

# UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE “O LIVRO DIDÁTICO: SUA UTILIZAÇÃO EM CLASSE” (1969)

*A PRELIMINARY STUDY ON “THE TEXTBOOK: ITS USE IN CLASS” (1969)*

*ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE “EL LIBRO DIDÁCTICO: SU USO EN EL AULA” (1969)*

Jean Carlos de Paula Marques<sup>1</sup>  
Eduardo Santana Valli<sup>2</sup>

## Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar *O livro didático: sua utilização em classe* (BRASIL, 1969), que foi o material básico do treinamento de professores primários realizados pela Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) e organizado por Elza Nascimento Alves. A investigação buscou encontrar as propostas pedagógicas contidas na seção “D- Estudos Sociais”, organizada por Leny Werneck Dornelles, a partir de três objetivos específicos: a) Apresentar *O livro didático: sua utilização em classe*; b) Identificar o contexto da disciplina “Estudos Sociais”; c) Analisar as unidades contidas na seção “D- Estudos Sociais”. Os horizontes teóricos da investigação fundamentam-se nos trabalhos de Saviani (2008), que aborda o legado das reformas realizadas pelo regime empresarial-militar; Ferreira Júnior e Bittar (2006, 2008) que, no primeiro trabalho discorrem sobre o impacto das reformas na classe social dos professores e, no segundo, sobre a relação da ideologia educacional tecnocrata e as propostas para a economia; Nascimento (2012), que discorre acerca da criação das licenciaturas curtas; e Grande e Gomes (2018) e Martins (2009), que estudam a reforma universitária de 1968.

**Palavras-chave:** formação de professores; livro didático; regime civil-militar brasileiro.

## Abstract

This study objective was to analyze “the textbook: its use in class” (*O livro didático: sua utilização em classe* [BRASIL, 1969]), which was the basic material for primary teachers training conducted by the *Comissão do Livro Técnico e Didático* (COLTED) and organized by Elza Nascimento Alves. The research sought to find the pedagogical proposals in section “D- Social Studies”, organized by Leny Werneck Dornelles, based on three specific objectives: a) To present “The textbook: its use in class”; b) To identify the context of the subject “Social Studies”; c) To analyze the units contained in section “D- Social Studies”. The research is based on Saviani’s (2008) works, which addresses the legacy of the reforms carried out by the corporate-military regime; Ferreira Júnior and Bittar (2006, 2008) who, in the first work, discuss the impact of the reforms on the social class of teachers and, in the second, on the relationship of the technocratic educational ideology and the proposals for the economy; Nascimento (2012), who discusses the creation of short licentiate degrees; and Grande and Gomes (2018), and Martins (2009), who study 1968s university reform.

**Keywords:** teacher training; textbook; Brazilian civil-military regime.

## Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar *El libro didáctico: su uso en el aula* (BRASIL, 1969), usado como material básico para la formación de maestros realizada por la Comisión Técnica y Didáctica del Libro (COLTED) y organizado por Elza Nascimento Alves. La investigación trató de hallar las propuestas pedagógicas contenidas en la sección “D- Estudios Sociales”, dirigida por Leny Werneck Dornelles, a partir de tres objetivos específicos: a) Presentar la obra *El libro didáctico: su uso en el aula*; b) Identificar el contexto de la asignatura “Estudios Sociales”; c) Analizar los temas contenidos en el apartado “D- Estudios Sociales”. Los horizontes teóricos de la investigación se fundamentan en los trabajos de Saviani (2008), quien aborda el legado de las reformas realizadas por el régimen empresarial-militar; Ferreira Júnior y Bittar (2006, 2008) quienes, en el primer trabajo, discuten el impacto de las reformas sobre la clase social de los docentes y, en el segundo, sobre la relación entre la ideología

<sup>1</sup> Acadêmico no curso de Graduação em História no Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: 42.jean.m@gmail.com

<sup>2</sup> Docente no Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: eduardo.v@uninter.com

educativa tecnócrata y las propuestas para la economía; Nascimento (2012), quien habla de la creación de carreras cortas; y Grande y Gomes (2018) y Martins (2009), quienes estudian la reforma universitaria de 1968.

**Palabras-clave:** formación docente; libro didáctico; régimen cívico-militar brasileño.

## 1 Introdução

Entre 1964 e 1985, durante o regime empresarial-militar, o Brasil passou por um dos períodos mais contraditórios da sua história. Esse intervalo ficou marcado por forte repressão aos direitos políticos e civis da população, com a publicação dos diferentes Atos Institucionais (AI), sobretudo, o AI-5 de 1968 (BRASIL, 1968). Além disso, a política econômica, por um lado, atingia crescimentos de 10% do PIB ao ano, por outro, acentuava a enorme desigualdade que castigava o povo. Um dos mecanismos para a manutenção dessas políticas econômicas foram as reformas realizadas na educação entre 1964 e 1971 (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008).

A educação no regime civil-militar brasileiro (1964-1985) esteve marcada pela instauração do que Saviani (2008, p. 297) chamou de “Concepção produtivista da educação”, que tem entre seus princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Essa concepção difunde-se a partir do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) em 1965 (SAVIANI, 2008). Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2008), o acordo assumia como pressuposto básico a Teoria do Capital Humano (THC), desenvolvida por Theodore W. Schultz (1902-1998). A THC conceitua uma ligação direta entre educação e economia, “[...] que atribuía à primeira a capacidade de incrementar a produtividade da segunda.” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 344).

A adoção dessa postura educacional, conforme Ferreira Júnior e Bittar (2008), justificase no momento particular da economia brasileira, com o projeto de modernização do capitalismo brasileiro. Se, por um lado, esse projeto se converteu em altas taxas de crescimento do PIB, causadas pelo chamado milagre econômico (1969-1974), teve pouco impacto na melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora pois, para alcançar tais níveis, parte fundamental do receituário era o arrocho salarial e a concentração de riqueza (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008). Assim, para compreendermos as estreitas relações entre o projeto econômico e o educacional, precisamos nos atentar para os rumos tomados pelas reformas educacionais entre 1964 e 1971.

