

**A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE REPRESSÃO SOCIAL:
Considerações acerca do ensino de História no Brasil no contexto do
Regime Militar (1968-1972)**

Marcos Pereira Coelho¹

João Paulo Pereira Coelho²

Vanessa Alves Bertolleti³

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar historicamente o ensino de História no Brasil, com ênfase no período do regime militar, entre os anos de 1968 e 1972. Considerou-se nessa análise alguns aspectos que permitem a compreensão das origens e do desenvolvimento da disciplina no Brasil e, nesse sentido, procurou-se estabelecer uma reflexão para além da dinâmica interna da estrutura escolar e do ensino de História. A análise partiu das transformações sociais que possibilitaram o desenvolvimento de pressupostos teórico-metodológicos para a constituição do campo da História e sua prática na educação brasileira.

Palavras-chave: Ensino-História. Regime militar. Brasil.

Abstract: This article aims to examine historically the teaching of history in Brazil, with emphasis on the period of military dictatorship, between the years of 1968 and 1972. This analysis considered some aspects that allow understanding the origins of school education and the development of the discipline in Brazil. In this sense, we sought to establish a reflection beyond the internal dynamics of the school structure and the teaching of history. The analysis parted from the social changes that enabled the development of theoretical-methodological assumptions for the formation of the fields of the history and its practice in the Brazilian education.

Keywords: Teaching-History. Military dictatorship. Brazil.

Introdução

O desenvolvimento de um campo disciplinar de ensino de História no Brasil se estabeleceu no bojo de um processo histórico marcado por rupturas e permanências sociais e políticas. A partir desse contexto de embates, o presente trabalho pretende realizar uma reflexão a respeito do ensino de História no Brasil, tendo como recorte a dinâmica social e política que marcou o período do regime militar brasileiro, particularmente na época marcada pelo recrudescimento do regime: 1968 e meados dos anos de 1972.

¹ Graduado em História, mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); doutorando em Educação pela UNICAMP; assessor para assuntos pedagógicos do Núcleo Pedagógico de Educação a Distância (UEM).

² Graduado em História e mestre em educação pelo Programa de Mestrado em Educação na linha de pesquisa “História e Historiografia da Educação” pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor universitário na área de História da Educação FANP/FAAST. Tutor do curso de Pedagogia (UEM).

³ Graduada em Pedagogia e mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação na linha de pesquisa “História e Historiografia da Educação”. Professora da Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaí.

Partindo da compreensão de que a época acima referenciada é resultante de um processo de transformação mais amplo – que remonta ao próprio surgimento da disciplina no Brasil, e o campo teórico metodológico em que esta se inseriu – faz-se necessário algumas reflexões anteriores ao período acima delimitado.

Bases históricas do campo disciplinar de ensino de História no Brasil

O ensino de História no país passou a ser amplamente difundido a partir de 1838, com a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). A partir de então, buscou-se uma sistematização da História nacional, cabendo ao instituto organizar e selecionar a documentação que seria utilizada. Isso possibilitou a ampliação do campo de Estudos de História no Brasil, implicando um maior número de pessoas com formação adequada envolvidas no processo.

As reflexões que se desenvolveram no país, a partir desse período, pautaram-se nas orientações teórico-metodológicas presentes na escola positivista, em voga na Europa e amplamente difundida durante o século XIX e XX no Brasil⁴. Essa abordagem metodológica implicou uma compreensão dos documentos como os detentores das verdadeiras respostas a todas as indagações acerca das origens do Brasil⁵. Karl Friedrich Philip von Martius (1794-1868) seria uns dos principais representantes do positivismo brasileiro. A forma hierárquica com que abordava os fatos, bem como a linearidade pela qual tratou a relação “tempo e espaço” influenciariam profundamente o ensino de História brasileiro.

