

TEMA MONOGRÀFIC

Entre o indivíduo e o coletivo: análise dos
Centros Cívicos Escolares durante a ditadura
civil-militar brasileira (1971-1985)

*Between the individual and the community:
analysis of the School Civic Centers during the
Brazilian civil-military dictatorship (1971-1985)*

Mauro Castilho Gonçalves

mauro_castilho@uol.com.br

Universidade de Taubaté, São Paulo (Brasil)

Karina Clécia da Silva Guilherme

karina_clessia@hotmail.com

São José dos Campos, São Paulo (Brasil)

Helder Henriques

henriqueshelder@gmail.com

Instituto Politécnico de Portalegre y Universidade de Coimbra (Portugal)

Data de recepció de l'original: març de 2019

Data d'acceptació: juny de 2019

RESUM

La investigació presentada es centra en l'estudi dels Centres Cívics Escolars (CCE), creats a les escoles de titularitat pública i privada, durant el període de la dictadura

civil-militar brasilera (1971-1985). El CCE eren uns organismes estudiantils coordinats pels consellers d'Educació Moral i Cívica (EMC), una assignatura aprovada a través del Decret Federal núm. 869/1969 i modificada al cap de dos anys pel Decret-Llei núm. 68.065/1971 —el qual també aprovà la creació de la Comissió Nacional de Moral i Civisme (CNMC). Aquesta legislació ajudà que es comencessin a implementar les anomenades «activitats extraescolars», fet que provocà que els estudiants es mobilitzessin i s'involucressin en diverses activitats relacionades amb l'esport, el lleure i la formació cívica-cultural. Aquests centres tenien com a principal objectiu animar els joves estudiants a reunir-se —sota l'atenta mirada de l'equip directiu de l'escola— i fer difusió d'aquells valors ideològics promoguts per la intel·lectualitat que aleshores ostentava el poder del Brasil. L'estudi, un cop analitzades les informacions obtingudes gràcies a la documentació conservada a les escoles i a les fonts orals consultades, es centra en analitzar com els CCE s'apropriaren i executaren les directrius oficials emeses pel Ministeri d'Educació del Brasil. A nivell geogràfic, la investigació s'ha acotat a aquelles escoles ubicades a la regió de la vall de Paraíba (estat de São Paulo), ja que en els seus arxius es conserva documentació de gran rellevància per a l'estudi que presentem. Aquesta informació també s'ha complementat amb l'obtinguda a través dels testimonis orals. Pel que fa als procediments utilitzats, s'han emprat els models d'anàlisi, així com el mètode, proposats pels historiadors Edward Palmer Thompson i Carlo Ginzburg. Concretament s'han fet servir les categories d'experiència i signes, en la interlocució entre individu i col·lectiu, les quals són inherents a tot procés històric.

PARAULES CLAU: Dictadura Civil-Militar, Centres Cívics Escolars, Joventut.

ABSTRACT

This article analyzes School Civic Centers (CCE), created in public and private elementary schools, during Brazilian Civil–Military dictatorship from 1971 to 1985. School Civic Centers (CCE) were students' organizations coordinated by counselors of Moral and Civic Education (EMC), a school subject created by Federal Decree no. 869/1969, regulated two years later by Decree-Law no. 68.065/1971, which set up the National Commission of morality and civic mindedness (CNMC). The effective legislation specific to this subject encouraged Teaching Institutions to develop what they called extracurricular activities for involving and engaging students in a range of activities, related to sports, leisure, civic and cultural education. The Centers aimed at encouraging the meeting between young students under the attentive eye of the school Management's Supervisors and carrying out actions for fostering high values among the intellectual élite who served and elaborated the ideological elements of the system.

The study analyzes, through available school documentation and oral statements, the way some school institutions adhered to and applied the official guidelines set out by the Ministry of Education. Some Schools were selected from Paraíba Valley Region, State of São Paulo, because they kept in their archives related documentation and, in some cases, the protagonists' testimonies. Concerning analytical procedures, we have used theoretical (and methodical) references proposed by the historians Edward Palmer Thompson and Carlo Ginzburg, namely category of experience and signs, in the dialogue between the individual and the community, intrinsic to historical processes.

KEY WORDS: Brasil, Civil-military Dictatorship, Schools Civic Centers, Youth.

RESUMEN

La investigación presentada se centra en el estudio de los Centros Cívicos Escolares (CCE), creados en las escuelas de titularidad pública y privada, durante el período de la dictadura civil-militar brasileña (1971-85). El CCE eran unos organismos estudiantiles coordinados por los consejeros de Educación Moral y Cívica (EMC), una asignatura aprobada a través del Decreto Federal núm. 869/1969 y modificada al cabo de dos años por el Decreto-Ley núm. 68.065/1971 –el cual también aprobó la creación de la Comisión Nacional de Moral y Civismo (CNMC)–. Esta legislación ayudó a que se empezaran a implementar las llamadas «actividades extraescolares», lo que provocó que los estudiantes se movilizaran y se involucraran en diversas actividades relacionadas con el deporte, el ocio y la formación cívica-cultural. Estos centros tenían como principal objetivo animar a los jóvenes estudiantes a que se reunieran –bajo la atenta mirada del equipo directivo de la escuela– e hicieran difusión de aquellos valores ideológicos promovidos por la intelectualidad que entonces ostentaba el poder de Brasil. El estudio, una vez analizadas las informaciones obtenidas gracias a la documentación conservada en las escuelas y en las fuentes orales consultadas, se centra en analizar cómo los CCE se apropiaron y ejecutaron las directrices oficiales emitidas por el Ministerio de Educación de Brasil. A nivel geográfico, la investigación se ha acotado a aquellas escuelas ubicadas en la región del valle de Paraíba (estado de São Paulo), ya que en sus archivos se conserva documentación de gran relevancia para el estudio que presentamos. Esta información también se ha complementado con la obtenida a través de los testimonios orales. En cuanto a los procedimientos utilizados, se han empleado los modelos de análisis, así como el método, propuestos por los historiadores Edward Palmer Thompson y Carlo Ginzburg. Concretamente se han utilizado las

categorías de experiencia y signos, en la interlocución entre individuo y colectivo, las cuales son inherentes a todo proceso histórico.

PALABRAS CLAVE: Dictadura Civil-Militar, Centros Cívicos Escolares, Juventud.

1. INTRODUÇÃO

Uma das preocupações centrais da ditadura civil-militar¹ instalada no Brasil com o golpe de Estado efetivado em fins de março de 1964, foi com o âmbito da formação educacional de crianças e jovens. As escolas de ensino básico, nomeadamente o ensino secundário,² foram convocadas a alterar de forma substantiva seus currículos, afim de excluir os conteúdos considerados «nefastos» à personalidade da juventude. Uma série de atos e decretos, emanados do aparelho estatal, impôs regulamentos às instituições escolares com o intuito de oxigenar o que o Estado recém instalado considerava eivado da «mancha da ideologização comunista».

