

Criação e funcionamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo sob a ótica bourdieusiana

DAYENNE KAROLINE CHIMITI PELEGRINI*

THIAGO PELEGRINI**

Resumo

A finalidade da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) foi implantar a doutrina de educação moral e cívica e instituir a disciplina de educação moral e cívica nas escolas. Para elaboração desta proposta de trabalho procuramos analisar a criação e implementação da CNMC e suas repercussões no campo educacional brasileiro sob a ótica do pensamento bourdieusiano. O recorte temporal desse trabalho tem início em 1969 com a criação e implantação da CNMC, em 12 de setembro, por meio do Decreto-Lei n. 869 e término em 1986 quando a CNMC foi extinta pelo Decreto n. 93.613. Para alcançar o objetivo proposto recorreremos à pesquisa bibliográfica, a análise documental e o cruzamento das fontes com categorias centrais do pensamento de Bourdieu: escola como sistema de reprodução social, capital cultural e o conceito de habitus. Dessa forma, o sistema escolar é entendido como um dos fatores mais eficazes de conservação escolar através da aparência de legitimidade às desigualdades sociais e a ratificação da herança cultural. Nesse sentido, a função primordial da formação escolar é reproduzir as relações sociais existentes na sociedade capitalista através de mecanismos que introduzem e disseminam de forma dissimulada, tornando como legítima e única a cultura própria das classes dominantes. O capital cultural representado a partir das hierarquias culturais, potencializadas pelo sistema escolar, reforça as divisões sociais determinadas pela produção, posse, apreciação ou consumo de bens culturais socialmente dominantes. Outro importante conceito trabalhado é o habitus. Trata-se de um princípio de produção das práticas sociais incorporadas nos próprios sujeitos, como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social e que tende a funcionar como gerador e estruturador das práticas sociais. Diante dessas considerações, reafirmamos a obra de Bourdieu como elemento fundamental para a compreensão do contexto e análise na qual foi criada e implementada a CNMC e seus desdobramentos no campo educacional. Nesse sentido, entendemos que a educação passa de instância transformadora e democratizadora das sociedades à instituição por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais e a cultura da classe dominante. Portanto, a escola e a disciplina reproduzem o ideário dominante difundindo o capital cultural legitimado e apropriado pelo sistema de ensino.

Palavras-chave: Educação brasileira; Comissão Nacional de Moral e Civismo; Pierre Bourdieu.



* DAYENNE KAROLINE CHIMITI PELEGRINI é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

** THIAGO PELEGRINI é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFMT.

Introdução

Para elaboração desta proposta de trabalho procuramos analisar a criação e implementação da Comissão Nacional de Moral e Civismo e suas repercussões no campo educacional sob a ótica do pensamento bourdieusiano. Para dialogar com o tema proposto será utilizado como referencial teórico alguns aspectos e conceitos versados por Pierre Bourdieu tais como: a escola como sistema de reprodução social, capital cultural, conceito de *habitus* e campo. Para a análise do objeto recorreu-se a legislação educacional que trata da Comissão Nacional de Moral e Civismo e seus desdobramentos, algumas obras de Pierre Bourdieu, além de textos de especialistas que versam sobre a temática

A finalidade da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) foi implantar a doutrina e instituir a disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas. O recorte temporal eleito tem início em 1969 com a criação e implantação da CNMC, em 12 de setembro, por meio do Decreto-Lei n. 869 e término em 1986 quando a CNMC foi extinta pelo Decreto n. 93.613 no período da abertura política no país.

A fim de elucidar o tema recorreu-se a obra do sociólogo referido que entende o sistema escolar como um dos fatores mais eficazes de conservação escolar através da aparência de legitimidade às desigualdades sociais e a ratificação da herança cultural tratada como dom natural.

Para tanto, o texto foi dividido em quatro tópicos: Aporte teórico-metodológico, Contexto histórico de criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo, Comissão Nacional de Moral e Civismo sob a ótica de Pierre Bourdieu e Considerações Finais.

