

ARTIGO

ESTRATÉGIA DISCURSIVA DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985): A LEGITIMAÇÃO ATRAVÉS DA ESCOLA

DISCURSIVE STRATEGIES OF THE BRAZILIAN CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP (1964-1985): LEGITIMATION THROUGH SCHOOL

ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI*

RESUMO

O patriotismo exagerado; o 'bem comum'; o patrulhamento ideológico; o recurso à autoridade; as horas-cívicas; as 'datas cívicas'. Essa gramática fez parte da escola brasileira durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985), materializando o discurso que tornou legítimo o estado de exceção na crença de grande parte da população. Assim, a proposta do texto é discutir a escola enquanto um meio de operacionalização do discurso da ditadura no Brasil, mapeando algumas conotações desse discurso no campo educacional. Adotando uma metodologia analítico-reconstrutiva, a pesquisa baseia-se na análise de um corpus empírico constituído por um conjunto de 12 (doze) livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras durante o período em estudo. Como conclusão, o texto reforça a ideia que, através da escola e dos conteúdos dos livros didáticos, a ditadura reforçou o seu discurso de legitimação.

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

ABSTRACT

Exaggerated patriotism; the 'common good'; ideological patrolling; recourse to authority; civic-hours; the 'civic dates'. This grammar was part of the Brazilian school during the period of the civil-military dictatorship (1964-1985), materializing the discourse that made the state of exception legitimate in the belief of a large part of the population. Thus, the proposal of the text is to discuss the school as a means of operationalizing the discourse of the dictatorship in Brazil, mapping some connotations of this discourse in the educational field. Adopting an analytical-reconstructive methodology, the research is based on the analysis of an empirical corpus consisting of a set of twelve (12) textbooks used in Brazilian schools during the study period. As a conclusion, the text reinforces the idea that, through the school and the contents of textbooks, the dictatorship reinforced its discourse of legitimation.

KEYWORDS: Civil and Military Dictatorship; School; School Textbook.

Estratégia Discursiva Da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985): A Legitimação Através Da Escola

*“Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul
anil
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo
Ninguém segura a juventude do Brasil”
Don e Ravel, 1971*

Marcas são marcas... as marcas de uma Ditadura Civil-Militar (ou de qualquer outra conjuntura de exceção) são, em geral, marcas deléveis, que são perceptíveis, mensuráveis, visíveis. Mas há, também, as marcas indeléveis, tácitas, veladas, demasiadamente complexas e subjetivas para serem medidas, difíceis de serem palmilhadas. Tanto as marcas deléveis quanto as indeléveis podem ter origem em diferentes lugares: o manifesto, o exílio, a prisão, a passeata, a perseguição, o cerceamento e a escola.

Longe vai o tempo em que estudantes, de meias brancas e uniforme escolar, avolumavam-se diante da Bandeira Nacional para participarem de “horas-cívicas” em defesa do patriotismo e da “formação” de valores. Longe também parece que está o tempo em que o conceito de Pátria estava expresso em manuais de “educação moral e cívica”. Igualmente distante está o tempo em que se ouvia discursos estruturantes e moralizantes sobre o bem comum, acompanhados de canções que enalteciam a Pátria e as qualidades “naturais” do Brasil: as belas praias, as mulheres bonitas, o povo alegre, hospitaleiro, pacífico e ordeiro.

O otimismo, o patriotismo, a perspectiva de preocupação apenas com o futuro, a segurança de que era para o ‘bem comum’ qualquer ato vindo do governo, aliás, a tendência generalizada na crença ampla e irrestrita no Estado de direito, a ojeriza por aqueles contrários à ordem: os que seriam supostamente baderneiros, subversivos ou comunistas; a hierarquização de pensamentos e procedimentos; o recurso da autoridade para manter a ordem; o chamamento explícito de chavões e slogans de mão única, tais como o famoso: “Brasil: ame-o ou deixe-o”;¹ as horas-cívicas que comemoravam as inúmeras “datas cívicas”, exaltando o amor à Pátria.

Todas essas questões, recheadas de um ufanismo singular, perpassaram a escola, sobretudo nos primeiros dez anos da ditadura militar brasileira, operacionalizando, através da instituição escolar, o cabedal ideológico que sustentaria o regime militar na firme crença da maioria da população de que era para o seu bem e o bem do Brasil.

