

Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985)

TATYANA DE AMARAL MAIA\*

A instauração de um regime autoritário, a partir do golpe de 1964, alterou profundamente a perspectiva de cidadania, redesenhando a compreensão do acesso dos cidadãos aos seus direitos constituídos. Ao lado da montagem de um aparelho repressor, a ditadura promoveu políticas educacionais e culturais com o objetivo de formar um novo cidadão e extirpar da sociedade aquilo que consideravam as “ideologias alienígenas” presentes na sociedade brasileira contemporânea. A cidadania foi atrelada à construção de um discurso cívico que se apoiou na história como lugar de produção e divulgação de um modelo societário desejado pelos agentes atuantes no regime. A relação entre o cidadão e a sociedade civil foi redefinida, negando aos movimentos sociais a muitos organizados o direito a manifestações e protestos contra ordem vigente. O Estado esperava que o cidadão ativo vivenciasse um processo de conscientização cívica, o que pressupunha a participação desse patriota na condução dos destinos da nação dentro de limites bem definidos. Assim, atribuía como dever máximo do cidadão a defesa de valores considerados superiores e absolutos, dentre eles, os valores morais e cívicos, diante das ameaças à estabilidade e à ordem provocadas pelas mudanças sociais em curso.

O objetivo desta comunicação é investigar a construção do ideário cívico como um dos pilares constitutivos da relação entre o Estado e a sociedade civil, durante a ditadura civil-militar (1964-1985). O civismo será aqui investigado, prioritariamente, através dos livros didáticos destinados ao ensino das disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil”, associados à análise dos documentos de normatização do currículo prescrito e dos discursos produzidos naqueles cenários aonde circulavam as personagens políticas e intelectuais que por ocuparem um espaço de destaque na burocracia federal se articulavam ou pertenciam aos quadros do Ministério da Educação e Cultura no período entre 1969 e 1985. Esta comunicação apresenta as indagações iniciais da pesquisa que vem sendo desenvolvida desde outubro de 2012, após a aprovação da mesma pelo projeto Jovem

---

\* Professora adjunta IV do Mestrado em História da Universidade Severino Sombra. Doutora em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Esta comunicação integra a pesquisa “O Ensino de História em tempos autoritários: uma lição de civismo” e é financiada pelo Programa Jovem Cientista Nosso Estado/FAPERJ

Cientista Nosso Estado/FAPERJ (2013-2015). Dado o caráter ainda incipiente da pesquisa, esta comunicação apresenta as indagações, os aportes teóricos e a compreensão de civismo com a qual estamos trabalhando.

A construção do ideário cívico não foi exclusividade dos intelectuais, militares ou grupos políticos integrados ao Estado durante o período da ditadura civil-militar. Desde a 1ª República (1889-1930), movimentos organizados como a Liga da Defesa Nacional, fundada por Olavo Bilac, em 1915, já expressavam a presença desse ideário no pensamento social brasileiro, ainda que esse ideário aparecesse de forma intermitente (DE LUCA, 1999: 41). Aliás, Olavo Bilac tornou-se uma personagem-símbolo do civismo nos anos de chumbo, sendo reverenciado como exemplo de cidadão consciente de seus deveres perante sua comunidade.<sup>1</sup> A historiadora Angela de Castro Gomes destaca a construção de uma “cultura cívico-patriótica” pelos republicanos desde o final do século XIX, processo associado à formulação de uma “história pátria” considerada fundamental na formação dos cidadãos após a proclamação da República. Para Gomes, a necessidade dos republicanos de elaborar um novo discurso capaz de forjar os elementos simbólicos da nação, os levará a buscarem na história e na geografia ensinadas os artefatos necessários à consolidação de um ideário cívico capaz de gerar o “sentimento patriótico” em todos os brasileiros (GOMES, 1999: 1-5).