Saviani (2008, p. 297) indica que “O marco iniciador dessa nova fase é o ano de 1969, quando entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968)”. Em 1964, ano de instauração do regime, é possível encontrar reformas seguindo os

pressupostos da TCH, como indica Nascimento (2012), com a criação das licenciaturas curtas. Elas são instituídas em 1964, pelo Conselho Federal de Educação, a partir da proposta do conselheiro Newton Sucupira (NASCIMENTO, 2012), em resposta ao déficit de professores na rede pública. As licenciaturas curtas seguiam a perspectiva da TCH, “[...] do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis” (NASCIMENTO, 2012, p. 341), por intermédio principalmente da sua forma de seleção. Esta acontecia por meio dos “exames de suficiência”<sup>3</sup> em que, no caso dos professores de História, o conhecimento da disciplina era dispensável, bastando apenas saber ler e escrever (NASCIMENTO, 2012).

Na esteira dos acontecimentos, encontramos a Lei n. 5.540, de 28 de novembro 1968 ou Lei da reforma universitária, que tinha como objetivo a expansão do ensino superior privado e público, com aumento de vagas para universidades públicas e a criação de universidades privadas (MARTINS, 2009). Contudo, gerou-se um paradoxo pois, por um lado “Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então — salvo raras exceções — estavam relativamente desconectadas” (MARTINS, 2009, p. 16), mas o crescimento não foi suficiente para contemplar a alta na demanda que emergia no país; para mascarar esse paradoxo, mecanismos classificatórios no vestibular foram instituídos (GRANDE; GOMES, 2018, p. 11), considerando que:

Não se tratava, evidentemente, de democratizar as instituições de ensino superior, algo impensável para a natureza do regime. A universidade pública, ainda que tenha expandido suas atividades, continuava a ser o espaço privilegiado dos grupos econômicos mais abastados. Os filhos da classe trabalhadora, com as exceções de praxe, continuaram longe dos bancos das universidades públicas (GRANDE; GOMES, 2018, p. 13).

O setor privado foi o que mais se beneficiou com essa reforma. Pela deficiência do setor governamental em suprir a crescente demanda, o novo ensino privado cresceu com a criação de 759 novos cursos entre 1968 e 1971 (MARTINS, 2009). Mas a qualidade não acompanhou esse crescimento quantitativo. Isto é, para conseguir acompanhar as necessidades de formação de mão obra técnica para o mercado, mantinham-se cursos que Grande e Gomes (2018, p. 12) classificam como sendo de “[...] qualidade questionável”. Martins (2009, p. 17) argumenta que:

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas

---

<sup>3</sup> Para mais informações consultar: SUCUPIRA (1964).

educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional.

Em agosto de 1971, foi aprovada a Lei n. 5.692/71, que reestruturou o primário e o ginásio, criando o 1º e 2º grau, e instituiu a educação profissionalizante (SAVIANI, 2008; FRASSETO; BLANCK MIGUEL, 2022). Ela foi seguida do Parecer nº 853/71, que adicionou como matérias obrigatórias do primário as Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão (BRASIL, 1971).

Para entender os efeitos das reformas na educação, também é necessário entender os seus impactos na classe educadora. Ferreira Júnior e Bittar (2006) analisam as mudanças nas condições sociais dos professores durante o regime empresarial-militar (1964-1985) e se referem ao arrocho salarial exemplificado por Cunha:

O professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes [...]. No Rio de Janeiro, de onde se dispõe de séries mais longas, o salário equivalia (no Distrito Federal ou na rede estadual situada no município da capital) a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes em 1977 [...]. Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos (CUNHA, 1991, p. 75 apud FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 1169).

A abertura das licenciaturas curtas e a necessidade de professores de educação primária, por conta da Lei n. 5.692/71, são a origem da queda do status social do professor. Os efeitos desse descrédito na educação são variados. Entre eles, a queda da qualidade do ensino e a desmotivação das classes mais altas pelo magistério. Um efeito não desejado pelas elites foi uma maior organização dos docentes e desenvolvimento da consciência de classe (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006.).

Simultaneamente às reformas, o projeto educacional do regime empresarial-militar (1964-1985) estendeu suas ações aos livros didáticos, entendendo que o alto preço e a escassez desses materiais eram considerados um dos fatores essenciais para a baixa produtividade do sistema educacional brasileiro (FILGUEIRAS, 2015; BRASIL, 1969).

Foi preciso que o Estado interviesse para fomentar a indústria editorial nacional, buscando um barateamento dos materiais. Em consequência, conseguiu o controle e a regulamentação da produção. Nasce então a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) por intermédio do “[...] Decreto nº 59.355, de 4-10-1966, com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com o aperfeiçoamento do livro-texto e do livro técnico” (BRASIL, 1969, p. 18).

## 2 A COLTED, o livro didático e uma breve introdução aos Estudos Sociais

Do ponto de vista de Saviani (2008), o cerne da implantação da visão produtivista de educação no Brasil vem do convenio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Dessa maneira, incluindo também o Sindicato Nacional de Editoras de Livros (SNEL), surge a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), “com o objetivo de tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros aos estudantes brasileiros” (BRASIL, 1969, p. 18), de forma gratuita em três anos. Como indicado por Batista, Santos e Souza (2016, p. 1127) “[...] nesse período, tudo o que envolvia o livro didático nos aspectos de editoração, seleção e distribuição foi resultado de uma relação entre o público-privado (governo federal e editoras) e com envolvimento dos Estados Unidos”, com recursos oriundos Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica e de Empréstimos ou Doações da USAID.

A COLTED atuou em duas fases: primeiro com a prioridade de distribuir livros e bibliotecas escolares, em seguida realizando treinamento e capacitação de professores. Na primeira fase distribuiu-se um total de 7.448.098 bibliotecas, contempladas com o valor de NCr\$ 21.169.468,78 (vinte e um milhões, cento e sessenta e nove mil, quatrocentos e sessenta e oito cruzeiros novos e setenta e oito centavos)<sup>4</sup>.

