

A ESCOLA COMO MEIO OPERACIONAL DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)

ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI

Universidade de Passo Fundo (UPF), Rio Grande do Sul, Brasil

SIDINEI CRUZ SOBRINHO

Instituto Federal Sul Riograndense (IFSul), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: Na segunda metade do século XX, o Brasil se encontra em uma Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e, naquele contexto, a escola restou por ser um dos meios operacionais de fortalecimento ideológico e discursivo da época. O presente texto objetiva discutir a escola enquanto um dos meios de operacionalização e fortalecimento do ideário da Ditadura Civil-Militar brasileira, tomando como categoria o discurso em Michael Foucault, e como materialidade os registros publicados em livros didáticos do período. Para elaboração dos argumentos, pautou-se em uma metodologia dialética, com procedimento analítico-reconstrutivo e técnica da análise de conteúdo, sendo o *corpus* documental constituído por livros didáticos utilizados nas escolas durante o período. Em seu desenvolvimento, o texto problematiza a cultura escolar e o livro didático e conclui ser possível perceber evidências da escola como espaço da operacionalização de estratégias discursivas alinhadas ao contexto ditatorial.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura Civil-Militar. Escola. Livro Didático.

INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, logo após um período conhecido como nacional-desenvolvimentismo, nas décadas de 1950/1960 (Souza; Campos, 2021), o Brasil entrou em uma Ditadura Civil-Militar que assinalou de forma inconteste as décadas seguintes. As marcas dessa Ditadura Civil-Militar (como todo contexto de exceção) fizeram-se notar em diferentes aspectos da sociedade brasileira, sendo oriundas de distintos lugares: o Ato Institucional; a dissolução do Congresso; a cassação de mandatos; o manifesto, a passeata; o protesto; a guerrilha; a perseguição, a restrição; o exílio, a prisão, a tortura... a escola, conforme respaldam Alencar (1979); Ferreira & Bittar (2006), Julia (2001), entre outros.

O presente artigo parte da premissa de que a escola desempenhou um papel crucial na transmissão e na internalização das marcas deixadas pela Ditadura Civil-Militar nos indivíduos que nela passaram. A escola atuou tanto como receptora quanto como disseminadora do discurso ideológico que sustentava o Estado de exceção. Desta forma, a escola se consolidou como uma das instituições operacionais responsáveis pelo fortalecimento da ideologia e pela naturalização do regime ditatorial.

A escola, de forma obrigatória, atuou como um dos mecanismos operacionais para a legitimação e consolidação ideológica da Ditadura Civil-Militar. Ela funcionou como um meio utilizado para mascarar as contradições existentes, promovendo a noção

de uma sociedade unificada, a partir da qual os propagandistas do regime militar podiam estabelecer e disseminar suas narrativas. Assim, no que tange ao período ditatorial de 1964 a 1985, é possível afirmar que a educação “foi organicamente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. Sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar” (Ferreira; Bittar, 2006, p. 14-15).

Por meio da escola, foi estabelecido um sistema de suporte ideológico que reafirmava uma visão de mundo específica, fundamentada em um consenso permeado por contradições, que justificava uma suposta “revolução” em nome da segurança nacional. Mas de que maneira a escola se configurava como um instrumento operacional? Em grande parte, isso se dava pela cultura escolar, que, através de elementos permanentes como procedimentos, rituais, rotinas, normativas, currículos e materiais didáticos, consolidava o discurso predominante da época. Portanto, este estudo visa analisar como a escola foi empregada para implementar e reforçar as ideologias da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), investigando a interação entre o regime militar e o sistema educacional.

Toma-se, enquanto categoria principal, o discurso, compreendido como “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 1986, p. 135) e como materialidade os principais registros publicados em livros didáticos do período.

Parte ainda, da crença na existência de uma historicidade nas produções discursivas do período, associada a “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 1986, p. 136).

Para o desenvolvimento dos argumentos, a pesquisa baseou-se em uma metodologia dialética, empregando um procedimento analítico e reconstrutivo. Nesse método, o fenômeno é investigado e avaliado (a escola como um instrumento para a operacionalização do discurso da Ditadura Civil-Militar no Brasil) e, em seguida, reconstruído em uma narrativa textual e crítica, utilizando a técnica de análise de conteúdo.

A técnica adotada para exame do corpus documental foi, portanto, a análise de conteúdo, definida por Bardin como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2007, p.38). Dentre os procedimentos foi utilizada a análise temática, onde o “[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2007, p. 105).

O conjunto documental foi formado por uma seleção de treze livros didáticos empregados nas escolas brasileiras durante o período analisado. Destes, três estavam associados à disciplina de Estudos Sociais (Ensino Fundamental), cinco pertenciam à disciplina de História (Ensino Médio) e cinco eram relacionados à disciplina de Educação Moral e Cívica, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Livros didáticos analisados

