

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDILENE MARIA LEITE DOS SANTOS

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO CURSO NORMAL DO
COLÉGIO MARTINUS (1969-1978): DIÁLOGOS E REPRESENTAÇÕES**

CURITIBA

2017

EDILENE MARIA LEITE DOS SANTOS

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO CURSO NORMAL DO
COLÉGIO MARTINUS (1969-1978): DIÁLOGOS E REPRESENTAÇÕES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa em História e Historiografia da Educação do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadia Gaiofatto Gonçalves.

CURITIBA

2017

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Santos, Edilene Maria Leite dos.

A disciplina educação moral e cívica no curso normal do Colégio Martinus (19691978): diálogos e representações. – Curitiba, 2017.
100 f.

Orientadora: Prof. Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Colégio Martinus. 2. Educação moral e cívica. 3. Prática de ensino. I. Título.

CDD 372



PARECER

Defesa de Dissertação de Edilene Maria Leite dos Santos para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Nádia Gaiofatto Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Leziany Silveira Daniel, Prof.^a Dr.^a Evelyn de Almeida Orlando, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO CURSO NORMAL DO COLÉGIO MARTINUS (1969-1978): DIÁLOGOS E REPRESENTAÇÕES".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Nádia Gaiofatto Gonçalves		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Leziany Silveira Daniel		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Evelyn de Almeida Orlando		Aprovada

Curitiba, 28 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador Programa de Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, contribuíram para a sua realização.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível porque tive contato com pessoas que dispuseram um pouco do seu tempo para lê-lo e apontar sugestões. Além disso, durante o período desta pesquisa, estive cercada por integrantes da minha família e amigos que me apoiaram e incentivaram com palavras de conforto. A ajuda dessas pessoas foi fundamental para a conclusão desta dissertação. Portanto, faço questão de citar o nome de cada um que, a seu modo, fez a diferença para que eu pudesse conquistar o título de mestra em Educação.

Agradeço a minha mãe Lealdina Leite dos Santos que sempre acreditou no meu esforço acadêmico e me incentivou a buscar os meus objetivos com honestidade. Os seus ensinamentos de humildade e o seu esforço em proporcionar tudo que necessitava para estudar, foram, sem dúvida, a herança mais preciosa que sempre levarei comigo.

A minha sócia Ana Lygia Cypz, a primeira pessoa que suscitou em mim interesse em ingressar no curso de mestrado e que me deu todo o apoio para isso. Acredito que se não fosse pelo seu incentivo, não teria trilhado o caminho da pesquisa. A você devo muitos dos meus conhecimentos sobre arquivo escolar e centro de memória, além de conhecimentos sobre a vida, fruto dos nossos divertidos “bate-papos”.

Ao meu marido Ronaldo Collatusso, por ter estado ao meu lado, sendo paciente e me auxiliando em todas as questões referentes a nossa vida pessoal que podiam, de alguma forma, atrapalhar o desenvolvimento desta pesquisa. Me sinto privilegiada por poder contar com a ajuda e o apoio de uma pessoa como você. Obrigada por fazer parte da minha vida.

À professora Dr.^a. Nadia Gaiofatto Gonçalves, minha orientadora e maior referência no meio acadêmico. A sua ética profissional, organização, paciência, disposição em ajudar e suas críticas foram fundamentais, não só para um maior aprofundamento nas questões desta pesquisa, mas também para que me tornasse uma profissional e pessoa melhor.

Sou grata também às minhas colegas de curso, Camila Flávia Fernandes Roberto, Danuza Woellner Pacce Peraceta e Michelle Caroline Bulotas pelo companheirismo, colaboração e convívio descontraído. Cada uma, a seu modo, me

ensinou a olhar o mundo sob diferentes ângulos e a valorizar a vida ainda mais. De modo especial, vocês contribuíram para que meus anos de mestrado fossem inesquecíveis.

Ao professor Dr. João Francisco Lopes de Lima, atual diretor geral das unidades Martinus, por ter me incentivado a ingressar no curso de mestrado, por consentir que o meu horário de trabalho fosse flexibilizado para que pudesse cumprir com as obrigações profissionais e acadêmicas, e por ter deixado o arquivo do Colégio Martinus a minha disposição. Sem dúvida, a concretização desta pesquisa não teria sido possível sem o seu apoio.

Às diretoras de unidade do Colégio Martinus, professora Rejane Kappel (Unidade Centro) e Ilse Odete de Carvalho (Unidade Portão) por todo o apoio e incentivo necessários para que pudesse realizar esta pesquisa sem comprometer o meu desempenho profissional na instituição.

Sou grata também, à secretária do Colégio Martinus, Zita Calgaroto, por ter disposto um pouco do seu tempo para me apresentar o arquivo do Martinus e me orientar no manejo dos documentos.

Ao ex-professor de Educação Moral e Cívica e à ex-professora de Fundamentos da Educação do Curso Normal do Colégio Martinus, que, gentilmente, me receberam em suas residências para que pudesse entrevistá-los. A colaboração de cada um foi de suma importância para a construção desta dissertação.

À Amanda Duarte da Silva, por ter se disposto a colaborar com a revisão desta pesquisa e por ter compartilhado comigo momentos de descontração, entre uma leitura e outra, das fontes selecionadas para o desenvolvimento deste trabalho.

Por último, mas não menos importante, agradeço às professoras da banca, Leziany Silveira Daniel e Evelyn de Almeida Orlando, pelas leituras e releituras deste trabalho e pelas sugestões e críticas no processo de qualificação. Os apontamentos que teceram foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Devido ao fato de ter sido criado em Curitiba-PR, por imigrantes alemães e alguns de seus descendentes, o Colégio Martinus se reconhece como uma instituição evangélico-luterana. Esse caráter confessional foi o responsável pelo objetivo principal deste trabalho: analisar a configuração da moral e do civismo, a partir da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) no Curso Normal do Colégio Martinus, no período que se estende de 1969 (ano em que ocorreu a implantação do Curso Normal no Colégio Martinus) a 1978 (ano em que o Curso Normal encerrou as suas atividades). Para tanto, a pesquisa em questão foi norteadada pela seguinte problemática: em que medida a disciplina EMC dialogava com os princípios religiosos do Martinus? Seria a EMC um reforço ou complemento aos valores cristãos e às noções de moralidade e civismo presentes no projeto pedagógico do Curso Normal do Martinus? Os anos do recorte temporal pesquisado inserem-se no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985), quando setores da sociedade brasileira foram afetados direta ou indiretamente, por medidas provenientes desse regime político. Dentre as medidas, destaca-se a inclusão da EMC como disciplina obrigatória, em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino das escolas do Brasil, pelo Decreto-lei nº 869/69. No tocante ao referencial teórico-metodológico, optou-se por Roger Chartier e suas ponderações acerca dos conceitos de *apropriação* e *representação* e o conceito de *disciplina escolar* de André Chervel que contribuiu para a compreensão das questões referentes à disciplina EMC. Para a concretização desta pesquisa foram utilizadas como fontes a legislação e normatização oficial educacional e diversos documentos encontrados no arquivo do Colégio Martinus: regimentos internos, planos de ensino, currículos do Curso Normal e relatórios enviados ao Conselho Estadual de Educação do Paraná. Também foram utilizados impressos como as revistas Educação e Documenta e uma edição do Jornal Estado do Paraná. Além das fontes escritas fez-se uso da memória e da fonte oral. O presente trabalho foi dividido em dois capítulos. O primeiro averigua as leis e normas que instituíram e organizaram o Curso Normal do Colégio Martinus, além da implantação e organização da EMC no mesmo curso, conforme o Decreto-lei nº 869/69 e a Lei nº 5.692/71. Já o segundo capítulo trata das representações da moral e do civismo presentes no currículo do Curso Normal do Colégio Martinus, visando averiguar se e como os valores cristãos, a moralidade e o civismo presentes no projeto pedagógico do Curso Normal do Martinus foram reforçados ou complementados pela EMC. Como resultado, concluiu-se que, por se tratar de um colégio confessional luterano, a moral e o civismo presentes no projeto pedagógico do Curso Normal do Colégio Martinus precederam o Decreto-lei nº 869/69. Essa lei validou e reforçou valores já existentes nessa instituição através da obrigatoriedade da disciplina EMC, e de um processo de apropriação por parte de alguns professores e dirigentes do colégio Martinus.

Palavras-chave: Colégio Martinus. Curso Normal. Educação Moral e Cívica. Decreto-lei nº 869/69.

ABSTRACT

Due to the fact that it was created in Curitiba-PR, by German immigrants and some of their descendants, the Martinus School recognizes itself as an evangelical-lutheran institution. This confessional nature was responsible for the main objective of this piece of work: to analyze the setting of moral and civism, based on the subject of Moral and Civic Education (MCE) at Martinus School's Normal Course, in the period that lasts from 1969 (year in which the implantation of Normal Course at Martinus School happened) to 1978 (year in which Normal Course stopped its activities). To do so, the research was guided by the following issue: in which extent did the MCE discipline hold talks with Martinus' religious principles? Would MCE be a reinforcement or a complement to christian values and the concepts of morality and civism included in the pedagogical Project of Martinus'? The years Normal Course of the temporal cut researched are inserted in the context of the civil-militar dictatorship (1964-1985), when sectors of brazilian society were affected directly or indirectly, by measures originated by this political system. Among these measures, the inclusion of MCE as an obligatory school subject in every level and category of Brazil's school education stands out, as said by Decree-law nº 869/69. In what concerns to theoretical and methodological benchmark, it was chosen to use Roger Chartier and his considerations about the concepts of appropriation and representation, and the concept of school discipline of André Chervel, which has contributed to comprehend the questions related to MCE. To achieve the goals of this research, the sources used were the official educational legislation and standardization and many documents found in the archive of Martinus School: internal regulations, teaching plans, curriculums from Normal Course and reports sent to State Council Education of Paraná. Also, printed material was used such as Educação and Documenta magazines, and an edition of Jornal State of Paraná. Beyond written sources, memory and spoken knowledge were also used. This piece of work was split into two chapters. The first one ascertains laws and rules that established and organized Martinus School's Normal Course, and also the deployment and organization of MCE on the same course, as said by Decree-law nº 869/69 and Law nº 5.692/71. The second chapter by the analysis of representation of moral and civism, included in the curriculum of Martinus School's Normal Course, aiming to check if and how christian values, morality and civism, existent in pedagogical project of Martinus' Normal Course were reinforced or complemented by MCE. As a result, it is concluded that, because it is a lutheran confessional school, moral and civism included in the pedagogical project of Martinus School's Normal Course preceded the Decree-law nº 869/69. This law validated and reinforced values already existent at this institution, because of the obligatorily MCE subject and of a process of appropriation coming from some teachers and leaders in Martinus School.

Key-words: Martinus School; Normal Course; Moral and Civic Education; Decree-law nº 869/69.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Currículo Escolar do Curso Normal de 1969.....	37
QUADRO 2 - Currículo Escolar do Curso Normal de 1971.....	40
QUADRO 3 – Currículo do Magistério de 1978.....	45
QUADRO 4 - Currículo Escolar do Curso Normal de 1970.....	59

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Relação dos ex-professores entrevistados.....	29
TABELA 2 - Comparação entre os conteúdos presentes na grade curricular do 3º ano do Curso Normal do Martinus e propostos pela CNMC e CFE.....	68
TABELA 3 - Comparação entre alguns conteúdos das disciplinas Religião e EMC e algumas das finalidades presentes no artigo 2º do Decreto-lei 869/69.....	78

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CEP – Colégio Estadual do Paraná.

CNMC – Comissão Nacional de Moral e Civismo.

COMOCI - Coordenação de Educação Moral e Cívica do Paraná.

EMC – Educação Moral e Cívica.

EPB – Estudo de Problemas Brasileiros.

ESG - Escola Superior de Guerra.

IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

OSPB - Organização Social e Política Brasileira.

SOE – Serviço de Orientação Educacional.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – O CURSO NORMAL DO COLÉGIO MARTINUS E A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	32
1.1 Breve histórico do Colégio Martinus	32
1.2 O Curso Normal do Colégio Martinus	35
1.3 A trajetória da Educação Moral e Cívica no Brasil.....	46
1.4 As Orientações Legais para a Educação Moral e Cívica no Curso Normal do Colégio Martinus	58
CAPÍTULO 2 – A MORAL, O CIVISMO E O CARÁTER CONFSSIONAL DO COLÉGIO MARTINUS: DIÁLOGOS E REPRESENTAÇÕES	65
2.1 A Prática da Educação Moral e Cívica no Curso Normal do Colégio Martinus....	65
2.2 A Moral e o Civismo no Currículo do Curso Normal do Colégio Martinus.	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
FONTES.....	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES.....	95

INTRODUÇÃO

Instalado em Curitiba no ano de 1948, por um grupo de imigrantes alemães e alguns de seus descendentes, o Colégio Martinus sempre esteve ligado à Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB). A instituição se reconhece, portanto, como evangélico-luterana. Esse caráter confessional contribuiu para a definição do objetivo principal deste trabalho: analisar a configuração da moral e do civismo, a partir da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) no Curso Normal do Colégio Martinus, no período que se estende de 1969 (ano em que ocorreu a implantação do Curso Normal no Colégio Martinus) a 1978 (ano em que o Curso Normal encerrou as suas atividades).

Os anos do recorte temporal pesquisado inserem-se no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985), quando setores da sociedade brasileira foram afetados, direta ou indiretamente, por medidas provenientes desse regime político. Haja vista, o sistema educacional, que sofreu diversas transformações, dentre as quais pode-se destacar a inclusão da EMC como disciplina obrigatória, em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino das escolas do Brasil, pelo Decreto-lei nº 869/69.

É importante ressaltar que, se por um lado, o período da ditadura civil-militar foi caracterizado pela repressão e censura, por outro recebeu o apoio ou a omissão da maioria da população. A obra *Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)* contempla estudos que mostram

por exemplo, empresários, políticos, religiosos, estudantes e sindicatos, além da população de forma geral, [participando] – apoiando diretamente e/ou omitindo-se – dos governos desse período. A repressão e a censura não podem ser negadas nem esquecidas. Porém, quem as sentiu mais diretamente foi um grupo relativamente pequeno, em comparação ao tamanho da população brasileira (GONÇALVES; RANZI, 2012, p. 7).

Sob essa perspectiva, considerou-se necessária a utilização do termo *ditadura civil-militar*, justamente para evitar simplificação e a dicotomia desse período, os quais dificultam o entendimento do imaginário político e social daquela época.

Por objetivos específicos, pretendeu-se averiguar e analisar a implantação e o funcionamento do Curso Normal no Colégio Martinus; as orientações previstas para

o ensino da EMC no mesmo curso e instituição; bem como as representações e a interlocução entre a moral e o civismo presentes no currículo do Curso Normal do Colégio Martinus e no Decreto-lei nº 869/69.

A participação do Estado brasileiro nas discussões sobre educação, visando a moral e o civismo dos cidadãos, tornou-se expressiva desde os primeiros anos que sucederam a proclamação da República¹ (HORTA, 1994). Entretanto, o presente trabalho se ateve ao período da ditadura civil-militar, momento em que a disciplina EMC se tornou obrigatória.

O regime civil-militar, baseado na Ideologia da Segurança Nacional e Desenvolvimento, instituiu uma nova política que visava reformar o setor educacional. Nesse momento, passaram a ser comuns propagandas na imprensa escrita e falada acerca da importância da “Revolução”², que enalteciam o potencial industrial do Brasil, além do dever de cada cidadão em contribuir com esse progresso. A educação brasileira passou a ser concebida sob um viés tecnicista, com vistas a instrumentalizar o processo educativo para que se tornasse proveitoso à expansão econômica (GOMES, 2010, p. 52). O desfecho dessa perspectiva se fez presente por meio da Lei nº 5.692/71, responsável pela reforma do 1º e 2º graus.

Os estudantes, órgãos e instituições educacionais, bem como o cotidiano no ensino escolar, passaram a ser um dos focos da atenção do governo civil-militar. Atenção esta que, para Martins (2014, p. 42), contemplou duas formas de agir dos militares: a repressão, ligada aos movimentos e às manifestações estudantis, e o disciplinamento, vinculado à reestruturação da educação, com a reformulação curricular do ensino e a criação de disciplinas da área das humanidades que propusessem a moralização dos costumes e a uma nova ordem interpretativa para a realidade nacional.

A inclusão obrigatória da EMC, ocorrida em 1969 pelo Decreto-lei nº 869 nos currículos de todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, integrava esse movimento da reforma educacional que ultrapassava o âmbito escolar, procurando atingir a sociedade e criar um cidadão ideal para o país. “Ela [surgia] para disciplinar os novos estudantes, para criar uma moral do cidadão, conscientizar sobre o perigo

¹ A trajetória histórica da EMC enquanto disciplina será abordada no capítulo 1.

² Termo utilizado por militares e civis ao se referirem à implantação da ditadura civil-militar.

do comunismo, mobilizar os jovens sobre sua responsabilidade de proteger a Pátria e para participar do seu progresso” (FILGUEIRAS, 2006, p. 187).

Esse padrão de conduta do regime civil-militar à EMC fez com que se configurasse em uma disciplina atípica, por ter sido criada para a escola e sem o aparato de uma ciência de referência³. Essa concepção interage com as pesquisas de André Chervel (1990), que concebe a escola como um campo de conhecimento autônomo por ser portadora de uma cultura própria, geradora de seus próprios saberes. Para esse autor, as disciplinas escolares são criações originais e espontâneas do sistema escolar, que têm o dever de formar os indivíduos e comportar “não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (CHERVEL, 1990, p. 184). Em decorrência dessa concepção da escola como um lugar de produção de conhecimento, a disciplina escolar deve ser analisada como parte integrante da cultura escolar. A ideia é buscar nos processos internos da escola elementos para analisar a relação entre a escola e a sociedade (CHERVEL, 1990, p. 184).

Bittencourt (2003, p. 10) corrobora com essa ideia ao afirmar que a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. A autora também infere que é igualmente relevante “identificar as disciplinas que já praticamente desapareceram do currículo mas que outrora eram extremamente significativas na configuração curricular” (BITTENCOURT, 2003, p. 29). Partindo dessas questões foi possível pensar: como ocorreu a constituição da disciplina de EMC? E quais relações de poder foram envolvidas nesse processo? As especificidades referentes a essa disciplina, e a sua constituição dentro da lógica escolar sem uma ciência de referência, foram tratados no decorrer dos capítulos dessa dissertação.

O Colégio Martinus iniciou as suas atividades em 1948, porém, foi só em 1969 que o Curso Normal colegial passou a ser ofertado (COLÉGIO MARTINUS, 1975, p.

³ Somente em 1971, com a Lei nº 5. 692, a EMC passará a ser uma das habilitações provenientes de Estudos Sociais. Antes disso, essa disciplina não possuía uma ciência de referência.

3). Esse curso constituía-se em uma modalidade profissionalizante, de nível médio, que formava professores para atuar no primeiro ciclo do 1º grau (1ª a 4ª séries).

Com a instituição da Lei nº 5.692/71 foram estabelecidas diretrizes e bases para o 1º e 2º segundo graus e no âmbito da profissionalização obrigatória para o 2º grau. Em decorrência dessa nova estrutura foram encerrados os Cursos Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (SAVIANI, 2005, p. 19).

É importante ressaltar que mesmo tendo sido criado de modo experimental, o Curso Normal do Colégio Martinus esteve sob a base legal da Lei nº 4.024/61 e, mesmo com a instituição do curso de Magistério em conformidade com a Lei nº 5.692/71, esta modalidade só foi efetivada no Martinus em 1978. Portanto, até o ano de 1978 a formação dos professores continuava a ocorrer através do Curso Normal e de acordo com o seu currículo.

A origem do Colégio Martinus, enquanto instituição confessional de identidade evangélico-luterana, remonta à vinda de imigrantes alemães a Curitiba-PR no final do século XIX (OLIVEIRA, 2009). Essa identidade confessional suscitou a pretensão em investigar se os princípios cristãos e morais e as noções de civismo presentes no projeto pedagógico do Curso Normal do Martinus, na década de 1970, iam ao encontro dos princípios incorporados na redação do Decreto-lei nº 869/69. A partir dessa ideia surgiram algumas questões para investigação: a disciplina EMC dialogava com os princípios religiosos do Martinus? Seria a EMC um reforço ou complemento aos valores cristãos e às noções de moralidade e civismo presentes no projeto pedagógico do Curso Normal do Martinus?

Algumas pesquisas já abordaram a EMC como objeto de estudo em diferentes enfoques, tratando da sua origem, implementação e intencionalidade, na tentativa de compreender as especificidades e captar o sentido desta disciplina no período da ditadura civil-militar. Entre os trabalhos analisados, encontra-se a dissertação de José Vaidergorn (1987), intitulada *As moedas falsas: Educação, Moral e Cívica*. O autor fez uma análise das doutrinas (liberalismo, conservadorismo, romantismo, catolicismo, positivismo e a doutrina de segurança nacional) que seriam as responsáveis por formar o discurso da EMC. Através de seu estudo, Vaidergorn permitiu compreender que essa disciplina não estava imbuída de um discurso autônomo. Pelo contrário, “seu discurso [era] um complexo de elementos doutrinários de base autoritária”

(VAIDERGORN, 1987, p. 201). Implantada como disciplina e área de estudo, a EMC “passou a ocupar um espaço dentro do processo de escolarização nacional, que atingiu fortemente as camadas populares” (VAIDERGORN, 1987, p. 2), sendo esta uma das formas encontrada pelo governo de estender suas ideias para toda a população.

Juliana M. Filgueiras (2006), na dissertação *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*, investigou de que forma a EMC se constituiu como disciplina escolar, sem o aparato de uma ciência de referência. Vale ressaltar a importância atribuída pela autora ao Conselho Federal de Educação (CFE) e à Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), na estruturação dos programas curriculares de EMC. Tal análise, embora não tenha se constituído no objetivo central do seu estudo, permitiu compreender como se deu a correlação de forças entre esses dois órgãos governamentais – o CFE e a CNMC –, em torno das suas atuações e na elaboração dos discursos sobre a Educação Moral e Cívica (FILGUEIRAS, 2006, p. 55).

Na dissertação *A Normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)*, a análise sobre os embates existentes entre o CFE e a CNMC aparece como o objetivo principal a ser investigado. Kaé S. C. Lemos (2011) propôs-se a analisar o processo de normatização da EMC nos currículos escolares brasileiros a partir dos diferentes órgãos colegiados superiores do Ministério da Educação e Cultura (MEC): o CFE e a CNMC. A análise de Lemos favoreceu a compreensão de que o CFE era contrário à obrigatoriedade da EMC, diferente da CNMC, “que via na disciplina a forma mais eficaz de reverter os desvios de conduta que acometiam a juventude” (LEMOS, 2011, p. 95). Porém, juntos, os dois órgãos deveriam elaborar os currículos e programas básicos da EMC.