O presente artigo ocupa-se em analisar a criação dos Centros Cívicos Escolares (CCE), instituídos no bojo dos conteúdos de Educação Moral e Cívica, disciplina escolar regulamentada pelo Decreto-Lei n. 869/1969. Os CEE tinham como função atuar na aglutinação de alunos, sob a égide da direção escolar, e patrocinar eventos cívicos que complementasse a estrutura curricular imposta à matéria de ensino Educação Moral e Cívica.

Os CCE, segundo a legislação pertinente, deveriam funcionar em todos as escolas de ensino particular e público, no apoio à formação e aperfeiçoamento do caráter dos alunos, bem como irradiar sua influência na comunidade

1 O conceito de «ditadura civil-militar» expressa, a nosso ver, uma representatividade histórica mais efetiva, pois congrega elementos mais consistentes e explica com um melhor rigor o que ocorreu no Brasil a partir do referido golpe de Estado. Um conjunto variado de forças sociais, incluindo as Forças Armadas, aglutinou-se em torno da bandeira da «ameaça comunista». Militares, religiosos, cientistas sociais e intelectuais de diferentes tendências, uniram-se para efetivar a tomada do poder e constituir um aparato estatal que promovesse, em definitivo, a exclusão de grupos opositoristas. Assim foi instituída a ditadura no Brasil que perdurou até 1985. REIS, Arão Daniel. *Ditadura e democracia no Brasil. Do golpe de 1964 à constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

2 Ensino secundário é um termo consagrado na legislação educacional brasileira que, historicamente, compreendeu os níveis ginasial e colegial, abrangendo jovens de idade entre 11 e 17 anos. Com a outorga da Lei Federal n. 5692/1971, o governo civil-militar, alterou tal nomenclatura, impondo uma organização que passou a contemplar o primeiro e o segundo graus. Atualmente, e a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tais segmentos de ensino passaram a ser denominados Fundamental II e Médio.

local, tendo como base os preceitos da moral e do civismo, e deveriam ser formados por alunos e professores do estabelecimento de ensino. Interessanos, particularmente, os diferentes eixos de repercussão que impactaram as escolas, pois, na esteira de Thompson,³ não existe uma adequação mecânica entre o que a lei determina e o que a realidade objetiva apresenta.

Assim, a pesquisa buscou responder as seguintes problematizações: o que eram esses Centros Cívicos Escolares? Por que foram criados? Quem eram os orientadores responsáveis por estes centros? O que se tratava em suas reuniões? Qual era a expectativa dos alunos, professores e comunidade em relação a esses centros? Quais eram, segundo professores e alunos, as ações mais recorrentes e relevantes no que se refere à consolidação dos CCE? Como tais experiências impactaram (ou não) a atuação moral e cívica dos sujeitos envolvidos?

Para a realização da pesquisa, foi selecionado o perímetro geográfico do Vale do Paraíba paulista, região localizada entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Deste perímetro, foram escolhidas instituições escolares vinculadas à rede pública estadual, divididas em três polos constituídos por municípios-chave no referido eixo perímetro. São eles: Guaratinguetá-Lorena; Taubaté-Pindamonhangaba-Caçapava e São José dos Campos-Jacareí. Para a seleção das instituições, foram utilizados os critérios de tradição das escolas e inserção cultural na região.⁴

Além da legislação relativa aos CCE, a pesquisa analisou fontes documentais pertencentes ao acervo das escolas e, quando necessário, afim de complementar e cotejar os dados, ativou depoimentos de ex-alunos e de um orientador de Educação Moral e Cívica. Foram examinadas três tipologias documentais: *atas de reuniões*, nas quais se constatou os procedimentos eleitorais e ações desenvolvidas no dia a dia dos centros; o *Código de Honra dos Alunos*⁵ e os *Livros-Caixa*.⁶

Cinco ex-integrantes que atuaram nos CCE, na região do Vale do Paraíba paulista, entre os anos de 1971 a 1986, aceitaram participar das entrevistas.

3 THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

4 Entende-se por tradição o tempo de inserção histórica das escolas, desde sua criação até o período de realização da pesquisa. O segundo critério considerado, guarda relação com a capacidade que as instituições apresentaram de aglutinar e formar um conjunto significativo (leia-se quantitativo, inclusive) de gerações de jovens.

5 O Código de Honra registrava as normas e condutas que alunos deveriam seguir nas atividades a serem desenvolvidas pelos CEE. Era um documento elaborado pela equipe de direção da escola, tendo em vista a legislação oficial pertinente.

6 Registravam a organização financeira dos CEE, doações e relatórios contábeis.

Desse conjunto, dois sujeitos atuaram no período entre 1971 a 1973 (referidos no corpo do texto como Aluno A e Aluna B). Os demais, entre os anos de 1976 a 1984, considerados em três blocos: 1976-1978 (Aluna C); 1980 (Aluno D) e 1982-1984 (Aluno E). Além dos sujeitos acima arrolados, foi entrevistado um Orientador de EMC que atuou no ano de 1984 numa das escolas selecionadas pela pesquisa.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, as fontes e as perguntas que nortearam a investigação, três referências historiográficas foram nodais para a reflexão do objeto: os pressupostos de E.P. Thompson, Eric Hobsbawm, Carlo Ginzburg. Desses referenciais, foram extraídos para análise, respectivamente, as categorias de experiência, tradição inventada e paradigma indiciário (sinais, vestígios).

De acordo com Thompson,⁷ o costume é o que sobrevive, é um vocabulário de discurso, de legitimação, de experiência. É o que hoje chamamos de cultura, que se constitui não por generalizações universais, mas por meio de uma arena de elementos conflitivos. A experiência, segundo esse autor, é a forma de recuperação dos homens enquanto sujeitos históricos.

As contribuições de Ginzburg⁸ dizem respeito às propostas analíticas e metodológicas por ele desenvolvidas: o Paradigma Indiciário. Segundo esse autor, o historiador é como um médico que descobre a doença do seu paciente por meio de indícios, de sinais, de uma investigação, e a História é uma ciência investigativa. As pistas, os indícios e os sinais podem auxiliar no entendimento de qualquer estrutura social.

Hobsbawm⁹ defende a ideia segundo a qual muitas tradições que nos parecem antigas são recentes, quando não são inventadas. Estas têm por objetivo inculcar valores e normas de comportamentos por meio de repetições, evocando um passado histórico. As tradições inventadas normalmente são imutáveis, fixas e de natureza ritual e simbólica. Os militares, ao assumir o poder, adotaram um plano de modificação da cultura nacional por meio de muitos dispositivos, repressivos ou não, passando a ser constituintes dos novos costumes a serem implantados.