As bibliotecas continham livros de vários tipos: enciclopédias, dicionários, atlas, livros de consulta para professores, livros informativos para alunos, livros-texto para alunos e guias para professores, livros sobre o ensino na escola primaria etc. (BRASIL, 1969, p. 18-19).

Para melhor entendimento da percepção que a primeira fase da COLTED teve no período, vamos apresentar a visão do diretor executivo da COLTED, Ruy Baldaque, acerca dos pontos positivos e negativos da ação, nas palavras de Batista, Santos e Souza (2016):

[...] o controle na distribuição das bibliotecas, o crescimento da indústria editorial e gráfica dado o incentivo financeiro do governo federal e a satisfação e incentivo para o aperfeiçoamento cultural dos professores e alunos cujas escolas foram contempladas com as bibliotecas. [...] apontou falhas na distribuição das bibliotecas-amostra às escolas devido a falta de critérios das secretarias estaduais, falta de preparo dos professores para receber e utilizar as bibliotecas e a falta de um profissional capaz de gerenciar o desenvolvimento do programa da COLTED (BATISTA; SANTOS; SOUZA, 2016, p. 1028).

---

<sup>4</sup> R\$ 262.752.888,76 (Duzentos e sessenta e dois mil, setecentos e cinquenta e dois mil, oitocentos e oitenta e oito reais e setenta e seis centavos) valor corrigido pela ferramenta do Banco Central. Disponível em: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPublico/corrigirPorIndice.do?method=corrigirPorIndice>. Com as datas de referência 01/01/1969 – 01/01/2022.

Com as bibliotecas, foram distribuídos 8.940 questionários para verificar as preferências do professorado brasileiro referentes aos livros didáticos (KRAFZIK, 2006, p. 72). A apuração de 75% (6.992) foi um quadro melancólico pela indicação de livros que não eram editados havia mais de 20 anos:

Diante de tais resultados, a COLTED estabeleceu critérios técnicos de avaliação para os livros indicados pelos professores. Tais critérios consideraram experiências de seleção do livro didático de países desenvolvidos do mundo ocidental, vale dizer dos EUA (KRAFZIK, 2006, p. 72).

A segunda fase das ações da COLTED era um projeto-piloto que buscava métodos e instrumentos de trabalho para executar o programa de forma mais ampla em todo país, com a distribuição de livros didáticos para alunos dos municípios das capitais no valor de NCr\$ 13.778.169,00<sup>5</sup> e o treinamento de professores (BRASIL, 1969, p. 19). O curso de treinamento de professores propunha-se “criar uma mentalidade em relação ao livro-texto o posicionando como um importante instrumento de trabalho” (BRASIL, 1969, p. 20), para atingir o objetivo de estabelecer critérios gerais e específicos para a seleção do livro-texto e para uma forma adequada de se utilizar esse material. Os cursos ministrados tinham foco, primeiro, nos professores das capitais e foram realizados em quatro etapas sucessivas, descritas abaixo:

- 1 curso para 25 instrutores A, vindos de vários Estados, no Rio de Janeiro, com a duração de 13 dias, num total de 104 horas/aulas.
- 25 cursos para 416 instrutores B, nas várias capitais, ministrados pelos Instrutores A, com a duração de 7 dias, num total de 56 horas/aula.
- 416 cursos para 8.954 instrutores C, ministrados pelos instrutores B, nas várias capitais, com a duração de 5 dias, num total de 40 horas/aula.
- 8.954 cursos para cerca de 110 000 professores primários, ministrados pelos Instrutores C, nos diversos estabelecimentos de ensino, com duração de 5 dias, num total de 40 horas/aula (BRASIL, 1969, p. 19).

*O livro didático: sua utilização em classe* (BRASIL, 1969) foi a obra básica dos treinamentos realizados pela COLTED. Foi organizado por Elza Nascimento, “[...] técnica do Inep, que participara, ao longo dos anos 1950, das pesquisas desenvolvidas junto ao CBPE sobre orientação educacional e organização escolar” (FILGUEIRAS, 2015, p. 93)<sup>6</sup>. Com 252 páginas, foi composto e impresso no Rio de Janeiro, na Livraria Freitas Bastos S. A. (BRASIL, 1969).

---

<sup>5</sup> R\$170.020.416.05 (Cento e setenta milhões, vinte mil, quatrocentos e dezesseis reais e cinco centavos) valor corrigido pela ferramenta do Banco Central. Disponível em: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPublico/corrigirPorIndice.do?method=corrigirPorIndice>. Com as datas de referência 01/01/1969 – 01/01/2022.

<sup>6</sup> Não se encontraram mais informações sobre a professora na bibliografia consultada.

O livro tem um seccionamento quártuplo, estruturado a partir da seguinte divisão: “A– princípios gerais”; “B– linguagem”; “C– matemática”; “D– estudos sociais”; “E– ciências” (BRASIL, 1969.). As secções por sua vez são divididas em unidades, mas, devido ao recorte deste artigo, faremos uma apresentação mais detalhada apenas das unidades contidas nas secções “A– princípios gerais” e “D– estudos sociais”.

A secção de princípios gerais vai da página 9 a 87; foi organizada por Elza Nascimento, que distribui o planejamento do curso em cinco unidades iniciais e o conteúdo em outras quatro. A unidade I, “Programa da COLTED” tem a função de posicionar a comissão com o disposto pela “XXII Conferência Internacional de Instrução Pública com o propósito de estabelecer recomendações concernentes à elaboração, escolha e utilização de livros-textos [...]” (BRASIL, 1969, p. 16), realizada em Genebra, em 1959. No tópico “Em que consiste a COLTED” aborda-se a criação da COLTED com o “Decreto nº 59.355 de 4-10-1966” (BRASIL, 1969, p. 18) e o acordo MEC/SNEL/USAID. A temática subsequente, “Programa desenvolvido pela COLTED”, aborda a primeira fase do programa que conta com a criação das “bibliotecas-COLTED” (BRASIL, 1969, p. 18), indica os tipos de livros contidos nelas, seus objetivos e o último assunto da unidade, “Programa em desenvolvimento” apresenta a próxima fase e projeta o que se espera com ela:

Discutir e estabelecer critérios gerais e específicos a serem considerados na seleção do livro-texto  
Analisar os princípios que condicionam a boa utilização do livros-texto, conceituando este como recurso básico para uma aprendizagem dinâmica e um meio para desenvolver no aluno a capacidade de trabalho interdependente (BRASIL, 1969, p. 20).