Aporte teórico-metodológico: categorias centrais do pensamento bourdieusiano

Para Bourdieu (2004) a educação contribui para os processos de dominação simbólica e de reprodução social. Nesse sentido, a função primordial da formação escolar é reproduzir as relações de hierarquização social através de mecanismos que introduzem e disseminam de forma dissimulada, tornando como legítima e única à cultura e formas de valoração próprias das classes dominantes.

No entanto, a responsabilidade da escola no processo de reprodução das desigualdades é geralmente resguardada por uma pretensa equidade formal à qual todo o sistema educacional obedeceria. Para Bourdieu (1998), essa equidade é, de fato, injusta e colabora para a manutenção de privilégios, pois trata “todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Segundo o autor, as diferenças geralmente atribuídas a “*dons naturels*” são, na verdade, fruto da herança cultural transmitida aos jovens por suas famílias:

A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41).

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. Sendo o nível de cultura global do grupo familiar o fator que mais se aproxima do sucesso escolar. Para Nogueira (2004, p. 41-43)

“as hierarquias culturais reforçariam as divisões sociais na medida em que elas são utilizadas para classificar os indivíduos segundo o tipo de bem cultural que eles produzem, apreciam, consomem”. A esse poder proveniente da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu (1998) denomina capital cultural.

O desnudamento dessas questões endossa a inclusão da noção de capital aos procedimentos investigativos esboçados. Esse conceito auxilia a compreensão das relações estabelecidas pelos agentes em disputa em um campo, são permeados pelo acúmulo de forças, poder e autoridade específica. É válido frisar também que a análise das disputas em torno do reconhecimento de um capital permite apreender a elaboração dos agentes de “estratégias de conservação ou subversão” e a ordenação das posições em um determinado campo (BOURDIEU, 1983b, p. 90).

São inúmeras as estratégias elaboradas pelos atores sociais para o investimento e acumulação do capital específico valorado no seu campo de atuação. Entretanto, Bourdieu sustenta a confluência de duas ações comuns determinadas pela posição dos atores no campo. O pólo dominante tende a elaborar práticas orientadas a conservação do capital acumulado, secretando uma série de instituições e de mecanismos que assegurem seu estatuto de dominação. Em contrapartida, o pólo dominado busca desacreditar os detentores do capital legítimo e subverter as hierarquizações pré-determinadas.

Outra importante acepção elaborada pelo autor é a de *habitus*, princípio de produção das práticas sociais incorporadas nos próprios sujeitos,

entendido como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social que tenderiam a funcionar como princípio gerador e estruturador das práticas sociais. Para Nogueira (2004, p. 28) “o *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação”.

Bourdieu (2003, p. 53-54) sintetiza o *habitus* como “princípio gerador de estratégias que permitem enfrentar situações imprevisíveis e sempre renovadas”. Deve ser entendido também, como um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 2003, p. 57).

A noção de *habitus* permite a construção de análises que consideram o papel dos sujeitos históricos e os inserem em espaços sociais estruturados evitando à antinomia indivíduo/sociedade que animaram os embates teóricos entre objetivismo e fenomenologia. Bourdieu (2003) utiliza esse conceito para apontar a capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições previamente adquiridas que direcionam as formas de sentir, pensar e agir.

No seu vasto projeto intelectual e rico acervo de publicações o autor esclarece de formas variadas e com diferentes graus de erudição a composição do termo *habitus*. Nessa esfera, Pierre Bourdieu o considera um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”, princípio que gera e orienta significações e práticas que “podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’” sem serem produto de uma obediência

consciente, porém “coletivamente orquestrada” (BOURDIEU, 1983b, p. 61).

Não obstante, o *habitus* pode ser compreendido como o “produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação” de uma identidade reconhecida no mundo social e inscrita no sujeito como “uma natureza biológica”, “lei social incorporada” (BOURDIEU, 2003, p. 61). Assim, cada sujeito histórico torna-se produtor e reproduzidor de sentidos e práticas em um espaço social determinado, fundamentados em uma ação objetiva que “ultrapassa sempre as intenções conscientes” (BOURDIEU, 1983b, p. 72).