O conceito de cultura de Thompson (1998) pareceu pertinente na análise, pois auxilia no entendimento de uma realidade complexa do funcionamento

7 THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras.

8 GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 [2ª Edição].

9 HOBBSAWM, Eric. «A invenção das tradições», HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

dos CCEs ou de qualquer outra instituição na qual os indivíduos se mostram como sujeitos ativos. «[...] uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto».¹⁰

Esses elementos conflitivos surgem da distância entre o que é imposto e a realidade, ou seja, as modificações que buscamos propor na cultura de uma sociedade podem, muitas vezes, ocorrer de forma diversa daquela planejada. Não é somente por uma imposição que os costumes e os hábitos de uma nação se modificam: os indivíduos possuem certa vontade própria advinda de suas experiências anteriores, as quais são incorporadas ou não a seu cotidiano, o que Thompson chama de cultura costumeira. «[...] uma cultura costumeira que não está sujeita, em seu funcionamento cotidiano, ao domínio ideológico dos governantes. A hegemonia suprema da *gentry* pode definir os limites dentro dos quais a cultura plebeia tem liberdade para atura e crescer; mas como essa hegemonia é laica, e não religiosa ou mágica, pouco pode fazer para determinar o caráter dessa cultura plebeia».¹¹

Os rituais cívicos ocorriam por imposição de uma política repressiva, autoritária e legitimadora, que tinha como objetivo modificar a visão tanto de país quanto do governo, porém não sabemos até que ponto isso era absorvido no cotidiano dos indivíduos, pois: «[...] a lei pode estabelecer os limites tolerados pelos governantes; porém, na Inglaterra do século XVIII, ela não penetra nos lares rurais, não aparece nas preces das viúvas, não decora as paredes com ícones, nem dá forma à perspectiva de vida de cada um».¹²

A declaração de Thompson parece pertinente ao se falar dos CCE, tendo em vista que a lei determinava um modo de comportamento para o jovem brasileiro, mas o modo como este se comportava dentro e fora da escola podia ser o inverso daquilo que lhe era imposto, sendo mais propriamente uma representação de suas experiências advindas de costumes e hábitos anteriormente constituídos.

10 THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 17.

11 *Ibidem*, p. 19.

12 *Ibidem*.

As experiências vividas pelos sujeitos, ainda citando Thompson, são de extrema importância, pois é a partir delas que se pode estabelecer a relação entre teoria e empiria. Analisar essa relação nos permite entender o que ocorre nos meios sociais, políticos e culturais de um determinado tempo histórico. «[...] deixar vir à tona sujeitos com suas experiências demarcadas pela especificidade de circunstâncias que o real impõe, parece-nos um bom pressuposto de análise histórica, que fertiliza o caminho a seguir na pesquisa».¹³

O processo histórico, por sua vez, ocorre por meio desse conflito entre a cultura costumeira e a inovação. Os sujeitos e suas experiências nos mostram o que a realidade lhes impõe. A experiência, diz Thompson (1981), é a forma de recuperação dos homens enquanto sujeitos históricos. São expressões de situações e relações antagônicas: os indivíduos associam suas experiências à sua consciência e à sua cultura e determinam seu modo de agir em uma determinada situação.

Segundo Thompson, a experiência pode ser entendida como: «Uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento».¹⁴

A experiência não pode ser confundida com o senso comum, nem com uma análise superficial contaminada por uma determinada ideologia. «[...] pelo contrário, considero tal suposição como uma ilusão muito característica dos intelectuais, que supõem que os comuns mortais são estúpidos. Em minha opinião, a verdade é mais nuançada: a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor “conhece” suas estações, o marinheiro “conhece” os seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia».¹⁵

A experiência ocorre de forma espontânea no ser social, por meio de análise das situações, tendo em vista que os sujeitos são inteligentes e não podem ser concebidos se não for por seus conceitos e expectativas organizadoras. Assim, o ser social não se reproduz sem o pensamento. «O que queremos dizer é que

13 GONÇALVES, Mauro Castilho. *Cidade, cultura e educação: o projeto de modernização conservadora da Igreja Católica, em Taubaté, em meados do século XX*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003, p. 3.

14 THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria: um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 15.

15 *Ibidem*, p. 16.

ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados». ¹⁶

Analisou-se a legislação referente aos CCE por essa ótica, pois ela demonstra o interesse dos militares em construir novos costumes, uma nova cultura baseada nas práticas de moral e civismo. Em contrapartida, os relatos orais demonstraram que os sujeitos se ajustavam ao que lhes era ordenado de maneira parcial, muitas vezes enfrentando um conflito entre a cultura costumeira e as inovações impostas.

Suas experiências, sua rebeldia, suas inovações, suas análises, suas expectativas e a forma como estas se mostram presentes em seu comportamento enquanto sujeitos ativos nos CCE foram de extrema importância para nossa pesquisa, pois permitiram conhecer na prática se a legislação foi incorporada ou não.

Outra abordagem adotada na pesquisa diz respeito às contribuições analíticas e metodológicas de um pensador que fez a crítica à historiografia de recorte quantitativo que, segundo ele, não conseguiu explicar o que estava na essência do cotidiano. Para compreendê-lo, o autor criou um método: o Paradigma Indiciário.

Para Ginzburg, todo historiador é como um médico que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal de cada doente. E, como o da medicina, o conhecimento histórico é indireto, indiciário e conjectural.

O referido método modelou profundamente as ciências humanas, pois até seu surgimento a maioria dos trabalhos realizados nesse campo de conhecimento se pautava em análises quantitativas que não davam conta de entender a complexidade das transformações sociais. Esse método de pesquisa revoluciona essa área, tendo em vista que os pormenores, os indícios e os sinais podem revelar fenômenos profundos e de grande importância. «O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente». ¹⁷

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 [2ª Edição], p. 152.

De acordo com Ginzburg, o paradigma indiciário tem como origem a intenção de controle social, mas tem o poder de ir além: pode dissolver as névoas da ideologia e pode auxiliar no entendimento de qualquer estrutura social, partindo de sinais e indícios. De acordo com esse autor, é importante atentar aos diálogos implícitos, verificar o que o texto, a legislação, a foto ou um relato oral implicitamente têm a dizer, verificar as conexões existentes entre as fontes isoladas. Esta é a ideia principal do paradigma indiciário. «O mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas –sinais, indícios– que permitem decifrá-la».¹⁸

Por meio das pistas, dos indícios, dos sinais que ocorriam no interior dos CCE, foram detectadas algumas das peculiaridades desses órgãos. Pretendeu-se entender o verdadeiro alcance das práticas ali desenvolvidas. A legislação, os relatos orais e a documentação escolar foram analisados na tentativa de buscar os detalhes e, assim, confirmar que «alguém passou por lá».