A unidade II, “Situação atual da escola primária brasileira do ponto de vista da produtividade” (BRASIL, 1969, p. 21), tem como primeiro tópico “educação como investimento”<sup>7</sup>. Apresenta a THC, reafirmando a educação como motor de uma economia forte e “[...] O melhor investimento ou emprego de capital”. Em seguida, os tópicos “Produtividade da escola primária”, “Causas da evasão e repetência” e “Medidas corretivas” (BRASIL, 1969) discorrem com base em três quadros oriundos do “Censo Escolar do Brasil –1964” (BRASIL, 1969, p. 22). Apresentam a situação da educação brasileira durante a década de 1960, com graves problemas de evasão e repetência. As causas aduzidas foram: pobreza, economia e baixo nível sociocultural; deficiência de salas de aula; regime de vários turnos; defeituosa distribuição

---

<sup>7</sup> Os tópicos não seguem um padrão de escrita; alguns são escritos em itálico, outros em maiúsculas e alguns contam com numeral antes do assunto.

da rede escolar; escassez de material didático etc. (BRASIL, 1969, p. 25). Sobre as medidas corretivas, indicam-se:

- Criação de condições para a obrigatoriedade de frequência;
- Regularização das idades por série; revisão do currículo;
- Preparação de professores e supervisores para realizar autenticamente um novo processo escolar;
- Preparação e disponibilidade de materiais didáticos de qualidade satisfatória;
- Adoção da promoção progressiva (BRASIL, 1969, p. 25-26).

Em seguida está a unidade III, “Objetivos da educação primária” (BRASIL, 1969, p. 29), que compreende a maior parte da seção. É preciso destacar que, no ano de 1969, após a troca do diretor executivo da COLTED Ruy Baldaque pelo coronel Ary Leonardo Pereira, recebeu-se uma denúncia anônima contra *O livro didático: sua utilização em classe* (1969). A denúncia alegava que o tópico 3, “Conceito social de educação”, da unidade III, “Objetivos da educação primária”, continha elementos “socialistas-radicalistas materialistas” (KRAFZIK, 2006, p. 113). Entretanto, em leitura ao tópico, não encontrei elementos que justifiquem tal acusação, além do seguinte trecho lido de maneira isolada, como articula Elza Nascimento em resposta à acusação (KRAFZIK, 2006):

Durante os tempos coloniais e do Brasil Império, quando a nossa sociedade se caracterizava por uma estrutura econômica de base agrária e possuía classes bem definidas, podia a escola ter como única função transmitir conhecimentos que se julgavam úteis aos membros da classe dominante — filhos de senhores de engenho, fazendeiros, plantadores e criadores — para o exercício de algumas atividades intelectuais consideradas características dessa classe (BRASIL, 1969, p. 30).

Voltando à apresentação, a unidade nos seus três primeiros tópicos: “1. Para que foi instituída a escola”; “2. Conceito social da educação”; e “3. Qual é o objeto da educação? Quem vai ser educado?” buscam contextualizar e definir a educação. Posicionam o ambiente escolar como local para formar trabalhadores, a educação como um fim para o aumento da produtividade e manutenção das instituições tidas como democráticas:

Visando ao objetivo de formação, a escola não pode preocupar-se exclusivamente com a aquisição de conhecimentos, mas dirigirá sua atuação para a capacidade de conquistá-los e enriquecê-los, para a aquisição de habilidades e instrumentos de estudos, para o desenvolvimento de ideias, atitudes e hábitos necessários a uma vida mais feliz, mais útil e produtiva [...] Todas (as crianças) deverão encontrar na escola condições favoráveis de desenvolvimento físico, intelectual, moral, emocional; terão que ser preparadas para agir convenientemente como membros de vários grupos sociais de que fazem parte, como cidadãos e como futuros trabalhadores (BRASIL, 1969, p. 31).



Os tópicos finais — “4. Objetivos da educação”; “5 – Sistematização dos objetivos gerais da educação primária” (BRASIL, 1969) — destacam a teoria sobre os objetivos educacionais formulada pelo Benjamin S. Bloom<sup>8</sup>.

Finalizando a secção, a unidade IV, “Papel do livro-texto na consecução dos objetivos da educação primária”, divide-se em dois breves tópicos “1. Conceituação do livro-texto”; “2. Avaliação e seleção do livro-texto” e fixa “Critérios para exame e avaliação de livros-texto” (BRASIL, 1969). O primeiro tópico apresenta definições de livro-texto com base nos autores Lange, Bacon e Hall-Quest, sintetizados na seguinte frase: “Em geral o livro-texto é impresso, resistente, serve a um objetivo de educação e é colocado nas mãos dos alunos” (BRASIL, 1969, p. 47). Já o segundo tópico relaciona o livro-texto com os objetivos educacionais apresentados na unidade anterior e indica os elementos que o livro deve:

Ser coerente em relação aos objetivos da educação primária nos tempos atuais.  
Levar em conta as características infantis nas várias idades (interesses, conhecimentos, experiências e habilidades).  
Atender à natureza e princípios da aprendizagem.  
Oferecer oportunidade de aprendizagem para estudantes com aptidões e interesses diferentes.  
Atender aos aspectos básicos da matéria nos diferentes níveis e etapas da aprendizagem.  
Refletir o que há de melhor e mais atualizado quanto a conteúdo e método.  
Ser acompanhado, sempre que necessário, de manual para orientação do professor, adaptado, por sua linguagem, profundidade e graduação, aos tipos de professores a que pretende servir (BRASIL, 1969, p. 49).