O Brasil era cantado e decantado em prosa e verso nas inúmeras classes das escolas (públicas, privadas, confessionais) espalhadas pelo Brasil, evidenciando-se, em práticas pedagógicas, discursos e representações, todo ideário de manutenção do estado de exceção vigente. Discursos que, entre outras armadilhas, consideravam a história como um contínuo de progresso, banhada pela excessiva confiança na perspectiva de futuro. Estes discursos restaram por tecer um manancial de aceitação da situação política do Brasil no período e a legitimação do mesmo nas consciências dos indivíduos.

Seguramente a escola consubstanciou-se como um meio de recepção e divulgação discursiva e, portanto, operacional de

fortalecimento ideológico e naturalização do contexto de exceção. Constituiu-se, através do discurso repassado na escola, um corpo ideológico que se caracterizou pela ratificação de uma dada visão de mundo, pautada num consenso até então existente, da “revolução” necessária, em nome da segurança nacional. Entende-se, no esteio da pesquisa, o discurso como “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva”.²

Desta feita, a escola foi um dos meios operacionais de inserção desse discurso legitimador formado pelo ideário da ditadura militar, na medida mesma em que serviu de meio operacional de ocultação das contradições, sob a ideia de uma sociedade única, a partir da qual os propagandistas do Estado militar pudessem ditar os discursos sobre esta sociedade que seriam aceitos como válidos.

De tal modo, sobre o período da Ditadura Civil-Militar de 1964 a 1985:

[...] podemos afirmar que a educação, tal como ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala, 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.³

Nesse sentido, o texto procura contribuir na discussão acerca da escola enquanto um meio de operacionalização do discurso da ditadura civil-militar no Brasil, mapeando algumas conotações desse discurso no campo educacional e o entrelaçamento entre ditadura x escola.

Assim, quem elabora, aciona e, em última instância, financia as políticas educacionais, termina por levar para dentro das práticas

pedagógicas do interior da sala de aula, valores e perspectivas de verdade que acabam por atingir o elemento simbólico, e se cristalizar como verdade definitiva, não de um grupo específico, mas do coletivo dos indivíduos. Quem dita as regras no Brasil a partir de 1964, acaba por prescrever as políticas educacionais e instaurar a vitória das suas verdades nos mais diversos planos e classes sociais através, também, da construção discursiva elaborada por meio da educação/escola.

Desta maneira, acredita-se que existe uma historicidade nas produções discursivas do período da ditadura civil-militar (1964-1985), historicidade essa 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.⁴

Entende-se, para fins do estudo proposto, que a compreensão deste passado – ou desta conjuntura histórica datada e circunscrita, só pode ser resgatada pelo discurso e sua produção hodierna de sentido, uma vez que...

todo fato histórico - e, como tal, fato passado - tem uma existência linguística, embora o seu referente (real) seja exterior ao discurso. Entretanto, o passado já nos chega enquanto discurso, uma vez que não é possível restaurar o real já vivido em sua integridade. Neste sentido, tentar reconstituir o real é reimaginar o imaginado, e caberia indagar se os historiadores, no seu resgate do passado, podem chegar a algo que não seja uma representação.⁵

Para elaboração dos argumentos, a pesquisa que deu origem ao texto em tela partiu de uma metodologia analítico-reconstrutiva, onde o fenômeno é cercado e examinado (a escola enquanto um meio de operacionalização do discurso da ditadura civil-militar no Brasil) e posteriormente reconstruído em narrativa textual e crítica, pautada pelo procedimento da análise de conteúdo e amparada por breve revisão de literatura. Para o desenvolvimento dos argumentos, a pesquisa foi referenciada na composição de um corpus empírico estabelecido por artigos de divulgação científica, assumindo que tais artigos representam parte das pesquisas e produções sobre um determinado assunto/enfoque/área.

O procedimento metodológico adotado para exame dos artigos foi a análise de conteúdo, utilizando a técnica da 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”.⁶ Além disso foram seguidos os passos descritos por Bardin (2007) como elementos de um procedimento de análise de conteúdo: 1) pré-análise (ou escolha e organização do corpus documental); 2) descrição analítica (investigação sobre o material); e 3) comentários ou glosas inferenciais.

O corpus documental foi constituído a partir em um conjunto de 12 (doze) livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras durante o período em estudo, sendo 07 (sete) vinculados as disciplinas de Estudos Sociais (1º grau) e História (2º grau) e 05 (cinco) vinculados a disciplina de Educação Moral e Cívica.