Disciplina	Livro Didático
Estudos Sociais	FILHO, Clóvis Pacheco; MICHALANY, Douglas; NETO, José de Nicola; RAMOS, Ciro de Moura. Curso de Estudos Sociais. São Paulo: Editora Michalany S/A, 1977.
Estudos Sociais	SOUZA, Ari H. de; ARAUJO, Rosi O. Estudos Sociais. Nossa terra nossa gente. 6ª série. São Paulo: IBEP, [197-].
Estudos Sociais	TEIXEIRA, Francisco Maria Pires. Estudos Sociais: interação nacional. 6ª série, 1º grau. São Paulo: Ática, 1977.
História	HERMIDA, Borges. Compêndios de História do Brasil. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1973.
História	ALENCAR, Francisco, CARPI, Lúcia, RIBEIRO, Marcus Venício. História da sociedade Brasileira, 1ª Ed – Rio de Janeiro: Ao livro Técnico. 1979
História	LUCCI, Elian Alabi. TDHB – Trabalho Dirigido de História do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1979.
História	SILVA, Francisco de Assis; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. História do Brasil: Colônia, Império e República. São Paulo: Editora Moderna, 1976
História	TAVARES, Alberto de Lyra. O Brasil de minha geração. Mais dois decênios de lutas: 1956/1976. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1977.
Educação Moral e Cívica	CORREIA, Avelino Antonio. Estudos dirigidos de educação moral e cívica. São Paulo: Ática, 1976
Educação Moral e Cívica	DORNELLES, Leny Werneck. Pátria e Cidadania: EMC. 4º ano. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.
Educação Moral e Cívica	GARCIA, Edília Coelho. Educação moral e cívica na escola de primeiro grau. São Paulo: LISA, 1972
Educação Moral e Cívica	LUCCI, Elian Alabi. TDMC – 2 O trabalho dirigido de Moral e Civismo – 1º. Grau – 2º. Vol.2: 7ª. ed. São Paulo, 1979.
Educação Moral e Cívica	SCHIMIDT, M. J. Curso de Educação Moral e Cívica. 3. Rio de Janeiro: Livraria AGIR, 1971.

Fonte: Organização autoral (2024).

Para desenvolver a narrativa, o texto segue estruturado em quatro seções: uma primeira seção que problematizará a cultura escolar e sua correlação com o livro didático enquanto parte dessa cultura, tratando ambos como condutores ou meios operacionais do ideário discursivo da ditadura. Uma segunda seção que discutirá abordagens temáticas de alguns dos livros didáticos de Estudos Sociais e História utilizados no período. Uma terceira seção está dedicada a discussão circunstanciada com base em uma seleção de livros didáticos de Educação Moral e Cívica. Por fim, uma derradeira seção dedicada a argumentos conclusivos.

MARCAS INDELÉVEIS: A CULTURA ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO

Enquanto instituição, os caminhos pelos quais a escola fixou-se como um meio operacional do ideário discursivo do período, passavam pela cultura escolar que, em marcas permanentes (procedimentos, ritos, rotinas, normativas, currículos, material didático), solidificava o discurso da época.

A cultura escolar é uma categoria de pesquisa compreendida enquanto “conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’ sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Forquin, 1993. p.167, destaques no original). De uma forma mais minudenciada, a cultura escolar pode ser traduzida como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001. p. 10-11).

O contexto social predominante, entre outros fatores, também influencia a formação da cultura escolar, uma vez que a organização escolar é temporária e, portanto, histórica e datada. Assim, a cultura escolar é moldada pela interpretação do contexto, que contribui para definir o seu cotidiano. Práticas pedagógicas, materiais didáticos e discursos transcendem os procedimentos típicos da atividade escolar, funcionando também como espaços de reflexo do contexto externo e histórico em que são gerados.

Por outro lado, se considerarmos, com base em Munakata (2016, p.122), que os componentes da cultura escolar não se limitam a condições específicas, mas são também sujeitos a práticas, apropriações, reinterpretações e resistências, gerando diferentes configurações dentro do ambiente escolar, podemos concluir que a escola tem um papel significativo na forma como o contexto externo é entendido.

Além disso, na cultura escolar, há características únicas resultantes de práticas e artefatos que são intrínsecos ao ambiente educacional e ao seu funcionamento diário. Um exemplo notável desses artefatos é o livro didático, que pode estar presente em outros contextos, como em bibliotecas de colecionadores ou em escritórios de avaliadores e pesquisadores, mas sua verdadeira importância e função são plenamente reconhecidas apenas dentro da escola.

Nessa direção, “o livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (Idem, 2016, p.123), considerando que os livros didáticos são “os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (Bittencourt, 2011, p. 299).

Os livros didáticos assumem papel relevante na cultura escolar, sendo capazes de condensar “seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, [...] seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (Forquin, 1993, p. 167), fazendo parte dos artefatos “que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (Julia, 2001, p. 2).

Isso porque o livro didático “se caracteriza como portador de saberes acumulados, selecionados e sistematizados por agentes de uma sociedade e a serem ensinados em específicas disciplinas escolares” (Gusmão; Honorato, 2019, p. 09). Ele se configura em um artefato que transcende o apoio didático ao processo de ensino, revelando “traços da cultura societária que o elaborou [...] pois faz parte de suas finalidades a difusão e a consolidação de conteúdos e valores socioculturais e políticos” (Idem, 2019, p. 09-10).

Pode-se concluir que um dos mecanismos mais eficazes para a inserção de discursos e posicionamentos ideológicos no ambiente escolar é o livro didático. No contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira, essa influência tornou-se particularmente relevante a partir de 1966, quando o governo estabeleceu o Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), a partir do Decreto nº 59.355 (Brasil, 1966), no âmbito da parceria entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) (Gusmão; Honorato, 2019, p. 10).

No entanto, a colaboração entre o MEC e a USAID não durou todo o período previsto. Em 11 de março de 1970, foi promulgada a Portaria nº 35 do Ministério da Educação, que instituiu o sistema de coedição de livros com editoras nacionais, utilizando recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), criado pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.