Contudo, no começo do século XX, iniciou-se uma crítica ao modelo europeu de civilização. A partir da Primeira Grande Guerra (1914-1918), a função cívica da História começa a ser questionada, pois se no passado serviu como parâmetro para se estabelecer a unidade do povo brasileiro, neste novo contexto do século XX o projeto civilizatório propagado pela Europa mostrava-se a favor da guerra e da destruição. Surgiram, então, novos programas para consolidação de uma identidade nacional⁶.

Destacaram-se os projetos nacionalistas pautados em discursos “antiestrangeiros” e a favor de um “abrasileiramento” da vida social econômica e política da nação.

O ideal de um ensino de História civilizador e positivista também foi abalado pelas novas abordagens propostas pelos historiadores franceses Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) em 1929, com a publicação dos “Annales d’Histoire Économique et Sociale”. A partir de então a própria concepção de tempo histórico passa a ser problematizada. O tempo já seria mais linear, progressivo na organização social. Tradições

⁴ CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

⁵ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

⁶ LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1967.

“esquecidas” pela História positivista são identificadas e compreendidas por meio de uma possível simultaneidade de tempos históricos, de maneira que o diferente não é mais visto como atrasado. Estabelece-se uma profunda crítica à produção da História a partir de grandes acontecimentos históricos e grandes personalidades políticas.

Observou-se ainda uma ampliação do conceito de documento histórico passível de ser analisado como fonte para compreensão do passado humano. Admitiu-se a ideia de que se poderia fazer História, mesmo na ausência de documentos escritos, uma vez que outras fontes resultantes do trabalho humano, ou mesmo a análise do ambiente em que os homens produzem sua existência, poderiam colaborar na tarefa de compreensão da História⁷.

Pouco conhecidas são as massas. Épocas inteiras não nos deixaram sobre elas qualquer testemunho direto detalhado. Aristocrática, por sua origem, a História durante séculos, e ainda hoje, só tem tido olhos, na grande maioria das vezes para Reis, os Príncipes, os condutores de povos e exércitos. [...] As massas anônimas? Essas serão justicadas com uma psicologia coletiva fundada sobre o estudo das massas atualmente apreensíveis, e que sem esforço estenderá (segundo se supõe) suas conclusões as massas de outrora, às massas históricas. Os indivíduos distintos, os ‘personagens históricos’ entrarão naturalmente na psicologia individual. Os documentos comportam uma interpretação psicológica de sua atividade e de seu caráter.⁸

O debate acerca da História se tornou profícuo diante das novas questões metodológicas. O movimento proposto pela Escola Nova nos anos de 1930 o tornaria ainda mais acirrado, apesar das diferenças entre as tendências. Observou-se, entre os adeptos do escolanovismo, uma crítica contundente à ênfase em estudar o passado longínquo como forma de se compreender a sociedade. Eles propunham uma educação voltada para os estudos das sociedades contemporâneas, para, dessa forma, superar a educação tradicional pautada em uma metodologia de memorização, apegada ao militarismo e ao tradicionalismo nacionalista⁹.

Contraopondo-se ao tradicionalismo educacional, cujas bases moldavam-se em um discurso de obediência e memorização, a Escola Nova se propunha a reorganizar a escola e adequá-la às necessidades dos novos tempos. Mas convém destacar que o projeto escolanovista não tinha o intuito de superar a ordem econômica capitalista. Considerava as desigualdades sociais decorrentes das diferenças existentes entre os homens, pois “[...] a

⁷ BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Estampa, 1963.

⁸ FEBVRE, Lucien. *História*. São Paulo: Ática, 1978. p. 109.

⁹ ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

cada indivíduo um lugar na sociedade, correspondendo as suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social, econômica ou de nascimento”¹⁰.

Sua preocupação maior era a reafirmação do nacional desenvolvimentismo getulista. Nesse contexto, o ensino de História passou a ater-se, particularmente, aos “ciclos de desenvolvimento econômico”, a partir de uma linearidade progressista, positivista, que englobaria desde o mercantilismo lusitano até a conjuntura econômica das décadas iniciais do século XX¹¹.