André Luiz Onghero (2007), em sua dissertação intitulada *Moral e civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias e professores*, analisou as prescrições curriculares e os conteúdos programados da EMC, através de entrevistas realizadas com os professores que lecionaram esta disciplina no oeste catarinense. O autor concentrou parte do seu trabalho na questão das práticas e das memórias dos professores, na tentativa de evidenciar “os significados que [os professores] atribuíam àqueles conteúdos, a opinião atual sobre aquele momento histórico [ditadura civil-militar], as práticas na sala de aula, as relações existentes entre professores e alunos,

direção e outros professores, a atuação política, sua trajetória de vida e outras questões” (ONGHERO, 2007, p. 32). Onghero permitiu, através de seu estudo, compreender e considerar as especificidades inerentes à EMC enquanto disciplina e valorizar a memória como uma possibilidade de fonte histórica.

Na dissertação *A Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar – Minas Gerais (1969-1993)*, Vanessa K. Abreu (2008) objetivou investigar o processo que gerou a fragmentação do ensino de História durante a ditadura civil-militar centralizando a sua análise no papel que a EMC exerceu nas escolas e na sociedade. No período da ditadura civil-militar, a História foi fragmentada em Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e EMC. As duas últimas não se tornaram uma disciplina acadêmica, mas foram estabelecidas como uma habilitação do curso de Licenciatura em Estudos Sociais (ABREU, 2008, p. 11). Para a autora, essa fragmentação fez parte do processo de reestruturação da educação, de maneira a atingir os interesses dos militares, que objetivavam, entre outras coisas, garantir o sucesso da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento com a obrigatoriedade da EMC (ABREU, 2008, p. 97). A análise da Abreu permitiu compreender que essa disciplina foi criada e estabelecida sem uma ciência de referência e, de certa forma, controlada pelo governo. Tais constatações, somadas a outras, geraram a atipicidade da EMC enquanto disciplina escolar.

Nessa mesma linha de abordagem, Djair L. Almeida (2009), na dissertação *Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos*, pesquisou o papel das disciplinas EMC e OSPB ao longo do período da ditadura civil-militar, utilizando manuais didáticos e atas escolares do período. O autor concluiu ser possível desvelar como os referidos manuais influenciaram na formação de condutas conformistas em relação ao regime, uma vez que veiculavam argumentos persuasivos para promover uma articulação com as justificativas ideológicas do discurso institucional (ALMEIDA, 2009, p. 107). A análise de Almeida permitiu compreender que as disciplinas de EMC e OSBP apresentavam princípios morais e cívicos para a sociedade que serviam de suporte para a valorização do binômio segurança e desenvolvimento.

Emanuelle G. R. Cordeiro (2010), por sua vez, se propôs a analisar em sua dissertação intitulada *Disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986)*, a implantação e trajetória da EMC no Colégio Estadual do

Paraná (CEP), com o intuito de apresentar como as orientações do Decreto-lei nº 869/69 foram compreendidas e implementadas no CEP e as ações desenvolvidas por esta instituição de ensino no tocante à prática da EMC. De acordo com a autora:

No CEP a EMC foi desenvolvida de acordo com o estabelecido em lei para sua efetivação e disseminação no meio escolar, como disciplina e prática educativa, tentando de certa forma envolver a comunidade com vistas ao progresso, à construção de um país melhor. Mesmo lembrando que as escolas e seus currículos foram elementos importantes da estratégia de fortalecimento da legitimidade dos ideais defendidos por meio da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, se não houvesse receptividade e adesão das comunidades que constituíam as instituições escolares naquele contexto, seria difícil que tivessem cumprido com o papel esperado pelos governantes (CORDEIRO, 2010, p. 124)

A dissertação de Cordeiro auxiliou na compreensão de que as orientações do Decreto-lei nº 869/69 foram implementadas de forma diferente nos estabelecimentos de ensino, considerando a especificidade de cada instituição.

Embora o tema EMC no contexto da ditadura civil-militar seja comum em inúmeros trabalhos já realizados e publicados, o presente trabalho, por suscitar diferentes indagações sobre o tema, poderá contribuir para que novas questões em torno da EMC sejam levantadas e, quando confrontadas através de diferentes visões, contribuirão para a configuração desta no meio historiográfico.

Além disso, o contexto atual mostra-se altamente estimulante para debater e pesquisar o passado recente do país, uma vez que vivencia-se uma crise política. Um período marcado pela Operação Lava-Jato, o debate político em torno do impeachment de Dilma Rousseff e a solicitação, por parte de algumas pessoas, de uma intervenção militar no Brasil. A crise política, entre outras coisas, remete a uma reflexão sobre a importância do conhecimento sobre a história política do Brasil. Ao tratar de uma disciplina criada no contexto da ditadura civil-militar é inevitável que surjam questões referentes a esse período. Portanto, será possível contribuir para a análise e compreensão do regime ditatorial e seus agentes, considerando que “invectivá-los simplesmente como agentes do mal significa enviá-los para o terreno do incompreensível [...] É melhor analisar o fenômeno e tentar compreendê-lo, controlando a paixão” (MOTTA, 2013, p. 64-65). Naturalmente, isso não significa consentir ou perdoar as violências e crimes cometidos pelo regime ditatorial brasileiro,

mas, conforme observa Motta (2013) “inscrever tais ações nos respectivos projetos políticos e situá-los na confluência entre certos contextos e estruturas” (MOTTA, 2013, p. 65).

Há mais de dez anos leciono História para o Ensino Fundamental II do Colégio Martinus. Esse vínculo institucional foi a grande responsável pelo meu ingresso no campo da pesquisa, pois favoreceu o meu acesso ao arquivo escolar dessa instituição de ensino. Ao me deparar com uma diversidade de fontes fui conduzida a inúmeras indagações sobre o sistema educacional do Martinus e, conseqüentemente, ao desejo de desenvolver uma pesquisa em História da Educação. Pretendo que esta pesquisa seja uma, das várias produções, que têm sinalizado uma tendência, já reconhecida, na direção da Nova História, em especial, da História Cultural.

Por muito tempo prevaleceu na historiografia da educação a escola vinculada unicamente à história dos regimes políticos. Porém, esse pensamento limitava o entendimento da história da cultura escolar por não permitir apreender as dinâmicas diferenciadas de poder presentes entre os sujeitos e os grupos sociais. Sobre isso Veiga infere:

Numa perspectiva de entendimento da educação como reflexo ou consequência da ação deste ou daquele governante, ou regime político, [excluía] as possibilidades de entendimento da educação como prática social e cultural que se articula a outras diferentes práticas. Ou ainda, nas tradições das periodizações políticas, esteve presente na produção de periodização de história da educação em que se postula uma derivação dos acontecimentos políticos de determinado regime, tomando a situação política como um dado *a priori* (VEIGA, 2003, p. 36).

Essa concepção não significa o desprezo à perspectiva política, uma vez que é de suma importância compreender o contexto político da época pesquisada. Mas propõe a superação do enfoque tradicional e a valorização de “outros objetos e outros problemas para além das tradicionais histórias das idéias pedagógicas e história das políticas educacionais” (FONSECA, 2003, p. 60). No Brasil, foi a partir da década de 1990 que essa renovação de temas ou escolhas de novos temas referentes à Educação, sob os pressupostos da História Cultural, ganhou dimensão expressiva (FONSECA, 2003, p. 60).

Vale ressaltar que a Nova História não foi responsável apenas por orientar os rumos da História da Educação. A ela atribui-se um despertar das mudanças no campo historiográfico, de modo geral.

A superação de um enfoque tradicional e a adoção de pressupostos teóricos da História Cultural, além de orientar um novo olhar sobre a Educação durante o período da ditadura civil-militar (bem como outros períodos da história), também possibilita problematizações que podem dar visibilidade às relações que se estabelecem entre o indivíduo e a sociedade na tentativa de “identificar os modos como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

As reflexões de Roger Chartier acerca da História Cultural e os seus conceitos de *representação e apropriação*, foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Para esse autor, todas as manifestações humanas configuram-se em representações que são criadas para atribuir sentido ao mundo social. Tais representações são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Portanto, para cada caso, é necessário relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As representações inserem-se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 1990, p.17), ou seja, produzem “lutas de representações”. Essas lutas, por sua vez, geram inúmeras apropriações, as quais consistem

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 (CHARTIER, 2001, p. 67).

Em outras palavras, as apropriações modelam e geram novas representações, de acordo com os interesses sociais, com as imposições e resistências políticas, além das motivações e as necessidades que se confrontam no mundo humano. Esses conceitos, discutidos e problematizados no contexto de sua utilização e no decorrer dos capítulos, possibilitaram averiguar de que forma a configuração da moral e do civismo no Curso Normal do Colégio Martinus se constituiu e foi representada pelos grupos sociais, direta ou indiretamente, envolvidos no processo.

Para a concretização da investigação, acerca dos objetivos ora listados, foram utilizadas fontes escritas que podem ser encontradas no arquivo do Colégio Martinus⁴: os currículos do Curso Normal do Colégio Martinus (referentes ao período de 1969 a 1977); os regimentos internos da mesma instituição (que remontam os anos 1972, 1974, 1975, 1976, 1977 e 1978); relatório avaliativo da disciplina Fundamentos de Educação (1977), os planos de ensino de EMC, Fundamentos da Educação, Religião (referentes ao ano 1976); relatórios sobre o Curso Normal encaminhados para o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR). Também foram utilizadas as revistas *Educação* (criada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1971 e extinta em 1984) e *Documenta* (publicação mensal do CFE que divulga pareceres, resoluções, indicações e portarias, bem como a legislação federal sobre educação) e o jornal *Diário do Paraná* (1968). Esses impressos compõem o acervo da Biblioteca Pública do Paraná⁵. Além das fontes mencionadas, utilizou-se o documento Manifesto de Curitiba (1979) presente no *site* www.luteranos.com.br, pertencente à IECLB, e a legislação e normatização oficial educacional, como o Decreto-lei nº 869/69, que pode ser encontrada no *site* <http://www2.camara.leg.br>. Foram utilizadas também fontes secundárias como: livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos, que contribuíram para a interpretação e análise das fontes primárias.

Durante muito tempo as fontes escritas foram consideradas as únicas que possibilitaram ao historiador acesso aos dados do passado. O século XIX consagrou a História como disciplina, e a produção do conhecimento científico sobre o passado, ocorrida no âmbito acadêmico, fora operada pelo historiador alemão Leopold Von Ranke (1795-1886). A obra *A História Pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX* (2010), apresenta as exigências de Ranke para uma pesquisa histórica. Para esse autor, o historiador não tem a função de julgar o passado, os fatos históricos, mas, com objetividade, sistematizar e organizar os fatos e a investigação do nexos causal existente entre as fontes para apresentar o que propriamente ocorreu. Ranke valorizava o estudo cronológico dos fatos e se valia de uma abordagem factual. Através da consulta de documentos escritos e oficiais acreditava que o indivíduo

⁴ O Colégio Martinus está localizado na Rua Presidente Carlos Cavalcanti, 999, bairro São Francisco, em Curitiba-PR.

⁵ A Biblioteca Pública do Paraná está localizada na Rua Cândido Lopes, 133, no centro de Curitiba-PR.

apenas existiria no Estado e, por isso, privilegiava os fatos políticos e negligenciava a análise econômica e social.

É importante reconhecer a herança da metodologia rankeana: a organização e sistematização dos fatos, o desenvolvimento de recursos de pesquisa e a crítica das fontes. Porém, deve-se atentar ao perigo de valorizar apenas o documento escrito e oficial como o único capaz de viabilizar o conhecimento sobre o passado, além de somente investigar as fontes ao invés de interrogá-las.

A partir da primeira metade do século XX, as concepções historiográficas foram renovadas. Em 1929, Lucien Febvre e Marc Bloch, fundaram, na França, a Revista *Annales*⁶ e passaram a conduzir uma mudança na produção do conhecimento histórico ao apresentarem uma nova ideia de história, que direcionava as suas análises para o campo social e econômico, além de trazer novas ideias sobre os documentos e sua utilização como fonte histórica. A discussão acerca de alguns conceitos presentes nas obras de Marc Bloch e Lucien Febvre abriram novas perspectivas para a realização de uma pesquisa eficiente. Ambos demonstraram que o homem é o sujeito da história: “O homem, ainda sempre o homem; o homem, chave de todos os problemas da história; o homem, chave de todos os problemas da civilização” (FEBVRE, 2004, p. 83); além da necessidade de atentar-se ao pensamento de que há um único motivo para os fatos históricos, já que eles se desdobram através de problematizações. Também demonstraram a importância de não cometer o anacronismo, já que “nunca se explica plenamente um fenômeno fora do estudo de seu momento” (BLOCH, 2001, p. 60). Propõem, ainda, a utilização das mais variadas fontes, sempre as questionando, sem que se perca a cientificidade. De acordo com esses novos procedimentos, o historiador passou a ter um papel fundamental no tratamento das fontes.

No que se refere especificamente às fontes escritas, é de suma importância que o pesquisador se atenha ao fato de que uma mesma palavra pode conter significados distintos, dependendo se ela está só ou acompanhada de outros vocábulos. Daí a necessidade de se entender o texto no contexto de sua época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras e das expressões. Feito isso, é possível se aproximar do autor, conhecer as suas preocupações, ideologias, objetivos.

⁶ *Annales* foi um movimento historiográfico surgido na França durante a primeira metade do século XX.

“Não se pode esquecer de que a credibilidade de uma fonte repousa, em grande medida, na credibilidade do seu autor” (MELO, 2010, p. 21). Ao desvendar os seus interesses e objetivos é possível chegar à sua qualidade de testemunha: “se estava bem informado quando da produção do documento; se podia e/ou pode ser fiel aos fatos, dados e informações relatadas ou, ainda, se assim queria e/ou quis fazê-lo. Um testemunho pode trazer enganos e/ou até mesmo mentiras, possibilidades que não devem ser descartadas” (MELO, 2010, p. 21). Daí a importância do cruzamento de fontes a ser realizado pelo historiador.

Para Burke (1992), as fontes escritas continuam sendo as mais atrativas aos pesquisadores devido ao fato de portarem mais dados passíveis de análise por métodos quantitativos. Além disso, com o advento do computador, tornou-se mais fácil a propagação dessas fontes a partir da criação de bancos de dados, que podem ser explorados das mais variadas formas por métodos quantitativos. Contudo, é importante lembrar que embora o computador seja um aliado dessas pesquisas quantitativas, é necessário cuidado com a utilização desses dados, bem como com os textos escritos, uma vez que podem ser facilmente alterados ou falsificados (BURKE, 1992, p. 30).

Com o advento da História Nova (criada pela terceira geração dos *Annales*), durante as décadas finais do século XX, surge uma nova forma de olhar, pensar e analisar os fenômenos históricos, tomando como base temas do domínio da cultura, como: o inconsciente, o mito, os ritos, os costumes, as festas, o corpo, a infância, os aspectos do cotidiano, entre outros. Em linhas gerais, a proposta é analisar a construção de sujeitos e dos sentidos de suas ações. Para isso, é fundamental a valorização dos mais variados tipos de fontes existentes sobre o cotidiano desses sujeitos, suas práticas, representação e invenção.

Com base nessa nova abordagem historiográfica, os relatórios, currículos, regimentos internos e planos de ensino do Colégio Martinus, além da legislação e normatização oficial educacional, como o Decreto-lei nº 869/69, foram compreendidos como fontes que possibilitam apreender desde a política educacional do período até as práticas de sala de aula, uma vez que as leis dão visibilidade às “[...] relações sociais mais amplas nas quais estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir” (FARIA FILHO, 1998, p. 99).

Faria Filho (1998), com o propósito de tratar da legislação educacional como fonte, define a aprendizagem como a condição que visa a construção das identidades individuais e coletivas da cultura e das instituições. Assim, é pela experiência que os sujeitos se constituem. Nessa perspectiva, o processo de escolarização e as culturas escolares são o resultado das experiências dos próprios sujeitos, dos sentidos produzidos e compartilhados por eles. Assim sendo, a legislação educacional no Brasil é produzida, em geral, para criar costumes e culturas a partir deles, além da possibilidade de ser considerada como expressão ideológica das camadas dominantes na sociedade dependente. O Decreto-lei nº 869/69, pensado sob essa perspectiva, por exemplo, apresenta um discurso imbuído de ideologia, uma vez que profere a intencionalidade e as ideias do governo civil-militar, que buscava a adesão da população aos seus princípios. Porém, a mesma legislação não pode ser pensada apenas por esse enfoque, já que isso oculta o processo dinâmico que abre “[...] mais uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula” (FARIA FILHO, 1998, p.99). Portanto, para esse autor, é fundamental que a análise da lei ocorra em função de três dimensões: de ordenamento jurídico, de linguagem e de prática social, ampliando o processo analítico. A partir de então, a lei pode ser vista como prática ordenadora e instituidora, voltada para as relações sociais, levando em consideração os sujeitos envolvidos na produção da legislação (FARIA FILHO, 1998, p.106), além de contribuir para o “[...] controle e formalização de outras (ou novas) práticas” (FARIA FILHO, 1998, p.108). Nesse sentido, ao analisar o Decreto-lei nº 869/69 foi preciso atentar ao contexto de sua produção e realização, considerar as pessoas que o produziram e sua intencionalidade, bem como, investigar as práticas procedentes do mesmo.

Ainda sob a perspectiva da História Nova, as revistas *Educação* e *Documenta* e o jornal *Diário do Paraná* como fontes proporcionaram subsídios para tornar mais consistente a compreensão acerca deste trabalho.

Até a década de 1970, alguns pesquisadores que visavam a busca da objetividade e neutralidade, fizeram com que os jornais parecessem pouco adequados para a recuperação do passado, “uma vez que essas ‘enciclopédias do cotidiano’ continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões. Em vez de permitirem captar o ocorrido, forneciam imagens

parciais, distorcidas e subjetivas” (LUCA, 2008, p.112). Mas a nova forma de olhar as fontes, estabelecida pela Nova História, fez com que a imprensa passasse a ser vista como uma importante fonte de informação histórica, ao ponderar que “nem sempre a independência e exatidão dominam o conteúdo editorial, caracterizado como mistura do imparcial e do tendencioso, do certo e do falso” (LUCA, 2008, p.116).

Nesse sentido, a imprensa periódica passou a oferecer subsídios para tornar mais consistente a compreensão acerca da História da Educação por trazer

inscrita em suas páginas elementos históricos que, seguramente, proporcionam o entendimento não só do processo educacional em si, mas dos debates havidos na sociedade em nome da realização de uma forma determinada de relação social e, na qual a educação desempenhava e desempenha papel relevante (PASQUINI, 2014, p. 262)

Pode-se perceber, assim, que os impressos possibilitam conhecer não apenas os fatos educacionais, mas todos os ocorridos que se desenrolaram naquele momento e que podem, ou não, estarem associados aos episódios ligados à educação. Catani e Bastos (2002) corroboram com essa ideia ao afirmarem:

A imprensa educacional, segundo Pierre Ognier, é um corpus documental de vastas dimensões pois constitui-se em testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional. Desse modo, é um excelente observatório, uma fotografia da ideologia que preside. Nessa perspectiva, torna-se um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar (CATANI; BASTOS, 2002, p. 05).

Contudo, ao fazermos uso da imprensa como um mecanismo de pesquisa é importante não aceitar totalmente o que se encontra. Ao se apresentar como fonte de informação, a imprensa “[...] capta, transforma e divulga acontecimentos, opiniões e idéias da atualidade – ou seja, lê o presente – ao mesmo tempo em que organiza um futuro – as possíveis conseqüências desses fatos do presente – e, assim, legítima, enquanto passado” (CATANI e BASTOS, 2002, p. 49-50). Por conta disso, deve ser submetida a uma adequada crítica documental, bem como as demais fontes de pesquisa.

Além das fontes escritas, foram utilizadas a memória e a fonte oral. Vale lembrar que quando se utiliza a oralidade como fonte é necessário considerar as especificidades inerentes à ela, já que “[...] memórias não são objetos. São experiências vividas interiormente, o que as distingue do conhecimento” (NUNES, 2003, p. 5). Nesse sentido, é necessário atentar-se ao caráter seletivo da memória, na tentativa de identificar como a memória se modifica e varia ao longo do tempo e de acordo com o lugar (BURKE, 1992).

Tanto a entrevista, quanto o depoimento oral, têm como base a memória individual, as lembranças que não vivem no passado, mas precisam do tempo presente para serem projetadas e sustentadas por um sentido. Elas também não se apresentam isoladas, mas são construídas a partir de vivências que os sujeitos experimentam no curso de suas vidas, no interior de grupos sociais (HALBWACHS, 2004). A origem de ideias, reflexões, sentimentos, paixões atribuída a cada indivíduo é inspirada pelos grupos sociais dos quais faz parte. Essa concepção, denominada por Halbwachs (2004) de *memória coletiva*, vai ao encontro da História Cultural que busca, entre outras coisas, a compreensão das representações do passado compartilhadas ou aceitas por um grupo social.

A análise dos discursos de diferentes grupos sociais possibilita esclarecer os porquês de certas interpretações e como as representações são exteriorizadas. Sob essa perspectiva, os relatos de memória foram pensados com base no conceito de *representação*⁷ de Chartier (1990), o qual considera que tanto a *representação*, quanto a historiografia, por serem produzidas *a posteriori*, estão imbricadas com o contexto de sua produção e com posicionamento dos sujeitos que as geraram.

É importante ressaltar que a memória coletiva não deve ser vista sem imposições e desentendimentos já que, um determinado grupo social partilha de lembranças coletivas, mas não seleciona ou reconstrói coletivamente. Este é um processo orientado pelas impressões individuais, pela “(...) lembrança pessoal de eventos vividos” (JOUTARD, 2005, p. 206).

Cabe salientar, da mesma forma, que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1987, p. 17). Assim, as lembranças trazem não só

⁷ Esse conceito será discutido no decorrer dos capítulos.

os acontecimentos vividos no passado, mas uma análise desses acontecimentos, haja vista a distância em que o entrevistado se encontra deles, e sua disposição em avaliar o que vivenciou. Desse modo, o trabalho do historiador não se limita a registrar uma entrevista, mas tem início no momento em que organiza e analisa o relato fornecido pelo entrevistado em função de seu interesse de pesquisa. Ao transcrever trechos da entrevista é necessário respeitar o depoimento oral convertido em documento escrito. A análise do depoimento deve levar em conta exatamente o que o entrevistado quis dizer, sem perder de vista que o depoimento não é uma reprodução da realidade, mas permite acessar as vivências e experiências que só podem ser interpretadas se relacionadas à vida do entrevistado.

Esta pesquisa contou com as entrevistas realizadas por Fabiane Lopes de Oliveira, quando desenvolvia a sua pesquisa de mestrado intitulada *Colégio Martinus: formação de professores na segunda metade do século XX*, defendida em 2009. No ano em questão a autora entrevistou uma ex-aluna e professora, além de ex-diretores do Curso Normal.