Seguiu-se a metodologia que Ginzburg sugere e buscou-se compreender as fontes documentais por e para eles produzidas como: «[...] imensa página branca onde as pessoas que procuramos deixaram escrito não só seus movimentos e seus passos, mas também seus pensamentos secretos, as esperanças e angústia que as agitavam».¹⁹

Como afirmado anteriormente, o governo militar não poupou esforços no sentido de fazer valer seu projeto político e social no país: utilizou-se da educação como forma de controle e de legitimação e difundiu um pensamento que implicava um determinado tipo de moral e civismo.

Outra categoria analítica utilizada pela pesquisa foi a de «tradição inventada» de Hobsbawm.²⁰ Este autor declara que muitas tradições que nos parecem antigas muitas vezes são recentes ou inventadas.

18 *Ibidem*, p. 177.

19 *Ibidem*, p. 170.

20 HOBBSAWM, Eric. «A invenção das tradições», HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

A tradição inventada pode ser definida como: «Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado».²¹

Segundo o autor, as tradições inventadas são situações novas que se baseiam em situações anteriores ou simplesmente passam a ser praticadas de forma obrigatória e repetitivas. Caracterizam-se por permitir uma continuidade artificial com o passado histórico, são invariáveis, permeadas de funções simbólicas e de rituais. Hobsbawm acredita ser importante ressaltar a diferença entre tradição e costume. «A “tradição” nesse sentido deve ser nitidamente diferenciada do “costume”, vigente nas sociedades ditas “tradicionais”. O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive as inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente».²²

Logo, durante a ditadura militar, o governo adotou tradições inventadas, tendo em vista que os indivíduos deveriam praticar o civismo dentro e fora das escolas e era inculcado na mente dos jovens e crianças o culto aos heróis e aos símbolos nacionais. Os militares inventaram tradições, para mudar os hábitos e os costumes dos indivíduos, e comemorações cívicas, que tinham como premissa criar e estabelecer uma nova visão de pátria, de nação, adotar uma nova tradição.

Algumas convenções e rotinas sociais podem ser confundidas com as tradições inventadas. As sociedades modernas apresentam um grau elevado de complexidade e precisam modificar, inventar e instituir novos hábitos imutáveis, fixos. A diferença entre elas é que essas mudanças ocorrem para atender às necessidades dos indivíduos, apresentam justificativas técnicas e não possuem função simbólica, sendo assim, o oposto das tradições inventadas. «Tais redes de convenção e rotina não são «tradições inventadas», pois suas

21 *Ibidem*, p. 9.

22 *Ibidem*, p. 10.

funções e, portanto, suas justificativas são técnicas, não ideológicas (em termos marxistas, dizem respeito à infraestrutura, não à superestrutura). As redes são criadas para facilitar operações práticas imediatamente definíveis e poder ser prontamente modificadas ou abandonadas de acordo com as transformações das necessidades práticas, permitindo sempre que existam a inércia, que qualquer costume adquire com o tempo, e a resistências às inovações por parte das pessoas que adotaram o costume».²³

As tradições inventadas tendem a aparecer quando as mudanças na sociedade ocorrem de maneira muito rápida e as motivações para as tradições antigas são incompatíveis ou simplesmente quando deixam de existir. Dessa forma, durante a ditadura militar criou-se toda uma linguagem simbólica defendendo a tradição, a moral, o civismo e a família. O cidadão bem educado e preparado para servir o país deveria aprender a amar sua nação, o que era ensinado nas escolas, por meio da disciplina Educação Moral e Cívica, com o auxílio dos Centros Cívicos Escolares, lugares nos quais os indivíduos tinham a oportunidade de aprender e praticar as tradições inventadas pelos militares e sua rede de intelectuais civis disponíveis para auxiliar o regime em curso.

Por último, quanto à utilização dos relatos orais, optou-se pelo caminho das «Histórias dentro da História»,²⁴ não no sentido de captar «práticas e apropriações», em alusão às «representações»,²⁵ seguindo uma ordem dada por um tipo de historiografia. O caminho seguido partiu, como referenciado na Introdução do presente texto, das experiências vividas pelos sujeitos. Desta perspectiva a História Oral, entendida como «Uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea (...) consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente».²⁶

Ou ainda, entendida como um complexo de ferramentas que auxiliam fontes conexas a analisar e compreender processos que indivíduos comuns

23 *Ibidem*, p. 11.

24 ALBERTI, Verena. «Histórias dentro da História», PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

25 Há diferenças substantivas entre o que entendemos por experiência (à luz de E.P. Thompson) e práticas, em alusão ao pensamento de Roger Chartier. Ambos representam escolas historiográficas diversas, radicadas em escopos epistemológicos divergentes. O cotejamento de ambas perspectivas e a ratificação de tal pressuposto, podem ser verificadas em CHARTIER, Roger. *Entre práticas e representações*. Lisboa: Difusão Editora, 1988 e THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria: um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, respectivamente.

26 ALBERTI, Verena. «Histórias dentro da História», PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155.

realizaram em determinados contextos. «É bom ter claro que a opção pela História Oral responde apenas a determinadas questões e não é solução para todos os problemas [...]. Uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo de formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas».²⁷

Isto posto, a seleção dos sujeitos para, de alguma forma, corroborar (ou não) as teses e preceitos do aparato legal e discursivo do governo ditatorial, serviu de base para entender experiências vividas, de aceitação e resistência.

2. O CENTRO CÍVICO ESCOLAR NAS ESCOLAS

2.1. *Código de Honra do Aluno*

Cabia ao CCE elaborar e fazer cumprir o Código de Honra do Aluno,²⁸ sempre sob a supervisão do Orientador de EMC e renovado anualmente. Na presente pesquisa, foi analisado o *Código* localizado na EE Coronel Carlos Porto da cidade de Jacaréi, produzido no ano de 1974.

O Orientador de EMC entrevistado, quando indagado sobre a existência do *Código*, relatou que em sua escola existia um modelo que não fora elaborado pelos integrantes do CCE, o que demonstra que algumas escolas não seguiam criteriosamente as normatizações oficiais referentes aos centros. «Eu não me lembro, eu lembro que tinha um modelo desse código e a gente trabalhava em cima dele, mas eu não me lembro como eu consegui na época. Eu devo ter procurado com alguma escola, algum diretor deve ter me fornecido» (Orientador de EMC).

Quanto aos alunos, alguns relataram a existência do *Código*, porém não se lembraram de sua participação na elaboração do conteúdo. Outros nem se recordavam da existência de documento semelhante, o que demonstra discrepâncias entre a legislação e a prática nas escolas e a heterogeneidade que marcou a atuação dos membros nos diferentes CCE. Quando indagados sobre a existência do referido documento, três dos entrevistados assim se posicionaram sobre o *Código*: «Tinha um código de honra, mas não fomos nós que elaboramos, pegamos de um CCE anterior, já estava lá, ganhamos a eleição e demos continuidade» (Aluno A); «Eu não lembro do centro cívico

27 *Ibidem*, p. 165.

