

Nacionalismo, educação e cidadania: algumas estratégias discursivas¹ / *Nationalism, education and citizenship: some discursive strategies*

ROSANGELA MARIA DE NAZARÉ BARBOSA SILVA²

WÍLMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO³

Resumo: Este texto analisa a inter-relação da cidadania na educação considerando dois aspectos: as influências vividas pelos momentos históricos e a formação para a cidadania proposta pela Lei nº 5.692/71. A formação para cidadania fez parte do projeto educacional do Regime Militar por meio da disciplina Educação Moral e Cívica. A cidadania é compreendida como direito à educação e, no âmbito da escola, como direito à participação, à formação de uma consciência crítica e ao respeito à diversidade. A realização desses direitos se dá de modo contínuo, nas relações sociais, ou seja, é permeado por conflitos, contradições, relações de dominação e de discriminações, mas

- 1 O termo *estratégia discursiva* é uma noção conceitual trabalhada por Bourdieu (2004b, p. 81) que a compreende como “[...] o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente, suposta pelo estruturalismo (que recorre por exemplo à noção de inconsciente) [...] Ela é produto do sentido prático”. Consiste num constructo derivado da relação de múltiplos agentes alocados em determinada formação sócio-histórica, conotando “sequências de práticas estruturadas” ou “série de ações ordenadas e orientadas” que os agentes desenvolvem em função de *habitus* adquirido e das possibilidades de um determinado *campo* para obtenção do “sentido do jogo” social.
- 2 Doutora em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (Iced/UFPA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Gera/Iced/UFPA). robarbosa42@yahoo.com.br
- 3 Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. Pedagogia. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é professora Adjunto IV da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Gera/UFPA e Gepre/Unama). Foi pró-reitora de Graduação-Unilab/CE wilma-coelho@yahoo.com.br

também de ações afirmativas. Assim, a formação para cidadania proposta pela Lei nº 5.692/71 é uma formulação que perpassa um contexto histórico peculiar no país, não apenas isso, mas nos conduz a uma questão: como compreender o exercício da cidadania na lei sancionada, de forma que a luta pela mesma – a cidadania plena – não se converta em uma pugna contra a democracia e os direitos fundamentais mais amplos?

Palavras-chave: educação; cidadania; Lei nº 5. 692/71; nacionalismo.

Abstract: This paper analyzes the interrelationship of citizenship education considering two aspects: the influences experienced by historical moments and training for citizenship proposed by Law nº 5.692/71. Training for citizenship was part of the educational project of the military regime by Moral and Civic Education discipline. Citizenship is understood as the right to education and within the school, such as the right to participation, the formation of a critical conscience and respect for diversity. The realization of these rights occurs continuously, in social relations, that is, is permeated by conflicts, contradictions, relations of domination and discrimination, but also affirmative action. Thus, training for citizenship proposed by Law nº 5,692/71 is a formulation that runs through a peculiar historical context in the country, not only that, but leads us to a question: how to understand the exercise of citizenship in sanctioned law, so that the fight for it - full citizenship - does not become a wrestling against democracy and the broader fundamental rights?

Keywords: education; citizenship; Law nº 5.692/71; nationalism.

O termo cidadania não é novo. Isso não significa, por outro lado, que seja destituído de conflitos epistemológicos. Schwarcz e Botelho (2012) apontam para os problemas da teorização acerca da cidadania, destacando que:

A cidadania ganha significados distintos atribuídos pelos atores sociais em suas interações e contendas sociais diversas, expandindo-se seus sentidos. Essa expansão no tempo e no espaço não significa, porém, e necessariamente, que a dinâmica da

cidadania se processe numa linha reta por mera sucessão de significados, em que as conquistas mais recentes anulam ou tornam desnecessárias as anteriores. (SCHWARCZ; BOTE-LHO, 2012, p. 13).

Sem sombra de dúvidas, outros autores colocaram o problema da cidadania, ainda que não específica e explicitamente. Santos (1987), por exemplo, debate a conformação do cidadão e, conseqüentemente, da cidadania, a partir da política social brasileira por meio do conceito de “cidadania regulada”; Carvalho (2000; 2002; 2005), faz o mesmo, a partir dos direitos civis, sociais e políticos que constituem algo parecido com a “santíssima trindade da cidadania”. Para Reis (1999), o conceito de cidadania é pelo menos culturalmente, um conceito emancipacionista. Entretanto, todos reconhecem que definir com exatidão o significado de cidadania não é tarefa fácil. A cidadania apresenta uma dimensão histórica, desenvolvida dentro do fenômeno, também histórico, denominado de Estado-nação⁴ e que data da Revolução Francesa de 1789 (CARVALHO, 2002, p. 12; SCHWARCZ, 2012, p. 18). Para os autores, a luta pelos direitos, todos eles, sempre se deu dentro dos limites geográficos e políticos do Estado-nação, ao qual está vinculada a noção moderna de cidadania.

Um ponto de partida para a discussão do tema, nos estudos aqui referenciados, tem sido a conceituação empregada por Marshall,⁵ que enumera três dimensões na instituição da cidadania estabelecidas nas sociedades modernas. A civil é representada pelas garantias necessárias às liberdades individuais: faculdade de expressão, pensamento e crença; à propriedade e ao estabelecimento do direito à justiça. A política refere-se ao voto universal; ao acesso ao poder e aos cargos públicos. A social refere-se a padrões de bem-estar adequados ao meio, estabelecidos pela redução das desigualdades materiais. As três dimensões são compreendidas como seqüência lógica ordenada e

4 Em seus estudos Ribeiro (2002, p. 118) destaca que “a cidadania moderna, vinculada ao Estado-nação e à afirmação da burguesia como classe, guarda, em sua definição, elementos comuns e, ao mesmo tempo, diferentes aos encontrados na cidadania grega”.