Foram examinados os seguintes livros de Estudos Sociais: a) *Estudos Sociais - Nossa terra nossa gente*, de Ari Souza e Rosi Araújo (197-) e,

b) *Curso de Estudos Sociais*, de Clóvis Pacheco Filho [et. all] (1977). Além disso, foram examinados os seguintes livros didáticos de História: a) *História do Brasil: Colônia, Império e República*, de Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos (1976); b) *Compêndios de História do Brasil*, de Borges Hermida (1973); c) *História da sociedade Brasileira*, de Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Marcus Venício Ribeiro (1979); d) *TDHB – Trabalho Dirigido de História do Brasil*, de Elian Alabi Lucci (1979) e, e) *O Brasil de Minha Geração*, de Alberto de Lyra Tavares (1977).

No que concerne a disciplina de Educação Moral e Cívica, foram examinados os livros didáticos: a) *Educação moral e cívica na escola de primeiro grau*, de autoria de Edília Coelho Garcia (1972); b) *Estudos dirigidos de educação moral e cívica*, de Avelino Antonio Correia (1976); c) *Curso de Educação Moral e Cívica*, de Maria Junqueira Schimidt (1971); d) *Pátria e Cidadania: EMC*, de Leny Werneck Dornelles (1971) e, e) *TDMC- o trabalho dirigido de Moral e Civismo*, de Elian Lucci (1979).

A cultura escolar e o livro didático

Para discutirmos a escola e as práticas pedagógicas por ela adotadas como espaço de construção discursiva que considerasse, fortalecesse ou naturalizasse a Ditadura Militar no Brasil, é significativo localizar um conceito balizador: a cultura escolar. A cultura escolar é entendida como “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”.⁷

Em outra leitura, a cultura escolar, significa

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). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.⁸

De tal modo, livros didáticos, práticas pedagógicas e discursos seriam mais do que procedimentos inerentes a atividade-fim da escola, mas sim constituintes de mecanismos que delineiam uma cultura própria da escola como instituição, suas práticas, espaços e ritos.

a noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola. Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas - cultura negra, cultura indígena, cultura gay - e, por que não? - cultura escolar.⁹

E dentre as peculiaridades da escola encontram-se os tempos e temporalidades, tais como a hora da entrada/saída; recreio/intervalo, ou ainda os espaços que só existem em unidades educativas, como sala dos professores

uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático. Certamente ele pode estar em outros lugares, como na biblioteca de um colecionador excêntrico, nos gabinetes do avaliador ou do pesquisador de livros didáticos, mas a sua existência só se justifica na e pela escola.¹⁰

Na cultura escolar, o reconhecimento do lugar de saber advém, em grande medida, das legitimações que imbricam ideias e ideais da sociedade vigente e os discursos proferidos no interior da escola (professores e gestores). Portanto,

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.¹¹

Partindo dessa mesma premissa, é possível indicar que 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”.¹² Ele é mais do que uma referência para o processo de ensino-aprendizagem em realidades escolares, mas a representação de saberes e interesses de uma determinada demanda histórica.

O livro didático revela traços da cultura societária que o elaborou, ele explicita finalidades de uma disciplina

escolar destinada à formação dos indivíduos em sociedade. Ao analisá-lo pode-se observar transformações referentes ao contexto sócio histórico, pois faz parte de suas finalidades a difusão e a consolidação de conteúdos e valores socioculturais e políticos que se desejavam evidenciar e praticar em um determinado tempo e espaço da cultura escolar.¹³

Portanto, parece lícito supor que um dos mecanismos mais intensos e com potencial de penetração das propostas e posicionamentos ideológicos no âmbito da escola era, justamente, o livro didático, regulado sobretudo a partir de 1966, quando o governo militar cria o Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED):

No período da Ditadura Civil-Militar, os livros didáticos eram subsidiados pelo governo federal por meio de convênios instituídos, por exemplo, entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC), a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel). Os convênios proporcionaram um significativo aumento da produção, compra e distribuição de livros. Por intermédio dos programas da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) [...] realizaram-se a entrega de milhares de livros didáticos às escolas brasileiras, o que alavancou também o mercado editorial.¹⁴

A parceria MEC/USAID não perdurou durante todo o período. Em 11 de março de 1970 é editada a Portaria nº 35, do Ministério da Educação, responsável por implementar o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, através de recursos oriundos do Instituto Nacional do Livro (INL).¹⁵ Em 1971 o referido instituto responsabiliza-se pelo desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 09 de junho de 1971 é extinta a

Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), através do decreto n. 68.728. Posteriormente o Decreto nº 77.107, de 4/2/1976 cria a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que, com a extinção do Instituto Nacional do Livro (INL), acumula também as ações de edição e distribuição dos livros didáticos.

