

Da polissemia das palavras: educação política e democracia na ditadura civil-militar brasileira (1964–1985)*

From the polysemy of words: political education and democracy in the Brazilian civil-military dictatorship (1964–1985)

De la polisemia de las palabras: educación política y democracia en la dictadura civil-militar brasileña (1964–1985)

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira^I

Katya Braghini^{II}

RESUMO

Analisando o período da ditadura civil-militar brasileira (1964–1985), sustentamos que democracia é um conceito pouco preciso e não levamos em consideração o seu percurso histórico, os contextos nos quais é mobilizado. Operamos com um conjunto documental que permite deslindar uma narrativa sobre a educação política cuja pretensão era dar visibilidade e encarnar a ideologia do regime. Mostramos que, naquele projeto ideológico, a educação foi central na disseminação de valores e formas de comportamento político. Longe de negar o conceito de democracia, os tecnocratas civis e militares prescreviam uma democracia indireta, tutelada, que evocava o valor da comunidade na vida nacional, sob a batuta autoritária.

Palavras-chave: História da Educação e Ditadura. Cultura Política. Democracia e Educação. História das Sensibilidades Políticas.

ABSTRACT

Analyzing the period of the Brazilian civil-military dictatorship (1964–1985), it is argued that democracy is an inaccurate concept if its historical trajectory and the contexts in which it is mobilized are not considered. A documentary corpus is employed that makes it possible to unravel a narrative of political education intended to give visibility to, and embody, the ideology of the régime. It is shown that, within this ideological project, education was central to the dissemination of values and forms of political

* O presente trabalho foi gestado a partir da mesa de trabalho encomendada pelo GT 02 da ANPEd por ocasião da Reunião Nacional realizada em 2021, para a qual foram convidados os autores. Parte dos seus resultados é oriunda do projeto *Uma cultura comum? A dimensão estética como educação moral e política dos trabalhadores em perspectiva transnacional (entre as décadas finais do século XIX e as iniciais do século XXI)*, financiado pelo CNPq na modalidade produtividade de pesquisa sob n. 303068/2022-1.

^IUniversidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: marcustaborda@uol.com.br  <https://orcid.org/0000-0002-6079-9710>

^{II}Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: katya.braghini@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-7790-2884>

behavior. Far from denying the concept of democracy, the technocrats prescribed an indirect and tutelary democracy that evoked the value of the community in national life under an authoritarian framework.

Keywords: History of Education and Dictatorship. Political Culture. Democracy and Education. History of Political Sensibilities.

RESUMEN

Analizando el período de la dictadura cívico-militar brasileña (1964–1985), sostenemos que la democracia es un concepto inexacto si no tenemos en cuenta su curso histórico, los contextos en los que se moviliza. Operamos con un documento que nos permiten desentrañar una narrativa sobre la educación política que pretendía dar visibilidad y encarnar la ideología del régimen. Mostramos que, en ese proyecto ideológico, la educación fue central para la difusión de y formas de comportamiento político. Lejos de negar el concepto de democracia, los tecnócratas civiles y militares prescribieron una democracia indirecta y tutelada que evocaba el valor de la comunidad en la vida nacional, bajo la batuta autoritaria.

Palabras-clave: Historia de la Educación y Dictadura. Cultura Política. Democracia y Educación. Historia de las Sensibilidades Políticas.

INTRODUÇÃO: UMA DITADURA EDUCANDO PARA A DEMOCRACIA?

A história do tempo presente convida à reflexão sobre o refluxo político conservador ou reacionário observado há alguns anos no mundo e a sua relação com as práticas educativas. Nesse movimento, não é incomum observar todo tipo de uso da palavra democracia, assim como a negação da ideia de educação política.

Independentemente de seu valor conceitual ou mesmo do seu exercício político radical, a palavra democracia tem servido para justificar todo tipo de pensamento e de ação, inclusive aqueles que atentam contra um mínimo de exercício democrático. Na tentativa de se contrapor à voga reacionário-autoritária, políticos, mídia, academia e franjas significativas de diferentes sociedades civis têm evocado o Estado democrático de direito, os valores republicanos, o respeito às instituições e o direito ao voto como valores aparentemente inequívocos da democracia.¹

Não tem sido diferente no Brasil, país que atravessa, desde pelo menos 2013, um processo de fortalecimento de pautas efetivamente antidemocráticas, como a criminalização dos movimentos sociais e da juventude, a escalada da violência estatal, retóricas armamentistas, o dismantelamento do papel social do Estado, ataques aos direitos humanos, a manipulação do jogo político por membros do Poder Judiciário e a defesa aberta e o elogio da ditadura. Tudo isso se combina com a abjeta desigualdade social e econômica do país, terreno fértil para qualquer aventura autoritária (Schwartzman, 2015). Expressão disso, entre outras, foi o movimento Escola sem Partido, que por anos pautou o debate sobre o sentido da escola no país. Não raro ecoam, em meio a esse caldo reacionário — que articula neoliberalismo econômico e uma pauta de costumes religiosa e conservadora de esvaziamento da política —, discursos que defendem o direito daqueles que advogam o autoritarismo como parte do jogo democrático. Combater a desfaçatez autoritária

1 Ao nos referirmos ao pensamento reacionário o distinguimos das expressões conservadoras na política. O pensamento conservador assenta as suas concepções na defesa de princípios e valores que significam a manutenção do *status quo*, a partir de bases diversas como a religião ou mesmo o direito natural que justificaria as diferenças entre os indivíduos. Já, o reacionarismo nós consideramos como um movimento saudosista, que enaltece um tempo perdido que, em tese, expressava um mundo melhor do que o presente vivido, mesmo que não tenha bases suficientes para sustentar tal assertiva. A sua expressão mais evidente é a negação, por vezes violenta, do presente e o enaltecimento de um passado ideal que deveria ser restaurado.

e as tentativas de sequestrar o direito a uma vida digna para todos tem sido denunciado como “antidemocrático”. Tratar-se-ia apenas de uma inversão discursiva?

Este trabalho sustenta que não. Ao contrário, argumenta-se, a partir da análise do período da ditadura civil-militar brasileira — entre 1964 e 1985 —, que democracia é um conceito descritivo genérico e pouco preciso quando não se levam em consideração seu percurso histórico e os contextos nos quais foi e é mobilizado.² Conforme lembra Bobbio (2000), não há equivalência entre o conceito ideal de democracia e seu exercício real, isto é, aquele assentado no mundo moderno como a delegação que os cidadãos conferem a alguém para que os represente — em síntese, o exercício eleitoral, o direito ao voto. Toda a retórica em torno dos valores democráticos quase “sagrados” do mundo ocidental moderno move-se entre sua dimensão analítica e a axiológica (Bobbio, 2000, p. 371). Pensando com Bobbio (2000), o artigo procura estabelecer esse jogo entre o que é da ordem do fato, apresentando evidências do que era socialmente apresentado e de maneira sistemática, em documentos, sobre os usos da palavra “democracia,” e o que é da ordem axiológica, isto é, o estudo sobre a natureza dos valores atribuídos ao mesmo termo: como surgem os julgamentos do que é bom, justo e desejável nessa sociedade a partir dos ajuizamentos produzidos por quem assume o poder e institui um regime autoritário. Não se trata, aqui, de discutir se o período era ou não regido por uma ordem democrática, pois é evidente que não o era. Isso, contudo, não significa que regimes autoritários não possam fazer seu próprio uso histórico do termo durante a batalha social e política em tempos de regime militar.

