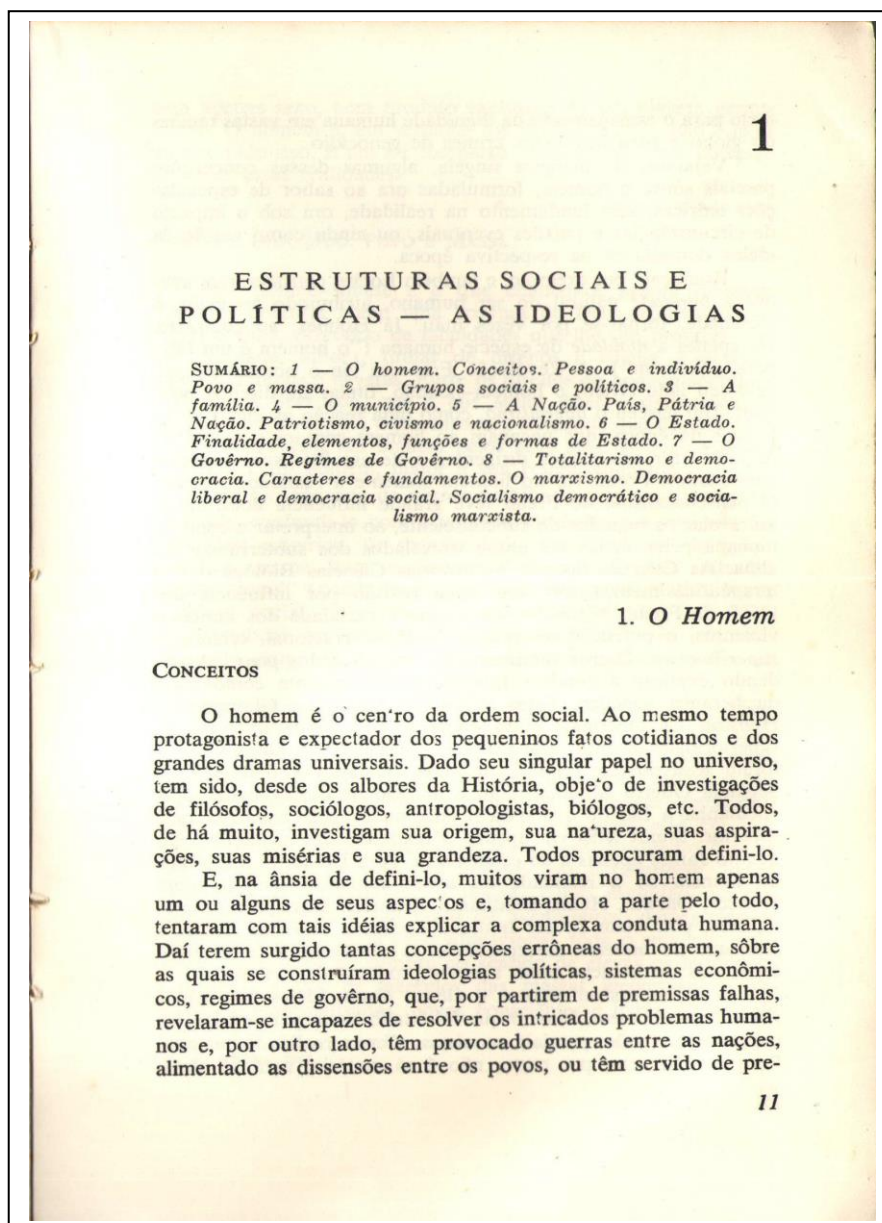


FIGURA 27 – ENUNCIADO DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. "ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS", 1972.

Conforme pode ser observado na figura 27, o sumário sistematiza os conteúdos do capítulo do livro de Torloni, organizando para o leitor um itinerário de leitura, sem a necessidade de recorrer novamente ao índice para localizar algum conteúdo. Além disso, esse dispositivo poderia ser utilizado tanto para o docente de EPB que, a partir do sumário dos capítulos poderia trabalhar textos específicos no desenvolvimento de suas aulas, quanto para o estudante dessa disciplina que tinha a seu dispor roteiros de leitura organizados no início de cada capítulo. Essa estratégia editorial da obra de Torloni esteve presente em todas as 21 edições do seu manual. Esta foi mais uma característica que se provou acertada na concepção

da obra de Torloni como um manual de estudo de grande circulação. Por outro lado, a obra de Palermo permaneceu sem o uso deste tipo de recurso em suas três edições.

2.3.3 Prefácios

O prefácio se constitui como um texto de apresentação que pode ser escrito tanto pelo autor quanto por outra pessoa, este texto preliminar tem como função: qualificar a obra e o autor, situar o leitor, introduzir partes do conteúdo do livro, descrever de que forma o texto está organizado, explicar as motivações do empreendimento da obra, entre outros. Além disso, as principais características deste elemento pré-textual consistem em um texto relativamente curto, apresentação do formato ou do estilo da obra, parágrafos que orientem a leitura e o contexto no qual a obra está inserida.

No clássico “Como ler livros” de Adler e Doren (2010), os autores no capítulo sobre leitura inspeccional tratam da importância do prefácio no exercício de pré-leitura, e recomendam que na leitura deste, o leitor procure notar os subtítulos e demais sinais que indiquem o escopo e objetivo que o autor tenha sobre o tema tratado no livro.

Nos manuais de EPB selecionados nesta pesquisa, apenas o de Palermo apresenta este elemento. Formado por sete parágrafos, o prefácio do manual de Palermo foi escrito por seu colega de editora, professor Brasil Bandecchi, o qual inicia o texto elogiando a editora Lisa e a breve passagem de Alfredo Palermo pela Câmara Federal entre 1955 e 1957. Em seguida, é enfatizada a formação do autor e a experiência profissional como professor universitário.

Na sequência do prefácio, Bandecchi argumenta sobre a complexidade do ensino da EPB e da cuidadosa seleção de temas que autor enfocou na produção do livro. Em um trecho do texto, Bandecchi afirma que a obra [...] “Doutrinariamente, segue os postulados da Revolução de 31 de março de 1964, alicerçando-se, notadamente, em discursos do Presidente Médici “(PALERMO, 1972, p. 14). Esse trecho do texto do prefácio do manual de Palermo aponta que a obra da Editora Lisa seguiu os postulados da doutrina que respaldou a tomada do poder em 1964 e que esta se alicerçou a partir de discursos do presidente Médici. Nesse sentido, surge uma questão: será que os discursos do presidente Médici se alinhavam aos

preceitos da DSND? Embora, a resposta a essa questão pareça de complexa elaboração, no decorrer da leitura do manual de Palermo pudemos constatar, em relação ao conceito de Objetivos Nacionais, uma aproximação mais enfática aos discursos do presidente Médici em detrimento aos preceitos difundidos em manuais da ESG, análise que será empreendida com maior profundidade na próxima seção. Sendo assim, depreende-se que na obra de Palermo, já em seu trecho introdutório, no caso, o prefácio, apresenta indícios de apropriações singulares a elementos caros à doutrina, ratificando a tese defendida neste trabalho.

Por fim, o texto do prefácio recomenda a obra de Palermo como um auxiliar do professor, orientando os estudos de acordo com o objetivo do curso e condições locais. O autor também indica que o caráter compulsório da disciplina deveria remeter o professor a dar maior destaque ao que for de utilidade para o curso em que a EPB estiver sendo ministrada. O final do prefácio da obra de Alfredo Palermo denota a ênfase na figura do docente que ministrava as aulas de EPB e não no estudante dessa disciplina.

2.4 PECULIARIDADES DOS MANUAIS DE HILÁRIO TORLONI E ALFREDO PALERMO

Alguns elementos dos manuais de Hilário Torloni e Alfredo Palermo foram peculiares as suas obras. No manual de Torloni, a peculiaridade é caracterizada pela seção “Sugestões para leituras” que, ao final de cada capítulo, sugere alguns referenciais sobre os temas tratados nas páginas pregressas, conforme ilustrado na figura 28.

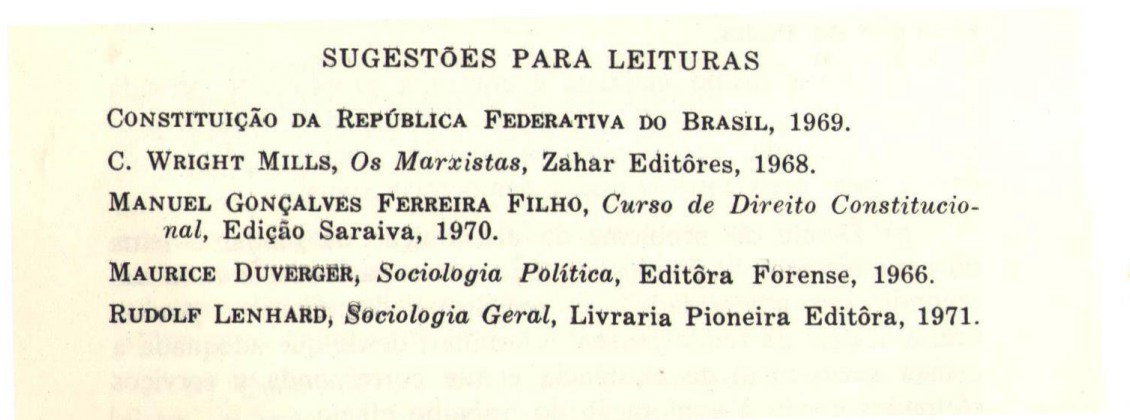


FIGURA 28 – SUGESTÕES PARA LEITURAS DO CAPÍTULO SOBRE “ESTRUTURAS SOCIAIS E POLÍTICAS – AS IDEOLOGIAS” NO MANUAL DE HILÁRIO TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972, P. 110.

Outro elemento peculiar ao manual de Torloni foi a inclusão de um apêndice (figuras 29, 30 e 31), a partir de sua 13^o edição. Nesse dispositivo continha o nome dos chefes de Estado do país e as siglas e abreviaturas utilizadas no manual, que passou a contar também com um índice remissivo a partir da 16^a edição da obra.

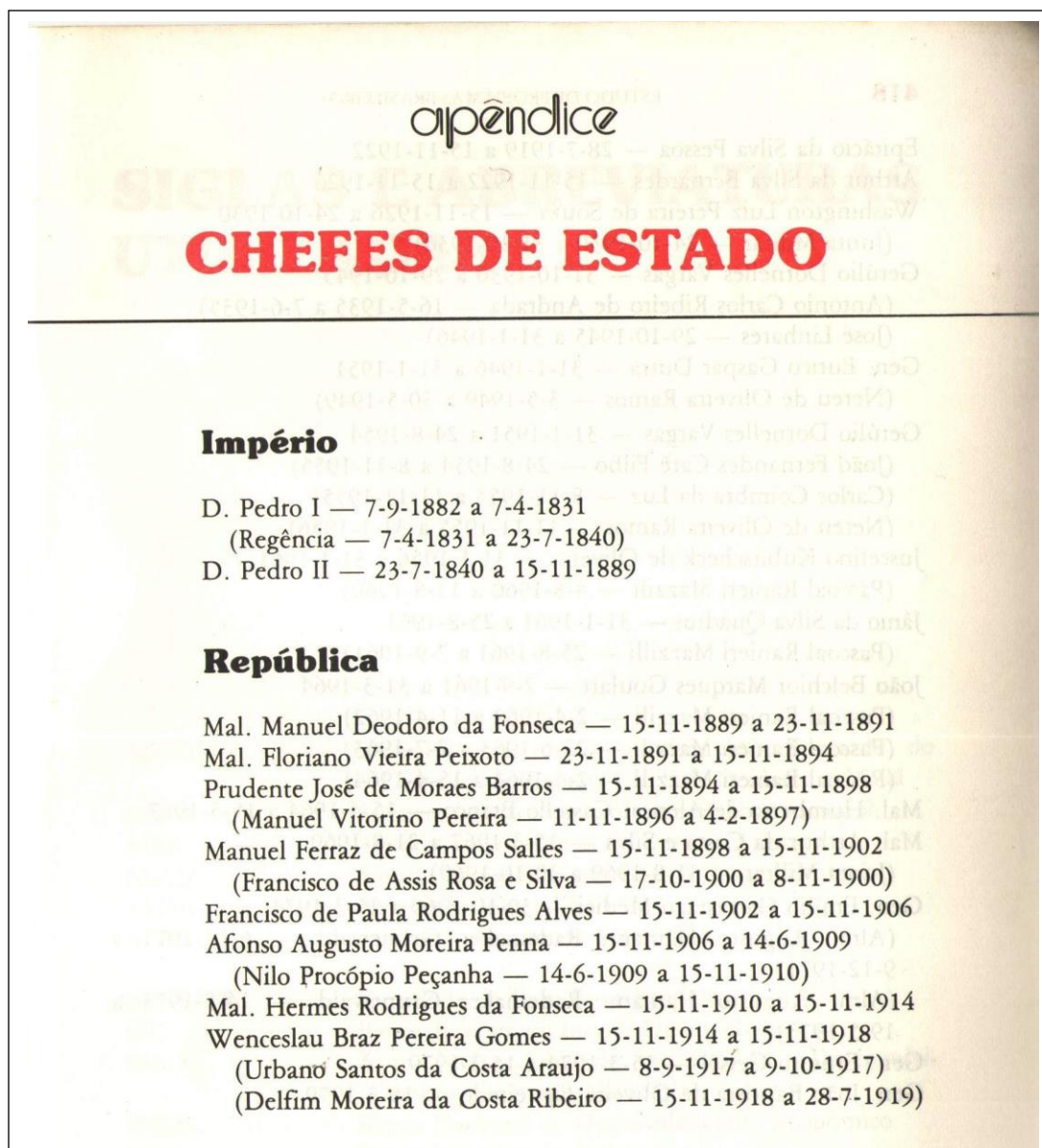


FIGURA 29 – ITEM “CHEFES DE ESTADO” DO APÊNDICE DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1980

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS	
ABCDM	Municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema e Mauá
AID	Agência para o Desenvolvimento Internacional
AIEA	Agência Internacional de Energia Atômica
ALALC	Associação Latino-americana de Livre Comércio
AMSA	Amazônia Mineral S/A
APEC	Análise e Perspectiva Econômica

FIGURA 30 – ITEM “SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS” DO APÊNDICE DO MANUAL DE TORLONI

FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1980

ÍNDICE REMISSIVO	
ABERDEEN, 121	ALVES, Castro, 246
Aborto, 159	Amarelão, 211
ABREU, Jayme, 173	Amazônia, 56, 59, 64-71, 253, 269, 324
Abreviaturas, 423-28	– Legal, 59, 60
Absolutismo, v. Totalitarismo	América Latina, 50, 53, 54, 112, 113, 145, 146, 147, 148
Aço, v. Siderurgia	Amianto, 284
Ações, 411	Amônia, 299
Acordo nuclear, 346	Analfabetismo, 92, 154, 175, 176, 182, 200
ADISESHIAH, Malcolm S., 178	Anfetaminas, 263, 273
Aerovias, v. Transporte aéreo	Anticoncepcionais, 157
Agricultura, 64, 72, 92, 103, 104, 106, 121, 130, 134, 137, 147, 148, 359	ANTUNES, 307
Agroindústria, 60, 64, 68, 69, 71, 72, 76,	ARISTÓTELES, 7, 177

FIGURA 31 – ITEM “ÍNDICE REMISSIVO” DO APÊNDICE DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1983

Em contrapartida, o manual de Palermo destaca-se por conter dispositivos singulares à obra em sua parte introdutória, trecho no qual se concentram os elementos pré-textuais do livro. Os itens “A Guisa de Justificação” e “Parecer do MEC” foram distintos ao manual de Palermo e funcionaram como dispositivos de legitimação da obra. A primeira edição contou apenas com o item “A Guisa de Justificação”, uma vez que a primeira edição do livro de Palermo foi publicada em novembro de 1970, meses antes da publicação do Decreto nº 68.065 em janeiro de 1971 que regulamentava a aprovação das publicações de EMC e EPB, sendo assim, o item “Parecer do MEC” só aparece na 2ª e 3ª edição deste manual.

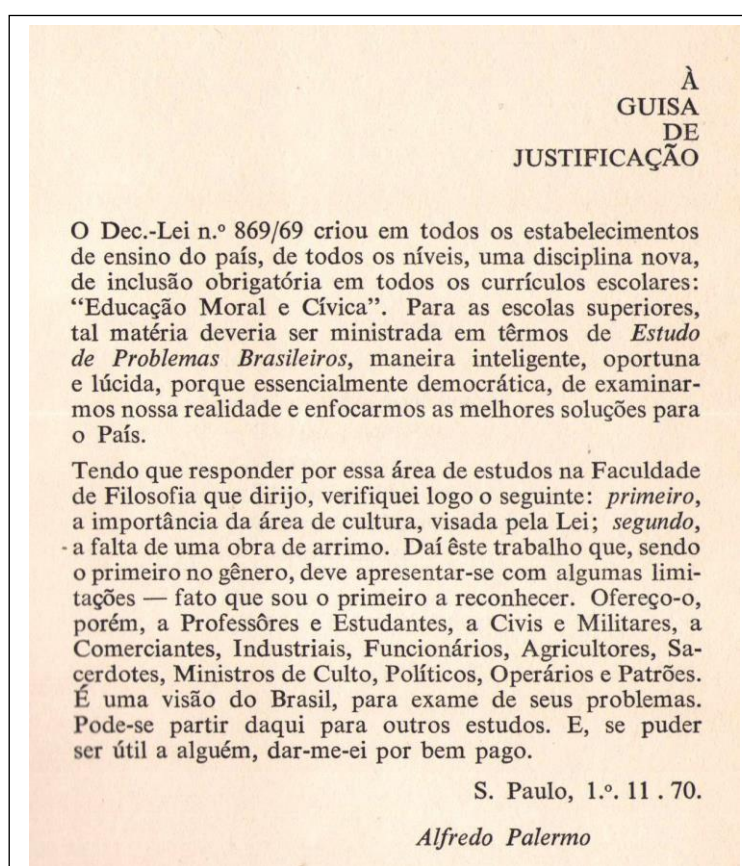


FIGURA 32 – ITEM “À GUISA DE JUSTIFICAÇÃO” NO MANUAL DE ALFREDO PALERMO
FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1971.

Na 1ª edição, o item a “Guisa de Justificação” esclarece que o manual atendia às exigências do Decreto nº 869/69, medida legal que criou a EPB. Em seguida, Palermo argumenta que não existia nenhuma obra criada exclusivamente para a docência dessa disciplina, enfatizando que o seu manual era o primeiro do gênero. Por fim, o autor afirma que sua obra se dirigia não só a professores e estudantes, mas também a civis, militares, comerciantes, industriais, funcionários, agricultores,

entre outras categorias profissionais, denotando a estratégia de elencar sua obra para além das fronteiras de um manual de estudo de EPB, mas também um livro sobre o Brasil e seus problemas. Por outro lado, na 2ª edição, este item (figura 33) ganhou uma conotação diferente.

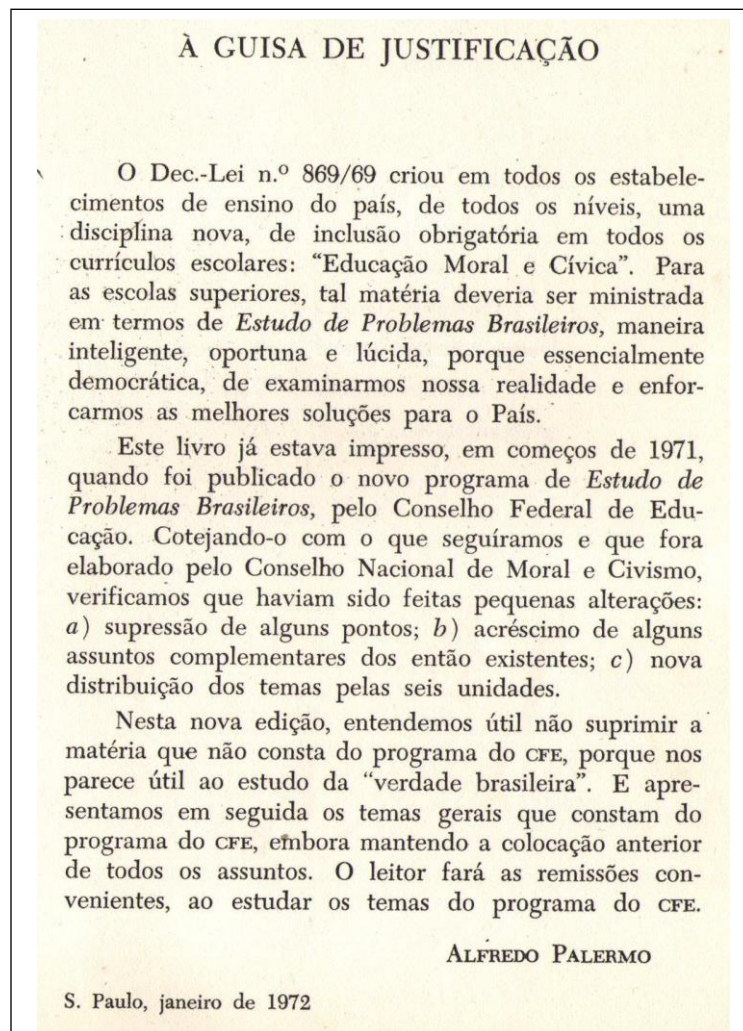


FIGURA 33 – ITEM “À GUIA DE JUSTIFICAÇÃO” NO MANUAL DE ALFREDO PALERMO
 FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972.

Uma vez que a publicação do Parecer nº 94/71 estabeleceu um novo programa de ensino para a EPB em detrimento do programa provisório elaborado pela CNMC em 1970, a obra de Palermo passou por uma reformulação. Sendo assim, o autor utilizou esse dispositivo para explicar as mudanças que ocorreram na obra e justificar a escolha em manter a fórmula editorial da primeira edição apenas com o acréscimo de um capítulo denominado “Notas Complementares”, cujo conteúdo contemplava os novos tópicos publicados no Parecer de 1971. Cabe destacar, que praticamente não houve uma reformulação da obra nessa 2ª edição,

contando apenas com um capítulo novo, o autor reafirma sua opção de seguir as orientações do programa elaborado pela CNMC ao enfatizar que a não supressão dos conteúdos propostos pela diretriz do referido órgão pareciam úteis ao estudo da “verdade brasileira”. Essa indiferença ao programa do CFE, que embora fosse o oficial ganhou apenas um capítulo “protocolar” no final da obra, denota que os autores desses manuais, no caso os selecionados nesta pesquisa, tiveram apropriações bastante singulares sobre os conteúdos que deveriam compor suas obras. Os indícios dessas apropriações nos dispositivos materiais desses livros vão ao encontro da tese desenvolvida neste trabalho, a qual defende que autores e editores de manuais de EPB apropriaram-se de forma singular de preceitos da doutrina formulada pela ESG.

Na última edição do manual de Palermo, o texto deste item ganhou novamente outra conotação, com um tom de agradecimento aos leitores e admissão de falhas nos dados, o autor aponta que sua intenção era vir em socorro aos estudantes, levantando ideias e reflexões sobre o Brasil.

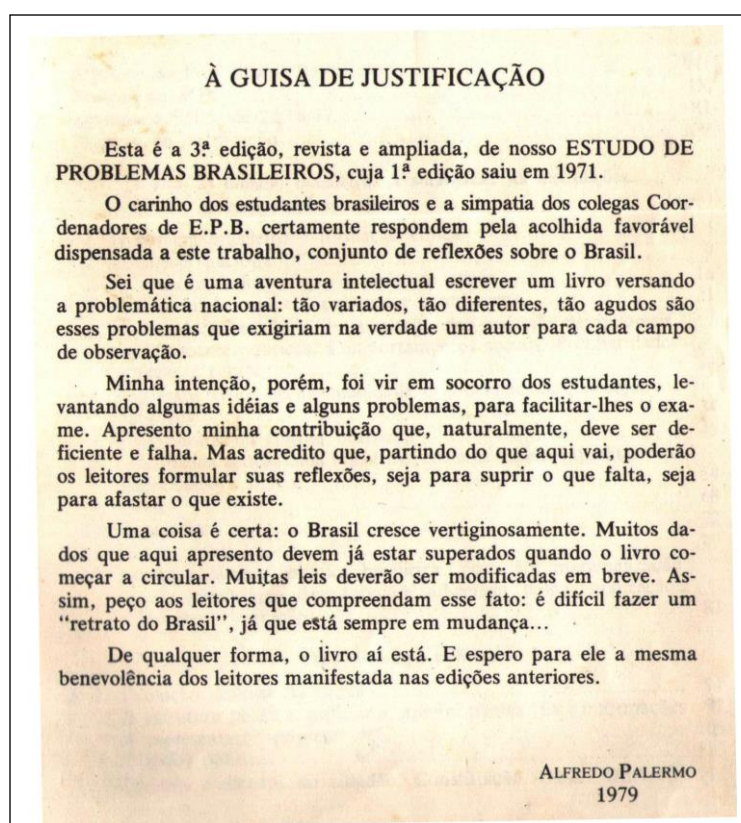


FIGURA 34 – ITEM “À GUIA DE JUSTIFICAÇÃO” NO MANUAL DE ALFREDO PALERMO
FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1979.

O texto também traz um pouco da atmosfera da época, afinal, 1979 foi o início da distensão da ditadura, marcada pelo fim do AI-5, pela abertura política, pela lei de anistia, entre outras medidas que convergiram para o fim do regime, e o texto de Palermo ao afirmar que “leis seriam modificadas em breve” deixa implícito esse clima de transformações que se difundia no final dos anos 1970.

O item “Parecer do MEC” só passou a despontar nas primeiras páginas da obra de Palermo a partir da publicação da sua 2ª edição. O livro trazia o conteúdo do Parecer na íntegra, publicado em Diário Oficial e lavrado pela Secretária Geral da CNMC em 1972, Alma Albertina de Castro Figueiredo, conforme exposto na figura 33.

Esses itens reforçavam o empreendimento de conferir legitimidade à obra de Palermo, seja no “A Guisa de Justificação” o qual exaltava que o manual atendia às exigências do Decreto nº 869/69, ou no “Parecer do MEC”, cuja transcrição do texto de aprovação do livro por parte da CNMC foi publicada pela editora na sua íntegra.

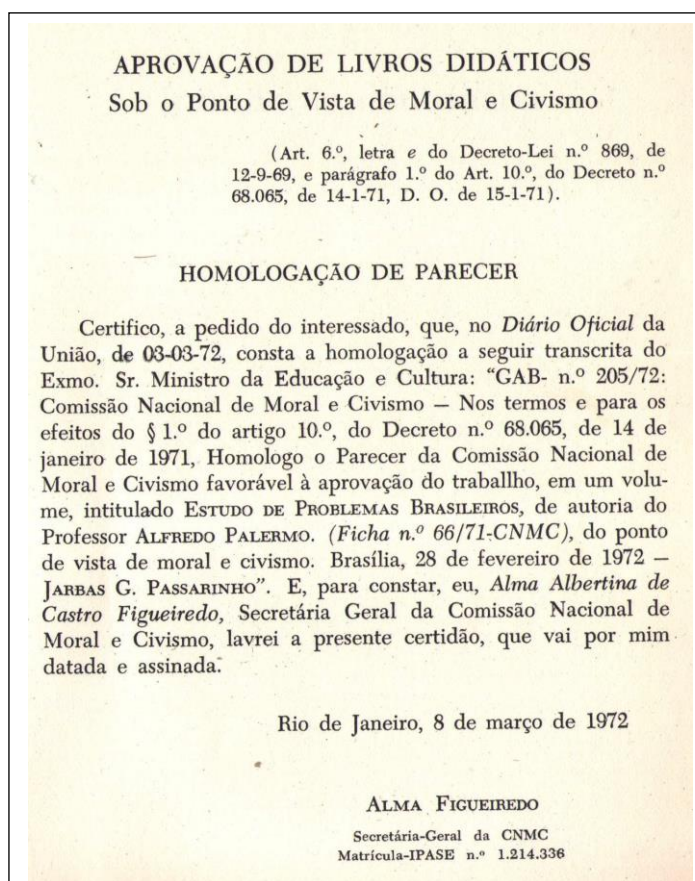


FIGURA 35 – ITEM “PARECER DO MEC” NO MANUAL DE ALFREDO PALERMO
FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972.

Por outro lado, a obra de Torloni não explorou estes elementos, embora, seu manual também tenha sido aprovado sob o ponto de vista da moral e do civismo pela CNMC, o autor não buscou estabelecer essa aura de legitimidade pela chancela do órgão responsável pela aprovação das obras de EPB. Essas diferenças demonstram a adoção de estratégias editoriais bem diversas por parte dos autores e editores destes manuais.

2.5 MOVIMENTO DAS EDIÇÕES

Os manuais analisados nesta pesquisa tiveram números de edições desproporcionais. Em outras palavras, enquanto o manual de Torloni alcançou a expressiva marca de 21 edições, o de Palermo limitou-se a apenas 3 edições.

Contudo, independente do número de edições alcançado por esses manuais, dedicaremos esta seção ao exame do movimento das edições, isto é, à análise das transformações que as edições experimentaram no decurso do tempo, seja nas mudanças de capa, projeto visual, diagramação, remoção de alguns dispositivos, entre outras modificações que permearam as estratégias editoriais dessas obras durante seu período de circulação. Nesse sentido, iniciaremos a análise com o livro de Hilário Torloni, cujas edições circularam entre os anos de 1972 a 1992.

O manual de EPB de Hilário Torloni permaneceu com o mesmo projeto gráfico até a 6ª edição. Conforme detalhado em subseções anteriores, a única mudança substancial nos dispositivos que compunham a obra ocorreu a partir da 3ª edição, que passou a circular sem as orelhas. Essa alteração acompanhou o manual até sua última edição.

A primeira mudança na fórmula editorial da obra ocorreu na sua 7ª edição, cujas principais alterações se efetivaram no que concerne às dimensões do livro, cores, fontes tipográficas e projeto visual.

As dimensões do manual de Torloni até sua 6ª edição eram de 13,5 x 21 cm, esse tamanho era muito semelhante aos formatos americano e francês, cujas dimensões eram de 14 x 21 cm e 13,5 x 20,5 cm, respectivamente. Ambas as padronizações eram os formatos preferidos para obras de ficção, monografias e manuais didáticos (ARAÚJO, 1986). Todavia, a partir da 7ª edição, a Editora Pioneira mudou as dimensões do papel, ampliando o tamanho das páginas para 15,5 x 22,5cm. Essa nova dimensão era muito próxima do formato BB (2B), cuja

página media 16 x 23 cm, constituindo-se como um dos padrões preferidos para [...] obras de grande volume de texto, por exemplo certos livros didáticos e monografias, quando se pretende aumentar a mancha tipográfica⁵³ a fim de diminuir o número de páginas (ARAÚJO, 1986, p. 379). Essa alteração, ao diminuir a obra de 355 para 300 páginas e restringir as margens laterais de 2 para 1,5 cm, possivelmente, reduziu os custos de produção dos livros e, conseqüentemente, ampliou as possibilidades de comercialização deste manual.

A capa ganhou o azul no lugar do branco como cor predominante e os textos do livro passaram a ser grafados em marrom. Os títulos e os subtítulos receberam a cor verde, assim como a numeração das suas páginas. A folha de rosto e as páginas introdutórias dos capítulos também foram coloridas com marrom e verde, e ganharam novas fórmulas editoriais, conforme ilustrado nas figuras 36, 37 e 38.

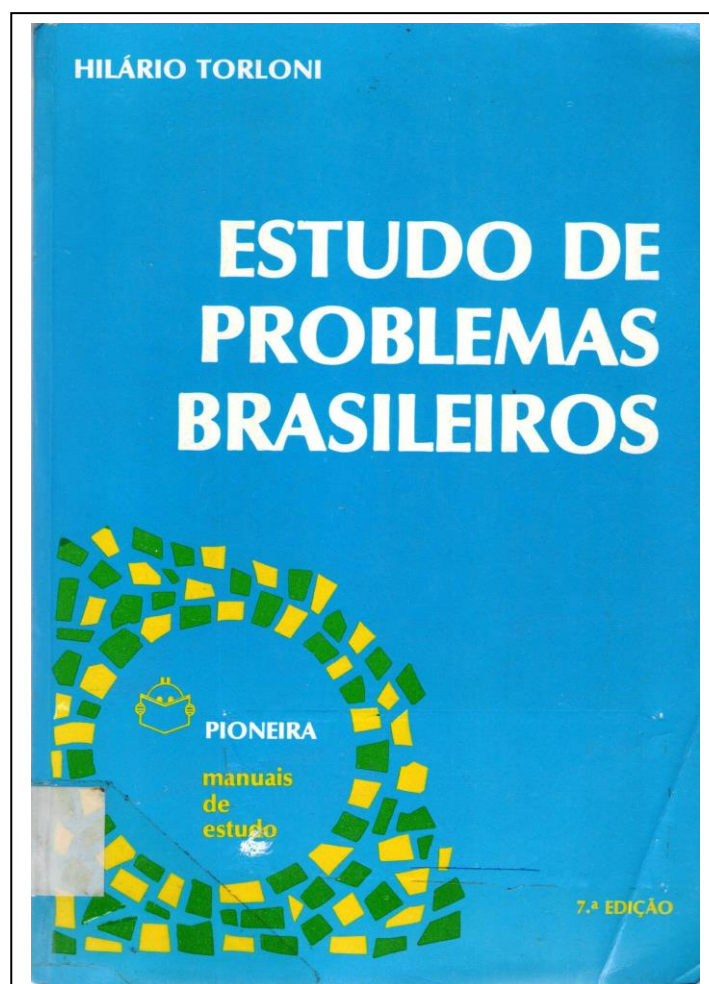


FIGURA 36 – CAPA DA 7ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972.

⁵³ A mancha tipográfica corresponde a área impressa da página de um livro ou o espaço delimitado de impressão circundado pelas margens de uma página.

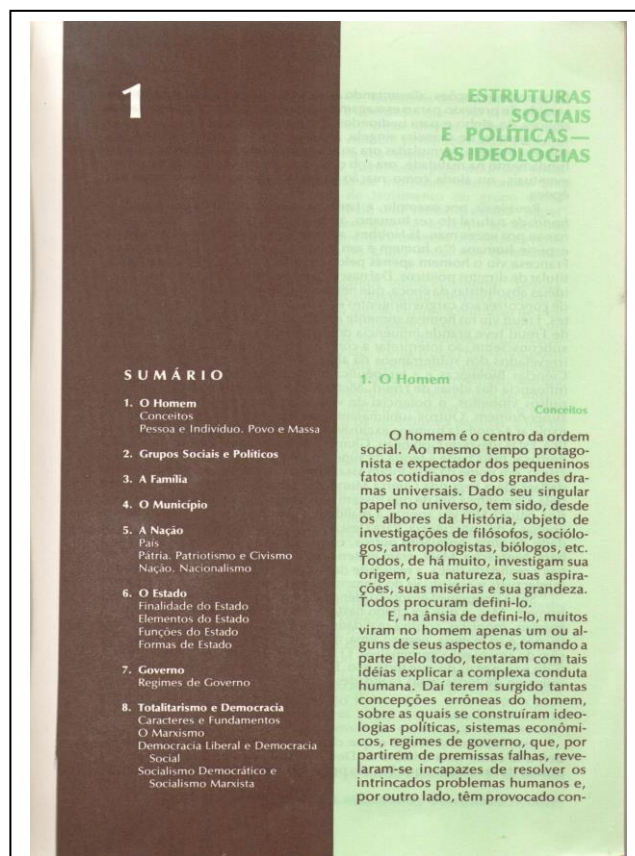


FIGURA 37 – PÁGINA INTRODUTÓRIA DA 7ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972.

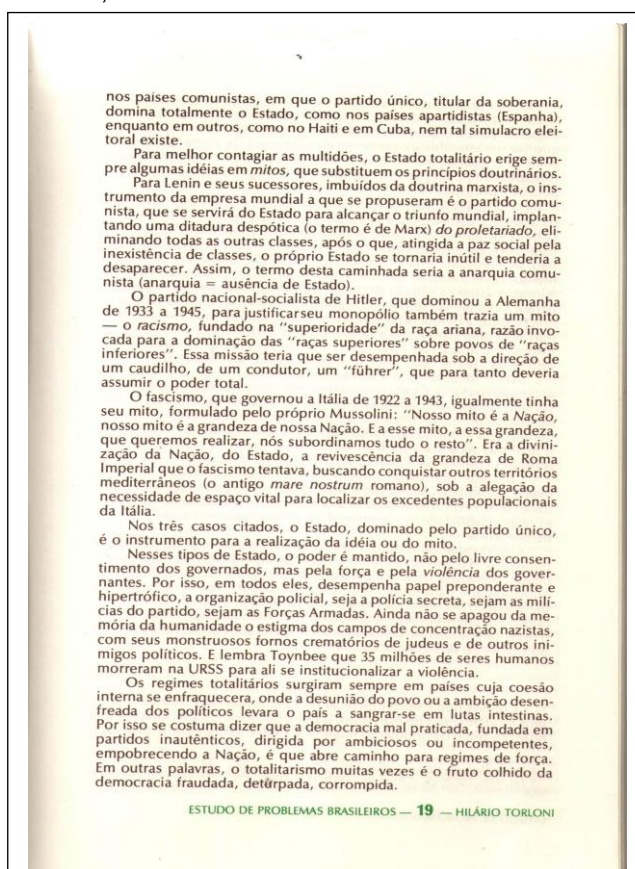


FIGURA 38 – PROJETO VISUAL DA 7ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1975

Esse novo projeto visual incluiu mudanças nas fontes tipográficas e na diagramação da obra. Da 7ª a 12ª edição, o manual foi produzido pelo sistema de fotocomposição⁵⁴ e com fontes tipográficas sem serifa da família *Optima*. A diagramação e os capítulos introdutórios ganharam um visual mais moderno e didático em relação ao projeto gráfico anterior. Além disso, é importante ressaltar que parte do conteúdo que integrava as orelhas desse manual até sua 2ª edição passou a despontar nas contracapas de todas as edições posteriores, isto é, da 3ª até a 21ª edição (figura 39).

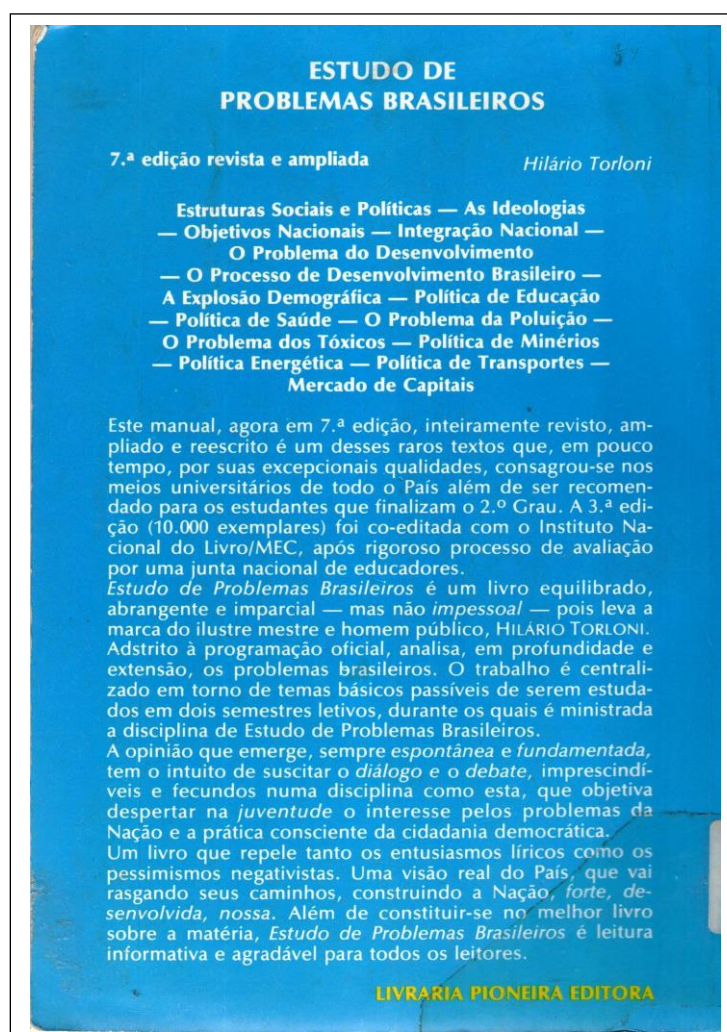


FIGURA 39 – CONTRACAPA DA 7ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1975

⁵⁴ No sistema de fotocomposição do período, [...] os caracteres vão se formando através do raio catódico, que marca pontos de luz de grande frequência sobre o material fotográfico. Na prática, [...] o operador tem condições de corrigir seus erros antes mesmo do processo de composição, de vez que ele pode ver aquilo que registra não sobre o papel, mas na imagem de uma tela semelhante à de um receptor de televisão (ARAÚJO, 1986, p. 363).