Trata-se da interiorização de valores e normas sociais e culturais que permitem a adequação das ações do sujeito à realidade social, sem aparente intenção significativa, tornando-as “sensatas”, ‘razoáveis’ e objetivamente orquestradas” (BOURDIEU, 1983, p. 73). Deve-se ressaltar que a noção de *habitus* inclui a incorporação de sistemas de classificação que preexistem, e, portanto ordenam as construções simbólicas dos sujeitos e suas intervenções sobre o mundo social orientadas pelas posições sociais que desfrutam.

A análise de Bourdieu sugere a importância de examinar adequadamente a estruturação do *habitus*, movimento realizado pelas instituições de socialização dos agentes que detêm interesses comuns em jogo. Aspecto primordial à proposta sugerida nesse texto de examinar o processo de reordenamento de sentidos no campo da Educação instituído pela ação da Comissão Nacional de Moral e Civismo.

Ante essas considerações, avulta-se a anunciação do conceito de “campo”, articulado a acepção de *habitus* como

espaço social privilegiado à sua manifestação, como ponto fulcral a investigação sociológica inscrita nos esforços teóricos de Pierre Bourdieu.

Os campos devem ser analisados sob a ótica de sua historicidade e pela delimitação de suas especificidades, muito embora, se reconheçam propriedades comuns a espaços sociais e culturalmente determinados. Ademais, o conceito de campo pode ser apreendido como “espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nestes espaços”, compreendem também, a definição de objetos de disputa e dos interesses específicos dos atores ou grupos sociais inseridos nos embates pelo controle e monopólio do “campo” (BOURDIEU, 1983a, p. 89).

A utilização do “campo” faculta ao investigador divisar o lócus social no qual se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno do reconhecimento e autorização de representações e práticas que almejam a legitimidade e o controle de um espaço cultural específico. A partir dessa constatação vislumbra-se a possibilidade de examinar as estratégias acionadas pelos agentes, circunscritos ao campo delimitado, para a transformação ou conservação dos sentidos e significações considerados autênticos.

Nogueira afirma que para Bourdieu os sujeitos demonstram em suas ações, mesmo sem ter uma consciência clara disso, pertencer a uma determinada classe que não a sua, desta forma “exercem o poder e a dominação, econômica e, sobretudo, simbólica, frequentemente, de modo não intencional” (NOGUEIRA, 2004, p. 29-30).

Contexto histórico de criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo

Com o golpe militar de 1964 o país sofreu alterações estruturais em sua composição social, econômica e política. Vários historiadores especialistas no pós-64 afirmam que para concretizar as mudanças necessárias à adaptação do arquétipo político ao modelo econômico os governos militares promoveram uma intensa centralização do poder e desproporcional fortalecimento da sociedade política em detrimento da sociedade civil (FICO, 2004; SILVA, 1990).

Assim, foi acionada uma série de mecanismos “que iam desde ações psicossociais de propaganda, passando pela repressão localizada de movimentos contestatórios, até a montagem de operações militares destinadas a eliminar fisicamente os adversários” (SAVIANI, 1987, p. 94).

Segundo Rita de Cássia Ribeiro Barbosa (2006), era primazia do Estado se encarregar do planejamento da segurança nacional. Para tanto, implantou uma série de “medidas restritivas à liberdade de expressão e da montagem de um sistema de informações para identificar eventuais riscos à ordem estabelecida”. Destarte, justificava-se, a “construção gradual de um grande aparato repressivo destinado a controlar a população” (BARBOSA, 2006, p. 68).

Para alcançar os objetivos propostos, o regime militar implementou duas reformas jurídicas no campo educacional que trouxeram modificações tanto para os docentes quanto para os discentes. Desse modo, a Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, reorganizou o funcionamento do ensino superior e foi articulada a escola média pela Lei n.