Sem pretender enveredar pela história dos conceitos — no caso, o de democracia —, analisa-se um amplo conjunto documental do período ditatorial brasileiro, o qual permite deslindar um tipo de narrativa sobre a educação política que buscava dar visibilidade e encarnar a ideologia do regime militar. O objetivo foi demonstrar que, nesse projeto ideológico e, portanto, educativo, a educação escolar foi central na disseminação de princípios, valores e formas de comportamento político nem sempre evidentes, ainda pouco estudados pelos historiadores da educação brasileira. Parte-se do entendimento de que toda formação ideológica necessita de concepções e práticas educativas, escolares ou não, para afirmar-se e ganhar densidade no tempo e no espaço. Qualquer ideologia, sem meios massivos ou sutis de ensinamento e disseminação de seus pressupostos, seria pouco mais do que poeira ao vento. O contexto analisado abrange o ano de perpetração do golpe militar e a primeira eleição (indireta) para presidente da República após o interregno autoritário. Embora coincida com uma demarcação temporal bastante tradicional, e por vezes questionada, considera-se que, formalmente, só se pode falar em democracia a partir de algum indício de cumprimento de suas regras mínimas, o que ocorreria após 1985. Ainda assim, longe de negar o conceito de democracia, os tecnocratas civis e militares prescreviam uma democracia indireta e tutelada, que evocava o valor da comunidade na organização da vida nacional, sob a batuta de um governo “forte” e autoritário.

A EDUCAÇÃO POLÍTICA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Em um período marcado pela expansão da educação escolar no Brasil em todos os níveis, concomitante ao uso da escola básica como ferramenta ideológica, com o consequente

2 Algumas vezes, a revisão sobre a denominação de um período histórico parece infrutífera, porque, as disputas terminológicas na historiografia, podem não ser um problema dos sujeitos no passado, mas sim, representar uma celeuma de quem os interpreta no presente (Motta, 2018). Em todo caso, vemos que esta preocupação sobre o termo “ditadura militar” está registrada no livro “Apontamentos sobre uma ‘teoria do autoritarismo’” de Florestan Fernandes (1979), quando este mostra o papel de uma burguesia beneficiada pelos favorecimentos dados por suas relações com os militares estabelecendo um estado do tipo autocrático burguês em nome de sua autodefesa e pela manutenção de privilégios. Vários autores usam o termo “ditadura civil-militar” precisamente para apontar, pelo ponto de vista da sociedade, as bases de legitimação do regime. Fico (2004) tem uma explicação sobre isso, ao dizer que o golpe foi bem-sucedido pela associação entre civis e militares. No entanto, durante o período da ditadura é possível ver a infiltração de militares no quadro da administração civil e, neste caso, a implantação da ditadura é militar. Por essa interpretação caminha Mathias (2004) quando discute a militarização da burocracia de estado, principalmente nos campos da comunicação e educação. No artigo optamos pelo termo “ditadura civil-militar” para indicar que nos processos educativos vemos ações tanto civis, quanto militares, que caminham em paralelo e entrelaçados.

enfraquecimento da sua qualidade; pelo fortalecimento da lógica da educação como negócio e possibilidade de lucro; e pela produção de um currículo tecnocrático inspirado na Teoria do Capital Humano, na educação para o trabalho e na tutela dos professores, a instituição escolar tornar-se-ia um investimento fundamental para a disseminação de um determinado sentido de democracia. Na retórica autoritária, os pretensos democratas eram os cidadãos de bem, cristãos, amantes da ordem, do trabalho, da família e da pátria. A democracia significaria uma comunidade harmoniosa, sem fissuras e com participação não crítica na construção da nação. Ou seja, um tipo de representação sobre ela não estava ausente, mesmo nos momentos mais violentos daquela aventura autoritária.

Provavelmente, ecos daquela forma de pensar a vida democrática reverberam em discursos autoritários hodiernos. Nesse sentido, a aposta educativa da ditadura, sustentada por uma pedagogia de forte cariz essencialista, teria produzido frutos, configurando um tipo de sucesso que não guarda correlação direta ou necessária com o papel historicamente atribuído à instituição escolar como instância central de transmissão da cultura.

Para avançar na análise desses pressupostos, foram examinadas fontes escritas e imagéticas que permitem apreender como a educação, da escola de I Grau à universidade, serviu de base para a disseminação de um ideário que pretendia enaltecer a formação da nação e do indivíduo trabalhador. O *ethos* do trabalho, aliado ao ufanismo do Brasil Grande, constituía eixo central na organização do currículo da escola de I e II Graus, como demonstram trabalhos como os de Martins (2002) e Taborda de Oliveira (2018).

Na sequência do trabalho, a análise concentra-se na atenção destinada aos jovens estudantes. Procura-se evidenciar como os ideólogos da ditadura concebiam a participação dos jovens na vida política do país a partir da tutela do Estado autoritário e de seu enraizamento nas instituições educativas, fossem elas as escolas secundárias ou as universidades. Mobiliza-se, fundamentalmente, a imprensa periódica para observar a disputa pelos corações e mentes dos estudantes, considerando que jovens estudantes estiveram na linha de frente de grupos que enfrentaram a ditadura, inclusive por meio da luta armada.

O artigo é finalizado com uma reflexão sobre a polissemia do conceito de democracia e seu possível esvaziamento quando reduzido ao simples exercício do voto, uma vez que práticas autoritárias e sua correspondente educação política podem ser desenvolvidas, fomentadas e aperfeiçoadas mesmo em consórcio com retóricas e instituições que se pretendem suas defensoras.

As fontes mobilizadas incluem manuais didáticos, programas de ensino de algumas disciplinas, revistas periódicas, além de documentos emanados do aparelho do Estado. Em seu conjunto, permitem apreender prescrições e práticas curriculares fortemente afeitas aos fundamentos tecnocráticos da Teoria do Capital Humano (TCH), pedra de toque dos economistas que adentram o campo educativo a partir dos anos 1950, naquilo que George Fredman Oliveira (2024) denominou modelagem industrial do pensamento educacional. Ao mesmo tempo, evidenciam um conjunto de pressupostos que transbordam a dimensão econômica, complementando-a. Um currículo essencialista, como se pretende demonstrar, integra uma educação política que buscou capturar corações e mentes.

UM CURRÍCULO TECNOCRÁTICO-ESSENCIALISTA E O LUGAR DO ESTUDANTE NA POLÍTICA

O estudante é um estatuto social que só pode ser concebido no processo de escolarização, e sua posição civil está imediatamente ligada à dimensão dialógica com o professor. Diz respeito aos processos de formação e conformação do cidadão no interior de planos tecnocientíficos e sensíveis que operam na constituição da civilização moderna.

A escola, como tecnologia social, adquire o poder jurídico de oficializá-lo como um “profissional” da aprendizagem, ao mesmo tempo em que atua em sua constituição, como um membro mais

refinado dessa alegoria política denominada *Estado Nacional*. O estudante é, simultaneamente, alvo e produto desse jogo político. Trata-se, em grande medida, de um ator planejado, pensado por adultos, a partir de projetos e estratégias de um porvir.

