

Militarização da vida civil: transferência de valores militares e repressão no sistema educacional de Brasília (1964-1975)

Militarization of civilian life: transfer of military values and repression in Brasília's educational system (1964-1975)

 João Antônio Gouveia e Silva *

Recebido em: 27 abr. 2022
Aprovado em: 25 ago. 2022

Resumo: Durante a ditadura civil-militar, os militares mantiveram forte controle dos campos político e social, imprimindo nessas dimensões sua influência enquanto grupo particular. Isso resultou na militarização de diversas instâncias da vida civil, onde é possível destacar o interesse dos militares na área educacional. Dessa forma, através da revisão bibliográfica e análise documental, analisou-se a institucionalização de políticas que corresponderam a um processo de militarização da educação em Brasília ao observar os eixos pelos quais esse processo tomou corpo e como dialoga com o pensamento militar da época. Em especial, no que tange à implementação de políticas educacionais como o projeto disciplinar da “Educação Moral e Cívica” e da atuação dos órgãos de repressão no contexto escolar. A partir disso, a análise busca identificar como a educação se inseriu nos projetos ditatoriais ao sofrer a influência do pensamento militar e como esse movimento reverberou e estruturou, no contexto educacional de Brasília, novas estruturas organizacionais escolares e práticas educativo-pedagógicas entre 1964 e 1975 (período no qual ocorreu a formulação e implantação desses projetos).

Palavras-chave: Ditadura civil-militar. Militarização. Educação. Brasília. Educação Moral e Cívica.

Abstract: During the Brazilian civil-military dictatorship, the military maintained strong control over the political and social fields, influencing these dimensions as a particular group. This resulted in the militarization of several instances of civil life, among them the interest of the military in the educational area can be highlighted. Thus, through a bibliographic review and document analysis, the institutionalization of policies that corresponded to a process of militarization of education in Brasília was analyzed by observing the axes through which this process took shape and how it dialogue with the military thought of the time. Especially, with regard to the implementation of educational policies such as the disciplinary project of “Moral and Civic Education” and the performance of enforcement agencies in the school context. Noting from this, how education was inserted in dictatorial projects when suffering the influence of military thought, and how this movement reverberated and structured, in the educational context of Brasília, new school organizational structures and educational-pedagogical practices between 1964 and 1975 (period in which the formulation and implementation of these projects took place).

Keywords: Civil-military dictatorship. Militarization. Education. Brasília. Moral and civic education.

* João Antônio Gouveia e Silva é licenciado em Ciências Sociais e bacharelado em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professor temporário da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Contato: 262.joao@gmail.com.

Introdução

O presente trabalho, fruto de pesquisa de iniciação científica no âmbito da Universidade de Brasília procura observar as mudanças transcorridas com a instalação da ditadura civil-militar, no que tange à influência que a cultura militar desse ordenamento político pôde ocasionar nas propostas da educação básica e seus reflexos em Brasília.

Dessa forma, este texto se presta à análise de um processo sistemático que ocorreu com a estrutura do aparelho estatal e com os discursos imiscuídos nas políticas públicas a partir do golpe de 1964, processo que pode ser chamado de militarização dos campos civis de atuação político-social. Neste caso, em especial, através de uma forma de militarização a se efetivar através da formulação de políticas que viabilizassem algum grau de transferência de valores advindos da cultura castrense para a área educacional.

Para isso, e observando as políticas de ensino “como um mecanismo que permite avaliar os projetos e as ações do governo nas políticas sociais” (MATHIAS, 2003, p. 149), optou-se pelo uso da revisão bibliográfica e análise documental¹ referentes aos projetos e processos de militarização do ambiente escolar-civil no recorte temporal entre os anos de 1964 e 1975. Tal recorte foi escolhido por representar o período de institucionalização daquelas propostas direcionadas à educação básica correspondentes ao processo de transferência dos valores militares dispersados na vida civil, especialmente em Brasília.

Para vislumbrar os sentidos desse movimento de militarização e seus desdobramentos no contexto educacional do Brasil e Brasília, este trabalho expõe uma breve contextualização histórica sobre as Forças Armadas e sua relação com a atuação política. Reflete também sobre as possíveis definições do fenômeno da militarização e as concepções dos militares em relação à área educacional.

As Forças Armadas: Aspectos de Atuação Política no Brasil

Em busca de compreender os motivos que sustentaram a ditadura de 1964, bem como a atuação histórico-política das Forças Armadas, neste tópico será levantado um breve histórico da relação entre a formação política do Brasil e a instituição militar. Assim como a consequente estruturação de relações de poder de tipo assimétricas entre militares e civis proveniente dessa interação (SANTOS, 2010).

Como bem atesta a série de interferências diretas, revoltas, golpes e a centralidade com a qual as Forças Armadas ocuparam o sistema político ao longo da história

nacional entre o período de 1889 a 1964, o desferir do golpe não configurou, em primeiro momento, novidade em relação à atuação das Forças Armadas nas questões políticas do país. De fato, a identidade e a cultura das Forças Armadas foram historicamente fundamentadas através de sua relação política com o Estado brasileiro, via de regra, pretendendo estabelecer uma relação assimétrica entre o poder civil e militar que privilegiasse a institucionalização das concepções sócio-políticas advindas deste poder militar na conformação da própria estrutura societal e estatal do país. Tal estrutura de pensamento evoluiu de tal maneira no interior da identidade militar, ao ponto de, na década de 1930, o General Góis Monteiro pontuar que: “sendo o Exército um instrumento essencialmente político, a consciência coletiva deve-se criar no sentido de se fazer a política do Exército e não a política no Exército” (Góis Monteiro *apud* SANTOS, 2010, Grifo do autor). Nesse tom, Góis Monteiro sintetizaria a centralidade com a qual os militares pretendiam ocupar posições no interior do espaço político nacional, como parte de um projeto de poder histórico que tem seus primórdios ainda na transição do império para a república e cuja continuidade se desenvolveria (com seus fluxos e refluxos) ao longo de toda a história da república.

Tal relacionamento entre política e militares, deve-se à conjectura do Estado brasileiro ter-se organizado antes da formação de uma efetiva sociedade brasileira. E, com efeito, o Estado, ao aparecer como “entidade anterior [à sociedade] vai, paulatinamente, amalgamando essa nova sociedade, portanto, criando-a”. E, conseqüentemente, “a ocupação desse espaço estatal [...] configurará uma posição estratégica importante em relação ao controle da vida societal” (COELHO, 1976; SANTOS, 2010).

Dessa maneira, despontando como uma das primeiras instituições de Estado a se profissionalizar no início do processo de fortalecimento do próprio Estado, as Forças Armadas “adquiriram graus de autonomia e organicidade suficientes para impor suas vontades à sociedade civil, caracterizando, efetivamente, a estruturação de relações de dominação” (SANTOS, 2010, p. 89). Ao mesmo tempo, esse grau de autonomia e capacidade de definir parte de suas vontades institucionais frente à sociedade civil, só foi possível através do movimento simultâneo da formulação identitária das Forças Armadas enquanto instituição que procurava representar e, ao mesmo tempo, definir as concepções básicas dos valores nacionais e do próprio arranjo de sociedade no Brasil, que ainda se encontrava em estado de organização.