5 O estudo de Marshall a que se referem é *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

progressivamente conquistada. (CARVALHO, 2002, p. 10; SCHWARCZ, 2012, p. 17 e 18).

A forma como a política social foi implantada no país deixou raízes na ordem social brasileira. Santos (1987) é contundente em afirmar que o cerne, a questão fundamental da cidadania, é a definição do conceito de “cidadania regulada”:

Cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. (SANTOS, 1987, p. 68).

Desse modo, o conceito de “cidadania regulada” apresentado pelo autor, é eloquente ao explicitar que o aparecimento de direitos de cidadania no Brasil obedece não a uma lógica de adoção de um código de valores políticos universalistas, mas a de um sistema social estratificado, no qual esses direitos aparecem com o objetivo principal de mediar o conflito, entre imperativos da acumulação capitalista e anseios de equidade.

A constituição de uma “cidadania regulada” se articula com o papel do Estado de garantidor das posições sociais da população e dos direitos associados a essas posições (SANTOS, 1987, p. 17 e 18). Os membros da comunidade nacional são definidos pelo conjunto de posições de profissões instituídas por lei. A cidadania, portanto, poderia ser mais ampliada, na medida em que o Estado se dispusesse a regular novas profissões. Este sistema aberto, embora sob controle do Estado, conceberia a existência de um “pré-cidadão” definido por Santos (p. 68), como “todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece”. Este é o diferencial na tese do autor. A “cidadania regulada” se apre-

sentada como uma maneira de inclusão para os que se encontram nas margens da sociedade brasileira. Em sua análise, a ideia de “cidadania regulada” seria a explicação para o processo de dominação pelo alto,⁶ emergência das classes populares e controle repressivo destas mesmas classes. Esses aspectos, também explicam, segundo o autor, a forma de regime autoritário de 1964.

Em trabalho mais recente, Carvalho (2002; 2005) defende a tese de que, no Brasil, a obtenção de direitos sociais a partir de 1930, se deu sem que os direitos civis e políticos tivessem sido consolidados como conquistas da sociedade. Ao contrário, foram a aquisição de certos direitos sociais pelos trabalhadores que, contraditoriamente, acabaram por impulsionar a sociedade no sentido da obtenção mais plena de direitos políticos e civis elementares. Contrariamente, pela Inglaterra, onde a conquista de direitos sociais no presente século foi precedida dos direitos civis, no século XVIII, e dos direitos políticos, no século XIX. Portanto:

O percurso inglês foi apenas um entre outros. [...] Para dizer logo, houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. (CARVALHO, 2002, p. 11 e 12).

Ao longo do século XIX, consolidou-se na Europa uma forte correspondência entre cidadania e nacionalidade onde o nacional é visto como possuidor direto do estatuto de cidadão. Esta condição é precedida por certo nível de consciência de seus direitos civis e políticos (CARVALHO, 2002; 2005). A nacionalidade acrescentará o sentimento de pertencimento a um determinado Estado-nação e o dever cívico para com a sua soberania. Daí que a construção da cidadania, segundo Schwarcz (2012, p. 15), “seja um processo que diz respeito à relação das pessoas e grupos com o Estado e, mais atualmente, com o sentimento de pertença a uma nação”.

6 Saviani (1999, p. 148 e 149) esclarece essa estratégia como “conciliação pelo alto”, utilizada pela elite dirigente do Regime Militar, mediante a qual essas elites preservam seus privilégios adiando para um futuro remoto e indefinido a realização das aspirações populares.

No caso brasileiro, a nacionalidade não é um traço indicador de cidadania, mas, quase sempre, da ausência dela. A nacionalidade aqui foi definidora de um território⁷ e de um poder político a ser exercido sobre ele pelo Estado, mas que caiu do alto sobre a população como uma necessidade que se impunha, não sendo, portanto, o corolário de uma luta por direitos civis e políticos travados pelas classes sociais na própria sociedade. Assim, o dever cívico aparecerá não como consciência, mas como algo imposto pelo Estado nacional:

Através do discurso visual, oral e escrito, os conceitos de *unidade, raça, trabalho e ordem* eram repetidos com frequência, contribuindo para a sedução da população, analfabeta em sua maioria. A repetição de mensagens ufanistas reforçava no povo a imagem de que todos eram filhos do Brasil, trabalhadores, esportistas, ágeis e fortes. (CARNEIRO, 2002, p. 38 – grifos no original).

Desse modo, o sentimento de pertencimento a uma nação ou a questão da *identidade nacional*, como temos tratado, tem sido há muito um problema ambíguo que permeia o debate da democracia e a inclusão do país no projeto da modernidade. Nem mesmo tínhamos uma sociedade livre, que assegurasse o mínimo de igualdade, liberdade de culto e associação “pedra angular na configuração de uma sociedade mobilizada coletivamente” (SCHWARCZ, 2012, p. 19), e já tínhamos um Estado que se pretendia moderno em sua primeira constituição. (CARVALHO, 2002).

Importante assinalar que a “construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação” (CARVALHO, p. 12). Assim, as pessoas se tornavam cidadãs à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado. Para Carvalho (p. 12), estes dois tipos de dinâmica social nem sempre aparecem juntas, pois “a maneira como se formaram os Estados-nação condiciona assim a construção da cidadania”.