Uma nova reformulação editorial ocorreu a partir da 13ª edição da obra (figura 40), a capa permaneceu na cor azul, mas o projeto gráfico foi modificado. Os textos voltaram a ser grafados na cor preta, bem como os títulos e subtítulos do livro. A folha de rosto, o índice e as páginas introdutórias dos capítulos também passaram por mudanças. Além disso, a fonte tipográfica voltou a ter serifa e a primeira letra no início do primeiro parágrafo da página capitular passou a ser grafada como elemento de destaque, com uma fonte maior e de cor vermelha. Esse recurso de diagramação visava a chamar atenção para a abertura do capítulo e tinha origem na tradição manuscrita medieval (ARAÚJO, 1986).

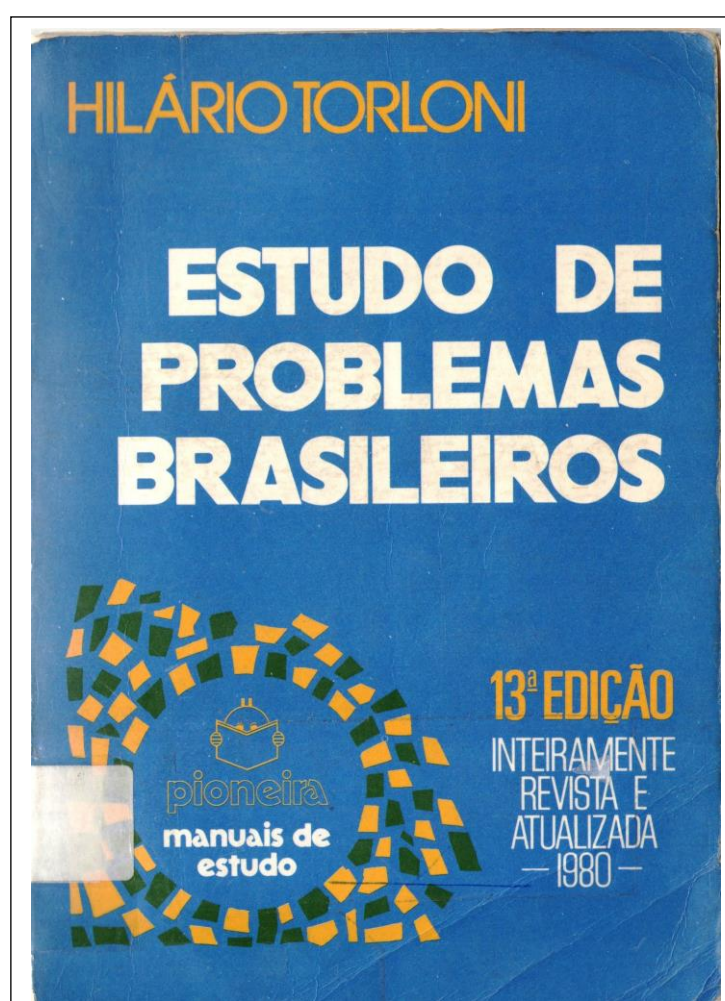


FIGURA 40 – CAPA DA 13ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1980

Essas mudanças inauguradas na 13ª edição (1980) permaneceram em grande medida até a 16ª edição (1983) do manual (figura 41), a qual passou a apresentar o título do livro na capa na cor amarela e um destaque anunciando as

novidades da presente edição, que passava a contar com informações dos então recém-criados Estados do Mato Grosso do Sul e Rondônia, além de novos dados, gráficos, estatísticas e um índice remissivo. Além dessas alterações, o *layout* do sumário dos capítulos sofreu pequenas modificações, conforme ilustrado na figura 42.

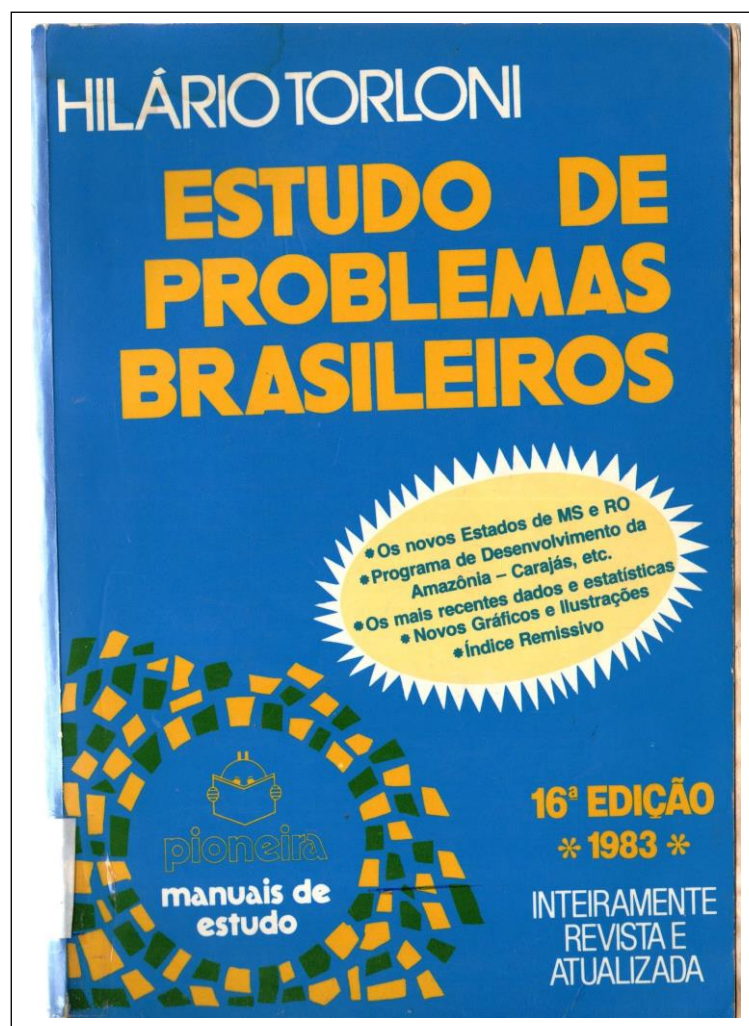


FIGURA 41 – CAPA DA 16ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1983.

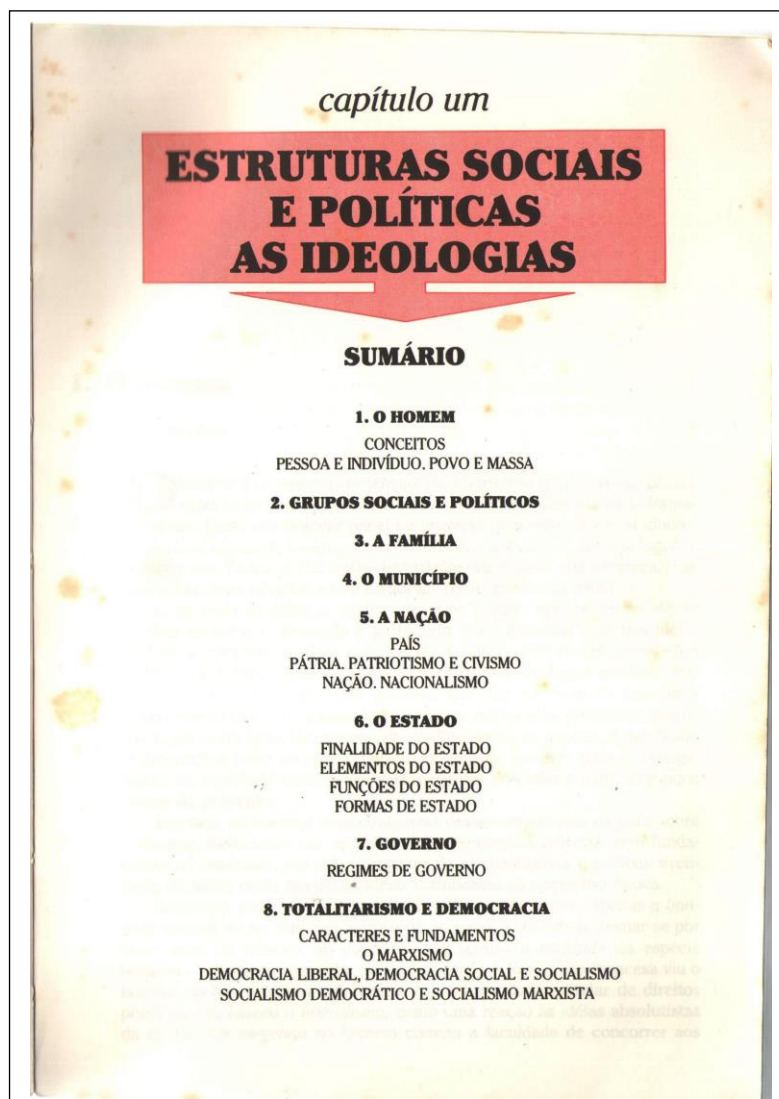


FIGURA 42 – PÁGINA INTRODUTÓRIA DA 16ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. "ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS", 1983.

A partir da 16ª edição, a tiragem de mais de 150 mil exemplares passou a ser exibida na contracapa (figura 43) do manual de Torloni, denotando o expressivo sucesso editorial que essa obra alcançou no seu primeiro decênio de circulação. Corroborando como acertadas as estratégias editoriais adotadas na concepção e no decurso das mudanças que a obra foi experimentando a partir da publicação das novas edições.

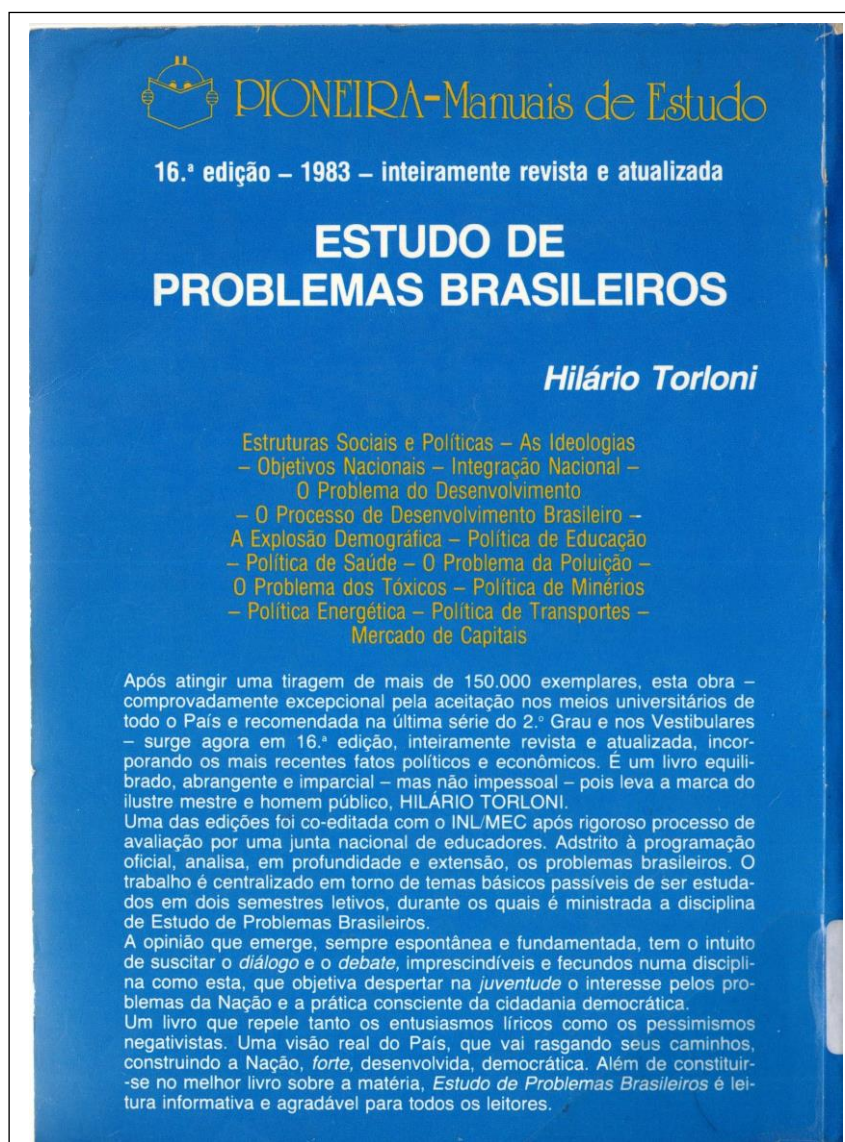


FIGURA 43 – CONTRACAPA DA 16ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1983

Em 1987, dois anos após o fim da ditadura civil-militar, foi publicada a 19ª edição do manual de EPB de Hilário Torloni. Com mudanças na cor da capa e no formato dos sumários que antecediam os capítulos (figura 42), esta edição enfatizava na sua contracapa a tiragem de 185.000 exemplares alcançada pelo livro da Editora Pioneira, indicando a expressiva circulação atingida pela obra, em uma data em que já não vigorava a ditadura. É importante destacar que, após o fim do regime, a EPB ainda teve uma sobrevida de 8 anos, sendo completamente extinta apenas em 1993.

Ao compararmos as mudanças promovidas a partir da 13ª edição, atesta-se que, além de pequenas alterações nas páginas introdutórias dos capítulos e das cores das capas, o projeto editorial seguiu a mesma fórmula.

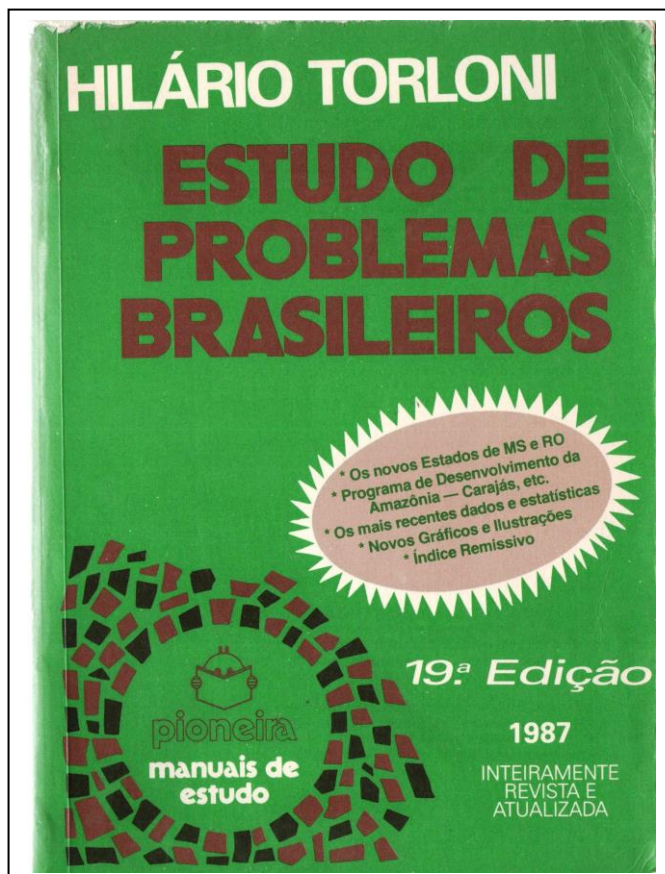


FIGURA 44 – CAPA DA 19ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1987.

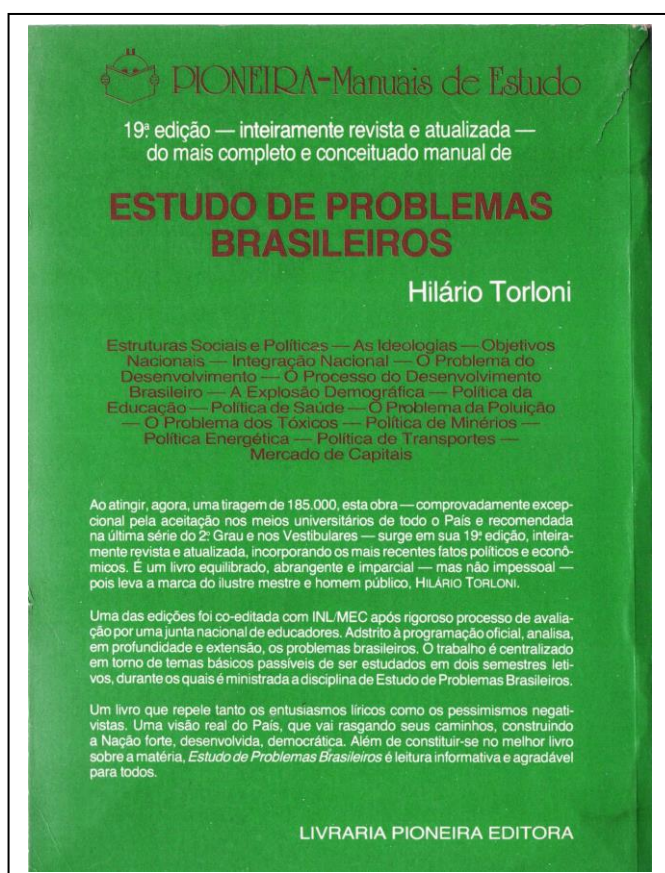


FIGURA 45 – CONTRACAPA DA 19ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1987.

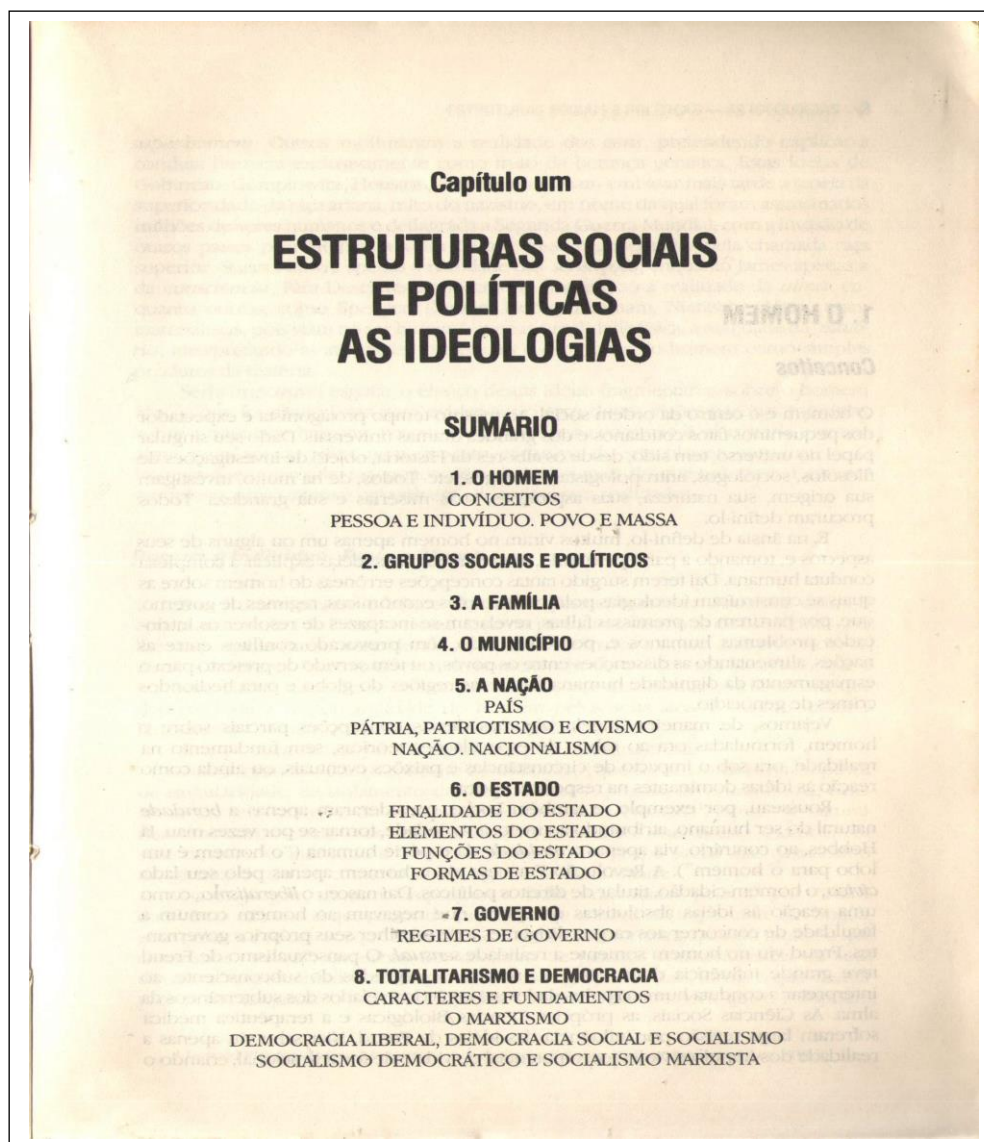


FIGURA 46 – PÁGINA INTRODUTÓRIA DA 19ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1987.

Por outro lado, as duas últimas edições desse manual experimentaram mudanças significativas em sua fórmula editorial. Publicadas em 1990 e 1992, as edições de número 20 e 21, apresentaram novas dimensões, *layout* de capa distinto das edições anteriores e um novo projeto visual. A capa passou por uma profunda remodelação abandonando completamente a arte em mosaico, padrão adotado desde a primeira edição da obra. Na 20ª e 21ª edições, a capa passou a apresentar a cor amarela e um mapa do Brasil formado por inúmeras listras, o qual desempenhava a função de fundo para o título do livro e o número da edição. Havia também um destaque na capa anunciando que o manual era “totalmente novo”, estratégia editorial similar às edições anteriores que atribuíam destaque, em suas capas, ao fato de que as obras haviam sido revistas e atualizadas.



FIGURA 47 – CAPA DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1990.

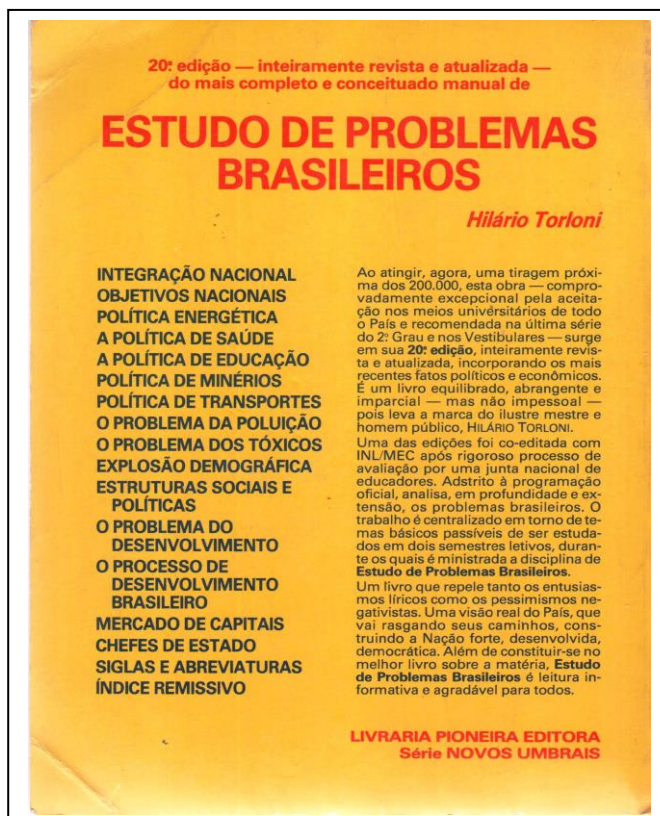


FIGURA 48 – CONTRACAPA DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1990.

As duas últimas edições deste manual passaram a medir 16,9 x 23,7 cm, esse acréscimo nas dimensões do livro foi perpetrado a fim de permitir a impressão dos textos em colunas (figura 49), a qual reduzia de forma significativa a quantidade de páginas impressas e, conseqüentemente, o custo de produção dos manuais.

A folha de rosto (figura 50), o índice (figura 51) e as páginas introdutórias dos capítulos (figura 52) ganharam um novo aspecto. A nova composição tipográfica passou a utilizar tipos menores de acordo com a nova largura da linha, pontualmente menor e utilizando caracteres da família *Times*, fonte tipográfica com serifas.



FIGURA 49 – PROJETO VISUAL DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1990.

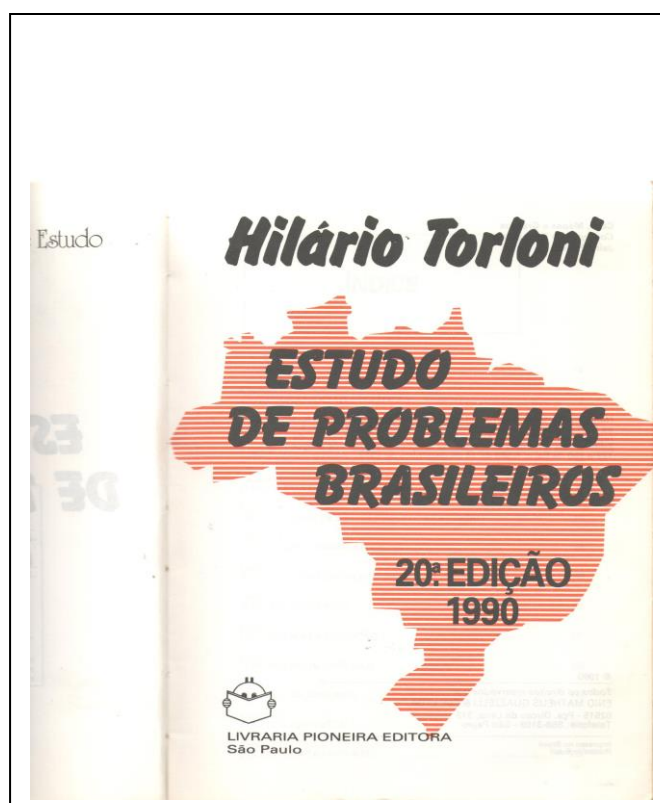


FIGURA 50 – FOLHA DE ROSTO DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1990.

ÍNDICE	
<i>Introdução</i>	IX
Capítulo 1 ESTRUTURAS SOCIAIS E POLÍTICAS — AS IDEOLOGIAS	1
Capítulo 2 OBJETIVOS NACIONAIS	19
Capítulo 3 INTEGRAÇÃO NACIONAL	25
Capítulo 4 O PROBLEMA DO DESENVOLVIMENTO	49
Capítulo 5 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO	65
Capítulo 6 A EXPLOÇÃO DEMOGRÁFICA	81
Capítulo 7 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	99
Capítulo 8 A POLÍTICA DE SAÚDE	121
Capítulo 9 O PROBLEMA DA POLUIÇÃO	137
Capítulo 10 O PROBLEMA DOS TÓXICOS	153
Capítulo 11 POLÍTICA DE MINÉRIOS	167
Capítulo 12 POLÍTICA ENERGÉTICA	191
Capítulo 13 POLÍTICA DE TRANSPORTES	221

FIGURA 51 – ÍNDICE DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
 FONTE: TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1990.

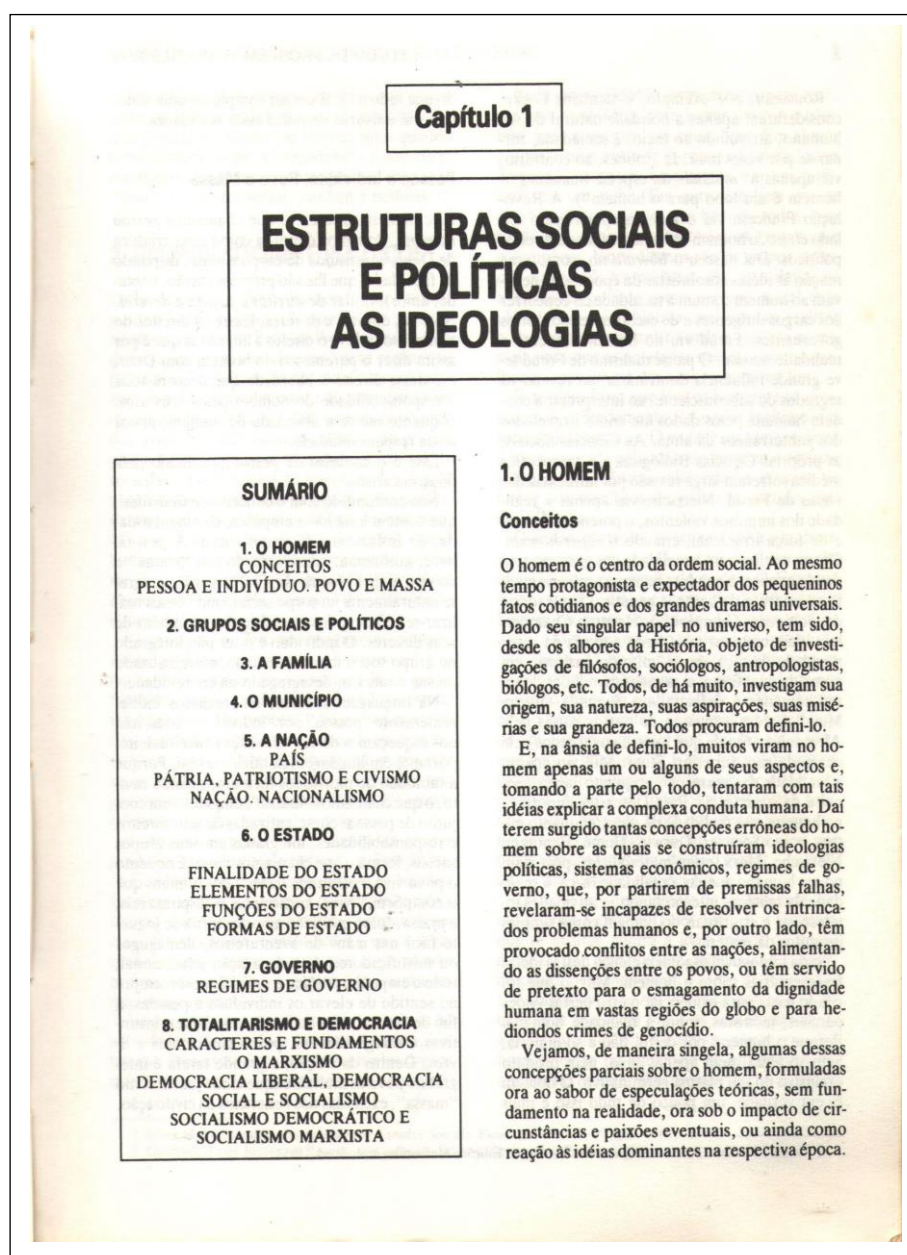


FIGURA 52 – PÁGINA INTRODUTÓRIA DA 20ª ED. DO MANUAL DE TORLONI
FONTE: TORLONI, H. "ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS", 1990.

Os itens incorporados nas edições anteriores, tais como o apêndice, nomes dos chefes de Estado do país, siglas e abreviaturas utilizadas e índice remissivo permaneceram presentes na 20ª e 21ª edições do manual. A grande mudança que pode ser observada nas duas últimas edições da obra de Hilário Torloni foi em relação ao projeto visual do livro.

Ultrapassando mais de 200.000 exemplares vendidos, esse manual alcançou a significativa marca de 21 edições e uma ampla circulação entre os estudantes e

docentes de EPB, durante as duas décadas de docência dessa disciplina nas instituições de ensino superior do país.

Por outro lado, o manual de Alfredo Palermo permaneceu praticamente com a mesma fórmula editorial em suas três edições, com exceção de pequenos detalhes, que já foram contemplados em seções anteriores, tais como a ausência de orelhas e a supressão dos capítulos denominados “Campo Psicossocial” e “Notas Complementares”, o projeto gráfico do livro de Palermo permaneceu idêntico em suas três versões.

A título de exemplo, as capas e contracapas permaneceram sem nenhuma alteração, bem como as fontes tipográficas e o projeto visual do livro. De modo a não desconsiderar qualquer alteração, as folhas de rosto (figuras 53 e 54) tiveram pequenas mudanças durante o processo de publicação desses livros. Além disso, ocorreram pequenas alterações nas fontes (figura 55) dos títulos da última edição, bem como a inclusão de uma portaria (figura 56) acerca das diretrizes do ensino de EPB nas páginas introdutórias da 3ª edição da obra.

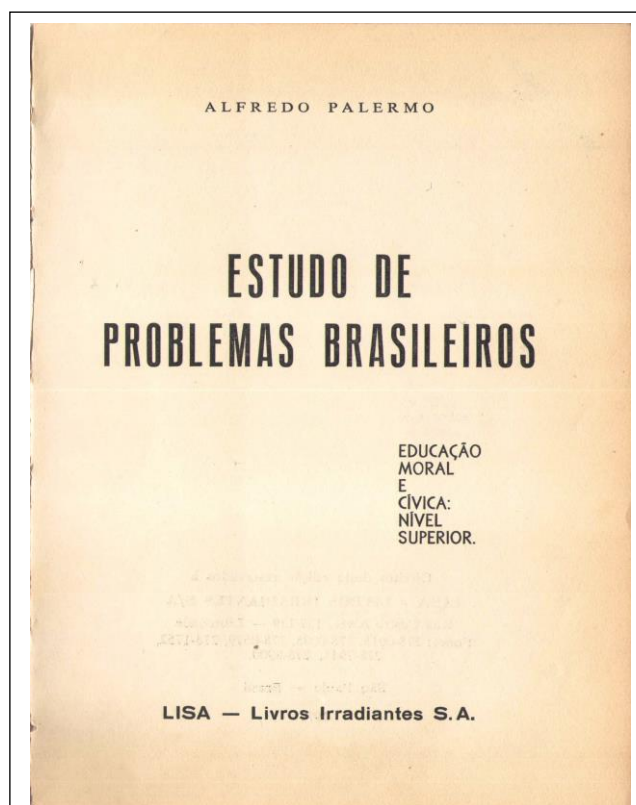


FIGURA 53 – FOLHA DE ROSTO DA 1ª ED. DO MANUAL DE PALERMO
FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1971.

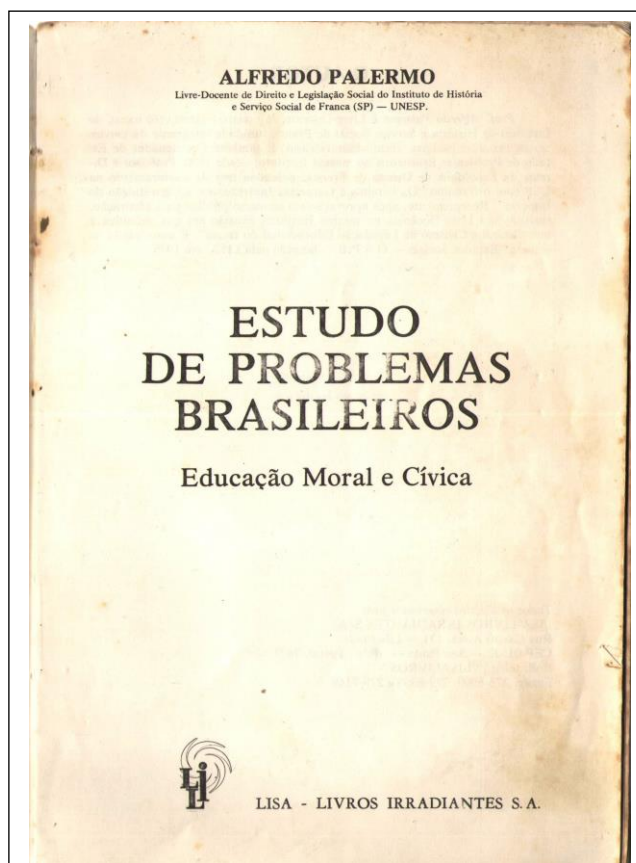


FIGURA 54 – FOLHA DE ROSTO DA 3ª ED. DO MANUAL DE PALERMO
 FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1979.

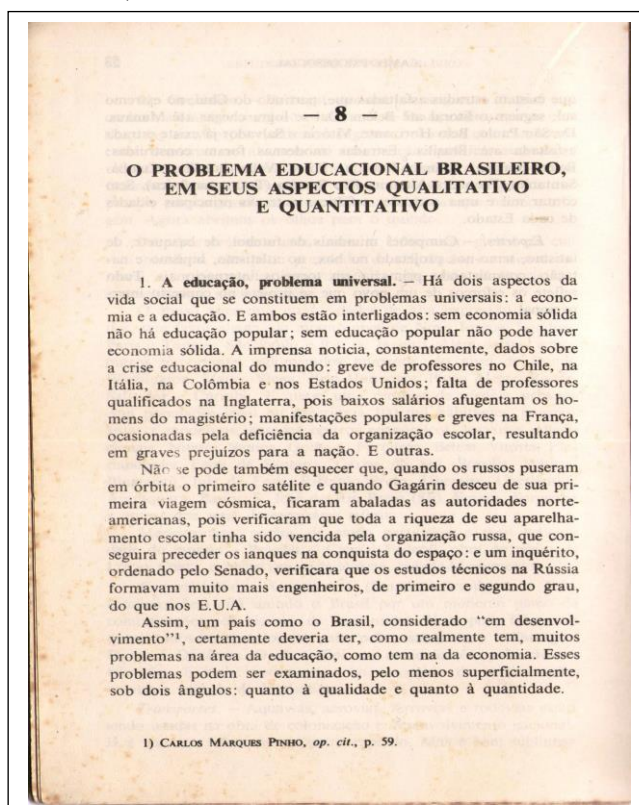


FIGURA 55 – PROJETO VISUAL DA 3ª ED. DO MANUAL DE PALERMO
 FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1979.

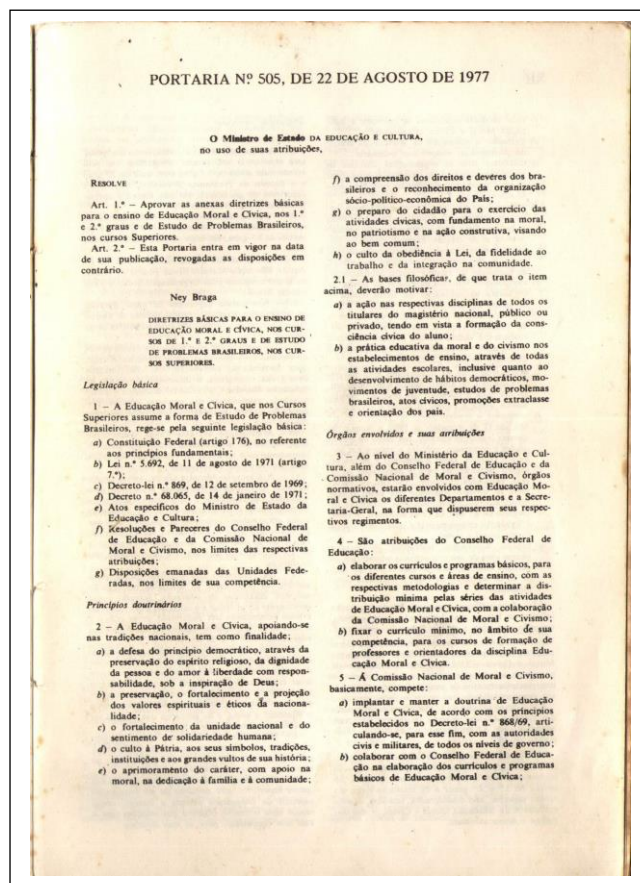


FIGURA 56 – PORTARIA Nº 505/1977 NA 3ª ED. DO MANUAL DE PALERMO
 FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1979.

Ao compararmos a análise do movimento das edições dos manuais de Torloni e Palermo, pode-se inferir que essas obras tiveram abordagens editoriais deliberadamente diferentes. Afinal, enquanto nas edições do livro de Torloni pudemos acompanhar uma série de reformulações⁵⁵ no projeto editorial no decorrer dos anos, a obra de Palermo permaneceu com a mesma fórmula, sem apresentar qualquer alteração de grande relevância em suas três edições.