O papel do ensino, em todos os níveis, na construção de uma consciência cívica associada ao valor da tradição e da cultura nacionais apareceu nos documentos oficiais da Comissão Nacional de Moral e Civismo, do Conselho Federal de Educação (CFE), do Conselho Federal de Cultura e, claro, nos discursos dos ministros da Educação e Cultura ao longo do regime. Como propõe Angela de Castro Gomes, desde a 1ª República, elaborou-se uma “pedagogia da nacionalidade” necessária à “consolidação de uma cultura política republicana” (GOMES, 1999: 1). Na ditadura civil-militar a tarefa caberia à disciplina de “Estudos Sociais”, em substituição as disciplinas de História e Geografia no 1º grau, e as disciplinas “Educação

---

<sup>1</sup> Dentre as obras publicadas durante a ditadura civil-militar sobre o patriotismo de Olavo Bilac: BRANDÃO, Adelino. *Olavo Bilac e o serviço militar*, o homem, o artista, o patriota. Rio de Janeiro: 1969; LOPES, Moacir de Araújo. *Olavo Bilac*, o homem cívico. Brasília: Imprensa Nacional, 1968; MAGALHÃES Júnior, Raimundo. *Olavo Bilac e sua época*. Rio de Janeiro: CEA, 1974.

Moral e Cívica” e “Organização Política e Social do Brasil”, no ensino de 1º e 2º grau, e “Estudos dos Problemas Brasileiros”, no ensino superior. Para Ana Maria Monteiro,

*“Do ponto de vista da promoção de valores e do controle da produção editorial, o ensino de História e geografia, por exemplo, sofreu fortes pressões político-ideológicas. (...) No caso do estudo da história, uma versão ‘oficial’, legitimadora do regime político e dos governos autoritários então no poder, com forte caráter doutrinário, estava embutida nas novas disciplinas criadas.” (MONTEIRO, 2009: 181)*

Essa necessidade de criação de uma “versão oficial” da história permeou o currículo das novas disciplinas, a produção dos livros e materiais didáticos, os cursos de atualização dos professores, os discursos e documentos produzidos por intelectuais e técnicos no interior do Ministério da Educação e Cultura.

Em 1969, foi promulgado o decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, dispondo sobre a obrigatoriedade do sistema de ensino ofertar a disciplina “Educação Moral e Cívica”. O mesmo decreto, artigos n.º 5 e n.º 6, criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo, CNMC, e a disciplina “Estudos dos Problemas Brasileiros” no nível superior. O artigo n.º 2 do referido decreto destacava que às disciplinas cabiam:

*“O aprimoramento do caráter, com o apoio moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como o núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que a constitui.” (BRASIL, 1969:1)*

O civismo, ideário-chave durante a ditadura civil-militar, foi incorporado aos discursos e ações dos intelectuais atuantes no MEC através da associação do civismo, ideário político por excelência, à noção de cultura. Para os intelectuais no interior do MEC, a elaboração de políticas culturais e educacionais sistemáticas era fundamental na preservação e divulgação do patrimônio e da memória nacional e, para os governos militares essa visão conservadora e otimista da cultura e da educação forneceria as bases da construção da consciência cívica dos cidadãos. Para Luis Fernando Cerri, o caráter nacionalista da educação cívica foi um traço marcante das ditaduras latino-americanas, onde a função da história ensinada nas diversas

disciplinas e práticas educativas cívicas era evocar o passado nacional através da mobilização de representações que enfatizassem os valores e comportamentos necessários à manutenção da ordem:

*“(...) entre os anos 1960 e 80, em que o continente caiu, quase todo, sob o pesado domínio das ditaduras militares (...) o civismo e o ensino de história continuavam a serviço daquela instrução nacional, e a escola, por sua vez, tinha incluída em sua missão a tarefa de reproduzir o consenso fabricado da associação dos interesses nacionais com o governo militar, e toda a oposição a eles com um crime de lesa-pátria.” (CERRI, 2001:107)*