Em 1971, o Instituto Nacional do Livro passou a gerenciar o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 09 de junho do mesmo ano, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) foi extinta pelo Decreto nº 68.728. Posteriormente, em 1976, o Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro, criou a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), que, após a extinção do Instituto Nacional do Livro (INL), assumiu também as responsabilidades de edição e distribuição dos livros didáticos. Em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substituiu a Fename. Ao final do período, o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), substituindo o PLIDEF.

O destaque e atenção dedicados pelo governo às políticas para o livro didático no período ditatorial, permite constatar a centralidade de tal artefato na cultura escolar e o seu potencial como instrumento discursivo da Ditadura, uma vez que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (Foucault, 2013, p. 35).

APONTAMENTOS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS E HISTÓRIA

Nessa seção examinamos 08 (oito) livros didáticos do período, sendo 03 (três) vinculados a disciplina de Estudos Sociais (1º grau) e cinco da disciplina de História (2º grau). Para discutir conteúdos publicados em tais livros, optamos por abordagens temáticas: a) o nacionalismo ufanista; b) o vocabulário próprio; c) justificativas para o golpe; d) a relativização dos eventos históricos e, e) o ‘perigo comunista’.

Em razão do primeiro tema, o livro de Francisco Maria Pires Teixeira, intitulado *Estudos Sociais: interação nacional*, de 1977, apresenta-se matizado por um discurso nacionalista, de conciliação e com tons ufanistas, sugerindo que “todos participam da vida da Nação e, por isso todos têm um desejo comum em defender os interesses nacionais” (Teixeira, 1977, p.08). Construindo um discurso que evidenciava o ‘bem comum’, o livro seguia informando que “todos os brasileiros têm seus objetivos pessoais. Mas, acima deles, estão os interesses e objetivos nacionais. Estes objetivos devem ser alcançados pelo trabalho de todos os cidadãos e do governo, unidos por um sentimento comum, o sentimento nacional” (Idem, 1977, p.08).

No trecho analisado, o sentimento nacionalista era fomentado por diversos argumentos, entre os quais a prioridade dos ‘interesses e objetivos nacionais’ sobre os interesses pessoais. Em um contexto em que o lema “Brasil: ame-o ou deixe-o” (slogan do presidente Emílio Garrastazu Médici, nascido em Bagé/RS em 1905 e falecido no Rio de Janeiro/RJ em 1985, que governou de 30 de outubro de 1969 a 15 de março de 1974) era amplamente divulgado, o nacionalismo acabava por refletir certo consenso social.

Quanto à segunda abordagem temática, ou seja, ao vocabulário específico, é pertinente observar obras como *História do Brasil: Colônia, Império e República*, de Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos, que ilustram a utilização desse vocabulário na construção de narrativas. No texto, o contexto da Ditadura Civil-Militar ganhava conceituações particulares ou um vocabulário próprio: o golpe era denominado “movimento de março de 1964” onde, “a 31 de março de 1964, João Goulart foi deposto por um movimento político-militar” (Silva; Bastos, 1976, p. 228).

O período que sucede os anos 1964, já na chamada ‘República Contemporânea’ e, no qual também participavam os governos de: Eurico Gaspar Dutra (de 1946 a 1951); Segundo Governo de Getúlio Vargas (de 1951 a 1954); de Juscelino Kubitschek de Oliveira (de 1956 a 1961); Jânio da Silva Quadros (de 31 de janeiro de 1961 e 25 de agosto de 1961); e de João Belchior Marques Goulart (de 7 de setembro de 1961 a 1 de abril de 1964) (Silva; Bastos, 1976).

Na obra de Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Marcus Venício Ribeiro, intitulada *História da sociedade Brasileira*, de 1979, o período pós-1964 é chamado de “Um Novo Estado: A República de 1964 aos nossos dias” (Alencar; Carpi; Ribeiro, 1979). Outro livro utilizado no *corpus* documental, *Compêndios de História do Brasil*, de Borges Hermida, também utiliza conceituações próprias para se referir ao período. Chama o golpe de 1964 de ‘revolução’, indicando em seu conteúdo programático o estudo do “movimento de março de 1964: vitória da revolução e eleição no Congresso, do Marechal Castelo Branco. Programa financeiro do governo de Castelo Branco: conter a inflação. A última constituição: promulgada em 1969. O sucessor de Castelo Branco: marechal Artur da Costa e Silva” (Hermida, 1973, p. 295).

Na mesma direção, a obra de Ari Souza e Rosi Araújo, *Estudos Sociais - Nossa terra nossa gente (197-)* conceitua o Golpe como a “Revolução de 31 de março de 1964”, fruto de uma “ação militar da Revolução Democrática” (Souza; Araújo, [197-], p. 95).

A terceira temática abriga as justificativas para o golpe. O livro de Elian Alabi Lucci, *TDHB – Trabalho Dirigido de História do Brasil*, de 1979, assim descrevia aqueles primeiros meses de 1964:

A indisciplina já se mostrava nítida no meio das próprias Forças Armadas e a insistência do Presidente em tentar promulgar o Estado de Sítio, provavelmente para intervir na Guanabara, onde o jornalista Carlos Lacerda lhe fazia oposição, começaram a preocupar seriamente os meios civis e militares do país. A preocupação aumentou ainda mais quando, a 13 de março de 1964, o Presidente, em um comício realizado junto a E. F. Central do Brasil, no Rio de Janeiro, onde se reuniram milhares de trabalhadores, para aumentar seus poderes, anunciou a Revisão da Constituição e assinou os decretos da reforma agrária, incorporação de empresas etc. Imediatamente a oposição de agigantou em todo o País. Os militares e uma parte da classe dirigente do País, apoiados pelo clamor popular, representado pela Marcha da Família com Deus pela Liberdade, no dia 31 de março de 1964, depuseram o presidente (Lucci, 1979a, p. 231).