Nesse sentido, o papel exercido pelos editores para a composição dos manuais didáticos selecionados nesta pesquisa foi fundamental. A escolha de determinadas formas, dispositivos e características materiais de um manual didático ensejam a compreensão das finalidades do livro, os objetivos de autores e editores, bem como o público o qual a obra almeja atingir. Conforme defendido por Chartier (2001), [...] muitos trabalhos sobre os textos esqueceram que estes não existem fora

⁵⁵ Cabe destacar que o público que ingressou nas instituições de ensino superior nas décadas de 1970 e 1980, foi se alterando no decorrer dos anos com a ampliação da oferta de educação em nível superior no país. Tal fato, permite conjecturar que as reformulações do projeto visual da obra de Torloni, talvez tenham sido realizadas com o objetivo de acompanhar as preferências dessa mudança de público, o que em tese teria contribuído para o grande sucesso editorial do livro.

de uma materialidade que lhes dá existência (p.30). E essa materialidade só se torna tangível a partir das seleções que o editor realiza, como a: [...] escolha do texto, escolha do formato, escolha em um certo sentido de um mercado por meio da publicidade e da difusão, o que significa que o editor desempenha um papel central para unificar todos os processos que fazem de um texto um livro (CHARTIER, 2001, p. 66).

A materialidade dos manuais selecionados nesta pesquisa, também permitiu constatar que, por meio de seus dispositivos, tais como, capas, orelhas, folhas de rosto, prefácio, entre outros, os agentes responsáveis pela produção dessas obras tendem a [...] fixar sentidos e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (CHARTIER, 1999, p. 9). Sendo assim, foi possível identificar indícios de apropriações singulares de preceitos da DSND em dispositivos das obras selecionadas para esta pesquisa. Embora esses indícios não tenham sido identificados em todos os elementos que compõem a materialidade desses livros, os dispositivos que permitiram captá-los – como a orelha e o prefácio – contribuíram para a compreensão acerca da forma como autores e editores apropriaram-se de preceitos da DSND, ratificando a tese de que os agentes responsáveis pela produção desses manuais apropriaram-se de forma singular de preceitos da doutrina da ESG, mas sem necessariamente impedir sua difusão.

Para Chartier (1999), [...] as próprias estruturas do livro são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser a clientela almejada (p. 20). Os elementos externos e internos dos manuais selecionados nesta pesquisa sugerem um protocolo de leitura das obras, o qual, no escopo do movimento das edições, foi sendo alterado – ou não – de acordo com o que os editores acreditavam ser a melhor estratégia.

Por fim, depreende-se que a partir dos indícios de apropriações singulares de preceitos da DSND que puderam ser identificados na presente seção, podemos dar continuidade à análise dos manuais, no sentido de aprofundar a compreensão no que tange à forma como autores e editores das obras selecionadas nesta pesquisa representaram, a partir da noção de apropriação, preceitos da DSND em seus livros, assunto que será abordado na próxima e última seção desta tese.

3 REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DE PRECEITOS DA DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E DESENVOLVIMENTO CONTIDOS EM MANUAIS DIDÁTICOS DE ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS

Nesta terceira e última seção, tem-se como objetivo desvelar representações (CHARTIER, 2002) que autores e editores de manuais didáticos de EPB estabeleceram, a partir da noção de apropriação (CHARTIER, 2001), sobre os preceitos da DSND na produção textual de suas obras. Reiterando que analisar [...] a apropriação que educadores, editores e autores fazem dos saberes pedagógicos que põem em circulação, em suas estratégias de difusão [...], é questão de interesse para uma história cultural dos saberes pedagógicos (CARVALHO, 1998, p. 40).

Também cabe lembrar que o uso de manuais didáticos como fonte permite desvelar inúmeros aspectos que estão associados a seu contexto de produção, como, por exemplo, os conteúdos que foram mais expressivos em detrimento de outros, o ideário que subsidiou a disposição dos conteúdos, uma vez que esse tipo de fonte veicula, de maneira mais ou menos sutil e implícita, [...] um sistema de valores morais, religiosos políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Para atingir o objetivo apontado nessa seção, faz-se necessário aprofundar a compreensão acerca das noções de representação e apropriação que, a partir de Chartier (2001, 2002), são conceitos considerados fundamentais para a realização da análise proposta nesta parte da pesquisa.

A noção de representação compreende fundamentalmente as construções coletivas dos grupos sociais, ou seja, a forma como o mundo é percebido por grupos ou indivíduos. Tal acepção permite criar figuras ou representações que dão sentido ao presente, inteligibilidade ao outro, bem como a decifração de um espaço. Roger Chartier, autor que incorporou a noção de representação como uma das principais categorias de análise da história cultural, elencou esse conceito como um importante instrumento de leitura do mundo social. Para esse autor:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso,

o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 2002, p. 17).

Além disso, para Chartier, não é possível a construção de uma pesquisa historiográfica sob o escopo da História Cultural se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação. Isto é:

[...] qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação. Mas essa posição metodológica não significa de modo algum a redução e, menos ainda, a anulação das práticas nos discursos e as representações que as descrevem, as prescrevem, as proíbem ou as organizam. Tampouco implica uma renúncia à inscrição social tanto dos esquemas de percepção e juízo que são as matrizes das maneiras de dizer e fazer, que designei em diversos textos mediante o termo de “apropriação” (CHARTIER, 2011, p. 16).

Assim, pode-se pensar a representação como a personificação da apropriação, a qual se imputam valores à figura representada. No caso da presente pesquisa, priorizou-se desvelar as representações que autores de manuais de EPB produziram a partir de diferentes formas de apropriação dos princípios da DSND quando da elaboração dessas obras. Sobre essa noção, Chartier aponta que:

[...] apropriação [...] consiste no que os indivíduos fazem com o que recebem, e que é uma forma de invenção, de criação e de produção desde o momento em que se apoderam dos textos ou dos objetos recebidos. Desta maneira, o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos (2001, p. 67).

A partir da apresentação desses conceitos, considerados imprescindíveis para os objetivos deste trabalho, analisaremos na próxima subseção os manuais didáticos de autoria de Hilário Torloni (1972) e Alfredo Palermo (1972), obras que se

caracterizaram como suportes à docência de EPB. Conforme citado na introdução deste trabalho, a seleção desses exemplares ocorreu devido ao fato deles configurarem-se como primeiras publicações após a criação da EPB; terem sido escritos por autores provenientes da sociedade civil (sem vínculo com as forças armadas); terem sido elaborados por autores que não ocuparam cargos na CNMC; e possuírem considerável circulação durante a ditadura. Reiteramos, que, a opção por quadros da sociedade civil sem vínculo direto com instituições ou órgãos que contribuíram nas diretrizes da EPB somada aos critérios citados anteriormente, permitiu a construção de uma resposta mais significativa, do ponto de vista historiográfico, ao problema proposto nesta pesquisa.

3.1 DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E DESENVOLVIMENTO: REPRESENTAÇÕES DE AUTORES DE MANUAIS DE EPB

Nesta subseção retomaremos alguns pontos fundamentais da DSND, sintetizando seu funcionamento e salientando como os conceitos centrais que permeavam a doutrina eram mobilizados para ação efetiva desta, permitindo assim, a possibilidade de desvelar representações que autores de manuais de EPB tiveram sobre esse ideário.

A DSND foi uma doutrina de ação política que fundamentou parte das ações protagonizadas pela ditadura civil-militar, conforme explicitado na primeira seção desta tese. Esse conjunto de preceitos tinha como finalidade racionalizar a ação do Estado. Essa busca pela racionalização da ação estatal partia de três pressupostos principais: a) Definição dos Objetivos Nacionais; b) Meios existentes; c) Escolha e aplicação dos meios (ARRUDA, 1983).

A definição desses Objetivos era responsabilidade da Política Nacional, que os formulava sob a perspectiva dos campos do Desenvolvimento e da Segurança, visando ao progresso do país, bem como sua garantia.

Em relação aos meios existentes para a consecução dos Objetivos, cabia ao Poder Nacional mobilizá-los, utilizando-se, por meio do Estado, dos recursos e dos meios fornecidos pela Nação para atingi-los.

Por outro lado, a Estratégia Nacional estabelecia a escolha e a aplicação dos meios, isto é, a forma de usar os recursos mobilizados pelo Poder Nacional, para a conquista e manutenção dos Objetivos.

Contudo, a conquista dos Objetivos não era garantida apenas ao seguir essa sequência de instruções citadas anteriormente. A atuação do Poder era comumente permeada por obstáculos, que a ESG denominou e dividiu em três categorias que poderiam se desdobrar gradativamente, os Óbices, os Antagonismos e as Pressões. Esses elementos podiam ser de ordem material ou imaterial, como secas e inundações, ou ações subversivas provenientes da vontade humana (ARRUDA, 1983).

Nessa perspectiva é que se formulavam e se desenvolviam os conceitos doutrinários da DSND da ESG. Cabe ressaltar que as noções e os conceitos que estão sob análise pertencem a 3^o (de 1968 a 1973) e a 4^a fase (1973-1983) dos estudos sobre a doutrina. Durante essas fases é que se estabeleceu uma Doutrina de Política Nacional, abrangendo os campos do Desenvolvimento e da Segurança (ARRUDA, 1983). Além disso, é importante destacar que, durante esse período, não houve ocorrência de mudanças estruturais dos conceitos do ideário em questão.

Retomadas essas considerações iniciais sobre a doutrina e considerando que o objetivo da seção é desvelar as representações de autores de manuais de EPB sobre a DSND – a partir da noção de apropriação – optamos por nominar as próximas subseções sob a alcunha dos conceitos fundamentais da doutrina, tornando a apreensão da análise mais clara e sistemática. Em outras palavras, com exceção da subseção subsequente que se dedica à análise do primeiro capítulo dos manuais intitulado como Introdução Doutrinária, os conceitos de Política Nacional, Objetivos Nacionais, Desenvolvimento Nacional e Segurança Nacional designaram as próximas subseções e nortearam o percurso desta parte da pesquisa,

Sendo assim, a partir desses conceitos fundamentais, faremos a apreensão e a análise dos manuais de EPB selecionados neste estudo, com a intenção de compreender de que forma os autores dessas obras se apropriaram dos princípios essenciais da doutrina elaborada pela ESG, no sentido de validar a tese proposta neste trabalho, a qual defende que os agentes responsáveis pela produção dos manuais didáticos da Editora Pioneira e Lisa apropriaram-se de forma singular de preceitos da DSND, sem necessariamente impedir a difusão dos princípios subjacentes à doutrina que se fizeram presentes nesses livros.

3.1.1 Introdução doutrinária

Os manuais de EPB de Torloni (1972) e Palermo (1972) elencam o primeiro capítulo como uma introdução doutrinária, apresentando noções e conceitos que os autores julgavam importantes para o ensino dessa disciplina. Segundo Torloni (1972), o estudante de EPB [...] instrumentalizado com esse conjunto de ideias básicas, poderia [...] melhor apreender e compreender a realidade brasileira [...] e formar uma consciência sobre os problemas e as soluções nacionais (p.9).

O primeiro capítulo do livro de Hilário Torloni inicia com uma série de apresentações conceituais, cuja primeira definição versa sobre o homem. Em seguida, Torloni debruça-se em conceituar Pessoa e Indivíduo; Povo e Massa; Grupos Sociais e Políticos; A família; O município; A nação; O país, a pátria, a nação, patriotismo, civismo e nacionalismo; O Estado, suas finalidades, seus elementos, funções e formas de Estado; O governo, regimes de governo e os conceitos de Totalitarismo e democracia, bem como as ideologias que cercam esses conceitos.

O autor parte da premissa de que o homem é o centro da ordem social e que os conceitos sobre esse partiram de concepções equivocadas, o que trouxe inúmeros problemas para a espécie. Em seguida, Torloni traz inúmeras abordagens sobre o homem, concluindo que esse é um ser complexo, uma síntese e um universo de todas as realidades. As definições que surgem em seguida são as de pessoa, que o autor conceitua como “criatura de Deus titular de direitos e sujeita a deveres”; a de indivíduo, definido como ser não integrado no grupo social, ou seja, marginalizado do seu contexto; de massa, que seria a denominação para um conjunto de indivíduos; de povo, como conjunto de pessoas e finalmente o de população, definido pelo autor como um termo empregado quando o elemento humano é considerado dado estatístico.

Em seguida, o autor discorre sobre os Grupos sociais e políticos que formam a sociedade. Nos primeiros parágrafos sobre o tema, surge a ideia de que os grupos sociais se integram, seja pela progressiva diferenciação de suas partes, como também pela progressiva coordenação dessas partes. De acordo com Torloni, [...] dentro da sociedade, há sociedades. A sociedade humana é, assim, um imenso organismo formado de múltiplos órgãos diferentes, que são os grupos sociais naturais (1972, p. 15).

O capítulo 1 permanece em uma descrição progressiva dos grupos e instituições responsáveis pela formação do país. Após o destaque que o autor dá aos grupos sociais, enfoca no que ele descreve como primeiro grupo natural do homem: a família, definida pela união de seres humanos autônomos e livres. Em seguida, a ênfase é para o Município, conceituado como o primeiro grupo político formado pela união de pessoas livres, autônomas, de propriedades e de grupos sociais livres e autônomos.

A abordagem utilizada pelo autor em seu capítulo introdutório, estrutura-se a partir de um estudo preambular acerca de elementos que formam e organizam a sociedade, operando com esses elementos nesse primeiro trecho da obra, como pressupostos a análise das ideologias políticas em vigência no período, tema principal do primeiro capítulo do livro. Nessa perspectiva, Torloni (1972) acrescenta:

Como o enfoque dos problemas nacionais pressupõe o conhecimento das ideologias políticas, que orientam as suas soluções, e da nossa Lei Magna – noções que ainda não vêm sendo convenientemente ministradas no ensino de grau médio – o livro se inicia com uma introdução doutrinária, no intento de familiarizar o aluno com o manuseio da Constituição Brasileira e com os princípios que informam as grandes ideologias dominantes no mundo de hoje. Cremos que o estudante, assim instrumentalizado com esse conjunto de ideias básicas, poderá melhor apreender e compreender a realidade brasileira, interpretá-la no contexto latino americano e mundial, e formar uma consciência sobre os problemas e as soluções que nos responsabilizam a todos, governantes e governados (TORLONI, 1972, p. 9).

Esse trecho do texto introdutório do manual de Torloni demonstra alguns indícios da perspectiva assumida pela obra, cuja abordagem centrava-se na análise dos problemas nacionais, em conformidade às diretrizes do programa do CFE. Além disso, a partir desse excerto, depreende-se que o autor compreendia como introdução doutrinária o estudo dos princípios que compunham as ideologias políticas predominantes na época, e que, uma vez apreendidas pelos estudantes, permitiriam uma compreensão mais acurada da realidade nacional.

Por outro lado, o capítulo introdutório do manual de Alfredo Palermo se inicia a partir do tópico “O bem-estar dos brasileiros e da Nação. Política Nacional e Poder Nacional”. O autor começa o primeiro capítulo definindo a noção de bem-estar que ele compreende como a [...] satisfação plena das necessidades, de todas as necessidades que a existência impõe ao homem, seja no plano biológico individual, seja no gregário e social (PALERMO, 1972, p. 20). Essa ideia de bem-estar estava atrelada à questão do desenvolvimento econômico, que o autor define como o [...]

estudo da produção acelerada de riquezas, objetivando proporcionar ao povo a maior quantidade bem-estar (PALERMO, 1972, p. 20). Nesse sentido, a preocupação com o desenvolvimento nacional relacionava-se com a promoção do bem-estar do indivíduo e da nação, considerados como consequência um do outro. Para Palermo (1972), a concretização do bem-estar da nação brasileira só seria possível a partir da adoção de uma série de medidas por parte do governo, que se resumiam na:

- a) defesa da ordem jurídica;
- b) preservação das instituições sociais;
- c) segurança nacional;
- d) paz social;
- e) combate às endemias, ao analfabetismo, à miséria;
- f) integração territorial, social, cultural, política e econômica dos brasileiros (PALERMO, 1972, p. 22).

De acordo com Palermo (1972), essas medidas poderiam se resumir numa expressão que fascinava os homens públicos de seu tempo: o desenvolvimento integral do Brasil. Entretanto, para alcançar esse cenário de bem-estar do indivíduo e da nação o autor invoca em sua obra os conceitos de Política Nacional e Poder Nacional, duas categorias importantes da DSND. Em relação à primeira, Palermo (1972) discorre sobre o período republicano e a política nacional, ressaltando que a “revolução de 1964” fora inevitável e necessária no sentido de preparar as linhas mestras da restauração democrática, ameaçadas, segundo o autor, pela demagogia e o populismo de alguns homens. Nesse sentido, o autor defendia que a “Revolução” empenhou-se no que se refere à política nacional em:

- a) afastar da vida pública aqueles antigos chefes ou demagogos que a conturbaram ou a perverteram;
- b) difundir um conceito válido de política, fundado em suportes morais e cívicos;
- c) rever a lei eleitoral;
- d) incutir nos homens públicos uma nova concepção de civismo, visando a recuperação do tempo perdido pelos maus políticos, no passado;
- e) reunir em torno de um grande plano de desenvolvimento nacional todas as forças atuantes da nacionalidade - estudantes, professores, trabalhadores, homens de empresa, jornalistas e políticos. E se algum erro chegou a cometer, deve-o às enormes proporções da tarefa que teve de ser empreendida⁵⁶ (PALERMO, 1972, p. 24).

⁵⁶ O autor esclarece que a “Revolução” cassou mandatos e suspendeu direitos por causa de questões explicitamente políticas que nada tinham a ver com problemas relacionados à corrupção ou a subversão.

Esse conjunto de aspirações da política nacional promovido pelo regime e destacado pelo autor foi ao encontro das prerrogativas presentes na DSND. Contudo, a última frase da citação de Palermo (1972) chama a atenção ao apresentar uma espécie de justificativa para os eventuais desmandos que a ditadura promoveu. Principalmente, pelo fato de o autor inserir uma nota de rodapé para este trecho, argumentando que: “Algumas cassações de mandato ou suspensão de direitos tiveram causa exclusivamente política - não corrupção nem subversão” (PALERMO, 1972, p. 24).

As primeiras páginas que abrem o capítulo desses manuais denotam enfoques bem diferentes no que tange ao que os autores denominaram introdução doutrinária. Enquanto Torloni (1972) insiste em uma descrição progressiva dos elementos básicos que formam a Nação e o Estado, Palermo (1972) envereda para a noção de bem-estar e desenvolvimento, invocando já no início do capítulo introdutório a Política Nacional e o Poder Nacional, conceitos centrais da DSND. Não obstante, o autor não os tenha definido de forma conceitual, Palermo (1972) cita a ação e os resultados da Política Nacional empreendida pelo regime a partir do golpe.

Na primeira parte dos manuais, sobressaem diferenças evidentes entre os autores, o que suscita um ponto de interrogação no que concerne à escolha de determinado conteúdo em detrimento de outro. Contudo, alguns indícios sobre essas escolhas aparecem nas primeiras páginas dessas obras. No trecho introdutório do livro de Torloni (1972), o autor alega que sua obra é um simples manual, adstrito a programação oficial e destinado principalmente aos universitários do país. Em seguida, Torloni (1972) admite que já foram publicados alguns livros valiosos, mas que abordavam de maneira genérica os problemas concernentes aos campos doutrinário, psicossocial, político, econômico, técnico-científico e de segurança, exatamente o formato adotado por Alfredo Palermo.

Nesse sentido, o autor afirma que optou por uma orientação pragmática, dedicando o primeiro capítulo a noções básicas que permeavam as ideologias dominantes no mundo daquele período. Para, em seguida, expor os Objetivos Nacionais, destacando os que ele considerava prioritários: integração e desenvolvimento, que permeavam o restante dos capítulos, quase todos relacionados a temas que envolviam a problemática nacional, conforme verificado na análise dos dispositivos materiais da seção anterior.

De outra forma, as primeiras páginas do livro de Palermo (1972) nos dão pistas acerca do formato preterido para seu capítulo introdutório. Conforme citado anteriormente, no item Guisa de Justificação, o autor explica que seu livro já se encontrava impresso em 1971 e que [...] cotejando-o com o que seguíamos e que fora elaborado pelo Conselho Nacional de Moral e Civismo verificamos que haviam sido feitas pequenas alterações (PALERMO, 1972, p. 10). Contudo, conforme verificamos na seção anterior, as alterações instituídas a partir do programa do CFE não foram tão pequenas assim, causando, inclusive, o descontentamento do primeiro presidente da CNMC. Além disso, o autor justifica que a permanência dos conteúdos elencados pela CNMC em detrimento aos do CFE, que ganharam apenas um capítulo complementar, foram úteis para a manutenção do estudo da “verdade brasileira”, relegando ao programa oficial que, em tese, deveria ser o vetor do material didático para a EPB, um papel de menor significância.

Essas divergências no formato introdutório da obra, bem como na seleção de conteúdos, remetem às conclusões da última seção, as quais permitiram apreender que os autores e editores responsáveis pelas obras que compõem o presente estudo optaram por diretrizes diametralmente diferentes no que tange à concepção de um manual de EPB.

Nessa perspectiva e estando esta pesquisa ancorada nas representações sobre a DSND, daremos continuidade à análise, examinando os elementos básicos da nacionalidade, noções essas, presentes na doutrina e que foram abordadas nos capítulos introdutórios dos livros de ambos os autores.

3.1.1.1 Elementos básicos da nacionalidade

Antes de expormos as definições constantes nos manuais, apresentaremos as conceituações da DSND sobre Nação, Estado e os seus elementos básicos. Iniciando com o conceito de Nação que, de acordo com a DSND, podia ser compreendida como:

[...] sociedade já sedimentada pelo longo cultivo de tradições, costumes, língua, ideias, vocações, vinculadas a determinado espaço de terra e unida pela solidariedade criada pelas lutas e vicissitudes comuns, que se traduz na vontade de continuar vivendo em conjunto e projetar-se no futuro, preservando os valores alcançados e buscando a realização dos objetivos colimados (ESG, 1976, p. 42).

Em relação aos elementos básicos que constituíam a Nação, os estudos sobre a doutrina eram consensuais, elencando, o homem, a terra e as instituições como princípios basilares da nacionalidade. Segundo a DSND, esses elementos se definiam da seguinte forma:

O homem, ser racional, livre e sociável, apresenta-se como núcleo de valores espirituais e é, por isso, o valor mais alto de uma nação. Origem da própria sociedade e fator necessário ao seu desenvolvimento, é o homem quem explora, valoriza e domina a terra. Para viver melhor e mais ordenadamente, institucionaliza a vida da sociedade. Assim, o ser humano é, também, o destinatário e o beneficiário da Ordem por ele mesmo criada. No grau de desenvolvimento em que começa a predominar o espírito de nacionalidade, a sociedade humana tende a procurar uma base física para ser habitada em caráter permanente e explorada sem interrupção. A comunidade nacional aspira a fixar-se em determinada extensão de terra e estabiliza-se e as forças que a integram se tornam mais sólidas, pelo interesse comum em mantê-la e explorá-la em seu exclusivo proveito. Em suma, a existência de um certo espaço de terra é requisito normal para a constituição de uma nação.

As relações entre o homem e a terra são da maior importância para a sobrevivência e desenvolvimento de uma nação. No processo de sua formação biopsíquica e na evolução histórica de sua cultura, o homem é fortemente influenciado pela terra que habita. Mas, afinal, explorando-a e dominando-a, o homem procura ajustá-la aos seus objetivos. O destino da terra é servir ao homem.

Mas o homem vive e convive. Para coordenar esta convivência e disciplinar o conjunto variado das atividades humanas, a comunidade nacional se orienta segundo determinados padrões sociais. Esses padrões organizados da vida nacional, indispensáveis à ordem e ao progresso de uma nação, conformam as instituições.

Pode-se, portanto, dizer que as instituições constituem o complexo integrado por ideias, normas, padrões de comportamento e relações humanas (ESG, 1976, p. 43, grifos nossos).

Esses elementos básicos da nacionalidade, o homem, a terra e as instituições, se transfiguravam sob um espectro político-jurídico em elementos essenciais do Estado, elencados pela doutrina como, população, território, soberania e governo (GURGEL⁵⁷, 1975). Nesse contexto, a DSND conceituava Estado como, [...] entidade soberana de natureza política, instituída em um determinado território, para promover a conquista e a manutenção dos Objetivos Nacionais de um povo,

⁵⁷ José Alfredo Amaral Gurgel foi um professor de Ciência Política na Unicamp e de EPB na Universidade Mackenzie, doutorou-se em Ciência Política com a tese "Contribuições ao estudo da doutrina de segurança nacional na problemática brasileira", o que lhe conferiu autoridade sobre o tema durante a ditadura. Nesta tese serão utilizadas algumas citações da obra desse autor, que reuniu uma compilação dos conceitos e princípios da DSND presentes nos manuais e nos livros publicados pela ESG.

dentro do critério do bem comum⁵⁸ (ESG, 1976, p. 44). Sob essa perspectiva, seus elementos essenciais definiam-se da seguinte forma:

A população compreende os elementos humanos do Estado; os que em seu território estejam fixados, nacionais ou estrangeiros.

Constitui-se, portanto, do conjunto de pessoas que compõem o Estado e sobre as quais este mantém a sua jurisdição e autoridade. Este conjunto forma naturalmente uma unidade cultural, uma coletividade, embora possa haver, em seu seio, pessoas de outras origens que estejam eventualmente sob o controle do Estado.

O território como sua base física, é o componente material de sua estrutura. Área geográfica habitada pela população.

[...] O território fixa a jurisdição do Estado, os limites dentro os quais se estende a sua autoridade. É constituído normalmente pelo solo, subsolo, Espaço aéreo que o recobre, ilhas, águas internas, mar territorial e plataforma continental.

A soberania, como elemento formal, consiste no poder supremo de que se acha revestida a autoridade do Estado. Elemento marcante e mais complexo. Pode-se admitir uma população em determinado território. Sem que haja Estado, pode-se mesmo aceitar, esporadicamente, um Estado sem território. Mas soberania só existe onde há Estado. O conceito de soberania é, pois, inerente ao Estado – o Estado é, por definição, soberano. A existência de Estados semi-soberanos, protegidos ou vassalos só se explica como criação do Direito Internacional ou, quando muito, como figuras imperfeitas do Estado.

É o poder de autodeterminar-se, sem interferência de nenhum outro. Poder originário que governa e disciplina juridicamente a população que se encontra no território.

[...] O Governo é o elemento político do Estado, em razão de a soberania, como poder estatal de autodeterminação – atributo específico da entidade política nacional – requerer um processo ou instrumento de realização. Este é o governo – verdadeiro vínculo político do Estado (ESG, 1976, p. 46-47, grifos nossos).

Em linhas gerais, para a DSND, a existência do Estado só era possível a partir da conjugação desses quatro elementos essenciais, denominados como: população, território, soberania e governo. A ocupação da base física do Estado pelo conjunto das pessoas, as quais, ao se organizarem, passavam a usufruir do poder de autodeterminarem-se, de forma soberana, a partir da ação do governo, como elemento político do Estado. Reiterando que nessa concepção, ao mesmo tempo em que a população compõe o Estado, ela também se encontra sob sua autoridade e jurisdição.

Dadas essas considerações, destacaremos as acepções que os autores demonstraram acerca dos elementos básicos da nacionalidade bem como suas

⁵⁸ Para a DSND o Bem Comum conceituava-se como [...] conjunto de condições capazes de propiciar a todos uma vida digna. [...] ideal que, além de abranger o bem-estar individual, inspira um modelo de sociedade propícia à concretização das potencialidades humanas e à plena compreensão e prática dos valores espirituais (ARRUDA, 1983, p. 29).

noções correlatas. Começando por Torloni (1972) que, em seu capítulo introdutório, apresenta o conceito de Nação como:

[...] unidade humana diferenciada de outras pelo meio físico, pela estrutura étnica, pelos valores culturais, pelo idioma, com plena consciência de sua mesma origem histórica e aspirações de um futuro comum. É uma continuidade histórica, no tempo. É um patrimônio territorial, no espaço geográfico. E é um fato social, uma realidade cultural, uma individualidade econômica, uma comunidade política. É a síntese de três elementos, em permanente interação no tempo histórico: o homem, a terra e as instituições (TORLONI, 1972, p. 19).

O autor também diferencia nação de país, conceituando este último, como mero conceito geográfico, com seus acidentes, panoramas, seu clima, subsolo, espaço aéreo, mar territorial e território nacional.

Em relação às noções de pátria, patriotismo e civismo, o autor argumenta que a ideia de Pátria surge das relações sentimentais que o homem estabelece com a paisagem física e humana que o cerca, sendo o patriotismo a tradução do amor despendido à pátria pelas pessoas. No que tange ao civismo, conceito importante e que permeou parte dos conteúdos da disciplina de EPB, Torloni o define como:

[...] a devoção ao interesse público. Sentimento que, todo impregnado de renúncia, de dedicação à causa comum da Pátria, já traduz um largo passo adiante, pois é o próprio patriotismo pôsto em marcha, cuja potencialidade sentimental começa a realizar-se, sensível aos apelos íntimos da consciência moral e as exigências dos interesses maiores da comunidade pátria. Para dizer melhor dos pressupostos do civismo, costuma-se representá-lo graficamente como um triângulo, com o patriotismo e o caráter na base, e a ação no vértice. Constituem expressões do civismo as chamadas virtudes cívicas, que tanto enaltecem o cidadão: espírito de desprendimento a favor do bem comum, de solidariedade, culto a verdade, honestidade, lealdade, coragem, tudo a serviço da pátria. E se realiza o civismo no correto exercício dos direitos e no rigoroso cumprimento dos deveres. Direitos do cidadão, tanto os direitos políticos, de votar e ser votado, como também o direito de nacionalidade (por nascimento ou naturalização) e os direitos individuais, que se inscrevem todos no Título II da nossa Constituição. O civismo exige, paralelamente, o cumprimento dos chamados deveres cívicos, como a obediência às leis, o respeito às autoridades legalmente constituídas, a homenagem aos vultos e datas históricas, o culto aos símbolos nacionais (a bandeira, e o hino nacional, o sêlo e as armas nacionais), o exercício consciente do direito de voto, a prestação do serviço militar, em suma, a colaboração para o bem comum (TORLONI, 1972, p. 21-22).

Na sequência, o autor descreve nação como [...] conjunto de pessoas e de grupos naturais, cômnicos de suas origens e de seu destino comum (TORLONI, 1972, p. 22) e diferencia nacionalismo de patriotismo, argumentando que o nacionalismo não é apenas um sentimento de ligação com a pátria, mas um

instrumento essencial ao desenvolvimento do povo brasileiro. O nacionalismo, ao mesmo tempo que conserva o sentimento de amor à pátria, engaja-se na prática do civismo, no sentido de construir uma nação forte. O nacionalismo é uma posição política que se aprofunda no estudo da realidade e dos problemas do país, cujo objetivo se resume no pleno desenvolvimento da nação.

Após uma série de conceituações sobre os elementos que formam a sociedade, Torloni passa a analisar o Estado, suas formas e funções e como essa estrutura traduz-se em governo.

Inicialmente, o autor define o Estado como a nação politicamente estruturada, ou a organização política da nação. É o instrumento jurídico-político de que se servem o homem e os grupos naturais para manter o equilíbrio dos direitos e deveres entre uns e outros nas relações internas, bem como sustentar direitos e cumprir deveres entre outras nações. O Estado, portanto, é um meio criado pelo homem para melhor atingir seus fins. Não é um fim em si mesmo, mas mero instrumento do homem. De acordo com Torloni, a noção de Estado é fundamental para distinguir Estado totalitário de Estado democrático.

O autor afirma que o Estado tem por função assegurar o bem comum, ou seja, tem como finalidade o ordenamento da vida social, a administração da coisa pública, a promoção da prosperidade e o desenvolvimento harmônico da sociedade. Em relação à estrutura do Estado, o autor afirma que a organização desse órgão está condicionada à coexistência de três elementos principais: a) elemento geográfico - definido como território ou base física de ação do Estado; b) elemento humano - definido como povo ou o conjunto de homens e grupos naturais que formam a sociedade nacional; c) elementos jurídico-políticos - definidos como o poder e soberania.

No que tange às funções do Estado, o autor argumenta que, para a efetiva promoção do bem comum, é necessário projetar o poder em três instâncias: funções legislativas, executivas ou administrativas e judiciárias. Nesse sentido, Torloni descreve as funções desses poderes, incumbindo ao legislativo três importantes papéis: a) elaboração das leis; b) fiscalização dos atos do executivo; c) debate dos grandes problemas nacionais. No que se refere ao poder executivo, o autor elenca como funções: a) defesa externa; b) manutenção da ordem interna; c) administração pública em geral. E, por fim, Torloni descreve as funções do Poder Judiciário,

elencando como principal atributo desse poder a aplicação contenciosa da lei em casos particulares e o garantidor das liberdades e dos direitos individuais.

As definições de Nação e Estado contidas no manual de Torloni apresentam aspectos bastante comuns aos que eram difundidos em manuais da ESG, com destaque para os elementos que os formavam, no caso, o homem, a terra e as instituições. Por outro lado, ao cotejarmos as conceituações é possível observar que Torloni não emprega os conceitos de Nação e Estado da mesma forma como são apresentados na Constituição de 1967, a qual utiliza proposições idênticas às contidas em manuais da ESG. Considerando que o autor pontua que um dos objetivos da introdução doutrinária da obra era instrumentalizar os estudantes de EPB a partir do estudo da carta magna do país, surge uma questão: por que não incluir os conceitos de forma absolutamente idêntica aos da Constituição? Ora, se o que se propunha nesse capítulo introdutório era um estudo preambular de noções básicas que permeavam as ideologias dominantes, qual a razão de não utilizar a mesma descrição conceitual que os estudos da doutrina disseminavam, conforme fizeram os responsáveis pela escrita da Constituição do período? Ou ainda, como fizeram outros autores e editores de manuais de EPB.?

Uma possibilidade de resposta pode ser conjecturada, a partir da observação dos excertos do manual do autor que foi constituindo, no decorrer do primeiro capítulo, uma perspectiva conceitual particular acerca de Nação e Estado, no sentido de não remeter diretamente às proposições da ESG, embora essa escolha não tenha alterado de forma significativa a compreensão do que seriam esses conceitos na acepção esgueana.

Nessa perspectiva, faz-se pertinente destacar as contribuições de Darnton (1998) sobre o conceito de apropriação compartilhado por Chartier, a partir da indagação que o autor traz na obra “Os best-sellers proibidos da França Revolucionária”, na qual ele questiona: “Como é que normalmente entendemos as coisas”? A resposta a essa questão permite estabelecer uma relação com os conceitos empregados por Torloni em seu capítulo introdutório, no sentido de que para Darnton (1998) a nossa percepção de mundo não se forma a partir de *insights* retirados do fundo da alma e, conseqüentemente, projetados no meio social que nos cerca, mas sim, a partir do ajuste das nossas percepções em estruturas pré-existentes. Para este autor, nosso mundo é organizado – dividido em categorias, moldado pelas convenções e colorido por emoções comuns. Sendo assim, quando

nos deparamos com algo significativo, tratamos de inseri-lo na ordem cognitiva que herdamos de nossa cultura; e em geral o verbalizamos. Desta forma, [...] os significados, como a linguagem, são sociais, independente da inflexão que lhes demos (DARNTON, 1998, p 202).

Nesse sentido, articular as representações que Torloni apresenta sobre Nação e Estado a partir de suas apropriações particulares somadas a estratégias editoriais que visassem a apresentar conceituações caras à doutrina em um formato não tão explícito quanto os contidos na Constituição e nos manuais da ESG, nos remete ao objeto fundamental de uma história cultural, o qual, segundo Chartier (2004), [...] reside na tensão que articula as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades, com os constrangimentos, as normas e as convenções que limitam [...] o que lhes é lícito pensar, enunciar, fazer (CHARTIER, 2004, p. 195).

Em relação à obra de Palermo (1972), o autor dedica a terceira parte do seu primeiro capítulo aos “Elementos básicos da nacionalidade: o povo, a terra e as instituições políticas”. Esses eram compreendidos como fundamentos do Poder Nacional e do Desenvolvimento na perspectiva da DSND que preconizava que [...] “O Desenvolvimento Nacional é o desenvolvimento do Homem, da Terra e das Instituições” (ESG, 1979, p. 272). Para Palermo (1972), nação era entendida como o agrupamento de pessoas, em um determinado território, vinculada por usos, costumes, tradições, língua e objetivos comuns. Essa definição é a mesma da Constituição de 1967, em seu artigo 147, complementada pelo autor, como uma sociedade complexa que se organiza e se estrutura dentro de certos princípios de boa convivência. Já o Estado era compreendido, baseado na concepção do mestre de filosofia do direito, Giorgio Del Vecchio, como “a nação sob um ordenamento jurídico (VECCHIO apud PALERMO, 1972, p.30),” ou a nação politicamente organizada. Ainda sobre esses dois conceitos o autor destaca:

O Estado é apenas a forma jurídica, o esquema institucional. A nação se forma de pequenos núcleos, amplia-se, enfrenta problemas comuns, cristaliza um sentimento, uma unidade espiritual, uma harmonia institucional que se projeta muitas vezes no Estado, ou que existe independente do Estado (PALERMO, 1972, p. 40).

O autor compreendia os elementos básicos da nacionalidade como os do Estado. Por esse ângulo, Palermo (1972) definia o homem brasileiro como síntese do povo brasileiro, consubstanciando-se como o encontro de várias correntes raciais, não havendo um tipo racial brasileiro. Em seguida, Palermo (1972) destaca a

diversidade do povo brasileiro e frisa que, graças ao progresso da educação, da imprensa, das comunicações, da economia já há pontes de civismo unindo as ilhas do arquipélago cultural brasileiro. Em relação ao território, o autor apresenta dados demográficos que denotam um “vazio” territorial nas regiões Oeste, Nordeste e Norte, afirmando que a partir da interiorização da capital, um marco da integração se estabeleceu, pois um conjunto de estradas estava sendo construído para integrar a capital a todos os extremos do país. Nesse sentido, o autor perfaz que é em nosso território que exercitamos nossa soberania, traduzida em um Governo e um corpo de leis próprias, ressaltando que, dessa forma, o território, revela-se como um dos elementos do Estado, que cumpre ao povo, respeitar, amar e defender (PALERMO, 1972). Para definir as instituições políticas, o autor começa esclarecendo possíveis divergências entre os conceitos de Governo:

[...] embora no sentido popular “governo” seja compreendido como sinônimo de “poder executivo”, a verdade é que, em sentido técnico, governo é o conjunto dos órgãos aos quais cabe manter “a ordem jurídica” - ou seja, legislar, administrar e promover a justiça (PALERMO, 1972, p. 44).

Em seguida, o autor descreve a estrutura política do país, como uma república federativa no qual Estados e Municípios usufruem de autonomia para sua administração. Palermo (1972) explicita que além de ser uma república federativa o Brasil dispunha de um regime representativo democrático, no qual cabia ao povo a escolha dos que exerceriam tarefas administrativas e legislativas. O autor avança relatando que o sistema de administração era o presidencialista, cujo cargo máximo era o de Presidente da República, eleito por cinco anos, de forma indireta por um colégio eleitoral formado pelo Congresso Nacional (Câmara e Senado) e delegados da Assembleia Legislativa (três para cada Assembleia) e mais um para cada 500 mil eleitores de acordo com a Constituição de 1967. A nível estadual, os governadores eram escolhidos pela Assembleia Legislativa, ocorrendo eleições diretas somente na esfera municipal, com exceção das estâncias hidrominerais, municípios declarados de interesse para a segurança nacional e nas capitais do Estado.

Na sequência, o autor descreve o poder legislativo como sendo exercido pelo Congresso Nacional a nível federal, nos Estados pelas Assembleias Legislativas e nos municípios pelas Câmaras Municipais. E, por último, dos três poderes que regiam a república, Palermo (1972) explica em sua obra que ao Poder Judiciário cabia a tarefa de promover a definição das leis, a solução dos conflitos individuais e

a própria sobrevivência dos princípios jurídicos nacionais. Sendo esse poder representado pelo Supremo Tribunal Federal, Tribunais Federais de Recursos, Tribunais Militares, Eleitorais, do Trabalho e Tribunais e Juízes Estaduais.

Dessas conceituações, podemos concluir que as representações acerca das noções de Nação, Estado e seus elementos constituintes apresentadas pelos autores divergem e se aproximam em diferentes graus em relação aos conceitos definidos pela DSND. Não obstante, essas conceituações pareçam muito próximas, denota-se que Alfredo Palermo assente de forma mais acentuada suas compreensões sobre Nação, Estado e seus elementos básicos com as apresentadas pela doutrina. Ao assumir o conceito de Nação exposto na Constituição de 1967, evocar conceitos distintos a doutrina e citar a definição de Estado proposta por Giorgio Del Vecchio⁵⁹, depreende-se que as representações do autor acerca desses conceitos alinharam-se de forma mais categórica à DSND quando comparadas com as de Hilário Torloni. Este, por outro lado, atua de forma mais desprendida nas suas representações acerca dos conceitos em questão, seja pelo formato de seu capítulo introdutório, seja pela ausência de referências diretas as conceituações difundidas pela doutrina. Retomando que a apropriação consiste num [...] “processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (CHARTIER, 2002, p. 24).