Além disso, essas relações não guardavam proporcionalidade. A cidadania, vista como exercício de direitos, era muito precária para a

7 Esta referência ficou conhecida como vertente ufanista, cuja referência principal era a identificação da nação com o território, onde se situa toda sua riqueza e, portanto, motivo de orgulho nacional. Ver: OLIVEIRA, 1990; CARVALHO, 1999.

população brasileira de modo geral. Os direitos civis só existiam no papel, pois:

A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considera arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império seja na República. (CARVALHO, 2002, p. 83).

Do ponto de vista do autor, a distinção material entre nacionalidade e cidadania apresenta-se a partir da verticalidade das legislações brasileiras: a primeira, como uma relação baseada na neutralidade política, e a segunda, como a garantia de direitos, concedida com maior ou menor amplitude segundo o período histórico. Nesse sentido, Carvalho sustenta que, no Brasil:

A formação do cidadão nas circunstâncias históricas em que evoluímos não poderia ser processo fácil e rápido. Mas, é preciso reconhecer que este processo está sendo excessivamente lento, assim como foi excessivamente lenta a abolição da escravidão. A pergunta que ocorre logo é se a lentidão não se deve à falta de interesse em que a cidadania se desenvolva. (CARVALHO, 2005, p. 287).

Schwarcz (2012) aprofunda as razões de suas reflexões, justamente pela necessidade universalista da democracia ou de universalização de uma democracia plena e verdadeira, pois:

A história da cidadania é, assim, uma história de lutas e conquistas relacionadas a diferentes processos nacionais de construção e democratização de Estados de direito, e o caso brasileiro não foge à regra. Ou seja, tendeu a se formalizar com a consolidação da democracia representativa que reconhece a existência de canais institucionais oficiais e públicos para a resolução de conflitos [...] até meados do século XX parecem ter prevalecido lutas por diferentes direitos individuais – corporificadas pelo *jusnaturalismo*, como modelo jurídico que conferia ao sujeito o acesso genuíno e usufruto do corpo da lei –, ao passo que, sobretudo a partir dos anos 1970, novos direitos coletivos passaram a conviver

na agenda da cidadania democrática. (SCHWARCZ, 2012, p. 21 e 22).

Em relação à cidadania na educação, muitas são as influências vividas pelos momentos históricos. Assim, a formação para cidadania proposta pela Lei nº 5.692/71 é uma formulação que perpassa um contexto histórico peculiar no país, não apenas isso, mas nos conduz a uma questão: como compreender o exercício da cidadania na lei sancionada, de forma que a luta pela mesma – a cidadania plena – não se converta em uma pugna contra a democracia e os direitos fundamentais mais amplos?

Assim é que, tratando de leis educacionais, uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB), como é o caso da Lei nº 5.692/71, “nasce sempre das Constituições promulgadas no país” (SOUZA, 1993, p. 11). Trata dos princípios que regem a educação nacional e do planejamento⁸ educacional para o país, caracterizando-se por seguir filosófica e doutrinariamente o que define a Constituição. Ela estabelece os rumos que deverá tomar a educação no país. A política e o planejamento educacional surgem da ação conjunta do texto da Constituição e do contexto da LDB que deve regular a vida das redes escolares “primando pela clareza, pela generalidade e pela síntese” (p. 25), haja vista as variedades incontestáveis de situações regionais para servir a todos os sistemas de ensino do país. Da mesma forma, por meio de uma LDB, pode-se afirmar ou não o estabelecimento da cidadania.

De acordo com Teixeira (2001, p. 104) a formação para a cidadania se constitui em um “princípio-garantia que faz com que os cidadãos possam usufruir de direitos conquistados e garantidos na Constituição, como a saúde”.

A partir de sua aprovação, a Lei nº 5.692/71, em relação à cidadania, contempla o tema da diversidade cultural indicando o atendimento às diferenças individuais dos alunos, conforme expressa o art. 8º:

8 Toledo (2004, p. 103) assevera que essa era uma “política ideológica” assumida pela burguesia industrial por meio de um “programa de desenvolvimento, de planificação, de intervenção orientadora e diretora”.

A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedades de habilitações. (BRASIL, Lei nº 5.692/71).

A Lei nº 5.692/71 consubstancia-se como uma reforma da Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ajustando a educação às novas necessidades do mercado que surgem no contexto brasileiro a partir de 1964 (ROMANELLI, 1994). Ela “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964” (SAVIANI, 1999, p. 116). Segundo Saviani, há uma ruptura, mas não para instalar uma nova ordem econômica, e sim para:

[...] garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. (SAVIANI, 2004, p. 21).

Desse modo, a questão da cidadania era submetida à lógica do próprio modelo de desenvolvimento. Este, segundo Xavier (1994, p. 249), necessitava “administrar as desigualdades geradas no processo, propiciando uma suposta igualdade de oportunidades no plano formal”. Entretanto, para a autora, apesar desta questão constar na referida Lei, o mesmo não ocorreu com o Plano Setorial de Educação e Cultura,⁹ “se examinarmos com atenção não há nenhuma referência ao exercício da cidadania” (p. 250), havendo apenas, uma visão tecnicista e utilitária de educação e de preparação do homem para o mercado de trabalho.

9 O Plano a que a autora se refere é o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), conforme palavras do Plano: “[...] o sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois, promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país [...] Por fim, garantir a democratização do acesso à educação e do sucesso individual e social consequente”. (BRASIL, 1976, p. 33).