O trecho destacado, leva o leitor a entender que 'milhares de trabalhadores' não seriam representativos do 'clamor popular'. Dessa forma, 'milhares de trabalhadores' não são considerados determinantes, enquanto o 'clamor popular' oriundo das classes média e alta, que participaram da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, é retratado como digno de atenção pelo exército.

Os eventos que culminaram no golpe de 1964 eram descritos como resultado dos supostos erros do populismo pois, de acordo com a obra *História da sociedade Brasileira*, os governos populistas sofreram a "consequência das suas próprias contradições, vítima dos seus próprios erros e pelo fortalecimento da oposição civil e militar" (Alencar; Carpi; Ribeiro, 1979, p. 316).

Na obra *O Brasil de Minha Geração*, publicada em 1977, o autor sustenta que o exército foi 'persuadido' pelas ações do então presidente de que era necessário 'salvar a democracia' através de uma 'revolução'. O livro atribui a João Goulart toda a 'responsabilidade' pelas medidas adotadas durante essa 'revolução':

O presidente João Goulart, pelas suas atitudes e omissões, terminou por convencer o Exército, como as demais Forças Armadas, de que era preciso salvar a democracia brasileira pela Revolução. [...] Teria sido muito melhor se, advertido e alertado para as pressões que progressivamente o iam envolvendo, o Governo tivesse poupado à Nação e, particularmente à democracia brasileira, aquela contingência dramática de definir-se no quadro do dilema face ao qual a Nação (não) teve outra alternativa: escravizar-se ou reagir. Essa foi a razão de ser da Revolução (Tavares, 1977, p. 98).

Por outro lado, em *Estudos Sociais - Nossa terra nossa gente (197-)* as motivações do Golpe (ao que denomina revolução) são descritas como: "uma sequência de greves, o aumento da inflação, as dificuldades econômicas e as agitações políticas, [que] fizeram surgir o movimento revolucionário que depôs o Presidente João Goulart: a Revolução de 31 de março de 1964" (Souza; Araujo, [197-], p. 95).

Da mesma forma, a quarta abordagem temática trata da relativização dos eventos históricos associados ao regime militar estabelecido. Por exemplo, em relação à interrupção do estado democrático em 1964, o livro de Francisco de Assis Silva e Pedro

Ivo de Assis Bastos apenas relata que, em 31 de março de 1964, João Goulart foi deposto por um movimento político-militar liderado pelos generais Luis Carlos Guedes e Olímpio Mourão Filho, com o apoio de Magalhães Pinto, governador de Minas Gerais (Silva; Bastos, 1976, p. 228). Similarmente, há uma relativização do Ato Institucional nº 5, ao explicar as circunstâncias que levaram o presidente a adotar essa medida, destacando que, sem o apoio da Câmara dos Deputados e do partido ARENA, e sem autorização do Congresso para punir dois deputados acusados de agredir moralmente o governo e as Forças Armadas, Costa e Silva promulgou o Ato Institucional nº 5 em 13 de dezembro de 1968. (Idem, 1976, p. 231).

No mesmo sentido, em relação ao Ato Institucional nº 5, em *Curso de Estudos Sociais*, Clóvis Pacheco Filho [et. al.], datada 1977, afirmam:

O novo Presidente procurou restabelecer as liberdades que haviam sido limitadas no governo anterior, pelos Atos Institucionais n.º 1 e n.º 2. Todavia, essa atitude democrática foi mal interpretada pelos elementos contra - revolucionários (principalmente os comunistas), os quais pensaram que poderiam aproveitar-se da situação para retomar o poder. Assim, considerando o crescimento da agitação antigovernamental, e tendo em vista a necessidade de assegurar a continuação da Revolução de 1964, Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968, baixou o Ato Institucional n.º 5 (Filho; Michalany; Neto; Ramos, 1977, p. 139).

Na análise apresentada pelo livro em questão, o endurecimento das ações do governo militar é atribuído aos sujeitos contrarrevolucionários, especificamente aos comunistas, que supostamente mal interpretaram a concessão de liberdades feita pelo novo presidente. A alegada agitação antigovernamental é responsabilizada pelo agravamento das relações entre o governo e certos segmentos da sociedade civil. Esta narrativa desloca a responsabilidade pelo Ato Institucional nº 5 dos agentes governamentais para atores externos, minimizando as escolhas políticas e a possível violência estatal e enfatizando a ideia de uma reação natural às referidas agitações.

O medo do comunismo como justificativa para o golpe também aparece em outras obras, marcando a quinta abordagem temática. Por exemplo, no livro *Estudos Sociais - Nossa Terra Nossa Gente* (197-), de Ari Souza e Rosi Araújo, o período anterior ao golpe é descrito como um momento em que “a imprensa democrática denunciava o perigo, recordando o exemplo trágico dos húngaros”. (Souza; Araujo, [197-], p. 95). Da mesma forma, a obra de Alencar, Carpi e Ribeiro (1979) atribui a tensão de classes do período a um ‘perigo’ invisível, o perigo comunista, destacando a “reação das classes proprietárias, atemorizadas com a ascensão popular, e dos setores conservadores da classe média, prejudicados pela inflação e amedrontados pela suposta ameaça de ‘cubanização’ do país”. (Alencar; Carpi; Ribeiro, 1979, p. 313-314).