Conforme abordado anteriormente, infere-se que os autores optaram por compreensões distintas no que concerne à seleção dos conteúdos que deveriam constituir uma Introdução Doutrinária de um manual de EPB. Para Palermo (1972), um capítulo introdutório deveria apresentar os princípios básicos da DSND conforme as prescrições do documento Subsídios 70/70 da CNMC. Já para Torloni (1972), os conteúdos selecionados para sua Introdução Doutrinária deveriam perscrutar as noções mais básicas que fundamentavam a estrutura social e política de um país, no sentido de compreender a realidade brasileira e formar uma consciência acerca da problemática nacional, estrutura que se aproximava mais das orientações contidas no programa do CFE. As formas distintas com as quais os autores operam ratificam a ideia de que as [...] “maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais os

⁵⁹ Autor de publicações sobre teoria do Estado e colaborador teórico da ESG, em 1971 contribuiu na estruturação dos conceitos de Sociedade, Nação e Estado em conferência promovida pela escola (ARRUDA, 1983).

usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” (CERTEAU, 1998, p. 41).

3.1.1.2 Regimes políticos contemporâneos

Considerando a opção feita por Palermo (1972), a qual apresenta conceitos da DSND já em seu capítulo introdutório, concepções estas que serão abordadas apenas nas próximas subseções, iniciaremos esta subseção enfocando as acepções que sustentavam os “regimes políticos contemporâneos”, presentes em conferências e estudos da ESG, com destaque para as diferentes noções de democracia e autocracia.

Segundo os estudos promovidos pela ESG, os regimes políticos contemporâneos se dividiam em dois grandes grupos: o das democracias e os das monocracias⁶⁰. Essas acepções foram discutidas em inúmeras conferências, com destaque para a realizada em 1962, que contou com a participação do deputado Gustavo Capanema que, em meio as discussões acerca desses regimes, apresentou duas definições que inspiraram estudos posteriores pela divisão de assuntos políticos da escola.

Nas Democracias, o conferencista distinguiu os seguintes traços fundamentais:

- 1) É um regime em que todos são iguais: o governo pertence a todo o povo, não apenas a uma classe ou grupo. Daí decorrem os princípios do sufrágio universal e da decisão majoritária.
- 2) É um regime de homens livres: o povo não se apresenta sob a espécie de massas, mas como um conjunto de pessoas dotadas dos mesmos direitos políticos, econômicos e sociais, exercidos em toda a plenitude.
- 3) É um regime sem ortodoxia, em que não há uma Ideologia do Estado: o Estado democrático é pluralista por natureza.

Após descrever as três espécies de regimes democráticos – parlamentar, presidencial e diretorial – o conferencista passou a examinar os regimes monocráticos [...] para significar os regimes ditatoriais do nosso tempo, juridicamente organizados. O sentido essencial destes regimes reside no seu monismo ideológico e no seu repúdio ao princípio da divisão do poder, o qual se encarna na pessoa de um chefe incontestável.

As monocracias atuais estão divididas em dois blocos ideologicamente irreduzíveis: Comunismo e Fascismo (ARRUDA, 1983, p. 232).

⁶⁰ Esta pesquisa compreende o conceito de monocracia como sinônimo de autocracia, isto é, uma forma de governo na qual há um único detentor do poder político, sendo que este se concentra em um único governante, que o exerce por meio de um comitê, uma liderança, um partido, uma assembleia, etc. Nesse tipo de regime, há um controle absoluto de todos os níveis do Estado.

Conforme citado, essa conferência inspirou estudos posteriores, ficando sob a alçada da Divisão de Assuntos Psicossociais a promoção de conferências sobre as “Estruturas Políticas Contemporâneas” que, após a conferência de 1966 sobre o tema, mantiveram praticamente a mesma compreensão das conferências anteriores.

[...] as Estruturas Políticas foram classificadas em: Democráticas, Monocráticas e Estruturas Políticas em Desenvolvimento. Nas Estruturas Políticas Democráticas, analisaram-se os três sistemas clássicos (Parlamentar, Presidencial e Colegial); nas Estruturas Políticas Monocráticas, foram examinados o Fascismo, o Socialismo Soviético e as chamadas Democracias Populares (ARRUDA, 1983, p. 233).

Em relação à concepção de democracia principiada pela escola, um princípio chamou a atenção, o de Personalização de Poder, que consistia na [...] adoção de um mecanismo institucionalizado para impedir a destruição da democracia pelos seus inimigos. A este novo princípio se deu o nome de Autodefesa (ARRUDA, 1983, p. 234). Para a ESG, fatores como falta de cultura política, ineficiência administrativa e debilidade econômica podiam interferir no formato do regime democrático. Entretanto, para o reconhecimento de uma democracia efetiva, a DSND compreendia que qualquer sistema político que se considerasse democrático deveria estar alinhado a um conjunto de fundamentos: a) legitimidade do Poder, b) Organização de um Estado de Direito, c) Responsabilidade de governantes e governados, d) Governo da maioria. Nesse sentido, o conceito de democracia a luz da doutrina definia-se como:

[...] O regime político inspirado nos ideais de respeito à dignidade humana e na garantia dos Direitos fundamentais do Homem, na divisão e harmonia dos Poderes, na pluralidade partidária e na livre escolha dos representantes do Povo (ESG, 1976, p. 140-141).

Postas essas considerações acerca dos regimes políticos contemporâneos sob a perspectiva da ESG, iremos nos atentar as acepções que os autores de manuais de EPB estabeleceram em suas obras.

Nesse sentido e mantendo a mesma característica dos tópicos anteriores de seu manual, Torloni (1972) inicia o último trecho do seu primeiro capítulo conceituando Totalitarismo e Democracia e colocando esses conceitos como ideologias antípodas. Para Torloni (1972), a noção de democracia que aparece no seu livro refere-se às democracias modernas, embora, o autor sugira livros⁶¹ que se

⁶¹ Sobre as formas antigas de Estado democrático Torloni (1972) sugere no seu manual, as obras “A cidade antiga” de Fustel de Coulanges e “As democracias antigas” de A. Croiset.

debruçam sobre essa na antiguidade. Em relação aos Estados Totalitários, o autor refere-se aos de tipo nazista e fascista, alinhados ao espectro político de direita, e ao de tipo comunista, alinhado ao espectro político de esquerda.

Em relação às principais características dessas correntes de pensamento, Torloni (1972) argumenta que a principal diferença entre ambas se concentra na forma como essas concebem o Estado. Para o Totalitarismo, o Estado é absoluto, e seu poder não conhece limites, enquanto na Democracia o poder estatal tem como limite a esfera dos direitos da pessoa humana e dos grupos sociais. No campo da Democracia, o homem é o fim e o Estado é um simples meio criado para atingir seus objetivos de prosperidade e felicidade; no Totalitarismo, o homem não passa de um meio para a força e a grandeza do Estado.

No Totalitarismo o Estado confunde-se com uma pessoa ou um partido, que exerce o poder de maneira despótica. Nessa forma de governo não há partidos, não há liberdade de expressão, de propaganda, de reunião e as eleições constituem-se como farsa. Para exemplificar, o autor cita os países comunistas, em que o partido único domina totalmente o Estado e os países ibéricos que no período de concepção da obra ainda se constituíam como ditaduras apartidistas.

Em seguida, o autor concentra-se em equiparar a autocracia comunista soviética, o nazismo alemão e o fascismo italiano, destacando que o Estado em ambos os regimes foi mantido sob o jugo da força e da violência. Citando o iluminista Montesquieu, o autor dá ênfase às virtudes e às boas práticas democráticas que, caso não se efetivem, podem debilitar as repúblicas e dar lugar à tirania.

A partir da citação de Montesquieu, o autor argumenta que a democracia ainda não foi completamente efetivada quando nos atentamos à história do país, chegando a citar o presidente Médici, que afirmava que o Brasil nunca teve uma autêntica democracia. Para Torloni, a democracia se constituía como uma espécie de aspiração nacional, afirmando que o empenho do governo era o de trilhar um caminho para a consolidação da verdadeira democracia.

Nesse sentido, o autor define o Estado democrático a partir da equação de três princípios: liberdade com responsabilidade, igualdade de todos perante a lei (entendida como igualdade de oportunidade para todos, sem distinção de cor, sexo ou religião) e a participação do povo no Governo, por meio de representantes escolhidos em pleitos livres e autênticos.

No que concerne às noções apresentadas por Torloni sobre democracia, cabe destacar a ênfase que o autor concede a ideia de que o país nunca teve uma autêntica democracia, utilizando para fundamentar seu argumento as palavras do então presidente Médici, Torloni apresenta uma perspectiva sobre a democracia no Brasil, a qual ora divergia ora se aproximava do empregado em outros manuais de EPB que, difundiam, às vezes de forma ufanista, a percepção que o regime que vigorava no país possuía um viés absolutamente democrático. Essas acepções que ora se aproximam e ora se afastam das noções elaboradas pela doutrina, remetem as contribuições de Chartier (2009) no que tange ao recorte desta pesquisa, no sentido de privilegiar abordagens que enfoquem mais nos usos particulares do que nas distribuições estatísticas, [...] enfatizando as representações [...] não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social” (2009, p. 7).

Retomando o capítulo introdutório de Torloni, em sua parte final o autor denota suas impressões sobre o Marxismo, considerado por Torloni como uma ideologia totalitária, que dominava no período um terço da população mundial e exercia sedução sobre alguns grupos, embora essa doutrina fosse antidemocrática e anticristã.

O autor ainda faz ressalvas sobre o marxismo afirmando que embora alguns países comunistas tenham alcançado conquistas materiais inegáveis, esse progresso ceifou milhões de vidas e obrigou a população desses países a abdicarem da liberdade e da dignidade humana.

Ainda sobre o marxismo, o autor traça o contexto em que surgiu essa ideologia a partir do manifesto comunista de Marx e Engels, como um protesto contra a situação desumana dos trabalhadores na Europa. Nesse sentido, Torloni passa a expor as ideias principais da teoria marxista, discorrendo sobre o materialismo histórico e como a História se desdobra fundamentalmente a partir de fatores econômicos. Em seguida, trata da luta de classes, tema que reduz a História aos conflitos entre as classes dominantes e as classes oprimidas, afirmando que o antagonismo entre as classes é provocado pela exploração do capitalista sobre o trabalhador que deu origem a teoria da mais-valia.

Outro tema central do pensamento marxista, tratado pelo autor, é que o Estado capitalista não passava de um instrumento de opressão de classe, razão pelo qual o Estado deveria ser apoderado pelo proletariado, instituindo dessa forma

a ditadura do proletariado, período de transição, que teria como fim o desaparecimento das classes, momento em que não haveria mais conflitos e reinaria a paz e a harmonia social, levando ao fim da instituição Estado. Para Torloni (1972), Marx, defendia que os operários deveriam formar seu próprio partido político e conquistar o poder via processo eleitoral ou, se necessário, pelo uso da força.

A partir dessa tese, o autor destaca que, além do processo violento que culminou na vitória bolchevique durante a revolução russa, existiam partidos dissidentes que defendiam que o socialismo podia ser realizado por meio de um pacífico processo democrático. Em seguida, Torloni passa a apontar os erros e contradições das previsões que Marx fez no século XIX sobre o futuro do capitalismo. A primeira crítica refere-se às previsões marxistas de que o avanço do capitalismo resultaria na concentração progressiva da propriedade em mãos de poucos, no monopólio do poder político, em crises de superprodução, na deterioração progressiva das condições de vida do proletariado, na redução dos níveis de salário e no prolongamento das horas de trabalho, as quais, de acordo com o autor, não se concretizaram no decorrer da História, pois o próprio Estado democrático interviu economicamente no sentido de controlar a ganância dos capitalistas e de promover as medidas sociais para melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores.

Outro erro básico do ideário marxista apontado pelo autor foi o papel exagerado dispensado aos fatores econômicos, que seriam os protagonistas da realidade histórica, sendo o Direito, a Arte e a Religião, meros reflexos da Superestrutura. Torloni (1972) também aponta equívocos na doutrina marxista no que se refere à forma em que esse ideário interpreta o homem e a própria História. De acordo com o autor:

[...] a verdade é que todos os órgãos, todos os fenômenos, são ligados por influências recíprocas, por correlações mútuas. Não há estrutura e superestrutura, como queria Marx, mas interação, concatenação e síntese social. Não há materialismo histórico, mas ação mútua e recíproca do material sobre o ideal e do ideal sobre o material. A rigor, nem a própria ordem econômica é material, mas está impregnada de espiritualidade, pois todas as noções econômicas giram em torno do valor, que não pertence ao mundo da matéria mas ao mundo da cultura. Produzir riqueza é ato essencialmente humano, é um fenômeno da cultura, profundamente diferente dos fatores naturais. E no centro da vida econômica está o fator intelectual, a invenção. E os fatores psicológicos também influem ponderavelmente em toda a vida econômica. Não há dúvida de que a economia é uma grande roda da História, mas que gira engrenada com muitas outras. Além dos móveis econômicos, influem na vida e na história

humana outros móveis - intelectuais, sentimentais, morais, religiosos, o desejo de glória, de poder, o altruísmo. Há tantos gestos, tantos atos que se praticam sem qualquer finalidade utilitária, como muitas obras artísticas, científicas, etc.

O materialismo histórico se esqueceu do papel criador do homem na Cultura e na História. O próprio marxismo não existiria sem Marx, como não teria havido cristianismo, de enorme influência no Homem e na História, sem Cristo. A História não é o resultado de meros fatores circunstanciais, e muito menos só de um deles, mas é o produto da ação do homem, ação utilizadora e superadora do contorno, do meio. O mesmo podemos dizer da luta de classes, que é apenas uma das dimensões do processo histórico, e não a única e decisiva, como queria Marx (TORLONI, 1972, p. 38).

Sendo assim, denota-se que o autor enfatiza que a interpretação marxista carece de outros elementos ligados a fatores culturais que regem a vida em sociedade, apontando que o protagonismo econômico da doutrina seria um dos principais equívocos dos pressupostos ideológicos de Marx.

Na sequência, o autor aborda a democracia liberal e a democracia social, atentando-se para a origem das democracias modernas a partir da revolução americana (1776) e da francesa (1789) que, segundo Torloni, preocuparam-se em outorgar ao homem a liberdade cívica, deixando para a economia a doutrina do *laissez-faire*, *laissez-passer*, lema dos liberais que levou a concentração de renda e aos monopólios.

Nesse sentido, o autor defende que a partir do século XX, com o advento da democracia social, a intervenção do Estado foi fundamental para acabar com monopólio dos bens essenciais pelos que detinham poder e para promover os direitos sociais do homem, cujo fim seria o de assegurar ao homem e aos grupos sociais as condições para usufruir de sua liberdade. Em seguida, defende que no Brasil o Estado planeja e comanda o processo de desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo que se preocupa com a participação popular nesse processo.

Esse enfoque aos direitos sociais fez o autor delinear algumas distinções entre a democracia social e o socialismo. Elencando como principais diferenças o direito de propriedade privada, o estímulo a livre concorrência, bem como a liberdade religiosa. Reiterando no texto que quando a democracia busca soluções praticadas pelo socialismo, como a intervenção do Estado na economia, não quer dizer que o Estado democrático iniciará um processo de transição para o socialismo.

Finalmente, Torloni avança para o final do capítulo, abordando os fundamentos e as diferenças entre o socialismo democrático e o socialismo marxista. De acordo com o autor, em algumas nações vigora o Estado de tipo

socialista, mas sem características totalitárias como, por exemplo, o modelo implantado nos países escandinavos ou o socialismo democrático defendido pelo Partido Trabalhista inglês. O autor admite que o conceito de socialismo além de impreciso, pode ser muito amplo, citando o economista alemão Sombart que chegou a catalogar 181 variedades de socialismo.

Para distinguir o socialismo democrático, sobre o qual o autor deixa implícita uma certa condescendência, do marxista, Torloni elenca uma série de fatores que os diferenciam, pendendo para uma interpretação, no mínimo generosa da corrente socialista com viés democrático. Em primeiro lugar, o autor refere-se ao ideal filosófico de ambos, reiterando que os dois são materialistas. Mas que no socialismo democrático, a interpretação do materialismo histórico é tida como unilateral e inadequada. De acordo com Torloni, o viés democrático admite que os fenômenos políticos, legais, filosóficos, religiosos, literários e artísticos regem a vida social com a mesma intensidade que os fenômenos econômicos.

No que se refere à luta de classes, o autor menciona que para o socialismo democrático a luta de classes é repulsiva porque cria condições de injustiça e caos, impedindo a caminhada para o Estado ideal de paz e bem-estar. Na concepção de Torloni, o que move a sociedade no socialismo democrático não é a luta, mas a inteligência criadora do homem, seu sentimento moral.

Em relação ao Estado, Torloni afirma que a corrente democrática é eminentemente estatista, não acreditando na ideia de eliminação do Estado. Essa instituição permaneceria como legisladora e coautora dos códigos, das leis e do direito positivo. Não obstante essas características aprazíveis, o autor argumenta que no socialismo democrático a liberdade e o direito à propriedade privada têm características mais limitadas do que na democracia social.

Em seguida, critica o comunismo afirmando que seu método de ação é baseado na violência, ao contrário do socialismo democrático que prega a persuasão política para a conquista e o exercício do poder. Também critica o comunismo em relação à restrição da liberdade dos partidos, afirmando que no socialismo democrático a pluralidade partidária é uma característica importante dessa concepção.

No que se refere à distribuição de renda, o autor parafraseia o lema do comunismo: “de todos segundo a sua capacidade, a cada um segundo a sua necessidade”. E em seguida, afirma que no socialismo democrático a ideia de renda

pessoal e familiar é aceita desde que adequada a prover a existência e que corresponda a serviços efetuados e não a exploração do trabalho.

Sobre a liberdade religiosa, esclarece que a prática religiosa é tolerável no socialismo democrático, sendo esse alheio e indiferente à religião, diferente do marxista que condena e proíbe a crença religiosa.

Por fim, afirma que as lutas e dissensões entre as correntes socialistas eram intensas na década de 70, ensejando as mais variadas posições políticas sobre um consenso ideológico acerca do socialismo.

Por outro lado, no manual de Palermo (1972) a menção aos regimes políticos contemporâneos surge apenas na terceira parte de seu livro. O trecho final do capítulo sobre o campo político trata de temas que se inter-relacionavam, como democracia e comunismo, movimentos extremistas no Brasil, Segurança Nacional e o Movimento Comunista Internacional.

Essa parte do capítulo é significativa no que concerne à forma como um autor de livros de EPB compreendia a ditadura civil-militar no Brasil. Uma vez que o regime era considerado democrático e diferente de uma autocracia de direita. Para Palermo (1972), uma ditadura do espectro político da direita definia-se como:

[...] formas de governo, não democráticas, em que o poder político é detido por um homem ou um grupo de homens movidos por interesses diversos: oposição ao comunismo (Espanha⁶² e Portugal⁶³), oposição aos EUA (Peru⁶⁴, Bolívia⁶⁵), oposição a lideranças políticas superadas (Argentina⁶⁶, Panamá⁶⁷, etc.) (PALERMO, 1972, p. 177).

Por outro lado, o autor elencava o Brasil como uma autêntica democracia ocidental, ressaltando que embora democrática, a estrutura da democracia brasileira apresentava suas peculiaridades:

[...] O Brasil apresenta condições próprias de uma democracia em consolidação: há um verdadeiro espírito de igualdade e a participação do povo na escolha dos componentes do poder legislativo. No entanto, faltam ainda certas condições de estabilidade econômica, administrativa e social para que volte a funcionar em sua plenitude a máquina política - o que, parece, está prestes a ocorrer (PALERMO, 1972, p. 176).

⁶² Ditadura de Francisco Franco Bahamonde (1939-1975).

⁶³ Ditadura de António de Oliveira Salazar (1932-1968).

⁶⁴ Ditadura de Juan Velasco Alvarado (1968-1975).

⁶⁵ Regimes militares da Bolívia (1964-1982).

⁶⁶ Ditadura militar argentina (1976-1983).

⁶⁷ Ditadura militar panamenha (1968-1984).

Ainda sobre a democracia no espectro político, o autor trata dos movimentos que visavam a alterar a normalidade da vida democrática e constitucional do Brasil, classificando-os como extremistas e definindo-os a partir das duas principais correntes ideológicas do período: “[...] seria extremismo da direita a instauração de uma ditadura do tipo nazi-fascista; seria extremismo da esquerda a instalação de um governo comunista” (PALERMO, 1972, p. 179).

Em seguida, Palermo (1972) trata da questão da Segurança Nacional alegando que a guerra ideológica promovida pelo MCI justificou a adoção de uma doutrina de Segurança Nacional, [...] fundada não apenas no dever funcional da classe militar, mas na responsabilidade global de todos os brasileiros (PALERMO, 1972, p. 183). Para Palermo (1972), o combate ao comunismo e sua conseqüente propaganda ideológica eram fundamentais para a consolidação da democracia no país:

O Governo Brasileiro constituído com a Revolução de 1964 veio colocar-se frontalmente contra à subversão. Intervindo nos meios universitários, nos sindicatos, nos partidos políticos, na imprensa e em todas as áreas dos serviços públicos, através de uma ação direta ou de legislação inspirada na segurança nacional, tem procurado restringir ou anular a ação dos militantes comunistas. Opondo, muitas vezes, a violência à violência, as autoridades procuram fazer sentir ao povo a inconveniência dos processos subversivos, incompatíveis com a disputa meramente política que deve valer-se do diálogo franco. Por outro lado, a própria índole do brasileiro se opõe à subversão e ao terrorismo. Daí o insucesso dos contestadores (PALERMO, 1972, p. 187-188).

Em suma, o autor conclui o capítulo que abordava os regimes políticos contemporâneos afirmando que embora a Segurança Nacional fosse fundamental para o combate à ideologia comunista, o desenvolvimento nacional promovido pelo regime com significativa melhora do bem-estar e da vida do povo desempenhava o papel mais relevante na segurança nacional do país (PALERMO, 1972).

Considerando as aceções sobre os regimes políticos arrolados pela ESG em contraste as definições apresentadas pelos autores dos manuais de EPB, depreende-se que esses não foram consensuais no que tange à definição difundida pela DSND. As representações acerca do que era uma democracia sob a ótica dos autores diferem-se em alguns pontos em relação ao ideário esgueano. A forma como Torloni tenta enquadrar as atividades do regime à concepção de democracia social pode ser considerada uma interpretação original, uma vez que não há menção nos estudos sobre a DSND sobre um modelo de democracia fundado nos ideais

sociais democratas. Aliás, a doutrina em si não definia as linhas estruturais de um sistema político determinado. Segundo Gurgel (1975):

Suas elaborações, [...] tem estado adstritas mais a conceituações gerais, que realçam apenas evidente disposição de contribuir para o aperfeiçoamento do regime democrático entre nós. Não descem, contudo, à precisão dos detalhamentos de estrutura, verdadeiramente organizacionais, que possam ser sugeridos como os mais adequados à realidade nacional. Entende a Escola que os regimes políticos, no mundo contemporâneo, se acham ligados, com maior ou menor intensidade, a duas concepções ou tendências básicas: autocrática e democrática (GURGEL, 1975, p. 149).

Nesse sentido, a apropriação de definições não tão ajustadas com a doutrina se fazia compreensível. Não obstante, Torloni (1972) se utilize do discurso de Médici para ratificar sua ideia de que o Brasil nunca se configurou como uma autêntica democracia, elenca-a como uma aspiração nacional. De maneira oposta, Palermo (1972) compreendia o país como uma reconhecida democracia ocidental, todavia em consolidação, apreciação esta que desponta na obra de ambos.

Por outro lado, no que tange ao princípio de Personalização de Poder, podemos estabelecer uma aproximação com as acepções dos dois autores, que ressaltavam que o regime democrático existente no Brasil possuía contornos próprios, necessários para a consolidação deste sistema político.

Por fim, depreende-se que embora os autores tenham apresentado conceituações gerais sobre democracia e autocracia, constatou-se que as representações sobre esses regimes políticos incluíram apropriações singulares acerca destes conceitos, principalmente na proeminência que relegaram aos exemplos de estruturas sociais e políticas, denotando “usos diferenciados [...] dos mesmos bens culturais, dos mesmos textos e das mesmas ideias” (CHARTIER, 2002, p. 136). Com destaque para Torloni (1972), o qual delineou de forma extensiva sua compreensão sobre o marxismo e o socialismo, não apontando apenas as características desses ideários no plano da subversão, mas distinguindo de forma objetiva as diferenças entre os tipos de socialismo, ressaltando inclusive que muitos estudantes perguntavam sobre Estados Democráticos que utilizavam soluções socialistas e de Estados socialistas que respeitavam os princípios democráticos. Esse nível de detalhamento e condescendência com um ideário tão depreciado pela DSND denota contornos singulares na representação que o autor tinha sobre o socialismo, considerações estas díspares das apregoadas pela ESG. Contudo, ao rememoramos o sucesso comercial que o manual de Torloni (1972) se

tornou, pode-se conjecturar que as representações sobre o socialismo presentes em sua obra, fizeram parte de uma estratégia editorial alinhada aos interesses identificados em estudantes universitários do período.

3.1.2 Política Nacional e Objetivos Nacionais

A política como fato inevitável na convivência humana era compreendida pela ESG como atividade e opção, isto é, como um exercício que envolvia a atitude de seleção de alternativas, de escolha dos fins a atingir.

Na acepção da DSND, um regime político podia ser teórico e universal, não obstante a doutrina que o norteasse devesse ser nacional. Na concepção da Escola, os valores que permeavam a convivência nacional estavam diretamente ligados à satisfação de necessidades culturais, culminando na elaboração de objetivos norteadores da ação política fundamentados peremptoriamente em valores nacionais. Nesse sentido, uma doutrina de ação política, para ser legítima e eficaz em termos de valor, deveria ser impreterivelmente nacional.

Sendo assim, a Política no que concerne a sua relação com a Nação, passava a ser designada como Política Nacional, sendo definida pela DSND como [...] a arte de estabelecer os Objetivos Nacionais, mediante a interpretação dos interesses e aspirações nacionais (ESG, 1979).

Apresentado o conceito formulado pela DSND, destacaremos o conjunto de acepções observadas nos manuais de EPB, com os principais conceitos atribuídos à Política Nacional pelos autores das obras, dispostos no quadro a seguir:

QUADRO 5 - CONCEITOS ATRIBUÍDOS À POLÍTICA NACIONAL

AUTORES	REPRESENTAÇÕES ATRIBUÍDAS AO CONCEITO DE POLÍTICA NACIONAL
Hilário Torloni	<p>“Os objetivos nacionais se realizam através da formulação de uma <i>política nacional</i> vigorosa e realista, e cuja execução se utilizam todos os meios de que dispõe o <i>poder nacional</i>.</p> <p>A política nacional se informa em uma doutrina, se orienta por uma ideologia e se executa através de planos de ação concretos.</p> <p>A doutrina que informa a Nação brasileira é de base cristã e democrática, fiel à preservação dos valores morais e espirituais do povo, buscando a incorporação progressiva das massas marginalizadas ao processo político, a sua participação crescente nas decisões nacionais, a</p>

	<p>efetivação das liberdades humanas, a instauração da justiça social, sem privilégios ou preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>Podemos resumir nossa ideologia em uma só palavra – desenvolvimento – não apenas crescimento da produção nacional, mas desenvolvimento global, desenvolvimento para todos e não apenas para alguns, com as consequentes mudanças sociais” (p. 51).</p>
Alfredo Palermo	<p>“Política Nacional – Durante muito tempo, se deu a expressão “política” o conceito que ficou clássico e vem sendo repetido como sendo a “arte de governar”. Joaquim Pimenta, em sua “Enciclopédia de Cultura” esclarece o seguinte: “Em linguagem corrente, política – ou se refere a sistema ou forma de governo – é a arte de governar, e, como tal, orienta o Estado na direção e defesa dos seus interesses ou dos interesses da Nação.”</p> <p>O Padre Lebret, criador e divulgador do grande movimento “Economia e Humanismo” que surgiu na França, há três décadas, definia política de uma forma muito mais expressiva e verdadeiramente inatacável: “ciência, arte e virtude do bem comum”. A política é ciência porque exige dos que a perfilham o conhecimento profundo dos problemas nacionais, para poderem analisá-los, enfrentá-los e resolvê-los. É arte porque exige dos que a conseguem não apenas o conhecimento científico dos problemas coletivos, mas o processo de equacioná-los, a oportunidade habilidade para chegar a uma solução correta. E é uma virtude, porque exige abnegação, honradez, patriotismo e independência dos que a abraçam” (p. 22-23).</p>

FONTE: PALERMO, A. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972; TORLONI, H. “ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS”, 1972.

O conceito de Política Nacional encontra-se representado a partir da inferência que Torloni (1972) faz acerca dos Objetivos Nacionais, no sentido de que estes só poderiam concretizar-se por meio de uma política nacional. Essa representação vai ao encontro do conceito difundido pela DSND, ratificado no manual a partir da ênfase ao funcionamento e a articulação de elementos que fundamentavam a doutrina.

Por outro lado, a representação de Palermo (1972) acerca do conceito não desponta a nenhuma definição precisa. Evocando a formação de uma acepção sobre Política Nacional nas entrelinhas das noções de Joaquim Pimenta, pioneiro do movimento socialista no Brasil e da legislação dos direitos trabalhistas, e do

intelectual francês, Padre Lebret⁶⁸ que, a partir de estudos profundos sobre o marxismo fundou o movimento “Economia e Humanismo”, Palermo (1972) apropriou-se de forma singular do conceito em questão, considerando que esses referenciais não correspondiam aos adotados pela ESG. Nessa perspectiva, pensar [...] as práticas culturais em relação de apropriações diferenciais autoriza também a não considerar totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos, as falas ou os exemplos que visam moldar os pensamentos e as condutas da maioria (CHARTIER, 2004, p. 13). Afinal, como explicar o uso de referenciais tão desalinhados à DSND para conceituar Nação e Estado em um manual de EPB? Contudo, as conceituações apresentadas pelo autor destacavam aspectos valorizados pela doutrina, no caso, a compreensão da política como ciência e arte (ARRUDA, 1983).

As constatações desta subseção se aproximam da tese defendida neste trabalho, no sentido de apresentar apropriações singulares no que concerne a preceitos da DSND. Ressaltando que o que se quer [...] detectar é uma produção, uma poética [do grego, invenção] [...] pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem economicamente dominante (CERTEAU, 1998, p. 39).

3.1.2.1 Objetivos nacionais

No que concerne aos Objetivos Nacionais, a compreensão deste importante elemento da DSND está diretamente relacionada à função que desempenhava no conceito de Política Nacional, mediante a interpretação dos interesses e aspirações nacionais. Em suma, [...] pela doutrina da ESG, os Interesses Nacionais se transformam em Aspirações Nacionais, quando projetados na consciência da comunidade e deles emanam os Objetivos Nacionais (ARRUDA, 1983, p. 72). Nesse

⁶⁸ Segundo Alfredo Bosi (2012), Lebret compreendeu os fundamentos da exploração capitalista, tão bem expostos por Marx e Engels, mas não assimilou a sua proposta político-partidária. Aliás, essa atitude ficaria explícita no Manifesto de fundação do Movimento: Economia Humana não seria um partido a mais.

O seu caminho foi outro. Em vez da luta das massas conduzida por uma vanguarda operária, Lebret propõe a consolidação de comunidades de base capazes de se sustentarem mutuamente, conhecer as suas necessidades básicas e reivindicar a sua satisfação: junto às empresas (via participação nos lucros e, no limite, cogestão) e junto ao Estado, mediante a legislação do trabalho e mecanismos distributivos da renda nacional (BOSI, 2012, p. 254).

sentido, as noções de Interesses Nacionais e Aspirações Nacionais foram definidas pela DSND da seguinte forma:

[...] “Interesses Nacionais são a expressão dos desejos coletivos, despertados pelas necessidades materiais e espirituais, primárias ou derivadas, de toda a nação”.

[...] “Aspirações Nacionais são a projeção e a integração dos Interesses Nacionais na consciência nacional” (ESG, 1976, p. 221, grifos nossos).

Da conjugação desses dois elementos definiam-se os Objetivos Nacionais, os quais se dividiam em três conceitos principais:

[...] Objetivos Nacionais (ON) são a cristalização de interesses e aspirações, que, em determinada fase de sua evolução cultural, a nação busca satisfazer.

[...] Objetivos Nacionais Permanentes (ONP) são os Objetivos Nacionais que representam interesses e aspirações vitais, e que, por isto mesmo, subsistem por longo tempo.

[...] Objetivos Nacionais Atuais (ONA) são os Objetivos Nacionais que, em determinada conjuntura e considerada a capacidade do Poder Nacional, expressam etapas intermediárias com vistas a conquistar ou manter os Objetivos Nacionais Permanentes (ARRUDA, 1983 p. 77).

Em linhas gerais, os Interesses Nacionais decorriam das necessidades essenciais à soberania e a nacionalidade e, ao se projetarem na consciência da coletividade, convertiam-se em Aspirações Nacionais que, uma vez definidos, traduziam-se em Objetivos Nacionais (ARRUDA, 1983).

Conforme citado anteriormente, os Objetivos Nacionais dividiam-se em Objetivos Nacionais Permanentes e Objetivos Nacionais Atuais, caracterizados mediante a análise do processo histórico-cultural da nacionalidade e de seus elementos básicos, coadjuvados a interpretação do Caráter Nacional. Uma vez elencados os Objetivos Nacionais Permanentes, esses passavam a constituir o norte de toda a ação política do Estado.

De acordo com a doutrina, o papel de estabelecer os Objetivos Nacionais Permanentes caberia às elites, que tinham [...] condições de captar os anseios da coletividade e transformá-los em Objetivos Nacionais (ARRUDA, 1983, p. 78). Contudo, esse papel ficou sob a alçada do Conselho de Segurança Nacional.

A fixação desses objetivos irrompia na coadjuvação de inúmeras variáveis, com destaque para os elementos básicos da nacionalidade: o homem, a terra e as instituições, que atuavam como vetores na formulação dos Objetivos Nacionais. A partir da análise desses elementos chegava-se a três condicionantes para a

determinação dos Objetivos Nacionais: o caráter nacional⁶⁹, o papel das elites e a conjuntura internacional. Para efeitos de análise, citaremos o que a doutrina compreendia como essas condicionantes:

[...] Atributos do Caráter Brasileiro: Mais como produto de observações de sociólogos e estudiosos que procuram definir um tipo nacional, na imensa e heterogênea população brasileira, são alinhados atributos próprios ao Caráter Nacional Brasileiro:

- Individualismo.
- Adaptabilidade.
- Improvisação.
- Vocação pacifista.
- Cordialidade.
- Emotividade.

A par de justificativas esclarecedoras em torno desses traços do Homem Brasileiro, é acrescentada, ao conjunto de tais atributos básicos, a observação: “De um modo geral, poderia ser identificado o homem brasileiro como um complexo étnico e com uma cultura relativamente homogênea, paradoxalmente condicionada por culturas heterogêneas, individualista, sentimental, improvisador, cordial, comunicativo, humano e pacifista. Ama a liberdade e a natureza, é lírico, nostálgico, superficial, autodidata, abstrato, idealista, teórico e tolerante. Respeita seu semelhante, suas opiniões, crenças e religiões, mas exerce o senso crítico e faz humorismo irreverente. É instável, por vezes emocional e patético, por vezes satírico e sutil. Cuida antes de si mesmo, mas gosta de ajudar o próximo. Não tem pressa para solucionar seus problemas, mas o faz quando as circunstâncias o exigem, ainda que muitas vezes de surpresa e improviso. Prefere sempre acomodar, pacificar, mas sabe defender o que é seu, preservar suas conquistas sociais e políticas. Homem que bem expressa uma cultura nova, característica de uma formação peculiar.

Esses traços, por outro lado, são de molde a dificultar não só uma apreensão de seus interesses e suas aspirações, e projetar-se em seus objetivos nacionais, como a conjugação de esforços para sua consecução.

O papel das elites no Brasil: Os grandes movimentos da história brasileira foram sempre manifestações de elites.

Grupos políticos culturais, culturais, religiosos e militares têm sido o cadinho das reformas estruturais e ideológicas; têm constituído os elementos de orientação das maiores mudanças no rumo da História do Brasil.

Uma circunstância se distingue:

E claro que, na atualidade, as condições de comunicação que se vêm aperfeiçoando e a participação política do povo na vida nacional é mais sensível. Mesmo assim não se restringe a responsabilidade que as elites possuem de auscultar e interpretar com fidelidade os interesses e aspirações dos grupos sociais e de todo o povo brasileiro. À medida que essas elites se identificarem concretamente com os Objetivos Nacionais, haverá maior autenticidade na influência que exercem para que a Nação vença as etapas necessárias à consecução desses objetivos.

Condicionantes externas: Característica tradicional do Brasil é ser um país aberto às influências externas. Inúmeros são os fatores que se opõem a um isolacionismo internacional: a extensão, os recursos, a importância política e econômica no continente, as tradições de sua formação cultural e a permeabilidade às novas ideias. Os grandes movimentos sociológicos e políticos trouxeram sempre consequências palpáveis à vida brasileira, como na Independência e na queda do Império. Os acontecimentos externos como as guerras, as crises econômicas, os avanços técnico-científicos, as

⁶⁹ A noção de caráter nacional presente nos manuais de EPB será explorada com maior profundidade a partir da página 226.

disputas ideológicas sempre ecoaram no Brasil (ESG, 1976, p. 231-236, grifos nossos).

Portanto, da interpretação do caráter nacional bem como dos interesses e das aspirações nacionais, com base na história e na cultura da nação e na atuação de suas elites, formulava-se os Objetivos Nacionais Permanentes que orientavam a Política Nacional. Os Objetivos Nacionais Permanentes que vigoraram durante o recorte temporal desta pesquisa, como norteadores para a DSND difundida pela ESG, foram os seguintes: Soberania, Integridade Territorial, Integração Nacional, Democracia, Progresso⁷⁰ e Paz Social (ARRUDA, 1983). Para fins de análise posterior explicitaremos os objetivos mencionados:

- Democracia: Para os brasileiros, a democracia como ONP significa duas coisas.
Em primeiro lugar, a incessante busca de uma sociedade moral e racional, que propicie um estilo de vida caracterizado pelo respeito à dignidade da pessoa humana e pela igualdade de oportunidade para todos.
Em segundo lugar, a adoção de um regime político baseado nos mesmos valores e que se caracteriza fundamentalmente:
 - pelo contínuo aprimoramento da representação política e da opinião pública, bases que tornam legítimas as instituições democráticas;
 - pela adequação destas instituições aos reclamos da realidade nacional.
- Integração Nacional: Consolidação da inteireza da comunidade nacional, com a solidariedade entre seus membros e sem preconceitos ou disparidades de qualquer natureza, visando a sua participação consciente e ativa no esforço comum para preservar os valores da personalidade brasileira.
- Progresso: Constante melhoria do desempenho nacional e todos os campos de atividade. O progresso como ONP é mais que o simples Desenvolvimento Econômico, por ser um termo de fundas raízes na tradição nacional e por ser mais abrangente, conotando também a atual noção de qualidade de vida, além de um sentido ético.
- Paz social: Uma das mais sentidas aspirações do povo brasileiro, é a consecução de uma forma de vida em que o conflito predomine a conciliação, seja entre indivíduos, seja entre grupos, classes e regiões.
- Integridade territorial: Preservação do território nacional, herdado de nossos maiores, bem como dos acréscimos a ele aditados em decorrência da evolução da tecnologia e do direito internacional, de que são exemplos o mar territorial e o espaço aéreo.
- Soberania: Manutenção da intangibilidade da Nação, assegurada a faculdade de autodeterminação e a convivência com as demais nações em termos de igualdade de direitos (ESG, 1979, p. 50-51).

Esses foram os objetivos definidos para os estudos da Escola desde 1969. No que tange à Política Nacional como a arte de estabelecer os Objetivos Nacionais, faz-se importante ressaltar que os Objetivos Nacionais Permanentes se constituíam

⁷⁰ Até 1968, adotava-se o termo “Desenvolvimento” como Objetivo Nacional Permanente. Entretanto, a partir de 1969, esse objetivo tomou a denominação de “Progresso”. A justificativa do Departamento de Estudos da ESG foi o fato de ter o termo “Progresso” um sentido mais rico e espiritual e por este ser ostentado na bandeira (ARRUDA, 1983).

como a expressão dos anseios duradouros da nacionalidade, enquanto os Objetivos Nacionais Atuais se apresentavam como etapas intermediárias condicionadas pela conjuntura.