Dentre os temas abordados na construção de uma consciência cívica, a cultura nacional ganhava destaque. Sua função seria realçar os elementos que compõe a nação realçando uma visão otimista sobre a sociedade brasileira. A defesa da cultura foi considerada fundamental para a formação de cidadãos conscientes tanto de seu papel de devoção à pátria quanto da necessidade de solidariedade social. Ampliaram-se, dessa forma, os artefatos utilizados na elaboração do discurso cívico a partir 1ª República. Além da história, geografia e literatura pátria ensinadas nos bancos escolares era fundamental a encenação desses artefatos através de um conjunto de práticas educativas que complementassem a formação do jovem cidadão como, por exemplo, a organização e distribuição dos Calendários Culturais, as comemorações públicas de efemérides, as publicações paradidáticas e os manuais financiados pela Fundação Nacional do Material Escolar, FENAME. A maioria dessas ações e produções didáticas e paradidáticas complementares contava com a participação de intelectuais atuantes no MEC.

A incorporação da visão otimista pelo Estado brasileiro tem origem no primeiro governo Vargas (1930-1945) através da sua associação às correntes nacionalistas conservadoras. Contudo, na ditadura civil-militar o otimismo trazia consigo a perspectiva de um futuro próspero gestado por um passado nacional cuidadosamente reinventado. As imagens positivas construídas em torno da singularidade da formação social brasileira buscavam enfatizar aspectos culturais que forjavam a brasilidade. Como afirma Carlos Fico,

*“Pode-se dizer que, durante o Estado Novo, a assim chamada “identidade brasileira” seria amplamente redefinida – pelo menos do ponto de vista*

*governamental. Muitos dos elementos que posteriormente, durante a ditadura militar pós-64, seriam utilizados pela propaganda política foram estabelecidos nessa época: a valorização do trabalho, uma certa idéia de nação – baseada nos princípios de coesão e cooperação. Pode-se dizer, então, que essas são matizes ideológicas do Estado Novo e que seriam retrabalhadas na ditadura militar.” (FICO, 1997:34)*

A corrente otimista “reinventada” na ditadura civil-militar garantiu o substrato ideológico ao civismo, sustentando-o através da produção simbólica elaborada pelos diversos agentes e agências atuantes na ditadura. As ideias-força de tradição, brasilidade, mestiçagem, país continental, associadas à leitura desenvolvimentista de um futuro glorioso, capitalista e ocidental produzidas pelo discurso otimista foram incorporadas ao discurso cívico. Considero que o civismo é a exacerbação desse otimismo, possibilitando uma sistematização conceitual até então difusa. O civismo ao incorporar o otimismo organizou o aparato discursivo e ideológico nacionalista-conservador em torno do projeto autoritário dos governos militares, elegendo a escola como um dentre outros espaços privilegiados para difusão desse ideário. Para Marcelo Magalhães, “É a época da disciplina Estudos Sociais e de um controle mais rígido sobre o Ensino por parte do Estado, interessado em utilizar a história como instrumento de formação do espírito cívico.” (MAGALHÃES, 2009: 170)

Esse discurso favorável ao espírito cívico como mediador das relações entre o Estado e a sociedade civil esteve presente nos materiais didáticos e paradidáticos destinados a professores e alunos e fez uso de imagens e representações ufanistas do passado, além de uma leitura essencialista da cultura, através da construção de uma história nacional a ser ensinada nas escolas. Mas, quais as imagens e representações foram incorporadas ao discurso cívico? Quais atores concorreram na disputa pelo controle desse aparato ideológico no interior do MEC? Como ocorreu a associação de valores eminentemente políticos a comportamentos e artefatos culturais selecionados como representativos da nação? Quais leituras sobre a cultura nacional prevaleceram na produção desses materiais? Tais discursos partiam da mesma matriz epistemológica ou apresentavam variações conforme o grupo responsável pela produção do material em questão? Ou seja, o Ministério da Educação e Cultura era formado por um grupo intelectual e técnico uníssono, ou havia diferenças e disputas internas na elaboração do ideário

cívico a ser ensinado aos cidadãos? Como essas disputas transparecem nos documentos e na produção desses materiais?