A concepção nacional desenvolvimentista, na era Vargas, em certa medida, foi o discurso que fundamentou os governos posteriores. Observaram-se essas influências, particularmente, nos anos 1950-1961, tendo seu auge com Juscelino Kubitschek. Se com Getúlio Vargas o desenvolvimentismo era fomentado pelo capital nacional, no período de JK o capital estrangeiro tomava singular importância no desenvolvimento industrial brasileiro. Contudo, ao mesmo tempo em que se recorria a empréstimos internacionais, negava-se a pagar os juros da dívida externa e, também, não se aceitava intervenções do Fundo Monetário Internacional, em nome de uma orientação “nacionalista liberal”¹².

Essa contradição interna, entre sistema econômico e sistema político, ocasionaria uma profunda crise política nos anos posteriores. As tentativas dos presidentes Jânio Quadros e João Goulart, no sentido de valorizar a economia nacional, enfrentariam uma oposição sistemática de grande parte dos políticos da União Democrática Nacional (UDN). Em nome de uma orientação liberal – que visava manter a economia aberta ao capital estrangeiro – o golpe de Estado de 1964 seria deflagrado, sobretudo, por esses políticos udenistas, que se associavam aos militares e a um modelo político e econômico de internacionalização e zelo pela ordem¹³.

Educação, Estado e poder: considerações acerca do ensino de História

O governo militar, com seu regime centralizador – que tomava contorno mais autoritário no ano de 1968, com o ato Institucional nº 5, o AI-5 –, seria marcado pela repressão e perseguição dos segmentos sociais não alinhados ao projeto social, econômico e político desenvolvido pelos militares.

CONSIDERANDO que, assim, se torna imperiosa a adoção de medidas que impeçam sejam frustrados os ideais superiores da Revolução, preservando

¹⁰ TEIXEIRA, Anísio. *A educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. p. 134.

¹¹ ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

¹² HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação brasileira*. São Paulo: Thomson, 2003.

¹³ SAVIANI, Demerval. “Análise crítica da organização escolar brasileira através da leis 5540/68 e 5692/71”. In: GARCIA, W. E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

a ordem, a segurança, a tranquilidade, o desenvolvimento econômico e cultural e a harmonia política e social do País comprometidos por processos subversivos e de guerra revolucionária [...].

Art 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sitio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República.

§ 1º - Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios [...].

Art 10 - Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.¹⁴

No entanto, mesmo com toda repressão, a década de 1960 termina com a reivindicação dos mais vastos segmentos sociais pela redemocratização das relações políticas no Brasil. Nesse momento a defesa da educação tomava novos contornos, devido ao maior enriquecimento e refinamento dos intelectuais do campo educacional brasileiro. Tem-se, assim, o florescimento de novas ideias que constituiriam as bases da resistência contra o regime militar.

O ensino de História passaria por medidas restritivas, tanto no âmbito da formação como também na atuação dos professores. Os programas curriculares seriam reorganizados no sentido de exercer controle ideológico e eliminar as possibilidades de resistência ao regime autoritário.

A História tradicional adequava-se aos interesses autoritários do Estado. Sua abordagem fundamentou-se em um quadro social sempre hierarquizado, cujas medidas políticas e econômicas que interferiam na sociedade eram apontadas como necessárias e impostas verticalmente. A ordem social foi apresentada como condição essencial para o progresso, uma máxima a ser seguida. Na perspectiva dos militares, sem os meios didáticos e as informações necessárias aos questionamentos da organização do país, a capacidade de indagação da população se limitaria. Houve, então, uma reordenação do ensino de História, visando garantir que os conteúdos estudados não comprometessem o programa político do governo e que os próprios professores fossem formados dentro dessas novas diretrizes:

Essa intervenção pode ser constada particularmente em dois aspectos: na desqualificação dos professores, sobretudo na área de Ciências Humanas, e na reorientação dada as disciplinas afins – a História em particular – desde a diminuição de suas cargas horárias até a redefinição de seus conteúdos. No primeiro caso, a intervenção deu-se através da implantação das licenciaturas curtas, com o intuito de atender as carências do mercado,