28 Doravante denominado *Código*.

ter um código de honra do aluno, não me lembro de nenhuma coisa assim não, se tinha não foi o nosso centro que fez não» (Aluno D); «Lembro que nós tínhamos um código de honra, mas lembrar dele é que é difícil. Toda reunião a gente tinha que jurar aquele código. Que era ser fiel ao colégio. Fiel ao patriotismo e tal, agora lembrar assim totalmente é difícil» (Aluno E).

O *Código* da EEPG Coronel Carlos Porto, objeto da presente análise, de acordo com a ata que registrou o processo de sua elaboração, revelou que a produção do referido documento prolongou-se por diversos dias. No primeiro momento, foram consultados os alunos representantes de sala para que sugerissem as ideias básicas. Um ponto discordante da norma vigente, posto que cabia à Diretoria do CCE elaborar o *Código*, conforme Resolução SE nº 84 de 31 de julho de 1978.

A ata também registra que a Orientadora de EMC da referida instituição de ensino convocou os alunos para esclarecer as finalidades e a necessidade da elaboração do *Código*, em função da prolongada demora constatada na entrega da minuta. «Fez ela uma preleção aos alunos sobre o significado e o objetivo desse trabalho: fazer da escola uma verdadeira comunidade, onde a disciplina se baseia principalmente na responsabilidade e amizade entre os alunos e demais funcionários» (Ata de 10 de maio de 1974).

O conteúdo apresentado abordou as seguintes temáticas: «Deus (felicidade); Devemos ser honestos; Devemos amar as pessoas; Devemos ser responsáveis (Comportar-se bem; Fazer suas obrigações; Ser pontual; Conservar bem suas coisas); Respeitar as autoridades» (Atas, 10 de maio de 1974).

Nos dois primeiros artigos, o *Código* já apresentava a filosofia que deveria fundamentar as práticas. Uma filosofia direcionada a transformar a escola em um microcosmo solidário, regido por uma liberdade assistida. «Artigo 1º - O Código de Honra dos Alunos constituir-se-á num sistema de regras básicas para a orientação do comportamento e vivência dos alunos no Estabelecimento. Artigo 2º - A finalidade primordial do Código de Honra é a formação de uma sociedade democrática em miniatura; estruturada na cooperação mútua, na maior integração entre professores, alunos, funcionários e Orientação do Estabelecimento, na responsabilidade e na liberdade orientada» (Ata de 31 de maio de 1974).

Outros três aspectos relacionados à formação cívica dos alunos estavam presentes nos objetivos do *Código*: o Caráter (com base na Moral, tendo como fonte Deus); o Amor à Pátria e suas tradições com capacidade de renúncia e a Ação intensa em benefício do Brasil.

O *Código*, em seu conjunto, fundamentava-se nos seguintes princípios: Honestidade; Amor às pessoas; Responsabilidade; Respeito aos Superiores.

Quanto à honestidade, o documento afirma que era «fator decisivo na formação do caráter e como regras de conduta» (Ata de 31 de maio de 1974). Sendo assim, cabia aos alunos realizar todas as tarefas que lhes eram propostas, evitando cola ou fraude. A mentira, a inveja e a maledicência deveriam ser evitadas, pois geravam inimizades e desprezo. Além disso, não deveriam omitir o cuidado com a escola, com os materiais alheios e com o dinheiro que lhes fosse posto sob guarda por professores ou alunos; eram assuntos também abordados no item honestidade.

Em relação ao Amor às Pessoas, o documento cita que «o amor gera harmonia e torna agradável a vivência em qualquer ambiente» (Ata de 31 de maio de 1974). Dessa forma, o aluno deveria evitar brigas, discussões e resolver seus conflitos por meio do diálogo aberto, com o auxílio, se necessário, de uma autoridade na figura do professor ou outro funcionário da escola.

Uma das formas que o aluno teria de demonstrar seu amor e respeito aos professores e colegas era com a disciplina (manter-se em seu lugar na sala de aula; evitar correria e gritaria; evitar aglomerações de classe). Além disso, de forma alguma deveria falar mal de seus pares e ou funcionários da escola.

Em relação à Responsabilidade, «deve ser encarada como fundamento da liberdade consciente». A disciplina, como forma de conduta, nesse item é novamente retomada: «manter a disciplina em classe, nos corredores, no pátio, etc., evitando distúrbios, anarquia e correrias»; «evitar atitudes que atentem contra a moral e os bons costumes da sociedade»; «o aluno procurará em todas as ocasiões, portar-se de maneira exemplar, seja em sua Escola ou fora dela. Servirá ele de exemplo a outros, contribuindo assim para elevar o bom nome do Estabelecimento» (Ata de 31 de maio de 1974).

Com relação ao Respeito aos Superiores o documento afirmava que: «para que haja ordem e perfeita integração entre todos os elementos da Escola (Professores; Alunos; Direção e Funcionários), há a necessidade de se respeitar a hierarquia de autoridades. O fundamento da disciplina, da perfeita harmonia num organismo é o respeito e consideração pelos superiores».

Sendo assim, caberia aos alunos acatar as ordens de seus superiores, bem como não praticar nenhuma atitude agressiva em relação a outro (inspetor de aluno, professor, diretor e até mesmo outro aluno). Os alunos poderiam estar em uma situação de superioridade perante seus pares se estivessem na condição de «representantes de classe, que uma vez eleito pelos próprios colegas, devem

também merecer confiança, respeito e colaboração de todos» (Ata de 31 de maio de 1974).

O *Código* tratava, ainda, das penalidades que poderiam ser aplicadas aos alunos, inclusive aos integrantes do CCE que não respeitassem o seu conteúdo. O infrator deveria ser comunicado por escrito ou ainda sofrer multas de caráter formativo ou informativo (dirigir grupos de estudo por um tempo determinado; apresentar trabalho escrito; etc.). Dependendo da falta cometida, o aluno seria suspenso de suas atividades extraclasse ou expulso do CCE quando a falta fosse cometida pela quarta vez.

As penalidades não deveriam ser imputadas antes de seguirem um roteiro assim determinado: comunicação das faltas, investigação dos fatos, defesa por parte do aluno infrator e, somente quando se considerasse procedente a acusação, então ocorreria a aplicação da penalidade.

Nas disposições gerais, o documento afirmava que o *Código* entraria em vigor a partir da apreciação e aceitação da direção da escola e teria validade de um ano a contar da data de sua aprovação, o que ocorreu no dia 14 de maio de 1974, em reunião geral destinada para esse fim.