Ao mesmo tempo, o estudante constitui um marco institucionalizado dos tempos de vida, representando um projeto teleológico vivo de melhoria social e de utopias para o futuro. O estudante é um artefato social, na medida em que a seriação escolar se funde com sua trajetória de vida. Analisar como os estudantes lidam com as representações, os saberes oficiais e o que deles se espera como conduta adequada ao seu tempo de vida na escola mostra-se relevante, pois permite estudar os processos de negociação intergeracional apresentados ao longo de suas experiências, capturando mudanças relativas à estrutura de sentimento de cada geração (Williams, 1961).

Essa análise não pode prescindir do fato de que o estudante, como projeto da escola, convive em um sistema de clausura, de adaptação social, uma vez que a escola opera com a noção de “sujeito em construção.” Ainda que outras variáveis se apresentem na disputa por sua educação — como a convivência com os pares, a família, o mercado etc. —, é preciso compreender que seu estatuto como ser da e na escola não se encontra amplamente aberto à negociação, na medida em que o estudante é idealmente concebido como um “profissional” que atua por meio dos estudos.

Por se tratar de um estatuto social relacionado à escola, espera-se que o estudante ali permaneça, e os possíveis processos de desestabilização dessa tradição histórica não são simples de serem operados no bojo das contradições sociais e políticas. Diferentes exemplos históricos evidenciam a prática recorrente de desqualificar ações políticas estudantis, por meio de acusações de “imaturidade,” “despreparo” ou “vadiagem.” Durante o período da ditadura civil-militar, é possível identificar que o estatuto estudantil foi duplamente disputado: ora pelos próprios estudantes, articulados ao chamado “poder jovem” dos anos 1960, quando se apresentavam à arena pública como sujeitos atuantes, e não como indivíduos à espera do mundo adulto; ora pelo controle de suas qualificações, na medida em que determinadas características consideradas ideais os remetiam ao espaço estritamente escolar.

Portanto, em relação ao movimento estudantil na ditadura civil-militar brasileira, visto como agrupamento político, fosse ele progressista ou conservador, existia a ideia de controlá-lo pela incitação à omissão, pelo silêncio, tornando os estudantes alheios à prática política. Mais do que extirpar os movimentos estudantis das escolas e universidades, há uma história pouco estudada de enaltecimento da “maioria silenciosa,” isto é, da valorização do estudante que respeitava os enquadramentos típicos de quem está em idade escolar: permanecer em sala de aula, estudar, aguardar a maturidade como tempo adequado para a manifestação política. Trabalhar pelo bem da Pátria. E isso devia ocorrer, segundo aqueles que prescreviam as políticas educacionais do período, desde a escola de I Grau. No que se segue, trata-se de uma perspectiva de análise que se concentra menos nos movimentos estudantis e mais nos processos formativos que desenhavam o caráter de um estudante adequado àquele momento.

Deve-se considerar que, quando se fala de estudante naquele período no Brasil, em termos numéricos, tem-se um quadro bastante restrito. Os dados indicam que 52,7% de toda a população brasileira tinha menos de 20 anos, segundo o Censo de 1950. A faixa etária entre zero e 14 anos correspondia a 41,7%. A cada 517 estudantes matriculados na escola primária, apenas 40 conseguiam concluir a 4ª série, em 1959. O ensino secundário recebia apenas 22 desses jovens. A universidade contabilizava 160 mil jovens matriculados no ano de 1967, o que representava 2% da população entre 19 e 25 anos.³ Não obstante, aquele contingente de crianças e jovens não estava isento de uma educação política. E isso começava pela escola básica.

3 Cf. Censo Demográfico do Brasil (Brasil, 1950); Fulbright Commission – Brasil (Brazil-Fulbright Commission, 1960). Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1961 (Brasil, 1962); *Revista Realidade* (1967); Arthur José Poerner (1968); Aparecida Joly Gouveia e Robert James Havighurst (1969).

Na construção curricular proposta pelos tecnoburocratas a serviço da ditadura, finamente delineada por Letícia Meira (2021), estavam em disputa valores em torno de um projeto de nação. No caso dos seus defensores, esses valores pressupunham um tipo de cidadania voltada à colaboração, portanto não crítica, e à religiosidade cristã, notadamente a católica, sendo ambos sustentáculos de valores tradicionais como a família nuclear, a propriedade, o trabalho e a pauta dos costumes. Esses valores constituíam a base sobre a qual, no plano educativo, estruturar-se-ia o Brasil Grande do megalomaniaco ufanismo brasileiro.

Logo, não deve causar estranheza observar que os defensores da ditadura constantemente fizessem alusão à “democracia.” Prescrevendo “Os objetivos da ação educacional cívico-democrática e do preparo do brasileiro para o exercício da cidadania,” em número de 14, o Guia de Civismo denominado “Água do Paraíso” ressaltava, no item 2.2., “os *fundamentos democráticos* constitucionais do Brasil,” às portas do AI-5: o amor à liberdade em todas as suas manifestações; a *democracia* representativa — “todo poder emana do povo e em seu nome será exercido;” e o direito à educação ministrada no lar e na escola, inspirada nos ideais de liberdade (“com responsabilidade interior advinda da crença em Deus”).

Aquele livro, voltado para o então ensino secundário, de autoria do major Hélio Casatle da Conceição (1972), foi classificado em terceiro lugar em um concurso realizado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1968. Publicado em 1972, na “Advertência” que abre a obra são destilados inúmeros princípios estruturantes do ideário ditatorial: a ênfase no trabalho e a defesa da livre iniciativa econômica, além de evocação cristã, do enaltecimento das Forças Armadas e do papel da família, finalizando no tripé “Caráter, Amor à Pátria e Ação.” O foco inequívoco era o enaltecimento do Brasil e a sua preservação frente a “ideologias exóticas, materialistas e contrárias às aspirações dos brasileiros e aos interesses nacionais” (Conceição, 1972, p. X).

Quaisquer que fossem as aspirações pressupostas, observe-se que, mesmo antes da Lei n. 5.692/71, responsável por redefinir as bases da educação básica no país, a ditadura já se preocupava com concursos de materiais didáticos que pudessem fomentar a educação política da juventude brasileira, a partir da redefinição da disciplina e da prática educativa da Educação Moral e Cívica (EMC), conforme dispunha o Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. O art. 2º definia parte das suas finalidades:

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:
a) A *defesa do princípio democrático*, por meio da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus (Brasil, 1969).

Os princípios orientadores desse tipo de iniciativa assentavam-se em duas dimensões básicas: disciplinar a população e moralizar os costumes. Estavam em disputa sensibilidades, sendo que a ditadura almejava “formar para a adequação, cultivar a cooperação e disciplinar o espírito” (Martins, 2014). Em relação aos jovens, somava-se o discriminar, situado no contexto da ditadura argentina por Pablo Pineau (2014). O currículo tecnocrático propunha algo que ia além de uma simples formação de acordo com os interesses da economia capitalista. Não por acaso, a reforma da educação definida em 1971 pressupunha um amplo reordenamento dos dispositivos escolares.

O Parecer n. 853/71, do Conselho Federal de Educação, permite uma análise longitudinal do currículo definido como pleno. Dele se esperava relacionamento, ordenação e sequência, conceitos explicitados em seu texto. Propugnava-se uma formação geral ancorada nos seguintes pressupostos: “Pensar, agir e criar,” “Contra o intelectualismo vazio e inconsistente,” “Conexão com o real,” “Trabalho: harmonia no uso da mente e das mãos,” “Exercício consciente da cidadania,” finalizando com a ênfase no “Humanismo dos dias atuais” (Brasil, 1971b).⁴

4 O parecer define o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º. e 2º. Graus, além da doutrina do currículo expressa na lei n. 5.692/71. Teve como relator Valnir Chagas, um dos expoentes do pensamento pedagógico tecnocrático. Naquele projeto, a educação básica era dividida em áreas. Tanto o trabalho de Martins (2002) quanto o de Meira (2021) são pródigos em relação às análises daqueles pressupostos.