A secção D, “Estudos sociais”, inicia na página 163 e finaliza na 215. Ela foi organizada por Leny Werneck Dornelles que foi professora de Teoria e Prática da Escola Primária na cadeira de Prática de Ensino, do Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal do Instituto de Educação da Guanabara (BRASIL, 1969; KRAFZIK, 2006). Compõem essa secção o planejamento do curso; a unidade I: “Introdução: a função dos estudos sociais”; a II: “O livro-texto de estudos sociais”; a III: “Utilização dos livros-texto” e a bibliografia utilizada e indicada ao professor (BRASIL, 1969).

A primeira unidade tem como foco discorrer sobre os Estudos Sociais e suas peculiaridades, através dos tópicos: “1. Objetivos”; ”2. Natureza interdisciplinar”; “3. Instrumentos de aprendizagem”; e “4. O livro-texto como instrumento de aprendizagem”. O tópico 1 conceitua o objetivo dos Estudos Sociais na escola primária, as habilidades que se espera cultivar no aluno e adverte sobre qual postura o professor de Estudos Sociais deveria ter:

---

<sup>8</sup> Professor na escola de Chicago, esta que segundo Ferreira Júnior e Bittar (2008) influenciou fortemente o pensamento educacional brasileiro da época.

É preciso que o professor “goste de gente”, creia nos valores democráticos e os pratique, na escola e na vida, para que possa esperar, de seus alunos, um comportamento semelhante. É preciso que a escola seja democrática, viva e atuante dentro da sociedade” (BRASIL, 1969, p. 173).

O segundo tópico versa sobre a natureza interdisciplinar da disciplina Estudos Sociais, que contempla mais de uma área do conhecimento. O material coloca a disciplina não apenas como uma junção das matérias História e Geografia, mas que contempla também noções de Economia, Antropologia, Ciências Políticas e Sociologia. Essa divisão assemelha-se mais à proposta do início do sec. XX nos EUA do que à aplicada pelo regime empresarial-militar com a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1969; RESENDE FILHO, 2014).

Os dois últimos tópicos dessa unidade — “3. Instrumentos de aprendizagem” e “4. O livro-texto como instrumento de aprendizagem” — preparam o leitor para a próxima, “Técnicas e recursos empregados em Estudos Sociais” (BRASIL, 1969, p. 176), que coloca o livro-texto como um dos recursos, em especial para a atividade de leitura:

Os professores encontram na leitura uma fonte fácil e rica de informações sobre os homens, sua inter-relação com o meio físico, as instituições, no presente e no passado, em diferentes lugares. O livro-texto, de boa qualidade, complementa e enriquece o ensino de Estudos Sociais, quando o professor orienta os alunos a usarem-no para desenvolverem habilidades necessárias a se tornarem leitores críticos, capazes de saber fazer da leitura um recurso que os ajude a se situar melhor no mundo em que vivem (BRASIL, 1969, p. 177).

A unidade II: “O livro-texto de estudos sociais” discorre sobre o livro-texto com os tópicos “1. O que é o livro-texto de estudos sociais”; “2. Seleção do livro-texto de estudos sociais”; e “3. Livros auxiliares do livro-texto de estudos sociais” (BRASIL, 1969).

Os tópicos 1 e 2 exibem o livro-texto como um valioso recurso didático e destacam a sua importância na composição do currículo, mas enfatizam que não é um “substitutivo das experiências de primeira mão” (BRASIL, 1969 p. 179). Discorrem também sobre a amplitude dos Estudos Sociais, sobre a atitude científica e a organização da leitura dos textos nele contidos e outros elementos que permitam ao professor fazer uma escolha adequada desse material e outros auxiliares. No tópico 3 indicam-se materiais complementares ao livro-texto, como mapas, globos, enciclopédias, atlas, dicionários etc.

A última unidade, “3. Utilização do livro-texto”, aborda os seguintes temas: “1. Técnicas utilizadas para o aproveitamento do livro-texto”; “2. Guia do professor” e “3. Cadernos de exercícios”. Seguindo a tônica da unidade anterior, nas orientações para a escolha do material, o primeiro tópico se debruça sobre técnicas para utilizar o livro-texto, entre elas a leitura. As técnicas de leitura classificam-se em “Leitura informativa dirigida” e “Leitura informativa

independente” (BRASIL, 1969); apresentam-se também sugestões de atividades utilizando o livro-texto. Os dois últimos tópicos trabalham a importância do guia do professor e do caderno de exercícios, o segundo não de maneira isolada, mas aliado aos demais recursos auxiliares apresentados.

Entendendo o caráter da análise, é de suma importância apresentar os Estudos Sociais em panorama mais amplo do que o instituído na Lei n. 5.692/71, com o parecer 853. Precisamos voltar ao início do século XX, quando a concepção de Estudos Sociais nasceu nas ideias norte-americanas dos pensadores da vertente pedagógica conhecida como Escola Nova e posteriormente influenciou o pensamento educacional brasileiro (SANTOS; NASCIMENTO, 2016, p. 149; RESENDE FILHO, 2014).

No contexto norte-americano do início do século XX, os Estudos Sociais surgem com uma proposta que “[...] possibilitasse aos jovens uma acomodação às leis da vida social, bem como os auxiliassem a terem uma melhor definição de suas responsabilidades frente à sociedade [...]” (RESENDE FILHO, 2014, p. 67). Destaca-se nesse período a criação da Comissão de Estudos Sociais em 1916 e a do Conselho Nacional de Estudos Sociais em 1922. As contribuições esperadas dos Estudos Sociais<sup>9</sup> foram definidas pela Comissão de Estudos Sociais em 1928 e o lançamento da Carta para Estudos Sociais em 1929, essa que por sua vez tinha forte influência do pensador escolanovista John Dewey (SANTOS; NASCIMENTO, 2016).

Ainda voltada para as concepções norte-americanas, a disciplina de Estudos Sociais baseava-se nos eixos da História, Civismo, Economia, Sociologia, Problemas da Democracia e Nova Geografia. Dentro dessa linha, História e Civismo vão ocupar um lugar de destaque que, segundo Resende Filho (2014), se relaciona com o projeto de desenvolvimento econômico estabelecido na disciplina.

