

## O DISCURSO POLÍTICO SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL AUTORITÁRIO

JOSÉ WILLINGTON GERMANO\*

*RESUMO:* Este artigo procura explicitar o discurso político autoritário sobre a educação no Brasil e sua materialização em políticas educacionais pós-1964. Embora tenha como objetivo focalizar o período que se inaugura com o golpe civil/militar de 1964, recua no tempo histórico, até os anos de 1930. Isso evidenciou o processo de constituição de um imaginário social instituinte, no tocante ao papel das Forças Armadas, em particular do Exército, para o desenvolvimento do país. Ao longo do tempo, foi se plasmando um pensamento militar, ancorado no tema *ordem e progresso*, sobre a sociedade brasileira e acerca do Estado, necessário para desenvolver o país, e a educação requerida para dar sustentáculo ao projeto de nação almejado pelos “homens de farda”. Observa-se que as intervenções militares na política efetuadas a partir do Estado Novo (1937-1945) tiveram caráter conservador e salvacionista, ganhando relevo no âmbito militar, de 1937 a 1964, a idéia do Exército como educador do povo, para além dos quartéis.

*Palavras-chave:* Brasil. Autoritarismo militar. Discurso político. Educação.

### ORDER AND PROGRESS: THE POLITICAL DISCOURSE ON EDUCATION IN AUTHORITARIAN BRAZIL

*ABSTRACT:* This paper purports to explain the authoritative political discourse on education in Brazil, as well as its materialization into the post-1964 educational policies. Although it is mainly concerned with the period inaugurated by the 1964 civil-military coup, we had to back into history until the 1930s. We could then unveil the

---

\* Doutor em Educação e professor titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *E-mail:* wgermano@digi.com.br

constitution process of a social instituting imaginary concerning the role of the military, especially the Army, in the country's development. As time went by, anchored on the motto *order and progress*, a military way of thinking began to take shape. It considered the Brazilian society and State needed to develop the country as well as the education required to back up the project men in uniform envisioned for the nation. From this standpoint, military intervention in politics, especially after the establishment of the New State (1937-1945), was Salvationist and conservative in nature. Throughout the 1937-1964 period, an idea grew in importance among the military: the role of the Army, beyond its headquarters, was to educate people.

*Key words:* Brazil. Military authoritarianism. Political discourse. Education.

## Introdução

**E**ste artigo tem a pretensão de explicitar, em linhas gerais, o discurso político autoritário sobre a educação, especialmente o que foi veiculado pelo regime militar, que exerceu o comando do Estado brasileiro durante 21 anos (1964-1985). Isso implica, evidentemente, abordar as intervenções militares na política, bem como o ideário que foi se constituindo, ao longo do tempo, acerca da sociedade brasileira, do Estado necessário para desenvolver o país e, sobretudo, da educação requerida para dar sustentáculo ao projeto de nação almejado pelos “homens de farda”.

Para tanto, torna-se imprescindível recuar historicamente aos anos 30 do século XX, e mesmo antes, quando as Forças Armadas, notadamente o Exército, passam de uma condição subordinada para o centro do poder político, com o Estado Novo (1937-1945). Com essa inflexão, muda o seu discurso político. O Exército deixa de tomar posições *avançadas* e se direciona, cada vez mais, rumo ao reacionarismo, às posturas antidemocráticas e autoritárias e, finalmente, à ditadura implantada a partir de 1964. Assim, ocorreram mudanças quanto à duração e conteúdo das intervenções militares na política brasileira, provocando fortes repercussões no campo educacional.