Assim, o cidadão de que a sociedade precisava é o trabalhador submisso à ordem vigente, é o funcionário fiel e aplicado, que respeitava seu governo, amava sua bandeira, cumpria suas obrigações e não se envolvia em questões político-ideológicas (CARVALHO, 2002), mas com o conhecimento necessário para trabalhar na indústria que estava sendo desenvolvida. A esse respeito Brandão menciona que:

Aí o exercício da cidadania não é a observância crítica dos princípios éticos e eticamente políticos do contrato social, mas a adequação da conduta pessoal aos preceitos de astúcia e “competitividade” da lógica de mercado do “mundo dos negócios”. A cidadania é utilizada para que se mantenha a ordem, a aparente paz social, com “pessoas produtivas não socialmente críticas e nem politicamente ativas”. (BRANDÃO, 2002, p. 67).

Nesse sentido, o preparo do educando para o exercício da cidadania incluía capacitá-lo para o mundo do trabalho, mas também, adequá-lo ao Regime Militar. Os cidadãos precisavam ter consciência do que era permitido ou não, de como agir para integrar-se naquela sociedade. Ou seja, a garantia dos seus direitos e da sua condição de cidadão brasileiro, dependia de suas atitudes perante a ordem institucionalizada.

Para Bourdieu et al (1990), existe uma grande influência da “regra” sobre a prática que advém dos direitos sociais e políticos. É que, seguir a regra, ou melhor, dar a “impressão” de se estar seguindo a regra, equivale a maximizar vantagens na medida em que o grupo social recompensa melhor ações aparentemente motivadas pelo respeito às regras num sistema de disposições. O fundamental, portanto, é manter a percepção sobre a prática, visto que só ela permite perceber a *estratégia* concreta dos agentes sociais em relação à regra do exercício da cidadania “o que é quase sempre, e em todas as sociedades, a condição da perpetuação de sua posição no espaço social” (BOURDIEU, 2004, p. 94).

Para consubstanciar essa formação educativa do cidadão, o Conselho Federal de Educação, por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12/09/1969,¹⁰ instituiu a Educação Moral e Cívica (EMC) como disci-

10 O referido Decreto-Lei nº 869 é resultado do trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, determinando que a disciplina Educação

plina e prática educativa obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades. No art. 2º apresenta como finalidade a defesa do princípio democrático, por meio da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítico-econômica do país; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum; o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1975).

De igual modo, no art. 3º apresenta no grau médio a disciplina Organização Social e Política Brasileira, bem como, no sistema de Ensino Superior, a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros, visando ao mesmo objetivo.

Verifica-se que o sistema educativo, então estabelecido por meio da legislação educacional, apresentava uma estrutura curricular¹¹ com objetivos definidos e determinados no sentido de transmitir os conhecimentos de formação para a cidadania a partir do espaço escolar. O que se caracteriza pelo esforço no sentido de oferecer um aprendizado voltado para a obediência, para a disciplina e para a hierarquia. Fenômeno que se estabelecia pelo compromisso com a produção de conhecimentos em sala de aula, assim como, pelas atividades extraescolares.

Moral e Cívica devesse integrar obrigatoriamente todos os currículos escolares em todos os níveis. No nível superior, a disciplina recebeu o nome de Estudos de Problemas Brasileiros. Com o fim do Estado Novo, a disciplina EMC foi abolida, contudo o golpe de 1964 encontrou vivas as tradições autoritárias e sobreviventes muitos dos seus partidários no campo da educação, promovendo seu retorno aos currículos escolares do período (CUNHA; GÓES, 1985; SAVIANI, 2004; GERMANO, 2005).

- 11 O art. 4º do Decreto-Lei nº 869/69 define que “os currículos e programas básicos para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o art.5º, e aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura”.

Portanto, há um propósito no sentido de elaborar uma disciplina e prática educativa obrigatória para a formação de valores, os quais seguem a lógica dos interesses dos governos estabelecidos no curso do período do Regime Militar. (WARDE, 1986).

Ainda no que tange ao proposto no Decreto-Lei nº 869/69, é criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC). Esta Comissão seria responsável pela implantação, manutenção e fiscalização da doutrina de EMC em todos os espaços escolares e extraescolares (BRASIL, Decreto-Lei nº 869/69, art. 6º, “a”). Era um órgão do Poder Executivo e seus membros eram escolhidos sem a participação popular, seguindo a lógica do período ditatorial com cargos de nomeação. Faziam parte da Comissão, nove membros¹² brasileiros, pessoas “dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica, de ilibado caráter e valor cultural, e acorde com as orientações dos dispositivos do Decreto-Lei nº 869, de 12/09/1969”. (BRASIL, Decreto nº 68.065/71, art. 9º).

As finalidades da EMC para os membros da CNMC, “representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra”. (CUNHA; GÓES, 1985, p. 76).

Entretanto, em 1971, outra Comissão é instituída pelo Conselho Federal de Educação, denominada de Comissão Especial de Educação Moral e Cívica, da qual faziam parte Raymundo Moniz de Aragão (presidente); Dom Luciano José Cabral Duarte (relator); Esther de Figueiredo Ferraz; Maria Therezinha Tourinho Saraiva; Pe. José Vieira de Vasconcellos e Tarcísio Meirelles Padilha. Esta Comissão elabora o Parecer nº 94/71 com a finalidade de fixar os Currículos e Programas de EMC em todos os níveis de ensino do país em substituição ao elaborado pela CNMC. Esta segunda Comissão, também realiza ações conjuntas com os militares e parte conservadora da Igreja Católica.