Dadas essas considerações acerca dos Objetivos Nacionais, bem como dos elementos que o preconizavam, analisaremos o conjunto de acepções dos autores dos manuais de EPB selecionados nesta pesquisa, no que concerne as suas representações sobre os conceitos de Objetivos Nacionais e seus elementos, começando pela obra de Hilário Torloni.

A questão dos Objetivos Nacionais ganha destaque a partir do segundo capítulo do livro, no qual, é introduzido a partir do reconhecimento da autenticidade do “processo revolucionário” promovido por meio do golpe de 1964, cujo objetivo, na perspectiva de Torloni (1972), centrava-se na concretização dos interesses e aspirações da coletividade nacional.

Torloni elenca dois elementos básicos para a formulação dos objetivos nacionais: os interesses e as aspirações comuns à maioria da nação. Nas palavras do autor entende-se por interesses nacionais, os interesses da União somados aos interesses do povo, o que resultaria nos interesses da nação, que estariam acima de qualquer interesse de grupos políticos ou econômicos do país. Nesse sentido, Torloni conceitua os Interesses Nacionais como, [...] as necessidades mais relevantes, tidas como indispensáveis à sobrevivência e evolução da sociedade nacional, dentro de condições compatíveis com a dignidade humana (TORLONI, 1972, p. 45). Esse elemento também é contemplado na DSND e na obra do historiador Honório Rodrigues citado pelo autor ao conceituar a ideia de interesse nacional. O livro deste colaborador da ESG, “Aspirações Nacionais”, tinha como núcleo central a análise dos Objetivos Nacionais Permanentes do Brasil, os interesses e aspirações nacionais, que foram tema de três conferências deste intelectual na Escola durante os anos 1960 (ARRUDA, 1983).

Em seguida, Torloni trata do segundo elemento formador dos Objetivos Nacionais, as Aspirações Nacionais. Para conceituar essa ideia, o autor cita o General Carlos de Meira Mattos e define as aspirações nacionais como [...] a integração e projeção dos interesses na consciência nacional (TORLONI, 1972, p. 46). Na sequência, essas aspirações são classificadas em dois grupos distintos e definidas como transitórias e permanentes, citando novamente o historiador Honório Rodrigues, escreve:

As aspirações nacionais, forma subjetiva com que os interesses vitais e estruturais se projetam na consciência nacional, independem de diferenças regionais, de classes ou de minorias étnicas, pois as diferenças entre uns e outros podem ser harmonizáveis e, se não coincidem, podem não ser incompatíveis, sendo o compromisso básico sempre possível. Nasceram das lutas e dos esforços pela unidade nacional, pela comunidade e solidariedade política, econômica, social e religiosa, cultural; surgem das lutas pela liberdade nacional, que compreende a independência do domínio ou da interferência estrangeira e da liberdade interna contra as forças antinacionais ou derogatórias da Nação; emanam da manifesta originalidade, particularidade e individualidade próprias da terra e da gente, ou de suas características psicossociais; irrompem do sentimento de distinção, que consiste na posse, pelos membros da comunidade, de certos atributos e qualidades, visíveis na sua ação coletiva, que a distinguem de qualquer outra; fortificam-se pela presença de um poderoso sentimento nacional e pela consciência de uma comunidade política que se afirma diferente das outras e se exprime no esforço de conquista, na comunidade das nações, de posição digna e respeitada, que lhe assegura a defesa de seus direitos (*Apud* TORLONI, 1972, p. 46-47).

Assim, Torloni (1972) define os Objetivos Nacionais como [...] a cristalização dos interesses e aspirações nacionais, em determinado estágio da evolução da sociedade, cuja conquista e preservação toda a nação procura realizar (TORLONI, 1972, p. 48). Os Objetivos Nacionais também foram divididos em transitórios e permanentes, sendo os primeiros a tradução de metas de curto a médio prazo e os segundos de metas de longo prazo.

Em linhas gerais, Torloni (1972) resumia a ideologia implícita nos Objetivos Nacionais em apenas uma palavra: desenvolvimento que, segundo ele, não se limitava apenas ao crescimento da produção nacional, contemplando o que adjetiva como desenvolvimento global, que inclui aspectos relacionados a questões sociais.

Nesse sentido, Torloni (1972, p. 52) elenca no item que trata dos objetivos nacionais permanentes, quais eram tidos como os mais relevantes, dispondo-os na seguinte ordem:

- a) independência;
- b) soberania;
- c) prestígio internacional;
- d) integridade territorial;
- e) unidade nacional;
- f) integração;
- g) desenvolvimento;
- h) democracia;
- i) preservação dos valores morais e espirituais;
- j) paz social.

Na obra de Torloni, os cinco primeiros objetivos são expostos como praticamente alcançados. Por outro lado, a integração e o desenvolvimento

constituíam-se como objetivos prioritários a serem alcançados. No que tange à democracia, a preservação dos valores morais e espirituais, e a paz social, conclui que esses objetivos estavam em via de serem atingidos e que necessitavam de um empenho permanente para sua efetivação. Uma vez que, segundo ele, esses objetivos sofriam ameaças frequentes advindas das ideologias materialistas e anticristãs ou de grupos engajados na guerra revolucionária. Contudo, conforme vimos na seção dois, Torloni elenca a integração e o desenvolvimento como objetivos prioritários a serem alcançados em detrimento a outros objetivos mencionados em manuais da ESG. Entretanto, se na seção anterior pudemos apreender indícios de apropriações singulares por meio da análise de dispositivos materiais dos livros de EPB. Na presente seção, é possível ratificar um desses indícios de apropriação por meio da análise do segundo capítulo da obra de Torloni, o qual apresenta uma compreensão particular sobre os objetivos nacionais no que concerne à priorização de apenas dois desses em detrimento a outros de igual importância para a ESG, embora, sua compreensão geral acerca dos objetivos nacionais seja similar as proposições da ESG sobre o tema. Esta constatação vai ao encontro da perspectiva deste trabalho, no sentido de que a abordagem aqui empregada não trata de [...] qualificar socialmente corpus tomados em seu conjunto [...] mas de caracterizar práticas que se apropriam diferenciadamente dos materiais que circulam numa sociedade determinada (CHARTIER, 2004, p. 12-13).

A menção às questões atinentes aos Objetivos Nacionais aparece na obra de Palermo (1972) já no primeiro capítulo do seu livro. Sob o título “Aspirações dos brasileiros e os interesses nacionais”, começa esse tópico definindo o que ele compreendia por aspirações nacionais:

[...] os planos e ideias do governo, como síntese da nação. É a defesa da segurança nacional, a proteção às instituições, a manutenção da ordem jurídica, o aceleração econômico como processo de redenção das áreas da população miseráveis e desassistidas, a restauração da plenitude democrática, a conservação da paz internacional.

São, portanto, aspirações que se completam, dentro de uma perfeita consciência de direitos e deveres de cada cidadão (PALERMO, 1972, p. 48).

A concepção por trás dos Interesses Nacionais presentes em sua obra dividia-se em dois campos: externo e interno. O primeiro estava relacionado ao papel ativo que o Brasil desempenhava na Organização das Nações Unidas (ONU) desde sua criação, bem como o interesse em manter bons contatos com todos os

países visando a ampliação do comércio exterior. No campo interno, considerando o fim do Estado como a realização do “bem comum”, o autor elencou os interesses nacionais caracterizando-os da seguinte forma:

- a) consolidação das instituições e moralização dos costumes políticos, visando à instauração de uma verdadeira democracia social, a que já se referia, em 1919, Rui Barbosa;
- b) racionalização da administração pública, expurgando-a ainda da corrupção e do nepotismo;
- c) desenvolvimento econômico, como processo de aumento do bem-estar dos indivíduos e da sociedade;
- d) combate às endemias;
- e) combate à inflação;
- f) ampliação dos quadros escolares, em todos os níveis, a fim de que a democracia se faça sentir também na cultura;
- g) incremento do ensino técnico;
- h) reforma agrária, sem demagogia;
- i) incremento das indústrias básicas, seja as extrativas, seja as de energia elétrica, seja ainda as de transformação;
- j) construção de rodovias de sorte a interligar todas as regiões do país a capital federal;
- k) realização do plano completo de intercomunicação nacional, pelos sistemas de microondas;
- l) integração social, econômica e cultural do homem do campo, especialmente do homem do Norte e do Nordeste;
- m) integração territorial, social, econômica e política do “vazio geográfico”, da ordem de 4.500.000 km², obra que teve início com o Mal. Rondon e que deverá prosseguir com o plano das estradas Transamazônica e Cuiabá-Manaus (PALERMO, 1972, p. 50).

Além desses, o autor ressalta que existem inúmeros outros, tais como a segurança nacional, justiça salarial, disciplina militar, combate à sonegação, etc., que seriam abordados no decurso de sua obra por intercorrência.

Ponderadas as apreciações de Palermo (1972) sobre as aspirações e interesses nacionais, o autor passa a dissertar sobre os Objetivos Nacionais. Contudo, ao invés de abordá-los da forma clássica como se apresentavam na DSND, isto é, explicitando que para alcançar o bem comum, a partir dos dois aspectos nele contidos, que se fundiam no binômio Segurança e Desenvolvimento, a comunidade nacional deveria amparar-se em certos interesses e aspirações vitais que se traduziriam nos Objetivos Nacionais a serem perseguidos pela nação. Palermo (1972) opera de forma peculiar ao discorrer sobre os Objetivos Nacionais. Em seu capítulo de Introdução Doutrinária o autor não define o que são os Objetivos Nacionais e nem explica as diferenças entre Objetivos Nacionais Permanentes e Atuais, tampouco explora a forma como se determina os Objetivos Nacionais e as condicionantes que influenciam sua acepção.

Sob outra perspectiva, Palermo (1972) inicia o tópico que trata dos Objetivos Nacionais retomando as metas do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) implantando entre 1964 a 1967, pelo ministro do Planejamento Roberto Campos. Em seguida, o autor dá ênfase ao discurso proferido por Emílio Garrastazu Médici no dia 29 de outubro de 1969 quando da sua posse como presidente da República, considerando o pronunciamento da presidência como um programa de ação, cuja proposta central seria a apresentação dos Objetivos Nacionais a serem atingidos pela nação. Sendo assim, o autor elenca a partir dessa fala os seguintes Objetivos Nacionais:

- a) Integração do homem do campo
- b) Política exterior dinâmica
- c) Fortalecimento da família
- d) O planejamento como processo
- e) Desenvolvimento
- f) O Brasil e o ano 2000
- g) Constituição e Segurança
- h) Restauração da democracia (PALERMO, 1972, p. 56-59).

Faz-se relevante retomar que os Objetivos Nacionais Permanentes expressavam os anseios duradouros da nacionalidade enquanto os Objetivos Nacionais Atuais constituíam-se em etapas intermediárias condicionadas pela conjuntura de um determinado período. Embora Palermo (1972) não faça distinção entre essas noções, os Objetivos Nacionais explicitados pelo autor se entremeiam entre Permanentes e Atuais, uma vez que a Doutrina da ESG abrangia como Objetivos Nacionais Permanentes: Democracia, Integração Nacional, Progresso, Paz Social, Integridade Territorial e Soberania, podemos observar que os objetivos enunciados pelo autor caracterizam-se ora como permanentes ora como atuais.

A explicitação dos Objetivos Nacionais a partir do discurso presidencial conforme delineou, Palermo (1972), difere-se dos apontamentos presentes no manual elaborado por Torloni (1972), os quais apresentam uma caracterização e um elenco de objetivos mais alinhado com as diretrizes da DSND presentes no manual da ESG. Ao analisarmos as conceituações dos autores sobre os objetivos, interesses e aspirações nacionais e considerando que:

Os processos pelos quais se efetua o reemprego de produtos ligados juntos em uma espécie de língua obrigatória têm funcionamentos relativos a situações sociais e a relações de forças [...] Dispositivos semelhantes,

jogando com relações de forças desiguais não geram efeitos idênticos (CERTEAU, 1998, p. 44).

Podemos inferir que as representações apresentadas por Palermo (1972) se ampararam em ações promovidas pela ditadura, que o autor consubstanciou na forma de objetivos, interesses e aspirações, seja na menção ao programa do ministro Roberto Campos, no projeto de construção da Transamazônica ou no discurso do presidente Médici. O autor concebe as noções de objetivos, interesses e aspirações nacionais de forma singular distanciando-se dos estudos clássicos promovidos nas conferências da ESG. Por outro lado, Torloni (1972) apresenta uma representação dessas noções em um formato muito semelhante ao proposto pela DSND, elencando os interesses e as aspirações como elementos formadores dos Objetivos Nacionais, conforme predicavam os estudos e conferências da ESG, apresentando apenas uma característica particular em relação ao conteúdo que versava acerca dos objetivos nacionais, no caso, a priorização da integração e do desenvolvimento em detrimento aos outros objetivos elencados pela doutrina, corroborando com a tese proposta por Chartier (2004), a qual defende que as [...] práticas são criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas” (CHARTIER, 2004, p. 13).

3.1.2.2 Caráter nacional

Retomando as questões que envolviam a formulação dos Objetivos Nacionais permanentes, faz-se precípuo destacar a noção de Caráter Nacional, tema de apreço da ESG, cuja importância manifestou-se a partir das inúmeras conferências promovidas pela Escola para sua melhor compreensão.

Para Torloni (1972), a formulação dos Objetivos Nacionais permanentes estava condicionada ao caráter nacional. Para tanto, o autor ressalta algumas características psicológicas do povo brasileiro, na tentativa de compreender o que ele chama de personalidade nacional. Os atributos do povo brasileiro apontados por

Torloni, foram retirados da obra *O caráter Nacional Brasileiro* de Dante Moreira Leite⁷¹ (1969), apresentando-os na seguinte sequência:

- a) o personalismo, o individualismo, a frouxidão dos laços sociais (afora os de parentesco), fruto em grande parcela, do isolamento dentro da imensidão geográfica e da herança portuguesa do culto às virtudes pessoais;
- b) a capacidade de adaptação, a plasticidade, em que tiveram influência a miscigenação racial, a aculturação e assimilação de tantas correntes étnicas e culturais, num processo contínuo de integração bio-psicossocial;
- c) o poder de improvisação, fruto do desejo de resultados imediatos, sem a monotonia dos longos e pacientes trabalhos, mas decorrente também da capacidade criadora, do espírito de iniciativa, da audácia intelectual, do otimismo, da confiança em si próprio;
- d) a vocação pacifista, com aversão às soluções violentas no campo interno, onde não medram discriminações raciais ou problemas de minorias étnicas e, nas relações exteriores, crença nas negociações diplomáticas, desejo de conciliação;
- e) a cordialidade, tão enfatizada por Buarque de Hollanda, e que Gilberto Freyre prefere entender como paternalismo, traduzindo-se na hospitalidade, na indulgência, na grande densidade afetiva;
- f) a emotividade, a instabilidade psicossocial, compressível numa sociedade em transição dos quadros arcaicos para novos padrões culturais;
- g) o amor à liberdade, a aversão a todas as formas de coerção, a vocação democrática, em que influíram o sentido de liberdade estimulado pela vastidão territorial, a secular pregação cristã contra as desigualdades, e as lições de outros povos (TORLONI, p. 50, 1973).

A obra de Hilário Torloni traça um perfil da população brasileira, enfatizando características como a cordialidade abordada por Sérgio Buarque de Hollanda⁷² (1967), a emotividade, o poder de improvisação, entre outros aspectos que justificam a seleção dos Objetivos Nacionais citados anteriormente. Cabe ressaltar que tanto as contribuições de Dante Moreira Leite quanto de Sérgio Buarque de Hollanda foram temas de estudos da doutrina difundida pela ESG.

Na obra de Palermo (1972), no capítulo que trata dos Objetivos Nacionais, não há uma explicação ou ênfase acerca da importância do caráter nacional, condição necessária no espectro da doutrina para a seleção da aspiração e dos interesses nacionais. Esta noção surge apenas em outro ponto de sua obra, no capítulo que trata do campo psicossocial, não estabelecendo o autor uma justificativa precisa da razão de se estudar o caráter nacional, conforme a DSND preconizava.

⁷¹ As ideias desse autor foram abordadas em conferências da ESG, principalmente no que concerne aos estudos sobre caráter nacional presentes em obras de Gilberto Freyre (ARRUDA, 1983).

⁷² O professor Sérgio Buarque de Holanda deu uma conferência a ESG em 1967, sob o título "Elementos Básicos da Nacionalidade – o Homem" (ARRUDA, 1983).

Nesse sentido, Palermo (1972) define o Caráter Nacional como o comportamento total do povo, o seu modo coletivo de viver, agindo e reagindo em face de ideias, problemas e circunstâncias. Não sendo possível defini-lo como a síntese moral das elites ou do modo de vida dos camponeses, mas o resultado geral da conduta do povo. O autor sintetiza os traços gerais do caráter brasileiro a partir das concepções⁷³ de Fernando de Azevedo, Paulo Prado, Afonso Arinos, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, elencando-as na seguinte sequência:

- a) Misticismo;
- b) Sensibilidade;
- c) Espírito cívico;
- d) Resignação;
- e) Desapreço pela ordem legal;
- f) Imprevidência e dissipação
- g) Adaptabilidade;
- h) Individualismo;
- i) Alegria (PALERMO, 1972, p. 71-73).

No que concerne à primeira característica do caráter nacional, o autor argumenta que o brasileiro em geral dispõe de um espírito religioso, destacando que nas classes menos favorecidas além da acentuada religiosidade, verifica-se uma fusão de crenças, na qual o sobrenatural se faz presente no cotidiano das pessoas. Em relação à segunda característica, Palermo (1972) compreende o brasileiro como um sentimental, que no convívio em comunidade está sempre disposto à ajuda e ao amparo. No que se refere ao espírito cívico, o brasileiro é exaltado como um povo nacionalista sadio e com orgulho de sua pátria, que celebrava desde a atuação emblemática de Ruy Barbosa em Haia até o campeonato mundial conquistado no México em 1970 (PALERMO, 1972).

Para demonstrar a capacidade de resignação do brasileiro, uma das características destacadas por Palermo (1972) se refere as duras condições de vida relatadas na obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, como um exemplo dessa capacidade de se resignar da população. Outro traço do caráter nacional imputado pelo autor aos brasileiros foi o desapreço pela ordem legal, justificado por Palermo (1972) pelas precárias condições econômicas e culturais do país que propiciavam uma tendência a ilegalidade e o desapreço à lei. Ao mesmo tempo, o autor atribui a adaptabilidade como um importante traço do caráter nacional, reconhecendo no

⁷³ Faz-se importante destacar que as concepções destes autores sobre o homem brasileiro foram temas de estudos e conferências promovidos pela ESG.

brasileiro uma capacidade excepcional em aprender novas atividades (PALERMO, 1972).

Por outro lado, Palermo (1972) aponta que a herança portuguesa legou ao país o individualismo, que tinha como característica valorizar a conduta individual ao trabalho em equipe, aspecto do caráter nacional que obstruía a frágil democracia brasileira. O último traço dessa análise sobre o caráter do brasileiro era a alegria, que, segundo Palermo (1972), encontrava-se de Norte ao Sul do país manifestando-se por meio das músicas, festas e eventos, definindo o brasileiro como um tipo alegre. Esse apanhado de características que constituía o caráter nacional era fundamental para compreender o povo e, segundo o autor, empreender o despertar de uma consciência nova no Brasil (PALERMO, 1972).

De acordo com a DSND, o caráter nacional era um elemento relevante para o triunfo dos Objetivos Nacionais Permanentes. Conforme citado anteriormente, o caráter do Homem Brasileiro era permeado por uma miscelânea de atributos básicos, definindo-o em linhas gerais como [...] um complexo étnico e com uma cultura relativamente homogênea, paradoxalmente condicionada por culturas heterogêneas, individualista, sentimental, improvisador, cordial, comunicativo, humano e pacifista (ESG, 1976, p. 235). Os traços que permearam o caráter do Homem Brasileiro, dificultavam a apreensão de seus interesses e aspirações o que, por sua vez, prejudicava a projeção dos Objetivos Nacionais e sua posterior concretização (GURGEL, 1975).

A representação acerca da noção de caráter nacional partilhada pela ESG apresentou semelhanças em inúmeros aspectos destacados pelos autores dos manuais de EPB, seja nas definições similares, nas noções que convergiram ou nas inúmeras características que ambos adjetivaram para o conjunto da população. Contudo, essas semelhanças nos suscitaram um ponto de interrogação, seria o estudo do caráter nacional uma preocupação exclusiva da ESG ou de outras instituições e setores da sociedade do período?

Considerando, os estudos que a ESG promoveu sobre uma possível compreensão do homem brasileiro, no sentido de desvendar ou definir um caráter nacional, pode-se inferir, que o estudo acerca desta noção, não foi uma preocupação exclusiva apenas desta instituição, mas de parte da intelectualidade do período. Nesse sentido, as representações, manifestadas pelos autores acerca do caráter nacional da população brasileira, apresentaram predicados muito

semelhantes aos pronunciados pela DSND. Ratificamos a ideia de que essa noção extrapolou a esfera de discussão e estudos exclusivos da ESG, lembrando que os estudos sobre o caráter nacional contaram com a participação de intelectuais declaradamente indispostos com o regime, como o conferencista Alberto Guerreiro Ramos e Sérgio Buarque de Holanda que, mesmo após o exílio, permaneceram como expoentes dos estudos acerca do caráter nacional e do homem brasileiro para a DSND, tendo suas contribuições citadas nos livros e manuais publicados pela ESG durante todo o período da ditadura.

3.1.3 Desenvolvimento e Segurança Nacional

Os conceitos de desenvolvimento e segurança nacional caracterizavam-se na DSND como interdependentes e correlatos. Inicialmente, foram estudados em conjunto, mas à medida que o conceito de desenvolvimento foi alcançando maior importância, passou a ser estudado de forma autônoma.

A partir de 1969, o desenvolvimento foi pauta de conferências específicas da ESG, recebendo a designação de Desenvolvimento Nacional. Neste ano, a DSND passou a compreender este conceito a partir da seguinte aceção [...] “Desenvolvimento é o continuado aumento da capacidade do Poder Nacional, através do permanente crescimento dos elementos políticos, econômicos e militares que o compõem” (ARRUDA, 1983, p. 85). Em 1970, o conceito sofreu uma pequena alteração, sendo definido como [...] “Desenvolvimento é o processo global de crescimento acelerado das diversas Expressões do Poder Nacional, objetivando o Bem Comum” (ARRUDA, 1983, p. 85).

Os estudos da ESG sobre o Desenvolvimento elencavam três características principais para o conceito:

Globalidade – O desenvolvimento implica um processo global, isto é, deve ser considerado sob múltiplos aspectos, envolvendo todos os setores da nação. Confinar o Desenvolvimento ao campo econômico, tal como ocorria e, às vezes, ainda ocorre, é diminuir-lhe a dimensão social em que deve ser colocado.

Relatividade – O Desenvolvimento é relativo, pois decorre da análise comparativa da situação dos diversos países, através de alguns indicadores, entre os quais sobressaem:

- Taxa de crescimento demográfico
- Condições sanitárias
- Níveis educacionais
- Níveis de nutrição

- Expectativa de vida
- Condições de trabalho
- Índices de emprego ou subemprego
- Percentual da população agrícola em relação à força de trabalho
- Grau de industrialização
- Índice de consumo e energia
- Produtividade homem/hora
- Renda per capita
- Distribuição de renda nacional
- Estabilidade político-social
- Nível de eficiência ou eficácia na administração

Distribuição ou equidade – Como o Desenvolvimento visa, em última análise, ao Bem Comum, é claro que deve buscar uma justa distribuição do esforço nacional, com a progressiva eliminação das disparidades de níveis de vida e de bem-estar social. O Desenvolvimento não é apenas uma necessidade de ordem prática, mas também um imperativo ético (ARRUDA, 1983, p. 87-88, grifos nossos).

Além deste conjunto de características, os estudos sobre o conceito de Desenvolvimento na ESG envolviam as causas para a sua concretização. Considerado um fenômeno complexo e permeado por aspectos de natureza política, econômica, psicossocial e militar, os estudos sobre as causas do Desenvolvimento na ESG, reuniam uma série de teses para sua compreensão.

A primeira seria o clima, uma vez que os países ricos estavam no hemisfério setentrional de zonas frias e temperadas, enquanto os menos desenvolvidos encontravam-se no hemisfério sul, de regiões tropicais e subtropicais, condicionando a temperatura das regiões mais frias como um fator inerente ao desenvolvimento. Entretanto, para a ESG a tese era falha, ao considerar que no passado existiram [...] brilhantes civilizações em países hoje subdesenvolvidos (Grécia e Egito), enquanto existem ainda vastas regiões pouco desenvolvidas fora da zona tropical (China Continental, Europa Central) (ARRUDA, 1983, p. 88).

A segunda, a partir da aceção de Max Weber⁷⁴, associava o surgimento do capitalismo ao processo de desenvolvimento sob a perspectiva da ética religiosa protestante, que não condenava o lucro, auferindo aos países com maioria protestante a condição de desenvolvidos.

A terceira atribuía a posse de riquezas minerais como a principal razão para o desenvolvimento. A tese explicava o sucesso de alguns países do período, mas para a ESG, apresentava contradições quando tomava por objeto casos como o do Japão.

⁷⁴ Embora o manual da ESG não cite a obra, seguramente os autores estavam se referindo ao livro A ética protestante e o “espírito” do capitalismo de Max Weber.

Não havendo um consenso sobre as causas que tornavam um país desenvolvido, a DSND preconizava que a [...] conjugação das circunstâncias apontadas, com outras – tradição, cultura, vontade nacional, etc. – pode fazer uma nação convergir para o Desenvolvimento (ARRUDA, 1983, p. 88), podendo essas ser encaradas como algumas das condições necessárias para se atingir o desenvolvimento, mas sem a garantia de que ao atingi-las este, de fato, ocorra efetivamente.

Por outro lado, no que tange à Segurança Nacional, esta era compreendida pela ESG como uma necessidade básica da pessoa e dos grupos humanos e um direito inalienável do homem e das nações.

Segurança também era entendida como uma noção de garantia, proteção ou tranquilidade em face de ameaças ou ações adversas à própria pessoa, às instituições ou a bens essenciais. Para a DSND, a Segurança quer seja do homem, quer seja da Nação ou do Estado era considerada um valor primordial.

Na concepção esgueana as questões atinentes à Segurança ocorriam sob circunstâncias antagônicas, isto é, aquelas nas quais se admite a existência de oposição aos esforços empreendidos para se chegar a um determinado resultado. Nesse sentido, as ações concernentes à Segurança exigiam planejamento sempre atualizado, sigilo, flexibilidade e, acima de tudo, a busca pelas razões da insegurança.

Para a ESG, as razões para que uma nação não desfrute de segurança, junto com as provenientes do campo externo, resumida a luta entre Estados pelo poder, podiam ser encontradas, internamente, a partir das limitações das diversas expressões do Poder Nacional e entre os óbices que se antepõem à sua aplicação.

No campo interno, as causas para a insegurança podiam ocorrer a partir da escassez de recursos necessários à satisfação de necessidades básicas ou da insuficiência política e psicossocial, culminando na ausência da participação esclarecida das elites e dos demais segmentos da nação no processo político e cultural da sociedade.

A Segurança era atribuída uma série de aspectos, podendo ser denominada como: individual, comunitária, específica, nacional ou coletiva. Entre esses aspectos é salientada a função catalizadora da Segurança Nacional, que unia desde a Segurança Individual até a Segurança Coletiva, no âmbito de proporcionar um grau de garantia e proteção em face de ameaças internas ou externas.

O conceito de Segurança Nacional foi proposto pelo primeiro Comandante da ESG, General Juarez Távora, não sofrendo alterações na essência dessa aceção no decorrer das discussões e estudos sobre Segurança Nacional promovidos pela ESG durante a ditadura, sendo definido pela seguinte conceituação:

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

Nesse sentido, se a Nação se colocasse frente a antagonismos que se situassem no plano internacional, o problema era de Segurança Externa. Se os antagonismos, independente da origem se manifestassem no âmbito interno, o problema era de Segurança Interna.

Em linhas gerais, para a DSND, qualquer problema que interessasse à Segurança Nacional se restringia aos antagonismos, que impediam ou dificultavam a consecução dos Objetivos Nacionais bem como sua manutenção.

Por fim, é importante retomarmos a associação entre Desenvolvimento e Segurança, conceitos estes entendidos para a doutrina, tanto como processos a serem desdobrados quanto situações a serem alcançadas. Para a ESG, a relação deste binômio deveria ser pautada a partir da conjuntura que o país estivesse enfrentando, para que a Segurança não se tornasse um entrave para o Desenvolvimento.

O Desenvolvimento exige um razoável grau de Segurança e esta um processo continuado de Desenvolvimento. A melhor colocação parece ser aquela segundo a qual os dois conceitos são interligados, interdependentes e a prioridade, ora de um, ora de outro, será função da conjuntura que se está vivendo. Tudo vai depender das circunstâncias, dos objetivos a atingir, dos antagonismos a vencer, das ações a realizar e dos recursos de que se dispõem (ESG, 1979, p. 194).

Na aceção da Escola, os dois conceitos eram inseparáveis e condições fundamentais para o Bem Comum, reiterando que somente no plano prático das ações seria possível determinar a preponderância de um ou de outro.

Apresentadas essas considerações sobre o binômio Segurança e Desenvolvimento, destacaremos as apreensões acerca destes dois importantes

conceitos da DSND, no que tange à forma como os autores se apropriaram destas acepções.

3.1.3.1 Noções de desenvolvimento contidas nos manuais

O capítulo 4, do manual de Torloni (1972) tem como tema central o problema do desenvolvimento. Para explorar as questões atinentes ao desenvolvimento, o autor introduz o capítulo com um levantamento promovido pelo Pentágono em 1966, o qual ao examinar 164 conflitos a partir de 1958, estabeleceu que havia uma relação direta entre o subdesenvolvimento e as revoluções políticas. Ainda, de acordo com o autor, das 27 nações mais ricas, que detinham 75% da riqueza mundial, apenas uma sofreu convulsão interna. Contudo, das 38 nações mais pobres 32 sofreram conflitos importantes em menos de uma década (TORLONI, 1972).

Para esclarecer as circunstâncias que definem se uma nação é desenvolvida ou subdesenvolvida, o autor delineou alguns critérios de desenvolvimento a partir de indicadores que demonstravam o progresso dos países. O principal indicador utilizado pela ONU era a renda per capita, isto é, a divisão do Produto Interno Bruto (PIB) pelo conjunto de habitantes. Contudo, segundo o autor do livro, esse indicador era passível de distorções, caso houvesse concentração de renda de determinados grupos da sociedade.

Em seguida, Torloni (1972) trata da classificação das nações segundo a ONU, afirmando que países com renda per capita superior a 1000 dólares eram considerados altamente desenvolvidos e, com renda entre 500 e 1000 dólares, classificavam-se como suficientemente desenvolvidos. Todavia, países que não atingiam renda anual per capita de 700 dólares eram classificados como subdesenvolvidos. Em 1973, o Brasil possuía uma renda anual per capita de 480 dólares e ocupava o 40º lugar no ranking mundial.

Para o autor, o desenvolvimento não era apenas econômico, mas um processo que deveria ser acompanhado por mudanças em outros setores da vida social. Torloni (1972) delineia em sua obra o mecanismo necessário para os países alcançarem o desenvolvimento no que tange ao aspecto econômico desse processo. Para o país se desenvolver, Torloni (1972) defendia que a produtividade deveria crescer de forma exponencial, produzindo desdobramentos como o aumento do PIB

e da renda per capita que aumentariam a diversificação da produção e da produtividade. Entretanto, para que esse ciclo não fosse interrompido, era necessário introduzir novas técnicas ou melhoria de tecnologia já existente o que, por sua vez, exigiria acumulação de capital. Para o autor, a acumulação de capital se fazia à custa da poupança do país. Essa poupança era formada tanto com proventos do próprio país quanto os do exterior, por meio de investimentos diretos ou empréstimos. De acordo com Torloni, a baixa produtividade, somada a escassez de poupança, criavam obstáculos ao processo de desenvolvimento dos países subdesenvolvidos:

A dificuldade com que se defrontam os países subdesenvolvidos para deflagrarem o mecanismo do desenvolvimento provém, por um lado, da baixa produtividade decorrente da carência de capital e de tecnologia, o que conduz à escassez de poupança e, portanto, do investimento. É o círculo vicioso da pobreza de que falava o Professor Ragnar Nurske. O pior é que esses fatores negativos não são estáticos, mas sua interação produz cada vez níveis mais baixos de vida, num processo que Myrdal denomina *causação circular acumulativa*. De outro lado, há o crescimento rápido das populações, cujas necessidades sociais em escolas, hospitais, habitação etc., absorvem grande porcentagem dos orçamentos governamentais, diminuindo a parcela disponível para investimento nos setores que impulsionam o desenvolvimento, como estradas, usinas elétricas, petroquímica, aço, comunicações, etc. Dado, porém, o impulso inicial, rompido esse círculo vicioso da pobreza, os fatores positivos também agem em *causação circular acumulativa*, isto é, sua própria dinâmica sustentará o processo em ritmo crescente (TORLONI, 1972, p. 92).

No que tange aos pré-requisitos de desenvolvimento, o autor defendia que o Estado deveria promover: recursos humanos capacitados pelos padrões de saúde e educação, crença coletiva no futuro, conscientização do povo, planejamento global, empresariado dinâmico e instituições políticas e sociais adequadas (TORLONI, 1972). Nesse trecho do capítulo, Torloni (1972) traz uma série de menções às características do Desenvolvimento Nacional similar as preconizadas pela ESG. A ênfase acerca de um planejamento global e realístico, da defesa da intervenção estatal baseada nas ideias do economista sueco Gunnar Myrdal⁷⁵ e de um crescimento econômico com justiça social denotam a proximidade da compreensão do autor com as acepções da Escola sobre o Desenvolvimento Nacional.

Em relação ao vínculo entre desenvolvimento e segurança, o autor argumenta que a segurança era uma das condições fundamentais para o desenvolvimento, pois

⁷⁵ A obra deste economista é citada na Bibliografia do capítulo sobre Desenvolvimento Nacional do livro *Doutrina Básica da ESG* de 1979.

assegurava a estabilidade social e política do país. Nesse sentido, a segurança era condição *sine qua non* para garantir um ambiente favorável ao desenvolvimento:

[...] a segurança garante um clima propício ao desenvolvimento, este, por sua vez, superando as contradições sociais, elevando o padrão de vida das populações, abrandando as desigualdades regionais, afasta pouco a pouco os motivos de insatisfação e de rebeldia e vai consolidando as bases da ordem, da paz social e da estabilidade política (TORLONI, 1972, p. 96).

Em seguida, o autor estabelece as etapas necessárias para um país alcançar o desenvolvimento. Para tanto, Torloni (1972) fundamenta-se na obra *Etapas do Desenvolvimento Econômico* de Walt W. Rostow (1964), dividindo o processo de desenvolvimento em três etapas.

A primeira é marcada pela possibilidade de avanço econômico e aprimoramento das condições culturais, permitindo o surgimento de novos empresários, de crédito bancário, de indústrias e de um governo nacional. A segunda etapa é chamada por Rostow de decolagem e consiste na transição entre uma sociedade de base predominantemente agrícola para uma de base industrial. Durante esta etapa, a taxa de investimento sobe de 5 a 10% da renda nacional, muda-se a estrutura política em favor do desenvolvimento, estimula-se a poupança e os investimentos e fortalece-se a classe empresarial e a sociedade. Na obra, o autor apresenta um quadro com as datas aproximadas de decolagem de alguns países do mundo:

QUADRO 6 – TRANSIÇÃO ENTRE UMA SOCIEDADE DE BASE AGRÍCOLA PARA UMA DE BASE INDUSTRIAL

Grã-Bretanha	1783-1802	Rússia	1890-1914
França	1830-1860	Canadá	1896-1914
Bélgica	1833-1860	Argentina	1935-
USA	1843-1860	Turquia	1937-
Alemanha	1850-1873	Índia	1952-
Suécia	1868-1890	China	1952-
Japão	1878-1900		

Fonte: Torloni (1972).

A terceira etapa para o desenvolvimento era a denominada marcha para a maturidade, fase em que se alcança a chamada “versatilidade” econômica e que durava em média um período de 60 anos. Essa etapa é marcada pela versatilidade em produzir tudo o que se quer. Uma vez que o país atinja esse patamar, Torloni (1972) argumenta que se chega a era do consumo em massa, fase em que as

atividades produtoras de bens de consumo duráveis e serviços assumem a liderança do processo de desenvolvimento. Segundo a perspectiva de Rostow (1964), toda nação que já atingiu o ápice da terceira etapa de desenvolvimento poderia optar pela expansão do poderio e influência no exterior ou pelo estabelecimento do Estado de Bem-Estar social (Welfare State) (Apud Torloni, 1972, p. 98).

Em relação ao Brasil desse período, o país encontrava-se na segunda etapa de desenvolvimento proposto por Rostow. De acordo com Torloni (1972), entramos nesta etapa entre 1955-1960, durante a gestão do presidente Juscelino Kubitschek.

No que tange ao conceito de desenvolvimento, o autor elenca no livro definições de diferentes intelectuais, mas o destaque durante a leitura do capítulo ficou com a definição apresentada por Torloni (1972) a partir da doutrina da ESG:

A doutrina da nossa Escola Superior de Guerra oferece um enfoque multidimensional, conceituando o desenvolvimento como “o continuado aumento da capacidade do Poder Nacional, através do permanente crescimento dos elementos políticos, econômicos, psicossociais e militares que o compõem”. Ou, em outras palavras, “desenvolvimento é a maximização do Poder Nacional, em ritmo acelerado, objetivando a consecução do bem comum” (TORLONI, 1972, p. 100).

O uso do conceito de desenvolvimento da doutrina da ESG pelo autor corrobora com a tese de projeção do campo militar sobre o educacional. Uma vez que Torloni (1972) cita a definição de desenvolvimento conforme apresentada nos manuais e nos cursos da ESG durante o período da ditadura.

No manual de Palermo (1972), as questões atinentes ao desenvolvimento e à segurança nacional aparecem como um dos temas centrais do seu capítulo introdutório. No que concerne à noção de desenvolvimento, o autor estabelece a associação desse com o crescimento econômico de uma nação. Destacando como parâmetro a aferição da renda per capita de um determinado espaço social, no qual a alta contínua desse índice, juntamente a um elevado grau de progresso nas indústrias e da produtividade das demais atividades econômicas, permitiriam a qualquer nação atingir o desenvolvimento econômico. Em seguida, o autor elenca uma classificação de países a partir de suas rendas per capitas, dividindo-os em desenvolvidos e subdesenvolvidos. Utilizando-se dos dados do “Anuário das Nações Unidas de 1963, essa estatística dividia os países do mundo em seis categorias de acordo com o valor da renda per capita de cada nação. No primeiro grupo figuravam os países com renda per capita superior a 1000 dólares; no segundo, países de

renda entre 575 e 1000 dólares; no terceiro de 350 a 575; no quarto de 200 a 350, em quinto, de 100 a 200 dólares e por último uma renda de menos de 100 dólares. O Brasil no período compunha o quarto grupo com renda por pessoa de 300 dólares. Embora o autor destaque que a aferição apenas do espectro econômico não apresente outras nuances do desenvolvimento de uma nação, Palermo (1972) defendia a renda per capita como um índice aceitável para mensurar o grau de desenvolvimento de um país, classificando como desenvolvidos os que renda superior a 1000 dólares por pessoa; em desenvolvimento, os que tivessem mais de 500 e subdesenvolvidos os demais que não atingiam esses números. Para exemplificar a relatividade do índice, Palermo (1972) argumenta que enquanto São Paulo possuía uma renda per capita de 600 dólares em 1962, o Piauí não passava dos 60.