Já em 2016, pude realizar duas entrevistas, com dois ex-professores do Curso Normal. Para trazer o conteúdo dessas entrevistas, foram utilizados os seguintes critérios de identificação: os ex-professores foram considerados como Professor A e Professora B.

TABELA 1 – Relação dos ex-professores entrevistados

DOCENTE	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NO CURSO NORMAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NO COLÉGIO MARTINUS
Professor A	Pedagogia e Teologia	Professor de Educação Moral e Cívica	9 anos (1970-1979)
Professora B	Pedagogia	Ministrou aulas de Fundamentos da Educação, sendo a responsável ensinar às alunas, os conteúdos e metodologias de EMC, que deveriam ser ministrados no curso primário (1ª a 4ª séries).	9 anos (1970-1979).

Fonte: Relação dos ex-professores do Curso Normal entrevistados. Organizada pela autora (2016).

Para a realização das entrevistas ocorridas em 2016, tomou-se como referência as obras *Arquivos: propostas metodológicas* (TOURTIER-BONAZZI, 1996) e *História oral: a experiência do Cpdoc* (ALBERTI, 1989), por proporem algumas práticas metodológicas fundamentais para trabalhar com a fonte oral.

Inicialmente, foram selecionados, a partir das fontes que possuía, nomes de ex-docentes, ex-coordenadores e ex-diretor que atuaram no Curso Normal e apresentam atuação destacada com relação ao tema desta pesquisa. Por meio dos mecanismos de busca e pesquisa via *internet*, foi possível descobrir o número de telefone dos ex-professores de Fundamentos da Educação, Religião, EMC e do ex-diretor responsável pelo Martinus no período referente ao recorte temporal deste trabalho (1969-1978). Infelizmente, destes, foi possível entrevistar apenas a ex-professora de Fundamentos da Educação e o ex-professor de EMC.

O primeiro contato com antigos docentes ocorreu via telefone, quando houve o esclarecimento sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido e a importância dos depoimentos para a pesquisa. Após o contato inicial, e com base no conhecimento sobre o tema e na sistematização das fontes escritas, foi possível elaborar um roteiro para essas entrevistas.

O encontro com o Professor A e a Professora B ocorreu na residência de cada um, e o procedimento utilizado para a entrevista foi o mesmo para ambos. Em um primeiro momento, buscou-se informá-los que a intenção da entrevista não era comprometê-los ou constrangê-los, mas que poderiam ficar à vontade para opinar sobre as questões que seriam realizadas. Após isso, foi entregue aos ex-docentes o Termo de Cessão⁸ – documento através do qual cede os direitos sobre a entrevista e sem o qual é impossível disponibilizar o depoimento para consulta pública.

É importante que em uma entrevista o pesquisador ouça e se adapte à psicologia da testemunha (TOURTIER-BONAZZI, 1996, p. 234). Seguindo tal recomendação, optou-se por um questionário estruturado, porém, os entrevistados ficaram à vontade para fazer as suas considerações sobre as questões propostas. À medida que falavam, intervenções eram feitas para esclarecer os fatos relatados e realizar novas questões relacionadas aos comentários. As entrevistas foram

⁸ Ver modelo no Apêndice número 1.

registradas por um gravador de voz, com o intuito de garantir que no momento da transcrição, do oral para o escrito, nenhuma informação fosse comprometida.

O entrecruzamento dos depoimentos com outras fontes apontou para diferentes problematizações, tornando possível reconhecer a atuação dos ex-professores que lecionaram no Curso Normal do Colégio Martinus e as formas como se apropriaram e representaram as normativas relacionadas ao Decreto-lei nº 869/69. Além disso, ao trabalhar com as mais variadas fontes, sejam elas escritas ou não, cabe ao pesquisador a tarefa de identificá-las, selecioná-las, interrogá-las, confrontá-las e interpretá-las. Bem como observa Ragazzini (2001, p. 14),

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. Por outro lado, [...] é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado.

Em relação à organização desta dissertação, optou-se pela divisão em duas partes. A primeira é destinada à análise das leis e normas que instituíram e organizaram o Curso Normal do Colégio Martinus, além da implantação e organização da EMC no mesmo curso, conforme o Decreto-lei nº 869/69 e a Lei nº 5 692/71. Já a segunda parte é constituída pela análise das representações da moral e do civismo presentes no currículo do Curso Normal do Colégio Martinus, visando averiguar se e como os valores cristãos, a moralidade e o civismo presentes no projeto pedagógico do Curso Normal do Martinus foram reforçados ou complementados pela EMC.

CAPÍTULO 1 – O CURSO NORMAL DO COLÉGIO MARTINUS E A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Este capítulo é destinado à análise das leis e normas que instituíram e organizaram o Curso Normal no Colégio Martinus durante o fim dos anos de 1960 e a década de 1970. Além da implantação e organização da EMC no mesmo curso, conforme o Decreto-lei nº 869/69 e a Lei nº 5.692/71, buscou-se captar as especificidades desta disciplina no Curso Normal do Martinus.

1.1 Breve histórico do Colégio Martinus

A história da educação confessional no Brasil remete à própria história da educação, uma vez que esta teve origem dentro de um contexto confessional. Foi através da Coroa Portuguesa que o catolicismo chegou ao Brasil. Décadas antes de sua colonização, o papado e a Coroa selaram um acordo – Regime de Padroado – que consistia no controle das igrejas nas terras conquistadas, por parte da Coroa portuguesa, como recompensa se colaborasse com a conversão dos “infiéis” (JUNQUEIRA et al, 2007, p. 620).

Em 1549, os jesuítas chegaram ao Brasil dispostos a catequizar os índios e dar a formação básica para os filhos dos colonos que aqui se estabeleciam, com o intuito de mantê-los longe da influência protestante que começava a se alastrar por outras colônias do continente americano (BAETA NEVES, 1978). Já em 1759, o Marquês de Pombal ordena que os jesuítas sejam expulsos da América portuguesa. Influenciado pelas ideias iluministas, as quais tomavam expressividade na Europa e em colônias inglesas da África e Ásia, Pombal acreditava que a reforma educacional deveria começar pelos pensadores e educadores na pretensão de alcançar uma educação leiga pautada na razão (MESQUIDA, 2007).

A partir de 1779, as ordens religiosas católicas, compostas por jesuítas, dominicanos e franciscanos, aos poucos foram reestabelecidas em território brasileiro e retomaram a educação confessional. Isso se deve ao fato do então rei de Portugal ter solicitado o desligamento de Pombal das atividades da colônia (MESQUIDA, 2007).

Já em 1810, com a família real estabelecida no Brasil, é assinado um tratado de livre comércio entre Portugal e Inglaterra. Este foi responsável pela fixação de muitos imigrantes ingleses em solo brasileiro. O fato de serem protestantes colaborou para que a prática da fé cristã protestante ganhasse expressividade (HACK, 2000).

Contudo, na tentativa de assegurar o predomínio do catolicismo no Brasil, o artigo 5º da primeira Constituição (1824) do país garantiu que: “A religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico e particular, em casas para isso destinadas, sem forma exterior de Templo” (BRASIL, 1824).

As pestes epidêmicas que devastavam a Europa, na segunda metade do século XIX, e as dificuldades em se conseguir mão de obra escrava para trabalhar nas lavouras das fazendas e na extração de minérios, fizeram com que o Brasil recebesse um grande contingente de imigrantes, que na grande maioria não eram católicos (MESQUIDA, 1994). O próprio império tinha interesse na vinda do imigrante, como forma de ajuda ao desenvolvimento do país. Assim, o governo brasileiro atraiu os imigrantes europeus e norte-americanos oferecendo-lhes diversas vantagens, entre elas a garantia de liberdade religiosa com o direito de professarem as formas de cultos que lhes conviessem, contudo, sem que as casas de reunião tivessem qualquer aparência de templo (HACK, 2000).

Com o advento da República brasileira, e os ideais de liberdade trazidos com ela, a educação deixou de ser oficialmente católica e passou a ser de caráter leigo. Conforme o artigo 72, parágrafo 6º, da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). A partir de então, surgiram dois segmentos paralelos na educação brasileira: o público e o particular. Este último, de caráter quase que exclusivamente confessional, fora dividido em dois sistemas: o católico, para os de religião cristã católica, e o protestante, para os de diversas denominações evangélicas (metodistas, presbiterianos, luteranos, anglicanos, batistas, adventistas) (JUNQUEIRA, et al, 2007, p. 624), que se fortalecia com a grande quantidade de imigrantes que procuravam preservar a união do grupo e a preservação da língua e costumes, ou seja, as características de identificação com o país de origem (SEYFERTH, 1999).

A fundação do Colégio Martinus remonta à vinda de uma parcela de imigrantes alemães luteranos a Curitiba-PR, no final do século XIX. Ao se estabelecerem no

Brasil, esses imigrantes procuraram preservar sua identidade confessional e étnica (SOUZA, 2012, p. 44), sendo o papel da escola imprescindível para tal.

Esse interesse por uma escola diferenciada que cultuasse os valores étnicos contribuiu para a consolidação da educação confessional cristã protestante no Brasil. Vale ainda ressaltar que dentro do protestantismo há diversos segmentos. Ao presente trabalho interessa o luteranismo em função do Colégio Martinus se reconhecer como uma instituição que possui identidade evangélico-luterana.

Em 1869, em Curitiba, foi fundada a *Deutsche Schule* (Escola Alemã) de confissão luterana que posteriormente se tornou Colégio Progresso, “um espaço de escolarização que iria manter nas futuras gerações os costumes e a língua de seus antepassados” (SOUZA, 2012, p. 44). Durante o período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as hostilidades entre imigrantes alemães estabelecidos em Curitiba e alguns brasileiros se intensificaram. Com a onda do nacionalismo lançado pela imprensa e o torpedeamento do vapor Paraná pelos alemães, as manifestações populares recrudesceram e o Colégio Progresso foi fechado (SOUZA, 2012, p. 45). Para Renk, outro motivo responsável por essa hostilidade foi o envio de ajuda financeira à Alemanha. “As escolas alemãs em Curitiba arrecadavam donativos para as vítimas da guerra, em benefício da Cruz Vermelha da Alemanha e Áustria” (RENK, 2004, p. 94). Em 1919, quando a Primeira Guerra Mundial já havia acabado, o Colégio Progresso foi reaberto.

Com o advento do Estado Novo (1937-1945), a Lei da Nacionalização do Ensino, embasada no Decreto Federal nº 406, de 04 de maio de 1938, exigia, entre outras coisas, que os professores e diretores fossem naturais do Brasil e que lecionassem em língua portuguesa. Além disso, as escolas deveriam ter nomes brasileiros (RENK, 2004, p. 115). Essa pretensão em padronizar o ensino e intervir nos núcleos estrangeiros das zonas de colonização, para afastar o risco de impedimento da nacionalização do ensino, forçou as comunidades de imigrantes à integração nacional (SEYFERTH, 1999). Nesse contexto, o Colégio Progresso começa a se descaracterizar. Professores do curso matutino passaram a exercer suas funções em suas residências ou em outros colégios particulares, por não saberem português, por exemplo (SOUZA, 2012, p. 128).

Em 1942, ocorre o rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha. Em consequência disso, a repressão aos imigrantes alemães e seus

descendentes, estabelecidos em Curitiba, foi intensificada. “Fechavam-se associações, revistavam-se casas apreendendo armas, munições, rádios, livros, quadros, objetos pessoais, por meio da ação policial” (SOUZA, 2012, p. 127). No contexto dessa situação, especificamente em janeiro de 1943, um acordo foi firmado entre os dirigentes do Colégio Progresso e o governo do Estado do Paraná. O Colégio Progresso foi extinto e seu patrimônio entregue à Faculdade de Medicina do Paraná. Anos mais tarde, como parte de um projeto comemorativo ao Centenário de Emancipação Política do Paraná (1853), o prédio do Colégio Progresso foi demolido e em seu lugar a Praça Dezenove de Dezembro foi inaugurada (SOUZA, 2012, p. 129-130).

A persistência em manter uma escola de confissão luterana em Curitiba fez com que o pastor Heinz Soboll, apoiado pela Comunidade Evangélica Luterana, fundasse, em 1948, a Escola Evangélica de Curitiba, que ofertava o curso primário. Em 1953, essa Escola passou a ser denominada Ginásio Martinus, em homenagem ao reformador Martinho Lutero. E, através da autorização da Diretoria do Ensino Secundário do MEC pela portaria nº 386, do mesmo ano, passou a ofertar o curso ginásial (OLIVEIRA, 2009, p. 46). Já em 1965, o Ginásio Martinus passou a ser denominado Colégio Martinus e, quatro anos depois, passou a ofertar o curso colegial secundário, autorizado pelo Ato nº 18, da Inspeção Seccional de Ensino Secundário de Curitiba (COLÉGIO MARTINUS, 1974, p. 3).

1.2 O Curso Normal do Colégio Martinus

Desde a proclamação da República brasileira, a regulamentação e a organização para as Escolas Normais eram competência dos Estados: “cada Estado tinha a liberdade de promover reformas e estabelecer diretrizes que orientassem a formação de professores” (MARTINS, 2007, p. 4). Porém, em 2 de janeiro de 1946, foi aprovado o Decreto-Lei nº 8.530 conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. Esta lei submeteu as diretrizes para as Escolas Normais ao governo federal, que passou a promover a formação docente necessária às escolas primárias; habilitar

administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946).

Já em 1948, o então ministro da educação, Clemente Mariani, inspirado pela ideologia liberal-democrática que caracterizava a Constituição de 1946, e instaurava no país uma crença de que as garantias e liberdade seriam extensivas a todos, organizou uma comissão de educadores para que fosse criado um projeto que reformasse amplamente o contexto da educação nacional (GOMES, 2010). O trabalho resultou em um projeto de lei que deu entrada na Câmara Federal em novembro de 1948, mas só foi repercutir na Lei nº 4.024, em dezembro de 1961, ou seja, treze anos depois, quando foram fixadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No que tange à formação de professores, o artigo 34º da Lei nº 4.024 estabelecia: “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961b). Essa lei também determinava que a formação dos professores para lecionar nas séries iniciais do ensino primário deveria ocorrer em escolas normais de grau colegial, de três séries anuais no mínimo, e que o currículo deveria ser composto por disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. Ao Conselho Federal de Educação (CFE) cabia indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo ao Conselho Estadual de Educação (CEE) complementar o seu número e relacionar as de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelas instituições de ensino (BRASIL, artigo 35º, 1961b).

Em conformidade com a Lei nº 4.024/61, o Colégio Martinus passou a ofertar o Curso Normal Colegial com duração de quatro anos, a princípio sob a autorização do Decreto Estadual nº 13.302, de 04 de dezembro de 1968, com a denominação de Escola Normal Colegial Martinus em regime experimental (COLÉGIO MARTINUS, 1972, p. 2). Dois anos depois, o Martinus obteve autorização para a execução do plano experimental do Curso Normal, ficando a cargo dos dirigentes do colégio o envio de relatórios anuais ao Conselho Estadual de Educação (CEE), conforme aponta o artigo 64 do Regimento Interno de 1972:

O curso de formação profissional de magistério para os níveis 1º a 6º do 1º grau funcionará em caráter experimental, dentro do que faculta a legislação vigente, devendo enviar, anualmente, ao Conselho

Estadual de Educação relatórios de seu planejamento, experimentos pedagógicos e resultados alcançados (COLÉGIO MARTINUS, 1972, p. 21)

Vale destacar que o Curso Normal era destinado exclusivamente ao público do sexo feminino, conforme consta no artigo 4 do Regimento Interno de 1972: “Em todos os níveis de 1º e 2º graus serão admitidos alunos de ambos os sexos, a exceção do curso normal que se destina apenas a alunas” (COLÉGIO MARTINUS, 1975, p. 5). Para tanto, importa a apreciação das disciplinas que fizeram parte da primeira turma do Curso Normal Martinus.

QUADRO 1 - Currículo Escolar do Curso Normal de 1969

		Número de aulas semanais		
	Matérias	1ºano	2ºano	3ºano
Disciplinas Obrigatórias	Português	4	4	3
	Matemática	3	2	-
	Ciências	2	2	-
	História	2	2	-
	Geografia	2	2	-
	Disciplinas Complementares	Fundamentos da Educação	3	3
Teoria e Prática da Esc. Primária		3	4	8
Disciplinas Optativas	Administração Escolar	-	-	2
	Higiene e Puericultura	-	-	2
Práticas Educativas	Educação Física	2	2	2
	Artes na Educação	2	2	1
	Música e Canto orfeônico	1	1	1
	Educação para o Lar	-	-	1
	Religião	1	1	1
	Total de aulas semanais	25	25	25

Fonte: arquivo Colégio Martinus. Currículo Escolar do Curso Normal, 1969.

Antes de analisar o currículo propriamente dito, vale lembrar, em concordância com Chervel (1990), que estudá-lo é importante para perceber e identificar que saberes eram privilegiados em detrimento de outros, considerados de menor valor.

Afinal, o currículo deve ser compreendido em sua constituição histórica e social, permeado por relações díspares de poder.

De acordo com o exposto no artigo 35º da Lei nº 4.024/61, coube ao CFE indicar as disciplinas que iriam compor o currículo do Curso Normal. Em relação às obrigatórias, optou-se pela seguinte escolha: Português, História, Geografia, Matemática, Ciências. Esta última podendo ser apresentada sob a forma de Ciências Físicas e Biológicas (CFE, artigo 3º, 1962)⁹. Já as disciplinas sugeridas como optativas foram: Línguas Estrangeiras Modernas, Grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Higiene e Dietética (CFE, artigo 5º, 1962). E como práticas educativas o CFE indicou: Educação Física, Educação Cívica, Educação Doméstica, Artes Femininas e Industriais (CFE, artigo 6º, 1962).

No que se refere ao currículo do Curso Normal de 1969, as disciplinas obrigatórias são as mesmas determinadas pelo CFE. A respeito das disciplinas optativas, a única que está de acordo com as que foram sugeridas pelo referido órgão governamental é a Higiene. Além disso, as disciplinas classificadas como complementares – Fundamentos da Educação e Teoria e Prática da Escola Primária –, não são mencionadas pelo CFE. Esse desacordo pode ser explicado pelo artigo 7º do documento *Normas para o Ensino Médio* redigido pelo próprio Conselho, ao afirmar que: “os cursos técnicos e os cursos para formação de professores pré-primários e primários comporão os seus currículos, tendo em vista, o texto da Lei de Diretrizes e Bases, as presentes instruções e as leis especiais a elas pertinentes” (CFE, 1962).

Consta, no artigo 52º da Lei nº 4.024/61, que o Curso Normal tem por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário. Nesse sentido, a inclusão da Puericultura¹⁰ e Administração Escolar no currículo do Curso Normal do Martinus é justificável. Além disso, o artigo 53º da mesma Lei, infere que além das disciplinas obrigatórias, deveriam compor o currículo do Curso Normal, disciplinas que visassem a preparação

⁹ As referências apresentadas com a sigla CFE são encontradas na revista Documenta.

¹⁰ Ciência que reúne todas as noções (fisiologia, higiene, sociologia) suscetíveis de favorecer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, desde o período da gestação até a puberdade (OLIVEIRA, 2009).

pedagógica, o que vai ao encontro das disciplinas complementares – Teoria e Prática da Escola Primária e dos Fundamentos da Educação – por propiciarem a formação da docência.

Ainda sobre o primeiro currículo do Curso Normal, chama atenção o fato da instituição Martinus ter optado, como prática educativa, pela Educação para o Lar. Embora o currículo mostre que a maioria das disciplinas visava a preparação de professoras, é importante considerar a opção por uma disciplina voltada para as funções domésticas da mulher.

Na tentativa de entender o caráter exclusivamente feminino do Curso Normal e a inclusão da disciplina Educação para o Lar no primeiro currículo dessa modalidade de ensino, vale destacar *O profissional da Educação no Paraná: caminhos e desafios na formação* (2008), artigo no qual os autores analisaram documentos da Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR) datados de 1969 – mesmo ano em que o Curso Normal do Martinus começou a funcionar – e concluíram que:

o elemento feminino consagrava-se como o principal sujeito, na freqüência [às Escolas Normais]. Segundo os dados coletados, 95% da clientela das Escolas era feminina, enquanto 5% era masculina [...] Esses resultados não eram surpreendentes, pois ainda prevalecia a idéia tradicional de que a Escola normal preparava para a vida do lar. Daí, resultavam muitas escolhas femininas que atravessavam a fase de expectativas matrimoniais, principalmente se considerarmos a média de idade, em torno de 19 anos, da clientela dessas Escolas. (OLIVEIRA, et al, 2008, p. 4785)¹¹.

A ideia tradicional de que a Escola Normal preparava para a vida do lar deve ser buscada no final do século XIX e no início do século XX, quando ocorreu a reconfiguração da sociedade com o advento da República que se desejava progressista e esclarecida, visando a regeneração nacional e, portanto, a crença de que a escola cuida, ampara, educa. Essa crença, proveniente das ilusões socializadoras do liberalismo republicano, vai se estender até a década de 1960, delegando às mulheres a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes (ALMEIDA, 2004, p. 62).

Sob essa perspectiva é possível concluir que, por ter surgido em um período onde a ideia tradicional de que a Escola Normal deveria preparar para a vida

¹¹ O número da página está em conformidade com o documento.

profissional e do lar ainda se fazia presente, o Curso Normal pode ter sido pensando, de forma estratégica, pelos dirigentes do Martinus para conseguir alunas, uma vez que ofertariam uma formação valorizada por cidadãos que compunham a sociedade da época (ALMEIDA, 2004).

A grade curricular de 1971, a seguir demonstrada, foi organizada para quatro anos, e esteve vigente até o ano de 1978 quando o Curso Normal encerrou as suas atividades. Por ter sido a primeira grade a ser reformulada será tomada para análise de comparação com a de 1969.

QUADRO 2 - Currículo Escolar do Curso Normal de 1971

		Número de aulas semanais			
	Matérias	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano
Disciplinas Obrigatórias	Português	4	3	4	3
	Matemática	2	2	2	2
	Ciências Físicas e Biol.	2	2	2	-
	Geografia	2	2	-	-
	História	2	2	-	-
	Educação Moral e Cívica	2	2	2	2
	Disciplinas Complementares	Fundamentos da Educação	-	2	2
Teoria e Prática de Ensino		-		2	10
Disciplinas Optativas	Alemão/Inglês	2	2	2	2
	Desenho	2	-	-	-
Práticas Educativas	Religião	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2
	Música e Canto Orfeônico	-	1	1	1
	Artes Femininas	-	-	4	-
	Nutrição e Arte Culinária	3	3	-	-
	Vestuário e Corte e Cost.	3	3	-	-
	Educação para o Lar	-	-	3	-
	Total de aulas semanais	27	27	27	27

Fonte: arquivo Colégio Martinus. Currículo Escolar do Curso Normal, 1971.