A análise e reconstrução das abordagens presentes nos livros didáticos de *Estudos Sociais* (para o Ensino Fundamental) e *História* (para o Ensino Médio) revela que esses materiais frequentemente promoviam uma narrativa em consonância com a Ditadura Civil-Militar de 1964. Observou-se que os textos didáticos reproduziam um

discurso que não apenas empregava uma terminologia específica e a relativização de eventos, mas também direcionava a responsabilidade pelos acontecimentos para fatores externos, implicando que as ações das Forças Armadas e de segmentos da sociedade foram resultantes de circunstâncias forçadas. Esta abordagem contribuiu para a construção de uma visão historicamente tendenciosa, refletindo a ideologia do regime militar e suas justificativas.

ANOTAÇÕES ACERCA DOS DISCURSOS NOS LIVROS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

A disciplina de Educação Moral e Cívica – suas práticas pedagógicas recheadas de simbolismos e seu material didático –, restou como uma das mais tangíveis presenças da Ditadura Civil-Militar no Brasil, tanto por emparelhar-se diretamente ao estado de exceção, estimulando discursos e operacionalizando perspectivas de balizamento do período pois, “foram nos anos entre 1960-1980 que essa disciplina obteve maior visibilidade representando uma estratégia societária no âmbito escolar para se fazer inculcar preceitos de civilidades em tempos autoritários” (Gusmão; Honorato, 2019, p. 06). Os autores ainda asseveram que, no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) “a disciplina de EMC foi empregada como instrumento condicionador do comportamento dos indivíduos com vistas ao enquadramento social dentro de específicos ideais de homem civilizado” (Idem, 2019, p. 05-06).

Com esse objetivo, a disciplina de Educação Moral e Cívica foi implantada nas escolas durante o final do mandato do governo de Marechal Arthur da Costa (1967 - 1969) e início do governo do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), através do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

Assinado pelos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, que informavam usar “das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968” (Brasil, 1969), o Decreto-lei divulgava em seu art. 1º que a disciplina em foco foi “instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País”.

Além disso, o Decreto-lei expunha, no artigo 2º, as finalidades da EMC, divididas em oito itens que passavam por tópicos como o ‘fortalecimento da unidade nacional’; a ‘dedicação à família e à comunidade’; a defesa dos ‘valores espirituais e éticos da nacionalidade’; o ‘bem comum’; o ‘culto à Pátria’, além do culto e obediência à Lei (Idem, 1969).

O Decreto-lei seguia informando e ratificando que a Educação Moral e Cívica deveria ser compulsoriamente ministrada em “todos os graus e ramos de escolarização” (Art.3º, Brasil, 1969), sendo que no Segundo Grau, além da EMC, seria ministrada a disciplina de “Organização Social e Política Brasileira” (Art.3º, § 1º, Brasil, 1969) e, no Ensino Superior – inclusive na pós-graduação –, figuraria a disciplina de “Estudos de Problemas Brasileiros” (Art.3º, § 1º, Brasil, 1969).

Sobre a obrigatoriedade dos estudos de Educação Moral e Cívica, os manuais da época assim se posicionavam:

A finalidade máxima da instituição da Educação Moral e Cívica [...] prende-se à necessidade de fortalecer, através da escola, os instrumentos necessários à formação de uma consciência social para uma cidadania efetiva, isto é, instrumentalizar o indivíduo, a fim de que ele possa vir a ser um cidadão consciente, capaz de praticar uma cidadania efetiva (Dornelles, 1971, p. 1).

Outro livro didático do período sugere que o estudo da Educação Moral e Cívica tinha o objetivo de preservar a ordem estabelecida. Ao cursar essa disciplina, o aluno seria exposto à formação fundamental para a constituição da nacionalidade, incluindo “os valores que nos legaram nossos antepassados; as responsabilidades que vocês enfrentam em um mundo a se renovar aos nossos olhos. [...] é necessário desenvolver ao máximo a fé em Deus, nos homens e no Brasil; o aperfeiçoamento do caráter; o sentido do serviço” (Schmidt, 1971, p. 15).

Nos roteiros produzidos pelos livros, se identifica o papel da escola como uma instituição de repasse de conteúdos e desenvolvimento do espírito cívico e moral, emparelhada a uma lógica de manutenção do processo iniciado em março de 1964:

A escola é a instituição que o leva a desenvolver-se culturalmente (culturalmente; fisicamente). Além de procurar instruir o aluno e desenvolvê-lo culturalmente, a escola tem por finalidade integrar o indivíduo na sociedade, educando-o cívica e moralmente. [...] A comunidade escolar é como uma reprodução, em tamanho menor, da sociedade (Lucci, 1979b, p. 75).

Já em relação ao Golpe de 1964, os livros didáticos de Educação Moral e Cívica justificavam o movimento, com base em argumentos de foro moral: o perigo comunista; o bem comum; a educação e a Pátria.