Na análise da elaboração desse código, foi possível constatar a importância creditada à Disciplina, pois foi perceptível a ênfase no direcionamento para as formas de condutas, de comportamentos aceitáveis que deveriam integrar as atividades dos membros do CCE e dos representantes de sala, considerados modelos para os outros alunos da escola.

Outro ponto que chamou a atenção da análise foi a incidente referência à prática cívica como finalidade de promover a formação de uma «sociedade democrática em miniatura» no interior da escola.

A constituição de chapas e a realização de eleições das Diretorias do CCE demonstravam, além do interesse na imposição da disciplina coletiva, uma forma de promover a formação política dos alunos, de acordo com os pressupostos defendidos pelo regime militar.

2.2. Chapas e eleições

As eleições ocorriam uma vez ao ano para a escolha dos alunos que integrariam a Direção do CCE.²⁹ As escolas, em geral, apresentavam

²⁹ As regras eleitorais foram estabelecidas pela Diretrizes da CNMC de 31 de dezembro de 1973, bem como pela Resolução SE de nº 84 de 31 de julho de 1978.

formalidades semelhantes às solenidades eleitorais (registro de chapas, apresentação de cada uma, votação, apuração e posse). Em alguns pleitos foi observado que uma ou outra dessas etapas não eram realizadas ou não foram registradas em ata.

Para a apresentação e a análise deste item, serão consideradas as atas da instituição de ensino Arnolfo Azevedo, da cidade de Lorena. Em seguida, a documentação pertinente às escolas Dr. Alfredo Pujol, de Pindamonhangaba e Coronel Carlos Porto, do município de Jacareí, entre o período de 1971 a 1986.

Ao proceder à análise das atas de eleições das escolas foi possível constatar semelhanças entre os pleitos realizados, que ocorriam anualmente, assemelhando-se, em alguns aspectos, com as práticas eleitorais características de sociedades democráticas. As atas apresentam registros de chapas, campanhas eleitorais, votação, apuração e solenidades de posse. De acordo com os dados coletados, toda a escola era contagiada pelo clima eleitoral. Os alunos denotavam grande euforia com as solenidades, o que é confirmado pelo relato de um ex-integrante: «Essa parte era muito legal, nós montamos uma chapa para concorrer, fizemos propaganda, fomos nas salas de aula em todos os períodos, porque nós tínhamos alunos de todos os períodos na nossa chapa, fizemos propaganda, falamos do nosso plano para o ano (risos), foi uma época muito legal, a gente era ativo, sabe, gostava mesmo de participar dessas coisas» (Aluno E).

O registro das chapas concorrentes do Alfredo Pujol merece atenção quanto ao sentimento de união e coletividade expresso em períodos diversos: Companheiros Unidos com Amizade (1976), Unidos Seremos Pelo Pujol (1979) e Todos Unidos Pelo Pujol (1984). Pode-se afirmar que a denominação dos concorrentes estava, de certo modo, ligada ao momento vivido no país, o que ficou expresso no ano de 1984 com o registro das chapas Diretas e Diretas Já, em duas das escolas.

As normas oficiais quanto à organização das eleições, em alguns casos, não eram acatadas, posto que a legislação determinava em que período do ano as eleições deveriam ser realizadas. Observou-se a inexistência de padronização quanto a isso. Os pleitos ocorriam em meses diversos.

Quanto aos cargos dos integrantes da Diretoria do CCE, de acordo com a norma pertinente era vedada a recondução ao mesmo cargo por dois anos seguidos. Entretanto, verificou-se tal ocorrência mais de uma vez numa das escolas. O Aluno A, de alguma forma, demonstrou a existência da referida

situação: «Na época, eu fui presidente do centro cívico durante alguns anos, era algo muito atuante lá» (Aluno A).

As atividades de posse contavam com a presença do Diretor e Orientador, bem como dos Professores. Percebeu-se certo direcionamento por parte desses profissionais, posto que nas atas foram registrados discursos nos quais eram dadas orientações quanto à atitude esperada de um integrante do CCE, considerado modelo de conduta. Além disso, não deveriam tomar decisões sem a consulta e consentimento da orientação. Outro elemento de destaque diz respeito à semelhança nas posições dos diretores em diferentes momentos da ditadura militar.

«A Diretora proferiu discurso parabenizando os eleitos, desejando-lhes boa sorte nas atividades a serem desenvolvidas, lembrando sempre de que não tomem iniciativa alguma, sem antes consultar a Orientadora de Educação Moral e Cívica. Firmou também a necessidade de se observar com atenção os objetivos do Centro Cívico Escolar, bem como se comprometerem a auxiliar a Direção da Escola no fiel cumprimento das Leis Brasileiras, respeitando as tradições e instituições, dar bons exemplos aos demais colegas» (Ata, Escola Y, 29 de maio de 1978).

«A Diretora fez uso da palavra dizendo da importância da eleição desta chapa e do que representa a liberdade do aluno em escolher os seus representantes. Parabenizou os eleitos e disse esperar deles uma atuação condizente com as necessidades do ambiente escolar, da comunidade e dos alunos. Lembrou ainda, que devem se observar com muita atenção os objetivos do CCE. Disse também que as Leis Brasileiras deverão ser observadas condignamente bem como os bons exemplos aos colegas deverão ser constantes» (Ata, Escola Y, 29 de maio de 1984).

O direcionamento quanto à conduta dos integrantes do CCE fica expressa também na fala do Orientador de EMC quando declara que «Nós cobrávamos deles mais envolvimento com a escola, mais disciplina, que eles fossem melhores alunos, com melhor aproveitamento dentro da sala de aula, porque eles teriam que ser exemplo para os demais» (Orientador EMC).

Alguns professores indicavam alunos para comporem as chapas concorrentes, tendo em vista o bom comportamento e desempenho escolar, conforme relatos dos Alunos D e C: «na verdade tinham uma chapa que já estava praticamente eleita, tipo assim, os mais comentados da escola, um pessoal mais conhecido, vamos pensar assim. Aí a professora de Português falou, vamos fazer uma chapa pra concorrer e tal. É importante, vocês são pessoas bacanas, e ela mesma sugeriu as pessoas da chapa, e aí, ela na verdade

me sugeriu, porque eu não tinha interesse, era meio bola e ovo. Na verdade ela escolheu um pessoal bastante competente, bem compenetrado com a escola na época. Eu lembro de alguns componentes da minha chapa que eram estudiosos, bons alunos» (Aluno D); «os membros eram bem coesos, era uma turma mais centrada, eu acho que não era uma coisa aberta, quem quisesse participar, era meio que escolhido a dedo» (Aluna C).