Convém assinalar que o lema positivista *ordem e progresso*, incorporado à bandeira brasileira, impregnou o ideal republicano de 1889,

o discurso político dos militares e dos seus aliados civis. Em todo o percurso de 1889 a 1964, o afã de construir um Brasil forte e poderoso rondou as mentes e as ações dos militares. A busca do *progresso*, por sua vez, pressupunha a existência da *ordem*. Embora esse discurso tenha sofrido os ajustes impostos pelas diferentes conjunturas históricas, a verdade é que o ideal de combater a subversão e a desordem, como corolário indispensável ao progresso, subsistiu em todo o período. Ganhou mais força a partir de 1937, quando cresceu, no meio militar e em setores dominantes da sociedade brasileira, a idéia de constituir um Estado autoritário de segurança nacional, para conduzir o desenvolvimento capitalista/industrial do país. O discurso, como sabemos, desencadeia toda uma rede de interações sociais e de intervenções empíricas. Como diz Cyrulnik (2004, p. 35), “o principal órgão da visão é o pensamento,” uma vez que a dimensão conceptual precede a ação prática.

Nessa perspectiva, o golpe de Estado de 1964 foi deflagrado em nome da ordem, do combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção. Foi justificado ideologicamente pela *doutrina da segurança nacional*, cujas palavras-chave eram *segurança e desenvolvimento*, portanto, o lema *ordem e progresso* agasalhado por outro vocabulário, atualizado com os tempos da Guerra Fria, envolvendo o conflito entre capitalismo e socialismo.

O exercício do poder, ou a sua conquista, requer uma busca incessante pela sua legitimação. O instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial, é a ideologia. Daí a necessidade de *formação das almas*, sobretudo através da educação, tendo o Exército como educador do povo, conforme desejava o general Góes Monteiro, chefe do Estado Maior do Exército, durante o Estado Novo (1937-1945). Este, portanto, é o significado do discurso sobre a educação: *formar almas*, mediante a educação cívica do povo, tendo em vista a consolidação do espírito nacional, para alcançar o desenvolvimento econômico e a grandeza do país (Carvalho, 2005).

O discurso tende a se materializar em ações, pois não existe ação sem palavras proferidas por um ator ou agente do ato. Para Arendt (1981, p. 191 - 192), a ação que o ator “inicia é humanamente revelada através de palavras.” É através delas que “o autor se identifica,

anuncia o que fez, faz e pretende fazer”. Desse modo, diz ainda: “nenhuma outra atividade humana precisa tanto do discurso quanto à ação”. De acordo com Charaudeau (2006, p. 37), o discurso diz respeito “aos atos de linguagem que circulam no mundo social e que testemunham, eles próprios, aquilo que são os universos do pensamento e de valores que se impõem a um tempo histórico.”

Nessa perspectiva, “todo ato de linguagem emana de um sujeito que apenas pode definir-se em relação ao outro” (Charaudeau, op. cit., p. 16). Assim, os princípios de *alteridade*, de *influência*, e de *regulação* são considerados por esse autor como “fundadores do ato de linguagem que o inscrevem em um quadro de ação, em uma praxiologia do agir sobre o outro”. Trata-se de uma relação social na qual um sujeito não existe sem o outro, conforme o princípio da *alteridade*. De igual modo, esse sujeito não cessa de buscar o outro para si, segundo o princípio da *influência*, fazendo com que esse outro “pense, diga ou aja segundo a intenção daquele”. Talvez aqui estejamos no domínio daquilo que Gramsci (1977) denomina de hegemonia. Todavia, “se esse outro tiver o seu próprio projeto de influência”, os dois serão levados a estabelecer um processo de negociação, de acordo com o princípio de *regulação* (Charaudeau, op. cit., p. 16).

Ora, se o discurso não é desencarnado socialmente dos interesses e valores do sujeito ou sujeitos, e embora os diferentes grupos e classes sociais se sirvam, na maioria das vezes, de uma só e mesma língua, convém frisar, como faz Bakhtin (1990, p. 43), que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”. Nesse sentido, a ideologia seria definida, por ele, como a luta de interesses sociais contraditórios no nível do simbólico.

Falar em discurso político é “tentar definir uma forma de organização da linguagem em seu uso e em seus efeitos psicológicos e sociais, no interior de determinado campo de práticas” (Charaudeau, 2006, p. 32). Neste caso, no campo do fenômeno político, o que envolve as ações pertinentes ao exercício do poder político são: ações coletivas; atos e decisões políticas emanadas de autoridades e governantes; formulação e implementação de políticas públicas; organização e estruturação das relações sociais; legislação com vistas à regulação jurídica da vida social; explicitação e disseminação de sistemas de valores, conformando

visões de mundo, com vistas à conquista da hegemonia política. Isso configura a política como um campo de batalha, também no domínio do simbólico.