Desse modo, a identidade interna da instituição militar se construirá na medida em que também pretende sintetizar uma identidade nacional simétrica à própria

identidade militar. Esta última, vista como moralmente superior e mais bem preparada ao comando do país comparativamente aos civis, segundo a visão castrense. Neste sentido, a atividade do militar profissional (idealmente subordinado ao poder civil) se confunde com a proposição do ser cidadão (aquele que atua politicamente), consubstanciando no imaginário militar a percepção do “soldado-cidadão” (SANTOS, 2010, p. 81).

Com isso, observam-se quais serão as concepções utilizadas como justificativas pelas Forças Armadas acerca de sua atuação na vida política do país. Essas concepções “justificatórias”, e, ao mesmo tempo, identitárias, começam a se estabelecer nas Forças Armadas desde seus primórdios enquanto instituição de Estado relativamente amadurecida (o que ocorre ao final do período imperial e, em grande parte, a partir dos desdobramentos da Guerra do Paraguai) (COELHO, 1976). Onde essa inclinação presente em sua identidade institucional, continuaria a se desenvolver ao longo da República em movimentos de relevo político como o Tenentismo, a Revolução de 1930 e a participação militar no golpe do Estado Novo (para citar alguns exemplos). Como resultado desse processo histórico, os militares passariam a se estabelecer como “‘núcleo duro’ dentro do Estado brasileiro, dando-lhes maior autonomia diante das adversidades políticas e, portanto, oferecendo-lhes capacidade para penetrar na sociedade, possibilitando um importante passo na agenda da consolidação de estruturas de dominação civil-militares no Brasil” (SANTOS, 2010, p. 83).

Como resultado desse processo, formular-se-ia como parte da identidade militar e da cultura política nacional (que tencionava utilizar o aparato militar como instrumento de seus interesses), a prática recorrente pela qual os militares clamariam para si o “direito” de intervenção ou tutela nas questões internas em momentos de crise. Dado que, segundo esse pensamento, a caserna “simbolizaria” a vontade e interesses nacionais, por incorporar em sua identidade, e dela “emanar” (ao menos segundo o imaginário castrense), os próprios valores do que constituiria a nacionalidade e patriotismo. E, por conta disso, adquirindo, o suposto “direito” à participação nas atividades políticas do país. Uma das consequências da formulação desse tipo específico de identidade, seria a de tomar o conjunto de sentidos e interesses de um grupo particular (os militares), como representativo do interesse geral da população nacional num processo que Santos (2010), chamaria de mecanismo de dissimulação ideológica.

Foi seguindo essa “bula”, que, em 1964, um novo golpe seria dado com o objetivo de “regenerar” o país da crise política, econômica e de uma suposta crise moral que o afligia durante o governo eleito de João Goulart. Suposta crise moral esta, que não pode se apartar

também do espírito anticomunista. Àquela época, já acomodado no interior das Forças Armadas.

Nesse sentido, para Motta (2020), o aspecto anticomunista caracterizaria também parte central da identidade de nossas instituições militares e policiais a partir de um longo processo de desenvolvimento de sua mentalidade institucional. Onde os eventos históricos transcorridos, após a revolução soviética de 1917, o crescimento da influência do Partido Comunista Brasileiro, e o posterior relevo da União Soviética na organização do mundo bipolar da Guerra Fria, seriam incorporados ao pensamento militar como contraexemplos e ameaças ao projeto social e político pretendido pelos militares (e outros grupos sociais solidários à causa anticomunista).

Assim, esta nova característica incorporada ao inventário da identidade institucional militar (especialmente após a tentativa de levante comunista em 1935 e do golpe de 1937), passou a, cada vez mais, sintetizar a noção interna dos militares como garantidores de um projeto de poder político e social progressivamente “ameaçado” por uma infiltração e expansão comunista no Brasil e no mundo. Neste momento, o comunismo (ou qualquer posição política considerada como tal) passa a se plasmar nesse imaginário como a síntese opositora e subversiva aos preceitos de uma “democracia-cristã”, da moral ocidental e do verdadeiro patriotismo (MOTTA, 2020).

Com a escalada da Guerra Fria e o conseqüente desenvolvimento de seus conflitos em ordem nacional e internacional, o viés anticomunista do ideário militar atingiria então seu ponto máximo. Por conseguinte, nesse período, o anticomunismo passa a se configurar como elemento de mais alto relevo para mobilizar os militares e outros grupos sociais (como o empresariado, a igreja católica e as classes médias), em torno de uma “cruzada” contra um inimigo em comum que justificaria, por fim, nova investida dos militares rumo à interferência política nacional em 1964 (MOTTA, 2020).

A ruptura institucional de 1964

O Brasil do início dos anos 1960, se via em contexto de progressivo agravamento de sua crise política, econômica e social, instando a radicalização dos atores políticos, que iam das elites econômicas até à mobilização das camadas sociais. Como era o caso de trabalhadores e camponeses, até então subalternizados na população brasileira, mas que conseguiram se organizar ao longo do breve período de democratização iniciado em 1946, alcançando maior vulto no início da década de 1960.

Como seqüela das tensões que se formavam e da crescente mobilização de setores marginalizados da sociedade, despertou-se nas elites brasileiras (não acostumadas a ceder minimamente frente às reivindicações

das camadas subalternizadas), o medo do avanço das pautas populares, que em sua mentalidade corresponderia a uma “cubanização” do Brasil (ALVES, 2005). Tal contexto (re)mobilizou o já endêmico sentimento anti-popular e anti-comunista/anti-esquerda nutrido por esses grupos (iniciado principalmente durante os anos 1930), e agora incrementado pela influência do contexto internacional da Guerra Fria.

Diante de tal situação de recrudescimento dos conflitos entre os atores políticos e econômicos (nacionais e internacionais) em jogo no Brasil, as Forças Armadas tomaram a iniciativa de encabeçar um golpe de Estado, com apoio do empresariado nacional e do interesse internacional. Tal conspiração se pautou nos preceitos componentes da cultura institucional militar exposta no tópico anterior, com o objetivo de estabelecer um novo ciclo de interferência castrense que buscasse reestabelecer a “ordem” econômica e social-moral do país. Por sua vez, debelando a crescente organização e reivindicações das camadas populares e dos próprios militares de patentes rasas. Movimentos entendidos como desestabilizadores da ordem, e que abriam espaço para os agentes “subversivos” (instigados pela “internacional comunista”), a inverterem a tradicional ordem brasileira instituída como país democrático (com isso subentende-se capitalista) e de bases cristãs, segundo o imaginário das elites brasileira e dos militares.