As causas para o subdesenvolvimento do país, para Palermo (1972), deviam-se ao papel estritamente agrícola ocupado pelo Brasil. Sendo assim, o autor evoca a ideia de desenvolvimento integral, esclarecendo que não era apenas a baixa renda per capita que assolava o país, mas também o significado disso em termos de vida nacional. Nesse sentido, Palermo (1972) apresenta em sua obra a situação em que se encontrava o país em 1964:

- a) uma escolarização que exigia vagas para 15 milhões de crianças e só registra a matrícula da metade;
- b) um país que precisava de um leito de hospital para cada 100 pessoas e só apresentava um para cada 10.000;
- c) que exigia vagas nas escolas superiores para 200.000 jovens egressos do curso médio e só dispunha de 80.000;
- d) que permitia um índice de mortalidade infantil de até 250 por mil, em certas áreas do Norte;
- e) que via impassível estender-se o deserto, com o corte de árvores e o abandono da terra;
- f) que sentia os frêmitos de um povo estrangulado pela inflação, cujo índice atingira 82% num ano;
- g) que assistia aos arrancos do progresso do mundo e definhava na lavoura e na indústria, inerte ante o marasmo, a incompetência, o predomínio de grupos políticos irresponsáveis e ambiciosos;
- h) que se dava conta da falta de boas estradas, de comunicações rápidas, de escassez de energia elétrica, de desânimo nas projeções sociais para o futuro, face às sombras perspectivas da política da época;
- i) que, afinal, temia o olhar cobiçoso dos estrangeiros para a Amazônia, mas nada esperava como solução (PALERMO, 1972, p. 33).

Após a apresentação desses dados alarmantes acerca da situação do Brasil pós-abril de 1964, o autor exalta o papel das forças armadas na efetivação da “Revolução” que transferiu ao poder executivo [...] soma considerável de poderes,

objetivando frear os desmandos administrativos, a indisciplina e a demagogia, que campeavam e já ameaçavam a forças armadas (PALERMO, 1964, p. 33). Após a justificativa levantada pelo autor, esse destaca o papel do Ministro do Planejamento, Roberto de Oliveira Campos, e seu “Programa de ação econômica do Governo 1964-1966” que tinha como objetivos: a) evitar déficits descontrolados do balanço de pagamentos; b) adotar uma política de emprego; c) atenuar os desequilíbrios setoriais e regionais; d) conter o processo inflacionário. Na perspectiva de Palermo (1972), o programa de Roberto Campos foi o impulso inicial de um desenvolvimento integral do país, cujos resultados alcançados pelo regime no início dos anos 1970, ele exalta:

- a) a inflação foi controlada e reduzida a índices de 22 a 24% ao ano;
- b) o produto nacional cresceu cerca de 10%, taxa quase igual à do Japão e duas vezes a dos EUA;
- c) as matrículas no curso primário, que haviam sido de menos de 8 milhões, em 1963, passaram a 13 milhões em 1970; as do curso secundário, de 2 para 4 milhões; as do superior, de 80.000 para 220.000;
- d) a política habitacional, que responde pela construção de 750 mil novas residências e projeta decuplicar tal número, trouxe desaforo geral às classes operárias, dinamizou a indústria e o comércio das construções e deu serviço a centenas de milhares de braços;
- e) a potência instalada, em nossas usinas hidroelétricas, que era de 2.200.000 kw.;
- f) cerca de 10.000 km de estradas de rodagem foram pavimentadas e se preparam outras, como a Cuiabá-Santarém e a Transamazônica, depois de se haver contratado a pavimentação da Belém-Brasília e quase toda da que vai de Fortaleza até o Chuí;
- g) o controle da inflação permitiu dosar as atualizações salariais ao nível de 22/24% ao ano;
- h) fortaleceu-se a Petrobrás, ampliando-se a lavra e o refino de petróleo, de sorte que já produzimos 50% do que consumimos;
- i) a criação de estímulos fiscais iniciou o mais sério programa de reflorestamento do país, com mais de 50.000.000 árvores já plantadas e projetos de plantio de dez vezes mais;
- j) incrementa-se o turismo, com novos estímulos, assim como a industrialização do Nordeste; dinamiza-se e diversifica-se no Sul;
- k) instala-se um sistema de comunicações por micro-ondas que ligará, dentro de um ano, todo o país, depois de nos acharmos filiados à sociedade internacional que mantém o Satélite de Comunicações;
- l) reformou-se a discriminação fiscal, fortalecendo-se os Municípios;
- m) moralizou-se o imposto de Renda (PALERMO, 1972, p. 34-35).

Segundo Palermo (1972), o país caminhava a passos largos em direção ao desenvolvimento, destacando que o índice médio de vida havia subido no início de 1970 de 45 para 53 anos. Além disso, o autor enfatizava o aumento significativo do principal índice de aferição do desenvolvimento de uma nação, defendendo que [...] o Brasil logrou aumentar a sua renda per capita para cerca de 400 dólares, havendo

regiões (como São Paulo, Rio, etc.) as quais já ultrapassavam os 800 (PALERMO, 1972, p. 36).

Para provar a tese de que a nação seguia para o hall dos países desenvolvidos, Palermo (1972) ressalta no livro os resultados do que se convencionou chamar de “milagre econômico”. Destacando que o governo promoveu importantes reformas nos setores fiscal, bancário, administrativo, educacional e financeiro, que permitiram ao país ampliar o apoio a agricultura, aumentar a produção de petróleo, expandir a fabricação de produtos manufaturados tais como: automóveis, caminhões, tratores, aviões, navios, vagões, pneus, máquinas industriais, aparelhos elétricos, eletrodomésticos e eletrônicos. Para o autor, o resultado das exportações de 1969, que assinalaram a marca de 2 bilhões de dólares, com destaque para os produtos manufaturados que conseguiram superar em valor os dólares obtidos com a venda do café (maior produto de exportação do país no período), demonstravam que o caminho para o desenvolvimento seguia perseverante e inabalável (PALERMO, 1972).

Apreendidas essas considerações dos autores Hilário Torloni e Alfredo Palermo acerca do Desenvolvimento Nacional depreende-se que em ambas as obras despontaram representações, cuja acepção ao conceito representado ficou próxima à visão preconizada pela Escola. A citação de conceitos postulados em livros da ESG, somada a noções como características e causas do desenvolvimento que são enfatizadas nos manuais, denota-se que os autores se apropriaram dos estudos sobre o tema promovidos pela ESG sem a manifestação de particularidades consideráveis ao representar suas compreensões acerca do Desenvolvimento Nacional.

Nesse sentido, surge um ponto de interrogação no que tange às representações que ambos os autores tiveram acerca da noção de desenvolvimento. A forma como esse conceito desponta nos manuais estaria associada a uma concordância com o conceito de desenvolvimento proposto pela doutrina ou por uma crença que transcendia a diferentes grupos e ideários que compunham a sociedade da época? Afinal, de forma similar a noção de caráter nacional, os estudos e o conceito de desenvolvimento não eram exclusividade da ESG, orbitando também em

outros círculos ligados ao empresariado, a setores da classe média e, até mesmo, aos trabalhistas⁷⁶ de esquerda. Segundo Neves:

Na primeira metade da década durante o governo Vargas, as campanhas pela criação da Petrobrás e da Eletrobrás mobilizaram diferentes segmentos sociais e partidos políticos. Tornou-se comum empresários, operários e políticos, filiados a uma gama diferenciada de partidos como o PTB, o PSD, o PCB e a própria UDN, manifestarem sua convicção nacionalista desenvolvimentista na esperança de que a nação brasileira pudesse caminhar com as próprias pernas em direção à industrialização efetiva de sua economia (1997, p. 59).

Esta profusão de convicções acerca do desenvolvimento nacional resultou na fundação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB⁷⁷) em 1955, instituição que contribuiu para a discussão em torno de projetos de desenvolvimento para o país. No interior do ISEB⁷⁸ foram formuladas várias teorias e projetos por intelectuais das mais diversas orientações ideológicas, que apresentavam diferentes perspectivas sobre qual seria o modelo de desenvolvimento mais apropriado para o Brasil.

Nesse sentido, faz-se importante frisar que o desenvolvimento foi uma estratégia política adotada precedentemente à ditadura civil-militar. Com suas raízes

⁷⁶ Sob a liderança de Leonel Brizola, foi criada em 1962, a Frente de Mobilização Popular (FMP), movimento que tinha como prerrogativas: a superação do subdesenvolvimento, desenvolvimento industrial do país, controle da economia pelo capital nacional, reformas de base, controle das remessas de lucro e democratização da política. A FMP contou com a participação do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), do Pacto de Unidade e Ação (PUA), da União Nacional dos Estudantes (UNE), da União Brasileira dos Estudantes Secundários (UBES). Além disso, integrantes da Frente Parlamentar Nacionalista e membros de entidades camponesas e femininas também integraram o movimento (VALÉRIO, 2007).

⁷⁷ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros foi criado em 14 de julho de 1955 pelo decreto nº.57.608, por João Café Filho, que assumiu o governo após o suicídio de Getúlio Vargas. O ISEB foi criado no Ministério da Educação e Cultura e era diretamente subordinado ao Ministro de Estado. O ISEB compunha-se de três órgãos: o Conselho Consultivo, o Conselho Curador e a Diretoria Executiva. O Diretor Executivo era Roland Corbisier. Faziam parte do Conselho Curador: Anísio Teixeira, Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, Hélio Burgos Cabal, Hélio Jaguaribe, José Augusto de Macedo Soares, Nelson Werneck Sodré, Roberto de Oliveira Campos e Roland Corbisier. De 1955 a 1964, o ISEB apresentou constantemente mudanças no seu pensamento. Logo na sua criação, seu movimento era de direita, mas nos últimos anos de sua existência, permaneceram apenas Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré. Pode-se dizer que a orientação teórica e política da instituição passou para outras mãos. Muitos dos seus novos componentes eram jovens professores e líderes do movimento estudantil. Foram eles os responsáveis pelas novas direções que assumiu o ISEB, as quais se traduziram numa crescente “esquerdização”, particularmente nos últimos meses do governo João Goulart (TOLEDO, 1978, p. 184–185; 190–191).

⁷⁸ O presente trabalho não tem como objetivo o estudo das correntes de pensamento que influenciaram a trajetória do ISEB como, por exemplo, o positivismo, o marxismo ou a teoria da dependência. Temos conhecimento da vasta bibliografia que trata da instituição e de suas propostas nacional-desenvolvimentistas para o país. Contudo, a citamos, no sentido de demonstrar que havia uma profusão de grupos e projetos de diferentes camadas sociais, cujo principal objetivo era o de promover o desenvolvimento do Brasil.

nas políticas pós Revolução de 1930, ainda de cunho nacionalista, este modelo econômico foi o protagonista das políticas socioeconômicas, já associadas ao capital estrangeiro, do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), cujos princípios:

[...] postulavam que o crescimento dependia diretamente da quantidade dos investimentos e da produtividade marginal do capital; estes dois elementos estavam ligados ao investimento estrangeiro, que os fazia variar em função de sua própria importância. O desenvolvimentismo como ideologia de um desenvolvimento autônomo no âmbito do sistema capitalista proclamava por sua vez a riqueza e a grandeza nacional, a igualdade social, a ordem e a segurança (DESENVOLVIMENTISMO..., 2001).

Sendo assim, o programa de metas promovido pelo governo de Kubitschek podia ser enquadrado como o precursor de uma política desenvolvimentista alinhada ao capital estrangeiro e replicada pela ditadura, guardadas suas devidas diferenças e proporções.

A gestão de Kubitschek consolidou a cooperação internacional no plano econômico, político e cultural, bem como uma noção de nacionalismo vinculado ao desenvolvimento econômico o qual, ao erradicar o subdesenvolvimento, asseguraria a defesa da nação contra ideologias associadas à subversão. Em linhas gerais, a política socioeconômica desse ex-presidente:

[...] consubstanciou a orientação política a ser dada ao desenvolvimento brasileiro, baseada na maior intervenção do Estado na economia, no aumento da participação do capital privado nacional no processo de industrialização e na incorporação do capital estrangeiro. A política desenvolvimentista concebia a participação do capital estrangeiro como condição essencial para que o país superasse o subdesenvolvimento. Somente através da obtenção de recursos externos, seja sob a forma de investimentos diretos, financiamentos ou empréstimos, seja através da técnica, seria possível acelerar o crescimento econômico.

Do ponto de vista de Kubitschek, dos intelectuais, dos políticos e técnicos da administração identificados com o desenvolvimentismo, era fundamental a aceleração do crescimento econômico para que o Brasil atingisse a prosperidade e a paz e, como consequência, a soberania. Por sua vez, o conceito de soberania era entendido como equivalente ao conceito de autodeterminação. Os desenvolvimentistas afirmavam que somente os países ricos poderiam exercer plenamente a sua soberania e determinar os rumos de seu futuro.

A concepção de prosperidade no discurso dos desenvolvimentistas vinha acompanhada da ideia de ordem, que significava a manutenção do regime democrático. No entender de Kubitschek, o subdesenvolvimento constituía uma porta aberta à penetração de ideologias contrárias à democracia e por isso a luta contra o comunismo deveria ser travada eliminando-se a pobreza. Vendo o Brasil como um país de tradição democrática e valores cristãos, integrante da comunidade dos povos ocidentais, os desenvolvimentistas identificavam a segurança nacional com a segurança do Ocidente. O Estado deveria se voltar não somente para a defesa da integridade do seu território, mas, sobretudo, contra a ação estratégica comunista, que era vista como tendente a solapar e destruir a soberania

nacional. A segurança era definida a partir da visão do caráter global da guerra, o que conduziria todos os Estados a se aglutinarem em blocos e a unirem seus potenciais militares e econômicos na luta contra o inimigo comum, o comunismo.

O nacionalismo para os desenvolvimentistas significava desenvolvimento econômico, ao contrário do sentido dado pela corrente nacionalista, que considerava o nacionalismo como a luta dos países pobres contra a exploração dos países ricos e via no subdesenvolvimento a consequência da dominação externa. Em seus discursos, Kubitschek dizia que o nacionalismo que convinha ao Brasil era aquele que colocava o país em condições de falar de igual para igual com os outros países, sem nenhum receio e sem nenhum sentimento de inferioridade. Para que isto se concretizasse, o único caminho era o desenvolvimento, que só seria alcançado com a colaboração do capital estrangeiro. Desse modo, se opor a essa colaboração era se opor à emancipação nacional. A concepção de nacionalismo estava ligada à noção de defesa da nação contra a subversão.

O desenvolvimentismo trazia também uma concepção de grandeza nacional como destino. O Brasil, ao ultrapassar seu estágio de subdesenvolvimento, ocuparia uma posição de destaque no mundo, dada a sua riqueza natural, sua extensão territorial e o valor do seu povo (DESENVOLVIMENTISMO..., 2001, grifos nossos).

A partir das acepções citadas acerca da noção de desenvolvimento sob a ótica e as ações político-econômicas da gestão Juscelino Kubitschek, depreende-se que o conceito de desenvolvimento adotado pela doutrina da ESG foi extemporâneo ao período da ditadura. De forma similar a noção de caráter nacional, o desenvolvimento não foi tema exclusivo de estudos e conferências da ESG. Pelo contrário, essa noção já circulava em diferentes setores e períodos da sociedade brasileira.

Sendo assim, a representação de autores dos manuais de EPB elencados nesta tese acerca da concordância e aproximação do conceito de desenvolvimento proposto pela DSND, faz-se compreensível ao analisarmos o conceito em uma perspectiva diacrônica, permitindo, desta forma, reconhecer que este era um elemento que transcendia diferentes vertentes de pensamento tanto daquela época, quanto das anteriores.

3.1.3.2 Noções de segurança nacional contidas nos manuais

No que tange à noção de Segurança Nacional, Torloni (1972), não aprofundou em seu manual o conceito em si. Não há no livro, um capítulo ou tópico que se dedique exclusivamente a esta questão. A noção de Segurança Nacional é abordada sob o escopo da Integração Nacional. A ênfase na Segurança aparece

apenas de forma direta na sua relação com o desenvolvimento conforme descrito em parágrafos anteriores.

Nesse sentido, o conceito de integração presente no livro de Torloni (1972) era definido como [...] o processo através do qual se instauram as condições para uma interdependência estreita e uma interação harmônica das partes e destas com o todo, [...] realiza-se a integração, nos campos geopolítico e econômico-social (TORLONI, 1972, p. 55). A noção de integração exposta no livro extrapola o alcance geográfico do conceito, elencando a integração social como um dos elementos fundamentais para que porções territoriais ainda não integradas ao país se integrem à unidade nacional. Segundo Torloni (1972), a integração nacional compreendia a síntese de dois componentes [...] a integração física e a social e a incorporação de territórios e de populações, mesmo que estas mantenham sua impermeabilidade vertical (TORLONI, 1972, p. 57).

A ideia de integrar o território e a população brasileira operava no sentido de reduzir os antagonismos. Faz-se importante frisar que a DSND, consubstanciada na disciplina de EPB, defendia a importância da redução das injustiças sociais e de uma distribuição de renda mais equânime, no sentido de erradicar óbices, antagonismos e pressões, elementos da DSND caracterizados como obstáculos à Política Nacional na área do desenvolvimento e da segurança. Conforme citado no primeiro capítulo desta pesquisa: “[...] antagonismos são óbices de modalidade peculiar, por manifestarem atividade deliberada, intencional e contestatória à consecução e/ou manutenção os objetivos nacionais” (TORLONI, 1972, p. 79). Nesse sentido, promover a integração nacional afastaria o risco de qualquer tipo de manifestação subversiva em distintas porções territoriais do país, denotando desta forma a segurança nacional manifestando-se de forma subjacente a integração nacional.

Por outro lado, Alfredo Palermo dedica ao tema da segurança nacional relevância em seu capítulo introdutório, enfatizando que havia uma ligação íntima entre essa e o desenvolvimento. Sob essa perspectiva, Palermo (1972) afirma que os excelentes resultados alcançados na economia freavam o clima de agitação sindical e anarquia política, justificando que injustiça social e miséria eram os melhores combustíveis para a propagação de ideias subversivas. Para Palermo:

Sem uma política desenvolvimentista, o Brasil regredirá a tempos de primarismo e violência. A miséria, que já causou duas grandes revoluções -

a Francesa e a Russa - pode causar outras. Bem compreende o governo, portanto, que, zelando pelo “desenvolvimento integral” do Brasil - desenvolvimento político, econômico, geográfico, social, cultural, etc. - estará zelando pela Segurança Nacional. A fome gera o desespero. O desespero gera a violência - a subversão, o terror, a guerra civil (PALERMO, 1972, p. 38).

Em contrapartida, o autor reconhecia que ainda havia muito por fazer em todas as áreas. Enfatizando que o retorno da [...] vida econômica e social, administrativa e cultural dependerá a volta à normalidade democrática que é ideal comum (PALERMO, 1972, p. 38). Palermo (1972) também dedicou atenção à segurança nacional nos capítulos que trataram do campo político e do campo militar, definindo-a com a mesma descrição do artigo 3º do Decreto-Lei nº 898, medida legal que caracterizava os crimes contra a segurança nacional e a ordem política e social. O conteúdo deste artigo previa que a segurança nacional compreendia, [...] essencialmente, medidas destinadas à preservação da segurança externa e interna, inclusive a prevenção e repressão da guerra psicológica e da guerra revolucionária subversiva (BRASIL, 1969b).

A Segurança Nacional também foi tema do capítulo sobre o campo militar. O autor discorreu sobre os aspectos da segurança nacional, classificando-os como segurança interna e externa, sobre a ESG, designando-a como uma escola de alto nível, cuja finalidade era a de desenvolver estudos dos problemas brasileiros e oferecer soluções válidas, não apenas ao desenvolvimento do país, mas também, à solução dos problemas que diziam respeito à segurança nacional. Outro tema que compôs o capítulo e que possuía relação com o conceito de segurança nacional foi o estudo sobre a guerra contemporânea, no qual o autor discorreu acerca dos seus diferentes tipos e formas, dando ênfase para a guerra psicológica e subversiva desencadeada na perspectiva do autor pelos partidários do comunismo internacional.

Mediante essas considerações, é possível observar que os autores deram ênfases distintas ao conceito de Segurança Nacional. A forma como Torloni (1972) silencia sobre o conceito em sua obra, denota contornos singulares na apropriação de uma das noções basilares à doutrina. Por outro lado, a ênfase na questão da Integração Nacional e na compreensão de que o desenvolvimento de porções territoriais ainda não completamente integradas ao país se traduzia em medidas

importantes para a segurança nacional, que denotam a proeminência que o autor atribuiu ao binômio segurança e desenvolvimento.

No manual de Palermo (1972) a ênfase aos elementos que compunham a segurança nacional apresentou-se de forma mais alinhada à doutrina concebida pela ESG. As menções a segurança interna e externa, a ESG e a guerra contemporânea bem como outros itens ligados ao campo militar corroboram com a ideia de que esse autor abordou essas questões de forma mais consonante aos princípios da doutrina.

Contudo, a associação entre segurança nacional e o desenvolvimento pode ser observada nos manuais de ambos os autores e conforme a análise empreendida sobre a noção de desenvolvimento em relação à compreensão da ESG para com as acepções manifestadas pelos autores, pode-se concluir que havia uma concordância, uma aproximação, uma similitude nas formas como os autores dos manuais expressavam a relação entre o desenvolvimento e a segurança nacional.

Os apontamentos desta seção permitiram desvelar representações que os autores selecionados nesta pesquisa continham acerca dos princípios elementares à DSND.

A análise dos manuais de EPB em relação à doutrina formulada pela ESG possibilitou compreender como os autores dessas obras apropriaram-se de formas diferentes dos princípios contíguos a esse ideário, corroborando com a tese defendida nesse trabalho, de que os agentes responsáveis pela produção desses livros apropriaram-se de forma singular de preceitos da DSND, mas sem necessariamente impedir a difusão dos princípios subjacentes à doutrina da ESG.

Além disso, a seção permitiu observar a forma como os autores operaram no que tange à concepção de suas obras. A seleção de conteúdos distintos para compor capítulos cujos temas denominaram-se “introdução doutrinária”, bem como a seleção de programas de ensino diversos que serviram como vetores de produção destes manuais, relacionam-se com a noção de Chartier (1994) acerca de apropriação, como a possibilidade de uma iniciativa individual de uso dos objetos que pode, inclusive, subverter-lhes o sentido inicial.

É interessante observar que embora existisse uma formalidade das práticas de produção dessas obras, sancionadas a partir de uma ordem estabelecida, representada no caso, pelo parecer de aprovação da CNMC, os autores produziram obras com aspectos consideravelmente divergentes.

Essas práticas inscritas no tempo apresentaram perceptíveis diferenças durante o processo de produção da análise. A condescendência de Torloni (1972) na apreensão do socialismo democrático, o conceito de política nacional original proposto por Palermo (1972), a divergência na formulação dos Objetivos Nacionais, bem como as particularidades com as que os autores enunciaram como segurança nacional, permitiram apreender essas práticas como [...] criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas” (CHARTIER, 2004, p. 13). Corroborando com a ideia de Certeau (2002), na qual as práticas [...] definem, com efeito, o campo onde se efetua o deslocamento que irá refluir sobre as ideologias. Sua formalidade diferente manifesta seu reemprego com um outro funcionamento” (p. 160).

As representações dos autores acerca dos princípios da DSND apresentaram uma série de indícios de usos particulares de conceitos da doutrina enunciados nos textos de seus manuais. As diferentes versões apresentadas nos manuais acerca de conceitos elementares à DSND permitiram identificar tensões nas evidências que surgiam à medida que a pesquisa avançava. Essas evidências ratificam a ideia de que o objeto fundamental de uma pesquisa historiográfica sob o escopo da história cultural [...] reside na tensão que articula as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades, com os constrangimentos, as normas e as convenções que limitam [...] o que lhes é lícito pensar, enunciar, fazer (CHARTIER, 1995, p. 190).

Por outro lado, as semelhanças, as concordâncias e as aproximações com a definição de conceitos elementares à doutrina, como o de caráter e desenvolvimento nacional, denotaram que os autores dos manuais partilharam de uma representação dessas noções que circulavam em diferentes períodos e setores da sociedade brasileira. Conforme descrito na seção, o desenvolvimento nacional foi uma noção extemporânea a ditadura, cujas raízes remontam o período pós-revolução de 1930, e cuja circulação logrou complacência de militares, do empresariado, de parte da esquerda, entre outros setores da sociedade civil, o que permitiu compreender as similitudes do conceito apresentado pelos autores em relação ao que era difundido pela Escola.

Apreendidas as considerações apontadas na seção, no sentido de desvelar as representações que autores de manuais de EPB continham acerca dos princípios da DSND, pode-se concluir que no que tange a conceitos bastante específicos da doutrina, como o de Regimes Políticos Contemporâneos, Política Nacional,

Aspirações Nacionais, Interesses Nacionais, Objetivos Nacionais e Segurança Nacional, que os autores dos manuais selecionados nesta pesquisa apresentaram apropriações deveras singulares sobre esses elementos do ideário esgueano.

Ao mesmo tempo, foi possível concluir que princípios como o de caráter nacional, desenvolvimento nacional e o binômio segurança e desenvolvimento, no caso do último, como conceitos de mútua causalidade, apresentaram representações mais próximas às difundidas pela DSND, no sentido de concordância, semelhança e anuência às noções apontadas nos livros, manuais, conferências e estudos promovidos pela ESG. Ressaltando, conforme elencado na seção, que esses conceitos orbitaram em setores e períodos extemporâneos a ditadura civil-militar, mas mantendo-se em pauta como conceitos de extrema relevância para o período, o que em tese compeliu tamanhas semelhanças das representações dos autores com a dos princípios da doutrina.

Por fim e utilizando mais uma vez uma fonte advinda de um jornal que circulou no período de vigência da EPB, gostaríamos de destacar que constatar a existência de apropriações singulares de preceitos da doutrina da ESG contidos em manuais de EPB foi ao encontro do próprio processo de criação e desenvolvimento da disciplina.

Afinal, se olharmos para a trajetória da disciplina e os embates entre os órgãos que orientaram a docência e a produção de seus manuais, constatar a ocorrência de apropriações acerca de conceitos fundamentais a DSND em livros da versão da EMC para o ensino superior tornou-se uma possibilidade cada vez mais verossímil.

Isto posto, faz-se importante destacar no trecho final desta seção uma matéria publicada no Diário de Notícias do Rio de Janeiro no dia 27 de agosto de 1976, a qual veiculava em sua página cinco a seguinte chamada de notícia: “Gen. Araújo Lopes esclarece informações de Passarinho”. O texto publicado no jornal era a transcrição de uma carta enviada pelo ex-presidente da CNMC, defendendo-se de uma acusação do ex-ministro Jarbas Passarinho que, segundo o jornal, recusou o direito do general Moacir Araújo Lopes de organizar currículos de Educação Moral e Cívica.

Na carta o ex-presidente da CNMC afirmou que as informações de Jarbas Passarinho continham evidente engano, pois não se assentavam na realidade dos fatos. Em síntese, o jornal publicou as críticas que a CNMC fez ao Parecer nº 94/71

que na concepção de Moacir contrariavam o Decreto nº 869/69 e o Decreto nº 68065/71, com destaque para o trecho em que o general tece críticas diretas ao Parecer nº 94/71, afirmando que este dispositivo dificultava [...] o tratamento axiológico, basilar para a formação do caráter, primeira finalidade da Educação Moral e Cívica (LOPES, 1976, p. 5). Demonstrando, mais uma vez, a heterogeneidade de pensamento de indivíduos e grupos que fizeram parte dos governos do período da ditadura civil-militar.

Considerando os resultados da análise empreendida nesta seção, acrescidos das representações divergentes que os órgãos relacionados diretamente a docência da EPB apresentaram acerca da natureza, bem como dos programas da disciplina, depreende-se que devido à falta de coesão e articulação entre os responsáveis pela organização do ensino da EPB podemos considerar se não previsível, ao menos razoável que houvesse diferentes interpretações acerca do que deveria ser contemplado nos diversos suportes à docência do componente curricular em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre a conclusão deste trabalho não é uma tarefa fácil. Afinal, o resultado desta tese de doutoramento remonta uma longa trajetória que se inicia na escrita da dissertação do meu mestrado e se finda nas considerações da presente pesquisa.

Recordo da primeira vez que tive contato com as fontes que me convenceram a empreender um estudo sobre a disciplina de EPB, ainda no mestrado, lembro-me das sensações que tive ao encontrar toda aquela documentação, a qual permitiu elaborar um estudo sobre o processo de implantação da EPB na Universidade Federal do Paraná.

Lembro com muita satisfação de toda aquela euforia, aquela emoção da descoberta que, em seguida, se convertera em uma curiosidade irredutível no sentido de desvendar o processo de implantação da disciplina de EPB em uma prestigiada universidade do país, bem como a conduta dos docentes no que tange à docência deste componente durante a ditadura.

Ainda no campo das reminiscências, recordo-me que um dia depois da defesa da minha pesquisa no mestrado, no final do mês de junho de 2015, fui até à Pontifícia Universidade Católica do Paraná me informar se no segundo semestre daquele ano o programa de pós-graduação abriria vaga na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, cuja aderência permitiria o desenvolvimento de uma nova proposta de pesquisa que envolvesse a disciplina de EPB, mas em outra perspectiva e foco.

Se no mestrado as preocupações incidiram em compreender o processo de implantação da disciplina de EPB em uma importante instituição de ensino superior do país, o enfoque no doutorado voltou-se aos manuais didáticos criados como suporte à docência desse componente, no sentido de pensar sob quais diretrizes estes foram concebidos e, a partir dessa compreensão, apreender as representações que autores e editores tiveram sobre determinados preceitos da DSND.

O número reduzido de investigações sobre o tema, somado a relevância dos manuais didáticos como fontes pertinentes ao campo da História e da historiografia da educação, me inspiraram a empreender, durante o meu processo de doutoramento, uma investigação, acolhida e orientada com muita seriedade pela

Prof^a Dr^a Rosa Lydia, sobre preceitos da doutrina desenvolvida pela ESG contidos em manuais de uma disciplina marcadamente doutrinária e destinada à juventude universitária do país.

Os manuais didáticos de uma disciplina criada a partir de um processo de projeção do campo militar para o educacional nos instigaram a inúmeras possibilidades de investigação. Mas a partir das conclusões da minha pesquisa de mestrado, a qual identificou apropriações muito particulares e distintas das orientações oficiais sobre a docência da disciplina, decidimos focar a análise nas representações que os agentes responsáveis sobre a produção de manuais para a EPB tiveram, a partir da noção de apropriação, acerca de preceitos da doutrina da ESG contidos nos livros para a docência da referida disciplina.

A ideia de incluir uma disciplina baseada em princípios da moral e do civismo nas instituições de ensino do país já era cogitada desde o século XIX e, de certa forma, ainda reverbera no imaginário de alguns grupos sociais. A justificativa parece se repetir de forma similar em diferentes temporalidades, inclusive na contemporaneidade, recorrentemente, o componente curricular ganha uma nova roupagem, um nome diferente, como Cidadania ou Constituição, mas o objetivo, bem como o enfoque permanecem semelhantes às propostas que já vigoraram no Brasil em outros períodos.

O ideário presente nos manuais aqui abordados foi ajustado de acordo com as seleções que autores e editores fizeram durante o processo de concepção das obras. A constatação de que os manuais analisados neste trabalho se ajustaram aos programas e currículos de diretrizes diferentes já demonstrava indícios da tese defendida neste trabalho, a qual preconiza que os agentes responsáveis pela produção de obras didáticas de EPB tinham apropriações singulares acerca de preceitos da DSND. Esses manuais, por se caracterizarem como enunciadores de marcas culturais, vinculando, dessa forma, dimensões simbólicas, saberes e concepções pedagógicas, cumpriam um papel de mediador do conhecimento nas aulas de EPB nas instituições de ensino superior do país.

Nessa perspectiva e diante do grande número de manuais produzidos para dar suporte à docência da EPB, tive que criar critérios para a seleção das obras que serviriam como fonte para as análises empreendidas neste trabalho que, em linhas gerais, priorizaram autores provenientes da sociedade civil e sem vínculos diretos com a ESG, a CNMC ou outros órgãos que compunham o regime. Os critérios já

mencionados em diversos momentos da pesquisa permitiram, de fato, a construção de uma resposta mais significativa em relação aos objetivos definidos nesta tese. A ideia aqui defendida não é a de diminuir análises que perscrutem obras elaboradas por militares ou sujeitos que foram membros de órgãos como o CFE e a CNMC, pelo contrário, acredito que trabalhos nesta perspectiva seriam enriquecedores para o conjunto de pesquisas sobre a educação na ditadura civil-militar permitindo ampliar o olhar sobre a disciplina de EPB, bem como sobre a doutrina da ESG. Contudo, o recorte definido neste trabalho permitiu identificar representações que autores e editores, provenientes da sociedade civil e sem vínculos com a CNMC e com o CFE, possuíam sobre a DSND em manuais com considerável circulação, com destaque para o de Torloni, que alcançou o maior número de reedições de um manual de EPB, tendo inclusive reimpressões após o fim da ditadura.

Sendo assim, minha tese se construiu na direção de compreender a forma como autores e editores de manuais didáticos de EPB se apropriaram de preceitos da DSND contidos nessas obras. Para tanto, defendi a tese de que os agentes responsáveis pela produção dos livros destinados à docência da EPB apropriaram-se de forma singular de preceitos caros à doutrina da ESG, sem, no entanto, impedir a difusão de princípios subjacentes à DSND.

No empreendimento de responder à problemática que guia este trabalho, que, em linhas gerais, nos remete às formas como os autores de manuais de EPB se apropriaram dos princípios da DSND e compreendendo os livros como “[...] objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos que podem ser investidos e as aproximações às quais são suscetíveis” (CHARTIER, 1999, p. 8), entendi ser fundamental o estudo das formas materiais das obras em questão. Por esta razão, privilegiei não apenas a análise das palavras inscritas nos livros, mas também a sua materialidade.

Na seção “Ditadura, Educação e Cultura” foi possível compreender todo o contexto que permeou a criação da disciplina de EPB e, conseqüentemente, a de seus manuais. Nesta primeira parte da pesquisa, pude adentrar no contexto cultural da época que permeou o campo educacional e influenciou na criação de uma disciplina pautada nos princípios da moral e do civismo. O conhecimento sobre as correntes culturais do período e suas diferentes manifestações no teatro, na música, no cinema, na literatura, bem como o engajamento e a participação de jovens e estudantes nessas manifestações contrárias à ditadura foram desenhando o cenário

anterior ao recrudescimento do regime com o AI-5 e a implantação da EPB nas instituições de ensino superior do período.

Esta primeira parte da pesquisa permitiu a compreensão do cenário de transformações culturais que foi promovido por governos que formaram a ditadura civil-militar no Brasil, com destaque para o campo educacional, o qual atendeu a elementos propostos pela DSND, que se traduziram nos dispositivos das Leis 5540/68 e 5692/71, no sentido de promover a difusão de valores caros à ESG, bem como a preparação de mão de obra.

Compreender a criação da disciplina de EPB a partir de um processo de transformações culturais, o qual elencou a educação como um dos elementos mais importantes dele, permitiu apreender uma reorganização cultural criada pelo regime, cujo um dos principais alvos era a juventude do país do período, a qual, por meio do ensino da EPB, bem como pela ação da censura, teria contato apenas com conteúdos que neutralizariam ações consideradas subversivas para a ditadura.

Nessa primeira parte, também foi interessante analisar, a partir das noções de estratégia e tática, as ações e reações promovidas tanto pelos movimentos culturais do período quanto pela ditadura, embates que culminaram na projeção do campo militar para o educacional, com a criação da disciplina de EPB. Ainda nessa perspectiva de ação e reação, pude compreender os fundamentos da DSND, ideário que serviu como base teórica para a criação e o desenvolvimento da disciplina de EPB no referido processo de projeção do campo militar para o educacional.

Além disso, já na seção 1 foi possível identificar uma ausência de coesão entre diferentes órgãos que compunham o regime, demonstrando que os governos formados durante a ditadura apresentaram vozes dissonantes, particularidades e embates entre os grupos que disputavam os espaços de poder durante a ditadura civil-militar.

Na segunda seção, na qual o foco voltou-se aos programas de ensino e à materialidade dos manuais foi possível identificar indícios de apropriações particulares que autores e editores apresentaram em dispositivos que organizavam os manuais selecionados como fontes para esta tese. Embora o enfoque do trabalho tenha sido direcionado para as apropriações de autores e editores acerca de preceitos da doutrina da ESG, em dispositivos materiais das obras, também foi possível verificar apropriações singulares no que tange aos programas de ensino

que serviam como vetores para a produção desses manuais e que influenciaram as estratégias editoriais empregadas nos livros.

Sendo assim, a segunda seção privilegiou captar esses indícios ao mesmo tempo em que se analisavam as estratégias editoriais desses impressos. O trabalho de análise com enfoque na materialidade das obras provou-se acertado, no sentido de ampliar as possibilidades da investigação e permitir uma resposta mais significativa a problemática que guiou esse trabalho. Cabe destacar, que não foi possível identificar esses indícios de apropriações em todos os elementos materiais que compõem as obras. Contudo, nos dispositivos nos quais pude captá-los, tais como prefácio e orelhas, as apropriações singulares sobre preceitos da DSND foram se deslindando de forma sutil e corroborando com a compreensão de Chartier (1990) acerca de que [...] não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor (CHARTIER, 1990, p. 127). Nesse sentido, empreendi a investigação que, em linhas gerais, remeteu às formas como os autores de manuais de EPB se apropriaram dos princípios da DSND, tanto sob a perspectiva do exame das formas materiais quanto das textuais.

Os manuais de EPB selecionados nesta pesquisa carregam consigo uma história. Um recorte específico de tempo no qual os princípios da moral e do civismo se fizeram presentes nas salas das instituições de ensino superior de todo o país.

Nesse sentido, reitero que analisar os dispositivos materiais dos manuais de EPB foi fundamental no intuito de captar indícios do ideário hegemônico do regime que governou o país durante o período da ditadura, bem como das estratégias editoriais que se fizeram presentes nos livros destinados ao estudo e à docência da versão da EMC para o ensino superior.

A imposição de uma disciplina baseada na moral e no civismo para o ensino superior abriu um novo mercado de publicação frente à demanda de novos leitores, que surgiram a partir da implantação da EPB em todos os cursos de graduação e pós-graduação do Brasil.

Nesse sentido, e com ênfase na análise dos manuais como suportes de leitura, cuja significação do texto não pode ser dissociada da matéria que organiza a forma da sua percepção nas apropriações, também pude compreender sob quais diretrizes autores e editores das obras selecionados nesta pesquisa se fundamentaram no processo de elaboração desses impressos.

Sendo assim, buscou-se investigar tanto as estratégias editoriais que permearam as edições dessas obras, quanto a materialidade desses objetos, no sentido de identificar indícios de apropriações particulares de preceitos da DSND, corroborando com a tese defendida neste trabalho, que autores e editores dos manuais de EPB da Editora Pioneira e Lisa apropriaram-se de forma singular dos preceitos da DSND, mas sem necessariamente impedir a difusão dos princípios subjacentes a doutrina presente nessas obras.

Além disso, vimos na segunda seção desta tese que o período em que os manuais de EPB foram publicados foi de exponencial crescimento para o mercado editorial. A ampliação da produção de papel e celulose, a modernização do parque gráfico nacional e os programas de incentivo à produção de manuais didáticos favoreceram a expansão do mercado livreiro no país.

No escopo do crescimento desse mercado, inúmeros manuais de EPB passaram a circular no Brasil. Segundo a nota oficial do MEC/CNMC nº 01/76, até meados da década de 1970 mais de cinco manuais que versavam sobre a disciplina haviam sido aprovados pela Comissão e homologados pelo ministro da educação e cultura, número que aumentou para mais de uma dezena no início da década de 1980.

Contudo, em relação aos aspectos tipográficos no que tange ao potencial de circulação dos manuais, as obras de Torloni e Palermo cumpriram com os princípios de legibilidade da tipografia, mantendo linhas com até cerca de 15 palavras (com exceção das edições 20 e 21 de Torloni), disposição harmônica dos elementos graficamente acomodados nas páginas e seccionamentos dos textos de forma equilibrada e agradável aos olhos. Todavia, cumprir com os princípios que garantem uma excelente legibilidade de uma obra, do ponto de vista tipográfico, não assegura o sucesso editorial que um livro pode alcançar.

Não obstante os livros de Torloni tenham se consolidado como o manual com o maior número de edições durante o período em que a disciplina existiu, pode-se afirmar que não foi o conjunto de inovações gráficas no decorrer das suas 21 edições que garantiu o sucesso editorial desta obra. Se os compararmos aos manuais de Palermo, pode-se constatar que os princípios de legibilidade, como mancha tipográfica menor, margens laterais mais largas e fontes com serifa, foram elementos presentes em todas as edições do livro da Editora Lisa. Por outro lado, várias edições da obra de Torloni foram impressas com fontes sem serifa que, em

tese, criam a [...] possibilidade de monotonia em maiores quantidades de corpo de texto (CLAIR; BUSIC-SNYDER, 1986, p. 200), bem como margens menores, mancha tipográfica maior, entre outros fatores que tornam a experiência leitora menos eficiente.