Essa elaboração de representações<sup>2</sup> sobre a identidade nacional e o papel da educação na formação do cidadão, apesar de verticalizadas, são frutos de disputas entre os grupos intelectuais e técnicos do MEC pelo controle da autoridade sobre esse discurso a partir da definição dos artefatos culturais que compõe a nacionalidade desde o primeiro governo Vargas (1930-1945). Clarice Nunes ao investigar a atuação dos técnicos do MEC na criação dos Ginásios Polivalentes (GPEs), financiado pelo convênio MEC-USAID, durante a ditadura civil-militar, demonstra como o modelo dos GPEs já era considerado pelos técnicos desde a década de 1930 como necessários ao desenvolvimento de uma educação voltada para o trabalho.

*“Assim, a submissão dos técnicos em 1964 é apenas uma fase dentro de um programa mais amplo iniciado desde a década de 1930. Esses técnicos viram, em 1964, a oportunidade histórica de tornar viáveis antigas ideias de renovação do ensino secundário.”(NUNES, 2004: 353)*

Aqui nesta comunicação, proponho que uma metamorfose irá ocorrer na ditadura civil-militar, quando o “espírito nacional” (GOMES, 1996:140) será incorporado ao projeto cívico defendido pelos intelectuais e técnicos atuantes no MEC, sob a ótica da necessidade de formação de uma “consciência cívica”, considerada fundamental nas relações entre o Estado e a sociedade civil. Assim, acredito que três ideias-força – “questão da brasilidade” (1920), “espírito nacional” (1930) e “consciência cívica” (1960) – pertencem a um mesmo processo, não-linear, ocorrido entre as décadas de 1920 e 1960: o de construção das representações geradoras do sentimento de pertencimento a uma mesma nação, ou seja, estão imbricadas no ideário nacionalista que busca no passado os elementos autênticos da cultura nacional. A “questão da brasilidade”, desenvolvida por grupos modernistas na década de 1920, será incorporada pelo Estado e ampliada, gerando o “espírito nacional” na década de 1930. A partir do golpe de 1964, observamos a radicalização deste “espírito nacional”, doravante

---

<sup>2</sup> O conceito de representações segue a proposta da história cultural francesa, sobretudo, a definição desenvolvida por Roger Chartier. Ver: CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa, DIFEL, s/d. trad. Maria Manuela Galhardo

nomeado “consciência cívica” e que irá aparecer sistematicamente na historiografia didática, neste momento, intencionalmente diluída na produção didática e paradidática. Afinal, “Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época em determinada sociedade.”(BITTENCOURT, 2011: 302)

Dessa forma, esta pesquisa pretende analisar como tais produções veiculavam “um sistema de valores” específico, difundindo padrões culturais, modelo de cidadania e constituição de representações sobre a identidade e memória nacionais profundamente marcadas pensamento autoritário brasileiros. Cabe ressaltar que, “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam.” (CHARTIER, s/d: 17)

O livro didático é fruto de um processo de recontextualização do saber a ensinar promovido pelas relações que esse produto cultural estabelece com múltiplas agências e atores: as normatizações estatais, as associações científicas, os modelos epistemológicos disponíveis em determinado contexto histórico, as práticas fomentadas por professores, as apropriações e seleções de professores e alunos, as regras do mercado cultural e seus interesses econômicos. Esses atores e agências entram em disputa pelo controle do saber a ensinar, demonstrando a importância e complexidade desse instrumento didático. Através de um processo de hibridização, marcado por superposições, seleções, (re)elaboração de sentidos, a historiografia didática produz um conhecimento específico, apresentado-o como consensual. Dessa forma, apagam-se as marcas das disputas prévias, do processo de seleção de valores, comportamentos e identidades veiculados por esse produto cultural.