Assim, comparado às anteriores intervenções militares - caracterizadas por maior “pontualidade” -, o golpe de 1964, entretanto, assinalaria um novo marco neste histórico. Pois, com o contexto radicalizado da Guerra Fria e o desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional, os militares buscaram implementar uma nova relação assimétrica de poder militar-civil de cunho permanente e mais radicalmente institucionalizada no Estado brasileiro.

Tal iniciativa, demandaria o uso de instrumentais que procurassem legitimar e operar formas de geração e imposição de “consenso” ante a população nacional, a fim de justificar a posição dos militares como dirigentes das estruturas do país (relação assimétrica de poder). Ao mesmo tempo em que seria necessário promover a eliminação de qualquer oposição mais contundente à manutenção dos militares no centro nevrálgico do poder político.

Para esses fins, o núcleo articulador dos mecanismos montados para legitimação e manutenção da ditadura militar-civil, correspondeu à aplicação da ideologia de Segurança Nacional, sintetizada na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSN), teorizada no interior das Forças Armadas e, em especial, no interior da Escola Superior de Guerra (ESG) - centro privilegiado da produção e articulação ideológica dos militares. Além disso, a DSN (amplamente baseada nas doutrinas

de guerra elaboradas pelos Estados Unidos no pós-guerra) também funcionaria como elemento de articulação e alinhamento dos militares brasileiros com as formulações ideológicas e propostas geopolíticas dos Estados Unidos (ALVES, 2005; SANTOS, 2010; WASSERMAN, 2004).

De maneira extremamente simplificada, a DSN operacionalizou a estrutura de pensamento da Guerra Fria no contexto brasileiro. Para isso, ela amalgamou uma posição de alinhamento e defesa do bloco ocidental-capitalista encabeçado pelos Estados Unidos, em adição a um ideário que sustentava o desenvolvimento econômico capitalista nacional como condicionado àquele alinhamento. Assim como, visava a DSN o asseguramento da ordem/segurança interna pela remoção dos “óbices” para esse mesmo desenvolvimento econômico.

Para isso, a doutrina incorporava o conceito de *Guerra Total*, a qual envolvia não apenas a disputa militar em sua forma *clássica* de combate direto entre exércitos, mas abrangia adicionalmente todos os campos da vida humana (econômico, político, militar e “psicossocial”, segundo a terminologia concebida pelo General Golbery) como frentes de disputa passíveis e necessárias à ação militar.

Neste caso, a guerra - além do seu conceito clássico de embate entre exércitos profissionais - tomaria corpo de forma indireta através da “invasão” de valores do inimigo no corpo social e psicológico da população interna, configurando a chamada “*Guerra Revolucionária*”, ou, “subversão”. Por sua vez, qualquer indivíduo da população nacional torna-se potencial inimigo a ser “controlado, perseguido e eliminado”. (ALVES, 2005; WASSERMAN, 2004).

A instrumentalização prática dessa doutrina no interior do Estado pós-golpe, passaria a se expressar através da impressão de sua ideologia na formulação de políticas nacionais e pelo arranjo dos sistemas burocráticos estatais. Isso, por sua vez, abriu maior espaço para promoção de processos *militarizantes* no interior da estrutura do Estado e da sociedade brasileira. Uma vez que, os setores públicos com presença militar tiveram esta presença acrescida, e diversos setores até então pouco ou não tangidos pela interferência militar, passaram a sentir sua influência direta ou indireta.

Ao caminhar por essa seara, é de valiosa contribuição conceitual, observar as maneiras pelas quais o processo da militarização pode tomar forma. Segundo Suzeley Kalil Mathias (2003), o fenômeno da militarização pode se expressar em 3 configurações distintas (ainda que complementares e interdependentes): (1) a militarização pode ocorrer pela ocupação física direta de postos administrativos civis pelos militares, transmitindo os interesses militares para o sistema político; (2) ela pode aparecer como “realização [...] das doutrinas

defendidas ou formuladas pelos militares"; e, por fim (3) militarização como transferência dos valores militares para os civis e para os processos de decisão políticos, "de tal forma que o *ethos* político, seria a realização do *ethos* militar", configurando uma influência mais subjetiva (assim entendida na medida em que atinge a própria construção das subjetividades individuais e sociais) no campo civil.

Feitas estas reflexões, pode-se partir para uma breve compreensão acerca de como os campos de disputa intitulados "social" e "psicossocial", nos planos estratégicos da DSN (GOUBERY *apud* ALVES, 2005), se dobraram em novas políticas e discursos educacionais durante o período ditatorial.

A "estratégia psicossocial" e a educação

A institucionalização de um ordenamento político-ideológico autoritário, invariavelmente preocupa-se com a manutenção de uma ordem social que a sustente. Tendo isso em mente, a ditadura iniciada em 1964 demandou o sistema educativo formal, na medida em que o controle da educação representa o comando sob um vital mecanismo de construção da hegemonia ideológica para legitimação e manutenção da ordem política. Isso, ao mesmo tempo em que, pelo controle do aparelho de Estado, era vislumbrado um dos campos de combate da "estratégia psicossocial" militar, por meio da qual se introjetariam os valores "cívicos", "morais" e "espirituais" capazes de fazer frente ao combate psicológico da "guerra revolucionária" a qual o "comunismo internacional" instigava (ALVES, 2005; MOTTA, 2014; MATHIAS, 2003).

Dessa forma, o campo educacional ocuparia posição central na política de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Atendendo aos requisitos da "segurança", a educação seria utilizada para formar e "regenerar" na população brasileira o "fortalecimento de suas energias morais e cívicas"² (ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA, 1972), inculcando o alinhamento da opinião pública aos interesses do governo. Enquanto, pelo viés do "desenvolvimento", a educação seria concebida por valores tecnicistas, objetivando a produção de mão-de-obra, em grande parte precarizada e "obediente ao trabalho". De maneira a sustentar o crescimento econômico (ainda que desigual) do país³. Crescimento esse a ser, simultaneamente, utilizado como argumento para sustentação do próprio regime (LEMOS, 2011).

Neste sentido, os militares, observando a educação como campo essencial de intervenção na "Guerra psicológica" e como meio para o crescimento econômico, dedicaram especial atenção à formulação de políticas que reestruturassem o campo educacional conforme a estratégia da DSN. Destarte, a militarização nesse setor público

se fez, principalmente, através do *segundo* e *terceiro* tipos de militarização acentuados anteriormente. Vislumbra-se assim, que a militarização ocorreu menos pela "invasão" direta de militares em cargos públicos - já que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) manteve alto percentual de civis em seus cargos. E mais pela implementação de políticas de interesse dos militares e pela transferência de seus valores para políticas e projetos de âmbito nacionais formulados pelo MEC (MATHIAS, 2003).