Mas, afinal, como esta obra que, em algumas de suas edições apresentou composição tipográfica questionável, conseguiu tornar-se um sucesso editorial, alcançado a expressiva marca de 200.000 exemplares comercializados?

Eventualmente a resposta a esta pergunta não advém de um único fator, pelo contrário, a possibilidade de uma explicação para esta questão só parece possível ao convergir inúmeras circunstâncias que foram se deslindando no percurso desta investigação. Provavelmente, elementos como a apropriação singular de preceitos da DSND; opção pelas diretrizes do CFE; participação do projeto de coedição com o MEC/INL, a qual permitiu uma grande ampliação da tiragem do livro a partir da 3ª edição; inovações no projeto gráfico da obra a partir da 7ª edição (1975); pioneirismo na publicação de um manual específico para a EPB; popularidade do autor, que chegou a ocupar o cargo de governador da unidade da federação mais rica do país. Esse conjunto de fatores permite conjecturar que o mercado decorrente da obrigatoriedade do ensino de EPB – no caso os docentes e estudantes da disciplina – optaram em sua maioria por um manual não tão alinhado aos preceitos da ESG. No trabalho de Bertotti (2015), foi constatado que os docentes da EPB selecionavam, para ministrar suas aulas na UFPR, obras propositadamente desalinhadas aos preceitos da DSND, mas que em sua maioria não apareciam nos programas de ensino elaborados pela Coordenação da disciplina.

Considerando que a implantação deste componente ocorreu em todas as instituições de ensino superior do país, é possível conjecturar que a obra de Hilário Torloni, por suas características singulares em relação aos outros manuais disponíveis no mercado, foi uma das principais escolhas entre os coordenadores e docentes de EPB, que foram construindo durante a década de 70 seus programas de ensino para os dois semestres obrigatórios da versão da EMC para o ensino superior no Brasil.

Na última seção, a proposta de enfatizar a análise dos textos dos manuais no sentido de identificar apropriações particulares de preceitos da doutrina da ESG vai ao encontro do que defende Choppin ao argumentar que os manuais como fonte trazem consigo [...] um sistema de valores morais, religiosos políticos, uma ideologia

que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Em uma perspectiva teórico-metodológica o uso de referenciais da História Cultural com destaque para as contribuições de Chartier, foram decisivas para validar a tese aqui defendida. A ênfase na palavra, no símbolo, nas particularidades permitiu a construção de uma pesquisa historiográfica cujo enfoque concentrou atenção [...] nos empregos diferenciados, nas apropriações plurais dos mesmos bens, das mesmas ideias, dos mesmos gestos (CHARTIER, 2004, p. 7).

Essa citação de Chartier (2009) remete ao início da terceira seção quando pude constatar que os capítulos introdutórios das obras analisadas neste trabalho traziam enfoques bem diferentes no que concerne a uma introdução doutrinária a disciplina de EPB. Considerando que a opção teórico-metodológica buscou privilegiar os usos diferenciados, o reemprego e as apropriações particulares, foi possível já no início da seção, constatar que autores e editores tinham representações bem diferentes sobre o que deveria constar em um capítulo introdutório de um manual de EPB.

As escolhas de programas de ensino distintos que serviram como vetores de produção das obras por autores e editores vão ao encontro da tese aqui defendida, a qual contribui na apresentação de novas perspectivas no que tange às pesquisas sobre a educação durante a ditadura civil-militar. Demonstrando novas possibilidades em relação às análises que pensavam o período em décadas anteriores como uma consequência pura e simples de determinantes estruturais, permitindo dessa forma a apreensão de outras perspectivas e olhares sobre a educação promovida pelo regime.

Além disso, a partir da análise dos manuais, pude constatar que preceitos da DSND foram conceituados de formas singulares por autores e editores responsáveis pelas obras. Considerando que a EPB foi o resultado de um processo de projeção do campo militar para o educacional era compreensível que os preceitos da doutrina da ESG tivessem a mesma definição do que os estabelecidos nos documentos norteadores, porém isso não ocorreu nas obras dos autores e editores aqui analisados.

Cabe destacar que, embora a obra de Palermo tivesse adotado o programa da CNMC e alinhado seu manual de forma mais categórica aos preceitos da ESG,

ele ainda apresentou apropriações singulares sobre a doutrina, com destaque para os conceitos de política nacional e objetivos nacionais, cuja representação destoava da difundida em manuais da ESG.

Nesse sentido, retomando a metodologia empregada na terceira seção desta tese, primeiramente foi analisada de que maneira os autores, Palermo e Torloni, se apropriaram dos conceitos da doutrina. O critério utilizado para a análise de determinados preceitos em detrimento de outros, ocorreu a partir da seleção de conceitos da doutrina que figuravam nas obras de ambos os autores. Nesse sentido, elenquei para análise os elementos que formavam o capítulo introdutório dos manuais, com destaque para os itens: elementos básicos da nacionalidade e regimes políticos contemporâneos. Além disso, foram selecionados no processo os conceitos de Política Nacional, Objetivos Nacionais – que se desdobrava nos itens interesses/aspirações nacionais e caráter nacional – e, finalmente, os de Segurança e Desenvolvimento Nacional.

A partir da definição dos preceitos que seriam analisados em ambos os impressos, no sentido de identificar as formas como os autores se apropriaram deles, delimito a análise ao que autores e editores compreendiam como Introdução Doutrinária – elementos básicos da nacionalidade e regimes políticos contemporâneos – Política Nacional, Objetivos Nacionais – interesses e aspirações nacionais, e caráter nacional – Segurança Nacional e Desenvolvimento Nacional.

Sendo assim, construí a seção abordando no início de cada subseção as definições dos conceitos supracitados sob a perspectiva da DSND para em seguida apresentar as considerações de autores e editores acerca de preceitos da doutrina da ESG, a fim de compreender a partir da noção de apropriação, as representações que ambos anunciavam sobre princípios do ideário esgueano.

Ao olhar com distanciamento para o período em que esses manuais circularam e difundiram preceitos da doutrina da ESG, é possível concluir que tanto o manual de Torloni quanto o de Palermo apresentaram apropriações singulares sobre preceitos da DSND. Conforme analisado anteriormente, a obra de Palermo apresentou aspectos mais marcadamente alinhados a ESG, em contraponto a Torloni, cuja obra não trazia definições tão similares aos elencados em manuais da Escola. Contudo, não obstante autores e editores tenham apresentado apropriações particulares de conceitos caros à DSND, ambos os manuais denotam uma adesão a uma política maior da doutrina da ESG, a qual visava a participação da juventude

universitária no plano político-econômico nacional. Além disso, conforme vimos na seção dois, tanto o programa da CNMC quanto o do CFE apresentavam preceitos provenientes da DSND, ora de forma explícita ora implícita.

Além disso, gostaria de destacar que o objeto desta investigação permanece atual e de extrema relevância. Afinal, em pleno século XXI ainda temos parcelas da população que defendem a intervenção das forças armadas no poder ou na gestão do estado. Isto posto, e lembrando que a única proposta do atual governo, para a educação durante o ano de 2019, foi o projeto de transformar um pouco mais de duas centenas de escolas públicas em instituições de ensino cívico-militares, não é de se duvidar que nos próximos anos surja novamente a ideia de criar uma disciplina nos moldes da EPB, visando a “educação” da juventude, de forma similar ao que foi proposto na década de 1960.

Diante da pertinência e atualidade da presente tese, acredito que o trabalho com manuais da disciplina de EPB mereça mais estudos. Afinal, conforme afirmei anteriormente, existem outras obras – mais de uma dezena – que também se caracterizaram como manuais didáticos desse componente curricular. Acredito que o potencial dos manuais como fonte enseja a análise de outras perspectivas de investigação, as quais podem considerar:

- analisar mais profundamente a relação entre as editoras citadas nesta pesquisa e a ditadura civil-militar;
- ampliar a pesquisa sobre o uso dos manuais de EPB por docentes e discentes que participaram dos processos de ensino-aprendizagem durante a vigência da EPB nas instituições de ensino superior do período;
- aprofundar a análise de manuais elaborados por autores e editores vinculados às forças armadas e a órgãos como a CNMC;

Nesta perspectiva, enfatiza-se algumas propostas que podem enriquecer o campo da História e da historiografia da educação. No mais, acredito que os manuais, bem como a disciplina de EPB mereçam mais estudos. Espero que esta investigação possa inspirar outros pesquisadores a desenvolver trabalhos que dialoguem com a presente tese ou que preencham as lacunas que surgiram durante o desenvolvimento deste estudo.

Por fim, a escolha em elaborar uma história das apropriações se fez muito oportuna no sentido de considerar a peculiaridade da criação desses manuais diante da imposição de uma disciplina baseada em uma doutrina. Para Chartier (2001),

sempre foi problemática a possibilidade de fazer uma história das apropriações. Diante da dificuldade em encontrar fontes que permitam a construção de uma narrativa historiográfica desse gênero, o autor aponta as traduções e resenhas como possibilidades de fonte para trabalhos dessa natureza. Além disso, defende que nós, historiadores, [...] devemos inventar as fontes que permitam uma história da apropriação ou das apropriações (CHARTIER, 2001, p. 69). Sendo assim, este trabalho primou pela análise das formas como os sujeitos responsáveis pela produção de determinados manuais didáticos de uma disciplina fundamentada em preceitos de uma doutrina hegemônica de um período, apropriaram-se de um ideário para a concepção desses livros.

Afinal, como argumentou esse célebre historiador, a história não [...] pode se reduzir às questões que possam ser respondidas, aparentemente, com a mais rigorosa certeza, pois frequentemente os temas que podem ser tratados com certa segurança são os menos interessantes para os historiadores (CHARTIER, 2001, p. 101).

FONTES

Legislação

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968.

_____. **Parecer Nº 3**, de 04 de fevereiro de 1969a (Conselho Federal de Educação).

_____. **Decreto Nº 869**, de 12 de setembro de 1969b.

_____. **Prescrições sobre Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica nos Três de Níveis de Ensino**, 20 de outubro de 1970 (Ministério da Educação e Cultura e Comissão Nacional De Moral e Civismo).

_____. **Decreto Nº 68.065**, de 14 de janeiro de 1971a.

_____. **Parecer Nº 94**, de 4 de fevereiro de 1971b (Conselho Federal de Educação).

_____. **Portaria Nº 505**, de 22 de agosto de 1977 (Ministério da Educação e Cultura).

_____. **Lei Nº 8.663**, de 14 de junho de 1993.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Nota Oficial** nº 01 de 1976. Relação dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica e Estudo de Problemas Brasileiros e Organização Social e Política Brasileira aprovados pela CNMC e homologados pelo MEC. Rio de Janeiro, 1976.

DOPS-PR. INFORMAÇÃO N. 1046 – E2/75. Assunto: **Formação política do estudante na universidade**. Ministério do Exército – III Exército. Comando da 5ª RM/DE. Estado Maior. Curitiba, 30 de setembro de 1975. DOPS-PR. Documento confidencial.

_____. INFORME N. 239 – 06/80. Assunto: **Pichamento na cidade**. Secretaria de Estado da Segurança Pública. Curitiba, 16 de junho de 1980. DOPS-PR.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Portaria nº 11.306**, de 8 de fevereiro de 1974.

Jornais

ARZUA, Ivo. "Ex-prefeito de Curitiba, Ivo Arzua foi um dos 19 que assinou o ato". [Entrevista concedida a] Rhodrigo Deda. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 13 dez. 2008. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/ex-prefeito-de-curitiba-ivo-arzua-foi-um-dos-19-que-assinou-o-ato-3ck3zx4ggi7w5rkcq0kf4g9ce/>.

FÓRUM criminal. **Correio Paulistano**, São Paulo, 9 de janeiro de 1959. Seção Vida Judiciária. p.7.

GENERAL Araújo Lopes faz conferência em Minas sobre ensino de Moral e Civismo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Edição 81, 10 de julho 1970. 1º Caderno, p. 14. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=8545&Pesq=%22MORAL%20E%20CIVISMO%22. Acesso em: 27 nov. 2019.

GENERAL afirma na ESG que educação cívica preenche "vácuo ideológico" no país. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Edição 87, 17 de julho 1970. 1º Caderno, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pesq=%22Moacir%20Ara%C3%BAjo%20Lopes%22%22. Acesso em: 27 nov. 2019.

GUERRA, Paz e Liberdade. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, Edição 14.775, 27 dezembro 1970. 4º Seção, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&PagFis=7901&Pesq=%22Moacir%20Ara%C3%BAjo%20Lopes%22. Acesso em: 27 nov. 2019.

LOPES, Moacir Araújo. Cartas. As observações completadas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Edição 103, 20 de julho de 1975. Caderno Especial, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pesq=%22Moacir%20Ara%C3%BAjo%20Lopes%22%22. Acesso em: 27 nov. 2019.

_____. Gen. Araújo Lopes esclarece informações de Passarinho. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, Edição 14697, 27 de agosto de 1976, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_05&pasta=ano%201977&pesq=%22axiol%C3%B3gico%22. Acesso em: 27 nov. 2019.

PADILHA, João Inácio. Moral e Cívica comete os erro que eliminaram outras matérias. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Edição 61, 08 de junho 1975. 1º Caderno, p. 20. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pesq=%22Moacir%20Ara%C3%BAjo%20Lopes%22%22. Acesso em: 27 nov. 2019.

Manuais didáticos

PALERMO, Alfredo. **Estudo de problemas brasileiros**: educação moral e cívica, organização política e social. 1º edição. São Paulo, Lisa, 1971.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** educação moral e cívica, organização política e social. 2º edição. São Paulo, Lisa, 1972.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** educação moral e cívica, organização política e social. 3º edição. São Paulo, Lisa, 1979.

TORLONI, Hilário. **Estudo de problemas brasileiros:** de acordo com as normas e diretrizes oficiais. 1º edição. São Paulo, Pioneira, 1972.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** de acordo com as normas e diretrizes oficiais. 2º edição. São Paulo, Pioneira, 1973.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** de acordo com as normas e diretrizes oficiais. 3º edição. São Paulo, Pioneira, 1973.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** de acordo com as normas e diretrizes oficiais. 5º edição. São Paulo, Pioneira, 1974.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** de acordo com as normas e diretrizes oficiais. 7º edição. São Paulo, Pioneira, 1975.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** de acordo com as normas e diretrizes oficiais. 13º edição. São Paulo, Pioneira, 1980.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** de acordo com as normas e diretrizes oficiais. 16º edição. São Paulo, Pioneira, 1983.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** de acordo com as normas e diretrizes oficiais. 19º edição. São Paulo, Pioneira, 1987.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** de acordo com as normas e diretrizes oficiais. 20º edição. São Paulo, Pioneira, 1990.

_____. **Estudo de problemas brasileiros:** de acordo com as normas e diretrizes oficiais. 21º edição. São Paulo, Pioneira, 1992.

REFERÊNCIAS

ABNT [Associação Brasileira de Normas Técnicas]. NBR 6034 - **Preparação de índice de publicações**. Rio de Janeiro: ABNT, ago. 1989.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação Juventude e Contemporaneidade**, n. 5-6, maio-dez. 1997. p. 25-36.

ABREU, Alzira Alves de. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro: pós - 1930**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

ADESG. **Estatuto Interno da Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra**. ADESG, 1954.

_____. **Manual da ADESG** – PB. João Pessoa: ADESG, 1977.

ADLER, Mortimer J. DOREN, Charles Van. **Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente**. Tradução de Edward Horst Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: Realizações, 2010.

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. “Movimento estudantil e classe média no Brasil – estudo comparativo”, In: ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon (org.), **Classes médias e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro: princípios da técnica de editoração**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL – Instituto Nacional do Livro, 1986.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**. Teoria e método. Bauru: Edusc, 2006.

ARRUDA, Antônio. **A Escola Superior de Guerra: história de sua doutrina**. São Paulo: GRD (Brasília): INL, 1983.

BANDECCHI, Brasil. **História Econômica e Administrativa do Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Lisa, 1970.

BARANOW, Ulf G. e SIQUEIRA, Márcia Dalledone. (orgs.) **Universidade Federal do Paraná: história e estórias (1912-2007)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

BARROS, José D' Assunção. A História Cultural Francesa – Caminhos de Investigação. **Revista de História e Estudos Culturais**. Outubro/Novembro/Dezembro de 2005. Vol. 2. Ano II. Nº 4.

BASTOS, Maria Helena de Câmara. **Um manual e suas diferentes apropriações**. “Noções de História da Educação” de Theobaldo Miranda Santos (1945). In: V

Congresso Brasileiro de História da Educação “O ensino e a pesquisa em História da Educação”, 2008, Aracaju. Anais... Aracaju: UFS/UNIT, 2008.

BERTOTTI, Rudimar Gomes. **Caráter, amor à pátria e obediência a lei? Disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na Universidade Federal do Paraná (1971-1984)**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar: 1810-1970**. Autêntica: Belo Horizonte, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar (1810 – 1910)**. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. Economia e humanismo. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, 26 (75), 2012, pp.249-266.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **A entrada do ideário anticomunista da escola superior de guerra na produção de material pedagógico e livros didáticos voltados à disciplina de educação moral e cívica (1961-1973)**. In: Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação. UFMT, Cuiabá, 2013.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1990.

BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, Marta M. C. de. **Por uma história Cultural dos saberes pedagógicos**. IN: SOUSA, C. e CATANI, D. B. (org) Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, D.B.; SILVA, V,B, Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM, 2010.

CEDOC. Palestra de Hilário Torloni. [S.l.] [2018?]. Disponível em: <http://www.fundacaoromi.org.br/fundacao/index.php?pag=padrao&op=cedoc&id=2421&op2=not&cat=recordando> Acesso em: 12 jun. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer** (1980). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. A formalidade das práticas: do sistema religioso à ética das luzes (XVII-XVIII). In: **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil S. A. 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, 11(5), 1991, pp.173-191.

_____. Cultura Popular: revistando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995, p. 179-192.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priore. 2. ed. Brasília/DF: UnB, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artimed, 2001.

_____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Algés, Portugal: Difel, 2002.

_____. **Formas e sentido - Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

_____. Introdução. In: **Leituras e Leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHOPPIN, Alan. **O historiador e o livro escolar**. In: História da Educação. Trad. Maria Helena Camara Bastos. ASPHE/Fae/Ufel, Pelotas (11), abril, 5-24, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. 2º ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1986.

_____. **Os Estudos de Problemas Brasileiros na UFRJ: aproximações institucionais**. Revista Contemporânea de Educação, v. 7, p. 193-215, 2012.

_____. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

DARNTON, Robert. **Os best-sellers proibidos da França Revolucionária**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DESENVOLVIMENTISMO. In: ABREU, Alzira Alves de. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro: pós - 1930**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/desenvolvimentismo>.

DREIFUSS, René. **1964 – a conquista do Estado**. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis (RJ): Vozes, 1981.

DUARTE, Gerson Constância. **A Reprodução Ideológica do Discurso Político na Educação: um Entendimento Através da Fala dos Professores Universitários no Contexto do Governo Geisel, 1974-1979**. Mestrado em História. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2008.

DURAN, Marília Claret Geraes. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. *International Studies on Law and Education*, v. 12, p. 43-48, 2012.

ENCREVÉ, Pierre e LANGRAVE, Rose-Marie (coord.). **Trabalhar com Bordieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ESG. Escola Superior de Guerra – ESG. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1974.

_____. Escola Superior de Guerra – ESG. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1975.

_____. Escola Superior de Guerra – ESG. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1976.

_____. Escola Superior de Guerra – ESG. **Doutrina Básica**. Rio de Janeiro: ESG, 1979.

_____. Escola Superior de Guerra – ESG. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1983.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 47, p.29-60 – 2004.

FIGUEIREDO, Osmar Salles de. **Estudo de Problemas Brasileiros, como disciplina e prática educativa, nas escolas superiores da V região administrativa do Estado de São Paulo**. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1976.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A Comissão Nacional de Moral e Civismo: 1969-1986. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006. v. 1. p. 3-9.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. O ensino de Educação Moral e Cívica e um novo modelo de cidadão. In: XXIV Simpósio Nacional de História - História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos, 2007, São Leopoldo. **Anais** - XXIV Simpósio Nacional de História - História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos, 2007. p. 1-8.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Os programas de formação de professores de Educação Moral e Cívica (1969-1993). In: XX Encontro Regional de História - ANPUH SP, 2010, Franca. **Anais** - XX Encontro Regional de História - ANPUH SP, 2010. p. 1-12.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Portugal: Veja: Passagens. Tradução de: CASCAIS, Antonio F. e CORDEIRO, Edmundo, 2002.

GASPARI, Elio. A “linha dura” do regime na visão do presidente Geisel. [S.l.] [2019?]. Disponível em: <http://arquivosdaditadura.com.br/documento/galeria/linha-dura-regime-visao-presidente-geisel> Acesso em: 30 jun. 2019.

GARCIA, Miliandre. **“Ou vocês mudam ou acabam”**: teatro e censura na ditadura militar (1964-1985). Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2008.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil** – São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GINZBURG, Carlo. **"Os pombos abriram os olhos: Conspiração popular na Itália do século XVII"** In: A Micro-história e outros ensaios. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. GONÇALVES, Sandro. Desenvolvimentismo e Educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). **Revista Diálogos**, Maringá, v. 12, p. 143-171, 2008.

_____. **Doutrina de segurança nacional e desenvolvimento na ditadura civil-militar**: estratégias e a educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011.

_____. **A Escola Superior de Guerra e a Lei 5692/71**: Discursos Governamentais e Implementação da Lei no Paraná. In: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto e RANZI, Serlei Maria Fischer. (orgs.) Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Editora da UFPR, 2012.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2. P. 230-254.

GOUVÊA, Maria Aparecida Rocha. **Música de protesto e ethos discursivo no período da ditadura militar**: a arte de dizer o proibido. Curitiba: Appris, 2013.

GURGEL, Jose Alfredo Amaral. **Segurança e democracia**: uma reflexão política. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1975.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: T. A. Queiroz; Editora da USP, 1985.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. **Cultura e participação nos anos 60**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

JOSÉ, Ângela. Cinema marginal, a estética do grotesco e a globalização da miséria. **ALCEU** - v.8 - n.15 - p. 155 a 163 - jul./dez. 2007.

KATE, Clair; BUSIC-SNYDER, Cynthia. **Manual de tipografia**: a história, as técnicas e a arte. Tradução de Joaquim da Fonseca. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

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

LERNER, Samara Lima Tavares Mancebo. **A Pós-Graduação em Estudos de Problemas Brasileiros na UERJ**: uma reflexão sociológica sobre um projeto de socialização política no Brasil. Doutorado em Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2013.

LERNER, Samara Lima Tavares Mancebo. **Entre o moderno e o autoritário, o liberal e o conservador**: o projeto de socialização político-ideológico contido na disciplina Estudo de Problemas Brasileiros. Revista Educação e Sociedade, v. 37, p. 1029-1044, out-dez, 2016.

MANSAN, Jaime Valim. **Subversivos**: ditadura, controle social e educação superior no Brasil (1964-1988). Doutorado em História. Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2014.

MARTINS, Rui. **A rebelião romântica da Jovem Guarda**. São Paulo: Fulgor, 1996.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia**. São Paulo: UNESP, 2004.

MEDEIROS, Ruy H. de; CASTANHO, Sérgio. Trajetória do movimento estudantil e expectativas sociais dos estudantes brasileiros: 1960-1980. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 55, p. 180-194, mar. 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar – cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MULLER, Angélica. **A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969-1979)**. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NAPOLITANO, Marcos. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, p.103-126 – 2004.

NEIRA, Marcos Garcia e LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

NEVES, Aniceh Farah; SANTOS, Marko Alexandre Lisboa dos; NASCIMENTO, Roberto Alcarria do. *International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design*. 7. 2007, Curitiba. **Anais**.

NEVES, Lúcia de Almeida. Trabalhadores na crise do populismo: utopia e reformismo. In: TOLEDO, Caio Navarro. **1964: visões críticas do golpe**. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 55–74.

NUNES, CLARICE. Ensino e historiografia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 67-79, Jan/Fev/Mar/Abr 1996.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de Freitas B. de. **A implantação da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, 1982.

PALERMO, Alfredo. In: CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/ACERVO/dicionarios/verbete-biografico/palermo-alfredo>. Acesso em: 05 jul. de 2017.

PELLICCIOTTA, Mirza Maria Baffi. **Uma aventura política: as movimentações estudantis dos anos 70**. Mestrado em História. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 1997.

PIZZETTI, Sílvia. Os fundamentos epistemológicos e metodológicos do conhecimento histórico. **Revista História Social**, v. 10, p. 13-34, 2003.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Trad. VIEIRA, C. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

RAUTH, Marli Terezinha. **Cidadania e educação no Estado brasileiro: da formação cívica à formação ética.** Mestrado e Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2002.

REIS, José Carlos. **História & Teoria:** historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

RIDENTI, Marcelo. Intelectuais e artistas brasileiros nos anos 1960/70: “entre a pena e o fuzil”. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 185-195, jan.-jun. 2007.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 10ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SAVIANI, Dermeval. 1989. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

SEPÚLVEDA, José Antônio Miranda. **O papel da Escola Superior de Guerra na projeção do campo militar sobre o campo educacional.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil de Castelo a Tancredo – 1964-1985.** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

STEPHANOU, Alexandre Ayub. **Censura no regime militar e militarização das artes.** Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:** entre a adesão e a resistência. São Paulo; 2001. 399p. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da PUC de São Paulo.

_____. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984):** história e historiografia. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 28, n.1, p. 51-75, 2002.

_____. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968–1984).** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

TOLEDO, Caio Navarro. **ISEB: fábrica de ideologias.** 2º ed. São Paulo: Ática, 1978.

TORLONI, Hilário. [Carta enviada para Anísio Teixeira]. Destinatário: Anísio Teixeira. São Paulo, 9 ago. 1968. 1 carta. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/textual/carta-de-hilario-torloni-a-anisio-teixeira-solicitando-sugestoes-para-o-ante-projeto-de-lei-complementar-a-constituicao-do-estado-de-sao-paulo-rel>. Acesso em: 4 set. 2017.

VALÉRIO, Telma Faltz. **A reforma do 2º grau pela Lei 5692/71 no Paraná:** representações do processo. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, 2008.

VATICANO. **Fé e Inculturação.** Disponível em: https://http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_cti_1988_fede-inculturazione_po.html. Acesso em: 05 de maio de 2019.

VELOSO, Caetano. **Verdade tropical.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997

VIDAL, Diana. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.25-41, Jan/Jun 2009.

WARDE, Mirian Jorge. **Questões teóricas e de método:** a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 1997, Campinas. Anais... Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997. p. 91-100.

ANEXOS

- A) Programa de ensino anexo ao Parecer nº 94/71.
- B) Nota Oficial Nº 01/76, do MEC – Comissão Nacional de Moral e Civismo. Rio de Janeiro/1976 que torna pública a relação dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica e Estudo de Problemas Brasileiros e Organização Social e Política Brasileira aprovados pela CNMC e homologados pelo Ministério da Educação e Cultura, publicados no Diário Oficial da União.
- C) Matéria do Jornal do Brasil do dia 8 de junho de 1975 sobre os problemas das disciplinas morais e cívicas.

A) Programa de ensino anexo ao Parecer nº 94/71

II — PROGRAMA DE ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS

UNIDADE I — *Panorama geral da realidade brasileira*

1. Características gerais da geopolítica e geoeconomia nacional.
2. O homem brasileiro: formação étnica e cultural; traços característicos; pirâmide etária; situação demográfica.
3. As instituições sociais, políticas e econômicas.
4. O comportamento social: estratificação, mobilidade e adaptação social; ação comunitária; ética individual, profissional e social.

UNIDADE II — *Problemas morfológicos*

1. As estruturas econômicas: análise do sistema econômico brasileiro.
2. As estruturas sociais.
3. As estruturas políticas e as características da democracia no Brasil.
4. A estrutura dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

UNIDADE III — *Problemas de desenvolvimento econômico*

1. A riqueza nacional do solo, subsolo e fundo do mar; Petróleo e Siderurgia.
2. Povoamento e preservação do solo.
3. A Amazônia e seus problemas.
4. O Nordeste e seus problemas.
5. Os transportes e a economia.
6. Desenvolvimento agrícola e pecuário; Reforma Agrária.
7. Problema energético.
8. Desenvolvimento industrial.
9. Comércio interno e internacional.
10. Disparidades regionais e desequilíbrios sócio-econômicos; Organismos regionais.
11. O desenvolvimento econômico e a integração econômica setorial e nacional.
12. Política monetária, creditícia e fiscal.
13. Planejamento econômico.
14. Trabalho e Previdência Social.
15. Mercado de capitais.

UNIDADE IV — *Problemas sócio-econômicos*

1. Habitação.
2. Saúde: prevenção, assistência médica e reabilitação. Saneamento básico e erradicação das endemias.
3. Educação: diagnóstico e soluções.
4. Comunicação social e difusão cultural.
5. A ciência, a tecnologia e seu papel no desenvolvimento.
6. As artes e sua função cultural.
7. Urbanização.
8. Empresa — sua função social e sua participação no desenvolvimento.
9. As Forças Armadas no processo sócio-econômico do Brasil.

UNIDADE V — *Problemas políticos*

1. Filosofias e Ideologias políticas.
2. O Poder Nacional: suas expressões.
3. Representação popular.
4. Partidos políticos: organização e funcionamento.
5. Evolução política nacional.
6. Problemas geopolíticos: a ocupação do solo e os limites territoriais.
7. Política econômica.
8. Política social.
9. Política externa.
10. Organismos políticos internacionais: ONU e OEA.

UNIDADE VI — *Segurança Nacional*

1. Segurança externa e interna — Responsabilidade do cidadão.
2. Guerra revolucionária.
3. As Forças Armadas — Marinha, Exército e Aeronáutica.
4. Estabelecimento de uma doutrina e formulação de uma política de segurança nacional — Conselho de Segurança Nacional — Estado Maior das Forças Armadas — Escola Superior de Guerra.

Rio de Janeiro, 4 de fevereiro de 1971.

A Comissão Especial do Conselho Federal de Educação para Educação Moral e Cívica:

Raymundo Moniz de Aragão, Presidente
Dom Luciano José Cabral Duarte, Relator
Esther de Figueiredo Ferraz
Maria Terezinha Tourinho Saraiva
Pe. José Vieira de Vasconcellos
Tarcísio Meireles Padilha

B) Nota Oficial Nº 01/76, do MEC – Comissão Nacional de Moral e Civismo. Rio de Janeiro/1976 que torna pública a relação dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica e Estudo de Problemas Brasileiros e Organização Social e Política Brasileira aprovados pela CNMC e homologados pelo Ministério da Educação e Cultura, publicados no Diário Oficial da União.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

Rua da Imprensa, 16 - 6º Andar-Sls/601 a 605
Telefones: 224 8002 - 224 5402
Rio de Janeiro - RJ

NOTA OFICIAL Nº 01/76

Cumprindo determinação do Senhor Presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo, Ministro Heraldo Montedônio Bezerra de Menezes, torno pública a relação, em ordem cronológica, dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica, de Estudo de Problemas Brasileiros e Organização Social e Política Brasileira, até a presente data aprovados por esta Comissão, em Pareceres que, concluindo nada haver a opor-lhes sob o ponto de vista de moral e civismo, vieram a ser homologados, nos termos do art. 6º, alínea e do Decreto 869/69 e § 1º do art. 10 do Decreto 11.065, de 14.01.1971, D.O. de 15.01.1971, por despachos do Exmº Sr. Ministro da Educação e Cultura, publicados no Diário Oficial da União.

TÍTULO E AUTOR	NÍVEL	EDITORA	OUTROS DADOS	
			Edição	Homologação D.O.
BRASIL, BRASIL DE AMANHÃ - Ana Adelaide Vieira	Iº Grau	Cia. Brasileira Artes Gráficas Rua Vilela Tavares, 215-Lins-RJ Pedido Profº Odília M. Lima	1ª 1970	04.12.70
MANA E ZUNGA - Inayá Estrella e Julia Pinto Nogueira	Iº Grau	Serie Cadernos Didáticos Rua Gen. Roca, 194 - RJ Tel: 254 0154	1ª 1970	05.01.71
BRASIL CONTE CONOSCO - Thereza Neves da Fonseca e outra	Iº Grau	Serie Cadernos Didáticos - Livros Rua Gen. Roca, 194 - RJ Tel: 254 0154	1ª 1970	14.04.71
PÁTRIA E CIDADANIA - Profª Leni Werneck Dornelles	Iº Grau	Ao Livro Técnico S/A Av. Presidente Vargas, 962, 6º Andar Rio - RJ	1ª 1971	19.03.71
MORAL E CIVISMO - Maria Braz e outros	Iº Grau	F. T. D. Rua Lavapés, 1023 - SP	1ª 1971	01.04.71
BRASIL E VOCE - CARTILHA DE MORAL E CIVISMO - Abril S/A Cultural Industrial	Iº Grau	Abril S/A - Cultural Industrial Av. Otaviano A. Lima, 800 - SP	2ª 1970	14.04.71
EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA - Sérgio D.T. Macedo	Iº Grau	Editora Somar Ltda Rua das Marrecas, 45 - RJ	1ª 1970	04.12.70
ATLAS DE EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA - Ciro Pontes e outros	Iº Grau	Encadernadora Formar Ltda Rua dos Trilhos, 1126 - Mooca - SP	1ª 1970	04.12.70
O HOMEM - A MULHER - Ivando Barreto de Faria	IIº Grau	Impresso em Tipografia Rua Tupiniquins, 309 Niterói - RJ	1ª 1970	04.12.70
ÉTICA E CIVISMO - Pe. Affonso Rodrigues S.J.	IIº Grau	Conf. Imp. Cons. Pe. Leme Lopes Liv. José Olímpio Editora S/A R. Marques Olinda, 12 - RJ	1ª 1970	17.12.70
MANUAL DE CIVISMO - 1º Ten. Joaquim P. Prado	IIº Grau	Litotipografia Jacarei Ltda Palácio Castelo Branco Jacarei - SP	2ª 1969	05.04.71
EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA - Miguel Popoaski e outros	IIº Grau	Originais (Parana) Não houve comunicação se foi publicado	1ª 1970	19.08.70
GUIA DE CIVISMO - Marília Mariani	IIº Grau	Editora Paulo Azevedo Ltda Rua do Ouvidor, 166 - RJ Livraria Francisco Alves	2ª 1970	04.12.70
EDUCAÇÃO MORAL, CIVICA E POLITICA - Rubens Ribeiro dos Santos	IIº Grau	Monumento S/A-SP. Ed. Especial Cia. Ed. Nac. Filial RJ Rua Benjamin Constant, 30/32	2ª 1970	17.12.70
PONTOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA - Waldemar Arruda	IIº Grau	Inst. Bras. Ed. Ped. Ltda (IBEP) Rep. R. S. Francisco Xavier, 577 - RJ	1ª 1970	17.12.70
TEMAS AMERICANOS E BRASIL GIGANTE "Poemas Cívicos" - Oraciél C. Lopes	IIº Grau	Originais Requeru publicação FENAME	1ª 1965	04.12.70
JACARÉ MORAL E CIVICA E POLITICA DO BRASIL JOVEM - Heraldo Esfer	IIº Grau	Editora Waldeck Ltda Rua Visc. Itaboraí, 405, Niterói-RJ Tel: 5489	1ª 1970	10.12.70
EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLITICA - Nelson Barbosa	IIº Grau	Itamaraty Ltda Rua Marconi, 131 - 4º Andar Salas 409/414 - SP	1ª 1970	04.12.70
EDUCAÇÃO MORAL, CIVICA E POLITICA - Douglas Michalany e Ciro M. Ramos	IIº Grau	Gráfica Michalany S/A Av. Lins de Vasconcelos, 3405 Vila Mariana, SP	1ª 1970	10.12.70
CONSTRUINDO O BRASIL - Educação Moral, Cívica e Política - G. Galache e outros	IIº Grau	Edições Loyola Caixa Postal, 12958 R. Vergueiro, 165 - SP	1ª 1970	17.12.70
LIVRO SLIDE - MORAL E CIVICA - Ciro Pontes e outros	IIº Grau	Encadernadora Formar Ltda Rua dos Trilhos, 1126-Mooca-SP	1ª 1970	05.03.71
EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA - Theobaldo Miranda Santos	IIº Grau	Cia Editora Nacional Rua dos Gusmões, 639-SP	1ª 1970	05.03.71
E BOM SER BRASILEIRO - Edelweiss Kaschel	IIº Grau	E.L.E. Al. Rio Claro, 95 - SP	1ª 1970	26.02.71
EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA NA ESCOLA MÉDIA - Edília Coelho Garcia	IIº Grau	Didática Irradiante S/A R. Castro Alves, 127 - SP	2ª 1971	05.04.71
ENCICLOPÉDIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA - Ciro Pontes e outros	IIº Grau	Editora Formar Ltda Rua dos Trilhos, 1126 - Mooca-SP	1ª 1971	26.04.71
SUBSÍDIOS PARA AULAS E FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA - Thereza Pacheco R. Velho	Iº e IIº Graus	Artenova Rua Prof. Olimpio de Mello, 1774 Cx. Postal, 2851 - RJ	1ª 1970	04.12.70
ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS - Pe. Francisco Leme Lopes e outros	Sup	Editora Remes Ltda. Av. Nilo Peçanha, 50 - Gr. 1001 Rio - RJ	1ª 1970	13.01.71