5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou os antigos primário e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus.

Nesse contexto, em 1969 através do Ministério da Educação e Cultura foi criada e implantada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), em 12 de setembro de 1969, por meio do Decreto-Lei n. 869, como um órgão normativo pelo poder executivo nas quais seus membros eram escolhidos através de nomeações, sem participação popular. A instauração da CNMC teve o intento de regulamentar às ações políticas repressoras e introduzir normatizações acerca da moralidade e dos deveres dos cidadãos no interior escolar.

Sua finalidade era implantar, difundir, manter e fiscalizar a doutrina de Educação Moral e Cívica (EMC) defendida pelo governo, assim como implantar a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) nas escolas. Esta disciplina foi regulamentada através do Decreto n. 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Este texto legal fez um apelo ao patriotismo, à nacionalidade, ao espírito religioso e ao sentimento de união dos cidadãos brasileiros, com o intuito de absorver as contradições sociais e contribuir para a constituição de um Estado soberano. Desta maneira, conforme Luiz Antônio Cunha (2007), as finalidades dessa disciplina consistiram numa sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, da forma que era concebida pela Escola Superior de Guerra.

As justificativas para a implantação da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) podem ser encontradas no combate ao comunismo, na necessidade de propagação da idéia de “Brasil-potência” e no fortalecimento do Estado,

para que este se tornasse capaz de combater seus inimigos internos e externos, além de promover o desenvolvimento econômico. Segundo Juliana Miranda Filgueiras (2007, p.79) a disciplina de EMC visava “a formação ou aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e o preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores espirituais e morais da nacionalidade”. Essa forte carga de moralidade buscava a restrição de conteúdos considerados ameaçadores ao projeto educacional dos militares e a inserção da normatização e contenção através do discurso repressor.

Tinha-se a necessidade de transmitir à sociedade, através de mecanismos como a disciplina de EMC, comportamentos, mensagens e a expressão de um ideário que “busca justificar a nova situação do País em nome do desenvolvimento nacional e da preservação dos valores cívicos e éticos do povo brasileiro” (OLIVEIRA, 1982, p. 11).

A partir dessa “nova” organização do sistema educacional do país, a Educação Moral e Cívica apareceu como “um dos elementos essenciais dessa ditadura”, uma vez que, através dela, formou-se um “expansivo sistema de difusão da doutrina e do imaginário militar”, além de “formas institucionais de fazer política”. Martins (2003, p. 20) acredita que as reformas educacionais embasaram “a capacidade de mudança do papel do Estado na oferta e regulação do Ensino público” e circunscreveram a nova adequação de poder na definição dos conteúdos escolares e na formação docente.

Nessa ótica, José Vaidergorn (1987) entende que a disciplina de Educação Moral e Cívica foi perpassada por doutrinas que permitiam desvendar o discurso autoritário do ensino brasileiro e suas contradições. Entre essas

doutrinas destacam-se o liberalismo, o conservadorismo, o catolicismo, o positivismo e os encaminhamentos da doutrina de segurança nacional. Para o autor, essa disciplina tinha como intento a preservação do poder dos grupos conservadores visando o controle ideológico das camadas populares.

De acordo com as atribuições estabelecidas para a CNMC, ela teria um grande poder de decisão em relação às questões que envolvessem a Educação Moral e Cívica, nos diversos espaços, principalmente nos ligados ao universo escolar. Também atuaria nos sindicatos, na imprensa e em outros órgãos governamentais. Entre os membros que constituíram a CNMC destacam-se pessoas ligadas as Forças Armadas, à Igreja e educadores vinculados a universidades. Ressalta-se a participação desses grupos, uma vez que, passaram a ser uma organização com uma ação política sofisticada que participou do estágio inicial de articulação do golpe de Estado de 1964.