As formas efetivas pelas quais essa militarização se expressou, apareceu na influência dos militares na burocracia do MEC e pelos diversos programas e políticas educacionais lançadas pelo Ministério (MOBRAL, Projeto Rondon, a escolha dos livros didáticos, entre outros), que incorporavam valores formativos da identidade militar em suas elaborações, ao mesmo tempo em que objetivavam disciplinar a sociedade para sustentar a ordem arbitrária instituída (MARTINS, 2014). Todos esses projetos incorporaram preceitos ideológicos caros às elites dominantes durante a ditadura: como o clero católico, mas, em especial, os militares, no que tange aos enfoques de temas que transferissem ao corpo social, os elementos de seu projeto ideológico capazes de justificar relações de poder assimétricas entre militares e civis (tanto circunstancialmente; como a longo prazo, ao visar institucionalizar essa assimetria no funcionamento político-social brasileiro).

Com essas propostas, muitas políticas educacionais passaram a centrar-se na afirmação de temas como: o papel das Forças Armadas como "garantidoras" da ordem e tutela política, a institucionalização da DSN, obediência à ordem e hierarquia das instituições e tradições nacionais inspiradas no cristianismo, no anticomunismo e demais conceitos caros à identidade militar (LEMOS, 2011).

Assim, na esteira dessas iniciativas, a intenção mais bem estruturada no sentido de transferir para o corpo da sociedade parte do *ethos* da caserna, foi a implementação da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica (EMC), através do Decreto-Lei 869 de 1969, como *disciplina* e *prática* de ensino em todos os níveis de ensino. Como disciplinas congêneres desse mesmo projeto, os distintos níveis de ensino contemplariam também: Organização Social e Política do Brasil (OSP), no ensino médio; e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), no ensino superior.

Em síntese, a EMC - cujo anteprojeto havia sido formulado pela Associação de Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), ainda que o projeto final tenha sofrido alterações do Conselho Federal de Educação (CFE) (LEMOS, 2011) - foi tomada pelo governo ditatorial como "uma resposta educativa urgente para modificar o ciclo de subversão da ordem social e da desmoralização pela qual passavam as instituições tradicionais" (MARTINS, 2014, p. 46).

Para tanto, a EMC tinha como preocupação, transmitir ao alunato aquelas concepções caras ao pensamento social das elites investidas pela ditadura. Opondo-se, portanto, aos assaltos da “subversão” posta em marcha pela guerra não apenas militar, mas psicológica, social e moral das forças consideradas “comunistizantes”.

Nesse sentido, as ditas concepções veiculadas pela EMC podem ser expressas pela defesa da ideia de uma “democracia cristã/ocidental” nacionalista (MOTTA, 2020, p. 67). Concepção a ser compreendida da seguinte forma: (1) a noção de democracia aqui se confunde recorrentemente com os princípios liberais da manutenção da propriedade privada e de um sistema econômico e social que valoriza o indivíduo como átomo e elemento principal de sua organização enquanto tal. Em oposição à estrutura econômica estatizante do socialismo e do indivíduo como parte de uma estrutura de classes, na qual a organização coletiva é valorizada. Nessa definição, além do alinhamento a preceitos liberais, (2) democracia é entendida como sinônimo da cultura ocidental judaico-cristã hegemônica. Ou seja, é realizada uma mixórdia e simplificação entre o que seria a democracia com os valores históricos transmitidos através da colonização e dos princípios da formação nacional oficial do Brasil como uma nação de identidade cristã, preponderantemente movida pela espiritualidade, moral, costumes católicos e europeizados. Fazendo, com isso, contraste ao enfoque materialista, de crítica à religião e às categorias clássicas do pensamento ocidental realizadas pela teoria marxista. Bem como, (3) se objeta ao preceito internacionalista do socialismo ao propugnar uma concepção de nacionalismo ufanista, também, como característica *sine qua non* para essa suposta noção de democracia.

Relacionado ainda ao último ponto, a EMC advoga, adicionalmente, seu cunho ufanista e conservador, na medida em que buscava combater a ideia “desintegradora” da luta de classes negando a existência desse fenômeno. Uma vez que a ideologia malsã dessa luta, ao “incentivar” a divisão interna da nação coesa em classes antagônicas, serviria apenas aos propósitos da “subversão” e da “*guerra revolucionária*” animada pela esquerda.

Todos esses aspectos, além de se alinharem com as concepções de outros grupos sociais que sustentavam a ditadura, adequam-se também com as prerrogativas da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Visto que, ao buscar ensinar os valores do patriotismo, das tradições nacionais baseadas na cultura e espiritualidade judaico-cristã, do anticomunismo e dos valores sociais da ordem e hierarquia (tão pertinentes à lógica militar), a Educação Moral e Cívica aparece como um projeto de disciplinamento social com a finalidade de promover a segurança e a coesão interna contra o comunismo internacional e a subversão interna do país. Garantindo,

por conseguinte, o desenvolvimento moral e econômico desejado pelo projeto militar.

Sendo assim, ao difundir esses ideais tão caros e articulados à identidade institucional militar ao conjunto da população, o projeto da Educação Moral e Cívica desponta como o eixo principal correspondente à busca pela transferência dos valores militares para a vida civil - ou seja, militarização - através do sistema educacional formal. Ainda que esse eixo principal da EMC seja orbitado ou transpassado por outros projetos, ações pedagógicas e formas de organização educacional que, em todo o seu conjunto relacional se prestavam aos objetivos dessa transferência de valores.

Essas outras políticas transversais à Educação Moral e Cívica - núcleo articulador da militarização escolar -, seriam compostas pelos demais projetos e ações complementares ao objetivo estratégico de propagar os valores militares ao sistema escolar. Desse modo, novos conteúdos ou formas de sua abordagem nos livros didáticos, a própria criação de novos livros escolares, a criação de eventos e centros cívicos no interior das escolas e a elaboração de cursos universitários e de magistério voltados para o ensino de Educação Moral e Cívica reverberavam, aditivamente, o conjunto de valores tratados anteriormente neste projeto de cunho militarizante.

Assim, em suma, a imposição dessa série de políticas educacionais visava “sanear” o campo estratégico psicossocial da “subversão” através de uma proposta de “regeneração cívico-moral-espiritual” e do disciplinamento da população. Isso, com o objetivo de instaurar formas autoritárias de consenso ao redor do projeto ditatorial e de instigar a perpetuação de relações políticas assimétricas entre militares e civis.

Entretanto, e cabe salientar, aos indicativos de “falha” ou morosidades desses empreendimentos mais “subjetivos” de formação/imposição de consenso, seriam, então, “justificáveis” ações repressivas contundentes para a consecução dos objetivos ditatoriais.