Analisar o discurso político sobre a educação no Brasil pós-1964 implica reconhecer que a legenda *segurança e desenvolvimento*, adotada pelo Estado de Segurança Nacional, constitui uma versão atualizada pelo contexto histórico da Guerra Fria, do lema *ordem e progresso*. Contudo, por se tratar de um regime ditatorial, é bem verdade que o discurso se degenerou em mera propaganda, no sentido assinalado por Arendt (1978), uma vez que o princípio da alteridade foi praticamente banido pelos militares no governo, inviabilizando a existência do pluralismo e do diálogo político. Afinal, trata-se de um regime da ordem, que impunha o silêncio aos seus opositores.

## De ordem e progresso

Em diálogo estabelecido com Edgar Morin, Boris Cyrulnik (2004, p. 57-61) observa que “Paul Valéry dizia que dois grandes perigos ameaçam o homem: a desordem e a ordem”. Assim, “se se vive na desordem, não se pode dar forma ao mundo que se percebe”. Desse modo, torna-se necessária uma ordem, “mas não apenas, porque a ordem se petrifica e se transforma em doutrina”, ou seja, em sistema autoritário. No mesmo diálogo, Morin (2004, p. 61) menciona as “duas calamidades para nós, humanos”, a ordem e a desordem. Para ele, torna-se necessário um equilíbrio, pois “a desordem pura é a dissolução geral, a ordem pura é a congelção geral”.

Nessa perspectiva, iremos nos debruçar sobre a ordem como congelção geral, como doutrina, no sentido assinalado por Morin (1992, p. 119), quando afirma: a doutrina constitui um sistema autoritário de idéias. É dogmática e os seus princípios são considerados verídicos para sempre. “É cruel, e pode exigir não só a condenação, como a morte dos seus detratores”. Não admite, portanto, contestações. Desse modo, como componente da vida humana, a doutrina tem se constituído em sustentáculo para os regimes políticos ditatoriais e totalitários que grassaram no século XX. Faremos isso, recorrendo, sobretudo, às reflexões sobre a ordem, efetuadas por Canetti em sua clássica obra *Massa e poder* (1995), principal fonte das citações sobre o tema.

Para Canetti (1995, p. 333): “a ordem (...) tornou-se o mais perigoso componente isolado da convivência humana”. Não obstante esse fato, ele afirma que “pouquíssimas vezes o homem se perguntou o que, de fato, é a ordem” (p. 303). A ordem, entre os seres humanos (ela existe em outras formas de vida animal), representa, antes de tudo, uma ameaça de morte. Ela pressupõe uma grande diferença de poder entre os envolvidos, o que implica a existência de uma autoridade, portanto de uma referência superior. Como diz Sennett (2001, p. 14), “o vínculo de autoridade constrói-se a partir de imagens de força e fraqueza”.

A primeira coisa que chama a atenção na ordem, assinala Canetti (1995, p. 304), “é que ela desencadeia uma ação” dotada de uma direção definida. Não há possibilidade de permitir a sua inversão ou alteração. Portanto, não se admite resistências e, tampouco, se pode discuti-la, ou colocá-la em dúvida. Ao se reportar às técnicas de governo do totalitarismo, Arendt (1978, p. 511) observa que elas “asseguram não apenas um absoluto monopólio do poder, mas certeza incomparável de que todas as ordens serão sempre obedecidas”. Em caso de resistências, mecanismos repressivos são acionados imediatamente, configurando a presença de um aguilhão, segundo Canetti (1995).