Um exemplo desse amplo projeto pode ser visualizado na área de Comunicação e Expressão. Ela agregava as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Educação Artística. Essas disciplinas, dada a doutrina que orientava o currículo, estavam, de alguma maneira, fortemente conectadas à Educação Moral e Cívica e à Organização Social e Política Brasileira. Estas, por sua vez, teriam seus conteúdos desenvolvidos de forma integrada nas salas de aula e em outras práticas (ou atividades) escolares, tais como desfiles cívicos, hasteamentos, festas folclóricas, esportes e clubes escolares.

Um livro que fundamentou a modernização da comunicação no âmbito pedagógico brasileiro foi *A comunicação humana*, de Colin Cherry (1974), publicado no Brasil em 1974, do original publicado em 1957 e 1966, editados pelo Centro Internacional de Estudos do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Adotado em alguns cursos de formação de professores no país, o livro definia o conceito e a importância da comunicação. Nele, a comunicação “é essencialmente social. A linguagem humana nos distingue dos animais,” além de contribuir para o desenvolvimento “da consciência de si próprio e sentido de responsabilidade social” (Cherry, 1974, p. 22-23). Servindo para conferir um lustro modernizante às iniciativas da ditadura, o autor defendia:

Na medida em que as palavras que usamos desvendem a verdadeira natureza das coisas, tal como a verdade se evidencia a cada um de nós, as várias palavras referentes à comunicação social são deveras reveladoras [...] e na medida em que eu e você, leitor, nos estejamos comunicando, somos um (Cherry, 1974, p. 23).

No Apêndice da obra, Cherry definia sociedade como “pessoas em comunicação” (Cherry, 1974, p. 464). A comunicação representaria, então, “o estabelecimento de uma unidade social a partir de indivíduos, pelo uso da linguagem ou signos” (Cherry, 1974, p. 459).

Ora, à luz desse tipo de recomendação, que seguia o que era considerado mais moderno em termos de comunicação no mundo anglo-saxão, toda a arquitetura conceitual da ditadura parecia fazer sentido. Afinal, Pátria, Democracia e Comunidade apareciam como amálgama da nação, conforme evidenciado no ideário pedagógico do período e no Guia de Civismo do Major Conceição. Como poderiam ser conceitos neutros se definiam o porvir nacional? E como deixar de educar a infância e a juventude na busca por esses ideais? Ideais que também se expressavam nas ilustrações de capa de alguns livros escolares.

Na capa original, colorida (Figura 1), observam-se crianças em verde e amarelo, competindo sorridentes. Um público feliz e exultante — homens, mulheres, negros, brancos, adultos e crianças — todos irmanados no mesmo ideal: o do Brasil Grande. A capa do livro de Língua Portuguesa salta aos olhos quando se considera sua manipulação cotidiana por alunos adolescentes. Ela não deixa dúvidas quanto à sua mensagem: “esse é um país que vai pra frente,” conforme anunciava uma canção ufanista do período:

Este é um país que vai pra frente/
De uma gente amiga e tão contente,
Este é um país que vai pra frente/
De um povo unido de grande valor/
É um país que canta trabalha e se agiganta/
É o Brasil do nosso amor.

A canção, de autoria de Heitor Carillo e interpretada pela banda *Os Incríveis*, foi lançada em formato de compacto duplo, em 1976, intitulado *Trabalho e paz: de mãos dadas é fácil*, o que denota a adesão de muitos artistas ao ideário ufanista e desenvolvimentista da ditadura. No ano seguinte, foi relançada pela gravadora RCA no formato LP, na coletânea *Os Incríveis*, parte da coleção Disco de Ouro. Ainda em 1977, a banda — que já havia gravado o sucesso *Eu te amo meu Brasil* (1970), além do Hino Nacional e do Hino da Independência do Brasil (1971b) — lançou o compacto simples *O Brasil é feito por nós/ Você precisa acreditar*,

Figura 1. Imagem da capa do livro Estudo Dirigido de Língua Portuguesa, 1976.



Fonte: acervo privado da autoria.

pela mesma gravadora, na contramão de um amplo movimento cultural que questionava a ditadura e suas bases (Taborda de Oliveira, 2021). No ideário autoritário, tratava-se de um país que estaria dando certo: tanto a educação escolar quanto a indústria musical pareciam atestar esse sucesso, ainda que a manutenção do regime ocorresse pela via da mão de ferro de uma ditadura que se autodenominava democrática.

ESTUDANTES DEMOCRÁTICOS E A EDUCAÇÃO POLÍTICA

O que se almejava para os jovens estudantes no período posterior aos seus anos iniciais de escolarização? O estatuto estudantil era um elemento em disputa durante a ditadura militar. É possível considerá-lo como um fator sócio-histórico relevante na tentativa de explicar o profundo ódio que parte da sociedade parecia nutrir por esses jovens quando se mobilizaram politicamente. Muitas agressões eram registradas nos periódicos diários, e grande parte do descontentamento de franjas da sociedade concentrava-se no poder de uma minoria de estudantes, considerados precoces, pois, sendo jovens, não poderiam fazer política. Precisamente porque essa deveria ser

uma atuação de adultos, convencionalmente preparados por vias escolarizadas, preferencialmente centradas no ensino médio (mas não apenas nele) e, posteriormente, no ensino superior.

A política era vista como uma prática social própria de adultos. No entanto, alguns estudantes, na década de 1960, levantaram suas próprias opiniões sobre os critérios de divisão dos sujeitos em relação ao poder político, sobretudo ao levá-lo às ruas, transformando qualquer espaço urbano — praças, estátuas, marquises, escadas, tetos de carros e ônibus — em postos de comando político, o que alimentou a raiva manifestada no discurso jornalístico. Os jovens sofriam insultos diários, dos mais variados níveis de absurdo. Chamá-los de “desgraça da nova geração” e “traidores da Pátria” pode ser considerado o menos ofensivo, segundo Braghini (2015).

Quando da elaboração da Lei n. 4.464 (09/11/1964), conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, que determinava o fim das associações estudantis livres, um artigo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP) pedia a seus leitores que não desanimassem diante de uma minoria de jovens corrompidos, que deveriam ser levados ao silêncio e à imobilidade.⁵ Calar essa minoria de jovens estava na pauta do ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, na conclamação pública feita no Dia da Independência, em 7 de setembro de 1965, em nome de uma “mística da democracia autêntica” (Editora do Brasil, 1965, p. 24). Assim, os jovens “problemáticos” e não democráticos, bem como sua alegada precocidade política, deveriam ser remodelados, pois tais atuações foram inseridas no rol da sociologia do desvio e, por isso, todo esforço seria válido para que os desviantes retornassem à “normalidade.” Aqueles considerados “bons estudantes” deveriam ser enaltecidos.