Desdobramentos no sistema escolar de Brasília

Nascida a partir do desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek e da utopia modernista, a fundação de Brasília representou um marco da inserção do Brasil como país que se pretendia moderno e inovador. Esse espírito pioneiro ecoaria igualmente na concepção do sistema educacional da nova capital, que, tendo Anísio Teixeira como seu principal formulador, vislumbrava uma educação “inovadora, concebida como modelo alternativo ao existente” e que constituísse “exemplo para o sistema educacional do país”. Para isso, o sistema proposto incorporaria as elaborações *escolanovistas* de Teixeira e do pragmatismo de John Dewey: propugnando métodos da educação ativa do educando e preocupando-se

com a instalação de uma educação pública e de qualidade, orientada pela “construção de uma escola democrática, tanto em seus propósitos como nas formas de organização e nas suas práticas”. Desenvolvendo a escola como centro de participação conjunta de estudantes, educadores e sua comunidade, aliado à grande liberdade para formular a gestão administrativo-pedagógica das escolas (PEREIRA, et. al., 2011).

Contudo, esse projeto inovador não seria implementado sem percalços e resistências daqueles opostos às suas inovações e pelos abalos de investimento sofridos durante e após o governo JK. Dessa forma, o ano de inauguração da capital (1960) já seria marcado por instabilidades na educação. O que levou à primeira greve de professores da nova capital. E, no mesmo ano, Paulo de Almeida Campos (um dos idealizadores do sistema educacional), se demitiria da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) por pressões internas.

Em 1962, com carência de recursos, o ensino em tempo integral proposto se viu praticamente inoperante e, em 1963, o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB) testemunhou a “demissão coletiva de professores, diretores e assessores”, indicando que já nesse período não havia sido “possível conciliar os ideais de ensino, a luta pela escola participativa, com o arbítrio [de intervenções políticas], tanto no campo pedagógico, como no campo administrativo”. Como consequência, se iniciaram as desconfigurações do ensino em Brasília e, “apesar da resistência [dos educadores, essa situação] estava inserida num contexto maior [de recrudescimento político que] tem encerrado seu ciclo” com o golpe de 1964 (GUNZBURGER; BALTAR, 1960, p. 7).

Com o golpe, as listas de demissões dos “atos da revolução” atingem os educadores da capital e os sindicatos são fragilizados. Ao mesmo tempo, a centralização e limitação das estruturas de gestão e administração dos órgãos coordenadores da educação e das próprias escolas, fizeram perder grande parte de sua autonomia administrativa-pedagógica, característica essencial do projeto de Anísio Teixeira para a educação em Brasília (VASCONCELOS, 2011).

Esta centralização das instâncias de decisão nas escolas e seus órgãos correlatos, aliadas à posterior adoção de concepções educativas tecnicistas, aumentaram progressivamente ao endurecimento do regime, que atingiu seu ápice em fins da década de 1960. Fato que resultou em grave desvirtuamento das propostas iniciais para educação em Brasília (PEREIRA, et. al., 2011). Disso, deu-se prosseguimento a uma maior verticalização das estruturas escolares de gestão administrativo-pedagógica, a restrição do movimento estudantil com a limitação da atuação dos grêmios estudantis⁴ e a dissolução do Diretório Central dos Estudantes Secundaristas de Brasília (DCESB), em 1968.

De fato, a adoção de formas mais centralizadas e menos participativas na gestão escolar, vai ao encontro com o discurso disciplinador e de obediência à autoridade/hierarquia estabelecida, que os militares desejavam imprimir no campo “psicossocial”, a fim de cumprir a tese de “regeneração moral” da população. Incutindo-a do espírito de união patriótica pela disciplinarização e obediência às autoridades e tradições nacionais com vistas a “resistir” aos ataques desagregadores e questionadores da ordem realizados pela ação “subversiva”.

Simultaneamente ao incremento dessa disciplinarização da máquina pública e dos estabelecimentos educativos (principalmente durante os chamados “anos de chumbo”), como visto anteriormente, a ditadura também lançou mão daquele que foi (ao menos intencionalmente) o seu instrumento mais sistematizado na busca de legitimação e militarização dos espaços civis-escolares através do transplante dos valores militares para o conjunto do sistema social: a implantação da Educação Moral e Cívica (EMC) como *disciplina* e *prática* educativa obrigatória nos sistemas escolares pelo Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969.

Como disciplina, a EMC deveria prever um espaço com carga horária definida e ministrada por professores com a devida formação na área na grade curricular das escolas. E, como prática educativa, ela deveria ser também tratada de maneira global, “percorrendo todas as ações educativas, e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola” (CFE, Parecer nº 540/77). O que se deu, principalmente, pela implementação de atividades extracurriculares, palestras, celebração de “eventos cívicos” e atividades desenvolvidas no interior dos chamados “Centros Cívicos” instalados nas escolas (e igualmente previstos pelas normativas que implementaram a EMC).

Dessa maneira, já no início de 1970, o sistema educacional de Brasília buscava se adequar à implementação da EMC pelo Decreto-Lei 869/69. Como atestam os pareceres 03, 04, 39 e 100 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), ao recomendar a fixação de, ao menos, uma aula de EMC semanalmente nas escolas.

Eram igualmente perceptíveis, a reprodução dos discursos oficiais propagandeados pelos militares (como a exaltação da “revolução”, dos projetos nacionais propostos pelos militares e a oposição ao “materialismo ateu”) em atividades escolares do período.

A relativa celeridade do processo de implementação de tais políticas na educação de Brasília, encontra correspondência, também, na promoção dos discursos, capitaneados pelo próprio Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal em exercício neste período: o diplomado da ESG e General reformado Júlio de Castilhos Cachapuz de Medeiros. Tomando posse em 05 de dezembro de 1969, Júlio de Castilhos administrou a pasta de educação

até 1975 com forte influência dos valores militares, sintetizados pelo binômio “segurança e desenvolvimento” da DSN e do combate à subversão pela disciplinarização do ambiente escolar, de acordo com os valores castrenses formulados pela Escola Superior de Guerra⁵.

Em 1971, são oferecidos cursos especiais de formação para orientadores, diretores e professores em EMC⁶. No mesmo ano, o Parecer 03/71 do CEDF, aprova “o elenco de disciplinas para o Ensino Médio Oficial”, que estipula a quantidade de aulas *semanais* de cada disciplina do sistema educacional, e reservando para EMC e sua congênera OSPB, a seguinte carga: duas aulas nas terceiras séries dos cursos técnicos e cursos colegiais; uma aula de EMC da 1ª à 3ª série do curso ginásial diurno; três aulas de OSPB na 4ª série dos cursos ginásiais diurnos; e duas aulas semanais (uma de EMC e outra de OSPB) nas quartas séries do ginásial noturno.