Ainda na dança das cadeiras que assinala o período e as políticas para o livro didático, em 1983 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substitui a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e, ao final do período em recorte, o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em substituição ao Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF).¹⁶

Com base no papel central que o livro didático exerceu na cultura escolar especificamente no período da Ditadura Civil-Militar, nos dedicamos a examinar o conteúdo de alguns livros editados no período, considerando tais artefatos em sua historicidade e como singulares instrumentos discursivos do período, dentro da escola.

Dos livros didáticos de História e Estudos Sociais

Certamente os livros didáticos mais emparelhados a estrutura discursiva da Ditadura eram os da disciplina de História. Sua matéria-prima operacional, o tempo, favorecia a construção de narrativas que explicassem ou testemunhassem os eventos do Brasil pós-1964, narrativas que poderiam se alinhar ao roteiro discursivo do estado de exceção,

sobretudo ante ao papel do governo no controle do financiamento e distribuição do livro didático.

O historiador não está isento das influências temporais que ele mesmo se propõe a narrativa. A tarefa do historiador, assim como os registros dessa tarefa, se realiza...

a partir da relação entre uma prática social e seu produto: um discurso (o texto histórico). A prática, que muda conforme a época envolve desde tradições de pesquisa e ensino, possibilidades de divulgação, até a organização de uma disciplina dotada de objetos e métodos, etc. O discurso – também em constante transformação – é construído mediante o uso de uma linguagem específica, nascida do trabalho empírico com documentos e de um tipo de reflexão que procura torná-los pensáveis e articuláveis entre si.¹⁷

Partindo dessa concepção, surgem no mercado obras como o as de Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos, intitulado *História do Brasil: Colônia, Império e República*. Na obra, o contexto da Ditadura Militar ganhava conceituações específicas. Por exemplo, o período pós-1964 enquadrava-se na chamada ‘República Contemporânea’ e, deste período também participavam o governo de Eurico Gaspar Dutra (Cuiabá/MG, 18 de maio de 1883 — Rio de Janeiro/RJ, 11 de junho de 1974, com mandato presidencial de 1946 a 1951); o Segundo Governo de Getúlio Dornelles Vargas (São Borja/RS, 19 de abril de 1882 — Rio de Janeiro/RJ, 24 de agosto de 1954, cujo segundo governo vigorou de 1951 a 1954, com mandato concluído pelo vice-presidente, Café Filho); o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (Diamantina/MG, 12 de setembro de 1902 — Resende/RJ, 22 de agosto de 1976, com mandato presidencial de 1956 a 1961); Jânio da Silva Quadros (Campo Grande/MS,

25 de janeiro de 1917 — São Paulo/SP, 16 de fevereiro de 1992, com mandato presidencial entre 31 de janeiro de 1961 e 25 de agosto de 1961); e João Belchior Marques Goulart (São Borja/RS, 1 de março de 1919 — Mercedes/Argentina, 6 de dezembro de 1976, com mandato presidencial de 7 de setembro de 1961 a 1 de abril de 1964).¹⁸

O livro *Compêndios de História do Brasil*, de Borges Hermida, que em 1973 já estava em sua 58ª edição, refere-se ao golpe de 1964 como “revolução”, indicando em seu conteúdo programático o estudo do “O 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”.¹⁹

Os eventos que culminaram no golpe de 1964 eram retratados como culpa do populismo identificado nos governos anteriores que, de acordo com a obra de Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Marcus Venício Ribeiro, intitulada *História da sociedade Brasileira*, de 1979, restou por padecer como “consequência das suas próprias contradições, vítima dos seus próprios erros e pelo fortalecimento da oposição civil e militar”.²⁰ Já o período a partir de 1964 é chamado pelos autores de “Um Novo Estado: A República de 1964 aos nossos dias”.²¹ Sobre o tema, os autores explicam que

intentado numa etapa em que a burguesia e as classes trabalhadoras tinham sofrido transformações substanciais e em que a inflação as afastava cada vez mais, o nacionalismo-reformista do Governo Goulart estava condenado ao fracasso. Daí resultaria o colapso final do Estado populista.²²

Tal tensão de classes, longe de uma explicação econômica, repousou em um ‘perigo’ invisível: o perigo comunista, pautando a “reação das classes proprietárias, atemorizadas com a ascensão popular, e dos setores conservadores da classe média prejudicada pela inflação e aterrorizados pela suposta ameaça de ‘cubanização’ do país”.²³

O receio comunista como fomento ao Golpe também está presente em outras obras, como no livro de Ari Souza e Rosi Araújo, denominado *Estudos Sociais - Nossa terra nossa gente*, que indica o período pré-golpe como um momento em que

a imprensa democrática denunciava o perigo, recordando o exemplo trágico dos húngaros [...] estudantes profissionais fomentavam greves, enquanto a maioria democrática deixava, pela quase omissão, que aqueles parecessem representar o pensamento geral do estudantado.²⁴