Dentro do plano de saneamento dessa juventude rebelde, foi apresentado, como contraposição, outro grupo de jovens que se mostrava incomodado com as manifestações estudantis de rua. Eram compreendidos como uma boa juventude, comprometida com o trabalho e com os estudos. Esses jovens também atuavam politicamente, mas não seguiam os mesmos caminhos de seus semelhantes “revoltados.” Foram intitulados: “estudantes democráticos”,⁶ doravante conhecidos como “vanguarda brasileira.” Durante o discurso do ministro Suplicy de Lacerda, esses estudantes foram transformados em “força viva do Brasil,” pois, como jovens, somariam 80 milhões de brasileiros e deveriam ter uma participação mais ativa e consciente na vida comunitária, imediatamente idealizada como atuação cívica (Editora do Brasil, 1965, p. 24).

A ideia de vanguarda brasileira estava condensada nas seguintes perspectivas: o trabalho como uma responsabilidade social; a permanência nos bancos escolares como juventude estudiosa; bons exemplos de vida acompanhados por livros valorosos; atuação em centros acadêmicos patrióticos; participação voluntariosa e solidária em projetos do governo; e manutenção do silêncio.

A valorização desses atributos prolongou-se por toda a década de 1960 e adentrou a década de 1970, registrada nos periódicos diários e na imprensa didática. Conselhos vindos dos Estados Unidos proliferavam, como aqueles do *United Student Aid Funds, Inc.* (1961), que pregavam a crença, entre educadores norte-americanos, de que trabalhar enquanto se estuda não prejudicava o progresso acadêmico (Editora do Brasil, 1964, p. 50-51). Desde o período das grandes greves estudantis perpetradas no início da década de 1960, os estudantes eram associados à ideia de que só tinham tempo para atuar politicamente por serem socialmente privilegiados e por não trabalharem. Entretanto, não foi exatamente isso o que se encontrou em outras interpretações sobre o período, como pode ser observado na revista *Realidade* (1967), quando pesquisas acadêmicas indicavam o inverso. Dados e análises registram a maioria dos estudantes brasileiros de nível médio e universitário trabalhando enquanto estudava (Cf. Foracchi, 1964, p. 55; *Realidade*, 1967, p. 19; Gouveia e Havighurst, 1969, p. 112 e 119).

5 Transcritos, respectivamente, de *O Estado de S. Paulo* (1964a; 1964b).

6 É possível detectar o termo “estudantes democráticos” para validar os atos de jovens conservadores desde os anos 1920 no jornal OESP. Esta expressão já havia sido usada em outras ocasiões: Estudantes designados ao apoio da candidatura de João Pessoa à Presidência da República; aos jovens que se filiaram à União Democrática Nacional (UDN) contra a carestia; usado contra os estudantes “comunistas” da União Nacional dos Estudantes (UNE) (Braghini, 2015, p. 959).

Para os tecnoburocratas, o jovem deveria ser tornado um “valor positivo” quando sua “participação” social fosse confundida com uma atividade profissional. Para tanto, parecia válida tanto a possibilidade de alteração de uma idade etária oficial quanto a aceleração do percurso dos estudantes ao longo do fluxo escolar. De certa forma, essa proposta apresentava a ideia de que o tempo de permanência na escola, como uma gestação necessária para o mundo adulto, poderia ser apressado, de modo a lançar os jovens, o mais rapidamente possível, na produção econômica (Gomes, 1968, p. 3). Diante disso, a educação dos jovens, ainda que amparada por uma formação escolar precipitada, não parecia indigna. Tal perspectiva ajuda a explicar, em parte, o tom de reformas como a expressa no Decreto-Lei n. 5.692/71, com sua ênfase na profissionalização precoce.

Embora o trabalho fosse visto como uma ação responsável, não foi a única perspectiva apreendida na relação entre o jovem e o seu próprio potencial. Essa “energia” juvenil acumulada pode ser analisada sob vários ângulos. Um deles refere-se à ênfase na participação juvenil em campanhas de solidariedade, tais como: a Operação Juventude (Marinha do Brasil, Pará, em setembro de 1971, que buscou realizar reparos em escolas); a Campanha contra os tóxicos (Ministério da Educação, Brasil, em abril de 1972); a Campanha em defesa da língua portuguesa (Editora do Brasil); a Maratona Escolar para o 1º e 2º graus (Caixa Econômica Federal, em julho de 1977, que visava estimular o hábito da leitura); a II Maratona Cultural, em etapas municipal, estadual e nacional (Comissão de Moral e Civismo, Brasil, em março de 1980), competição cultural voltada ao desenvolvimento da EMC; além de uma das mais conhecidas iniciativas, o Projeto Rondon, a partir de 1967 (Braghini, 2015).

O Projeto Rondon foi saudado antes mesmo de ser anunciado como grupo de trabalho permanente pelo Decreto n. 62.927, de 27/06/1968. Foi considerado uma espécie de estágio da juventude brasileira para a “vida pública,” por se tratar de um trabalho solidário e educativo no interior do país, destinado à implantação de campanhas de saúde, ao fornecimento de noções de aproveitamento agrícola e à administração dos primeiros medicamentos aos doentes. O projeto era visto como um grande administrador da consciência juvenil quanto à potência de seu trabalho frente à realidade brasileira. Era tutelado por adultos, possuía uma ordem prática e não contestadora e não permitia tergiversação sobre utopias socialistas consideradas inúteis.

Todas essas proposições acompanhavam o que eram consideradas atividades extraclasse de tipo saudável:

- práticas escolares planejadas por professores, com algum fim pedagógico, relacionando teoria e prática;
- práticas individuais, solidárias e filantrópicas, estimuladas a partir de um movimento idealista em benefício de “sadios princípios;”
- práticas institucionais nas quais os estudantes pudessem exercitar um aprendizado e receber remuneração pelo trabalho prestado.

Em suma, o trabalho era compreendido como “expansão de horizontes” e compreensão da “realidade nacional” (Braghini, 2015, p. 232).

Caso o jovem não pudesse trabalhar imediatamente, deveria cumprir seu estatuto social com civismo: estudante deveria estudar. Em uma das palestras proferidas pelo General Moacir Araújo Lopes, mentor do retorno da disciplina escolar de EMC, intitulada *Rumos para a educação da juventude brasileira*, apresentava-se a ideia de apreensão do conhecimento por uma espécie de iluminação divina. Para esse promotor da educação cívica, a liberdade estava atrelada à responsabilidade, como uma “verdade perfeita,” e haveria um pedido implícito da população brasileira para que tal iluminação ocorresse (Lopes, 1967, p. 18).⁷ Tratava-se do humanismo presente nos livros didáticos do período, mobilizando um ideal pedagógico que não se dissociava da política, embora o discurso oficial a negasse.

⁷ Palestra proferida no Ministério da Educação e Cultura, na Universidade Federal de Goiás e no *Lions Club* de Leme, todas em 1967.

Após seis anos do retorno da disciplina de EMC às escolas, o *Jornal do Brasil*, em 1975, publicou uma matéria discutindo seu sentido. Com as opiniões de seus notórios defensores, reiterou-se seu poder de dinamizar um tempo considerado perdido, a fim de inculcar *rapidamente* os valores histórico-culturais da nacionalidade (Editora do Brasil, 1975, p. 62).⁸

Dar potência à ideia de estudante como promotor da soberania e da democracia estava diretamente ligado à produção de livros de Educação Moral (e política). Além do já citado Guia de Civismo, os livros *Organização Social e Política Brasileira*, de Victor Mussumeci, e *Moral e Civismo*, do mesmo autor em coautoria com Felipe Moschini e Otto Costa (1971), compreendiam os jovens como seres em construção por meio de “quatro pilares do civismo:” “o patriotismo, o civismo institucional, o civismo político e o solidarismo” (Mussumeci, 1964).⁹ O jovem deveria adquirir consciência para agir em favor das grandes instituições brasileiras — mais uma vez, família, pátria etc. — e atuar segundo a verdadeira essência de uma “ética do civismo solidarista” (Mussumeci, 1964).