¹⁴ ALVES FILHO, Ivan. *Brasil, 500 anos em documentos*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999. p. 575.

bem como a fusão da História e da Geografia, com a criação de cursos de Estudos Sociais. A criação dos cursos de Estudos Sociais, por sua vez, ocasionou um empobrecimento da qualidade, formando professores pouco aparelhados teoricamente, tanto em história, quanto em geografia.¹⁵

Apesar das imposições do governo, se observarmos a História do período, as lutas por um ensino de História voltado para a compreensão do processo histórico e o papel dos anônimos no desenvolvimento social se mantiveram. Realidade que viria a ser debatida já no decorrer da década de 1970, a partir dos movimentos de professores de História, influenciados pelas teorias marxistas, e a Escola dos Annales. Estabeleceu-se, nesse período, ainda com mais força, uma crítica ao ensino de História centrado apenas em grandes personalidades políticas¹⁶. Ganhou maior espaço um discurso que buscava contemplar o indivíduo excluído, a partir de uma totalidade social, que em sua condição adversa contribuiu para a constituição do país. O policiamento do Estado não conseguiu impedir totalmente o florescimento dessas tendências teóricas no Brasil, que buscavam dar uma interpretação crítica ao fenômeno educacional.

A resistência à criação dos cursos de Estudos Sociais envolveu diversas entidades ligadas a área – Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) – Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), Departamentos de História de várias universidades brasileiras e, a Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – que em suas publicações e encontros registrara seu repúdio àquelas medidas, denunciando seu caráter político-ideológico e a concepção de ensino de História a elas subjacentes.¹⁷

Em certa medida, mesmo no contexto de crise em que se encontrava a sociedade brasileira, é possível encontrar alguns avanços no ensino de História. Diante da repressão constante percebeu-se o papel da resistência e a reafirmação do sujeito social como agente de transformação da sociedade em que se insere. Nesse contexto, ainda que permeado por problemas e perseguições políticas, procurou-se desarticular a concepção de cidadão submisso à “mãe pátria”. O ensino de História passa a ser concebido, particularmente no meio acadêmico, como um importante instrumento para formação de uma cidadania democrática e participativa¹⁸.

Ante a efervescência entre os intelectuais da época, intervir nos conteúdos dos livros didáticos foi a forma mais eficiente encontrada pelo regime militar para garantir a

¹⁵ CERRI, Luis Fernando (Org.). *O ensino de História e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 40.

¹⁶ GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

¹⁷ CERRI, Luis Fernando (Org.). *O ensino de História e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 43.

¹⁸ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

manutenção de um programa de História voltado ao civismo nacionalista¹⁹, uma prática que se manifestaria de forma ainda mais visível nos períodos em que o controle do Estado se tornou mais coercivo, adquirindo, assim, um caráter manipulador e desarticulador do indivíduo na esfera coletiva, com o intento de formar uma sociedade “acrítica”.

A íntima relação entre livros didáticos e programas curriculares tem sido estudada por vários autores para diferentes momentos da História do Ensino de História no Brasil, e algumas pesquisas têm demonstrado que esta situação é sempre mais visível em períodos de um maior controle do Estado sobre a educação em geral. É o que ocorre, por exemplo, com livros produzidos e utilizados durante o Estado Novo (1937-1945) [...] durante o Regime Militar essa adequação também foi nítida.²⁰

As articulações que o Estado autoritário estabeleceu em favor da manutenção de seu poder estavam postas. Seus mecanismos de manutenção da ordem cercearam em grande medida as liberdades individuais e, por extensão, a liberdade do professor no ensino de História. Entendida desde o início do século XX como uma disciplina “desarmonizadora”, ela esteve impedida de desenvolver as plenas possibilidades de contribuir para uma formação crítica da sociedade durante o regime militar.