Nota-se, a partir dessa grade, que a disciplina Ciências (vide Quadro 1) passou a ser denominada Ciências Físicas e Biológicas, assim como a disciplina

Teoria e Prática da Escola Primária (vide Quadro 1) passou a se chamar Teoria e Prática de Ensino. As disciplinas Alemão/Inglês e Desenho foram incorporadas ao currículo como optativas. Já Português e Matemática foram mantidas como disciplinas obrigatórias, bem como Fundamentos da Educação que continuou compondo o currículo na condição de disciplina complementar. Também foram mantidas as práticas educativas: Religião – em função do caráter confessional da instituição –, a Educação Física e Música e Canto Orfeônico, esta última destinada ao desenvolvimento da capacidade de ensinar a correta interpretação dos hinos aos alunos da escola primária (LEMOS, 2005, p. 52).

Percebe-se, também, o acréscimo das disciplinas Vestuário e Corte e Costura e Artes Femininas que antes se apresentavam como Artes na Educação (vide Quadro 1). Entre as matérias referentes às práticas educativas, as quatro últimas eram destinadas à formação da mulher para o lar.

Vale ressaltar o fato das disciplinas Nutrição e Arte Culinária e Vestuário e Corte e Costura terem carga horária maior que História e Geografia e do aumento do número de aulas da Educação para ao Lar (em 1969, consta uma aula. Já em 1971, constam três). Esse é outro indicativo que corrobora com a pretensão do Curso Normal em preparar a mulher para a inserção profissional/professora e familiar/lar.

Este fato foi também expresso na matéria – *Martinus vai dar Formação para Vida do Lar* – publicada pelo Jornal Diário do Paraná, em 11 de outubro de 1970:

Esta formação incluirá os cursos de formação prática para a vida do lar, formação profissional, formação de professora para a escola primária e estudos de nível superior. O Curso de formação prática para a vida do lar, será dado através das disciplinas de arte culinária, corte e costura, decoração, higiene e puericultura, modelagem, cerâmica, etiqueta, tricô e bordado, entre outros [...] Segundo a direção daquele estabelecimento de ensino a escola Normal “Martinus” de Educação para o Lar, além de ser um curso completo de formação para o lar, dará a capacidade, de fato e de direito, de exercer a profissão de professora normalista (s/p.).

Fabiane Lopes de Oliveira (2009), em sua dissertação de mestrado intitulada *Colégio Martinus: formação de professores na segunda metade do século XX*, entrevistou profissionais que atuaram nessa instituição na época em que o Curso

Normal esteve vigente. O primeiro depoimento é de uma ex-aluna e professora¹² do Curso Normal:

O aspecto relevante da formação no normal era de saber costurar, cozinhar, tratar bem o marido e ser boa dona de casa. As outras disciplinas eram tão puxadas quanto às disciplinas para o lar. [...] como professoras, tínhamos que sair excelentes alfabetizadoras. Tínhamos que dominar o método da abelhinha¹³, que era o utilizado na época (OLIVEIRA, 2009, p.83).

Já o segundo depoimento é de um diretor¹⁴ do Colégio Martinus no período em questão: “havia um perfil de mulher desejado: ser independente, ter profissão, sólida formação para o lar, investir na mulher para duas coisas: para o lar e para a profissão” (OLIVEIRA, 2009, p.92).

O entrecruzamento das informações apresentadas anteriormente demonstra que a exclusividade feminina, que caracterizou o Curso Normal do Martinus, pode ser entendida como um curso de formação de docentes que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas e justificadas pelo período em que surgiu.

Por muito tempo, o apelo a uma adequação do ensino às necessidades do mundo moderno, do domínio da ciência, da tecnologia e da urgência a um ensino profissionalizante que formasse pessoal qualificado para o trabalho, era questão que vinha permeando os discursos governamentais. Com o advento do regime civil-militar no Brasil (1964), o governo atuou no sentido de concretizar tais objetivos. A Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino primário e médio foi promulgada pelo então Presidente da República Emílio G. Médici, em 11 de agosto de 1971. Para Corrêa (2012), essa lei

pode ser considerada como uma das últimas medidas de conformação do campo educacional à ideologia do regime em sentido amplo [...] De

¹² A entrevistada foi aluna do Curso Normal do Martinus e, no 2º ano, foi convidada para estagiar no pré-primário. A partir do 4º ano do curso, passou a ser professora assistente do pré-primário, e quando se formou foi admitida para assumir uma turma como regente. Na pesquisa de Oliveira (2009), e a título de identificação, ela foi denominada como Professora E (OLIVEIRA, 2009, p. 74).

¹³ O método da abelhinha foi utilizado na alfabetização das crianças e desenvolvia uma aprendizagem fonética das letras do alfabeto, ou seja, primeiro ensinava-se os sons de cada letra e, depois, construía-se a mistura destes sons em conjuntos para se alcançar a pronúncia completa de palavras (OLIVEIRA, 2009, p. 83).

¹⁴ Esse diretor aparece referenciado na dissertação de Oliveira (2009) como diretor 1. O entrevistado foi professor de Língua Portuguesa no Martinus, durante dois anos, e, em seguida, assumiu a direção pedagógica de 5ª série ao 2º grau, em 1971. Permaneceu exercendo a direção até 1991 (OLIVEIRA, 2009, p. 75).

um lado corresponde ao ajuste do sistema educacional, da escola, dos seus atores e, conseqüentemente, de conformação do alunado a uma matriz segundo a qual pensar, refletir, estaria fora de propósito no processo formador; por outro lado, concomitantemente, corresponde a tornar a formação escolar eficientemente compatível com as exigências do sistema produtivo (CORRÊA, 2012, p. 86).

Havia a intenção de proporcionar aos estudantes uma formação técnico-profissional em função da superexploração do trabalho em uma economia dependente. Assim, na medida em que o processo industrial se consolidava, fazia-se necessário elevada mão de obra, que implicaria “trazer para o mercado de trabalho um contingente de trabalhadores com pouca qualificação, como condição para pagamentos, pela indústria, de baixos salários e intensas jornadas, justificando desse modo a superexploração na relação capital humano” (CORRÊA, 2012, p. 88). Nesse sentido, o aluno deveria ser útil à sociedade quando finalizasse o seu processo de aprendizagem.

A Lei nº 5.692/71 organizou um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos, e um ensino de segundo grau de três a quatro anos. Sobre o último instituiu-se um curso de caráter profissionalizante, ofertando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais (BRASIL, 1971b).

No que tange à formação de professores, em decorrência dessa nova estrutura, o Curso Normal cedeu lugar a uma Habilitação Específica para o exercício do Magistério de 1º grau. Desse modo, “desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (TANURI, 2000, p. 80).

O Parecer nº 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972 (CFE, 1972), organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, composto por matérias obrigatórias: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais, destinado a garantir a formação geral, e uma parte diversificada, visando à formação dos professores.

É importante destacar que, no Colégio Martinus, a formação de professoras continuou sendo realizada pelo Curso Normal, até a sua extinção. Portanto, o mesmo currículo de 1971 (vide Quadro 2), apresentado e analisado anteriormente, foi o que esteve vigente até 1978.

Na tentativa de compreender o motivo da demora dos dirigentes do Colégio Martinus em adaptar e modificar o currículo referente à formação de professoras e abolir o Curso Normal, Oliveira (2009) entrevistou um dos diretores¹⁵ do Colégio Martinus no período em questão. Para tanto, vale a apreciação das informações¹⁶ obtidas por ela:

Com relação ao normal ser extinto somente em 1977 “foi acontecendo pelas dificuldades de reformulação do currículo: nem sempre tinham profissionais que sabiam lidar com as adversidades” Ainda com relação a esta questão, o referido diretor manifesta que só foi oferecido o Magistério quando acabou a turma do Normal, pois “para adaptação de currículo, as dificuldades para fazer a reformulação, ninguém sabia fazer. Foi feito pedido de estendimento de prazo (do Normal) junto ao Conselho Estadual de Educação. Lá tinha um ex-diretor [...] que era conselheiro e amigo do Colégio Martinus e acatava o pedido de extensão do prazo (OLIVEIRA, 2009, p. 92).

De fato, o Curso Normal se estendeu até 1978 formando mulheres para o exercício da docência e para o lar. Em um relatório enviado ao CEE-PR, o então diretor do Colégio Martinus comunica o encerramento do Curso Normal na instituição e demonstra interesse pela opção Magistério:

Em dezembro de 1976 formou-se a penúltima turma da Escola Normal Martinus, autorizada a funcionar, em caráter experimental [...] Não está fora das cogitações, no entanto, dos mentores do Colégio Martinus a criação da opção Magistério a nível de 2º grau [...] O Colégio Martinus foi o maior beneficiado com a formação de professores de 1º grau (1ª à 4ª séries), pois grande número de nossas ex alunas são hoje nossas professoras, desempenhando suas funções com capacidade e dedicação. É este [...], aliás, o argumento principal a favor da idéia de manter um curso de magistério a nível de 2º grau (COLÉGIO MARTINUS, 1977b, s/p.).

¹⁵ Esse diretor aparece referenciado na dissertação de Oliveira (2009) como Diretor 2. Ele ingressou no Martinus em 1968, como professor de Ciências e auxiliar de direção. No ano seguinte se tornou diretor geral dessa instituição, sem deixar de atuar como professor (OLIVEIRA, 2009, p. 75). Em 1991, passou a exercer só a docência no Colégio até o ano de seu falecimento, em 2015.

¹⁶ As frases entre aspas foram ditas pelo entrevistado.

O Magistério foi implantado no Colégio Martinus e funcionou até 1998, quando a última turma foi formada. A autorização para abertura e funcionamento desse curso se deu através do Decreto nº 421, de 03 de maio de 1979, do CEE-PR (COLÉGIO MARTINUS, 1980). A seguir, no Quadro 3, pode-se observar a primeira grade do Magistério.

QUADRO 3 - Currículo do Magistério de 1978

			Disciplinas	1ª	2ª	3ª		
E D U C A Ç Ã O	N Ú C L E O C O M U M	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Nacional	3	2	2		
			Língua Estrangeira Moderna – Inglês		2	2		
		Estudos Sociais	Geografia	2				
			História		2			
			O.S.P.B			1		
		Ciências	Matemática	2	2	2		
			Física		2	2		
			Química	2	2			
			Biologia	2	2			
		G E R T A I L G O 7º	A	Educação Moral e Cívica		2		
				Educação Artística		1		
				Educação Física		3	3	3
				Programas de Saúde		1		
				Ensino Religioso		1		
F O R M A Ç Ã O	M I A M O D A E S P. A B.	Fundamentos da Educação	Sociologia I e II	3				
			Psicologia I e II		4	4		
			Biologia Educacional	2				
			Filosofia da Educação		2			
		Estrutura e Funcionamento	História da Educação	2				
			Est. Func. de I Grau		3			
			Estatística			1		
		Didática	Didática Geral	2	4			
			Met. da Comunicação e Expressão			3		
			Metodologia das Ciências			3		
			Metodologia da Integração Social			3		
Estágio Supervisionado				50	100	150		

Fonte: arquivo Colégio Martinus. Currículo do Magistério, 1978.

Em 1978, o currículo para o curso de Magistério estava organizado em conformidade com a Lei nº 5.692/71. As disciplinas de cunho doméstico foram retiradas e acrescentadas de outras que enfatizavam questões ligadas à profissionalização.

A tardia extinção do Curso Normal no Colégio Martinus deve ser considerada. Conforme já mencionado, esse curso fora implantado em 1969 e o currículo dessa modalidade de ensino esteve sob a Lei nº 4.024/61 passando apenas por uma reformulação até 1978. Isso significa que, a partir de 1971, enquanto a legislação educacional voltava-se para um ensino técnico profissionalizante, o Martinus continuava ofertando o Curso Normal e disciplinas voltadas para as funções domésticas da mulher. Sobre essa demora em adequar-se à Lei nº 5.692/71, não foram encontrados documentos escritos que pudessem trazer maiores esclarecimentos.

No que tange ao caráter confessional do Martinus, e a forma como os princípios religiosos delinearão o perfil das alunas que foram educadas e formadas pelo Curso Normal, serão abordados no próximo capítulo.

1.3 A trajetória da Educação Moral e Cívica no Brasil

Retomando Chervel (1990), o estudo da história das disciplinas escolares leva a questionamentos sobre o porquê da escolha de determinados conhecimentos e não outros a serem ensinados, e os motivos que fazem as disciplinas entrarem e saírem do currículo de acordo com as necessidades da sociedade em sua época. Para esse autor, compreender as disciplinas escolares inclui estudar as prescrições oficiais, a ação da disciplina no cotidiano escolar, sua transformação, e, em certos momentos, até mesmo sua retirada do currículo. Sob essa perspectiva, a EMC será apresentada como uma disciplina escolar inserida em um contexto geral sócio-político, em que as transformações de suas diretrizes acompanharam as mudanças ocorridas na história

política brasileira, desde a proclamação da República até o período da ditadura civil-militar.

A participação do Estado brasileiro nas discussões que tinham como tema central a educação cívico-patriótica e moral dos cidadãos, antecede à Primeira República¹⁷ e torna-se mais expressiva nas primeiras décadas do século XX (HORTA, 1994). A Reforma Rocha Vaz, promulgada por Artur Bernardes, em 13 de janeiro de 1925, incluía a Instrução Moral e Cívica como disciplina obrigatória no ensino secundário. De acordo com Horta (1994), o governo acreditava que a educação cívica e a instrução moral formariam o senso de responsabilidade nas novas gerações. Partindo dessa ideia é importante considerar que “[...] a introdução da moral e cívica nas escolas, em 1925, mais do que uma manifestação de autoritarismo [...], deve ser atribuída à crença no papel moralizador da escola, que reinava nos meios educacionais do país, naquele momento” (HORTA, 1994, p.139).

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, a obrigatoriedade da Instrução Moral e Cívica foi extinta, ficando a critério das escolas sua permanência nos currículos. Francisco Campos (ministro da Educação e Saúde do período) justifica essa extinção afirmando não ser necessário haver uma disciplina com conteúdos específicos sobre a moral e o civismo, uma vez que tais noções se dariam por meio da prática escolares cotidianas (HORTA, 1994, p. 142).

Para Horta, a não inclusão da educação moral e cívica como disciplina na Reforma de 1931 não se justifica pela questão pedagógica, mas deve ser buscada na proposta política de Francisco Campos. Tanto que:

sem negar a educação moral, que ele coloca nas mãos da Igreja pela introdução do ensino religioso nas escolas, Campos elimina a instrução cívica cujo conteúdo, na forma como era ensinado, não se coadunava com sua proposta antiliberal e autoritária nem se enquadrava no projeto político de Getúlio Vargas. Com efeito, a instrução cívica anterior a 1930 estava preocupada em acentuar os direitos e deveres civis e políticos do cidadão e em fazer conhecida a organização política do país, que Vargas e Campos pretendiam mudar (HORTA, 1994, p. 142).

Em 1934, durante as discussões da Assembleia Nacional Constituinte, foi elaborado um anteprojeto que incluía a EMC como matéria obrigatória em todas as

¹⁷ Termo utilizado para se referir à República brasileira do período que se estende de 1889 a 1930.

escolas primárias, secundárias profissionais e normais do país. Porém, a ideia de torná-la uma matéria obrigatória foi contestada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) que, em parecer elaborado por uma Comissão Especial, afirmava que a tendência dos educadores era tornar o ensino da EMC não restrito a uma distribuição horária de matérias, mas infiltrado nas diferentes atividades escolares. Sendo assim, a EMC não foi inserida na versão definitiva da Constituição, promulgada a 16 de julho de 1934 (HORTA, 1994, p.145).

Já em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (também conhecida como Reforma Capanema) determinou que a formação da consciência patriótica ficasse a cargo das disciplinas História do Brasil, Geografia do Brasil, Canto Orfeônico e do serviço cívico próprio da Juventude Brasileira. E que os valores morais deveriam permanecer como orientação geral permeando todo o processo da vida escolar (HORTA, 1994, p. 181).

As discussões sobre a inclusão da EMC nos currículos das escolas brasileiras são retomadas na década de 1960. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 4.024 considerava a EMC como prática educativa, que deveria formar hábitos morais e cívicos nos estudantes. Ainda nesse mesmo ano, Jânio Quadros, então presidente da República, instituiu o Decreto nº 50.505, que dispunha sobre a obrigatoriedade das práticas de atividades extraescolares de natureza moral e cívica em todos os sistemas de ensino sob a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura (CORDEIRO, 2010, p. 34).

Em 1969, durante o período da ditadura civil-militar, Augusto Hamann Rademaker Grunewald (Ministro da Marinha), Aurélio de Lyra Tavares (Ministro do Exército), Márcio de Souza e Mello (Ministro da Aeronáutica)¹⁸ e Tarso Dutra (Ministro da Educação e Cultura), assinaram o Decreto-lei nº 869, que instituiu a obrigatoriedade em todos os níveis de ensino das escolas brasileiras como disciplina e prática educativa. Esse decreto deriva das discussões realizadas desde o início da década de 1960 a 1968, ano do anteprojeto de lei sobre a EMC, o qual vinculava-se à Doutrina de Segurança Nacional (DSN) e fora idealizado pelos integrantes do grupo de trabalho da Escola Superior de Guerra (ESG) (CORDEIRO, 2010, p. 35-36).

¹⁸ Esses militares eram os responsáveis pelo Governo Provisório (31/08/69 a 30/10/69) em substituição ao Presidente da República Costa e Silva que se afastou da presidência do país por motivos de saúde (CORDEIRO, 2010, p. 35).

Com o advento do regime civil-militar, em 1964, a ESG assumiu papel estratégico no governo. Criada em 1949, como o objetivo de planejar e comandar a segurança nacional associada ao desenvolvimento do país, foi no período da ditadura civil-militar que a presença de sua doutrina na política de Estado tornou-se mais explícita (GONÇALVES, 2012, p. 17).

Com o intuito de conhecer melhor essa proposta, Gonçalves (2012) analisou o Manual Básico da ESG em seu trabalho intitulado *A Escola Superior de Guerra e a Lei 5.592/71: discursos governamentais e implementação da lei no Paraná*. De acordo com o Manual, os objetivos do Estado eram: “a Segurança, visando criar e manter a ordem política, econômica e social; e o Desenvolvimento, que tinha como finalidade promover o Bem Comum” (ESG, 1975, p. 26 apud GONÇALVES, 2012, p. 18). Para a concretização de tais objetivos, o governo federal aprovou um conjunto de medidas a fim de reformar e gerar uma nova configuração ao setor educacional brasileiro, haja vista, o Decreto-lei nº 869/69 que visava a obrigatoriedade da EMC, e a Lei nº 5.692/71, responsável pela reforma do 1º e 2º graus, que determinava, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Nesse sentido, é como se a formação técnica suprisse as deficiências de especialização da mão de obra e a Educação Moral e Cívica protegesse a moral e os bons costumes.

Nota-se aqui a lógica de um governo que buscava o desenvolvimento econômico e social do país, consolidando o seu domínio, e considerando a política educacional fundamental nesse processo. A Educação contribuía para o desenvolvimento esperado, na medida em que tornava a cultura e o trabalho mais acessíveis à população e elevava o seu nível de instrução, que, conseqüentemente, favorecia a Segurança Nacional.

A justificativa para a reforma do setor educacional pode ser encontrada na edição inaugural da revista *Educação*, lançada pelo MEC, em abril de 1971, sob a responsabilidade de Mozart Baptista Bemquerer. De acordo com Jarbas Gonçalves Passarinho, Ministro da Educação entre os anos de 1964 a 1974, a revista era parte da estratégia do então presidente Emílio Garrastazu Médici que pretendia “revolucionar” a educação brasileira como consta na primeira edição da *Educação*:

Este primeiro número da Revista EDUCAÇÃO é parte dessa estratégia e surge no azado momento em que o eminente Presidente Emílio Médici sancionou a Lei no 5.692, de 11 de agosto, fadada a realizar a

revolução na Educação. Revolução no melhor sentido sociológico, atingindo as raízes do sistema vigente e propondo-se a modifica-lo em certo prazo (PASSARINHO, 1971, p. 2).

Na primeira edição, Passarinho refere-se à política educacional do MEC, afirmando que a lei está fadada a realizar a revolução na educação. Revolução “no melhor sentido sociológico”, atingindo as raízes do sistema vigente e propondo-se a modificá-lo em curto prazo. O termo “revolução”, no sentido “sociológico”, aponta para uma ação de mudança imediata sobre a educação, alterando para melhor o estado da educação e do Brasil. Porém, não se pode esquecer que a ideia de melhor é pensada sob o ponto de vista do regime civil-militar o qual se inseria em um contexto mais amplo: do conflito entre Estados Unidos e União Soviética, polarizado entre o capitalismo do ocidente e o socialismo do oriente.

Passarinho continua:

Estou certo de que, depois, da reforma do ensino superior que está em curso, o Movimento de Março de 1964 completa a sua tarefa mais fascinante, qual seja a de forçar, ao lado da democratização do ensino, a preparação para a vida, construída sobre um embasamento de prevalência dos valores espirituais e morais, numa sociedade que, à proporção que mais produz bem-estar, parece mais afastar-se de Deus, gerando o problema possivelmente mais trágico do mundo contemporâneo, que é a naturalização do homem. A educação é um direito natural. Numa sociedade sacudida por violenta explosão de conhecimentos novos, queremos que esse direito leve a um processo de realização do homem, a que todos tenham acesso natural (PASSARINHO, 1971, p. 2).

O Ministro da Educação critica a materialização do homem ao considerá-la o problema possivelmente mais trágico do mundo contemporâneo. Além de recusar o materialismo no sentido marxista, recusa também o materialismo sob o viés de uma sociedade capitalista que a medida em que mais produz bem-estar, mais parece se afastar de Deus.

Ainda nas palavras de Passarinho:

Queremos que, através da educação, cada criatura humana adquira *mais* valor, no sentido dignificante que lhe empresta o Pe. Lebreton, através da articulação corrente do “social” com o “econômico”, logre-se a promoção humana global, ou, como a define François Perroux, ‘de todo o homem e de todos os homens’. Simultaneamente, como adverte Sua Santidade o Papa Paulo VI, na carta-encíclica “Sobre o desenvolvimento dos Povos”, é imperativo que o “desenvolvimento integral do homem todo e de todos os homens não faça do Homem a norma última dos valores, pois o humanismo exclusivo é humanismo

contra o Homem”. Oxalá possamos nós, neste País, que é como o “cadinho das raças” de que falava Graça Aranha, realizar a educação ideal, para construir uma sociedade solidária, em que cada pessoa, feita “à feição de Deus”, assuma as responsabilidades que lhe são indeclináveis, no exercício consciente da cidadania democrática (PASSARINHO, 1971, p. 2).