A mesma obra conceitua o Golpe como a “Revolução de 31 de marco de 1964”, informando que tal revolução teria sido o fruto de uma “ação militar da Revolução Democrática”.²⁵ Esta revolução fora motivada por

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 1964.²⁶

Em uma linha ainda mais emparelhada com o Golpe de 1964, 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 se 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.²⁷

O trecho em relevo conduz o leitor a interpretar que “milhares de trabalhadores” não representariam o “clamor popular”, levando a uma distinção tácita entre a população civil que merecia ser ouvida pelo exército (supostamente os que participavam da Marcha da Família com Deus pela Liberdade) e os sujeitos que não representavam o clamor popular, no caso, os trabalhadores.

Em seu livro intitulado *O Brasil de Minha Geração*, de 1977, Alberto de Lyra Tavares afirma que o exército foi “convencido” pelas atitudes do então presidente, que era preciso salvar a democracia, através de uma “revolução”. Dispõe sobre João Goulart toda a “culpa” das ações que foram tomadas nesta “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. O próprio governo chegou até mesmo, através da seqüência ininterrupta de atos públicos ostensivos, que não deixavam mais dúvida no espírito intranquilo da

Nação sobre o desastre irreversível que a ameaçava, como que a marcar o prazo para o desencadeamento da Revolução de Março. 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.²⁸

Considerando a historicidade do autor e de sua época, os livros editados no período de exceção assumiam um compromisso com versões “oficiais” de uma história a ser ensinada em sala de aula, escolhendo recortes que favoreciam determinadas compreensões:

O autor de livros didáticos, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, periodizações, fontes, métodos, etc., os quais são condicionados pela época em que vivem, pelo seu lugar social, pela sua visão de mundo. Não há, pois, absoluta neutralidade e objetividade; ainda que se esforcem para evitar a parcialidade, não há como se desvencilhar totalmente desses condicionamentos.²⁹

Do mesmo modo, eventos históricos relevantes e característicos do estado militar instaurado, eram relativizados. Por exemplo, no que dizia respeito a interrupção do estado democrático em 1964, o livro de Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos apenas mencionava 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, apoiados por Magalhães Pinto, governador de Minas Gerais.³⁰

Da mesma forma, há uma relativização em relação ao Ato Institucional nº 5, quando a obra explica as razões que levaram o presidente a tomar tal atitude, pois o mesmo

não tendo apoio na Câmara dos Deputados e nem mesmo do partido situacionista, a ARENA e não conseguindo autorização do Congresso para punir dois deputados que, segundo se afirmava, haviam agredido moralmente o governo e as Forças Armadas, Costa e Silva baixou o Ato Institucional nº 5 (13/12/1968).³¹

Ainda sobre o Ato Institucional nº 5, a obra *Curso de Estudos Sociais*, de Clóvis Pacheco Filho [et. al.], datada 1977, assim o justifica:

O novo Presidente procurou restabelecer as liberdades que haviam sido limitadas no governo anterior, pelos Atos Institucionais nº. 1 e nº. 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 nº. 5.³²

Na interpretação produzida pelo livro em questão, a culpa pelo endurecimento das ações do governo militar seria dos sujeitos contra-revolucionários – os comunistas -, que mal interpretaram o restabelecimento de liberdades, “concedido” pelo novo Presidente. A suposta agitação antigovernamental foi a responsável pelo recrudescimento da relação entre o governo e (parte da) sociedade civil. A construção discursiva joga a culpa do Ato Institucional nº 5 sobre sujeitos fora do

governo, retirando do foco das escolhas políticas e de uma eventual violência do Estado e colocando tal ênfase em um processo de reação natural as citadas agitações.

A partir da análise e reconstrução dos argumentos e narrativas sobre o Golpe de 1964 e os fatos imediatos que se seguiram ao mesmo, é possível indicar que os livros didáticos apresentavam um discurso alinhado com a Ditadura Civil-Militar que se seguiu, produzindo representações e narrativas que culpavam sujeitos externos pelo que as Forças Armadas foram “obrigadas” a fazer, colocando brasileiros contra brasileiros a partir de um discurso de legitimação e defesa (de alguns).

Dos livros de Educação Moral e Cívica

A disciplina de Educação Moral e Cívica consubstanciou-se como uma das mais tangíveis presenças da Ditadura Civil-Militar no Brasil, tanto por emparelhar-se a um alinhamento comportamental oriundo do estado de exceção, quanto por estimular discursos e perspectivas que acenavam para a permanência de tal emparelhamento no imaginário social construído...