Dentre os atores participantes desse processo, o Estado tem exercido um papel central desde o primeiro governo Vargas (1930-1945), criando mecanismos regulatórios e, muitas vezes, atuando como financiador e distribuidor de livros didáticos. Nesta pesquisa, iremos nos concentrar naqueles atores que no interior do Estado disputam o controle sobre o discurso veiculado nos livros didáticos sobre a memória e a identidade nacionais, valores considerados estruturantes da “consciência cívica”. No entanto, não desconsideramos a relação dinâmica

que professores e alunos estabelecem com essas obras, promovendo novas contextualizações e apropriações, construindo representações muitas vezes distintas das originalmente apresentadas nesses objetos culturais.

A “memória coletiva” elaborada sobre o regime ditatorial brasileiro a partir da anistia e do aprofundamento do processo de redemocratização, iniciados em 1979, insistia na rígida oposição existente entre civis e militares a partir do golpe. A sociedade civil apresentava-se como defensora incontestada dos ideais democráticos e dos direitos humanos ao mesmo tempo em que empurrava a responsabilidade pelos atos discricionários cometidos pelo Estado exclusivamente para os militares. Como propõe Denise Rollemberg:

*“No final dos anos 1970 e na década de 1980, era a versão mais palatável, não porque imposta, mas por corresponder melhor às demandas e às aspirações, por acreditar resolver muitas questões por oposições: civis e militares, a favor do regime e contra o regime. Assim, os movimentos sociais valorizados são os de oposição; os de apoio ao regime, esquecidos ou interpretados a partir de pontos de vista simplistas ou equivocados.” (ROLLEMBERG, 2010:102)*

As recentes pesquisas historiográficas têm proposto outro caminho para compreensão do regime e investigado a participação dos civis na construção e consolidação do Estado ditatorial brasileiro (1964-1985). A ditadura composta e legitimada também pela participação de civis incorporou projetos gestados por estes antes mesmo do golpe.

Dentro das diversas áreas de intervenção sistemática dos civis no regime ditatorial instalado em 1964, destaca-se o setor educacional. Todos os níveis de ensino sofreram profundas alterações, tornando-se espaço para adoção de projetos conservadores gestados antes do golpe, gerando consensos e negociações, apesar dos inúmeros confrontos e resistências de outros grupos civis antagônicos há muito organizados. Tradicionalmente, a educação, devido à sua importância na formação dos cidadãos e na construção de identidades é fundamental na consolidação de projetos políticos orientados pelo Estado e marcado por disputas de grupos intelectuais e políticos pelo controle hegemônico do setor.

*“No interior do projeto educacional, o ensino de História constitui-se alvo de especial atenção dos planejadores da educação. Constatamos, neste período estudado, sobretudo, após 1968, uma série de mudanças no ensino de História. Num*



*primeiro momento, elas se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder de Estado.” (FONSECA, 2004:367)*

Para Selva Guimarães, o ensino de História, assim como as demais disciplinas das Ciências Humanas, sofreu inúmeras modificações, amputações e limitações, através de reformas de ensino que afetaram a sua carga horária, seu currículo e sua autonomia diante das demais áreas de conhecimento. Somam-se a esse quadro, a criação das licenciaturas curtas e a “desqualificação estratégica” do professor, processos que afetaram negativamente a formação dos professores e contribuíram para o esvaziamento crítico da função do ensino de História (FONSECA, 2004:368).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, reorganizou o ensino de 1º e 2º Grau. A partir de então, as disciplinas de História e Geografia perderam sua autonomia no 1º Grau através do ensino de “Estudos Sociais” e no 2º Grau sofreram uma drástica redução da carga horária e o controle dos conteúdos abordados. Contudo, essa reformulação intencional do ensino de História acompanhada de transformações na formação dos professores, no controle das organizações estudantis, na ampliação da burocracia escolar, dentre outras arbitrariedades cometidas pelo Estado brasileiro no período, não significam o abandono da história ensinada. Observamos que o ensino de história ocorreria a partir de outras matrizes e espaços de construção e difusão do saber, ainda que descaracterizado e diluído, através de estratégias bem definidas de formação da identidade nacional, definição do papel do cidadão e manutenção da ordem que – esperavam – nos levariam a um futuro glorioso entre o seleto grupo das grandes potências mundiais.