Os Estudos Sociais chegaram ao Brasil através do educador Anísio Teixeira, que teve contato com o pensamento de John Dewey durante a sua pós-graduação em educação, na Universidade de Columbia (Nova York). Teixeira é tradutor e divulgador das obras de Dewey, inseriu os Estudos Sociais nos currículos das escolas primárias do Distrito Federal durante a sua administração na Secretaria de Cultura do estado entre 1931 e 1935. Esse projeto, segundo Santos e Nascimento (2016), introduziu o pensamento escolanovista no cenário educacional brasileiro, exemplificado nas críticas ao sistema secundarista brasileiro feitas por Anísio

---

<sup>9</sup> Aquisição de conhecimento; desenvolvimento do poder de raciocínio e julgamento crítico; treinamento em estudos individuais; formação de hábitos e habilidades; treinamento em padrões desejados de conduta (ISSLER, 1973, p.187 apud RESENDE FILHO, 2014, p. 67).

Teixeira e em suas propostas tanto para a escola primária quanto secundária (SANTOS; NASCIMENTO, 2016).

Santos e Nascimento (2016) nos apresentam três momentos na implantação da proposta de Estudos Sociais, elaborada por Elza Nadai. Em um primeiro momento, os Estudos Sociais não receberam esse nome no Brasil, mas sim Ciências Sociais. Nessa etapa, sem nenhuma obrigatoriedade de implantação, as então Ciências Sociais tinham seu conteúdo extraído das Ciências Humanas, com privilégio para a História, focada na memorização de nomes e datas (SANTOS; NASCIMENTO, 2016). Porém, ao perceberem que o campo não era produtor de conteúdo, se mudou o nome para Estudos Sociais (RESENDE FILHO, 2014). A separação entre Ciências Sociais e Estudos Sociais foi proposta pela primeira vez por Delgado Carvalho que, junto com Anísio Teixeira, foi responsável pelo primeiro programa de Estudos Sociais para a escola primária no Brasil, reeditado em 1962 com o nome de *Estudos Sociais para Escola Primária* (RESENDE FILHO, 2014, p. 72).

Em um segundo momento, os Estudos Sociais relacionam-se com as questões da escola preparatória para a vida, buscando aproximar os conteúdos escolares à vida do aluno:

Nesta perspectiva, não há um conteúdo definido a priori. O conteúdo dos Estudos Sociais é selecionado em função das necessidades imediatas e práticas dos alunos, podendo ser retirado das várias ciências sem a preocupação formal de vinculá-lo a nenhuma em particular. O conteúdo é selecionado em função de problemas específicos que os Estudos Sociais ajudavam a identificar e encaminhavam para soluções direcionadas por uma visão pragmática: a vida em uma sociedade democrática (NADAI, 1988, p. 2 apud SANTOS; NASCIMENTO, 2016, p. 159).

Chegado ao terceiro momento — na segunda metade dos anos 60 — os Estudos Sociais assumiram um caráter misto que integrava as duas propostas anteriores; assumiam posições conservadoras, contudo não ditatoriais; orientavam-se à ação do indivíduo em sua vida prática; eram trabalhados a partir do prisma das Ciências Humanas, visando um ensino mais útil e buscando uma formação para a sociedade democrática. Nesse terceiro momento, surge a obra *O livro didático: sua utilização em classe* (BRASIL, 1969).

### **3 “O livro didático: sua utilização em classe” em perspectiva**

O material *O livro didático: sua utilização em classe* (1969) não é uma obra deslocada de seu tempo; formulou-se em meio às reformas tecnicistas aprovadas pelo regime empresarial-militar (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008). Soma-se isso a própria natureza da obra, que visava treinar o professor para que “[...] utilize adequadamente o livro didático [...]” (BRASIL, 1969, p. 20). Como pontos que evidenciam o caráter técnico do material estão a

apresentação da TCH, ainda na primeira secção, com o tópico “Educação como investimento” (BRASIL, 1969, p. 21), e a conceituação de eficiência de um sistema escolar a partir do “[...] número de alunos matriculados e dos que concluem os cursos respectivos [...]” (BRASIL, 1969, p. 21). Com isso, o problema da marginalidade social e da educação pertence ao “[...] ineficiente e improdutivo” (SAVIANI, 1999, p. 25). A resposta a esse problema, na perspectiva da educação, é que o aumento da produtividade em uma escola seja visto como “[...] uma necessidade indispensável ao trabalho e à vida. [...]” (BRASIL, 1969, p. 26).

Adentrando a secção “D–Estudos Sociais”, a presença do ideário tecnicista pode ser vista na própria distribuição dos conteúdos. A começar pelo tópico “Instrumentos de aprendizagem”, que aborda as “Técnicas e recursos empregados em Estudos Sociais” (BRASIL, 1969, p. 176), buscando “a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados [...]” (SAVIANI, 1999, p. 24). Esses esquemas pré-formulados não se limitam ao tópico em questão, eles percorrem toda a secção. Encontramos exemplos no tópico “2. Seleção do livro-texto de estudos sociais”, que define as características técnicas indispensáveis ao livro-texto, ao longo de 4 subtópicos “2.1 Conteúdo”, “2.2 Estrutura, organização e forma”, “2.3. Adequação”, “2.4 Ilustrações”. Com relação à unidade III, “Utilização do livro-texto”, o teor tecnicista — me arrisco a dizer — é inegável, e isso pode ser visto já no nome do primeiro tópico “1. Técnicas utilizadas para aproveitamento do livro-texto” (BRASIL, 1969, p. 187), que indica os processos para trabalhar a “Leitura informativa dirigida”, a “Leitura informal independente” e “Exemplos para a utilização do livro-texto de Estudos Sociais” (BRASIL, 1969, p. 189).