Ainda que a discussão de Educação Moral e Cívica estivesse presente em diversos momentos da História da Educação Brasileira, sob formatos e nomenclaturas distintas conforme os currículos escolares de cada estado da federação, 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. 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.³³

Com tal finalidade ideológica, 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.

Este Decreto-lei divulgava em seu texto legal, art. 1º que a disciplina em estudo 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, a lei expõe no artigo 2º as finalidades da EMC, destacando as seguintes:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Em 1971, o extinto Conselho Federal de Educação – CFE -, editou o Parecer nº 94, fixando os “Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica para todos os níveis de ensino” e referenciando o caráter formativo da referida disciplina, legitimando sua presença em salas de aula de todo o país e a feitura de todo um arcabouço de mecanismos em razão da mesma, como formação para professores, horários obrigatórios nas escolas, presença nos espaços institucionais (boletins, conselhos de classe, históricos escolares, entre outros espaços) e, principalmente, através de livros didáticos.

De acordo com os manuais da época:

A finalidade máxima da instituição da Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa obrigatórias no sistema educacional brasileiro 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.³⁴

Ou ainda o estudo da Educação Moral e Cívica concorre para a manutenção da ordem e o conceito de cidadania vigente, uma vez que ao estudar a disciplina, o aluno entraria em contato com:

[...] os elementos básicos que formam a nossa nacionalidade; 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.³⁵

A partir de uma releitura de alguns livros didáticos de Educação Moral e Cívica, em um estudo retrospectivo, foi possível identificar o caráter estratégico que esta disciplina assumiu no contexto da ditadura militar brasileira. Considerando o papel que a escola de massas assumiu no século XX, a produção de sentidos e discursos nos livros didáticos pode ter sido fundamental para a manutenção do estado de exceção como uma condição ‘natural’ e parte de um processo supostamente democrático.

Tal naturalização vinha ao encontro dos roteiros produzidos nos livros, onde identificamos o papel da escola como uma instituição de repasse de conteúdos e desenvolvimento do espírito cívico e moral, emparelhada a uma determinada lógica histórica, alinhada as razões e 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. A sua convivência e o seu relacionamento humano com os colegas e mestres permitem a você educar-se, a fazer parte da sociedade e a ingressar futuramente numa profissão.³⁶

Os livros didáticos de Educação Moral e Cívica (assim como os livros de história) justificavam o Golpe de 1964, com base em dois argumentos de foro moral (já que tais manuais não ostentam a preocupação com narrativas históricas): o comunismo e o bem comum.

O “perigo” comunista ou vermelho constituía pauta dos livros de Educação Moral e Cívica. Era necessário explicar ao aluno em que consistia tal doutrina:

O Comunismo ou o Marxismo, nome que se deu aos princípios pregados por Marx, 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.³⁷

De outra forma, o bem comum também servia como argumento de justificativa ao Golpe, com mais eficácia quando sugeria ou sublinhava um certo risco: a servidão comunista pois,

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.³⁸

Assim,

- Você, jovem, estará muito em breve diante desse dilema: escolher o regime a que vai se filiar. [...] – Só a você pertence o direito de escolha (estamos em uma democracia); só você poderá no momento oportuno, escolher a liberdade ou a servidão, a igualdade ou a discriminação.³⁹

Mas haviam outras questões essenciais nos manuais de Educação Moral e Cívica, questões que cercavam o estado de exceção de uma aura de necessidade e legitimidade, tais como: educação; Pátria e bem comum.

Sobre a educação, verifica-se nos livros uma visão tradicional e acrítica do processo educativo, não considerando o aluno enquanto cidadão, possuidor de conhecimentos prévios e com capacidades de desenvolver um pensamento reflexivo.

Outro aspecto salientado constantemente nas leituras menciona as funções das instituições escolares, destacando que a escola deve aprimorar a vida social, ajudar na formação da moral, formar o gosto artístico, enriquecer o caráter, encaminhar para uma profissão, educar para o civismo, transmitir conhecimento, aperfeiçoar a personalidade e educar para a disciplina.

Nessa perspectiva, nota-se que durante a Ditadura Militar, os objetivos escolares restringiam-se aos interesses do poder dominante, pretendendo formar os cidadãos de acordo com a nova ordem social. Uma das principais intenções destas obras de EMC era “moldar” o pensamento dos alunos de acordo com os princípios do período ditatorial.