O livro didático, objeto cultural por excelência, pode ser caracterizado como “suporte de conhecimentos escolares”, influenciando na organização dos currículos escolares. Por sua especificidade e pela ação de vários agentes na produção, distribuição e usos, o livro didático é um objeto de interesse e disputa de múltiplos atores sociais e a ação do Estado sobre ele tem sido sistemática – através da criação de sistemas de controle, avaliação, aquisição e distribuição. Como produto cultural também está imerso na lógica da indústria cultural que pretende produzir livros atraentes para seus consumidores – professores e alunos. Além dos conteúdos específicos de cada disciplina também é um “suporte de métodos pedagógicos”

definidos a partir de concepções sobre o objetivo do ensino e o processo de ensino-aprendizagem. (BITTENCOURT, 2011: 301)

O livro didático e os demais suportes informativos que compõem a cultura escolar são recontextualizados, selecionados, apropriados por professores e alunos de diferentes modos. No período da ditadura pressupunha-se que este instrumento iria ser linearmente trabalhado em sala de aula.

As pesquisas dedicadas em compreender o período de 1964 até 1985 têm destacado a participação dos grupos civis, institucionalizados ou não, na construção do Estado ditatorial brasileiro. Recentemente, a historiografia brasileira incorporou os conceitos de “zona cinzenta” e “*penser-double*” elaborados por Pierre Laborie, em suas análises sobre o regime de Vichy na França (1940-1944), rompendo as rígidas fronteiras da memória social que identificava claramente aqueles agentes favoráveis ou contra o regime autoritário. Por isso,

*“(...) Pierre Laborie chamou de zona cinzenta: o enorme espaço entre os dois pólos – resistência e colaboração/apoio e mais, o lugar da ambivalência no qual os dois extremos se diluem na possibilidade de ser um e outro ao mesmo tempo. (...) Laborie cunhou o conceito penser-double: muitas vezes, se é um e outro, se é duplo.” (ROLLEMBERG, 2010:102)*

Acreditamos que a percepção teórica dessa ambivalência na relação estabelecida entre civis e militares pode ser duplamente exemplificada no caso dos intelectuais que atuaram no MEC e foram responsáveis pela promoção e difusão do civismo através da publicação de obras didáticas, paradidáticas e demais suportes informativos, além da realização de cursos de formação. Por um lado, ao lançar luz às tensões provocadas por ações do executivo, especialmente através da reforma educacional de 1971. Por outro, o apoio de intelectuais e técnicos ao regime é possível justamente pela permanência de posicionamentos críticos, ainda que moderados, àquelas intervenções consideradas excessivamente arbitrárias. Essas relações só foram possíveis graças ao espaço intermediário existente entre a rígida polarização que subdivide a sociedade entre aqueles que apoiavam ou condenavam o regime. A esse espaço social, Pierre Laborie chamou de “zona cinzenta” (LABORIE: 2010: 31-44). Trata-se de uma relação altamente instável. Os atores que transitam nesta “zona” estão marcados por ações

ambivalentes características do pensar-duplo, ou seja, constroem situações simultâneas de proximidade e distanciamento conforme as circunstâncias históricas apresentadas.

Os livros didáticos e paradidáticos são frutos de uma ação intelectual. Sirinelli define os intelectuais como homens que são capazes de criar ou mediar processos culturais; desenvolvem as artes, a literatura e o saber através de suas capacidades de criação do conhecimento, difundem ou concentram o saber produzido. Como propõe o autor, esses homens não estão isolados do corpo social, ao contrário, tecem laços com a sociedade, o que lhes garante uma identidade e legitima sua posição no tecido social (SIRINELLI, 1996, 291). E essa declaração inicial de princípio – o não isolamento dos agentes intelectuais produtores/difusores de ideias – fornece um norte para a composição do quadro teórico-metodológico aqui utilizado.