Ao citar o Padre. Lebret¹⁹ e François Perroux²⁰, vinculados ao *Centre Economie et Humanisme*, o Ministro da Educação se posiciona a favor de uma educação sob a perspectiva cristã e humanista, cujo propósito é preparar para a vida. O movimento *Economie et Humanisme* criticava as concepções do marxismo e do capitalismo, entendendo como uma de suas tarefas fundamentais encontrar e desenvolver uma quarta via, uma doutrina para o desenvolvimento social que respeitasse as pessoas, visando o bem comum. Porém, chama a atenção o fato de Passarinho ter procurado inscrever as ações do MEC sob essa perspectiva, dado que o próprio regime civil-militar havia censurado as ações e perseguido lideranças políticas, como Plínio de Arruda Sampaio e Francisco Withaker, que foram influenciados por Padre Lebret e participaram do governo de João Goulart²¹, com ações em prol do desenvolvimento do nacional (TOLEDO; REVAH, 2013).

Ao demonstrar o desejo em realizar uma educação ideal, para construir uma sociedade solidária, em que cada pessoa, feita à feição de Deus, assumisse as responsabilidades que lhe são indeclináveis, no exercício consciente da cidadania democrática, Passarinho buscou nos discursos de Padre Lebret e François Perroux a afirmação de uma imagem democrática e pacifista, provavelmente visando conquistar civis e lideranças religiosas contrárias ao regime civil-militar. Em função do cargo que ocupava no governo civil-militar, esta foi uma estratégia para modificar a imagem que se fazia na época frente às ações do MEC e dele próprio. Uma imagem marcada pelo reacionarismo e arbitrariedade em decorrência da política autoritária do regime ditatorial.

¹⁹Louis-Joseph Lebret (1897 - 1966) - economista e religioso católico. Em 1942, fundou o “Centre Economie et Humanisme”, instituição que visava o desenvolvimento social em vários países do mundo. Lebret defendia o conceito de “economia humana”, voltada para o desenvolvimento humano (ROSA, 2013).

²⁰François Perroux (1903-1987) – economista francês que demonstrava preocupação com a vertente social da economia, apelando para a importância da reunião entre economia e ética. Assim como Lebret, defendia uma “economia humana”. Se preocupava com a totalidade da população e com o desenvolvimento humano (GOMES, 2013).

²¹ Presidente do Brasil entre os anos de 1961 a 1964. Último presidente a comandar o país antes do golpe civil-militar.

Também, é importante ressaltar que, ao se referir ao “exercício consciente da cidadania democrática”, Passarinho aponta para as obrigações que cada cidadão tinha em contribuir com o progresso do país, além da posição dos indivíduos em uma sociedade determinada pela fé cristã e pelas necessidades econômicas e sociais definidas pelos membros do governo que detinham o poder.

A análise do discurso presente na edição inaugural da revista *Educação* nos remete ao conceito de *representação* de Roger Chartier (1990), ao demonstrar como Jarbas G. Passarinho – na condição de porta voz de civis e militares -, representou e atribuiu sentido aos campos social e político. Considerando que as *representações* são determinadas pelos interesses de grupos que os forjam, considerou-se necessário relacioná-las aos discursos proferidos com a posição de quem as utiliza, uma vez que “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” (CHARTIER, 1990, p. 17). O discurso de Passarinho, enquanto Ministro da Educação, demonstra a forma como membros do governo ditatorial apreenderam a realidade social do período em questão. Apreensões que não eram neutras, mas constituídas por estratégias e práticas que serviam para justificar ou legitimar o regime ditatorial e tentar impor as suas escolhas no que tange à ideia de um governo, uma Educação e um cidadão ideal para o Brasil.

Vale lembrar, da mesma forma, que por se tratar de uma revista criada pelo MEC, durante o período da ditadura civil-militar, a *Educação* era um veículo essencial da transmissão dos conhecimentos e saberes que os indivíduos poderiam receber sobre a sociedade brasileira daquele período. Para Chartier (1995), o objeto impresso sempre buscou instaurar uma ordem, almejada pelo olhar da autoridade que o encomenda ou permite a sua publicação e circulação. Por outro lado, isso não significa que o que era lido na revista era absorvido como verdade absoluta pelos leitores. O que nos leva a pensar que “a leitura não está inscrita no texto, ou seja, o sentido imposto (por quem quer que seja) e a interpretação de seus leitores podem ser bem diferentes. É o leitor que dá significado ao texto” (CHARTIER, 1995, p. 14).

A discussão em torno da moral e do civismo era uma das grandes preocupações do regime civil-militar, por isso, importa compreender o que o Conselho Federal de Educação (CFE) considerava por moral e civismo.

A partir das concepções filosóficas de Sócrates, Platão e Bergson, a moral era entendida como

a imantação da vontade humana para o Bem, para a Justiça, para o Direito, sua subordinação livre ao Dever tudo isto é o fruto de um condicionamento ou de uma soma de circunstâncias efêmeras e aleatórias. Esta imantação da vontade humana para o Bem é a face visível que toma o Instinto Moral, a mais profunda, mais grave e mais específica de nossas tendências essenciais.

- A quem visa, assim, a Educação Moral?
- Visa à decantação do Instinto Moral de um ser livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta. Esta é a tarefa imensa da Educação Moral (CFE, 1971, p. 297).

No mesmo Parecer do CFE, nº 94, consta a concepção deste Conselho sobre o civismo:

O homem, sujeito e objeto da Educação Moral, vive na “Civitas”. Sua condição de cidadão é a fonte de um relacionamento especial entre ele, seus concidadãos e sua Pátria [...] É na medida em que toma consciência de si mesmo, e da sociedade de eu faz parte que, o homem desenvolve sua consciência crítica. Esta consciência ele a exercerá e a desenvolverá participando do desenrolar da própria História [...] O homem, cidadão do mundo, é [...] filho de um país. Sua Nação é esta espécie de “família amplificada”, a que ele deverá, primeiro, seu amor, sua lealdade, sua vida [...] Formando assim a criança e o adolescente, a Educação Cívica estará preparando o futuro adulto participante, capaz de discernir e de optar, mediante o amadurecimento de uma consciência crítica, e desejoso de construir e de transmitir aos seus filhos uma Pátria ainda mais merecedora de amor e respeito [...] Esta formação cívica não deverá ser abstrata e teórica. Mas deverá ter os pés na terra e enraizar-se na realidade. O civismo brasileiro, no momento, é comprometer-se com a fase histórica de desenvolvimento do país e trabalhar na construção de uma Pátria engrandecida (CFE, 1971, p. 298).

Para o CFE, a moral era entendida como certas regras de conduta, e o civismo a atuação consciente e esclarecida do cidadão no meio da comunidade. Ou seja, a moral era vista como a base para o civismo, já que, sem os bons costumes, não existe um apego ou comprometimento dos cidadãos ao seu país. O bem comum era um ideal que ultrapassava o bem-estar individual e inspirava uma sociedade propícia à

efetivação das potencialidades humanas através do desenvolvimento econômico, político e social. Sob essa perspectiva, o binômio segurança e desenvolvimento como objetivo da nação, transferia a responsabilidade ao homem que deve cumprir a sua parte para o melhor funcionamento da sociedade. Para tanto, o regime civil-militar tentava preservar os valores tradicionais instaurando metas que resguardassem o conceito de segurança, como por exemplo,

a manutenção da ordem e estabilidade através do exercício de valores morais e espirituais. Ao mesmo tempo, há que imprimir um sentido antropocêntrico à participação do homem no trabalho de modo que exalte o conceito de desenvolvimento com desejo e aspiração colocando-o como agente beneficiário (ALMEIDA, 2009, p. 17).

Visando legitimar o ideário de autonomia nacional, fez-se necessário a criação e a valorização da EMC. Era função desta disciplina conciliar tradição com progresso e segurança com desenvolvimento: “à moral cabe resgatar os valores da ordem e ao civismo, entusiasmar a juventude perante as questões não resolvidas e que devem ser defrontadas com autentico espírito patriótico, em direção ao progresso” (ALMEIDA, 2009, p. 17). Para tanto, a institucionalização da disciplina de EMC pelo governo civil-militar procurou construir um ideário patriótico sob importantes regras de conduta, conforme consta no artigo 2º do Decreto-lei nº 869:

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio da moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômico 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, 1969).

Como bem observa Faria Filho (1998), a legislação remete a diversos aspectos da vida social, relacionando-se continuamente com os costumes de uma determinada sociedade. Sob essa perspectiva, ao apoiar-se nas “tradições nacionais” definidos pelos itens de “a” a “h”, o Decreto surgiu para reforçar os princípios defendidos por grande parte da população da época, fazendo, dessa forma, com que a linguagem da lei transmitisse a ideia de igualdade. No dizer de Faria Filho (1998):

“A lei precisa ser legítima e legitimada, o que, por sua vez, requer não apenas uma retórica de igualdade mas, minimamente, a colocação em funcionamento no discurso legal de uma lógica de igualdade. Se assim não fosse, a lei não seria legítima e, muito menos, necessária” (FARIA FILHO, 1998, p.101).

Ainda sobre o Decreto-lei nº 869, consta nos artigos 4º e 5º, que a elaboração dos currículos e programas sobre a EMC, seriam realizados pelo CFE e pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Esta última criada especialmente para atender aos objetivos dessa disciplina.

Art. 4º Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5º, e aprovados pelo Ministros da Educação e Cultura.

Art. 5º É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) (BRASIL, 1969).

A CNMC foi um órgão normativo de deliberação coletiva, diretamente subordinado ao Ministro da Educação e Cultura. Era composta por nove pessoas, nomeadas pelo presidente da República, por seis anos, dentre pessoas delicadas à causa da Educação Moral e Cívica.

A função de conselheiro era considerada de relevante interesse nacional e, por isso, o seu exercício teria prioridade sobre quaisquer outros cargos públicos desempenhados pelos nomeados. De dois em dois anos cessaria o mandato de um terço dos membros da CNMC (LEMOS, 2011, p. 99).

À Comissão coube a tarefa de se articular com autoridades civis e militares, além de assessorar, colaborar e supervisionar tudo o que dizia respeito a Educação Moral e Cívica, conforme descrito no artigo 6º:

- a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;
- c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;
- e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei. (BRASIL,1969).

Os primeiros membros da CNMC, nomeados em 1969, foram²²:

- General Moacir Araújo Lopes - diplomado pela ESG em 1960, atuava como professor titular de Estudo de Problemas Brasileiros na Faculdade de Humanidades Pedro II, tendo sido um dos principais elaboradores do anteprojeto de lei da EMC.
- Almirante Ary dos Santos Rongel – foi diretor da Escola Naval entre os anos de 1953 e 1956. Em 1976, ocupou o cargo de ministro interino da Marinha.
- Álvaro Moutinho Neiva - foi diretor do Instituto Cruzeiro entre 1932 e 1944. Também integrou a Secretaria Geral de Educação do Rio de Janeiro.
- Padre Francisco Leme Lopes - diplomado na ESG em 1967. Foi autor de várias obras que versavam sobre Filosofia e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Também, lecionou na Faculdade de Filosofia da PUC-RJ e do Colégio Santo Inácio.
- Eloywaldo Chagas de Oliveira - diplomado na ESG em 1954, exerceu a função de professor de Engenharia da Escola Politécnica e da Universidade Federal da Bahia.

²² Informações obtidas através da pesquisa realizada por Lemos (2011).

- Humberto Grande - procurador da Justiça do Trabalho em 1951 e propagandista da legislação trabalhista, sendo um dos ideólogos da ditadura de Getúlio Vargas.

- Guido Ivan de Carvalho - foi professor da Universidade de Campinas e assessor do Ministério da Educação, na década de 1960.

- Hélio de Alcântara Avellar - professor do Colégio Pedro II a partir de 1963, era jurista e historiador. Também escreveu livros sobre a evolução e a história da Administração Pública no Brasil.

- Arthur Machado Paupério - professor catedrático e, posteriormente, titular da Faculdade de Direito da UFRJ, onde também desempenhou a função de vice-diretor. Ministrou aulas na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na PUC-RJ como livre-docente. Fez o curso da ESG em 1966, tornando-se, posteriormente, membro da Associação de Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG).

Considerando que as percepções do social não são discursos neutros e que, portanto, as representações do mundo social são sempre inventadas e modeladas pelos grupos de acordo com os seus interesses, é necessário estabelecer a relação entre os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990). Sob essa perspectiva, ao traçar o perfil dos membros da CNMC, foi possível perceber que militares, religiosos da Igreja Católica e professores influenciaram o conservadorismo nas concepções de moral e civismo defendidas pelo grupo.

Através da EMC, autoridades civis e militares do governo pretendiam controlar as atividades estudantis, disciplinar os pensamentos e os atos de alunos, pais e professores ao patriotismo. Tais medidas procuravam garantir a centralização do controle das ações escolares, a partir de recomendações aos professores, diretores e supervisores. Essas pretensões resultaram em estratégias que tinham como objetivo legitimar as ações do governo. Para tanto, foi necessário reforçar um ideário patriótico sob regras de conduta que valorizassem a obediência à lei, a ordem, a responsabilidade, a religião/fé, a família, o culto à Pátria e aos símbolos e vultos nacionais e a fidelidade ao trabalho.

1.4 As Orientações Legais para a Educação Moral e Cívica no Curso Normal do Colégio Martinus

O ideal nacional de desenvolvimento que o governo federal pretendia atingir, utilizando o sistema educacional, também se fez presente no Estado do Paraná, permeando os discursos dos governadores do período que visavam “a industrialização do Estado, juntamente com o incremento tecnológico na agricultura. [...] o Estado sempre esteve interessado em manter laços estreitos com os presidentes, especialmente no intuito de angariar recursos financeiros” (VALÉRIO, 2007, p. 90). Para tanto, a educação era um fator fundamental nesse processo de desenvolvimento.

No que tange à EMC, desde os tempos em que o Paraná era subordinado à Província de São Paulo, essa disciplina já era ministrada nas escolas espalhadas pelas freguesias, vilas e cidades, em função de atos e resoluções legislativas. A partir de 19 de dezembro de 1853 - data da emancipação política da Província do Paraná – leis e decisões não descuidaram da matéria, considerada de suma importância na formação da juventude (CORDEIRO, 2010, p. 54). Com a promulgação do Decreto-lei nº 869/69, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão da EMC no currículo das escolas de todos os níveis, graus e modalidades dos sistemas de ensino no Brasil, o Paraná aderiu às suas determinações. A obrigatoriedade da inclusão da disciplina de EMC no sistema educacional paranaense ocorreu com base no Decreto-lei Federal nº 869/69 e em conformidade com a Resolução Estadual nº 5 e no Parecer do CEE nº 2, de 5 de março de 1970, que reafirmava:

Art. 1.º - Fica incluída, nas estruturas curriculares previstas na Resolução n.º 26, de 7 de dezembro de 1965, como disciplina obrigatória, a Educação Moral e Cívica. § 1.º - A disciplina, de que trata este artigo, será ministrada em todas as séries, com número de aulas nunca inferior a duas (2) semanais. § 2.º - Os estabelecimentos de ensino incluirão a disciplina de acordo com a presente Resolução, a partir do corrente ano letivo, inclusive, independentemente de pedido de reformulação do respectivo currículo escolar (CEE, 1970a).

No mesmo ano da Resolução Estadual e do Parecer do CEE, o currículo organizado para a formação das professoras da segunda turma do Curso Normal, indica a inclusão de duas aulas semanais de EMC, como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 4 - Currículo Escolar do Curso Normal de 1970

	Matérias	Número de aulas semanais		
		1ºano	2ºano	3ºano
Disciplinas Obrigatórias	Português	4	4	3
	Matemática	3	2	-
	Ciências	2	2	-
	História	2	2	-
	Geografia	2	2	-
	Educação Moral e Cívica	2	2	2
	Disciplinas Complementares	Fundamentos da Educação	3	3
Teoria e Prática da Esc. Primária		3	4	8
Disciplinas Optativas	Administração Escolar	-	-	2
	Higiene e Puericultura	-	-	2
Práticas Educativas	Educação Física	2	2	2
	Artes na Educação	2	2	1
	Música e Canto Orfeônico	1	1	1
	Educação para o Lar	-	-	1
	Religião	1	1	1
	Total de aulas semanais	27	27	27

Fonte: arquivo Colégio Martinus. Currículo Escolar do Curso Normal, 1970.

Isso demonstra que o Colégio Martinus prontamente cumpriu o dispositivo para a imediata implantação dessa disciplina de acordo com a Resolução Estadual nº5/70 que reafirmava a obrigatoriedade da EMC no meio escolar do Paraná. Porém, é importante considerar a ausência da OSPB no mesmo currículo e no currículo de 1971 (vide Quadro 2) uma vez que, de acordo com o artigo 3º do Decreto-lei nº 869/69, “nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de ‘Organização Social e Política Brasileira’” (BRASIL, 1969). Vale destacar que, com o encerramento do Curso Normal e a implantação do Magistério no Colégio Martinus, a OSPB passou a compor o currículo (vide Quadro 3). Sobre essa questão, não foram encontrados documentos escritos que pudessem trazer maiores esclarecimentos, além disso os professores entrevistados também não souberam responder.

O valor dado à EMC, conforme a perspectiva desenvolvimentista que o regime civil-militar pretendia para o país, permitiu que fosse atribuída grande importância aos

professores dessa disciplina, visto que eles seriam os transmissores dos seus ideais para as futuras gerações. Sobre isso, consta no Parecer do CFE, nº 94:

Se, por um lado a implantação do ensino de Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa [...] parece anunciar um horizonte saudável, para o futuro, por outro lado é preciso ter bem claro diante dos olhos o fato de que uma Educação Moral e Cívica mal ministrada gera efeitos negativos e contraproducentes [...] Será necessário que [...] o professor designado para ministrar EMC seja um mestre reconhecido pelos alunos como um padrão de dignidade e competência (CFE, 1971, p. 303).

O Professor A²³, que atuou como professor de EMC no Curso Normal do Martinus, corrobora com essa questão, ao afirmar, em entrevista, que a EMC “era uma proposta de defesa dos princípios da época, da Revolução²⁴, portanto, todos os professores passavam por uma orientação” (PROFESSOR A, 2016).

Também, o artigo 7º do Decreto-lei nº 869, demonstra a preocupação do governo em relação à formação dos professores que iam lecionar tal disciplina. Para o primeiro ciclo do 1º grau (1ª a 4ª séries), não haveria um professor especial para a EMC, assim os próprios professores das séries acumulariam esta função. O referido artigo determinava também que os professores do segundo ciclo do 1º grau (5ª a 8ª séries) e do 2º grau, precisavam de formação universitária, a qual se daria por duas modalidades de habilitação: Licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais, que formaria o professor habilitado a lecionar Estudos Sociais, EMC, OSPB; Com mínimo de um ano e meio de curso, e máximo de quatro anos letivos; Licenciatura plena em EMC para 2º grau, obtida em habilitação específica do curso de Estudos Sociais; Mínimo de três anos e, no máximo, sete anos letivos; E, enquanto não houvessem profissionais habilitados, seriam realizados exames de suficiência (BRASIL, 1969).

Nesse sentido, pode-se considerar que os professores eram os responsáveis diretos pelo sucesso dessa disciplina e do papel que ela deveria exercer na sociedade brasileira, pois a esses profissionais competia transmitir os valores morais e cívicos para a formação da população. Tanto que, para estimular o sucesso dos professores, foi criada a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica, um símbolo de incentivo para presentear os professores que se dedicassem à EMC (BRASIL, artigo 8º, 1969).

²³ Ver modelo no Apêndice, número 2.

²⁴ O professor utiliza o termo revolução para se referir ao governo civil-militar.

A escolha dos professores que lecionaram a EMC no Curso Normal do Martinus não foi diferente. No Ofício Circular nº 24/74, enviado ao então diretor do Martinus, por parte da Inspeção Regional de Ensino que coordenava os trabalhos da Comissão de Moral e Civismo (COMOCI) ²⁵ no Paraná, consta a seguinte solicitação: “Servimo-nos do presente a fim de levar ao conhecimento de Vossa Senhoria que, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) está precedendo, em todo o Brasil, ao levantamento cadastral dos Diretores e Professores de Educação Moral e Cívica”. Para tanto, o diretor do Colégio deveria, urgentemente, encaminhar à Inspeção, duas vias de uma ficha, devidamente preenchidas, com os dados pessoais e profissionais do Diretor e professores que lecionavam EMC na instituição²⁶ (COLÉGIO MARTINUS, 1974, s/p.).

O professor responsável pelo ensino da EMC, no Curso Normal do Martinus, formado em Pedagogia e Teologia, era também professor na área da Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Uma ex-aluna e professora regente²⁷ do Curso Regente, afirmou, em entrevista para Oliveira (2009), que esse docente costumava dar entrevistas a jornais e era considerado uma das sumidades da época (OLIVEIRA, 2009, p. 83). Entretanto, mais detalhes sobre a atuação desse professor e de sua prática de ensino referente à disciplina EMC no Curso Normal do Martinus, serão apresentados no próximo capítulo.

Como já mencionado anteriormente, para o primeiro ciclo do 1º grau (1ª a 4ª séries), não haveria um professor específico de EMC, devendo a atividade ser exercida por todos os docentes, e o conteúdo a ser ministrado deveria focalizar os grupos mais próximos das crianças, ou seja, a família e a escola (CFE, 1971).

No Curso Normal do Martinus, as alunas receberam formação para lecionar EMC, através das aulas de Fundamentos de Educação. No plano de curso dessa disciplina, para o 4º ano, datado de 1976, constam os seguintes conteúdos:

I - CALENDÁRIO CÍVICO

1.1 - Escolha de datas.

²⁵ A COMOCI foi oficialmente instituída em 19 de maio de 1975, pelo Decreto Estadual nº493, com o objetivo de coordenar as atividades referentes à EMC nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino do Paraná (CORDEIRO, 2010, p. 56).

²⁶ Até o presente momento não foi encontrada a resposta do diretor do Martinus à Inspeção Regional de Ensino.

²⁷ Identificada no trabalho de Oliveira (2009), como Professora E.

1.2 - Planejamento de atividades para o desenvolvimento do Calendário Cívico.

1.2.1 - Objetivos.

1.2.2 - Conteúdos.

1.3 - Atividades.

1.3.1- Projeto de Atividades.

II - MORAL E CIVISMO

2.1 - Objetivos de Moral e Civismo – 1º grau.

2.2 - Educação Moral.

2.3 - Educação Cívica.

2.4 - Educação Social.

III - A ESCOLA E A COMUNIDADE.

3.1 - Tipos de Educação que desenvolve.

3.1.1 - Educação Intelectual.

3.1.2 - Educação Física – Desportiva/Sanitária.