Um dos excertos mais interessantes vem de uma obra dedicada a crianças mais jovens, alunos do então 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.⁴⁰

Percebe-se que, a partir do arquétipo da família patriarcal-modelar, constrói-se um corolário de argumentos que legitimam o poder instituído, sugerindo um suposto rodízio de poderes quando a criança for maior e “emancipada”. O texto também colabora na leitura machista (“nosso pai é um líder”) e capitalista (“quando eu for [...] chefe de alguma coisa”) da sociedade vigente e do arquétipo constituído.

Também é possível perceber que a norma é sutil. Ela faz-se mais pelo convencimento tácito e identitário do que pelo medo ou repressão, pois a norma carrega consigo

ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e transformação, uma espécie de poder normativo.⁴¹

A concepção de Pátria exposta nos livros possuía um caráter regulador e autoritário, já que explicitavam uma visão de governo a partir de uma perspectiva hegemônica, onde a hierarquia era prevaiente. Além

disso, o governo era definido como uma sociedade política, organizada sob forma de governantes e governados, objetivando assegurar a ordem e alcançar o bem de todos. O perfil da presidência era o de defensor da Pátria brasileira, através das ações das Forças Armadas, estes dois setores se responsabilizavam pelo desenvolvimento social, econômico e político do país, ação tão relevante que era diretamente comparada aos “heróis” da pátria:

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. Este capítulo é uma homenagem a alguns deles. Mas não só isso. Porque homenageá-los sem imitá-los é covardia. Temos de seguir-lhes o exemplo. 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.⁴²

Nesta linha, o livro *Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica* segue equiparando o amor a Pátria (e a aceitação de sua similitude com o conceito de governo) com a democracia: “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”.⁴³

Percebe-se aqui novamente a norma discursiva e disciplinar. Trata-se do estabelecimento de uma norma ou regra disciplinar que deve

ser seguida, pois modelar e organizadora. É o que 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.⁴⁴

Veja que aqui não se trata de fazer com que o conceito de Pátria, identificado com os interesses da ditadura, fosse aceito pelos jovens. Isto seria contraproducente. O uso do discurso de convencimento ideológico mostrava-se, naquele contexto, talvez mais efetivo...

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.⁴⁵

Ainda na mesma direção discursiva, a defesa da democracia é representada como a defesa do governo vigente e tal defesa seria o bem comum. O alinhamento entre os interesses pessoais, ou melhor, a

subordinação de tais interesses ao interesse estatal seria uma marca do discurso de sujeição individual, onde:

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.⁴⁶

Em *Educação Moral e Cívica na Escola de primeiro Grau*, a defesa de um suposto ideário de democracia alinhado ao bem comum e subtraindo da democracia mecanismos essenciais, como as eleições, também é evidente nos conteúdos:

O fato das 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 sejam por tempo determinado. Só nas ditaduras é que os chefes se perpetuam nos cargos e nunca os cedem a outros.⁴⁷

Tais excertos tem o condão de ilustrar a estratégia discursiva propagada nas escolas durante o período, através de práticas moralizantes que visavam influenciar a formação das ideologias e das posturas conformistas a favor do Regime Militar. Por fim, é significativo lembrar que a disciplina de Educação Moral e Cívica – EMOCI manteve-se no currículo oficial das escolas até 1993, quando foi revogada pela Lei nº 8.663.

Conclusão

O estudo em tela levanta como possibilidade o fato de o Período Ditatorial ter deixado marcas também indeléveis no contexto da sociedade atual. Estas marcas teriam sido forjadas a partir da escola, pois que esta instituição foi também um mecanismo de disseminação dos discursos fundantes da Ditadura Civil-Militar, sendo que os discursos são entendidos – no escopo do texto –, como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.⁴⁸

Através da escola, foram consolidadas estratégias discursivas que sedimentaram a aceitação social sobre a pertinência, necessidade e legitimidade do movimento golpista e da ditadura instaurada, referendando práticas, concepções e valores.

Os livros didáticos vinculados as disciplinas de História, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, foram instrumentos que colaboraram na forja da mentalidade dos alunos de acordo com as propostas do Regime Militar. Almejava-se, através da escola, formar indivíduos que se adequassem à nova ordem social.

Por fim, pode-se afirmar que a Ditadura Civil-Militar brasileira de 1964 a 1985 fez uso da escola e da cultura escolar (que compreende livros didáticos e disciplinas) para legitimar seu poder de persuasão e seu discurso de (auto) legitimação. Algumas concepções e estratégias discursivas localizadas no corpus documental selecionado, tais como o uso de culpabilizações e da contraposição entre brasileiros, bem serviu para legitimar o regime no imaginário construído através dos livros didáticos, nos bancos escolares.