Cumprir destacar que circulava no período um cânone de obras infantojuvenis considerado mais adequado aos jovens. Se existiam livros valorizados para o momento, os quais certamente eram mobilizados para fazer frente ao *Index* proibido que ganhava força como conhecimento prático, havia também os considerados malditos: *Revolução na Revolução*, de Debray; *Os pensamentos de Mao*; *Os Diários da Revolução*, de Ernesto Guevara; *O Vietnã segundo Giap*, de Vo Nguyen Giap; *Eros e Civilização*, do filósofo Herbert Marcuse; além de obras de Lukács, Gramsci, James Joyce, Herman Hesse e Norman Mailer. Entre os autores brasileiros, destacavam-se Caio Prado Jr. com *A Revolução Brasileira*, Celso Furtado, com *Um Projeto para o Brasil*; e Luiz Carlos Bresser Pereira, com *Desenvolvimento e Crise no Brasil* (Ventura, 1988, p. 55).

O cânone aprovado para os bons estudantes seguiam por outra linha: *Por mares nunca dantes navegados*, uma adaptação de *Os Lusíadas*, de Camões, e *Robinson Suíço*, adaptação da obra de Johann Rudolf Wyss. Mark Twain, Dickens, Swift, Kipling, Perrault, os irmãos Grimm, Anderson, Segur e Monteiro Lobato completavam a lista. Já os personagens lapidares incluíam Robinson Crusoe, de Defoe; Starck, em Wyss; e Godfrey, em Júlio Verne (Editora do Brasil, 1969, p. 2-4). Deve-se considerar que esses três últimos, tidos como exemplares, eram homens imersos em condições adversas, naufragos que, em meio à desesperança, lançaram-se em empreitadas de autossuperação e foram capazes de superar as dificuldades encontradas em ambientes inóspitos, utilizando a sagacidade individual. Esses conteúdos estavam imediatamente associados à ideia de formação de lideranças.

A preocupação com a formação de lideranças que promovessem atos com pura espontaneidade, voltadas à solidariedade e ao espírito de cooperação, constituía mais uma das facetas do civismo, considerada necessária para consolidar a “democracia” brasileira. Havia também uma preocupação acentuada com os exemplos de liderança que inspiraram a juventude naquele momento. Mais uma vez, o General Araújo Lopes, em 1969, ao fazer alusão à filosofia de Marcuse, afirmava que os jovens atravessavam uma crise cujo vetor, de caráter regressivo, estaria excessivamente voltado ao instinto. Por isso, julgava que grandes líderes, como Jesus Cristo, Moisés, Buda e Zaratustra, não poderiam ser descartados como exemplos racionais (Editora do Brasil, 1969, p. 36). Combater a filosofia crítica com a religião integrava um processo formativo não apenas admitido, mas também estimulado pelos ideólogos pedagógicos do regime.

Havia quem defendesse que os estudantes deveriam passar por mais cerimônias que expressassem uma “herança nacional.” Assim, os jovens deveriam praticar ritos de reverência à nacionalidade (Gomes, 1977, p. 63). O professor Alfredo Gomes, membro da Comissão Estadual de Moral e Civismo de São Paulo, indicou nomes que serviriam de exemplo aos estudantes devidamente “purificados.” Incluiu vultos militares, como o Duque de Caxias; indivíduos ilustres, como Benjamin

8 Estavam presentes na matéria o então Ministro da Educação, Ney Braga; do professor Tarcísio Padilha, do Conselho Federal da Educação (CFE); do ex-ministro da educação, Senador Jarbas Passarinho e do General Bina Machado, ex-comandante do I Exército e da Escola Superior de Guerra (ESG).

9 Prefácio da 33ª edição de *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB) em 1964.

Constant; expoentes da ciência e das artes, como Carlos Chagas e Castro Alves; e uma mulher, a Princesa Isabel (Gomes, 1967, p. 3-7). Toda essa listagem de vultos da Pátria foi apresentada como antídoto, uma vez que os estudantes se reconheciam em ídolos revolucionários e jovens militantes espalhados pelo mundo, estampados em camisetas, revistas e jornais de grande circulação.

Essa impressão é relatada pelo então estudante do ensino secundário Sebastião Velasco Cruz, que fantasiava ser guerrilheiro ao constatar que Che Guevara e Fidel Castro eram jovens (Cruz, 1999). Fernando Gabeira, à época funcionário do Jornal do Brasil, afirmou que ingressar na luta armada era uma fantasia estimulada pelas descrições jornalísticas, que apresentavam jovens corajosos, armados, com capas coloridas (Gabeira, 1979, p. 86-87). Para alguns, estar na luta armada conferia prestígio.

A contraposição a essa educação política midiática, informal, popular e juvenil, considerada vencedora, viria pela escola, como se observou na forma da EMC enquanto disciplina, pelos livros de civismo, pelas atividades cerimoniais, pelas propagandas nos meios de comunicação de massa e pelas campanhas institucionais etc. Havia uma contraofensiva à circulação das imagens de jovens revolucionários, o que gerava embates editoriais a respeito dos conteúdos de livros didáticos e de outros impressos. Observava-se um apelo nostálgico que propunha o resgate de um tempo áureo do civismo, lançado nos anos 1930. Apresentavam-se lideranças consideradas limpas, esportistas, vitalistas, jovens com responsabilidade social, tanto nas práticas escolares quanto fora dela. Não faltam exemplos identificados como estudantes democráticos, em oposição a todo tipo de perigo subversivo.

A Escola Paulista de Agrimensura, o Centro de Química Industrial Oswaldo Cruz e a União Paulista dos Estudantes Técnicos Industriais, por exemplo, conclamaram 47 escolas da capital e do interior de São Paulo para, em uma convenção, iniciarem uma luta sem ideologia política ou religiosa pela união da “classe” (Diário da Noite, 1963, p. 2). Com o mesmo intuito, o Diretório Estadual dos Estudantes do Estado de São Paulo, em funcionamento por força da nova lei de controle de centros acadêmicos, lançou um manifesto de apoio ao então ditador General Castelo Branco. Segundo o jornal, a ação dos “estudantes democratas” foi enérgica, pois, uma vez legalizados, invadiram o Diretório Central dos Estudantes da USP para desbaratar o funcionamento da extinta União Estadual dos Estudantes (UEE), apreendendo arquivos e encaminhando-os às autoridades (O Estado de S. Paulo, 1965, p. 14).

Não é excessivo lembrar que muitos grupos estudantis foram registrados na “Marcha da Família com Deus pela Liberdade,” em 1964, manifestação de cunho reacionário contra a “ameaça comunista” (Simões, 1985), o que denota a existência de jovens reacionários ativos. Cordeiro (2021, p. 6) os inclui entre as lideranças desse evento. Suas denominações são eloquentes: Associação dos Estudantes Democratas; Movimento de Arregimentação dos Estudantes Democráticos (MAED); Movimento Estudantil Democrático; Frente da Juventude Democrática; Associação de Estudantes Democratas, entre outros (Simões, 1985, p. 158-161).