3.1.3 - Educação Artística.

3.1.4 - Educação Vocacional e Profissional.

3.1.5 - Educação para a Cidadania.

3.1.6 - O professor e o seu trabalho.

3.1.7 - Associação de Pais e Mestres.

IV – O FOLCLORE E A CULTURA.

4.1 - Usos e costumes.

4.2 - Tradições.

4.3 - Linguagem.

4.4 - A Escola e o Folclore (COLÉGIO MARTINUS, 1976b, s/p.).

O objetivo da EMC para as séries iniciais deveria prever o desenvolvimento de hábitos e atitudes corretas, e ensinamentos sobre como conviver harmoniosamente em grupo, enfocando também o aprendizado sobre símbolos nacionais como a bandeira e o hino nacional, por exemplo.

Em entrevista, a Professora B²⁸, de Fundamentos da Educação, afirmou que se preocupava com a forma como as alunas iriam preparar as aulas de EMC para o curso primário, “como iriam escolher os objetivos” (PROFESSORA B, 2016), e que, portanto, não deveriam realizar as atividades propostas “por mera obrigação de ganhar nota” (PROFESSORA B, 2016). A preocupação da ex-docente se faz presente também em um relatório avaliativo escrito por ela, referente ao rendimento das alunas da 4ª série do Curso Normal, de 1976. Nele consta:

Entendemos que a Moral e o Civismo é a essência do desenvolvimento da criança; é ela que vem colocar em evidência o valor das coisas observadas, através do trabalho integrado nas

²⁸ Ver modelo no Apêndice de número 3.

escolas, é a ciência que leva o educando a integrar-se ao meio social dando-lhe noções de comportamento social, relacionamento humano, etc. [...] Devem lembrar-se os interessados que o futuro da educação depende deles, se forem 'péssimos' professores que cidadão teremos amanhã? (COLÉGIO MARTINUS, 1977a, s/p.).

As considerações da Professora B, demonstram uma preocupação com a formação das professoras que lecionariam a EMC para as crianças de 1ª a 4ª séries. Em entrevista, disse ser contra a ditadura civil-militar (PROFESSORA B, 2016), mas se apropriou de determinados discursos que legitimavam o ensino da EMC, ao valorizar essa disciplina, considerando-a como “a essência do desenvolvimento da criança” (PROFESSORA B, 2016). Além disso, entendia que o futuro da educação dependia de bons professores que formariam cidadãos integrados ao meio social, com noções de comportamento humano. Esse pensamento se aproxima do discurso proferido pelo governo civil-militar no tocante à importância dada a EMC e aos professores que lecionariam essa disciplina. Nesse sentido, e em concordância com Chartier (1990), é de suma importância olhar para as representações, incluindo aquelas que são compartilhadas por sujeitos em diferentes posições. Existem dinâmicas próprias da cultura que permitiram aos professores não só se submeterem a posições do governo civil-militar, poderiam também compartilhar com o governo esses sentidos ou mesmo apropriar-se de determinados discursos como forma de atingir seus interesses pontuais. “Daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (CHARTIER, 1990, p. 27-28).

Os apontamentos realizados nesse capítulo permitiram a compreensão do processo organização do Curso Normal do Colégio Martinus, bem como a implantação da EMC no currículo desse curso.

Através das mais variadas fontes, foi possível conhecer a trajetória do Colégio Martinus até a implantação do Curso Normal, caracterizado por ser exclusivamente feminino e por formar mulheres que pudessem conciliar o exercício da docência com as funções domésticas, em um período em que estava em voga era o ensino técnico profissionalizante sob a égide da Lei nº 5.692/71. Além disso, a análise do contexto de mudanças promovidas por essa lei e pelo Decreto-lei nº 869/69, possibilitaram compreender sob que circunstâncias a disciplina EMC tornou-se obrigatória e foi implantada no Curso Normal.

O regime civil-militar, baseado na Ideologia de Segurança Nacional e Desenvolvimento, instituiu uma reforma no setor educacional visando transformar o Brasil em potência industrial. Era dever dos cidadãos contribuir com o progresso da nação e, portanto, a educação brasileira passou a ser pensada sob o viés profissionalizante. A obrigatoriedade da EMC nos currículos escolares integrava esse movimento de reforma buscando formar cidadãos ideais que cumprissem com as suas obrigações e contribuíssem para o progresso do Brasil.

Durante o desenvolvimento desse capítulo foi possível, da mesma forma, conhecer alguns conteúdos de EMC que as normalistas deveriam ensinar para as crianças de 1ª a 4ª séries. Essa importância dada à EMC para a formação das futuras gerações vai ao encontro dos objetivos do governo. Tal análise, em concordância com Chartier (1990), foi de suma importância, pois propiciou olhar para as representações compartilhadas por sujeitos em diferentes posições.

CAPÍTULO 2 – A MORAL, O CIVISMO E O CARÁTER CONFSSIONAL DO COLÉGIO MARTINUS: DIÁLOGOS E REPRESENTAÇÕES

Esse capítulo é constituído pela análise das representações da moral e do civismo presentes no currículo do Curso Normal do Colégio Martinus, visando averiguar se e como os valores cristãos, a moralidade e o civismo presentes no projeto pedagógico do Curso Normal do Martinus foram reforçados ou complementados pela EMC.

2.1 A Prática da Educação Moral e Cívica no Curso Normal do Colégio Martinus

Como já mencionado anteriormente, no início dos anos de 1970, era comum que os responsáveis em ministrar a EMC não fossem formados em Estudos Sociais, já que o Decreto-lei nº 869/69 determinava: “Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor” (BRASIL, artigo 7º, 1969). Na prática, os professores que davam aula dessa disciplina poderiam ser formados em Pedagogia, História, Geografia, Português, entre outros (FILGUEIRAS, 2006).

Esse padrão de conduta fez com que a EMC se configurasse em uma disciplina atípica, sem o aparato de uma ciência de referência, uma vez que não havia um curso acadêmico para a formação de professores especializados em ministrar essas aulas. Tal análise interage com o pensamento de Chervel (1990), que concebe a disciplina escolar como um campo de conhecimento autônomo que não se prende a saberes necessariamente partidários do conhecimento científico. Para esse autor, as disciplinas escolares são criações originais e espontâneas do sistema escolar que têm a função de formar os indivíduos e comportar “não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (CHERVEL, 1990, p. 184). Em

decorrência dessa concepção da escola como um lugar de produção de conhecimento, a disciplina escolar deve ser analisada como parte integrante da cultura escolar. A ideia é buscar nos processos internos da escola elementos para analisar a relação entre a escola e a sociedade (CHERVEL, 1990, p. 184).

Chervel (1990) considera o currículo como o elemento central da história das disciplinas escolares. Através do currículo, o autor busca entender o porquê de a escola ensinar o que ensina. Além disso, busca compreender os motivos que fazem com que certos saberes se tornem disciplinas, e a inclusão ou saída de algumas disciplinas do currículo, de acordo com as necessidades da sociedade da época. Sobre isso, afirma:

Quando uma disciplina que não era dispensada até então, se instala solidamente na instituição, quando ela produziu seus efeitos sobre uma geração inteira de alunos, por vinte ou trinta anos ao menos, ela é forçosamente recolocada em questão por seu próprio sucesso. [...] Uma parte, ao menos da disciplina, está, entretanto, integrada às aprendizagens familiares e sociais. [...] Por vezes mesmo, ela desaparece dos programas, e cede lugar a outras urgências, não tendo sido necessária senão uma rodada para modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 218).

A EMC pode ser pensada sob essa premissa, uma vez que fora criada em 1969 e permaneceu por vinte e quatro anos no currículo oficial como disciplina escolar e prática educativa em todos os níveis de ensino. É importante ressaltar que a ditadura civil-militar terminou em 1985, mas a EMC permaneceu por mais oito anos nos currículos escolares até 1993, quando foi revogada pela Lei nº 8.663 (BRASIL, 1993).

Como já relatado no capítulo anterior, a obrigatoriedade da EMC em compor o currículo de todos os níveis de ensino assumia a função estratégica de difusão e legitimação das ideias do regime civil-militar que visava formar o cidadão ideal, com valores morais e patrióticos adequados à sociedade. Para isso, a seleção de conteúdos a serem ensinados e a escolha dos professores de EMC eram fundamentais.

Retomando Chervel (1990) e as suas considerações sobre a importância do currículo ser compreendido em sua constituição social, permeado por relações díspares de poder, faz-se necessário analisar as prescrições oficiais referentes aos programas curriculares criados para o ensino de EMC.

Juntos, os órgãos governamentais CNMC e CFE, deveriam elaborar os currículos e programas de EMC (BRASIL, 1969). Porém, tinham posicionamentos

distintos acerca de como deveria ser o ensino da EMC. Para o CFE, essa disciplina deveria atuar como prática educativa, ou seja, fazer parte de todos os momentos da vida escolar, pois a moral e o civismo precisavam ser praticados no Centro Cívico, nas festas, no jornal, etc. A CNMC também afirmava a necessidade dessas atividades para o aprendizado do aluno, mas apontava para a importância do caráter informativo da disciplina, com conteúdos definidos e provas que avaliassem a memorização desses conhecimentos (FILGUEIRAS, 2006).

A principal diferença dos programas curriculares encontrava-se nos temas para o 2º grau, em que o CFE estabeleceu um currículo voltado ao estudo da realidade brasileira e seus problemas e metas, além da relação do Brasil com o mundo. Já o CNMC, estabeleceu um currículo semelhante aos programas do 1º grau, com temas voltados à moral, aos valores religiosos e a exaltação da Pátria, além do conhecimento da estrutura política, social e econômica do país.

Além de apresentar objetivos, temas e conteúdos que deveriam ser ensinados nas aulas de EMC, os programas serviam também como subsídios para a elaboração dos livros didáticos. “Os manuais didáticos seguiam as prescrições da CNMC, do CFE ou ambas as prescrições” (FILGUEIRAS, 2006, p. 78). A elaboração do currículo pela CNMC, ocorreu em 1970, por sua vez o currículo pela Comissão Especial para a Educação Moral e Cívica (CEEMC) do CFE, ocorreu em 1971.

Ao pensarmos em questões referentes a programas curriculares é importante, igualmente, destacar o papel do professor. Afinal, ele é o responsável por transformar o saber ensinado em saber apreendido, além de selecionar o que será ensinado: “Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas como de um técnico ou de um ‘reprodutor’ de um saber produzido externamente (BITTENCOURT, 2005, p. 51). Nesse sentido, conhecer um pouco do planejamento e a execução das aulas do professor que lecionou EMC no Curso Normal do Martinus é de suma importância.

Conforme discutido no capítulo anterior, o professor responsável por ministrar a EMC no Curso Normal era formado em Pedagogia e Teologia. Foi admitido no Martinus em 1970, e atuou por 9 anos lecionando EMC para todos os anos do Curso Normal e Fundamentos da Educação para o 2º e 3º anos.

A metodologia adotada para as suas aulas contemplava: trabalho individual ou em grupo, leitura de textos indicados por ele, exposição de trabalhos, debates sobre os temas propostos, pesquisas na biblioteca. Pelo fato de sua metodologia diversificada, o Professor A informou que “não havia resistência por parte das alunas em participar das aulas de EMC” (PROFESSOR A, 2016).

A respeito da ditadura civil-militar, o professor afirmou que não se posicionava contrário a esse regime político, mas, também, que não era a favor (PROFESSORA A, 2016). Disse que as suas aulas passavam longe de uma doutrinação:

“[Para lecionar] a Moral e Cívica eu praticamente tinha uma certa autonomia. Falava sobre os princípios da moral, da ética, da filosofia e falava do valor da educação [...] Não era muito dogmático. O dogmatismo da revolução, a razão da revolução. Eu não me preocupava com isso. Todos os alunos tinham moral e cívica, então, eu tinha que dar um assunto para cada série. Era esse o meu programa. Um programa mais livre [...] Era mais com valores: o que era moral, o que era o civismo. O civismo no sentido mais de valores. Passava longe daquela doutrinação que era dada na Moral e Cívica (PROFESSOR A, 2016).

Embora o Professor A tenha afirmado, em entrevista, fazer o seu próprio programa de ensino e não adotar livro didático, os conteúdos que listou para trabalhar com o 3º ano do Curso Normal, em 1976, são compatíveis com alguns temas presentes no programa curricular da CNMC, do CFE ou de ambos. Para tanto, segue uma tabela comparativa.

TABELA 2 – Comparação entre os conteúdos presentes na grade curricular do 3º ano do Curso Normal do Martinus e propostos pela CNMC e CFE.

Plano de Curso de EMC para o 3º ano do Curso Normal, em 1976.	Programa Curricular de EMC proposto pela CNMC, em 1970.	Programa Curricular de EMC proposto pela CFE, em 1971.
<p>1. IDEOLOGIAS POLÍTICAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Totalitarismo. 2. Comunismo. 3. Democracia. 	<p style="text-align: center;">UNIDADE VIII</p> <ul style="list-style-type: none"> - As principais estruturas sociais e contemporâneas: a democracia, espiritualista; o comunismo, ateu. - A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais para o uso da liberdade responsável. - A falácia do comunismo: negação da liberdade social. 	

<p>2. ESTRUTURAS SOCIAIS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grupos políticos e sociais. 2. O Município. 3. A Nação. 4. O Estado. 	<p>UNIDADE III</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos básicos da nacionalidade. - O Homem. Os grupos étnicos formadores e as suas contribuições. Raízes culturais. - Características do homem brasileiro. - As instituições, caracterizadas por valores permanentes. - Família, Igreja, Escola, Trabalho, justiça. Forças Armadas, Estado; instituições culturais. - A estrutura social brasileira. Características da população; crescimento. 	
<p>3. OBJETIVOS NACIONAIS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autenticidade de processo de desenvolvimento. 2. Interesses e aspirações nacionais. 3. Industrialização e tecnologia. 		<p>UNIDADE II – Problemática Brasileira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciência e Tecnologia. - Estrutura de Recursos Humanos necessárias ao desenvolvimento do país. - Desenvolvimento industrial.
<p>4. COMUNICAÇÃO E INTEGRAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito de Integração. 2. Papel da Integração. 3. Comunicação e Educação. 4. Comunicação e Relações Internacionais. 	<p>UNIDADE VII</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Brasil e o mundo. A realidade atual: o extraordinário incremento populacional e a melhoria dos meios de comunicação. - Integração no mundo ocidental. 	<p>Unidade I – O Brasil e o mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - A comunicação – Intercâmbio de civilizações e culturas. - Integração do Brasil na Civilização Ibero-Americana e no contexto mundial. - Arte, literatura e folclore como formas de integração. - A ciência – seu poder atual na criação do progresso e na influência das grandes potências. - Relações internacionais.

<p>5. CONTROLE DEMOGRÁFICO.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lei de Malthus (noções). 2. Saúde e desenvolvimento. 3. Poluição – efeitos e tipos. 4. Saúde e planejamento. 	<p>UNIDADE III</p> <p>- A estrutura brasileira. Características da população; crescimento.</p>	<p>UNIDADE II – Problemática Brasileira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saúde: prevenção, assistência média e reabilitação. - Saneamento básico. - Política habitacional.
---	---	---

Fonte: Dados organizados pela autora, com base no plano de curso de EMC para o 3º ano do Curso Normal (1976), no programa curricular do CFE (1971) e do CNMC (1970).

Em um período em que as estratégias e práticas do governo civil-militar, em relação à EMC, procuravam garantir a centralização do controle das ações escolares, através das recomendações (desde os livros didáticos e conteúdos até o perfil do profissional que ministraria essa disciplina) aos professores, diretores e supervisores, originando dessa forma, uma prática doutrinária, o Professor A afirmou ter tido uma certa autonomia para lecionar tal disciplina. Entretanto, a tabela acima demonstra que ele adaptou o seu plano de curso para o 3º ano, sem se afastar dos temas propostos pelos órgãos CNMC e CFE, que visavam garantir o cumprimento de suas finalidades através dos conteúdos por eles estabelecidos. Além disso, chama a atenção o emprego da terminologia “revolução” ao invés de “golpe”. Isso demonstra alguma incongruência em suas declarações uma vez que, civis e militares que apoiaram o golpe, “na busca de legitimação e justificação do movimento, denominaram-no de Revolução” (TOLEDO, 2004, s/p.), apontando para a necessidade de uma ação de mudança imediata no Brasil, alterando-o para melhor.

Considerando que os conteúdos listados no plano de curso pelo mesmo docente eram compatíveis com aqueles propostos pelos órgãos CNMC e CFE, além da existência de órgãos de fiscalização, como a CNMC, seria difícil não estabelecer um vínculo entre a EMC e seu caráter doutrinário, embora o Professor A tenha tentado descaracterizar essa relação argumentando que não existiu doutrinação em sua prática docente (PROFESSOR A, 2016) ou não tenha percebido.

A partir do exposto, conclui-se que, embora o governo civil-militar tenha determinado uma política educacional, a qual deveria percorrer um longo processo de elaboração, até o fazer-se na prática educativa, nas unidades escolares, no caminho, o discurso e as práticas que efetivariam essa política, segmentaram-se em diferentes formas de apropriação (CHARTIER, 1990), como é o caso do Professor A que se

apropriou de alguns conteúdos presentes nos programas oficiais do governo que deveriam ser ensinados e reelaborou novos saberes (CHARTIER, 2001).

2.2 A Moral e o Civismo no Currículo do Curso Normal do Colégio Martinus.

Considerando a conjuntura social, política e educacional pela qual o país estava passando, em função de um regime ditatorial, tornava-se indispensável um discurso em prol da educação moral e cívica, envolvendo a comunidade escolar como um todo, por meio de apropriações e ações escolares que visavam fortalecer e transmitir valores morais e patrióticos. Sob essa premissa, a disciplina de EMC, instituída pelo Decreto-lei nº 869/69, promoveria a difusão dos ideais pretendidos. Porém, conforme documentos encontrados no arquivo do Colégio Martinus, é possível perceber que o culto à pátria, à moral e ao civismo parece ter sido cultivado antes mesmo do surgimento do referido decreto. Desse modo, e em concordância com Faria Filho (1998), a lei em questão não pode ser pensada como mera imposição, por reforçar o que já existia no Martinus. Nesse caso, o que se apresenta é a dinamicidade da lei, e a sua necessidade em ser legítima e legitimada. Para tanto, faz-se necessário “compreender a legislação [...] como um ordenamento jurídico específico e, ao mesmo tempo, relacionado a outros ordenamentos” (FARIA FILHO, 1998, p.101).

Por se tratar de um colégio confessional, a moral ligada aos princípios religiosos sempre esteve presente na instituição e contribuiu para delinear o perfil das professoras que foram educadas e formadas pelo Curso Normal. Por outro lado, era de se esperar essa antecipação, visto que, conforme mencionado no capítulo anterior, o Paraná (entre outros estados brasileiros) já se preocupava com as questões morais e cívicas desde o século XIX (CORDEIRO, 2010). Com o advento da República e o fortalecimento da ideia de um Estado Nacional, a escola passou a ser vista como a instituição ideal para a formação cívica dos cidadãos. Essa concepção se estendeu por várias décadas do século XX. Por conta disso, pode-se afirmar que, embora o civismo tenha se tornado propaganda para governos ditatoriais existentes no Brasil, ele foi gestado antes da existência desses regimes (SOUZA, 2015). À escola foi transferido um importante papel no desenvolvimento do patriotismo e de uma

determinada cultura cívica, através das disciplinas escolares, rituais e comemorações realizados fora da sala de aula e as práticas educativas (MARTINS, 2006). A seguir será demonstrado como isso ocorreu no Curso Normal do Martinus.

O Colégio Martinus é uma instituição evangélico-luterana que, desde a sua fundação, vincula-se à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB)²⁹. Esse nome faz referência à tradição cristã que tem sua origem no movimento da Reforma Protestante realizada por Martinho Lutero. Desde esse acontecimento – quando houve a tradução da bíblia para o idioma alemão – a leitura desse livro esteve, indiretamente, relacionada à promoção da escolarização da população alemã. Para os luteranos, a leitura e a escrita foram importantes para a interpretação dos Evangelhos. Nesse sentido, a religião luterana e a manutenção da identidade étnica se relacionam a partir da língua alemã, sendo esta um valor sagrado, ao passo que foi o idioma usado por Martinho Lutero para tornar acessível ao povo alemão a leitura e interpretação da Bíblia (RENK, 2004). Essa concepção gerou a tradição de que a igreja e a escola deveriam estar lado a lado. Portanto, os preceitos da IECLB configuravam-se como base que deve orientar a ação das igrejas e das escolas de confissão luterana ligadas a ela. Parte desses preceitos pode ser observado no Manifesto³⁰, escrito em Curitiba-PR, pelo pastor Karl Gottschald – então presidente da IECLB -, no dia 24 de outubro de 1970:

Em princípio, Estado e Igreja são grandezas separadas, como o define também a Constituição do nosso País. Mas em virtude das conseqüências da pregação cristã que se manifestam na esfera secular, e pelo próprio fato de os cristãos serem discípulos de Cristo e simultaneamente cidadãos de seu país, não será possível separar totalmente os campos de responsabilidade do Estado daqueles da Igreja, embora seja necessário distinguí-los.

²⁹ Federação de Sínodos – comunidades evangélicas luteranas, com origem direta na Reforma, que quando chegaram ao Brasil (século XIX), congregaram-se sucessivamente em quatro Sínodos: o Sínodo Evangélico do Brasil Central, o Sínodo Evangélico de Santa Catarina e Paraná, a Igreja Luterana no Brasil, e a Igreja Evangélica no Rio Grande do Sul. Em 1949, houve a união desses Sínodos e a criação da Federação Sinodal reconhecida também como IECLB (<http://www.luteranos.com.br/> - acesso em junho de 2016).

³⁰ Os manifestos, declarações e cartas pastorais são redigidos pelos líderes da IECLB e apresentam, para a opinião pública, a perspectiva evangélica de confissão luterana sobre temas da realidade. Ao longo das últimas décadas os Concílios, o Conselho de Igreja, a Presidência e os/as Pastores/as Sinodais manifestaram-se sobre assuntos diversos. Estes documentos estão marcados pela conjuntura em que foram redigidos. Apresentam o modo pelo qual procuraram (a)firmar uma posição evangélica de confissão luterana para questões internas da Igreja e/ou da sociedade e do país (<http://www.luteranos.com.br/> - acesso em junho de 2016).

Na esfera onde os respectivos campos se fundem, a Igreja, por sua vez necessitando da crítica do mundo, desempenhará uma função crítica - não de fiscal, mas antes de vigia (Ezequiel 33,7), e de consciência da Nação. Ela alertará e lembrará as autoridades de sua responsabilidade em situações definidas, sem espírito faccioso, e sempre com a intenção de encontrar uma solução justa e objetiva (IECLB, 1970, s/p.).