Apesar do controle que a direção e o Orientador de EMC exerciam sobre os jovens, alguns demonstraram certo sentimento de oposição que os motivava: «Na realidade era porque o centro cívico existia, ia ter uma eleição e tinha um grupo de alunos que já estava lá há algum tempo e era apoiado por alguns professores e a gente fez uma oposição. Aí montamos uma chapa de oposição. E aí foi uma coisa meio política, naquela época a gente vivia, era uma ditadura militar e a gente tinha um grupo de estudantes que era contra, então foi uma mistura, um pouco de política e aí nós fizemos a oposição e aí ganhamos a eleição. Ganhamos estourado, ganhamos muito bem a eleição, e foi motivado, é do interesse, é, em atividades mais sociais com os alunos, né, e teve uma pitada política também na época» (Aluno A).

Por outro lado, para outra aluna a experiência foi diferente; de acordo com ela, não existia discussão política nos centros e nem interesse dos jovens em saber o que acontecia no governo. «Naquela época não existia interesse político, nós nem nos ligávamos no que estava acontecendo na política, era mais um envolvimento entre os alunos da escola, eu era boa aluna e na primeira vez me convidaram, eu achei bom, gostei da experiência e continuei mais algum tempo participando do centro cívico, mas não era político. A escola ficava muito empolgada com as atividades de eleição, algumas chapas chegavam até a fazer campanha eleitoral, (risos) a minha eu não lembro muito bem não, mas a gente gostava bastante, talvez olhando hoje eu perceba alguma política nisso, mas na época não tinha» (Aluna C).

A questão do interesse dos alunos em participar das atividades eleitorais foi observada na documentação das três escolas selecionadas. Eram realizadas propagandas eleitorais e discursos com plataformas, conforme os relatos que seguem: «Essa parte era muito legal, nós montamos uma chapa para concorrer, fizemos propaganda, fomos nas salas de aula em todos os períodos, porque nós tínhamos alunos de todos os períodos na nossa chapa, fizemos propaganda, falamos do nosso plano para o ano (risos), foi uma época muito legal, a gente era ativo, sabe, gostava mesmo de participar dessas coisas» (Aluno E); «É, a gente fazia propaganda, saía pedindo voto, a gente fazia um plano do que você iria fazer pela escola na sua gestão. Dentro desse planejamento, podia agradar

uns e desagradar outros. Era esse plano que submetia aos alunos. A gente saía divulgando esse plano» (Aluno D).

Para alguns jovens, o período em que participaram das atividades do CCE foi marcante por diversos fatores: pela timidez a ser superada, pelo surgimento do interesse político e até mesmo pelas amizades conquistadas. «Uma experiência marcante para mim foi quando fui fazer a transição né, a passagem, nunca tinha falado em público, num microfone (risos), não sabia o que ia falar, não sabia o que tinha que falar, enfim, falei pouco e fino (risos), passei um tempo com o pessoal tirando sarro (risos)» (Aluno D).

Para outros alunos, a experiência acabou sendo mais significativa: «O CC para mim foi muito importante, foi uma experiência sem igual, foi a primeira vez que me interessei por política. Hoje é o que faço da vida» (Aluno A); «Se não me falha a memória, foi através do centro cívico que montamos a nossa turma, que depois virou grupo de jovens e coordenador do movimento de jovens aqui em Pinda, pastoral da juventude, saímos daqui com uma amizade muito forte» (Aluna B).

E, por fim, «Eu era muito vergonhoso, sabe, quando começava a falar avermelhava, eu tinha vergonha das coisas e a dona Daisy falou: “não, vai lá, você tem potencial, vamos, vamos”. E eu fui. A primeira vez tremi igual uma vara verde, falava aqui, falava ali e fui ser o orador. Essa experiência foi importante para mim, hoje sou pastor e comecei a falar em público naquela época» (Aluno E); «A maioria tinha notas altas, se destacavam, mas tinham aqueles que tinham notas baixas, eu era um deles (risos), faltava muito, mas quando entrei no centro cívico comecei a me interessar pela escola, passei a amar aquilo, ver a escola com um olhar diferente» (Aluno E).

Os ex-alunos entrevistados demonstraram uma experiência particular do período, mas o que se pode observar é que, independente das interpretações da época vivida, o CCE era o local da formação política dos jovens estudantes. Uma peculiaridade residiu no fato de o processo ter ocorrido dinâmica e contraditoriamente, ora de forma autônoma, ora direcionada.³⁰

No próximo item, buscou-se apresentar e discutir algumas práticas desenvolvidas pelos CCE. Uma das mais presentes no dia a dia das reuniões dos alunos eram as campanhas, que destacaremos a seguir.

30 THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria: um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

2.3. Campanhas

Como já explicitado anteriormente, tivemos acesso às atividades desenvolvidas pelos centros por meio das atas de reuniões dos CCE. Conseguimos destacar algumas atividades referentes às Campanhas desenvolvidas pelos integrantes dos referidos centros.

De acordo com as atas analisadas, o que se pode perceber é que em todas as escolas se observou campanhas assistenciais, como por exemplo a Campanha do Agasalho, que ocorria todos os anos. «Campanha do agasalho: incentivar arrecadação de roupas, sapatos e agasalhos, tanto na escola como em suas imediações» (Ata, Escola Y, 29 de maio de 1984)».

As arrecadações eram destinadas «aos alunos necessitados da escola», o que não fosse distribuído deveria ser empacotado e enviado à Prefeitura Municipal, para posterior distribuição.

A Campanha do Agasalho contava com a colaboração de toda a comunidade escolar, porém o CCE era cobrado no sentido da «Dinamização do CCE, isto é, os membros devem trabalhar ainda mais, a favor da Escola e da Comunidade» (Ata, Escola Z, 6 de agosto de 1982)

Além da Campanha do Agasalho, o que se observou nas escolas foram as Campanhas da Farmácia, que consistiam em: «cada membro da Diretoria ficou encarregado por sua classe para trazer remédios para a organização da farmácia que beneficiará a todos» (Ata, Escola X, 5 de agosto de 1972). Na escola X, «a Diretoria do CCE ficou encarregada de divulgar nas classes a campanha e os cartazes de propaganda para a arrecadação dos remédios para a Farmácia» (Ata, Escola X, 9 de setembro de 1975).

As atas relatavam a mobilização em torno da arrecadação de produtos de limpeza para as escolas, além de organizar o que denominavam «Campanha Verde». As campanhas possuíam um caráter assistencial e informativo, pois visavam a melhoria da alimentação dos alunos da instituição. Os integrantes dos CCE eram incentivados a visitar as salas de aula e mobilizar os estudantes para colaborarem no plantio de frutas, verduras e legumes no espaço escolar.

Outras Campanhas eram organizadas para o esclarecimento da comunidade escolar, tais como as de Saúde e de Higiene, Educação no Trânsito, Vacinação de Cães e preservação do Folclore Nacional. As estratégias de divulgação eram cartazes e palestras com o envolvimento da comunidade externa.