Assim, para Canetti, toda ordem compõe-se de um impulso e de um aguilhão. O impulso, palavras ou *slogans* proferidos por um orador, induz o receptor ao cumprimento da ordem. O aguilhão, esse objeto pontiagudo e cortante, que às vezes permanece oculto, é acionado quando ocorrem resistências. Por outro lado, como as relações de mando e obediência se realizam sob estruturas profundamente hierarquizadas, é importante para a ordem que ela provenha de fora. Afinal, são ordens impostas por agentes superiores. Dessa maneira, “o que exigem dos outros é o que lhes foi ordenado” (p. 305). Por essa razão, aqueles que ordenam se consideram enviados e, por isso, se eximem de qualquer responsabilidade pessoal e “jamais falarão em seu próprio nome”, mas em nome de autoridades superiores ou de um sistema. Nesse caso, as atrocidades cometidas por regimes ditatoriais são debitadas a uma suposta responsabilidade coletiva. Os réus dizem perante os tribunais: “não fui eu quem cometeu o crime, mas o sistema no qual eu era um dente na engrenagem” (Arendt, 2004, p. 94).

A palavra “progresso”, por sua vez, tem um longo percurso histórico, do mundo grego aos tempos atuais da globalização neoliberal.

Não temos a pretensão de fazer a sua exegese, mas apenas explicitar o sentido geral que tem assumido no pensamento hegemônico, bem como a sua associação com a ordem, seus impasses, ambigüidades e paradoxos.

Progresso indica movimento ou *marcha para frente*. Este sentido genérico positivo é assinalado por Dupas (2006, p. 30), ao escrever que, “em termos gerais, *progresso* supõe que a civilização se mova para uma direção entendida como benévola ou que conduza a um maior número de existências felizes” (grifo do autor). Entre os gregos, predominava uma visão cíclica da história. Assim, o ponto de partida da civilização teria sido uma era dourada, seguida de um período de decadência, evoluindo novamente para uma era de esplendor; e assim sucessivamente. Na mitologia, um dos mitos fundadores da idéia de progresso seria Prometeu. Escreve Dupas (2006, p. 33): “(...) observando a condição deplorável da humanidade, ele entregou o fogo aos homens e capacitou-os ao desenvolvimento e à criação da civilização”. Prometeu foi condenado por Zeus, por desafiar sua autoridade ao impulsionar os homens rumo à libertação e ao progresso, quando lhes forneceu o fogo e o conhecimento sobre as técnicas e as artes.

No período medieval, dominado pelo pensamento cristão, veiculado pela Igreja Católica, no tocante à idéia de progresso se destaca Santo Agostinho, ao desenvolver “a idéia globalizadora de unidade na humanidade, uma espécie de ser com infância, adolescência e maturidade” (Dupas, 2006, p. 34). Contudo, foi o frade franciscano Roger Bacon, no século XIII, com as suas invenções mecânicas e as suas pesquisas sobre ótica e física, que abriu uma brecha na rígida e conservadora doutrina da Igreja, possibilitando o desenvolvimento da ciência. Ainda que muito limitado, esse desenvolvimento estava associado à idéia de progresso e lançava as bases da ciência moderna, a qual seria um dos vetores da chamada modernidade.

A idéia de progresso, no entanto, se tornaria hegemônica no Ocidente com a formação do capitalismo e do *sistema-mundo-moderno*, a partir do século XVI, para usar uma expressão de Wallerstein (2003). A constituição do Estado nacional, a formação do sistema colonial, o avanço da ciência e da técnica, a reforma religiosa, a revolução industrial e as revoluções políticas burguesas, com seus ideais de liberdade, sinalizavam uma *marcha para frente*. Esse progresso seria válido para o

Ocidente europeu, mas não para as áreas colonizadas pela *descoberta imperial*. No mundo colonial, o que de fato ocorreu foi a produção da inferioridade pelo Ocidente, por meio de múltiplas estratégias, como “a guerra, a escravatura, o genocídio, o racismo, a desqualificação, a transformação do outro em objeto ou recurso natural e uma vasta sucessão de mecanismos de imposição econômica” (Santos, 2006, p. 182). A imagem positiva do progresso se torna mais evidente, nos séculos XVIII e XIX, com a industrialização e a ciência se tornando a forma hegemônica do conhecimento, em substituição à teologia e à filosofia. Assim, chega-se ao século XX.