Atendendo à normativa da prestação de EMC como *prática* escolar (além de *disciplina* com carga horária fixa), ainda em 1971, aparecem registros da realização de palestras ministradas por militares nos Centros de Ensino Básico. Estas abordavam temas ligados à exaltação das tradições pátrias *oficiais*, em especial a própria história das Forças Armadas e a temas ligados à DSN, em palestras como: “As Forças Armadas, Segurança Nacional e Constituição”, “Segurança Nacional”, “As Forças Armadas” e “Caxias e o Exército Brasileiro”⁷. Como pode-se perceber pelos títulos das palestras e em outros materiais orientadores dessas práticas relacionadas ao ensino de moral e civismo, como no livro “Guia de Civismo” (1971), estas atividades escolares buscavam sustentar a posição dos militares como sujeitos políticos legítimos a ocupar os cargos de mando do país ao apelar para a imagem das Forças Armadas como instituição moralizante e detentora de um histórico de intervenções políticas no Brasil, e portanto, mais bem preparadas para o comando do país. Ao mesmo tempo, essas iniciativas ao buscar legitimar o poder político militar, objetivavam oferecer uma impressão de legalidade às ações arbitrárias das Forças Armadas evocando a suposta constitucionalidade de suas ações intervencionistas e discricionárias.

Além disso, até o ano de 1975, pelo menos todas as Escolas-Parque em funcionamento contavam com seus respectivos Centros Cívicos “dedicados à irradiação na comunidade local, das atividades de Moral e Cívica e ao aperfeiçoamento de caráter do educando” (Parecer 03/70 CEDF). Centros nos quais eram destinados o mínimo de uma hora semanal de atividades cívicas.

Repressão

Indissociável da assimilação dos valores militares na formação societal durante a ditadura civil-militar, é

possível aventar ainda, que os sintomas desses mesmos processos de militarização também se fizeram sentir na própria concepção da ação dos aparelhos de repressão. Uma vez que estes, ao transformarem as dimensões psicológicas e sociais, parte da estratégia de guerra à “*subversão*”, dispensariam à população interna, ação repressiva tal qual se dispensa a um agente inimigo externo.

Assim, os aparatos de repressão - militarizados devido ao *modus operandi* de sua ação executória pautadas nas teses da Doutrina de Segurança Nacional, idealizadas pelos militares -, atuariam, também, como agentes *militarizadores* do campo civil ao tratá-lo como espaço de manobra dos objetivos militares. O resultado da utilização desse aparato, é o lançamento de seus mecanismos de discriminação entre atores/espacos hostis e não-hostis à “Segurança Interna”, sobre a população brasileira - discriminação esta que representa, também, a prática da separação entre “amigos” e “inimigos”, característica à estrutura de pensamento militar (CASTRO, 1990). Inserindo, conseqüentemente, a sociedade civil como alvo no interior do projeto de uma estratégia militar geral.

Como resultado, têm-se a transformação dos espaços civis em campo aberto de combate. Tornando esses espaços militarizados através da própria atuação de cunho militar, ou, pela consecução dos interesses militares, desempenhado pelos agentes de repressão nesses *locus*. A integralidade dos processos sociais passa a ser interesse da deliberação e ação estratégica militar enquadrada nos preceitos da Doutrina de Segurança Nacional (DSN).

Esse tipo de ação mais contundente dos aparelhos de repressão, traziam em seu bojo o cumprimento dos mesmos objetivos pelos quais a militarização de tipo “indireto” e “subjeto” (assim entendido na medida em que atinge a própria construção das subjetividades individuais e sociais) também se prestavam. Quais sejam: limitar e excluir as diversas formas de dissenso e oposição à ordem instituída, seja pela eliminação física ou pela formação/imposição de “consenso”, através do partilhamento da “cosmovisão” autoritária de uma unidade nacional básica. Isso, com vistas a legitimar a permanência do governo ditatorial e, a longo prazo, institucionalizar na própria composição sociopolítica nacional, as relações de poder e dominação instituídas com a ditadura. Onde, dentro dessas relações de poder, destaca-se, especialmente relacionado à ideologia militar brasileira, a perpetuação assimétrica do poder político entre os setores militares e civis.

Dessa maneira, a área da educação também será vista pelos agentes de repressão como área essencial de sua atenção. Uma vez que o aparelho educativo possuiria a capacidade de instigar tanto o “dissenso”, como o “consenso” em relação à ordem instituída. Com isso,

em Brasília, a atuação dos agentes de repressão no contexto educacional será patente e intensa. Isso é demonstrado, em relatórios internos da “comunidade de informações”⁸, onde órgãos de repressão mantinham firme vigilância sobre os centros escolares (geralmente de nível médio) e sua comunidade.

Para citar alguns exemplos dessas ações, dossiês sobre os(as) estudantes e professores(as) suspeitos(as) ou considerados(as) como “subversivos(as)” eram contumazmente realizados com o objetivo de relatar suas atividades nas escolas e espionar frequentemente a vida pessoal desses “suspeitos” para além de suas vidas escolares. Igualmente, eram confeccionados relatórios mais “gerais” com o objetivo de levantar, com certa periodicidade, a “situação estudantil” e outros eventos considerados relevantes nas escolas⁹.

Ainda em relação à atuação dos aparatos de investigação e repressão, em especial no Colégio Elefante Branco (escola recorrentemente citada nos arquivos internos desses órgãos), foi observada a atuação da censura oficial no interior do estabelecimento, ao realizar, por exemplo, a liberação/proibição de letras de músicas dos festivais musicais realizados pela escola durante os anos de 1970 e 1980¹⁰.

A mesma escola chegou a ser invadida em 21 de agosto de 1968 pela Polícia Militar a fim de efetuar a prisão, sem ordem escrita para tal, do estudante e presidente do grêmio estudantil, Luiz Carlos Monteiro Guimarães, envolvido em manifestações estudantis naquele ano. Durante a ação, o diretor da escola foi agredido ao protestar verbalmente contra a prisão do estudante¹¹.

Outra escola atingida por dura repressão da Polícia Militar no ano de 1968, foi o Colégio Agrícola de Brasília (CAB), localizado em Planaltina, que se encontrava ocupado pelos seus estudantes em forma de protesto contra a política educacional da ditadura e em reivindicação por melhores condições educacionais na referida escola (que se encontrava em estado bastante precário). Sem oferecer resistência, os(as) estudantes que ocupavam o colégio foram detidos(as) na madrugada do dia sete de junho de 1968 por 200 policiais que invadiram o estabelecimento com auxílio de bombas de gás lacrimogêneo lançadas nos alojamentos, que estavam sendo usados como dormitórios pelos(as) estudantes. Ainda, como resultado do evento, diversos(as) estudantes foram expulsos(as) do colégio, segundo documentação e reportagem da época¹².

Em suma, ações como as citadas, inseriram o contexto educacional brasileiro na estrutura de “saneamento subversivo” elaborado pelos militares. Essa estrutura incorporava o espaço escolar e seus sujeitos como alvo do esquema militar em seu projeto estratégico de repressão. Em que, enfim, a integração dessa ação repressiva

com as distintas formas de transferência dos valores militares (militarização) para situação escolar, compunham, simultaneamente, a totalidade de um processo *militarizante* nos espaços educacionais, em específico, e no bojo da vida civil ao compreender esse processo de maneira ampliada.