2.4. *Comemorações Cívicas*

Outro ponto que mereceu atenção na pesquisa diz respeito às comemorações cívicas descritas nas atas e nos relatos dos alunos e do Orientador de EMC. Foi possível constatar que as escolas, em geral, cultuavam os mesmos heróis e símbolos pátrios.

O hasteamento da Bandeira ocorria semanalmente e os integrantes do CCE, de acordo com as normas vigentes, deveriam integrar o Pelotão de Hasteamento. Sendo assim, o Orientador de EMC emitia as seguintes recomendações «aos membros do Centro Cívico para que não falem jamais ao hasteamento e arreamento da Bandeira Nacional às quartas-feiras. Solicitou a uma das integrantes do Centro Cívico para mudar sua aula das quartas-feiras a fim de não prejudicar o hasteamento da Bandeira (Ata, Escola Y, 14 de setembro de 1977)».

Além do culto à Bandeira, os alunos deveriam cantar o Hino Nacional e participar das solenidades organizadas pela escola ou pelo CCE. Um exemplo disso pode ser constatado nos trechos que seguem: «Comemoração do Aniversário, a nove de julho: se houver aula ou comemoração a presidente do Centro Cívico, Benedita Fontanese, fará uma pequena palestra sobre a data para toda a escola» (Ata, Escola Z, 06 de julho de 1974); «Foi decidido que as comemorações do dia 21 de abril deverá (sic) ser feita englobando três datas próximas: dia 19 –dia do Índio; dia 21 –Tiradentes e dia 22 –Descobrimiento do Brasil. Para isso os alunos irão formar com a professora de Português texto para uma representação teatral» (Ata, Z, 15 de abril 1974); «as comemorações cívicas alusivas a Tiradentes –vinte e um de abril– e ao Dia do Trabalho –primeiro de maio. Nas referidas comemorações o CCE deverá tomar parte ativa, colaborando na organização do programa das festividades e na confecção artística de cartazes» (Ata, Y, 14 de abril de 1980). «Hoje é o dia do Pan-Americanismo, amanhã é o dia da Conservação do Solo e dia dezoito é o dia do Índio, o primeiro habitante encontrado em nossa Terra pelos descobridores que compunham a esquadra de Pedro Alvares Cabral, quando aqui chegaram no dia vinte e dois de abril de hum mil e quinhentos» (Ata, Escola Y, 14 de abril de 1980). O Aluno E, quando indagado sobre a sistemática das reuniões do CCE, declarou: «A gente respeitava a Pátria, né? Toda reunião nossa do centro cívico a gente cantava o hino nacional e... Até mesmo a bandeira, nós tínhamos ali a bandeira» (Aluno E).

Percebeu-se uma movimentação maior por parte dos alunos do CCE, profissionais da escola e até da comunidade nas comemorações do Sete de

Setembro e as do mês de novembro (Proclamação da República e Dia da Bandeira). Nestas datas, os alunos deveriam desfilarem nas ruas da cidade e os integrantes do CCE formavam um pelotão à parte. Um exemplo disso pode ser constatado em alguns registros localizados na documentação: «Haverá, além das comemorações durante a semana, o Grande Desfile do Dia da Pátria, onde deverão participar os pelotões de Educação Física Masculino e Feminino. O uniforme que o Centro Cívico vai usar no desfile será: calça jeans azul marinho, camiseta branca de manga comprida e congá branco de Educação Física. Usará esse uniforme para se destacar no desfile» (Ata, Y, 7 de agosto de 1981); «Semana da Pátria –01 a 07 de setembro– comemorações nos três períodos, no horário normal das aulas, sendo que no dia sete “Dia da Pátria”, haverá comemoração cívica e grande desfile escolar. Para o desfile, será estudada a maneira de o C.C.E. se ressaltar diante dos demais alunos» (Ata, Z, 6 de agosto 1982).

O mais importante em relação às comemorações pátrias não foi expresso nas atas de reuniões, mas sim por meio do relato do Orientador de EMC, que demonstrou um radical vínculo afetivo com o passado. Nas solenidades que envolviam as datas comemorativas, a intenção era veicular o civismo, a liberdade e o respeito ao próximo. Era a aceitação de uma ideia de Pátria e seu amor por ela; comportamentos pautados na solidariedade coletiva. Enfim, a interiorização de novos valores. De acordo com o sujeito, isso se dava da seguinte forma: «Porque o Sete de Setembro? Porque existiu uma pessoa que lutou pelo bem da Pátria e havia um grupo de pessoas que lutavam pela liberdade. Então a liberdade é um bem maior e o que a gente deve fazer é preservar a liberdade, a gente deve respeitar a liberdade do próximo. Até que ponto vai a minha liberdade e a liberdade do próximo. Então era assim que a gente trazia os valores para que os alunos pudessem interiorizar, para que melhorassem enquanto pessoa» (Orientador EMC).

Sentimento que, de alguma forma, apareceu no relato da Aluna C, que relembra valores relacionados às comemorações cívicas: a família e a comunidade: «Voltando ao assunto de Sete de Setembro, eu lembro que era um evento, eu lembro assim de como a minha mãe e outras mães participavam pra ajudar. Sabe, pra vir fazer roupas, no dia, pra ir lá arrumar cabelo. Então a gente acabava trazendo de uma maneira diferente o pai pra escola, pra participar junto. Essa coisa do evento, de você ter lá sua escola desfilando e ter aquela coisa da família tá indo ver como forma de prestigiar, de uma forma ou outra você alertava, você trazia as pessoas para aquilo, para aquela festa civil, para aquele momento» (Aluna C).

Outra estratégia de envolvimento das comunidades dos CCE foi a organização de programas de rádio semanais com a participação dos estudantes. Neles os alunos divulgavam as atividades dos centros e principalmente as datas comemorativas daquelas semanas. «A gente tinha um horário na rádio, aí tinha um livro que trazia as histórias das datas. Eu lembro que quando eu fui era o dia da secretária e fomos na rádio, falamos da secretária e várias pessoas ligaram e fomos elogiados por isso na escola» (Aluno E).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas pelos integrantes dos CCE eram direcionadas pelas normas oficiais e pelas autoridades escolares. Os estudantes eram chamados à ordem, à disciplina e à responsabilidade, como padrão de comportamento social. Alguns eram convocados pelos dirigentes escolares e eleitos por seus pares.

O direcionamento e o controle, expressos no aparato legal, em alguns casos esbarrou na concepção que cada indivíduo produziu de sua experiência nas escolas na condição de integrantes dos CCE, guardadas as devidas proporções nos diferentes momentos do recorte cronológico estabelecido pela pesquisa.

As experiências relatadas e os registros expostos na documentação analisada revelaram que a organização e a participação nos CCE foram marcantes para os sujeitos envolvidos no processo e que, de formas variadas, apropriaram-se das normas, ora assimilando-as, ora transgredindo-as.