Os exemplos têm a sua apresentação na forma de esquemas formulados previamente, buscando um tom de “neutralidade científica”, que acabam por negar ou pelo menos omitir contradições e condições essenciais para se entender o Brasil. Como podemos observar, no tópico “A vida na Colônia” que, como o nome sugere, versa sobre o período conhecido como “Brasil Colônia”, a omissão pode ser percebida não pelo que foi dito, mas pelo omitido. A obra apresenta a vida na colônia a partir do português branco, de modo que se universaliza a sua experiência como o único elemento da construção do Brasil<sup>10</sup>, não existindo citação sobre o negro ou a escravidão em geral. Em relação ao indígena, tampouco há menção textual, apenas aparece em duas imagens: A primeira ilustra uma luta entre o colono branco e o indígena; na legenda encontramos: “Os colonos tinham de enfrentar grandes dificuldades” (BRASIL, 1969, p. 197). Com relação à segunda imagem, o indígena aparece como guia do homem branco e a

---

<sup>10</sup> Vale pontuar que, desde a década de 30, o debate já assume a importância do indígena e do negro para a formação do Brasil, na obra *Casa grande & Senzala*, de Gilberto Freyre.

legenda diz “As pessoas procuravam o ouro junto aos rios e às montanhas” (BRASIL, 1969, p. 198). Os textos não passam de fatos genéricos evocando sempre o sentimento nacional dos colonos — já como brasileiros —, e enfatizando o ideal de liberdade. São seguidos de técnicas que deveriam ser aplicadas para trabalhar a atividade:

Mas a vida dos colonos ia ficando cada vez mais difícil. Nesse tempo não havia muita liberdade. O governo português não se interessava em que a colônia se desenvolvesse muito. [...] Muito brasileiros foram ficando descontentes com as ordens que tinham de cumprir. Pouco a pouco, foi crescendo o desejo de ficarem livres do domínio português. Esses brasileiros julgavam que o Brasil já podia ter um governo próprio, ser independente (BRASIL, 1969, p. 198).

Assim entendemos que “[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios” (SAVIANI, 1999, p. 24); o livro-texto é visto como a melhor ferramenta, tendo para si todos os méritos e delegando ao professor todas as falhas, como indicado no trecho presente na obra, mas retirado do livro *Como usar um livro-texto*, do autor americano Cartwright:

O fato de que ela possa ser mal utilizada não é uma crítica à ferramenta, mas ao treinamento ou à habilidade do operário. No caso do livro-texto, como no caso da plaina da oficina escola, a aptidão com a qual a ferramenta é usada e muita relação com a qualidade do produto (CARTWRIGHT, 1966 apud BRASIL, 1969, p. 177).

É possível afirmar que o material não é apenas uma obra monolítica ditada pelo viés tecnocrata do regime. Para elaborar essa argumentação é necessário apresentar a professora Leny Dornelles, docente do Instituto de Educação da Guanabara e escritora de livros voltados para os Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Pouca informação se acha sobre ela tanto na bibliografia consultada, quanto nos mecanismos de busca tradicionais. Entretanto, na obra de Filgueiras (2006), existe uma análise do livro de *Educação Moral e Cívica Pátria e Cidadania: EMC* escrito por Dornelles. Filgueiras adverte sobre uma resistência às prescrições oficiais “expondo conceitos diferentes dos oficiais ou, até mesmo, deixando de expor determinados conteúdos nos livros didáticos” (FILGUEIRAS, 2006, p. 1-2).

Sabemos que a COLTED recebeu maior fiscalização das entidades do regime empresarial-militar a partir de 1969; até mesmo o seu diretor Ruy Baldaque foi trocado pelo coronel Ary Leonardo Pereira, esse que, como já se disse, recebeu uma denúncia sobre a obra em questão, com acusações de ser marxista (FILGUEIRAS, 2015). Devido a isso e a todo o contexto repressivo da época, entendemos que o espaço para a resistência dentro do material era pouco, mas não era nulo.

Na unidade I: “Introdução: a função dos estudos sociais”, há uma tônica diferente do restante da obra, na qual a pedagogia tecnicista é preponderante. No primeiro tópico, “Alguns

conceitos básicos, expõe-se a responsabilidade do professor primário de Estudos Sociais no sentido de “oferecer à criança experiências de aprendizagem que proporcionem desenvolvimento integral de sua personalidade e a sua participação na obra do bem-comum” (BRASIL, 1969, p. 169). Mas também aponta que o currículo deve ser pensado dentro dos “padrões éticos e dos costumes do grupo a que pertence, da estrutura socioeconômica da comunidade, do tempo e das condições materiais disponíveis na escola” (BRASIL, 1969, p. 170).

Partindo da perspectiva de Saviani (1999), que posiciona os pensamentos pedagógicos a partir da sua relação com a marginalidade social, percebemos, no último trecho citado no parágrafo anterior, a preocupação pela integração na sociedade, não para eliminar as diferenças, mas para considerá-las. Essa visão integradora é preponderante nos pensadores escolanovistas, onde “O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (SAVIANI, 1999, p. 19). Isso de certa forma contradiz a tônica do resto da obra, que não deixa espaço para decisões sobre a utilização do livro didático.

Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão (SAVIANI, 1999, p. 25).

Filgueiras (2006) diz que uma das formas de resistência presentes na obra de Dornelles é a definição de civismo. Pela definição oficial o aluno “[...] deveria adquirir comportamentos desejáveis, valores cristãos, um cidadão que precisava aprender a obedecer e servir à Pátria.” (FILGUEIRAS, 2006, p. 3). A definição de civismo apresentada no documento em questão diverge dessa proposta oficial, afirmando que “Já ficou para trás o tempo em que o bom cidadão era aquele que, em discursos de retórica inflamada, exaltava as côres da bandeira [...]” (BRASIL, 1969, p. 170), ao mesmo tempo em que “A cidadania, em liberdade, requer do indivíduo a compreensão do tempo em que vive [...]” (BRASIL, 1969, p. 170). Uma ausência que pode ser notada é a religião, pauta essencial no civismo e na sociedade em geral para o regime (FILGUEIRAS, 2006).

No tópico “Quanto à habilidade”, o viés tecnicista ganha preponderância no material; apresenta habilidades técnicas como anotar informações, leitura de material, apresentar relatórios com o nome de “habilidades de estudo” (BRASIL, 1969, p. 172). Com a segunda unidade, o texto assume o teor já apresentado, onde a relação professor/aluno, precisa ser mediada por técnicas e materiais pré-formulados.