Conclusão

Este trabalho buscou discutir as intenções, as ações do governo e o conjunto de princípios (explícitos ou implícitos) que orientam as práticas sociais da ação e pensamento militar em relação ao campo civil. Com o objetivo de observar o impacto da inserção da ideologia militar na formulação de certas políticas educacionais e sua influência na estruturação do sistema educacional de Brasília na primeira década da ditadura civil-militar.

Assim, foi possível constatar a inserção do campo educacional no interior do pensamento militar como uma área prioritária de atenção, dadas as necessidades de garantir a legitimação da ordem ditatorial, e como meio de veiculação da Doutrina de Segurança Nacional preconizada pelos militares. Onde, a implementação da Educação Moral e Cívica, correspondeu a um dos principais eixos da ação *militarizante* dentro do sistema educacional, na medida em que objetivava a transferência do *ethos* militar para o corpo social civil.

Concomitantemente, por meio da revisão bibliográfica e análise documental oficial do período, verificou-se como, desde os momentos iniciais do golpe de 1964, o sistema educacional de Brasília foi afetado pelas concepções educacionais apregoadas pela ditadura. Sendo possível demarcar o relativo sucesso com o qual os projetos educacionais inspirados no interesse militar encontraram seu espaço de reprodução no interior das escolas da capital.

Contudo, convém apontar para o fato de que, esta pesquisa, ao analisar a formulação e institucionalização de políticas públicas que ensejaram dentro de si algum processo de militarização, se furtou (devido a própria delimitação de recursos e do objeto do trabalho) de desenvolver uma demonstração dos níveis de sucessos e insucessos na aplicação dessas políticas de acordo com os interesses ditatoriais do período. Bem como, não puderam ser exploradas, as formas de resistências desenvolvidas em relação a esses projetos no interior das escolas e nos aparelhos de decisão ou execução burocrática políticas e educacionais do período. Resistências estas que ocorreram, por exemplo, através da apropriação e resignificação das aulas de EMC e dos “Centros Cívicos” como espaços (ainda que muitas vezes velados) de reflexão e crítica à ditadura civil-militar e de mobilização estudantil¹³.

Com isso, à guisa de conclusão, a discussão deste trabalho busca contribuir com a observação histórica da educação em Brasília durante a ditadura sem desconsiderar o contexto geral na qual ela se inseriu. Bem como, refletir sobre as relações políticas entre os poderes civis e militares no período. Constatou-se, ainda, que os processos de militarização fizeram e fazem parte da expressão de uma ideologia militar cujo objetivo é o de estabelecer relações de poder assimétricas entre militares

e civis (SANTOS, 2010). E, nesse sentido, ao olhar para o presente, este trabalho também pretende instigar reflexões mais profundas acerca do desenvolvimento histórico e atual das mudanças, continuidades e eventuais novas formas de relações políticas entre civis e militares em um momento no qual a classe militar recupera espaço como sujeito coletivo inserido na máquina estatal e nas disputas políticas que permeiam a sociedade atual. ■

Notas

- ¹ Para esta pesquisa, devido às limitações impostas pela pandemia de COVID-19, foram utilizadas fontes documentais (pareceres, leis, discursos, relatórios de investigação e publicações do período) disponíveis nos acervos on-line do Arquivo Nacional, Museu da Educação do Distrito Federal, Câmara Legislativa, entre outros. Foi possível, também, por breves momentos, consultar o acervo físico do Arquivo Público do Distrito Federal (ArPDF), que foi de essencial contribuição no fornecimento da documentação utilizada neste trabalho. É cabível ressaltar, adicionalmente, que, entre o período de escrita e publicação deste artigo, muitos dos documentos consultados através do Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), não se encontram mais disponíveis para consulta *on-line*. A indisponibilidade dos arquivos citados pode-se dever a atual gestão pela qual tem passado o Arquivo Nacional, que vem sofrendo com o esvaziamento de projetos, exoneração de funcionários experientes e indicação de pessoal inapto ao serviço histórico-arquivístico. Do mesmo modo, o Decreto 10.148, de 2019, parece contribuir para uma explicação sobre a atual indisponibilidade dos arquivos citados. O referido decreto, põe em risco a estrutura e acesso a diversos documentos guardados pelo SIAN, já que tem como principal matéria, retirar do Arquivo Nacional a competência de autorizar a eliminação de parte de seu acervo, passando essa competência para outros órgãos ausentes da qualidade técnica de realizar esse tipo de apreciação. Nesse sentido, esses e outros atos realizados no atual governo dificultaram, mormente, o acesso a diversos arquivos do sistema, em especial a documentação do período da ditadura militar, disponibilizada desde 2005 pelo projeto “Memórias Reveladas”. De todo modo, o autor optou por manter nas notas, os códigos dos arquivos e fundos arquivísticos pelos quais podem ser localizados a documentação consultada no acervo físico do Arquivo Nacional.
- ² Fragmento do discurso proferido por Emílio Garrastazu Médici na aula inaugural dos cursos da Escola Superior de Guerra em 10 de março de 1970 reproduzido no “Programa do 2º Período do Ano Letivo de 1972” da Escola Superior de Guerra.
- ³ É importante ressaltar que a estruturação da educação a partir de concepções tecnicistas, já constituía tendência no Brasil. Mas, durante a ditadura civil-militar, essa tendência foi intensamente incrementada.
- ⁴ Em 12 de agosto de 1968, frente ao contexto de grandes manifestações em Brasília, o Grêmio Estudantil do Elefante Branco chegaria mesmo a ser dissolvido por 30 dias, tendo também cancelados os mandatos da diretoria eleita do Grêmio após reunião do “Conselho Técnico do Centro de Ensino Médio Elefante Branco”. Após a dissolução do grêmio, foi convocada nova comissão mista de estudantes e docentes para “reformular a problemática da representação estudantil”, na qual estava vedada a participação dos(as) antigos(as) membros(as) da diretoria do Grêmio recém dissolvido. Na mesma reunião do “Conselho Técnico”, foi proibida “toda e qualquer manifestação pública que contrarie a legislação, em especial convocação ou participação em assembleia”. A resolução do Conselho Técnico do CEMEB sobre a dissolução do grêmio está disponível no Arquivo Nacional, Fundo Conselho de Segurança Nacional - BR DFANBSB N8, BR DFANBSB N8.0.PRO, PAI.3321, Arquivo: br_dfanbsb_n8_0_pro_pai_3321_d0001de0001. Disponível em: <http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_dfanbsb_n8/0/pro/pai/3321/br_dfanbsb_n8_0_pro_pai_3321_d0001de0001.pdf>. Acesso em 04 de agosto de 2022.
- ⁵ De todos(as) os(as) cinco secretários(as) de Educação e Cultura do Distrito Federal durante a vigência da ditadura civil-militar, Júlio de Castilhos foi o único militar (ainda que já reformado) a ocupar o cargo. Entretanto, é sintomático que um militar reformado e advindo dos quadros da ESG tenha ocupado a pasta da educação no momento de maior recrudescimento da ditadura.
- ⁶ “Anexo 3_A Educação Primária no Distrito Federal”. Disponível em: <<http://samudex.museudaeducacao.com.br/documents/2673/documentshow>>. Acesso em 08 de agosto de 2021.
- ⁷ Tais palestras são registradas nos arquivos “br_dfanbsb_2m_0_0_0654_v_02_d0009de0019”, “br_dfanbsb_2m_0_0_0604_v_02_d0003de0039” (FUNDO: Estado-Maior das Forças Armadas - BR DFANBSB 2M) e “br_dfanbsb_v8_mic_ptr_cor_ofs_1971_d0024de0035”.
- ⁸ Aqui, destaca-se, em especial, o Sistema Nacional de Informações (SNI), Centro de Informações do Exército (CIE), Centro de Informações da Marinha (CENIMAR) e Centro de Informações e Segurança da Aeronáutica (CISA). Órgãos mais frequentemente referenciados como produtores da documentação estudada para este trabalho.
- ⁹ As fontes acerca da atividade dos órgãos de repressão e inteligência nas escolas de Brasília, foram consultadas através do acervo on-line do Arquivo Nacional.
- ¹⁰ Os documentos dos festivais musicais do CEMEB submetidos à avaliação da “Divisão de Censura de Diversões Públicas” consultados se referem aos seguintes arquivos do fundo “Divisão de Censura de Diversões Públicas - BR DFANBSB NS” do Arquivo Nacional: “br_dfanbsb_ns_cpr_mui_lmu_18229_d0001de0001”; “br_dfanbsb_ns_cpr_mui_lmu_32722_d0001de0001”; “br_dfanbsb_ns_cpr_