### O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário

O discurso político sobre a educação faz parte de um campo discursivo mais amplo, sobre a sociedade e a política. É por meio do discurso e da ação que o agente se revela. Ao recorrermos aos princípios discursivos da alteridade, da influência e da regulação, observamos o predomínio do princípio da influência. As ditaduras têm horror ao outro, ao oponente, enfim, à pluralidade que configura a política. Pretendem que o outro pense, diga ou aja conforme as suas intenções. Caso contrário, lhe resta apenas o isolamento político. Desse modo, escreve Arendt (1978, p. 588), a lógica ditatorial ou “totalitária destrói a capacidade humana de sentir e pensar tão seguramente como destrói a capacidade de agir”, ao produzir o isolamento na esfera política. Para ela, “o isolamento é aquele impasse no qual os homens se vêem quando a esfera política das suas vidas, onde agem em conjunto na realização de um interesse comum, é destruída”. Foi o que ocorreu com o golpe de Estado de 1964. O processo de democratização, então em curso na sociedade brasileira desde os anos de 1940, foi bruscamente interrompido.

Nessa perspectiva, uma das primeiras medidas adotadas pelo regime militar foi impor o silêncio, cassar a palavra dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo deposto, parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais antigolpistas, amplos setores vinculados ao campo da educação, como professores, estudantes e dirigentes de escolas. Uma vez que a



alteridade foi cerceada pela repressão, não há projetos alternativos a serem postos em discussão no espaço público e, portanto, não há lugar para o princípio de regulação e negociação política. O discurso se transforma em mera propaganda, uma vez que há uma interdição da fala do outro, de quem pensa diferente; não há, portanto, diálogo, mas ordens a serem cumpridas. Quando ocorrem resistências a essas ordens, intervém um aguilhão para garantir a integridade das ordenações.

De acordo com o imaginário social instituinte, o discurso ditatorial aparece, desde a primeira hora, como salvacionista. O Exército e as Forças Armadas salvaram a democracia, salvaram o Brasil da desordem, da subversão e do comunismo, abrindo, assim, as portas do desenvolvimento e do progresso, à medida que a ordem foi restabelecida. Esse ideário aparece nas notas divulgadas na imprensa pelos chefes militares logo após o golpe, no preâmbulo do Ato Institucional n. 1 (AI-1), de 1964, nos relatórios dos incontáveis Inquéritos Policiais Militares (IPM), abertos para apurar a *subversão da ordem* e a *corrupção*, nos vários setores da vida social e em todos os pronunciamentos públicos das autoridades. Assim, a junta militar, composta por oficiais das mais altas patentes do Exército, da Marinha e Aeronáutica, prometia: “restaurar a legalidade”, reforçar as “instituições democráticas ameaçadas”, “restabelecer a composição federativa da nação”, “eliminar o perigo da subversão e do comunismo”. A defesa da democracia apareceu até mesmo no Ato Institucional n. 5 (AI-5/1968), quando foi implantada a ditadura com D maiúsculo, que tornou possível a emergência do terror do Estado, ao transformar qualquer pessoa em inimigo do Estado, com o advento do chamado *inimigo interno*, uma novidade criada pelos regimes de segurança nacional da América Latina. No preâmbulo do AI-5, pode-se ler que os militares estavam aprofundando a ditadura para salvar a democracia, a “autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias ao nosso povo, na luta contra a corrupção (...)” (apud Germano, 2005, p. 56 e 68). Esses exemplos poderiam ser citados exaustivamente. Enquanto isso, a tortura estava sendo largamente empregada nas prisões, repletas de presos políticos.