12 Os membros da CNMC foram: General Moacyr de Araújo Lopes (Presidente da comissão, membro da ESG e um dos principais elaboradores do Anteprojeto da Lei da EMC); almirante Ary dos Santos Rangel; professor Álvaro Moutinho Neiva; prof. Padre Francisco Leme Lopes; prof. Elyvaldo Chagas de Oliveira; prof. Guido Ivan de Carvalho; prof. Hélio de Alcântara Avelar; prof. Arthur Machado Paupério; prof. Humberto Grande. Este último, veterano da ditadura varguista e autor dos livros: *A pedagogia do Estado Novo*; *A educação cívica e o trabalho*, além de *Educação cívica das mulheres* (CUNHA; GÓES, 1985, p. 75 e 76).

Essas ações faziam parte de um acordo entre o setor reacionário da hierarquia da Igreja Católica e os militares.

A esse respeito, Cunha e Góes (1985) mencionam que o relator da Comissão, Arcebispo Luciano José Cabral Duarte não disfarçava essa orientação no texto das diretrizes da disciplina EMC, nem nos livros didáticos aprovados por ela para uso nas escolas, portanto:

O parecer proclamava que a religião é que era a base da moral a ser ensinada. Para escapar desse paradoxo, o Arcebispo Luciano lançava mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão. Assim, ficavam afastadas todas as religiões afro-brasileiras, apesar de efetivamente praticadas por dezenas de milhões de pessoas, relegadas, pelos moralistas e civilistas, à condição de resíduos de ignorância ou de curiosidades folclóricas. O mesmo acontecia com as crenças indígenas, apesar do cínico culto dos índios com os primeiros brasileiros. Enquanto eles estavam sendo mortos pelos grileiros e pelos policiais a serviço dos latifundiários, o Hino Nacional era cantado, em tupi-guarani, por professores e alunos do Curso de Educação Moral e Cívica realizado pela Sociedade Educativa e Literária Brasileira, no Rio de Janeiro, em julho de 1970. (CUNHA; GÓES, 1985, p. 76 e 77).

Desse modo, duas prescrições foram formuladas pelas Comissões criadas e serviram de bases para as formulações acerca da disciplina EMC nos diversos níveis de ensino em vias de proporcionar ao alunocidadão “consciente”, direitos e deveres para com o país, obedecendo e respeitando o seu governo, observando as leis, mantendo os valores morais e a ordem social. Assim, a EMC teve como princípio um objetivo de amplo alcance, isto é, consolidar o exercício da cidadania por meio do predomínio das ideologias autoritárias na sociedade brasileira nas gerações vindouras, fazendo uso da educação escolar como forma de doutrinação política sobre as crianças e os jovens.¹³

13 No curso primário, o conteúdo do ensino estava mais diluído, centrado na categoria de comunidade. No curso ginasial, o conteúdo era mais ideológico, tendo temas como: o trabalho como um direito do homem e um dever social; as principais características do governo brasileiro; a defesa das instituições, da propriedade

É importante ressaltar que essa obrigatoriedade disciplinar não aconteceu sem resistências. Apesar de professores serem obrigados a servir às exigências da doutrina oficial, a resistência se manifestou de múltiplas formas no cotidiano escolar, segundo Cunha (1989, p. 37):

[...] pelas organizações clandestinas que não optaram pela luta armada; silenciosa e/ou tangencial, nas salas de aula; reorganizativa, nos sindicatos; inconformada, nas artes, na imprensa, nas empresas, no pensamento acadêmico, nas fábricas, nos campos.

Nessa linha, o regime autoritário objetivou “criar uma consciência nacional, incondicionalmente, favorável aos desígnios do grupo no poder. Assim, desmobilizou-se a “sociedade civil”, sujeitando-a inteiramente à “sociedade política”” (SAVIANI, 1999, p. 121). Portanto, a aprovação da Lei nº 5.692/71 ocorreu sem a participação da “sociedade civil”, até por que estava silenciada, seja pela cassação dos direitos políticos dos cidadãos seja pela prisão de professores (e muitos outros) que falavam abertamente sobre suas ideias políticas. Mas:

É importante notar a ligação íntima entre exercício dos direitos políticos e certo atendimento efetivo dos direitos sociais antes de 1964. Após o golpe militar, vivemos um período da história do Brasil em que isso se tornou inconcebível, impensável, e a cidadania perdeu terreno. (COVRE, 2003, p. 62-63).

É importante lembrarmos, como anteriormente citado por Cunha (1989) que, mesmo com toda a repressão, a ditadura não conseguiu calar todas as vozes. Muitas se ergueram clandestinas, e foram constituindo-se e fortalecendo grupos organizados, como sindicatos, partidos, movimentos populares, movimentos sociais negros, organizações não governamentais (ONGs), igrejas, associações. Tais grupos organizados são fundamentais para a conquista da democracia, influenciando e pressionando o Estado e a sociedade na defesa dos direitos invioláveis do cidadão e da coletividade.

É, sem dúvida, uma postura abrangente, sintonizada com o movimento político nos anos finais da década de 1970 que solicitava união de todas as forças populares contra o Regime Militar.

privada e das tradições cristãs; a responsabilidade do cidadão para com a segurança nacional (MEC *Documenta* 123, 1971; CUNHA; GÓES, 1985, p. 78).