Assim, os livros didáticos constituem um importante suporte na construção dos sentidos da história ensinada e, por isso, as disputas de poder entre os atores responsáveis pelo ensino – Estado, professores, associações de ensino – pelo controle da sua produção, distribuição e uso. Para Carmem Teresa Gabriel, caberá ao pesquisador dedicado à análise dessa historiografia didática perceber as diferentes falas em disputa pela autoridade do discurso, as ações e disputas dos diversos atores envolvidos no processo de produção do livro, compreendendo esse objeto cultural como produtor de “significação na vida social.”(GABRIEL, 2009:247) Produtor de enunciados, ao ser utilizado por professores e alunos, também agentes no processo de produção de sentidos, o livro didático, por sua característica de obra de referência, é capaz de gerar efeitos de sentido promotores de arquétipos sociais. Aí reside sua importância que é amplamente reconhecida pelos atores que concorrem na construção pela legitimidade e a hierarquização de seus discursos nos livros didáticos. Fonte privilegiada no ensino de gerações, esses produtos culturais não escaparam de uma função política considerada essencial na ditadura: forjar o cidadão ideal, evitando a divulgação de valores e concepções políticas alheias à ordem nacional.

Referências bibliográficas:

- BITTENCOURT, Circe. Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2011, 4ª edição. p. 302 grifo da autora.
- BRASIL. Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969. Artigo n.2
- CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro, FGV, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa, DIFEL, s/d. trad. Maria Manuela Galhardo
- FICO, Carlos. *Reinventando o Otimismo*. Ditadura, Propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997
- FONSECA, Selva Guimarães. “O Ensino de História e o golpe militar de 1964”. FICO, Carlos; CASTRO, Celso; MARTINS, Ismênia; SOUZA, Jesse Jane Vieira; ARAÚJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz. *1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil*. pp.364-380
- GABRIEL, Carmem Teresa. “Exercícios como documentos nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica.” ROCHA, Bastos Helenice Aparecida; RESNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009 pp. 243-259
- GOMES, Angela Maria de Castro. *História e Historiadores*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- \_\_\_\_\_. “República, educação cívica e história pátria: Brasil e Portugal. In: ANPUH. *XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética*. Anais do Simpósio. Fortaleza, UFC: 2009
- LABORIE, Pierre. “1940-1944: os franceses do pensar-duplo.” In: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samantha Viz. (orgs.). *A construção social dos regimes autoritários: legitimidade, consenso e consentimento no século XX*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010, 3v, vol. 1, pp.31-44
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. “História e Cidadania. Por que ensinar história hoje?” In: ABREU, Martha e SOHIET, Raquel. (org.). *Ensino de História*. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, 2ª edição. pp.168-186
- MONTEIRO, Ana Maria. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história”. In: ROCHA, Helenice Aparecida. REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009 pp.175-200
- NUNES, Clarice. “As políticas educacionais pós-64 e o conflito de representações de uma educação voltada para o trabalho.” FICO, Carlos; CASTRO, Celso; MARTINS, Ismênia; SOUZA, Jesse Jane Vieira; ARAÚJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz. *1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil*. pp.351-363. Rio de Janeiro, 7Letras, 2004.

ROLLEMBERG, Denise. “As *trincheiras* da memória: A Associação Brasileira de Imprensa e a ditadura (1964-1974)”. In: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samantha Viz. (orgs.). *A construção social dos regimes autoritários: legitimidade, consenso e consentimento no século XX*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010, 3v. vol. 2 pp. 97-144

SIRINELLI, Jean François. “Os intelectuais.” In: Rémond, Réne. *Por uma História Política*. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.