Como se pode observar, o termo “democracia” foi reiteradamente utilizado para reforçar o manifesto dos “bons estudantes,” patrióticos, no esforço de derrubar um governo eleito por pleito direto, substituído por um golpe de Estado que instaurou uma longa ditadura. Em geral, não há menção, nem mesmo na historiografia, ao movimento estudantil anticomunista de direita. No entanto, não se pode descartar a intensa participação política de mulheres católicas nesse período, associadas diretamente a grupos discentes atuantes em conjunto na sanha anticomunista, de forma reservada, em espaços privados, como residências e salões (Simões, 1985, p. 82-83). A própria Polícia Federal mantinha essas entidades estudantis nacionais e internacionais sob vigilância, como no caso da Frente da Juventude Democrática e da Cruzada Estudantil Anticomunista (Arquivo Nacional, 2025).

Não se pode esquecer que esses estudantes conservadores ou reacionários, alinhados à direita, também atuavam por meio de “partidos estudantis.” No estado de São Paulo, havia, por exemplo, o Partido da Representação Acadêmica (PRA), o Partido Acadêmico Renovador (PAR), o Movimento Acadêmico Renovador (MAR), o Partido Acadêmico Democrático (PAD), o Partido Acadêmico Realizador (PAR-Mackenzie), todos sediados na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Como características comuns, todos atuavam na legalidade, faziam oposição à política de esquerda da União Nacional os Estudantes (UNE), eram anticomunistas e compostos exclusivamente por homens. Enquanto partidos universitários, agiam em conjunto com professores e funcionários das duas instituições; eram frequentadores assíduos de festas e bailes; fomentavam eleições e diversas atividades estudantis. Indiretamente, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), notório órgão de financiamento do golpe contra o presidente João Goulart, mantinha vínculos com esses grupos por intermédio de professores como Luiz Antonio da Gama, Alfredo Buzaid, Vicente Rao, Ernesto Leme e Miguel Reale (Lima, 2021).

Os membros desses partidos estudantis, segundo os critérios apresentados, podem ser considerados exemplos de estudantes “democráticos” na lógica do regime de exceção. Em outras palavras, ser democrata significava compactuar com todo tipo de arbitrariedade política. Estudantes com esse perfil constituíram o germe legalista do conhecido Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Esse grupo atuava em conjunto com outros dois braços políticos armados, a Frente Anticomunista (FAC) e o Movimento Anticomunista (MAC), formando o que ficou conhecido como a “pirâmide do terror.” O CCC agiu como grupo paramilitar e, amparado pelo regime militar, tornou-se o braço armado mais violento entre os partidos estudantis.

O grupo atuou por redes universitárias para ganhar proeminência e prestígio em centros acadêmicos estatutários. Na década de 1970, parte de seus membros passou a atuar no interior do aparelho repressivo, destacando-se na sistemática violação dos direitos humanos praticada durante as ações da Operação Bandeirante (OBAN).¹⁰ Otávio Medeiros — ligado ao CCC e à Tradição, Família, Propriedade (TFP) — e Raul de Lima, conhecido como Raul Careca, foram denunciados no relatório da Comissão Nacional da Verdade, em 2014. Conforme atestam diversos testemunhos, foi identificada a presença de membros do CCC nas sessões de tortura promovidas pela OBAN (Lima, 2021). De acordo com a retórica do período, sequestrar, prender, torturar e matar eram práticas defendidas por um tipo de sujeito político que se julgava democrático e defensor da liberdade, da mesma forma como se autodefinia o regime autoritário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA SEGUIR PENSANDO...

Neste exercício analítico, buscou-se compreender alguns dos pressupostos que permitem caracterizar a pedagogia do período ditatorial como essencialista, uma vez que defendia propriedades fixas ou imutáveis para as pessoas e para sua formação. Aquilo que se atribuía como direito e dever dos futuros cidadãos em formação nas escolas, era considerado essencial à sua condição: uma cidadania baseada na comunidade, nunca crítica, ancorada em uma religiosidade cristã-católica e em valores tradicionais, como a família nuclear, a propriedade, o trabalho e a pauta dos costumes. Esses valores definiam o entendimento muito peculiar que a ditadura possuía acerca da democracia.

O currículo prescrito, isento de conflitos, oficial e único para todo o país, pressupunha um modelo único e determinado de homem e de sociedade. Definia o que os alunos deveriam fazer. Nesse sentido, o universo escolar era concebido como um subsistema da vida comunitária almejada pela ditadura. Essa, por sua vez, era definida por uma noção simplista de sociedade, para a qual o Estado assumia o papel de um tipo de demiurgo de um conjunto de indivíduos que, pela comunicação, definiriam sua unidade e afinidade social, de modo a criar um sentimento de pertencimento nacional ou a não questionar sua imposição e arbitrariedade.

Sem entrar nos pormenores do significado de democracia, educação e política no período, observa-se que esses elementos se combinavam para mascarar a arbitrariedade do regime. Ainda que em um momento político de exceção, tais pressupostos pareciam confirmar o tripé que daria forma à cultura política nacional: desenvolvimentismo econômico, acomodação do jogo político e uma pauta

10 A Operação Bandeirantes (OBAN), localizada em São Paulo, foi o principal centro de torturas e mortes da ditadura civil-militar brasileira. Sustentado e gerido pelos órgãos de repressão do Estado, contava com apoio de empresários, estudantes e veículos da imprensa, seja de forma simbólica ou com participação e financiamentos ativos. É um dos maiores exemplos que a ditadura brasileira foi obra, também, de parte significativa da sociedade civil.

dos costumes de caráter religioso-moralista. À educação escolar caberia contribuir, por vezes de forma subliminar, em outras explicitamente, para a educação política de crianças e jovens, alguns dos quais, hoje adultos, continuam a repercutir todo tipo de prática antidemocrática e até mesmo de violência autoritária. Coloca-se, assim, a questão de se tratar, ou não, de uma educação das sensibilidades políticas voltadas a um entendimento muito singular e plástico de democracia.

Sabe-se que a política não se constituiu como um problema central para os historiadores da educação no Brasil, menos ainda o autoritarismo em seus múltiplos matizes, salvo em produções pontuais. Talvez isso se explique pelo perfil politicamente “conservador” da área ou, como costuma ocorrer nos estudos da história do tempo presente, pelo fato de muitos terem sido sujeitos — ou sujeitados — pelas práticas da ditadura no campo educacional, dados os resíduos que ainda permanecem. Seus ecos reverberam até hoje e continuam a deixar marcas. Não se trata de um passado morto ou congelado, pois afetou e afeta dimensões psicológicas e sociais profundas que ajudam a definir sensibilidades políticas (Ansard, 2019), em uma cultura política fortemente autoritária, na qual a memória e democracia se encontram em permanente disputa.

Essa disputa pela memória tem sido, em grande medida, perdida, inclusive por passividade e inação diante de formas de educação política que mobilizam o imaginário da população. O próprio sentido do que é democracia parece evidenciar a dificuldade de avançar em direção a outros significados para práticas políticas que resultem em uma sociedade efetivamente mais democrática. Como lembraram Taborda de Oliveira e Bianchini (2017), sempre será difícil educar politicamente para um mundo mais democrático quando se vive em sociedades profundamente antidemocráticas, sobretudo se considerado o sentido forte do conceito de democracia. Sua plasticidade conceitual também decorre de seu exercício frágil na sociedade brasileira.