Por esta razão, esse perfil cidadão começa, nos anos oitenta, a adquirir nuances de criticidade com o descontentamento da sociedade diante do Regime Militar. Assim, com a transição do Regime Militar ditatorial para o civil e democrático (GERMANO, 2005), esse perfil altera-se permitindo perceber o movimento de transição de uma situação em que os valores religiosos, familiares e educacionais que dão sustentação a uma sociedade marcada pela restrição das liberdades e garantias individuais para a construção e instauração de uma forma de se exercer o poder¹⁴ no seio da sociedade brasileira consubstanciada pelos movimentos sociais.¹⁵

É importante destacar aspectos históricos que de alguma forma influenciam este período. Em nível mundial, a crise econômica sofrida pelo capitalismo na década de 1970 – grande estagnação econômica e inflação crescente – causou o desgaste e o descrédito do modelo de Estado de Bem-Estar Social (Welfare State). Para Dupas (1987, p. 15) a crise internacional provocou no país “a dificuldade econômica, que optou pelo endividamento externo como alternativa para o crescimento”. Em contrapartida, foi proposto um novo modelo de Estado denominado de neoliberal. Esse novo sistema é inaugurado pelos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, os quais em pouco tempo, difundem-se para outros países (SHIROMA et al, 2004). Além disso, em fins dos anos de 1980, ocorreu a crise e a derrocada do socialismo soviético, alterando a configuração política mundial.

Em nível nacional, alguns fatores de pressão sobre o Regime Militar foram fundamentais, tais como: a crise econômica, a inflação, os conflitos entre as diferentes facções militares, o Movimento pela Anistia, as greves operárias, a progressiva insatisfação de setores das classes

14 Severino em artigo recente (2000) exorta sobre essa questão que marca uma peculiaridade humana, isto é, a sociedade humana é atravessada e impregnada por um *coeficiente de poder*, ou seja, os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de simétrica igualdade, mas se colocam hierarquicamente, uns sobre os outros, uns dominando os outros. Entretanto, uma estrutura social onde o poder ocorra de forma mais equitativa é condição básica para que os homens se humanizem.

15 A década de 1980 foi marcada pela ascensão dos movimentos sociais. A esse respeito ver GOHN, 1999.

médias, o fortalecimento dos sindicatos, as eleições de 1982 para os governos estaduais, a reforma partidária com a implantação de um sistema multipartidário, participação de entidades da sociedade civil como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que juntamente com as universidades, centralizavam as discussões sobre os problemas sociais e os direitos dos trabalhadores (DUPAS, 1987; SKIDMORE, 1988; SHIROMA et al., 2004).

Segundo Dupas (1987, p. 24-25) o Brasil, passou a se submeter à supervisão do Fundo Monetário Internacional (FMI) e apesar da contínua pressão realizada pelo FMI¹⁶ e da influência exercida pelos países neoliberais com os quais mantinha relações externas, os anos de 1980 foram de readaptação e transição para o Brasil. A primeira metade daquele período “inicia-se com uma fundamental mudança de natureza política” (p. 23), havendo a lenta e gradual abertura democrática. Na segunda metade da década, o país começa, progressivamente, “a se mobilizar para uma grande cruzada cívica, na esteira da qual o regime acabará mudado” (p. 30). Ora, isso não foi possível sem que ocorresse:

Ao mesmo tempo uma liberalização do controle político e do compromisso ideológico que o “sistema” exercia sobre a burocracia civil, seus planos e programas, sobretudo na área social. Em outras palavras, quer por pressão do voto, dos movimentos sociais e da reorganização da sociedade civil, quer pela necessidade de o regime se modernizar para se manter (e seguramente por ambas), o fato é que, em nível do Estado, criaram-se espaços para políticas públicas socialmente mais abrangentes,

16 Segundo Skidmore (1988, p. 459), essa pressão se consubstanciava nas “cartas de intenções” assinadas pelo governo brasileiro em janeiro de 1983, pela qual o Brasil se comprometia a cumprir metas especificadas de política fiscal e monetária, assim como de política cambial e tarifária. Singer (1986, p. 50 e 51), também contribui a respeito mencionando que os países credores impuseram aos países inadimplentes, por meio do FMI, políticas “saneadoras” que exacerbaram a inflação e aprofundaram a crise econômica nestes últimos. Segundo o autor, o arrocho salarial é parte importante da política de ajuste recessivo posta em prática desde 1981 e intensificada a partir do início de 1983, quando o Brasil passou a se submeter à supervisão do FMI.

ideologicamente mais autônomas e operacionalmente mais eficazes. Por seu lado, esse processo tem como pano de fundo a crise da aliança social de sustentação do regime, e os esforços e contraesforços para consolidar novas alianças. (MICELI, 1984, p. 31).

As leis de repressão, segundo Carvalho (2002, p. 158) vão aos poucos sendo revogadas e a oposição se faz sentir com força crescente. Na economia, a crise do petróleo de 1973 reduz os índices de crescimento,¹⁷ que no início dos anos 1980 chegam a ser negativos. No campo educacional, fortalece-se o esforço pela educação como instrumento para a justiça social,¹⁸ referindo-se a esse momento, Salgado (1986) menciona:

O momento presente do povo brasileiro é de expectativas de mudanças importantes. No campo da Educação vem-se fortalecendo cada vez mais e explicação do fracasso como fracasso do Estado em concretizar os direitos básicos da população, tornando-se indispensável sensibilizar o poder público para atuar como propulsor de justiça social. *A Educação se coloca como direito indiscutível de todos, vinculado à cidadania*, como decorrência e ao mesmo tempo como requisito para seu exercício. As implicações desse vínculo suscitam questões gerais e questões específicas a cada nível de ensino. (SALGADO, 1986, p. 113 – grifo nosso).

De fato, a população brasileira depositou suas expectativas na elaboração da nova Carta Constitucional, cujos debates e projetos¹⁹

17 A partir de 1977, o crescimento começou a cair, chegando ao ponto mais baixo em 1983, com -3,2%, subindo depois para 5% em 1984 (CARVALHO, 2002, p. 168). Para Dupas (1987) o decréscimo do desenvolvimento definiu o contorno do impasse que o modelo, bem sucedido até então, iria enfrentar nos anos seguintes. A crise do petróleo comprometeu as fontes de financiamento, provocando elevação das taxas de juros.