#### 4 Considerações finais

Considerando as exposições sobre a organização educacional no ano de 1969 por intermédio da obra *O livro didático: sua utilização em classe* (BRASIL, 1969), foi possível compreender as funções de alguns elementos constitutivos do período ditatorial brasileiro antes do início da década de 1970. A referida obra foi fundamentada e escrita no auge do regime empresarial-militar, com a finalidade de uma aplicação mecânica e rápida nos cursos de formação da COLTED. Como essa investigação é preliminar, focada na aparição dos Estudos Sociais, não pretendemos esgotar o tema, mas pautar a existência de um desenho de currículo que implica diretamente o controle das possibilidades de ação dos professores em sala de aula. A bibliografia específica amparou a análise das fontes para que conseguíssemos observar alguma resistência à proposta unicamente tecnicista para a Educação, vista na figura de Leny Dornelles, cuja biografia possibilitaria maior profundidade nos horizontes educacionais da educadora.

É possível associar a elaboração de Dornelles, por intermédio de uma pequena mudança nas prescrições oficiais, ou pelo olhar pedagógico escolanovista, diferente da expectativa do regime para os professores. Em momento algum é possível relacionar a professora com uma postura revolucionária, mas temos o vislumbre de uma estratégia sub-reptícia frente ao engessamento educacional previsto no domínio militar das estruturas educacionais: no desenho do currículo e na limitação das possibilidades docentes. Portanto, em um contexto de forte repressão aos direitos, com a mudança de direção da COLTED e as denúncias que sucederam, entendemos que os vestígios de resistência podem estar nos detalhes, como na tentativa de abertura para evitar uma pedagogia puramente tecnicista. Esse trabalho não esgota a temática que ainda carece de cuidadosos exames, complementação de fontes, para um enriquecimento futuro da historiografia brasileira nos contextos educacionais do regime empresarial-militar.

#### Referências

BATISTA, Carmyra; SANTOS, Edilene; SOUZA, Mônica. A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e o treinamento de professores para o uso do livro didático. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 3., 2016, São Mateus - ES. **Anais** [...]. São Mateus: SBHMat, 2016. Tema: História da Educação Matemática. p. 1025-1036. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/171651>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição,



suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10801, 13 dez. 1968.

BRASIL. MEC. **O livro didático**: sua utilização em classe — material básico dos cursos de treinamento para professores primários. Rio de Janeiro: COLTED, 1969.

BRASIL. Parecer n.º 853 de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei 5.692. *In*: **Documenta n. 132**, Rio de Janeiro, nov. 1971.

BRASIL, J. M. F. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **Revista História da Educação**, Porto Alegre - RS, v. 19, n. 45, p. 85–102, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/44800>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2022.

FILGUEIRAS, J. M. Dois livros didáticos de educação moral e cívica: mecanismos de apropriação das prescrições oficiais. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16; SEMINÁRIO SOBRE "BIBLIOTECA", 10., Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: FE/ UNICAMP; ALB, 2007. ISBN 85-86091-76-1. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/index.htm](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm). Acesso em: 14 maio 2022.

FILGUEIRAS, J. M. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática**: 1969-1993. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/SP, São Paulo, 2006. 222 f. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10549>. Acesso em: 8 nov. 2022.

FILGUEIRAS, J. M. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 19 n. 45, p. 85-102, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ZDpXTVC9hJ75rydNNfW6vkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2022.

FRASSETO, D. da L. P.; BLANCK MIGUEL, M. E. A reforma do ensino médio brasileiro no contexto histórico de aprovação das leis n.º 5.692/71 e n.º 13.415/17. **Educação em Foco**, Juiz de Fora - MG, v. 27, n. 1, p. 27024, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35821>. Acesso em: 13 out. 2022.

GRANDE, Elisia; GOMES, Marco. **Reforma do ensino superior pela Lei n.º 5.540/68 e a adequação aos interesses do mercado**. 2018. 14 f. TCC (Graduação) - Universidade

Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/tcc-2018/elisia-1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. **Acordo MEC/Usaid: a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - Colted (1966-1971)**. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LEME, Renata; BRABO, Tania. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **ORG & DEMO**, Marília, v. 20, n. 1, p. 83-93, 30 jun. 2019. DOI <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2019.v20n1.06.p83>

MARTINS, Carlos. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

MOURA, Maria Lenúcia de; GOES, Glória Maria Vasconcelos. Ser professor de história na ditadura militar no Brasil: aprendizados. *In*: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO (ECHE), 13.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO (ENHIME), 3.; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS (SINECGEO), 3., 2014, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: IMPRECE, 25-27 set. 2014. p. 890-900. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/41351>. Acesso em: 16 maio 2022.

NASCIMENTO, Thiago. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 45, p. 340-346, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640153/7712>. Acesso em: 27 maio 2022.

NETO, Antonio. Manuais didáticos formando professores de História: anos 1970 e 1990. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: SNH, 22-26 jul. 2013.

OLIVEIRA, M. M. D. de; FREITAS, I. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá - MT, v. 6, p. 6-24, 2013. DOI: 10.22228/rt-f.v6i0.242

RESENDE FILHO, Carlos Moura de. **Livro didático de estudos sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980)**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4862>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2423110>. Acesso em: 14 set. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999. 99 p. Disponível em:

[https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod\\_resource/content/1/Escola%20e%20democracia\\_Saviani.pdf](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime empresarial-militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 maio 2022.

SANTOS, B. B. M. dos; NASCIMENTO, T. R. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **Revista História & Perspectivas**, Uberlândia - MG, v. 28, n. 53, 2016. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32771>. Acesso em: 10 set. 2022.

SUCUPIRA, Newton. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial. *Documenta*, n. 31, p. 107-111, 1964. *In*: NASCIMENTO, Thiago. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 45, p. 340-346, mar. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640153/7712>. Acesso em: 10 set. 2022.