A exemplo do que ocorria nos livros de Estudos Sociais e História, o ‘perigo’ comunista estabelecia pauta dos livros de Educação Moral e Cívica. Porém os livros pareciam preocupados em explicar ao aluno em que consistia, exatamente, o comunismo:

O Comunismo ou o Marxismo, [...], é uma doutrina político-econômica que pretende acabar com a propriedade privada e com as classes sociais e **pretende ser imposta a todos os povos do mundo**, nem que para isso seja necessário o uso de canhões e tanques de guerra, como ocorreu em Praga, na Tchecoslováquia, em 1968. Antes de tentar o ataque militar, sempre muito antipático e impopular, **os comunistas fazem intensa propaganda através de seus adeptos**, que **infelizmente** existem em todas as nações do mundo. É a este tipo de propaganda que se pretende subverter a ordem estabelecida num país, que se chama de subversão (Garcia, 1972, p. 198, **grifos nossos**).

Percebemos aqui os argumentos de foro moral para deslindar o assunto, matizados por termos como ‘ataque militar’, ‘propaganda’, ‘infelizmente’ e ‘subversão’.

Pareceria paradoxal, se não fosse alinhado ao discurso da época, o livro mencionar que em Praga, no ano de 1968, os comunistas teriam utilizado “canhões e tanques de guerra”, algo que os militares haviam feito no Brasil, quatro anos antes. Todavia, para os livros de EMC, o movimento de 1964 não tinha sido um Golpe, mas filiava-se a outras categorias de intervenção, posto que teriam livrado o país do comunismo: “diante desta propaganda comunista as democracias foram colocadas diante de um dilema: manter a liberdade, até mesmo com o risco de serem destruídas, ou restringirem algumas liberdades, em nome da própria liberdade” (Idem, 1972, p 199).

Outro aspecto abordado refere-se às funções das instituições escolares, enfatizando que a escola deve contribuir para a formação moral, cultivar o gosto artístico, enriquecer o caráter, orientar para uma profissão, promover o civismo, transmitir conhecimento, aprimorar a personalidade e ensinar a disciplina.

Um dos trechos mais relevantes surge de uma obra voltada para a escolarização de crianças mais novas, especificamente alunos do primeiro grau:

Vovô é uma verdadeira autoridade aqui em casa. O que ele fala, está falado, ninguém discute porque tem sempre razão. Tem uma maneira de falar, até papai cede! E, olhe que nosso pai é um líder. Muita coisa do que vovô diz, vem do que a vovó pensa. Já notei isso: uns pensam outros dizem: uns mandam outros obedecem. É como um rodízio que a gente faz num jogo de bola: às vezes é um grupo que manda e o outro recebe as ordens, outras vezes, é a vez do outro grupo mandar. Penso que minha vez de mandar vai ser quando eu for pai e chefe de alguma coisa. [...] Na nossa casa há divisão de poderes – como diz meu pai – “cada macaco no seu galho!” Não há brigas. Mamãe pede para fazer o que é bom para nós e para o grupo [...]. No país, diz tio Pedro, há várias autoridades com seus poderes. [...] Marisa saiu-se com uma que é preciso anotar. Tio Pedro explicava um montão de coisas que eu escrevi aí em cima quando ela disse: - E ninguém manda no Presidente da República? [...] Pensei que tio Pedro fosse ficar atrapalhado, mas ele riu e disse: - No Brasil, havendo democracia, o presidente também obedece às leis e faz com que elas sejam cumpridas [...] o presidente também pode fazer leis, principalmente quando o Congresso está em recesso – isto é, não funciona (Garcia, 1972, p. 54-55).

Percebe-se que, a partir de um determinado arquétipo familiar, se edificam uma série de argumentos que legitimam a manutenção da sociedade no estado no qual se encontrava, o que sugeria um suposto rodízio de poderes apenas quando a criança for maior e ‘emancipada’. O texto ainda contribui na leitura patriarcal (“nosso pai é um líder”) e capitalista (“quando eu for [...] chefe de alguma coisa”) da sociedade então vigente. Aqui, novamente se percebe que a norma é sutil. Ela se dá mais pelo convencimento tácito e identitário, que pelo medo ou repressão.

Um conceito fundamental nos livros de EMC era o conceito de ‘Pátria’. O culto ufanista, orgulhoso de uma Pátria também era requerido nos livros didáticos, alimentado pelo estudo de ‘heróis da Pátria’, que haviam atendido ao chamamento do Brasil quando o país precisou deles, sendo toda essa narrativa construída no direcionamento dos exemplos e na ‘dedicação desinteressada’:

A nossa Pátria possui muitos filhos que ficaram na história, nos livros, nos nomes de cidades, ruas, praças, monumentos, ficaram principalmente no coração dos seus irmãos brasileiros. Por que ficaram? Porque responderam SIM quando o Brasil precisou deles [...] O Brasil precisou deles e precisa de nós. Portanto, este capítulo é uma homenagem a alguns de nossos irmãos imortais e é um convite para imitá-los na ação, nos estudos, no trabalho, na **dedicação desinteressada pelo engrandecimento de nossa Pátria** (Correia, 1976, p. 73, grifos nossos).

É possível inferir, ainda, no livro *Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica*, que há uma preocupação em evidenciar que estaríamos vivendo uma democracia, tratando o tema a partir de estratégias narrativas próprias, alinhadas a legitimação da ditadura vigente. Essa necessidade de legitimação do que seria uma democracia – afastando o contexto brasileiro da década de 1970 de uma ditadura –, se evidencia em metáforas e narrativas onde: “quanto mais amamos a Pátria, mais democratas somos. O voto, com que se elegem os representantes do povo, pode ser um ato de amor à Pátria ou um ato de egoísmo. Eleitores e políticos devem visar, em primeiro lugar, aos interesses da Pátria. Quando a Pátria é servida por todos, todos são beneficiados” (Correia, 1976, p.128).