Para Maria Aparecida de Freitas Brisolla de Oliveira (1982, p. 7) antes de ser uma expressão puramente militarista “os fundamentos ideológicos da Educação Moral e Cívica expressariam os ideais desenvolvidos, conjuntamente, por civis e militares”. Dessa maneira, a EMC difundida nesse período veiculava o pensamento católico, associando democracia e religiosidade, com o intuito de minimizar as contradições e idéias divergentes, gerando uma passividade coletiva frente aos problemas sociais.

Patrícia Sposito Mechi (2002, p. 69), ao analisar a reforma universitária de 1968, afirma que a universidade deveria “contribuir para a formação de técnicos altamente qualificados, necessários para o projeto de desenvolvimento acelerado proposto pelo regime” e também

“divulgar e resguardar os ideais da classe dominante”. A autora afirma ainda que a educação funcionou como estratégia de hegemonia durante o regime militar, no qual as disciplinas propostas (EMC e Estudos dos Problemas Brasileiros) “deveriam preparar a classe dominante para conduzir o país segundo as concepções formuladas pela Escola Superior de Guerra” e “veicular essa ideologia a outras camadas sociais, já que essa classe formaria a opinião pública (2002, p.132)”.

A Comissão Nacional de Moral e Civismo sob a ótica de Pierre Bourdieu

Pensando o objeto a partir dos conceitos contidos na obra de Bourdieu podemos caracterizar a Comissão Nacional de Moral e Civismo como um mecanismo que interfere no sistema escolar agindo como elemento de conservação e legitimação das desigualdades. Os responsáveis pela Comissão Nacional de Moral e Civismo a constituíram como um catalisador das ações de dominação simbólica e de reprodução social.

A CNMC atuou como um reforço ao ideário educacional suscitado pelas reformas educativas. Difundiu a idéia de que através da educação “ocorreria à redistribuição de renda, a mobilidade social, o desenvolvimento do espírito comunitário, a adesão aos princípios da democracia cristã” (BARBOSA, 2006, p. 22-23). Sob a ótica bourdiesiana as ações da CNMC acentuaram a conformação com as condições de escolaridade por escamotear as disparidades culturais dos educandos (BOURDIEU, 1998).

Um exemplo evidente desse processo no campo escolar foi a disciplina de Educação Moral e Cívica instituída pela Comissão Nacional de Moral e Civismo

que mantinha o propósito de reproduzir as relações de dominação existentes de forma sutil e dissimulada, reforçando a imposição de poder e moralidade do regime militar.

Nessa esfera, o campo educacional serviu como espaço social privilegiado para a ação dos grupos dominantes responsáveis pelo projeto de escolarização da ditadura militar. A escola foi palco para a imposição dos interesses específicos dos governos militares por meio do controle e monopólio do campo com poucas possibilidades de contestação.

De modo complementar reforçava-se a aquisição de um capital cultural específico e o respeito às hierarquias culturais estabelecidas. Seu intuito consistia em classificar os indivíduos e delimitar sua posição na produção, posse e consumo de bens culturais autorizados e disseminados como favoráveis aos governos militares. Devemos frisar a recorrência a práticas de conservação de capital e a mecanismos de dominação auxiliares a ação da Comissão Nacional de Moral e Civismo como a censura à imprensa e meios de comunicação. Como podemos comprovar no texto da Lei n. 869/1969, artigo 2, alínea d:

d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade (BRASIL, 1969).

Com relação ao conceito de *habitus* a Comissão atuou na tentativa de inculcar artificialmente um novo conjunto de práticas sociais incorporadas, maneiras

de julgar e valorar situações diversas, impregnado de patriotismo, religião, cidadania e moralismos regulando as formas de sentir, pensar e agir dos sujeitos escolares.

Entre os documentos que a regulamentaram encontra-se trechos que enfatizam o objetivo de utilizar a EMC para a formatação de um “novo” *habitus* explorando seu potencial como “força plasmadora de comportamentos e inspira atitudes”. Dessa forma, a EMC foi caracterizada como uma prática educativa voltada à orientação “de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa”, capaz de influir sobre a “maturação da personalidade” e nortear a “formação de hábitos correspondentes” (CFE, 1971, p. 114).