Já no ano de 1969, o então presidente Médice, por meio do decreto nº 65.814/69, editou uma convenção sobre educação onde defendeu a necessidade de efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino no Brasil, a fim de depurá-los de tudo quanto pudesse excitar o ânimo da juventude²¹. Ou seja, possibilitar a neutralização de uma possível crítica ao modelo de governo que estava posto. Contudo, a organização da área de Estudos Sociais, em 1971, trouxe um viés formal a esse cerceamento da liberdade do professor em ministrar os conteúdos. Uma reforma que estabeleceu profundas mudanças nos níveis de ensino básico e médio. A partir de então o ensino se organizaria em duas grandes áreas: o primeiro campo englobaria Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências; o segundo grupo seria formado por Educação Física, Educação Artística e Educação Moral e Cívica.

Assim, os Estudos Sociais diluiriam o conteúdo de História nas disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Os conteúdos curriculares foram direcionados a um sistema de “propaganda oficial”, articulado com a política opressiva do regime militar. Impôs-se, assim, um ensino diretivo e acrítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente figuras

¹⁹ HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação brasileira*. São Paulo: Thomson, 2003.

²⁰ CERRI, Luis Fernando (Org.). *O ensino de História e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p.

43.

²¹ FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

políticas. Dessa forma, a ordem social, livre de conflitos, seria o que determinava o progresso, e as desigualdades sociais seriam legitimadas como fatos naturais.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.²²

Organizando uma ampla base legal, para que não houvesse “nuances” ou “gradações” por parte da interpretação dos professores, no que se refere à organização curricular:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.²³

Passou-se a ensinar História como “apêndice” dos Estudos Sociais. A disciplina dividia espaço com o ensino de Geografia, OSPB, Sociologia, Antropologia e, ainda, com o Ensino Religioso e com a Educação Moral e Cívica. Dessa forma, ocorreu uma total descaracterização das especificidades que caracterizam as Ciências Humanas²⁴.

A pulverização do ensino de História foi na contramão do desenvolvimento da disciplina. Enquanto em países como a França a História encontrava novos objetos e formas de problematizá-los, no Brasil, a tendência imposta pelo Estado era a negação da própria identidade da disciplina.

Considerações finais

²² Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 15 dez. 2007.

²³ Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 15 dez. 2007.

²⁴ HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação brasileira*. São Paulo: Thomson, 2003.

O ensino de História no Brasil se confunde com a própria História do país e da educação. A instrução pública que nasceu com a promessa de uma instrumentalização dos homens para o exercício da liberdade e do desenvolvimento social se mostrou, ao longo dos séculos XIX e XX, muitas vezes, comprometida por fatores econômicos e políticos desfavoráveis, mas que não impediram a reflexão e a busca por um ensino de melhor qualidade.

No que se refere, particularmente, ao período do regime militar, a luta de amplos setores da sociedade, que envolveu acadêmicos, professores e alunos, mesmo no período de maior repressão, fez a diferença: tanto para a redemocratização do país quanto para questionar a forma tradicional e conservadora de se pensar a educação e o ensino de História. A importância que os militares dispensaram na descaracterização da disciplina nos serve, ainda hoje, como um ponto de partida para a reflexão acerca das possibilidades que a História nos fornece para questionarmos a ordem vigente.

Referências bibliográficas

- ALVES FILHO, Ivan. *Brasil, 500 anos em documentos*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
- BITTENCOURT, Circe, M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Estampa, 1963.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. *Pedagogia em foco*. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 15 dez. 2007.
- CERRI, Luis Fernando (Org.). *O ensino de História e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- FEBVRE, Lucien. *História*. São Paulo: Ática, 1978.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação brasileira*. São Paulo: Thomson, 2003.
- LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1967.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, Belo Horizonte, n. 5, p. 7-64, set. 1993.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SAVIANI, Demerval. “Análise crítica da organização escolar brasileira através da leis 5540/68 e 5692/71”. In: GARCIA, W. E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.
- TEIXEIRA, Anísio. *A educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.