Notas

* Doutora em Educação, Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/UPF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>

¹ Slogan do presidente de Emílio Garrastazu Médici (Bagé/RS, 1905 – Rio de Janeiro/RJ, 1985, com mandato presidencial de 30 de outubro de 1969 – 15 de março de 1974). Propaganda destinada a melhorar a imagem do governo junto à população através do fomento ao nacionalismo.

² FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986, p. 135.

³ FERREIRA JR, A. BITTAR, M. Jarbas Passarinho, ideologia tecnocrática e ditadura militar. **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, n. 29, pp. 3-25, set. 2006, pp. 14-15.

⁴ FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986, p. 136.

⁵ PESAVENTO, S. J. Em busca de uma outra história: Imaginando o Imaginário. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Contexto/ANPUH, vol. 15, nº 29, 1995, p. 17.

⁶ BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007. p 105.

⁷ FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 167.

⁸ JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, pp. 09-43, jan./jun. 2001. pp. 10-11.

⁹ MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Santa Maria, v. 20, n. 50, pp. 119-138, dez, 2016, p. 122.

¹⁰ *Ibid.*, p. 122.

¹¹ *Ibid.*, p. 123.

¹² 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, p. 9.

¹³ *Ibid.*, pp. 09-10.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 10-11.

¹⁵ Criado através do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.

¹⁶ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico>.

¹⁷ CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, pp. 46 – 47.

¹⁸ SILVA, F. de A.; BASTOS, P. I. de A. **História do Brasil: Colônia, Império e República**. São Paulo: Editora Moderna, 1976.

¹⁹ HERMIDA, B. **Compêndios de História do Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1973. p. 295.

²⁰ ALENCAR, F.; CARPI, L.; RIBEIRO, M. V. **História da sociedade Brasileira**, 1ª Ed. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico. 1979, p. 316.

²¹ *Idem.*

²² *Ibid.*, p. 311.

-
- ²³ *Ibid.*, pp. 313-314.
- ²⁴ SOUZA, A. H. de; ARAUJO, R. O. Estudos Sociais. **Nossa terra nossa gente**. São Paulo: IBEP, [197-]. 6ª série., p. 95.
- ²⁵ *Idem.*
- ²⁶ *Idem.*
- ²⁷ LUCCI, E. A. **TDB do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1979, p. 231.
- ²⁸ 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, p. 98.
- ²⁹ CAIMI, F. E. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, A. A. (Org). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Edupf, pp. 25-109, 1999, p. 43.
- ³⁰ SILVA, F. de A.; BASTOS, P. I. de A. B. **História do Brasil**: Colônia, Império e República. São Paulo: Editora Moderna, 1976, p. 228.
- ³¹ *Ibid.*, p. 231.
- ³² FILHO, C. P.; MICHALANY, D.; NETO, J. de N.; RAMOS, C. de M. **Curso de Estudos Sociais**. São Paulo: Editora Michalany S/A, 1977, p. 139.
- ³³ 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, pp 5-6.
- ³⁴ DORNELLES, L. W. **Pátria e Cidadania**: EMC. 4º ano. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971, p. 1.
- ³⁵ SCHIMIDT, M. J. **Curso de Educação Moral e Cívica**. 3. Rio de Janeiro: Livraria AGIR, 1971, p. 15.
- ³⁶ LUCCI, E. A. TDMC – 2 O trabalho dirigido de Moral e Civismo – 1º. Grau – 2º. Vol. 2: 7ª. ed. São Paulo, 1979, p. 75.
- ³⁷ GARCIA, E. C. **Educação moral e cívica na escola de primeiro grau**. São Paulo: LISA, 1972, p. 198.
- ³⁸ *Ibid.*, p. 199.
- ³⁹ *Ibid.*, p. 200.
- ⁴⁰ *Ibid.*, pp. 54-55.
- ⁴¹ FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 62.
- ⁴² CORREIA, A. A. **Estudos dirigidos de educação moral e cívica**. São Paulo: Ática, 1976, p. 73.
- ⁴³ *Ibid.*, p. 128.
- ⁴⁴ FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 75.
- ⁴⁵ FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000, p. 8.
- ⁴⁶ LUCCI, E. A. TDMC – 2 O trabalho dirigido de Moral e Civismo – 1º. Grau – 2º. Vol. 2: 7ª. ed. São Paulo, 1979, p. 127.
- ⁴⁷ GARCIA, E. C. **Educação moral e cívica na escola de primeiro grau**. São Paulo: LISA, 1972, p. 59.
- ⁴⁸ FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986, p. 56.