mui_lm_u_32835_d0001de0001"; "br_dfanbsb_ns_cpr_mui_lm_u_33351_d0001de0001"; "br_dfanbsb_ns_cpr_mui_lm_u_35855_d0001de0001"; "br_dfanbsb_ns_cpr_mui_lm_u_37017_d0001de0001"; "br_dfanbsb_ns_cpr_mui_lm_u_37933_d0001de0001"; "br_dfanbsb_ns_cpr_mui_lm_u_37364_d0001de0001".

¹¹ Arquivos consultados: "BR_DFANBSB_VAZ_0_0_37719_d0001de0001" (FUNDO: Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica - BR DFANBSB VAZ, BR DFANBSB VAZ.0.0.37719 - encaminhamento nº 205 : situação estudantil no centro de ensino médio elefante branco - Dossiê) e "BR_DFANBSB_VAZ_0_0_37720_d0001de0001" (FUNDO: Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica - BR DFANBSB VAZ, BR DFANBSB VAZ.0.0.37720 - informe nº 352 : movimento estudantil - Dossiê).

¹² Arquivos consultados: "br_dfanbsb_n8_0_pro_pai_2993_d0001de0001" (FUNDO: Conselho de Segurança Nacional - BR DFANBSB N8); "br_dfanbsb_aa1_0_cmd_0033_d0001de0001" (FUNDO: Assessoria de Segurança e Informações da Universidade de Brasília - BR DFANBSB AA1, BR DFANBSB AA1.0.CMD.33 - panfletos estudantis recolhidos pelos agentes de segurança. - Dossiê). E em consulta ao Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional no jornal do Rio de Janeiro digitalizado: Jornal do Brasil. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&pesq=%22colegio%20agrícola%20brasil%22&pasta=ano%20196&pagfis=116594>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

¹³ A resignificação desses espaços pode ser constatada através de alguns registros em documentos de espionagem de professores realizados pelo Sistema Nacional de Informações (SNI) e em publicações informais de mobilização estudantil que incitava a ocupação dos "Centros Cívicos" com o objetivo de ocupar os espaços institucionais e mobilizar a classe estudantil, apartada de grande parte de sua autonomia enquanto sujeito social desde 1968.

Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil** (1964-1984). Bauru, SP: EDUSC, 2005.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

CASTRO, Celso. **O espírito militar**: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras. Zahar, 1990.

COELHO, Edmundo Campos. **Em busca de identidade**: o Exército e a Política na Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: Florense-Universitária, 1976.

FROSSARD, Everson Lopes. **Escola: "risonha e franca?":** "representações douradas", "representações de chumbo" e configuração atual no cotidiano brasileiro (1960-1990). 1998.

GUNZBURGER, Renée; BALTAR, Alda. **Uma Abordagem do Ensino Médio em Brasília de 1960 a 1964**, Brasília, 1960. Brasília. Disponível em: <<http://samudex.museudaeducacao.com.br/documents/1214/documentshow>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

LEMONS, Kaé Stoll Colvero. **A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, p. 37-50, 2014.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia**: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990. Unesp, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Guia de Civismo**. Rio de Janeiro: Departamento Gráfico do Museu de Armas Ferreira da Cunha, 1971. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002420.pdf>>. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CFE nº 540, de 10 de fevereiro de 1977. **Tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7 da Lei nº 5.692/71**.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá; PATTO, Rodrigo. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil, 1917-1964**. 2.ed. Niterói: Eduff, 2020.

PEREIRA, Aracy Roza Sampaio. **Fontes documentais da história da educação escolar no Distrito Federal (1956-1960)**. 2011.

PEREIRA, E. W. et AL (Orgs.) **Nas Asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa (1956-1964), Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

SALMERON, Roberto Aureliano. **A universidade interrompida: Brasília 1964-1965.** Editora UnB, 1998.

SANTOS, Everton Rodrigo. **Poder e dominação no Brasil:** a Escola Superior de Guerra (1974-1989). Universidade Feevale, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 03, de 23 de fevereiro de 1970. **Orienta a CEM sobre o Decreto-Lei 869, de 12-9-69.**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 04, de 02 de março de 1970. **Orienta a CEM sobre Educação Moral e Cívica.**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 39, de 26 de junho de 1970. **Interpretação dos artigos 45 e 46 da L.D.B, tendo em vista o Decreto 869, de 12-09-1969.**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 100, de 18 de dezembro de 1970. **Aprova currículo dos estabelecimentos de Ensino Médio da rede oficial do Distrito Federal.**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DISTRITO FEDERAL.. Parecer nº 03, de 12 de abril de 1971. **Aprova o elenco de disciplinas para o Ensino Médio Oficial.**

VASCONCELOS, Maria Paula de Almeida. **Sonho, memória e educação:** a construção do brasileiro. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

WASSERMAN, Cláudia. **O império da Segurança Nacional:** o golpe militar de 1964 no Brasil. En Wasserman, C, 2004.