Na primeira parte do Manifesto, o pastor Gottschald demonstra seu entendimento a respeito da laicidade e do Estado brasileiro: “Estado e Igreja são grandezas separadas, como o define também a Constituição”, porém, infere que, embora tenham funções distintas, são responsáveis pela formação dos cidadãos. A Igreja, por sua vez, deverá realizar a função de vigia, alertando as autoridades de sua responsabilidade com a nação.

Continua o pastor:

A Igreja busca o diálogo franco e objetivo com o Estado em atmosfera de abertura, de liberdade e de autêntica parceria - diálogo que tem por finalidade encontrar soluções para os problemas que afligem a sociedade. Como parceira co-responsável do governo secular, ela obedece ao preceito do Senhor que diz: “Dai a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus” (Marcos 12,17). Baseada nesta premissa fundamental, ela se sente chamada a cooperar com as autoridades governamentais em uma vasta gama de tarefas, como, por exemplo, na educação das novas gerações, na alfabetização de adultos, no apoio a ações sociais do governo, no combate a doenças, à pobreza, à marginalização do homem, e em outras atividades que não sejam de caráter puramente técnico (IECLB, 1970, s/p.).

Essa segunda parte do Manifesto demonstra a parceria que deve se estabelecer entre Igreja e Estado visando “um diálogo que tem por finalidade encontrar soluções para os problemas que afligem a sociedade”. A Igreja, como “co-responsável do governo secular” deve apoiar as ações sociais do governo, como, por exemplo, a educação das futuras gerações.

Esta cooperação implica no constante esforço destinado a eliminar as causas que eventualmente provoquem os males em questão. Em conseqüência da pregação pública da Igreja poderão surgir tensões com autoridades governamentais, seja por equívocos humanos, seja por razões de caráter fundamental. A Igreja, em tais casos, não procurará contestar o poder do Estado, como se ela fosse um partido político, mas proclamará o poder de Cristo. Onde ela sentir-se compelida a contrariar medidas governamentais, antes de tomar qualquer atitude pública, procurará dialogar com as autoridades respectivas. Em todos os casos agirá sem intuítos demagógicos -

deixando claro que ela se sabe chamada a advogar em prol de todos os homens que sofrem (IECLB, 1970, s/p.)³¹.

Com relação às violações dos direitos humanos, ocorridas durante o período da ditadura civil-militar, em nome da IECLB, o pastor declarou:

Numerosos cristãos sentem-se perturbados pelo fluxo de notícias alarmantes sobre práticas desumanas que estariam ocorrendo em nosso País, com relação principalmente ao tratamento de presos políticos, donde surge uma atmosfera de inquietude, agravada com a carência de informações precisas e objetivas. Embora as notícias veiculadas no exterior, frequentemente evidenciem caráter tendencioso, e embora órgãos oficiais do País seguidamente tenham afirmado a improcedência das mesmas, permanece um clima de inquietude, em virtude das informações não desmentidas da imprensa do País, sobre casos onde se inculcam órgãos policiais de terem empregado métodos desumanos - seja no tratamento de presos comuns, seja de terroristas políticos, ou seja de suspeitos de atividades subversivas.

Entendemos mesmo, como Igreja, que nem situações excepcionais podem justificar práticas que violam os direitos humanos. E como Igreja sentimos necessidade de dialogar com o nosso Governo também sobre este assunto - uma vez para apontar a extrema gravidade da questão, tendo em vista os princípios éticos em jogo, mas também para promulgar o nosso inteiro apoio a quem se acha seriamente empenhado em coibir abusos cometidos e em oferecer ao mais humilde dos brasileiros - inclusive ao politicamente discordante - a absoluta certeza de que será tratado segundo as normas da mesma lei com a qual possa ter entrado em conflito (IECLB, 1970, s/p.).

Por fim, o pastor Gottschald esclarece que caso surjam “tensões com autoridades governamentais” a Igreja não contestará o poder do Estado, mas dialogará com as autoridades com o intuito de “advogar em prol de todos os homens que sofrem”.

Os preceitos da IECLB expressos no documento Manifesto são concretizados através das ações das igrejas luteranas, e também das instituições educacionais de confissão luterana ligadas a essa federação, como era o caso do Colégio Martinus. Este, através do Curso Normal, voltava-se para as atitudes das professoras que pretendia formar. A ideia era formar docentes que pudessem educar crianças com

³¹ Vale lembrar que o documento analisado foi produzido em um período em que o Brasil vivia uma ditadura civil-militar. Nesse sentido, a IECLB, obedecendo à missão que lhe era inerente enquanto instituição “co-responsável do governo secular”, viabilizou a entrega desse documento ao então presidente Emílio Garrastazu Médici (<http://www.luteranos.com.br/> - acesso em agosto de 2016).

valores e princípios cristãos para o convívio em sociedade. No documento enviado ao CEE-PR é possível observar a preocupação dos dirigentes do colégio no tocante aos fundamentos da vida cristã, que as professoras deveriam ensinar às crianças.

Toda pessoa humana, necessariamente, precisa de um ponto de apoio para equilibrar o seu Ser e a sua maneira de ser. Cristo é este ponto de apoio [...], donde os raios buscam a consistência e força [...] Numerosos indícios nos levam a crer que a iniciação religiosa, feita durante a infância, não conseguiu sempre ser bem sucedida, e é na infância que devemos procurar as causas das dificuldades posteriores [...] Antes de tudo, devemos [fazer a criança] participar de uma vida. Devemos fazê-la entrar em contato com pessoas e coisas. Graças a estes contatos e às relações que ela for criando no interior de seu pequeno mundo familiar e escolar com seus pais e educadores, a criança fará, indiretamente, a aprendizagem com o relacionamento com Deus. Em outras palavras: as perspectivas religiosas revelarão se o ambiente em que a criança vive não é apenas sadiamente humano, mas também piedoso, isto é se ela aprender VER, gradativamente e em todos os dias de sua vida, os homens, o mundo e as coisas como criaturas e reflexo de Deus. Isto a tornará capaz de descobrir cada dia novos valores em tudo e todos (COLÉGIO MARTINUS, 1977b, s/p.).

É certo que as professoras formadas pelo Curso Normal deveriam aprender sobre os fundamentos cristãos. Contudo, tais fundamentos não estavam vinculados necessariamente à religião luterana, visto que o colégio era “uma instituição ecumênica, que [aceitava] alunos de diversas religiões, mas que em cada gesto, cada culto realizado e em cada mensagem enviada [estavam] implícitos os princípios religiosos presentes no Martinus correspondentes ao perfil do sujeito a ser formado” (OLIVEIRA, 2009, p. 78).

De acordo com ex-professores entrevistados, esse colégio ofertava uma educação em que os preceitos cristãos e os valores morais, aliados à disciplina, caminhavam juntos. Essa concepção de educação foi, segundo o Professor A, a responsável para que os dirigentes do Colégio Martinus não se opusessem à obrigatoriedade da EMC, uma vez que “a educação alemã era praticamente igual, não havia choque” (PROFESSOR A, 2016). Ao dizer “educação alemã” está se referindo à educação ligada à identidade confessional luterana do Martinus, que já praticava uma educação com valores morais.

Sobre isso, o pastor Karl Gottschald, representando a IECLB – federação da qual o Martinus fazia parte – se posicionou:

[A EMC é] uma matéria necessária para a formação do cidadão, porém não a julgamos uma matéria que possa ou deva suplantar o ensino cristão. O ensino moral e cívico, com bases ideológicas declaradas, para muitos cristãos deixou imprecisos ou limites entre a esfera da Igreja e a do Estado. Entendemos que qualquer atitude moral ou cívica autêntica tenha as suas raízes em uma confissão autêntica. Um ensino “teísta, mas aconfessional”, como o define o Decreto-Lei 869/69, pode induzir muitas pessoas a compreendê-lo como substitutivo do ensino cristão, e as suas bases ideológicas como sendo alternativa para uma orientação confessional cristã. Tanto professores como educandos serão levados necessariamente a conflitos de consciência, caso estes conceitos se fixarem. É do interesse da IECLB que esta questão seja objeto de um exame em conjunto de representantes das Igrejas e do Estado (IECLB, 1970, s/p.).

De acordo com o documento acima, a IECLB valorizava a EMC, mas julgava ser indispensável que nas escolas fosse mantido o ensino cristão, independentemente dessa disciplina. Esse pensamento advinha do receio de que a população entendesse que a EMC pudesse substituir o ensino cristão, conduzindo os educandos à ideia do teísmo como uma orientação confessional cristã. Contudo, o Decreto-lei 869/69 não define o ensino da EMC como “teísta, mas aconfessional” como expresso no documento da IECLB. Nesse caso, o que se apresenta é a apropriação do discurso do Decreto-lei nº 869/69 pelo pastor Gottschald, que o interpretou, imprimindo-lhe um novo significado que, por sua vez, culminou em uma nova forma de compreensão do contexto social (CHARTIER, 1990).

Desde a formação da primeira turma do Curso Normal (1969), a Religião esteve presente na grade curricular (vide Quadro 1). As alunas do Curso Normal tinham uma aula de Religião por semana, a qual era, obrigatoriamente, ministrada por pastores da Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba (COLÉGIO MARTINUS, 1972, p.3). Para tanto, importa analisar o plano de curso elaborado para 4º ano (turma única) do Curso Normal, de novembro de 1976, na intenção de conhecer alguns dos saberes que deveriam ser aprendidos durante as aulas de Religião:

Na medida de sua capacidade a aluna deverá:

- 1 – Refletir sobre a vocação fundamental do homem, através de seu relacionamento nos diversos sentidos: com Deus, com o outro, com a natureza e consigo mesmo, percebendo nesta harmonia a sua realização como pessoa, imagem e semelhança de Deus;
- 2 – Refletir sobre os diferentes modos de **realização vocacional, constatando aptidões, gostos, responsabilidade e serviços**

inerentes a cada vocação e que toda vocação é: apelo de Deus, resposta do homem, missão junto ao povo;

3 – Compreender a dignidade do trabalho na construção feliz da história, através do conhecimento da diversidade de trabalho, constatando a alegria e realização que ele proporciona quando assumido com responsabilidade;

4 – Reconhecer **a dignidade do trabalho** na construção feliz da história, através do conhecimento da diversidade de trabalho, constatando a alegria e realização que ele proporciona quando assumido com responsabilidade;

5 – Compreender o significado e a importância da organização do lazer na vida pessoal e comunitária percebendo que o verdadeiro lazer leva ao encontro e realização das pessoas;

6 – **Conhecer no processo econômico-político**, um esforço de organização humana através do reconhecimento **que todo homem é um ser político, percebendo nisto um serviço à comunidade**;

7 – Reconhecer que paz não é palavra, mas atitude e através do assumir do processo histórico em busca da paz, percebendo que ela é antes de tudo uma conquista anterior;

8 – Reconhecer os anseios de solidariedade humana através de toda uma história de salvação, percebendo-se agente desta caminhada em Cristo Ressuscitado até chegar à plenitude na eternidade (COLÉGIO MARTINUS, 1976c, s/p. Grifos da autora)³²

Em um primeiro momento, chama a atenção os itens 2, 3 e 6 do documento que referem-se à vocação e à dignidade do trabalho. Com o advento da Lei nº 5.692/71, a educação brasileira passou por um processo de implementação do Serviço de Orientação Educacional (SOE). De acordo com Silva (2012), no Brasil, a primeira aparição registrada da Orientação Educacional ocorreu no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, com o professor Roberto Mange, auxiliado por Henri Pioron e sua esposa. “O Liceu tinha o objetivo de selecionar e orientar alunos matriculados, e estaria ligado ao Centro de Formação do Pessoal Ferroviário que traçava parcerias com as principais estradas de São Paulo” (SILVA, 2012, p. 38). Contudo, foi durante o Estado Novo, em 1942, que, ao pretender formar mão de obra especializada para o trabalho, a expressão Orientação Educacional foi oficializada no Brasil, com o Decreto-lei nº 4.073. “Depois dessa lei, outras vieram em 1943, 1946, 1961 e 1971” (SILVA, 2012, p. 38).

Durante a ditadura civil-militar havia um discurso de progresso, desenvolvimentismo e da valorização da “força jovem” (SILVA, 2012, p. 46). Esse anseio por aumentar a infraestrutura e industrialização do país passa a enfatizar a

³² Os itens 3 e 4 se repetem em conformidade com o documento.

importância do ensino profissionalizante (SILVA, 2012, p. 46). Portanto, a preocupação com a mão de obra fará com que o SOE desempenhe papel importante nesse processo.

No Martinus o SOE era reforçado pela orientação religiosa (COLÉGIO MARTINUS, 1972). O pastor Carlos Frederico R. Dreher, professor de Religião no Curso Normal, utilizava as suas aulas para também constatar aptidões e vocações profissionais. Nesse sentido, considerava importante que as alunas conhecessem a realidade sócio-econômica do país e compreendessem a dignidade do trabalho para colaborar com a comunidade da qual faziam parte.

É interessante observar, igualmente, o fato dos itens 3, 6 e 8, do plano de curso de Religião, irem ao encontro de algumas das finalidades presentes no artigo 2º do Decreto-lei nº 869/69 e de alguns conteúdos e objetivos listados no plano de curso da disciplina EMC. Para tanto segue uma tabela comparativa:

TABELA 3 – Comparação entre alguns conteúdos das disciplinas Religião e EMC e algumas das finalidades presentes no artigo 2º do Decreto-lei 869.

Plano de Ensino de Religião para o 4º ano do Curso Normal do Martinus, de 1976.	Art. 2º Decreto-lei nº 869, de 1969.	Plano de Ensino de EMC para o 3º ano do Curso Normal do Martinus, de 1976.
<p>Na medida da sua capacidade a aluna deverá: 3 - Compreender a dignidade do trabalho na construção feliz da história, através do conhecimento da diversidade de trabalho, constatando a alegria e realização que ele proporciona quando assumido com responsabilidade.</p>	<p>A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.</p>	<p>Conteúdo: Estruturas sociais. Objetivos: 1 - Identificar o que significa estrutura política. 2 - Determinar a estrutura de governo no Brasil.</p>
<p>6 - Conhecer no processo econômico-político, um esforço de organização humana através do reconhecimento que todo homem é um ser político, percebendo nisto um serviço à comunidade.</p>	<p>f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômico do País.</p>	<p>Conteúdo: Objetivos nacionais Objetivo: 1 - Identificar os objetivos nacionais de desenvolvimento.</p>

8 - Reconhecer os anseios de solidariedade humana através de toda uma história de salvação, percebendo-se agente desta caminhada em Cristo Ressuscitado até chegar à plenitude na eternidade.	c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana.	
---	--	--

Fonte: Dados organizados pela autora, com base no plano de curso de Religião para o 4º ano do Curso Normal (1976), no artigo 2º do Decreto-lei nº 869 (1969) e no plano de curso de EMC para o 3º ano do Curso Normal (1976).

A explicação para essa aproximação pode ser buscada no fato de que a Religião, enquanto disciplina, visava pôr em prática os princípios defendidos pela IECLB e, conseqüentemente, pelo Martinus, ao valorizar um ensino cristão ligado ao contexto social, ou seja, a formação de cidadãos que reconhecessem a dignidade do trabalho e da responsabilidade trazida por ele. Além da importância de uma consciência política que, pautada por valores cristãos, contribuiria para o bem-estar da sociedade. A partir dessa análise, é possível olhar para as representações compartilhadas por sujeitos em diferentes posições (CHARTIER, 1990). O exposto nos planos de curso demonstram que, mesmo não sendo intencional, o professor de Religião compartilhou as representações religiosas da IECLB e do próprio colégio, aproximando-se também das aulas de EMC e do discurso governamental, materializado na forma do Decreto-lei nº869/69, que determinava como deveriam ser a educação e formação dos futuros cidadãos brasileiros.

A respeito do civismo, no Martinus, a responsabilidade cívica tinha por finalidade ressaltar as obrigações dos estudantes enquanto cidadãos brasileiros (PROFESSORA A, 2016). Sobre essa questão, a Professora B afirmou: “ele [o Martinus] sempre primou pelo civismo. A parte do civismo era bem rigorosa. Hasteavam a bandeira, tinha o hino nacional e a hora cívica [...] Tinha que respeitar a pátria, a família, a religião” (PROFESSORA B, 2016).

Retomando a ideia de que as práticas cívicas não surgiram com o advento da ditadura civil-militar (MARTINS, 2006), pode-se afirmar que o civismo, no currículo do Curso Normal do Martinus, antecedeu o Decreto-lei nº869/69, uma vez que constituía prática comum aos colégios que surgiram antes de 1964, ao em que o regime ditatorial foi instituído. Cordeiro (2010), em sua dissertação *A Disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986)*, corrobora com essa ideia ao

afirmar que “o civismo e o patriotismo já faziam parte da cultura escolar do CEP³³. Com o Decreto, deu-se continuidade a esse sentimento e a ações já intrínsecas a esta cultura escolar” (CORDEIRO, 2010, p. 80). Porém, vale ressaltar que, apesar da EMC não inaugurar algumas práticas, ela as reforçou. O que demonstra, mais uma vez, a dinamicidade da lei em legitimar e ser legitimada (FARIA FILHO, 1998).

Essa ideia do civismo preceder a lei também se faz presente na análise referente a uma atividade complementar existente no Martinus – a fanfarra –, da qual todos os educandos podiam participar, inclusive as alunas do Curso Normal (COLÉGIO MARTINUS, 1972).

Vale destacar que, além da fanfarra, consta nos regimentos internos dessa instituição a existência de outras atividades complementares como: grêmio estudantil, clube de Ciências, coral e centro cívico. No entanto, a insuficiência de fontes não permitiu que questões referentes a essas atividades fossem aprofundadas.

Em conformidade com um dos regimentos interno do Martinus, a fanfarra servia para: “abrilhantar as comemorações cívicas e esportivas bem como as festividades do Colégio e oferecer aos alunos oportunidade de cultivo da sensibilidade rítmica e de disciplina conjunta” (COLÉGIO MARTINUS, 1972, p. 14). Embora esse documento tenha sido escrito após 1969 – ano do Decreto-lei nº 869/69 – o Professor A afirmou em entrevista que a fanfarra “era normal do colégio, como sempre foi. Não foi criada por causa do militarismo”³⁴ (PROFESSOR A, 2016).

Sobre essa questão foi possível estabelecer uma comparação com uma das atividades complementares existentes no Colégio Estadual do Paraná (CEP) – a banda musical. Ela foi criada em 1959 e se aproxima das finalidades propostas pela fanfarra ao pretender “oportunizar aos alunos: marchar corretamente, adquirir noções de ritmo, sensibilidade musical e evidenciar coordenação motora e acuidade auditiva” (LIMA, 2008, p.76).

Nesse sentido, o que se apresenta são práticas educativas comuns à época, bem como observa Souza (2015): “Apesar de o civismo ter se tornado propaganda de estados ditatoriais, ele foi gestado antes da existência destes estados [...] Antes do golpe civil-militar as escolas já tinham tradições cívicas e o discurso já acompanhava alguns professores” (SOUZA, 2015, s/p.).

³³ Colégio Estadual do Paraná, fundado em 1846.

³⁴ Referência ao período da ditadura civil-militar.

Além disso, a sensibilidade rítmica, a coordenação motora e a disciplina em conjunta, promovidas pela fanfarra e banda musical, eram um dos objetivos buscados por essas atividades complementares para colaborar com a ação educativa das disciplinas escolares ou promover maiores oportunidades sociais e culturais para os alunos (LIMA, 2008, p. 36).

Por fim, esse capítulo levou à compreensão das singularidades com que o Professor A se apropriou das orientações provenientes da legislação que normatizava a disciplina EMC, estabelecendo um limite ao caráter doutrinário atribuído a ela pelo governo civil-militar. Em consequência disso, foi possível observar as especificidades da EMC no Curso Normal do Colégio Martinus.

Os apontamentos desse capítulo também levaram à compreensão de que, por ser tratar de um colégio confessional luterano e manter tradições cívicas comuns à época que antecede o golpe civil-militar, os valores morais e cívicos que permearam o projeto pedagógico do Curso Normal precederam o Decreto-lei nº869/69. Essa Lei, apesar de não inaugurar algumas práticas, acabou por validar e reforçar valores já existentes nessa instituição, através da obrigatoriedade da disciplina EMC e de um processo de apropriação por parte dos professores de Fundamentos da Educação, Religião e EMC. Nesse sentido, e em concordância com Faria Filho (1998, p. 108), pode-se pensar que a legislação não é pura imposição, mas inspiradora de práticas e inspirada por elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As áreas da Educação e da História sempre foram as minhas paixões. Quando tive a oportunidade de trabalhar com o arquivo escolar do Colégio Martinus na condição de responsável por um projeto que visasse a criação de um museu escolar, deparei-me com uma diversidade de fontes que me conduziram a indagações sobre o sistema educacional dessa instituição e ao desejo de desenvolver uma pesquisa em História da Educação.

O Colégio Martinus foi fundado por imigrantes alemães e alguns de seus descendentes, portanto, se reconhece como uma instituição evangélico-luterana. Esse caráter confessional gerou a intenção de investigar como ocorreu a configuração da moral e do civismo, a partir disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), no Curso Normal dessa instituição.

Como disciplina escolar, a EMC foi criada para a escola e implantada sem uma ciência de referência. Essa concepção interage com as pesquisas de Chervel (1990), que concebe a escola como um campo de conhecimento autônomo por ser portadora de uma cultura própria, geradora de seus próprios saberes. A disciplina EMC era composta por conhecimentos de diversas áreas que visavam, através de culto aos símbolos da Pátria, do conhecimento de suas tradições, de suas instituições e dos vultos de sua história, formar as futuras gerações do Brasil.

A obrigatoriedade dessa disciplina nos currículos de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino das escolas brasileiras, ocorreu a partir da criação do Decreto-lei nº 869/69, gerado no âmbito da ditadura civil-militar (1964-1985). Durante esse período o governo brasileiro, sob a ótica da Ideologia da Segurança Nacional e Desenvolvimento, objetivava transformar o sistema educacional do Brasil, com a finalidade de atingir a sociedade e criar um cidadão ideal para o país. Importante ressaltar que a obrigatoriedade da EMC nos currículos escolares integrava esse movimento de reforma educacional visando formar cidadãos que cumprissem com as suas obrigações e contribuíssem para o progresso do Brasil.