Como é possível, na atualidade, discutir a possibilidade de um golpe ou a viabilidade de uma ditadura como alternativa aos mais elementares princípios da democracia formal? O que a memória recente tem a dizer sobre isso? Nesse sentido, trata-se de buscar apreender uma experiência histórica que embaralha não apenas discursos e narrativas sobre política e democracia, mas também práticas sociais excludentes e discriminatórias, expressas como direitos de alguns sobre os demais. Se essa experiência afetou de maneira traumática, de que forma se interagiu com ela? O que se fez — e se faz — com ela como sujeitos políticos e epistêmicos? Como lidar com histórias que doem (Pérez Navarro, 2019) e que atualizam a memória do horror?

REFERÊNCIAS

ANSARD, Pierre. **A gestão das paixões políticas**. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

ARQUIVO NACIONAL. Centro de Referência da Luta Política “Memórias Reveladas”. **BRAN, Rio X9. O.ESI, ACL, 1/9**. Arquivo Nacional, 2025.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BRAGHINI, Katya. **Juventude e pensamento conservador**. São Paulo: EDUC, 2015.

BRASIL. **Censo demográfico, 1950**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm. Acesso em: 17 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1961**. Brasília: Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1962.

BRASIL. **Lei n. 4.464, de 9 de novembro de 1964**. 1964.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969**. 1969.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasil, 1971a.

BRASIL. Parecer n. 853/1971, de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação. *In*: BRASIL. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 132, 1971b.

BRAZIL-FULBRIGHT COMMISSION. **Fulbright Program in Brazil**. Fulbright Program, 1947–1983. Fayetteville: University of Arkansas Libraries, 1960.

CHERRY, Colin. **A comunicação humana**. 2. ed. São Paulo: Edusp; Cultrix, 1974.

CONCEIÇÃO, Hélio Casatle da. **Águas do paraíso**: guia de civismo. Brasília: MEC, 1972.

CORDEIRO, Janaína Martins. A marcha da família com Deus pela Liberdade em São Paulo: direitas, participação política e golpe no Brasil, 1964. **Revista História**, São Paulo, n. 180, a01720, 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2021.167214>

CRUZ, Sebastião Carlos Velasco. Significados da conjuntura de 1968. *In*: GARCIA, Mauro Aurélio; VIEIRA, Maria Alice (org.). **Rebeldes e contestadores**: 1968 – Brasil, França e Alemanha. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999. p. 105-110.

DIÁRIO DA NOITE. Estudantes prepararão convenção para julho. **Diário da Noite**, São Paulo, p. 2, 7 jun. 1963.

EDITORA DO BRASIL. **Revista da Editora do Brasil**, n. 196, p. 50-51, 1964.

EDITORA DO BRASIL. Mensagem aos Estudantes. Flavio Suplicy de Lacerda. Ministro da Educação. **Revista da Editora do Brasil**, n. 210, p. 23, 1965.

EDITORA DO BRASIL. Causa da crise juvenil. **Revista da Editora do Brasil**, n. 253, p. 35-37, 1969.

EDITORA DO BRASIL. Moral e Cívica comete erros que eliminaram outras matérias. **Revista da Editora do Brasil**, n. 327, p. 58-63, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”**. São Paulo: Hucitec, 1979.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000100003>

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso companheiro?** Rio de Janeiro: Codedri, 1979.

GOMES, Alfredo. Civismo. **Revista da Editora do Brasil**, n. 236, p. 3-7, 1967.

GOMES, Alfredo. Juventude inquieta. **Revista da Editora do Brasil**, n. 239, p. 1-6, 1968.

GOMES, Alfredo. Civismo. **Revista da Editora do Brasil**, n. 356, p. 35-36, 1977.

GOUVEIA, Aparecida Joly; HAVIGHURST, Robert James. **Ensino médio e desenvolvimento**. Biblioteca de Educação. São Paulo: Melhoramentos/Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

LIMA, Danielle Barreto. **CCC: Comando de Caça aos Comunistas**. Do estudante ao terrorista: 1963–1980. São Paulo: Almedina, 2021.

LOPES, Moacir Araújo. **Rumos para a educação da juventude brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Geográfico do Exército [Oficina Gráfica], 1967.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada dos saberes escolares**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 35-50, mar. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100004>

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963–1990**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

MEIRA, Letícia. **A história do conceito de currículo no Brasil: da emergência do termo à formação do campo de pesquisa (1823–1986)**. 560f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 109-137, 2018. <https://doi.org/10.5965/2175180310232018109>

MUSSUMECI, Victor. **Iniciação ao civismo**. São Paulo: Editora do Brasil, 1964.

MUSSUMECI, Victor; MOSCHINI, Felipe; COSTA, Otto. **Educação moral e cívica**. São Paulo: Editora do Brasil, 1971.

O ESTADO DE S.PAULO. A corrupção no meio estudantil. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, p. 3, 28 abr. 1964a.

O ESTADO DE S.PAULO. Organização dos universitários. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, p. 3, 29 jul. 1964b.

O ESTADO DE S.PAULO. Enérgica ação dos estudantes. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, p. 3, 29 out. 1965.

OLIVEIRA, George Fredman Santos. **Entre a grande elipse e a curta duração: o programa de expansão e melhoria do ensino médio (premem) entre os anos 1968 e 1971 e o caso de Santa Catarina**. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

PÉREZ NAVARRO, Camila. La intervención de las escuelas durante las dictaduras cívico-militares en el Cono Sur. Miradas desde la historia de la educación. In: PINEAU, Pablo; ARATA, Nicolás (org.). **Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2019. p. 220-242.

PINEAU, Pablo. Reprimir e discriminar: la educación em la última ditadura cívico-militar en Argentina (1976–1983). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 103-122, mar. 2014.

POERNER, Arthur José. **O poder jovem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

REVISTA REALIDADE. **Revista Realidade**, São Paulo, n. 18, set. 1967.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

SIMÕES, Solange de Deus. **Deus, Pátria e Família: as mulheres no Golpe de 1964**. Petrópolis: Vozes, 1985.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **Educação física escolar e ditadura civil-militar no Brasil (1968–1984): entre a adesão e a resistência e outros estudos**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. A música popular como crítica da cultura política brasileira na era dos festivais. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 29, e021028, 2021. <https://doi.org/10.20396/resgate.v29i00.8665791>

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; BIANCHINI, Paolo. Educação política no Brasil e na Itália: duas histórias, muitos problemas comuns. **Revista História da Educação**, v. 21, n. 52, p. 274-294, 2017. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/69712>

VENTURA, Zuenir. **1968: O ano que não terminou**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. Londres: Chatto & Windus, 1961.

Como citar este artigo: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; BRAGHINI, Katya. Da polissemia das palavras: educação política e democracia na ditadura civil-militar brasileira (1964–1985). **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310030, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310030>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Programa de Pesquisa no Exterior (Financiamento para Estágio de Pesquisa no Exterior) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Processo n. 29.288) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Contribuições dos autores: Investigação, Conceituação, Escrita – Revisão e Edição, Obtenção de Financiamento, Recursos: Taborda de Oliveira, M. A. Investigação, Conceituação, Metodologia, Análise de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Braghini, K.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE OS AUTORES

MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA é doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor aposentado do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

KATYA BRAGHINI é doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade e do Departamento de Fundamentos da Educação, pesquisadora no mesmo Programa de Pós-Graduação da mesma instituição.

Recebido em 23 de maio de 2024

Revisado em 27 de novembro de 2024

Aprovado em 17 de dezembro 2024

Editor/a responsável: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel  <https://orcid.org/0000-0002-2780-0054>