O fragmento invoca o sentimento de amor à Pátria como sinônimo de democracia, em uma estratégia discursiva a qual Foucault denomina normalização disciplinar, que

[...] consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (Foucault, 2008, p. 75).

Ao apresentar aos jovens elementos como ‘amor à Pátria’, ‘democracia’, ‘voto’, ‘representantes do povo’, ‘ato de amor’ e benefícios comuns, o excerto constrói uma narrativa edificante que, de forma capilar e sutil, bloqueia argumentos de contestação do contexto então em vigor. Tal estratégia discursiva lembra que:

O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estrita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma

instância negativa que tem por função reprimir (Foucault, 2013, p. 8).

A mesma estratégia discursiva é utilizada no excerto a seguir, no qual elaborações como 'objetivos mais amplos', 'harmonia', 'aspirações comuns' instruem a simulação de um consenso nacional. Assim:

Da mesma forma que você possui vários objetivos, o país também possui [...] alguns objetivos mais amplos e que visam promover o seu desenvolvimento e a harmonia entre seus habitantes. [...] Por objetivos nacionais compreendesse as aspirações comuns e permanentes que um povo tem por sua nação. São aspirações comuns porque todo o povo as possui e são permanentes porque têm grande duração (Lucci, 1979b, p. 127).

Portanto, como a sociedade estava inserida no contexto do discurso, ele se faz e refaz pelo meio de distintos meios, onde "a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta" (Foucault, 2013, p. 14).

No texto *Educação Moral e Cívica na Escola de primeiro Grau*, o alinhamento ao contexto ditatorial vigente também vinha acompanhado de sutilezas retóricas, no qual o conceito de democracia desviava-se de eleições diretas e repousava na alternância de sujeitos em mandatos eletivos, indicando que as "eleições serem diretas ou indiretas, não é o que caracteriza uma democracia. Para que um regime seja realmente democrático, é preciso que os mandatos eletivos, isto é, o exercício dos cargos de governo seja por tempo determinado. Só nas ditaduras é que os chefes se perpetuam nos cargos e nunca os cedem a outros" (Garcia, 1972, p. 59).

Percebemos, ainda, que o texto faz questão de destacar que 'só nas ditaduras é que os chefes se perpetuam nos cargos e nunca os cedem a outros', afastando o conceito de ditadura do contexto vigente, ou seja, se o Brasil vivia uma alternância em cargos de governo, significava que não estava em uma ditadura.

O Decreto-Lei 869 vigorou ainda por oito anos após o fim do período Ditatorial, sendo revogado pela Lei nº 8.663 de 14 de junho de 1993, quando ficou estabelecido que a carga horária que até então estava distribuída para as disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, seriam "Art. 2º [...] incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais" (Brasil, 1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os protagonistas da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985) utilizaram uma variedade de mecanismos operacionais para veicular sua narrativa e consolidar seu discurso. Entre esses mecanismos, a escola desempenhou um papel fundamental como instrumento para a legitimação discursiva necessária à manutenção do Estado de exceção. Dentro deste contexto, o livro didático emerge como um "produto cultural" (Bittencourt, 2011) que reflete e reforça a ideologia da sociedade que o produz.

As influências geradas pela escola permeiam a cultura educacional e se manifestam na disseminação dos discursos promovidos pela Ditadura. Estes discursos podem ser entendidos como "práticas que formam sistematicamente os objetos sobre os quais se referem" (Foucault, 1986, p. 56), evidenciando como o conhecimento e as representações históricas foram moldados para sustentar a narrativa oficial do regime.

Para desenvolver a narrativa, o texto foi estruturado em 03 seções: uma primeira seção que problematiza a cultura escolar e o livro didático, tratando ambos como meios operacionais do ideário discursivo da ditadura. Uma segunda seção que discutirá abordagens temáticas dos livros didáticos de Estudos Sociais e História no período. Para discutir alguns conteúdos publicados em livros didáticos de Estudos Sociais e História ao longo da Ditadura Civil-militar brasileira, optamos por distinguir algumas abordagens temáticas: a) o nacionalismo ufanista; b) o vocabulário próprio; c) justificativas para o golpe; d) relativização dos eventos históricos e, e) o 'perigo comunista'. Uma terceira seção está dedicada a discussão circunstanciada de alguns livros didáticos de Educação Moral e Cívica. A disciplina de Educação Moral e Cívica – suas práticas pedagógicas recheadas de simbolismos e seu material didático –, restou como uma das mais tangíveis presenças da Ditadura Civil-Militar no Brasil, tanto por emparelhar-se diretamente ao estado de exceção, estimulando discursos e operacionalizando perspectivas de balizamento do período.

A escolarização de crianças e jovens no período da Ditadura Civil-Militar brasileira, com base em instrumentos como o livro didático, restou por ser também ela um meio operacional do Estado de exceção. Portanto, exprimir, anotar e problematizar estratégias discursivas do período parece ser um compromisso de relembrar um contexto em que "lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras, cujo uso há muito tempo reduziu as asperidades" (Foucault, 2013, p.8).