A CNMC buscava abarcar diferentes momentos e perspectivas da vida pública e privada do estudante, vinculando-a a preceitos religiosos e ufanistas que consideravam que homem era, essencialmente, “dependente para com Deus, para com a pátria, para com os outros homens, para com os valores morais que o solicitam e que se lhe impõem como um imperativo” (CFE, 1971, p. 111).

Logo, essas práticas propostas pela CNMC passaram a ser incorporadas pelos sujeitos via escolarização criando um “sistema de disposições duráveis” voltado a conceber o cidadão modelo pretendido pelo regime militar. A utilização desses mecanismos pelos governos militares objetivava transmitir à sociedade comportamentos, discursos, a expressão de um ideário que buscava “justificar” uma situação autoritária e antidemocrática em nome de um pretenso desenvolvimento nacional e da preservação dos valores cívicos e éticos. Transformando a escolarização em um “trunfo social, político e simbólico” (FORQUIN, 1992, p. 44).

Considerações finais

Ante ao exposto, reafirma-se a validade dos conceitos contidos na obra de Bourdieu como elementos fundamentais para a compreensão do contexto e análise na qual foi criada e implantada a Comissão Nacional de Moral e Civismo e seus desdobramentos no campo educacional. Nesse sentido, para Bourdieu, a educação passa de instância transformadora e democratizadora das sociedades à instituição por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais e a cultura da classe abastada. Portanto, a escola e a disciplina reproduzem o ideário dominante difundindo o capital cultural validado e apropriado pelo sistema de ensino.

Pode-se constatar que os governos militares do período vigente, através de artifícios oficiais como a instituição da CNMC, influenciaram, sobremaneira, o campo educacional, difundindo seus ideais e reproduzindo no sistema de ensino seus pressupostos. A partir do estabelecimento de diferenciações na valoração do capital cultural e da consolidação de hierarquias sociais foi assegurado a inculcação de normas de conduta para a formação de cidadãos complacentes e cordatos.

A CNMC agiu com o intuito de aplicar uma série de práticas culturais, estabelecer julgamentos e valores morais relacionados ao culto a pátria e a obediência a religião que deveriam ser internalizados como formas de sentir, pensar e agir. Nesse sentido, a disciplina implementada pela CNMC ambicionou a criação de um “novo” *habitus* adequado aos interesses conservadores dos responsáveis pela política educacional dos governos militares.

Referências

- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Os Planos de Desenvolvimento e a Educação: de Juscelino Kubitschek ao regime militar**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, CAMPINAS, 2006.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 2003. pp. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre, O mercado dos bens simbólicos. In: **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva 1998 P: 99-154
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.
- _____. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo/Rio de Janeiro: Ática, 1983b.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papiрус, 1996.
- _____. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.
- _____. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Reforma o ensino superior no país. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1968.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1969
- BRASIL. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1971.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Reforma o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1971.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Institui os currículos e programas de Educação Moral e Cívica. Parecer n. 94, de 4 de fevereiro de 1971. In: AZEVEDO, Gilka Vincentini Ferreira de. **Do ensino de 1. Grau**: legislação e pareceres. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo na educação brasileira – 1931/97. In: **Anais do VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**. Buenos Aires, 2007.
- FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2006.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na Ditadura Militar brasileira: demarcação do espaço e atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (org.). **Ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.
- MECHI, Patrícia Sposito. **O poder da educação: ideologia e dominação no Projeto educacional da ditadura militar**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2002.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OLIVEIRA, Maria Aparecida de Freitas B. **A implantação da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, 1982.
- SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Autores Associados, 1987.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira. A modernização autoritária: do golpe militar a redemocratização 1964/1984. In: **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campos, 1990.
- VAIDERGORN, José. **As moedas falsas: Educação, moral e cívica**. Dissertação de mestrado. UNICAMP. Campinas, 1987.