18 Acerca da responsabilidade dos governantes nesse processo, ver: Santos, 1987. O estudo revela, de forma objetiva, porque as mesmas elites governantes que produziram mudanças e má política social, também, foram capazes de impor retrocessos na ordem política vigente, como as que ocorreram em 1930, 1934 e 1970. Além disso, a propósito, defende que a redução das desigualdades sociais vincula-se à estabilidade democrática da cidadania.

19 A esse respeito, ver Souza, 1993; Teixeira, 2001. A constituinte foi instalada no dia 01 de fevereiro de 1987, sob a presidência do ministro José Carlos

foram realizados pela Assembleia Constituinte entre 1987 e 1988 (SAVIANI, 2004) alimentavam o otimismo na possibilidade de mudanças mais profundas no âmbito da sociedade.²⁰ Este documento buscou abranger aspectos que durante o período do Regime Militar ficaram a desejar e, tal foi o seu caráter democrático, que ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, em virtude de proporcionar a ampliação dos direitos individuais e ainda, pela reorganização e ascensão dos movimentos sociais e das lutas populares por direitos, materializados e consolidados na retomada ou criação de entidades e instituições representativas dos diversos setores e defensoras de suas reivindicações.²¹

De tal modo, em seu preâmbulo, a Carta Constitucional de 05 de outubro de 1988, apresenta o Brasil como um Estado Democrático de Direito que tem como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Apresenta no art. 3º os quatro objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, quais sejam: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, C.F/1988). Tal documento representou avanços “em

Moreira Alves, então presidente do Supremo Tribunal Federal. Entretanto, no dia seguinte assume o deputado Ulisses Guimarães que elaborou seu regimento interno. A Constituinte tinha como método ouvir inicialmente, as sugestões dos constituintes, bem como de representantes da sociedade civil e do Estado, e com base nessa consulta apresentar os primeiros anteprojotos e, após, construir o texto Constitucional.

20 Sobre esse aspecto ver alguns textos que tratam da educação nas assembleias nacionais constituintes: Demo, 1986; Pinheiro, 2005; Vieira, 2007.

21 Arelaro (2000) destaca que, apesar dos economistas brasileiros se referirem à década de 1980 como a “década perdida”, este período foi rico em termos da disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira e quanto à reorganização dos movimentos sociais, notadamente os da área da educação, com a criação de entidades, tais como a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes) e a Associação Nacional de Educação (Anede), ou a transformação de outras, como a da Conferência dos Professores do Brasil (CPB) em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Essas entidades influenciaram o resultado final da Assembleia Nacional Constituinte pelo poder de intervenção nos debates educacionais.

que a garantia dos direitos do cidadão era preocupação central”. (CARVALHO, 2002, p. 200).

A partir de então, manifesta-se o debate em torno da função que cabe à educação e o lugar que esta ocupa na sociedade. O acesso à escola seria o exercício da cidadania ou esta teria como instrumento a educação escolar. A modificação constitucional, ressaltada anteriormente por Salgado (1986), ao afirmar o sistema educativo e respectiva estrutura, afirma a universalidade do acesso e permanência na escola como direito de cidadania. De tal modo que, o exercício desta passa a ser uma das finalidades do saber escolar (BRASIL, 1988). Nesse sentido, caberia à educação:

[...] à formação do homem de forma plural, ao conhecimento, à cultura e aos valores, à participação política, enfim, ao capital sociocultural acumulado e em experimentação pela humanidade e constantemente reinventado pelas sucessivas gerações. (GERMANO, 1998, p. 05).

Ademais, os novos marcos legais educacionais vigentes apontam uma concepção de cidadania, relativa à diversidade étnico-racial como um dos fundamentos principais da política educacional, ressaltando avanço em relação às concepções que a entendem como direitos e deveres. Neste sentido, a concepção de cidadania referida na legislação educacional tem como fim principal formar cidadãos cômicos de conhecimentos aprofundados acerca das diversas matrizes culturais que contribuiriam para a construção da *identidade nacional* brasileira, de modo a fazer com que as gerações vindouras reconheçam e valorizem a diferença cultural e, sobretudo, respeitem a diversidade e a diferença da sociedade da qual estão inseridas (COELHO; COELHO, 2012b).

Assim, concordamos com Schwarcz (2012, p. 22), se antes a cidadania era ligada a pertença, passou para a égide e para o exercício dos agentes sociais em sua dinâmica social, para retornar, modificada, como uma agenda de grupos sociais, que declaram e defendem sua diferença. Destacam-se, nessa nova agenda, “os direitos à segurança e à propriedade do indivíduo, bem como à sua integração na comunidade política nacional”. Entretanto, essa agenda também requer “à ampliação dos sentidos e significados da cidadania, por meio das lutas por

direito à moradia, à saúde e à educação básica”, por exemplo, mas não somente a estes, abrangendo, também, grupos, etnias, nações e a própria humanidade, por exemplo, “em seu direito a um ambiente equilibrado, à paz ou à transmissão do patrimônio ecológico e/ou cultural às gerações futuras”. (SCHWARCZ, p. 23).

Para concluir, reafirmamos que cidadania é uma categoria construída e que pode ter seu significado e sua abrangência alterada conforme o tempo, a sociedade e o contexto em que estiver inserida.²² De acordo com Corrêa (2003, p. 38) a cidadania possui uma dupla dimensão: a dimensão jurídica e a dimensão política. A primeira refere-se ao “laço jurídico pelo qual todos pertencem à nação”; “todos recebem a proteção jurídica do Estado, pois, pela igualdade jurídica, constituem-se sujeitos de direitos e de deveres”. A segunda dimensão, por sua vez, diz respeito à “participação na comunidade política na qual o cidadão é inserido pelo vínculo jurídico” (p. 39).