-Fls. 2-

TÍTULO E AUTOR	NÍVEL	EDITORA	OUTROS DADOS	
			Edição	Homologação D.O.
BRASIL, CONTE CONOSCO Mereza Neves da Fonseca e outra	Iº Grau	Serie Cadernos Didaticos-Livros Cadernos - R.Gen.Roca, 194 - RJ Tel: 254 0154	1ª 1971	30.06.71
INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS Poly Flores Guimarães	IIº Grau	End.autor: Av.Octúlio Vargas, 950 Jacarezinho - PR	1ª 1971	22.06.71
MENTURE EM CRISE ou SOCIEDADE EM CRISE Irene Tavares de Sá	IIº Grau	Editora Remnes Ltda Av. Nilo Peçanha, 50 - Gr.1001 Tel: 221 4721 - RJ	1ª 1971	30.06.71
POPULOS DE BRASILTIDADE Henrique de Campos	Iº Grau	Livraria Jose Olimpio Editora S/A Rua Marques Olinda, 12 Tel: 266 0662 - RJ	1ª 1971	13.07.71
DEZ PASSOS DE BRASILTIDADE Volume I e II Wilson Ferreira Ribeiro e outro	Iº Grau	J.R.N. Editora Rua Visc. Caravelas, 73 - RJ Tel: 266 1387	1ª 1971	12.08.71
ANUÁRIO DE BRASIL Volume I, II, III, IV, V e Livro Guia Anilda Bethlem e outras	Iº Grau	Livraria Jose Olimpio Editora Rua Marques Olinda, 12 Rio - RJ	1ª 1971	19.08.71
EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA Prof. Flávio A. Pereira	Iº Grau	Livraria Jose Olimpio Editora Rua Marques Olinda, 12 Rio - RJ	1ª 1971	19.08.71
AMERENYE BRASIL - Vol. I, II, III Prof. Alvaro M. Neiva e Helia F. Valle	Iº Grau	Bloch Editores S/A Rua Frei Caneca, 511 Tel: 232 4355 - RJ	1ª 1971	26.08.71
MANUAL PEDAGÓGICO BRASILEIRO (Anexo folheto explicativo) Douglas Michalany e Ciro M. Ramos	Iº Grau	"A Grande Enciclopedia da Vida Ltda" Av. Lins Vasconcelos, 3406 - SP Tel: 71 6749	1ª 1971	21.09.71
TRATADO GERAL DO BRASIL Prof. João de Scantimburgo	Sup	Cia. Editora Nacional Rua Benjamin Constant, 30/32-Gloria Tel: 242 9693- 252 6634 - RJ	1ª 1971	29.09.71
EDUCAÇÃO MORAL, CIVICA E POLITICA NA ESCOLA PRIMÁRIA Profs. Liene M. Martins Schnitz e Lila Maria L. Souza	Iº Grau	Rua David Canabarro, 94 Novo Hamburgo - RS	1ª 1971	20.12.71
CURSO DE EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA Prof. Maria Junqueira Schmidt	IIº Grau	Artes Gráficas Ind. Reunidas S/A "AGIR"-R. Inválidos- 198 - RJ	1ª 1972	14.01.72
ESTRE PÁCO E O IMPOSTO DE RENDA A NOSSA ILHA - AS AVENTURAS DE JOÃO BRASIL Walmir Ayala e outros	Iº Grau	Bloch Educação :Abril Cultural e Artes Gráficas Gomes Souza (AGGS) M. Fazenda - S/904 - RJ	1ª 1972	04.02.72
MANUAIS DIDÁTICOS MAGA Prof. Angélica A. Gonçalves e outros	Iº Grau	Maga Editora Ltda Praça Mahatma Gandhi, 2- S/621 Tel: 252 5650 - RJ	1ª 1971	17.02.72
CURSO DE EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA Profs. Francisco T. Silva e Tarcisio Carlos A. Cunha	IIº Grau	Sociedade Editora Lemi Ltda Praça Mahatma Gandhi, 2- 11º And Tel: 252 2133 - RJ	3ª 1971	03.03.72
EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA NA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU Edília Coelho Garcia	Iº Grau	Lisa Editora Irradiante S/A Rua das Marrecas, 25-Gr.403 Tel: 242 2643 - RJ	2ª 1972	03.03.72
EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA Profs. Jaldyr B. Faustino da Silva e Ayrton Capella	IIº Grau	Laudes S/A Rua São Rafael, 38 - Tijuca Tel: 268 9981 - RJ	1ª 1971	10.01.72
ESTUDO DE "PROBLEMAS BRASILEIROS" Prof. Alfredo Palermo	Sup	Lisa Editora Irradiante S/A Rua das Marrecas, 25 - Gr.403 Tel: 242 2643 - RJ	1ª 1971	03.03.72
EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA - CDL Comissão Didática Laudes S/A	Iº Grau	Laudes S/A Rua São Rafael, 38 - Tel: 268 9981 - RJ	1ª 1972	28.03.72
DISCO - VIDA, AÇÃO E GLORIA Discos "Artec-Som"	n/c	EDUCA: Editora e Distribuidora Didática e Cultural e Artística Rua Maria Paula, 122- Conj.502- SP	1ª 1972	31.05.72
MANUAL NACIONAL (Ensino Historico e Est- tético) Mestre João Baptista Siqueira	n/c	Editora Artenova S/A R. Prefeito Olimpio de Mello, 1774 Tel: 228 7124 - RJ	1ª 1971	19.06.72
TEXTOS DE: A. DE MIRANDA BASTOS Grandes Figuras (Em quadrinhos)	n/c	Editora Brasil America S/A R. Gen. Almério de Moura, 302 Tel: 264 6212 - RJ	1ª 1970	19.07.72
ESTUDOS DE MORAL, CIVISMO E PROBLEMAS BRASILEIROS Prof. Nelci Silvério e outros	IIº Grau e Sup	Cia. Editora Nacional Rua Benjamin Constant, 30 Tel: 242 6212 - RJ	1ª 1972	19.07.72
TEXTOS DE: A. DE MIRANDA BASTOS A VIAGEM DA FAMÍLIA REAL (Em quadrinhos)	n/c	Editora Brasil America S/A R. Gen. Almério de Moura, 302 Tel: 264 6212 - RJ	1ª 1970	28.07.72
TEXTOS DE: PEDRO ANTISTO A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL (Em quadrinhos)	n/c	Editora Brasil America S/A R. Gen. Almério de Moura, 302 Tel: 264 6212 - RJ	1ª 1970	28.07.72
TEXTOS DE: PEDRO ANTISTO A LIBERTAÇÃO DOS ESCRAVOS (Em quadrinhos)	n/c	Editora Brasil America S/A R. Gen. Almério de Moura, 302 Tel: 264 6212 - RJ	1ª 1970	28.07.72
TEXTOS DE: PEDRO ANTISTO A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA (Em quadrinhos)	n/c	Editora Brasil America S/A R. Gen. Almério de Moura, 302 Tel: 264 6212 - RJ	1ª 1970	28.07.72
TEXTOS DE: PEDRO ANTISTO PEDRO ALVARES CABRAL-5º CENTENÁRIO (Em quadrinhos)	n/c	Editora Brasil America S/A R. Gen. Almério de Moura, 302 Tel: 264 6212 - RJ	1ª 1968	28.07.72
BRASILEIRINHO - I e II volumes Prof. Ofélia Fontes e outros	Iº Grau	Gráfica Editora Primor S/A Av. Alde. Barroso, 63. 26º. and Tel: 231 9955 - RJ	18ª 1972	28.07.72
MANUAIS PARA O ENSINO DE 1º GRAU Prof. Maria Luiza Larque	Iº Grau	FENAME R. Miguel Angelo, 96-M. Graça- RJ	1ª 1972	10.08.72
LEGENDAS DE: GUSTAVO BARROSO - História do Brasil - I e II Vols. (Em quadrinhos)	n/c	Editora Brasil America S/A R. Gen. Almério de Moura, 302 Tel: 264 6212 - RJ	1ª 1970	17.08.72

- Fls. 3 -

TÍTULO E AUTOR	NÍVEL	EDITORA	OUTROS DADOS	
			Edição	Homologação D.O.
Curso Dirigido de Educação Moral e Cívica Prof. Avelino Antonio Correa	1º Grau	Editora Atica Ltda Praça Carlos Gomes, 120 Tel: 232 3436 - SP	1ª 1972	06.11.72
"SÍMBOLOS NA CONSCIENTIA DE UM POVO" Prof. Antenor Teixeira	n/c	End. Autor: R. Visc. Pedra Branca, 57 Salvador - BA	1ª 1973	01.12.72
"O HINO 'BANDEIRA DO BRASIL'" Antonietta M. Bernardo e outras	n/c	End. Autor: R. Mar. Floriano Moura, 63- Apt. 107 - Botafogo - RJ	1ª 1973	14.12.72
"O QUE CONOSCO?" Máticas de Moral e Cívismo Prof. Theresza Fonseca e Icles Magalhães.	1º Grau	End. Autor: R. Prof. Ortiz Monteiro, 276 Apt. 304 - Bl. A-Laranjeiras-RJ	1ª 1973	12.12.72
"Educação ao Cívismo" Prof. Victor Mussumeci	1º Grau	Editora do Brasil S/A R. Resende, 89 - Tel: 224 8123 - RJ	87ª 1971	16.01.73
"Educação Moral e Cívica" Prof. Felipe Moschine, Otto Costa Victor Mussumeci	11º Grau	Editora do Brasil S/A R. Resende, 89 - Tel: 224 8123 - RJ	13ª 1971	16.01.73
"MÉTODOS DE MORAL E CIVISMO" Prof. José Costa Néri	1º Grau	Editora do Brasil S/A R. Resende, 89 - Tel: 224 8123 - RJ	2ª 1971	19.01.73
"DO NOVO-UM LUGAR AO SOL-CAMINHOS DO AMOR-RUMO A TERRA PROMETIDA." (Coleção Educação Nova)	1º e 11º Graus	Editora Sono Viso do Brasil Av. Paulo de Frontin, 568 Tijuca - RJ	2ª 1971	09.03.73
"EDUCAÇÃO SOCIAL E POLITICA" BRASILEIRA Prof. Belgado de Carvalho	1º Grau	Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S/A R. Jose Antonio Coelho, 801 - SP	5ª 1971	15.03.73
"CURSO AUDIO VISUAL DE EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA - 13 Volumes" Editora Sono-Viso do Brasil	1º e 11º Graus	Editora Sono Viso do Brasil Av. Paulo de Frontin, 568 Tijuca - RJ	1ª 1972	30.03.73
"EDUCAÇÃO SOCIAL E POLITICA" BRASILEIRA Prof. José Hermógenes	1º Grau	Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S/A Av. Erasmo Braga, 255, 8º And-RJ	6ª 1972	27.04.73
"CURSO BRASIL" Prof. Arnaldo Niskier	1º Grau e Univ.	Bloch Editores S/A R. Russel, 804 - Tel: 265 2012- RJ	1ª 1973	25.05.73
"ENCICLOPEDIA DO MEU BRASIL" Profs. Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos	Ensino Integrado	Gráfica Editora Michalany S/A Rua Paracatu, 482 Saúde - SP	1ª 1972	18.06.73
"EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA" Gilda Pereira Mottig e Maria Lígia Magalhães	1º Grau	Editora Brasil S/A Rua do Resende, 89 Rio - RJ	1ª 1972	15.06.73
"EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA E AS INSTI- TUICOES EXTRACLASSE" Prof. Alvaro Neiva	11º Grau	Livraria Jose Olympic Editora Rua Marques Olinda, 12-Botafogo Rio - RJ	2ª 1972	18.06.73
"EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA" Profs. Otto Costa, Felipe N. Moschine e Jose C. Paixão	1º Grau	Editora do Brasil S/A Rua do Resende, 89 Rio - RJ	3ª 1972	28.06.73
"EDUCAÇÃO SOCIAL E POLITICA" BRASILEIRA Prof. Victor Mussumeci	1º Grau	Editora do Brasil S/A Rua do Resende, 89 Rio - RJ	128ª 1970	28.06.73
"CURSO DE PROBLEMAS BRASILEIROS" Prof. Hilário Torloni	11º Grau	Livraria Pioneira Editora R. 15 Novembro, 228-S/413-SP-Capital	1ª 1972	28.06.73
"INSTITUICOES POLITICAS E SOCIAIS DO BRASIL" Prof. João Camilo de Oliveira Torres	1º e 11º Graus	Editora Coleção FTD Ltda Rua Pereira Nunes, 323 Tijuca - RJ	1ª 1965	28.06.73
"EDUCAÇÃO SOCIAL E POLITICA DO BRASIL" Theobaldo Miranda Santos	1º Grau	Cia Editora Nacional Rua Benjamin Constant, 30/32 Glória - RJ	12ª 1972	28.06.73
"EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA" Eymard L.E. Monteiro	1º Grau	Editora do Brasil S/A R. Resende, 89 - RJ	1ª 1973	10.07.73
"BRASIL DE TODOS NOS" Profs. Theresinha Saraiva, Heliete Co- des Pereira e Heloisa M. Leiras	1º Grau	ABRIL CULTURAL S/A INDUSTRIAL Rua do Passeio, 56- 10º Andar Rio - RJ	1ª 1973	10.07.73
"DEPENDIO DE INSTRUÇÃO MORAL CIVICA" Prof. Plínio Salgado	1º Grau	Editora Coleção FTD Ltda R. Pereira Nunes, 323 - Tijuca-RJ	4ª 1970	12.07.73
"MUNDOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA" Nelly Accuyo	1º Grau	Editora do Brasil S/A Rua do Resende, 89 Rio - RJ	12ª 1973	12.07.73
"DEPENDIO DE MORAL E CIVICA" Rubens Ribeiro dos Santos e Marly Ribeiro dos Santos	1º Grau	Editora Fundo de Cultura Rua das Laranjeiras, 567 Rio - RJ	1ª 1972	16.07.73
"MÉTODOS TOXICOS (AULAS DE AUDIO-VISUAL)" Editora Sono-Viso do Brasil	-	Editora Sono Viso do Brasil Av. Paulo Frontin, 568 - Tijuca-RJ	1ª 1972	16.07.73
"MÉTODOS DE MORAL E CIVISMO" Felipe M. Moschine, Otto Costa e Victor Mussumeci (Vols. 3º e 4º)	1º Grau	Editora do Brasil S/A Rua do Resende, 89 Rio - RJ	13ª e 3ª 1971	16.07.73
"CURSO DE MORAL E CIVICA" Claudio D. Duarte	1º Grau	Livraria Le Ltda R. Tuuti, 70 - R. Horizonte-MG	2ª 1972	16.07.73
"EDUCAÇÃO SOCIAL E POLITICA" BRASILEIRA Manoel Correia de Andrade	1º Grau	Editora do Brasil S/A Rua Cons. Nebias, 887 SP - Capital	3ª 1971	16.07.73
"O PEQUENO MUNDO DE LILA E NEI" Gilda Laurita Santos e Lucilia do Amaral Azevedo	1º Grau	"CONQUISTA" - Empresa de Publ. Ltda Av. 28 de Setembro, 174 Vila Izabel - RJ	2ª 1973	16.07.73
"MÉTODOS SOCIAIS-NOVA DIVISÃO REGIONAL DO BRASIL" Profa. Carolina Rennó R. Oliveira	1º Grau	Editora do Mestre S/A Rua Afonso Celso, 294 Vila Mariana - SP-Capital	11ª 1972	16.07.73
"MÉTODOS DE MORAL E CIVICA" Profas. Maria B. pereira da Silva, Nadyr Avarenga Rezende e Gledes José de Almeida	1º Grau	Distribuidora Nacional do Livro (Cia. Editora Nacional) S.Q. 309. Bl. A, Lj. 19 - Sul - DF R. Benjamin Constant, 30/32 - RJ	1ª 1973	16.07.73
"FAMILIA E A ESCOLA" Profa. Carolina Rennó R. Oliveira	1º Grau	Editora do Mestre S/A R. Afonso Celso, 294-V. Mariana- SP	3ª 1972	16.07.73
"CURSO-CORAL CARLOS GOMES" Instituto Adventista de Ensino Maestro Flávio A. Garcia	-	Conservatório Musical Adventista CMA - Caixa Postal, 7258 SP - Capital	1ª 1972	16.07.73

-Fls. 4-

TÍTULO E AUTOR	NÍVEL	EDITORA	OUTROS DADOS	
			Edição	Homologação D.O.
MORAL E CIVICA Camilo Oliveira Torres	11º Grau	Edições Jupiter R. Rio Janeiro, 614-B. Horizonte-MG	1ª 1973	25.07.73
CRESCER Rache e Maria T. Pimentel	1º Grau	Edições Loyola Cx. Postal, 12958 - SP-Capital	1ª 1973	25.07.73
TERA ROSSA GENTE - (5 Vols) Thofelm e Nelly Cunha	1º Grau	Editora do Brasil S/A R. Resende, 89 - Rio - RJ	1973	27.07.73
CO SOCIAL E POLITICA BRASILEIRA Antonio de Medeiros	1º Grau	Editora Coleção FTD Ltda Rua Luvapés - 1009 - SP	2ª 1972	11.09.73
CONTE CONOSCO Therese N. da Fonseca e M. Magalhães	1º Grau	Serie Cadernos Didáticos-Livros Ltda Rua Gen. Roca, 194 Tel: 254 0154 - RJ	1ª 1973	02.10.73
SOCIAIS E CIENCIAS-3 Vols. (e 4ª Série) Idalina Ladeira Ferreira	1º Grau	Saraiva S/A-Livreiros Editores R. Fortaleza, 53- Cx. Postal, 2362 Tel: 32 1149 - SP-Capital	2ª 1973	25.10.73
PEDAGOGICOS "RE OTYRAN-VISPOYAN- PLANCO" de Educação e Planejamento Comunitário	Pareceres 34/72- CFE e 22/ 72-CNMC	Centro de Educação e Planejamento Comu- nitário - CEPLANCO Av. Mal. Câmara, 350 - 9º andar Rio - RJ	1ª 1972	25.10.73
DIRIGIDO DE EDUCAÇÃO MORAL CIVICA - 2º Vol. Avelino Antonio Correia	1º Grau	Editora Atica Ltda Rua Barão de Iguape, 110 - SP Rua Barão de Ubatuba, 173 - RJ	1ª 1973	06.11.73
MORAL E CIVICA Geraldo Brito e Almir Gomes	1º Grau	Cia. Editora Nacional R. Benjamin Constant, 30/32 - RJ	1ª 1973	02.01.74
DE TODOS NÓS - Vol. 3 Zinha Saraiva, Helieto Covas e Heloisa Maria Leiras	1º Grau	Abril S/A - Cultural Industrial Rua do Passeio, 56 - 10º andar Rio - RJ	1ª 1974	18.03.74
COM SUA HISTORIA D. D. D. Charpenel Pequeno	1º Grau	Editora "Ao Livro Técnico S/A" Av. Pres. Vargas, 962-2º And-Tel: 223 1744- RJ	2ª 1974	25.04.74
DIRIGIDO DE MORAL E CIVISMO Elián Alabi Lucci	1º Grau	Saraiva S/A-Livreiros e Editores R. Fortaleza, 53- Cx. Postal 2362-Tel: 321149-SP	1ª 1974	06.06.74
ENTE BRASIL - 3ª Serie Alvaro Neiva e Hélia F. do Vale	1º Grau	Bloch Editores S/A R. Frei Caneca, 511 - RJ	1ª 1974	08.07.74
NO BRASIL - OS SEVICOLAS Viso do Brasil	10 aulas "Slides"	Sono-Viso do Brasil Av. Paulo Frontin, 568 - RJ	1ª 1973	17.07.74
MODERNO DE EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA - 3 Vols. Egeria S/A	1º Grau	Editora Egeria S/A Al. Santos, 2225 - 2º And Tel: 80 1425 - SP	2ª 1974	05.08.74
ÇÃO AOS ESTUDOS SOCIAIS E CIENCIAS Idalina Ladeira Ferreira	1º Grau	Saraiva S/A-Livreiros e Editores R. Fortaleza, 53 - Cx. Postal 2362 Tel: 321149 - SP	1ª 1973	22.08.74
ÇÃO NO SESQUICENTENARIO Estudo de Problemas Brasileiros) Gees Teixeira	Sup	End. Autor: Rua Kansas, 989 Brooklim. Paulista - SP	1ª 1974	02.12.74
PRETO E BRANCO Cook e Garth Lean Prof. Luciano Lopes	Obras de Consulta	Associação Rearmamento Moral Cx. Postal, 984 - Tel 247 3135 Rio - RJ	4ª 1972	02.12.74
IDENTES DO BRASIL Pereira Reis Junior	11º Grau e Sup	Divulbras - Editora Livros Ltda Av. Rio Branco, 156-Cj. 2837-RJ	1ª 1975	07.04.75
MO MORAL E CIVICA Alão, Moral e Civismo) Edito de Andrade	1º Grau	Editora Atlas S/A Rua Helvétia, 574/578 Cx. Postal, 7186- SP	4ª 1973	07.04.75
ENTOS, DIRETRIZES E IMPERATIVOS EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA Arthur Machado Paupério	1º Grau	Editora Rio Rua do Bispo, 83 Rio Comprido - RJ	1ª 1973	31.03.75
EM FESTAS Filho (D. Belchior J. da Silva Neto)	-	Editora Grafica Maciel Ltda Rua Genebra, 881 - Tel: 35 7791 Nova Suica - B. Horizonte - MG	1ª 1972	14.05.75
ÇÃO SOCIAL E POLITICA BRASILEIRA Edicto de Andrade	11º Grau	Editora Atlas S/A Rua Helvétia, 578 - SP	4ª 1973	15.05.75
MELOS NACIONAIS Editora Michalany S/A	1º e 11º Graus	Gráfica Editora Michalany S/A Rua Paracatu, 482 - Saúde-SP-Capital	1ª 1975	26.05.75
RENTE BRASIL - Livro do Aluno Alvaro Neiva e Nelis R. Seixas	1º Grau	Bloch Editores S/A Rua Frei Caneca, 511 - RJ	1ª 1975	02.06.75
ÇÃO MORAL E CIVICA NA ESCOLA 1º GRAU - 3º Volume Lia Coelho Garcia	1º Grau	Lisa - Livros Irradianes S/A Rua Castro Alves, 127/139 Liberdade - SP	1ª 1973	30.06.75
ENTE BRASIL-LIVRO DO PROFESSOR Alvaro Neiva e Nelis R. Seixas	1º Grau	Bloch Editores S/A Rua Frei Caneca, 511 - RJ	1ª 1975	23.07.75
ÇÃO SOCIAL E POLITICA BRASILEIRA Victor Mussumeci	1º Grau	Editora do Brasil S/A Rua Resende, 89 - Tel: 224 8123 - RJ	152ª 1975	26.09.75
DADEIRA HISTORIA DOS SIMBOLOS ACADUAIS BRASILEIROS Arthur Luponi	1º e 11º Graus	Original Manuscrito - autor. Rua Dr. Veiga Filho, 518 Tel: 66 5963 - SP	1ª 1975	24.09.75
OS DE MORAL E CIVISMO Raldo Coutinho	1º Grau	Editora do Brasil S/A Rua do Resende, 89 - Tel: 224 8123- RJ	2ª 1975	07.11.75
ÇÃO SOCIAL E POLITICA BRASILEIRA Geraldo de Brito e Lucia Magalhães	1º Grau	Cia. Editora Nacional Rua Benjamin Constant, 30/32 Tel: 242 9693 - RJ	1ª 1975	19.12.75
LES DE EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA onio de Siqueira e Silva Raphael Bertolin - 2 Vols.	1º Grau	IBEP-Inst. Brasileiros Edições Pedagó- gicas R. Joli, 294 - Tel: 93 1151 - SP	1ª 1975	19.12.75
ÇÃO CIVILIZADORA DA ÚLTIMA FRENTEIRA Edilberto Coutinho	Para-Di- dático	Civilização Brasileira em convenio com o IMI-M.G.-R. Lapa, 120 - 12º andar - RJ	2ª 1975	19.12.75
ÇÃO SOCIAL E POLITICA BRASILEIRA Claudino Piletti	1º Grau	Editora Atica S/A Cx. Postal, 8656-Tel: 332039 - SP	1ª 1975	19.12.75
DE COMEÇA... Regina Maria F. Oliveira COMP. E RIC.	1º Grau	Autora K. Marques Abrantes-26-Apt. 800 Tel: 265 4647 - RJ	6ª 1976	10.05.76

Fls. 5

TÍTULO E AUTOR	NÍVEL	EDITORA	OUTROS DADOS	
			EDIÇÃO	HOMOLOGAÇÃO
ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA D'anniballe Jamibeli	Todos os Graus	Endereço da Autora: Rua Senador Vergueiro 56 apto 601-Flamengo - Rio	1a. 1976	06.01.77
BRASILEIRO Moacyr Cardoso da Silva	1º Grau	Instituto Brasileiro de Edi- ções Pedagógicas - INEP Rio	1a. 1976	02.05.77
ORGANIZAÇÃO AO ESTUDO DE PROBLEMAS MACHADO PAUPÉRIO Machado Paupério	Sup. X	Editora Freitas Bastos Rua 7 de setembro 98 - Rio	1a. 1977	17.05.77
GIGANTES DO CIVISMO BRASILEIRO Paulino Jacques	2º Grau e Sup. X	Endereço do Autor: Rua Lauro Muller 66 apto 1403 - Rio-Fone: 243-4503	1a. 1977	20.07.77
ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA ALEXANDRE MATOS Alexandre Matos	1º Grau	Ed. Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas-INEP Rua Joli 294 - SP	1a. 1975	20.08.77
OS BRASILEIROS BRY R. BELLOMO E J. CELSO B. SILVEIRA Bry R. Bellomo e J. Celso B. Silveira	2º Grau	Organização Sulina de Re- presentações Av. Borges de Medeiros 1030 Porto Alegre - RS	1a. 1977	06.01.78
ALHO DIRIGIDO DE ORGANIZAÇÃO AL E POLÍTICA DO BRASIL ALAN ALABI LUCCI Alan Alabi Lucci	1º Grau	Saraiva S.A. Rua Fortaleza 53 São Paulo - SP	1a. 1976	06.01.78
GRAFIA DO DESENVOLVIMENTO DO CARLOS CESAR GUTERRES TAVEIRA Carlos Cesar Guterres Taveira	2º Grau Sup.	Ao Livro Técnico S/A. Rua São Freire, 40 Rio de Janeiro	1a 1977	06.01.78
ORGANIZAÇÃO MORAL E CÍVICA FRANCISCO TEODORO DA SILVA E FÉRCISO CARLOS ALMEIDA CUNHS Francisco Teodoro da Silva e Férciso Carlos Almeida Cunhs	1º Grau	Editora Lemi S.A. Av. Nossa Senhora de Fátima 1945 Belo Horizonte - MG	1a 1977	13.01.78

c) Matéria do Jornal do Brasil do dia 8 de junho de 1975 sobre os problemas das disciplinas morais e cívicas.

Moral e Cívica comete os erros que eliminaram outras matérias

Seis anos depois de se tornar matéria obrigatória em todos os níveis de ensino, a Educação Moral e Cívica ainda não conseguiu livrar-se dos riscos que condenaram o velho ensino de Latim, repleto de declinações decoradas, e a velha Matemática das fórmulas intoleráveis.

Segundo o Ministro Nei Braga, "cabe ao professor de Educação Moral e Cívica inculcar no educando uma visão clara e objetiva da nossa realidade, despertando nele a vontade de participar e influir para o seu constante aprimoramento". No entanto, é raro, no atual quadro de professores, encontrar-se um porta-voz que reúna o e n d i c e r e de satisfazer os anseios ministeriais.

Crise estudantil

O ex-Ministro da Educação e Cultura, Senador Tarso Dutra, que teve o privilégio de promover o estado da Educação Moral e Cívica, o seu amplo debate e a sua adoção pelo Decreto-Lei 569, não concordou com muitas opiniões segundo as quais a criação da disciplina foi motivada por uma crise estudantil que ameaçava, por o país em disponibilidade institucional.

— Na época — diz o Senador — os estudantes movimentavam-se para conseguir vagas nas universidades e isto é que configurava a crise estudantil brasileira. No entanto, quando a Educação Moral e Cívica foi implantada, o problema já estava solucionado, pois o país havia aumentado em

o professor e os alunos, para o bom rendimento da matéria. "Está havendo muita compreensão do aluno com relação aos objetivos do Estudo de Problemas Brasileiros, ao contrário do que havia há poucos anos, quando a disciplina era encarada como uma imposição", afirma o General.

O professor

Em seus seis anos de existência, a Educação Moral e Cívica não está perto de solucionar o seu laizves maior problema: o magistério, que, encarregado de ser o principal agente da disciplina, ainda não conseguiu compreendê-la. O professor Tarcísio Padilha justificou esta alienação dos professores invocando a maneira um tanto brusca com que foi criada a Educação Moral e Cívica.

— É inadmissível que a urgência com que a ela foi implantada, sem prévio debate de âmbito nacional, parece ter contribuído decisivamente para as notórias dificuldades que ela vem encontrando.

Segundo o professor Tarcísio Padilha, há uma solução para que as escolas, os estudantes e os professores encarem a Educação Moral e Cívica com alguma boa vontade: "A matéria precisa ser reformulada mediante debate de que participem os protagonistas do processo educacional e o escaudouro natural das aspirações de todas as classes, que é o Poder Legislativo."

A participação do Poder Legislativo seria, sem dúvida, um dado novo na história da Educação Moral e Cívica no Brasil, que, apesar de enunçada obrigatoriamente há apenas seis anos, desde 1923 é uma opção no planejamento educacional do país.

"convicção doutrinária" para que ele transmita o conteúdo da disciplina. Segundo ele, esta convicção "não é fácil de assegurar ante as crises de valores em que vivemos."

— Inicialmente — disse o presidente da Comissão Nacional de Moral e Cívismo — acredito ter havido alguma tolerância na observação dessa exigência. Conflava-se, sem dúvida, no senso de responsabilidade das administrações escolares, mas é claro que nem sempre o melhor foi conseguido.

— Em princípio — acrescenta o Sr. Bezerra de Menezes — o Ministério da Educação deveria promover exames de suficiência, com o objetivo de selecionar o professorado. Como providência decisiva, porém, mandou que os professores de Educação Moral e Cívica no ensino primário tivessem o curso regular de formação e, para o ensino médio e superior, prescreveu que se habilitassem em cursos específicos, a serem criados no sistema universitário e de escolas isoladas.

O Senador Jarbas Passarinho, falando sobre o papel do professor de Educação Moral e Cívica, disse que enquanto foi Ministro não admitia a neutralidade entre a democracia e o totalitarismo. "Ele tinha que defender a democracia", disse o Senador, e para tanto seria necessário, segundo ele, uma coordenação doutrinária de âmbito nacional, além de um curso específico para os doutrinadores.

— Há dois extremos que é necessário evitar — disse o Sr. Tarcísio Padilha: o dos que se valem da disciplina para conduzir a mocidade à posição iconoclasta da contestação; e o outro, constituído dos que engrossam as fileiras inautênticas dos sifonistas.

— Todo professor é informador, mas essencialmente formador — disse o Ministro Nei Braga. — Se não há

João Inácio Padilha

atual dos acontecimentos e de tudo aquilo que reclama o heróico constante do trabalho e o valor permanente do patriotismo."

— A grande missão da Educação Moral e Cívica — disse o Ministro — é dar consciência à atual geração de que não somos um hito, um intervalo, um parêntese inexpressivo na História do Brasil.

Estado Novo

Ministro da Educação durante a vigência do Estado Novo, o Senador Gustavo Capanema lembra que, naquela época, a Educação Moral e Cívica era, exclusivamente, uma prática educativa, onde o aluno era obrigado a ler, no colégio, uma vida permanente de exercícios que visavam o aprimoramento de virtudes morais e cívicas.

— Havia ensaios durante o ano inteiro para aqueles desfiles monumentais da Semana da Pátria — lembra o Senador.

Os Sr. Jarbas Passarinho e Tarcísio Padilha são da opinião de que o longo hiato nas atividades de Educação Moral e Cívica no país, de 1946 até 1960, foi causado pelo fato de os educadores terem uma imagem da matéria como "instrumento da ditadura."

O professor Tarcísio Padilha diz que, "sem esta disciplina, e ao sabor dos meios de comunicação, que se expandiam cada vez mais, a juventude ficou sem parâmetros educacionais e passou a seguir as diversas correntes de opinião que recebia."

Segundo o General Bina Machado, "depois da Guerra houve um vazio

200 mil o número de vagas nas universidades: de 180 mil para 380 mil.

Para o também ex-Ministro da Educação, Senador Jarbas Passarinho, e para o professor Tarcísio Padilha, do Conselho Federal de Educação, a razão da criação da disciplina não foi outra senão a efervescência política que tomava conta da classe estudantil de todo o mundo, a partir de maio de 1968.

O Senador Jarbas Passarinho, citando várias vezes o francês Jules Monnerot, autor de *Democracia Universitária*, acha que, há seis anos, a Educação Moral e Cívica foi "uma tentativa de resposta à guerra revolucionária marxista-leninista".

— Esta guerra procurava atingir principalmente os dois maiores pilares do que eles chamam de burguesia: o civismo e a moral.

Segundo o professor Tarcísio Padilha, "a crise de 1968 tornou evidente que alguma coisa seria necessária para que a juventude não se entregasse a uma mera afirmação pessoal mediante a contestação. Hábitos e atitudes predizavam se estabelecidos e o Governo necessitava assumir uma participação consciente e responsável na comunidade."

Problemas brasileiros

Outro que não desvincula a Educação Moral e Cívica de seu conteúdo doutrinário é o presidente da Comissão Nacional de Moral e Cívismo, Sr. Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes. Ele acha que a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros — nome que recebeu a Educação Moral e Cívica ao ser ministrada em nível superior — não deve ser tomada apenas como uma informação da realidade brasileira.

— Alguns não compreenderam bem o Estudo de Problemas Brasileiros, defasando-o de seu legítimo significado e transformando-o numa espécie de enciclopédia dos problemas nacionais, como se fora esse o objetivo único da disciplina, desse modo relegada à exclusiva repetição de conhecimentos informativos.

No entanto, é esse caráter paramente informativo que o General Bina Machado, ex-Comandante do I Exército e da Escola Superior de

Sobre a participação do Legislativo, o Ministro Nei Braga esclarece que "a definição de currículos e programas básicos da disciplina de Moral e Cívismo, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, não da competência do Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Cívismo." No entanto, admite uma participação ampla no debate sobre a matéria:

— A Educação Moral e Cívica, pela sua importância, merece a atenção de todos que possam de maneira efetiva, contribuir para o aperfeiçoamento de seu ensino.

O Senador Tarso Dutra lembrou, ainda que vagamente, a participação do Legislativo na Educação Moral e Cívica, ao citar o fato de que o Estudo de Problemas Brasileiros foi criado graças à inspiração de um projeto apresentado à Câmara pelo ex-Deputado Cívica Pestana.

O ex-Ministro da Educação na época da criação dos cursos de Moral e Cívismo disse que mesmo que o Legislativo fosse requisitado para participar, isto não seria possível, pois em outubro de 1969, período no qual o país era governado pela Junta Militar, o Congresso estava em recessão.

Os militares

O Senador Jarbas Passarinho acha que foi um erro o estabelecimento imediato da Educação Moral e Cívica, porque o quadro de professores não teve tempo nem de compreender os seus objetivos nem de ser preparado para a missão. Em consequência, houve um número grande de militares nos quadros, e estando as universidades em processo de saneamento, foi preciso colocar militares da Escola Superior de Guerra e do Estado Maior das Forças Armadas."

O General Bina Machado recorda-se do tempo em que, como Comandante da Escola de Comando do Estado-Maior do Exército, na Praia Vermelha, convocou uma reunião com os Reitores das três principais universidades do Rio — FUOC, UEO e UFPA — para falar da necessidade de se instituir, no meio universitário, a idéia

de desenvolver conhecimentos curriculares a transmitir na Educação Moral e Cívica, há uma integridade de princípios que sempre comunicam, continuamente, pelos vários estágios de formação cultural e profissional do nosso sistema educativo.

Os currículos

Segundo o Ministro da Educação, "deve haver uma graduação compreensiva de assuntos, temas e meios de apresentação, através da qual se integram o ensino, desde a formação predominante do primeiro grau, à medida de informação e formação no segundo grau, à informação correspondida e participada do nível superior."

O Senador Jarbas Passarinho revelou que quando era Ministro pretendia, em vão, estabelecer um esquema curricular que distinguiria a Educação Moral e Cívica nos três graus de ensino:

— No primeiro grau, a matéria seria ministrada através de histórias em quadrinhos, onde as crianças conheciam heróis nacionais que sofreram dificuldades na vida. Mostrar a história de Machado de Assis, que, apesar de enfrentar inúmeras dificuldades, conseguiu ser o maior escritor do país, certamente influenciará a criança, principalmente a pobre e pouco privilegiada. Essas crianças precisam saber que, ao contrário do Duque de Caxias, o General Osório conseguiu sua carreira militar como um simples soldado raso. Aparentemente ele não teria nenhuma chance de progredir.

O aluno — disse — aprenderia, no segundo grau, a formar uma consciência crítica, depois de ter, no curso do primeiro grau, formado uma consciência cívica. O terceiro grau se caracterizaria pela formação de uma consciência crítica e analítica, onde o estudante conceberia a realidade brasileira e projetaria suas visões futuras.

Para o professor Tarcísio Padilha, "a dosagem entre disciplina e prática educativa é o ponto focal da reformulação desejada." A disciplina e a prática educativa se distinguem pelo fato de que a primeira exige, entre outros requisitos, averiguações de conhecimento do tipo provas, arguições etc., enquanto a segunda acentua o aspecto da vivência, como a educação esta-

indesejável na Educação Moral e Cívica no Brasil." No entanto, ele afirma que não foi a crise de 1968 que provocou a criação da matéria, argumentando que já em 1966, o projeto do curso de Educação Moral e Cívica havia sido enviado ao Presidente Castello Branco, mas o Conselho Federal de Educação achou que a disciplina não devia ser obrigatória.

Ministro da Educação signatário do decreto que deu origem à obrigatoriedade do ensino de Moral e Cívismo, o Senador Tarso Dutra justifica a matéria pelo fato de que "está ultrapassada, no mundo, o que se desenvolveu não apenas progresso material."

— Não se compreendia, assim — continuou — que a estrutura educacional brasileira permanecesse, durante tanto tempo, desprovida da atividade de classe e das práticas extracurriculares relacionadas com os problemas de desenvolvimento dos valores espirituais e éticos da nacionalidade.

Referindo-se à "nova educação de homem brasileiro", o Senador Tarso Dutra admite os "defeitos":

— Alguns alunos consideraram-se, nos diversos graus de ensino, um tanto alienados dos objetivos do novo processo educativo. Há professores que, por sua vez, também não se identificam integralmente com os fins da formação de moral e civismo.

No entanto, apesar dos defeitos, a Educação Moral e Cívica não deveria, como queria, por exemplo, o Senador Jarbas Passarinho, deixar de ser estabelecida naquele momento, pois "não será válido insistir-se em que a matéria não deveria ser instituída no Brasil sob o pretexto de que nossa armadura educacional deixaria de estar totalmente preparada para recebê-la."

origens

Guerra, procurou preservar ao assumir recentemente, depois de aposentado, a coordenação dos cursos de Moral e Civismo da PUC, UERJ e UFRJ. Ele justifica o Estudo de Problemas Brasileiros simplesmente pela necessidade de se colocar o jovem a par da realidade brasileira.

— Numa democracia — diz o General Bina Machado — os ocupantes de cargos são recrutados geralmente entre pessoas de nível superior. Para desempenhar esses cargos, o cidadão precisa de um conhecimento amplo de todos os problemas nacionais. Um Ministro da Saúde, por exemplo, precisa conhecer pouco de cirurgia, mas muito de problemas sociais. É este "algo mais" que o Estudo de Problemas Brasileiros pretende fornecer.

Pelo parecer 94/71 do Conselho Federal de Educação — que rege toda a atividade educacional da Educação Moral e Cívica no país — "o ensino da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros terá caráter complementar. Deve entender-se que completará os conhecimentos doutrinários e consolidará os hábitos e atitudes adquiridos pelo educando no Plano da Educação Moral e Cívica."

Entusiasmado com sua experiência no setor, o General Bina Machado parece se fiar mais no diálogo entre

os segurança nacional.

— Na época, há 10 anos, houve muitos seminários coordenados por mim e pelos três Reitores — disse o General Bina Machado.

— Vários professores civis faziam seminários com nossos alunos militares e graças a essas atividades nasceu, em 1966, o Projeto Rondon, no meio de um seminário sobre Educação e Segurança Nacional.

Segundo o General, a dificuldade de se conseguir professores para a matéria deve-se ao fato de que ela não é uma disciplina comum, mas tem características interdisciplinares muito complexas, pois o professor deve conhecer amplamente vários problemas da realidade brasileira.

O parecer do Conselho Federal de Educação sobre a matéria diz que "a Educação Moral e Cívica, aparentemente, é uma disciplina fácil. Na realidade, é altamente difícil e complexa, pelo aspecto de comunicação de comportamentos e atitudes que ela envolve e pela dimensão afetiva e existencial em que ele emerge."

O Sr. Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes fez uma longa análise do problema de recrutamento dos professores para a matéria, em que ressalta mais uma vez a necessidade de uma

lógica ou a educação física.

— Penso que até à 5a. série do primeiro grau — a Educação Moral e Cívica deve ser ministrada quase que exclusivamente como prática educativa. Deve funcionar nas escolas um coordenador que mobilizará os professores de Comunicação e Expressão e de Estudos Sociais, para sinergicamente ministrarem a matéria. A disciplina chamada Organização Social e Política Brasileira funciona, ao fim do primeiro grau, como "coroamento da Educação Moral e Cívica."

— No segundo grau — diz — seria dada maior ênfase aos Estudos Brasileiros, com organização de painéis e debates nos quais os jovens participariam ativamente. Em nível superior, a matéria devia ser restrita aos cursos de graduação. E o coordenador da disciplina cuidaria para que a objetividade e a isenção presidissem ao estudo da realidade brasileira, que não poderia cingir-se ao exame da conjuntura atual, mas desceria às raízes histórico-culturais da nacionalidade e ao estudo dos momentos decisivos do pensamento brasileiro.

O Ministro Nei Braga considera errada "a idéia de que a Educação Moral e Cívica deve ater-se ao passado exclusivamente". Afirmou que "ela deve buscar, lá, os exemplos e glórias, mas deve dar sempre a dimensão

corruptiva, lança o Governo o Decreto-Lei nº 889, resultante de um anteprojeto oferecido por um grupo de brasileiros que teve a honra de presidir, composto dos procuradores Dr. Wilson Regalado Costa e Dr. Edmilson Arraes e dos professores Dr. Jurandir Lodi e Dr. Eloywaldo Chagas de Oliveira."

Segundo a conferência do General Moacir Araújo Lopes, a constatação de que os terroristas são aliciados nos períodos que antecedem ou sucedem imediatamente à entrada na Universidade é "um alerta vigoroso".

— Muitos deles — diz o General — se haviam olvidado da região dos valores, no sentido axiológico da Educação, sem os quais o campo educacional é suscetível de grave e mesmo dramática poluição, utilizando o expressão de um conceituado educador.

A experiência do General Bina Machado, no entanto, tem sido, segundo ele próprio, bem mais amena:

— Tenho a melhor impressão quanto à nossa juventude. Os seus valores são os mesmos da geração passada. Pode haver uma diferença com relação à forma, mas nunca em relação ao conteúdo. Praticamente, os jovens de hoje têm os mesmos valores: falam sobre instituições sociais e preservação da família. E o diálogo, nas minhas aulas, é o melhor possível.