O texto conclui que, nas inferências limitadas pelo *corpus* documental, é possível perceber registros que evidenciam a escola como espaço da operacionalização de estratégias discursivas sobre a pertinência, necessidade e legitimidade do movimento golpista e da ditadura instaurada, referendando práticas, concepções e valores como a "unidade nacional"; "família"; "casamento"; "direitos e deveres"; "patriotismo"; "bem comum" e "obediência à lei" (excertos retirados do Decreto-Lei 869, Brasil, 1969).

Artigo recebido em: 14/04/2024

Aprovado para publicação em: 24/07/2024

THE SCHOLL LIKE AS NA OPERATIONAL MEANS OF THE BRAZILIAN CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP

ABSTRACT: In the second half of the 20th century, Brazil entered a Civil-Military Dictatorship (1964-1985), and, in that context, the school remained one of the operational means of ideological and discursive strengthening at the time. Thus, the text aims to discuss the school as one of the means of operationalizing and strengthening the ideology of the Brazilian Civil-Military

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. D.

Dictatorship, taking Michael Foucault's discourse as a category, and the records published in textbooks of the period as materiality. To elaborate the arguments, a dialectical methodology was used, with an analytical-reconstructive procedure and content analysis technique, with the documentary corpus consisting of textbooks used in schools during the period. In its development, the text problematizes school culture and textbooks and concludes that it is possible to perceive evidence of the school as a space for the operationalization of discursive strategies aligned with the dictatorial context.

KEYWORDS: Civil-Military Dictatorship. School. Textbook.

LA ESCUELA COMO MÉDIO OPERATIVO DE LA DITADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEÑA

RESUMEN: En la segunda mitad del siglo XX, Brasil entró en una dictadura cívico-militar (1964-1985) y, en ese contexto, la escuela siguió siendo uno de los medios operativos de fortalecimiento ideológico y discursivo de la época. Así, el texto tiene como objetivo discutir la escuela como uno de los medios de operacionalización y fortalecimiento de la ideología de la Dictadura Cívico-Militar brasileña, tomando como categoría el discurso de Michael Foucault y como materialidad los registros publicados en los libros de texto del período. Para elaborar los argumentos se utilizó una metodología dialéctica, con un procedimiento analítico-reconstructivo y técnica de análisis de contenido, siendo el corpus documental constituido por libros de texto utilizados en las escuelas durante el período. En su desarrollo, el texto problematiza la cultura escolar y los libros de texto y concluye que es posible percibir evidencias de la escuela como un espacio para la operacionalización de estrategias discursivas alineadas con el contexto dictatorial.

PALABRAS CLAVE: Dictadura Cívico-Militar. Escuela. Libro de Texto.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo financiamento que possibilitou a presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, F., CARPI, L., RIBEIRO, M. V. **História da sociedade Brasileira**, 1ª Ed – Rio de Janeiro: Ao livro Técnico. 1979.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 59.355**, de 4 de outubro de 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 8.663**, de 14 de junho de 1993. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1989_1994/L8663.htm#art1. Acesso em: 12 mar. 2024.

CORREIA, A. A. **Estudos dirigidos de educação moral e cívica**. São Paulo: Ática, 1976.

DORNELLES, L. W. **Pátria e Cidadania**: EMC. 4º ano. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

FERREIRA JR, A. BITTAR, M. J. Passarinho, ideologia tecnocrática e ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.29, p. 3-25, set. 2006.

FILHO, C. P.; MICHALANY, D.; NETO, J. de N.; RAMOS, C. de M. **Curso de Estudos Sociais**. São Paulo: Editora Michalany S/A, 1977.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GARCIA, E. C. **Educação moral e cívica na escola de primeiro grau**. São Paulo: LISA, 1972.

GUSMAO, D. C. F.; HONORATO, T. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos e Educação Moral e Cívica na Ditadura Civil-Militar. **História da Educação**, Santa Maria, v. 23, e82622, 2019.

HERMIDA, B. **Compêndios de História do Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1973.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. D.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Tradução Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.

LUCCI, E. A. **TDHB** – Trabalho Dirigido de História do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1979a.

LUCCI, E. A. **TDMC** – 2 O trabalho dirigido de Moral e Civismo – 1º. Grau – 2º. Vol.2: 7ª. ed. São Paulo, 1979b.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Santa Maria, v. 20, n. 50, p. 119-138, dez, 2016.

SCHIMIDT, M. J. **Curso de Educação Moral e Cívica**. 3. Rio de Janeiro: Livraria AGIR, 1971.

SILVA, F. de A.; BASTOS, P. I. de A. **História do Brasil**: Colônia, Império e República. São Paulo: Editora Moderna, 1976.

SOUZA N. A. de; CAMPOS R. M. de. (orgs). **Pensamento Nacional-Desenvolvimentista**. São Paulo: Anita Garibaldi/Fundação Maurício Grabois, 2021, 616p.

SOUZA, A. H. de; ARAUJO, R. O. **Estudos Sociais**. Nossa terra nossa gente. São Paulo: IBEP, [197-]. 6ª série.

TAVARES, A. de L. **O Brasil de minha geração**. Mais dois decênios de lutas: 1956/1976. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1977. v. 2.

ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI: Doutora em educação, professora do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade de Passo Fundo / UPF. Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>

E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

SIDINEI CRUZ SOBRINHO: Doutor em Educação (UPF); Mestre em Filosofia (PUCRS), Graduado em Direito, e Graduado em Filosofia. Professor de Educação Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSUL campus Passo Fundo. Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8826-5745>

E-mail: sidineiccsobrinho@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).