Conforme bem mostra Anderson (1989) esta sensação de que todos fazem parte de um todo – no caso a nação – é gradualmente construída por uma esfera pública nacional, “uma comunidade imaginada”. Portanto, o cidadão surge historicamente, como processo de lutas pelos direitos dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação, o que torna a construção da cidadania um processo que diz respeito à relação das pessoas e grupos com o Estado e, mais atualmente com o sentimento de pertença a uma nação.

O discurso oficial, por seu turno, enfatiza o sentido da formação para a cidadania na medida em que adota uma proposição que se encontra inserida no sistema formal de ensino, independente da prática democrática dos agentes do governo ou mesmo, daqueles que politicamente fazem gerir a atividade educacional. Vê-se, pois, que educar para o exercício da cidadania sugere um esforço geral e específico, formal e informal, capaz de proporcionar ao indivíduo a tomada de consciência dos direitos e deveres necessários ao movimento do agente social no âmbito da estrutura jurídica do Estado.

22 Esse argumento é ponto de convergência entre os autores que buscamos para referenciar nossa reflexão. Ver Carvalho, 2002; 2005; 2000; Santos, 1987; Pandolfi 1999a, 1999b; Schwarcz; Botelho, 2012.

Submetido em 12 de dezembro de 2014 e aceito para
publicação em 13 de outubro de 2016

Referências

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: n Ática, 1989.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão. .A Reforma Educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora et al. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 95-116.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cidadania. **Revista Educação Cidadã (SEC)**. Porto Alegre, n. 2, 2002, p. 63-74.

BRASIL. MEC, **Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)**. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria Geral. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, DF, 1976.

_____. Parecer nº 94/71, de 04/02/1971, do CFE. **Documenta**, n. 123, fev./1971, p. 121-143.

_____. Indicação nº 8/70, de 26/06/1970, do CFE. A propósito da Educação Moral e Cívica. **Documenta**, n. 127, jun./1971, p. 499 - 503.

_____; Decreto-Lei nº 869/69. In: **Leis, decretos etc.** Seleção, organização e notas de Guido Ivan de Carvalho. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975.

BRASIL. Parecer nº 94/71, de 04/02/1971, do CFE. **Documenta**, n. 123, fev./1971, p. 121-143.

BRASIL. **Leis, decretos etc.** Seleção, organização e notas de Guido Ivan de Carvalho. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975.

_____. Constituição Federal de 1988.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Trad. Cassia R. Silveira e Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990, 5. ed., 2004.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004b.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil:** mito e realidade. 8. ed., São Paulo: Ática, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e política no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. Cidadania na encruzilhada. In: BIGNOTTO, Newton (org.). **Pensar a República.** Belo Horizonte: UFMG, 2000, p.105-130.

_____. Brasil: Nações imaginadas. In: **Pontos e bordados:** escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 2. reimpressão, 2005, p. 233-268.

_____. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. In: PANDOLFI, Dulce et al (orgs.). **Cidadania, justiça e violência.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

COELHO, Wilma Baía; COELHO, Mauro Cezar (orgs.). **Raça, cor e diferença:** a escola e a diversidade. 2. ed., Belo Horizonte: Mazza, 2010.

_____. **Trajетórias da diversidade na Educação:** formação, patrimônio e identidade. São Paulo: Editora da Física, 2012.

CORRÊA, Darcísio. A Cidadania e a Construção dos Espaços Públicos. **Desenvolvimento em Questão**, ano 1, n. 2, jul.-dez./2003, p. 37-54.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio; GOÉS, Moacir de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DEMO, Pedro. **Educação e Constituinte.** Em aberto, ano 5, n. 30, abr.-jun./1986.

DUPAS, Gilberto. **Crise econômica e transição democrática:** 83-86 – a delicada trajetória brasileira. São Paulo: Klaxon, 1987.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 4. ed. 2005.

_____. A transformação da questão social e a educação. In: REUNIÃO DA SBPC, 50, Natal, jul./1998.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e Educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

MICELI, Sérgio (org.). **Estado e cultura no Brasil**. São Paulo: Difel Difusão S.A, 1984.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.

PANDOLFI, Dulce et al. (orgs.). **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: FGV, 1999a.

_____. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999b.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda? In: FAVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 255-292.

REIS, Elisa. Cidadania: História, teoria e utopia. In: PANDOLFI, Dulce et al. (orgs.). **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 11-18.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n.2, p. 113-128, jul.-dez./2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis,RJ: Vozes, 16. ed. 1994.

SALGADO. Maria Umbelina. Educação e transição democrática política para o ensino de 2º grau. In: MELLO, Guiomar Namó de et al. (orgs.). **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 113-134.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. 2. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____ et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p.18.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SINGER, Paul. **Repatrição da renda: pobres e ricos sob o regime militar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

SCHWARCZ, L. K. Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, L. K. Moritz; BOTELHO, André (orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **ABC da Lei de Diretrizes e bases da Educação**. São Paulo: Unimarco, 1993.

TEIXEIRA, Eliana Franco. **O direito à Educação nas constituições brasileiras**. Belém: Unama, 2001.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História** [on-line]. 2004, v. 24, n. 47, p. 13-28.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio-ago./2007.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. et al. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

WARDE, M. J. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar Namó de et al. (orgs.). **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 73-91.