Para a concretização dessa pesquisa foram utilizadas fontes escritas como a legislação e normatização oficial educacional, regimentos internos, planos de ensino, currículos e relatórios referentes ao Curso Normal do Martinus, revistas especializadas

em Educação, e, também, a fonte oral. Para esta última, dois ex-professores do Curso Normal do Colégio Martinus foram entrevistados: a ex-docente de Fundamentos da Educação (responsável por ensinar às normalistas a metodologia e os conteúdos de EMC que, por sua vez, deveriam ser ensinados aos alunos de 1ª a 4ª séries), identificada neste trabalho como Professora B, e o ex-docente de EMC, identificado como Professor A. O contato com esses ex-professores ocorreu com relativa facilidade devido a existência das redes sociais, em especial, o *facebook*. Porém, a facilidade de ter encontrado essas pessoas contrastou-se com a impossibilidade de conseguir uma entrevista com o professor de Religião do Curso Normal e com o diretor do Colégio Martinus do período referente ao recorte temporal desse trabalho (1969-1978). O entrecruzamento dos depoimentos com outras fontes foi de suma importância, pois propiciou diferentes problematizações que surgiam à medida que esse trabalho se desenvolvia.

O primeiro capítulo desta investigação foi destinado à análise das leis e normas que instituíram e organizaram o Curso Normal do Colégio Martinus, além da implantação e organização da EMC no mesmo curso, conforme o Decreto-lei nº 869/69. Para tanto, optou-se, em um primeiro momento, por apresentar a trajetória do Colégio Martinus, desde a sua fundação em Curitiba-PR, por imigrantes alemães e alguns de seus descendentes que professavam a religião luterana, até o encerramento do Curso Normal. Em seguida, foram apresentadas as especificidades do Curso Normal. Através de fontes encontradas no arquivo do Colégio Martinus foi possível compreender que essa modalidade de ensino era destinada apenas ao público feminino e tinha como objetivo formar mulheres que conciliassem o exercício da docência com as funções domésticas.

Ainda nesse capítulo foi apresentada a trajetória da disciplina EMC no Brasil, em especial, o período da ditadura civil-militar, quando o Decreto-lei nº 869/69 determinou a obrigatoriedade dessa disciplina nos currículos dos sistemas de ensino brasileiros. A partir disso foi possível compreender as circunstâncias sob as quais a EMC foi implantada no Curso Normal do Martinus.

Por meio das fontes escrita e oral constatou-se que, através da disciplina Fundamentos da Educação, as alunas aprendiam como e o que ensinar em EMC para as crianças de 1ª a 4ª séries. Nesse sentido, a Professora B tentava demonstrar a importância da EMC para a formação das futuras gerações. Esse pensamento da

docente em questão vai ao encontro de um dos objetivos pretendidos pelo governo: formar um cidadão ideal para o país (sob o viés da Ideologia da Segurança Nacional e Desenvolvimento).

Essa análise, presente no 4º subitem do primeiro capítulo, demonstrou a importância das concepções de Chartier (1990) acerca dos conceitos de *apropriação* e *representação*, uma vez que, propiciou um olhar para as representações compartilhadas por sujeitos em diferentes posições.

Por sua vez, o segundo capítulo aborda as representações da moral e do civismo presentes no currículo no Curso Normal do Colégio Martinus, com a intenção de averiguar se e como os valores cristãos, a moral e o civismo presentes no projeto pedagógico dessa modalidade de ensino, foram reforçados ou complementados pela EMC.

Inicialmente buscou-se conhecer como e o que as alunas do Curso Normal aprendiam nas aulas de EMC. Sobre essa questão, chamou atenção a análise das singularidades de como o Professor A se apropriou das orientações provenientes da legislação que normatizava essa disciplina. A pesquisa apontou para o fato de que, embora o Professor A tenha afirmado, em entrevista, fazer o seu próprio programa de ensino e não adotar livro didático, os conteúdos que listou para trabalhar com o 3º ano do Curso Normal, em 1976, são compatíveis com alguns temas presentes no programa curricular da CNMC, do CFE ou de ambos.

Nesse capítulo, foi possível constatar que, por um lado, ao se tratar de um colégio confessional luterano, a moral ligada aos princípios religiosos sempre esteve presente na instituição e contribuiu para delinear o perfil das professoras que foram formadas pelo Curso Normal. Por outro lado, nas primeiras décadas da segunda metade do século XX, cabia ainda à escola o papel de desenvolver o patriotismo e de uma determinada cultura cívica, através das disciplinas escolares, rituais e comemorações realizadas fora da sala de aula, além das práticas educativas. Herança esta que remonta ao início da República e o fortalecimento da ideia de um Estado Nacional.

Nesse sentido, pôde-se concluir que, por ser tratar de um colégio confessional luterano, e por manter práticas cívicas que antecedem o golpe civil-militar, a moral e o civismo presentes no projeto pedagógico do Curso Normal do Colégio Martinus precederam o Decreto-lei nº869/69. Ou seja, essa lei validou e reforçou valores já

existentes nessa instituição, através da obrigatoriedade da disciplina EMC e de um processo de apropriação por parte dos professores de Fundamentos da Educação, Religião e EMC. Sob essa premissa, e em concordância com Faria Filho (1998, p. 108), pôde-se compreender que a legislação relaciona-se com os costumes de uma determinada sociedade, inspirando práticas ou sendo inspirada por elas em um processo dinâmico.

Por fim, as fontes orais e escritas utilizadas nesse trabalho mostraram a maneira como o ex-professores e os dirigentes do Martinus se apropriaram dos dispositivos legais e implementaram suas diretrizes no currículo e na prática. Desse modo, foi possível entender que a instituição ou agente se apropria de forma particular das prescrições jurídicas que constam nas leis. Sob essa perspectiva, a concretização de suas determinações legais pode sofrer diferentes representações, uma vez que a apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, e as representações são construções fornecidas pelos indivíduos e pelos grupos através de práticas sociais que integram a sua realidade social (CHARTIER, 1990).

No decorrer deste trabalho algumas possibilidades surgiram para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a disciplina EMC e a educação na ditadura civil-militar. São elas:

- Aprofundar a análise sobre as divergências entre o Conselho Federal de Educação (CFE) e da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) durante a ditadura civil-militar, em especial, no que se refere os programas de ensino da EMC.

- Ampliar as pesquisas das fontes documentais disponibilizadas no arquivo do Colégio Martinus, visando desvendar as nuances que permearam a prontidão em incluir a EMC no currículo do Curso Normal e a não inclusão da Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

- Utilizar a revista Educação como fonte para averiguar a utilização desse impresso educacional como estratégia para justificar a importância da obrigatoriedade da disciplina EMC.

Essas são algumas sugestões que podem inspirar futuras pesquisas que venham a contribuir para o desenvolvimento da história e historiografia da educação. Fica assim o convite a pesquisadores que quiserem ampliar as discussões provenientes da disciplina de EMC no Colégio Martinus ou de outra instituição de ensino.

FONTES

Legislação do Brasil

BRASIL, **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824.

____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891.

____. **Decreto nº 406**, de 04 de maio de 1938.

____. **Decreto-Lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946.

____. **Decreto nº 50.505**, de 26 de abril de 1961a.

____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961b.

____. **Decreto-lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969.

____. **Lei nº 68.065**, de 14 de janeiro de 1971a.

____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971b.

____. **Lei nº 8.663**, de 14 de junho de 1993.

Documentos

COLÉGIO MARTINUS. **Currículo do Curso Normal de 1969**. Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Currículo do Curso Normal de 1970**. Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Currículo do Curso Normal de 1971**. Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Currículo do Magistério de 1980**. Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Plano de Curso da disciplina Educação Moral e Cívica, de 1976a**. Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Plano de Curso da disciplina Fundamentos da Educação, de 1976b**. Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Plano de Curso da disciplina Religião, de 1976c.** Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Regimento Interno de 1972.** Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Regimento Interno de 1974.** Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Regimento Interno de 1975.** Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Relatório avaliativo da disciplina Fundamentos da Educação, de 1977a.** Curitiba: Arquivo do Colégio.

____. **Relatório encaminhado ao CEE-PR sobre o Curso Normal, de 1977b.** Curitiba: Arquivo do Colégio.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. Manifesto. Curitiba, de 24 de outubro de 1970.

Jornal

DIÁRIO DO PARANÁ, Curitiba, 11 de outubro de 1968.

Revistas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Federal de Educação. **Documenta.** Rio de Janeiro e Brasília: MEC/CFE, 1961 a 1993.

____. **Parecer s/nº,** de 24 de abril de 1962.

____. **Parecer nº 117,** de 30 de abril de 1964.

____. **Parecer nº 101,** de 4 de fevereiro de 1970.

____. **Parecer nº 94,** de 4 de fevereiro de 1971.

____. **Parecer nº 349,** de 6 de abril de 1972.

PASSARINHO, Jarbas. B. Educação Moral e Cívica. In: **Revista Educação.** Ministério da Educação e Cultura, Brasília: abril a setembro de 1971, Ano 1, Nº 1.

Legislação Estadual

PARANÁ, **Decreto Estadual nº 13 302,** de 4 de dezembro de 1968.

____. **Lei nº 4 978**, de 05 de dezembro de 1964.

____. **Parecer Estadual nº 02**, de 05 de março de 1970a.

____. **Resolução Estadual nº 05**, de 05 de março de 1970b.

____. **Decreto Estadual nº 662**, de 17 de agosto de 1971.

Fonte oral

PROFESSOR A. Entrevista concedida a Edilene Maria Leite dos Santos. Curitiba, 18 de agosto de 2016.

PROFESSORA B. Entrevista concedida a Edilene Maria Leite dos Santos. Curitiba, 28 de dezembro de 2016.

REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa K. **A Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar – Minas Gerais (1969-1993)**. Dissertação (Mestrado). Uberlândia-MG, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2008.

ALBERTI, Verena. A entrevista. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. (org.) **História oral: experiência do CPDOC**. Fundação Getúlio Vargas, 1989, p. 45-100.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na Educação: Missão, vocação ou destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: **O legado educacional do século XX**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004, p. 59-65.

ALMEIDA, Djair L. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos**. Dissertação (Mestrado). São Carlos-SP, Universidade Federal de São Carlos (UFSC), 2009.

BAETA NEVES, L. F. **O combate dos soldados de cristo na terra dos papagaios**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

BELLO, Melissa C. Introdução. In: **Professores e professoras em greve? Memórias do congresso do magistério público do Paraná (1968)**. Dissertação (Mestrado). Curitiba-PR, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2013.

BERTOTTI, Rudimar Gomes. **Caráter, amor à pátria e obediência a lei? Disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na Universidade Federal do Paraná (1971-1984)**. Dissertação (Mestrado). Curitiba-PR, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2015.

BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: _____. OLIVEIRA, Marcos e RANZI, Serlei (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1987.

BLOCH, March. **Os reis taumaturgos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1992b.

CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.) **Educação em revista: a imprensa e a história da educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

_____. CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p.11 – 20, 1995.

_____. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos A. Anaya, Jesús A. Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexos sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2. pp. 177-229, 1990.

CORDEIRO, Emanuelle G. R. **Disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba-PR, 2010.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Lei 5.692/71: formação de professores e implicações na organização da escola. In: GONÇALVES, Nadia G., RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, p. 85-99.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação**. In: Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

FEBVRE, Lucien. **A Europa: gênese de uma civilização**. Tradução: Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: Edusc, 2004.

_____. **O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. (PUC-SP). São Paulo-SP, 2006.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs). **História e historiografia da educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 49-75.

GOMES, Maximilian da Rocha. **Formação inicial de professores: um estudo de caso das práticas de ensino de egressos do curso normal**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas (UFP). Pelotas-RS, 2010.

GOMES, Patrick Logrado Rito. **Os custos do homem de François Perroux**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Economia - Universidade de Coimbra (FEUC). Coimbra - Portugal, 2013.

GONÇALVES, Nadia G., RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na ditadura civilmilitar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

_____. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5692/71: discursos governamentais e implementação da Lei no Paraná. In: GONÇALVES, N. G. e RANZI, S. M. F. **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p.10-28.

HACK, Osvaldo H. **Protestantismo e Educação Brasileira**. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Centauro, 2004.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar História e Memória? Revista da FAAEBA – **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 14, n. 23, janeiro a junho de 2005, p. 205-212.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, MARCONDES, Lea Rocha L., MESLIN, Douglas Jeferson, RIBEIRO, Edilson. **Educação Confessional no Brasil: uma perspectiva ética**. VI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. PUC-PR. Curitiba-PR, 2007, p. 616-628.

LEMOS, Wilson Jr. **Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba-PR, 2005.

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

LIMA, Suderli O. **Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural: uma análise de suas atividades complementares (décadas de 1960-1970)**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Paraná (UFPR). Curitiba, PR, 2008.

LUCA, Tania Regia de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 111-155.

MARTINS, Claudia Regina Kawka. **A disciplina escolar de História no ensino secundário público paranaense: 1931-1951**. Tese de Doutorado. Universidade do Paraná (UFPR). Curitiba, PR, 2006.

MARTINS, Angela Maria de Souza. Os anos dourados e a formação do professor primário no instituto de educação do Rio de Janeiro (1945-1960). **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 1. n. 1, 2007, p. 1-15.

MARTINS, Estevão Rezende. (org.) **A História pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, 2014, n. 51, p. 37-50.

MELO, José Joaquim Pereira de. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal, MELO, José Joaquim Pereira, FABIANO, Luiz Hermenegildo (orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2010, p. 13-35.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

_____. Metafísica e Prática Pedagógica no Brasil. In: JUNQUEIRA; MARCONDES; MESLIN; RIBEIRO. **Educação Confessional no Brasil: uma perspectiva ética**. PUCPR, 2007, p. 616-628.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. História, Memória e as disputas pela representação do passado recente. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, janeiro a junho de 2013, p. 56-70.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v.7, n.2, p.9-25, set/fev 2002/2003.

OLIVEIRA, Maria Cecília M., VOGT, Ana Maria Cordeiro, REMER, Maísa M Zarur. **O profissional da Educação no Paraná: caminhos e desafios na formação**. VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. PUC-PR. Curitiba-PR, 2008, p. 4774-4788.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. **Colégio Martinus: formação de professores na segunda metade do século XX**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR). Curitiba-PR, 2009.

ONGHERO, André Luiz. **Moral e civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias e professores**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas-SP, 2007.

PASQUINI, Adriana Salvaterra; TOLEDO, César Alencar Arnaut. Historiografia da Educação: a imprensa enquanto fonte de investigação. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, vol. 2, n. 3, p. 257-267, 2014.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Trad. VIEIRA, C. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001, n. 18, p. 13-28.

RENK, Valquíria E. **A educação dos imigrantes alemães católicos de Curitiba**. Curitiba: Champagnat, 2004.

ROSA, Renato Torres Anacleto. O pensamento de Louis-Joseph Lebret e sua relevância para a igreja católica na segunda metade do século XX. **Revista Jesus Histórico**. Rio de Janeiro, 2013, Ano VI, vol. 11, p. 42-53.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria: julho/dezembro de 2005, vol. 30, n. 2, p. 11-26.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

SILVA, Alcília Mariani, L. L. Orientar, Cooperar ou Cooptar? O Serviço de Orientação no Colégio Estadual do Paraná (1971-1975). In: GONÇALVES, Nadia G., RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964/1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012, p. 37-50.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. **A estrada do poente: escola alemã – Colégio Progresso**. Curitiba: Máquina de Escrever, 2012.

SOUZA, Rafael de Jesus. Civismo, otimismo e zelo a pátria: o cotidiano escolar nos anos de chumbo. **X Encontro Nacional Nordeste de História Oral**. Salvador - BA, 2015, s/p.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: maio/agosto de 2000, n. 14, p. 61-193.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2004, vol. 24, n. 47.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; REVAH, Daniel. A revista educação como estratégia de implementação das políticas educacionais do regime militar na década de 1970. **Revista Sociedade Brasileira de História da Educação**. Uberlândia – MG, 2013, n.7, s/p.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. (org.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 233-243.

VAIDERGORN, José. **As moedas falsas: Educação, moral e cívica**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas-SP, 1987.

VALÉRIO, Telma Faltz. **A Reforma do 2º Grau pela Lei 5 692/71no Paraná: representações do processo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba-PR, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 37-47.

APÊNDICES

- 1 - Termo de Cessão.
- 2 - Roteiro de entrevista para o ex-professor de EMC.
- 3 - Roteiro de entrevista para a ex-professora de Fundamentos da Educação.

1 - Termo de Cessão

Pelo presente documento eu, _____
_____, RG _____, CPF _____, residente na
rua _____, número
_____, complemento _____, cidade de _____, Estado
_____, declaro ceder à pesquisadora _____, RG
_____, CPF _____, sem quaisquer restrições aos seus efeitos
patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do conteúdo
depoimento de caráter histórico e documental que prestei em _____
(dia e local) , num total de ____ minutos e ____ segundos gravados. Fica
consequentemente autorizada a pesquisadora a utilizar, publicar e divulgar, para fins
acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, na íntegra ou em parte, bem como
permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de
sua integridade na indicação de fonte e autor. Curitiba, ____ de
_____ de 2016. Assinatura do cedente:
_____.

2 – Roteiro de entrevista para o professor de Educação Moral e Cívica.

Data: ___/___/2016

Nome Completo:

Idade:

Formação:

Profissão:

1 - Há quanto tempo o senhor foi professor do Curso Normal do Colégio Martinus? E em qual período?

2 - O Curso Normal possuía disciplinas voltadas para a formação de professoras, mas também, disciplinas como: Nutrição e Arte Culinária, Vestuário e Corte e Costura e Educação para o Lar. Em 1971, por exemplo, as disciplinas Nutrição e Arte Culinária e Vestuário e Corte e Costura, possuíam carga horária maior que História e Geografia. Em sua opinião, que tipo de profissional esse Curso pretendia formar?

3 - Para quais turmas lecionava a Educação Moral e Cívica?

4 - O Senhor lecionava apenas a Educação Moral e Cívica ou era responsável por outras disciplinas?

5 - Descreva a sua prática de ensino da Educação Moral e Cívica (a carga horária, o conteúdo, a referência ou livro utilizados, o planejamento das aulas, a metodologia utilizada, os instrumentos avaliativos).

6 - No Curso Normal, havia resistência por parte das aulas em participar das aulas da Educação Moral e Cívica? Se sim, por quê?

7 - Havia o funcionamento de um Centro Cívico no Martinus? (Caso a resposta seja afirmativa responda as questões 8 e 9).

8 - Quem era o responsável pelo Centro Cívico?

9 - Quais atividades cabiam ao Centro Cívico realizar?

10 – A participação das estudantes nas atividades promovidas pelo Centro Cívico era de caráter obrigatório ou facultativo?

11 - Havia fanfarra na época em que trabalhou no Martinus? (Caso a resposta seja afirmativa responda a próxima questão).

12 - A existência da fanfarra no Martinus caracterizava a formação de uma consciência cívica ou era considerada apenas uma forma de recreação?

13 - No Brasil, a partir da Lei nº 5.692 de 1971 houve uma reestruturação do ensino e em decorrência dessa nova estrutura foram encerrados os Cursos Normais. Em seu

lugar foi instituído o Magistério. Porém, no Martinus o Curso Normal continuou vigente até o ano de 1978. O Senhor sabe o motivo disto ter acontecido?

14 - De acordo com o Decreto-lei 869 de 1969, tanto a Educação Moral e Cívica como a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) passaram a ser disciplinas obrigatórias na grade curricular do ensino de 2º grau. Porém, nos currículos do Curso Normal do Martinus, não consta a OSPB. Esta só apareceu nos currículos do 2º grau, quando foi instituído o Magistério e outros cursos profissionalizantes, em 1978. O Senhor sabe o motivo da ausência da OSPB no currículo do Curso Normal Martinus?

15 - Considerando o caráter confessional do Colégio Martinus e a intenção do governo da época em pretender, através da Educação Moral e Cívica, uma educação humana pautada em valores que reforçavam os princípios cristãos, em sua opinião, como essa disciplina foi recebida pelos dirigentes do Colégio Martinus?

16 - Havia um “diálogo” entre os conteúdos e objetivos da Educação Moral e Cívica com os princípios cristãos valorizados por esta instituição?

3 - Roteiro de entrevista para a ex-professora de Fundamentos da Educação.

Data: ___/___/2016

Nome Completo:

Idade:

Formação:

Profissão:

1 - Há quanto tempo a senhora foi professora do Curso Normal do Colégio Martinus? E em qual período?

2 – O Curso Normal possuía disciplinas voltadas para a formação de professoras, mas também, disciplinas como: Nutrição e Arte Culinária, Vestuário e Corte e Costura e Educação para o Lar. Em 1971, por exemplo, as disciplinas Nutrição e Arte Culinária e Vestuário e Corte e Costura, possuíam carga horária maior que História e Geografia. Em sua opinião, que tipo de profissional esse Curso pretendia formar?

3 - Para quais turmas lecionava Fundamentos da Educação?

4 – A Senhora lecionava apenas Fundamentos da Educação ou era responsável por outras disciplinas?

5 - Descreva a sua prática de ensino de Fundamentos de Educação no que se refere aos conteúdos EMC (a carga horária, o conteúdo, a referência ou livro utilizados, o planejamento das aulas, a metodologia utilizada, os instrumentos avaliativos).

6 - No Curso Normal, havia resistência por parte das aulas em receber “formação” de EMC para tornar-se professora regente? Se sim, por quê?

7 - Havia o funcionamento de um Centro Cívico no Martinus? (Caso a resposta seja afirmativa responda as questões 8 e 9).

8 - Quem era o responsável pelo Centro Cívico?

9 - Quais atividades cabiam ao Centro Cívico realizar?

10 – A participação das estudantes nas atividades promovidas pelo Centro Cívico era de caráter obrigatório ou facultativo?

11 - Havia fanfarra na época em que trabalhou no Martinus? (Caso a resposta seja afirmativa responda a próxima questão).

12 - A existência da fanfarra no Martinus caracterizava a formação de uma consciência cívica ou era considerada apenas uma forma de recreação?

13 - No Brasil, a partir da Lei nº 5.692 de 1971 houve uma reestruturação do ensino e em decorrência dessa nova estrutura foram encerrados os Cursos Normais. Em seu

lugar foi instituído o Magistério. Porém, no Martinus o Curso Normal continuou vigente até o ano de 1978. A Senhora sabe o motivo disto ter acontecido?

14 - De acordo com o Decreto-lei 869 de 1969, tanto a Educação Moral e Cívica como a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) passaram a ser disciplinas obrigatórias na grade curricular do ensino de 2º grau. Porém, nos currículos do Curso Normal do Martinus, não consta a OSPB. Esta só apareceu nos currículos do 2º grau, quando foi instituído o Magistério e outros cursos profissionalizantes, em 1978. A Senhora sabe o motivo da ausência da OSPB no currículo do Curso Normal Martinus?

15 - Considerando o caráter confessional do Colégio Martinus e a intenção do governo da época em pretender, através da Educação Moral e Cívica, uma educação humana pautada em valores que reforçavam os princípios cristãos, em sua opinião, como essa disciplina foi recebida pelos dirigentes do Colégio Martinus?

16 - Havia um “diálogo” entre os conteúdos e objetivos da Educação Moral e Cívica com os princípios cristãos valorizados por esta instituição?