Ao lado do discurso salvacionista, aparece o seu complemento, a desqualificação ou mesmo a eliminação da alteridade. O outro é desprovido de qualquer valor porque é subversivo e, por isso, deve ser

silenciado, reprimido, banido do espaço público. Isso fica muito evidente na área da educação, um dos setores mais visados e mais atingidos pela repressão política pós-1964, porque diz respeito à *formação das almas*. Universidades foram invadidas por forças militares, a exemplo da Universidade de Brasília (UNB) – algumas tiveram reitores/interventores militares –, e a União Nacional de Estudantes (UNE), logo após o golpe de Estado, teve a sua sede incendiada no Rio de Janeiro. Desse modo, muitos estudantes, professores e cientistas proeminentes, a exemplo de Paulo Freire, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Leite Lopes, Mário Schemberg e tantos outros foram processados, presos, cassados, exilados e assim por diante. Até mesmo uma polícia política universitária foi criada com o nome de Assessoria de Segurança e Informações (ASI). As palavras do Coronel Darcy Lázaro, comandante da primeira invasão da UNB, em 1964, diz bem desse desprezo pelo outro e pela cultura, uma vez que a cultura é o campo das diferenças: “Se essa história de cultura vai-nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos” (apud Germano, 1989, p. 21). Nada mais óbvio de que essa ojeriza à alteridade para esconder o desejo de eliminar o outro, de retirar os opositores da cena política, estabelecendo a ordem, tornando viável o progresso, conforme a visão autoritária.

Na área da educação, além da *caça às bruxas* nas universidades, repressão maior, talvez, tenha recaído sobre os movimentos de educação e cultura popular. Aqui não sobrou pedra sobre pedra, tal a repressão sobre esses movimentos e seus integrantes. Escolas foram fechadas, bibliotecas destruídas, professores processados e presos. No Rio Grande do Norte, onde ocorreram algumas das mais significativas experiências de educação popular, na época, com a deflagração do golpe, até aparelhos de rádio transmissores foram *presos* por latifundiários. Eram equipamentos usados pelas escolas radiofônicas mantidas pelo Movimento de Educação de Base, vinculado à Arquidiocese de Natal e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O mesmo rádio que ensinava a ler e a escrever incentivava também a participação dos trabalhadores rurais nos seus sindicatos. Isso era insuportável para os senhores das terras e para os militares golpistas.

Os movimentos de educação popular se inseriam na perspectiva de democratização da sociedade, da defesa das *reformas de base*, como a

reforma agrária, contra a espoliação e a miséria do povo e contra o imperialismo norte-americano, como se dizia na época. Para tais movimentos, a educação e a cultura popular eram instrumentos de libertação e de democratização da sociedade brasileira. Em linhas gerais, era assim que pensavam, por exemplo, os idealizadores da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, conforme seus textos referenciais (Germano, 1989). Desenvolvido em Natal, esse importante movimento foi literalmente destruído pela repressão política, mas a sua história permanece indelével no imaginário social da cidade.

Os *guardiães da ordem*, no relatório do IPM ao tratem desta Campanha, a desqualificaram completamente. Classificaram os seus objetivos de “perniciosos”, “anti-educacionais” e “antidemocráticos”. A palavra *conscientização*, muito empregada pela educação popular, era veemente condenada. Dessa maneira, frases como *conscientização do povo, democratização da cultura, reivindicação popular, miséria, espoliação*, bem como qualquer referência às condições do povo ou ao popular ou, ainda, que refletisse uma interpelação popular, eram consideradas como subversivas. Por isso, a Campanha foi taxada como “movimento educacional nitidamente subversivo”, “a subversão educacional”, “a maior obra de subversão do ensino no Rio Grande do Norte” ou, ainda, “obra perniciosa colocada a serviço da subversão” (Germano & Costa, 2004).

Ao discurso reformista democratizante, foi contraposto outro com base na doutrina de segurança nacional, na disciplina e na ordem. Isso pode ser observado, por exemplo, no ensino de Educação Moral e Cívica ministrado em todos os níveis, inclusive na pós-graduação, conforme o Decreto-Lei n. 869/1969, assinado pela Junta Militar, no apogeu do regime e da hegemonia da *linha dura* no comando do governo. Essa proposta tem antecedentes nos projetos autoritários dos anos de 1930 ou mesmo antes. Assim, já em 1912, o general Caetano de Faria, chefe do Estado Maior do Exército, afirmava que os oficiais “são verdadeiros apóstolos do patriotismo e do dever cívico”, que permanecem nas casernas “para receber, educar, instruir e restituir a vida civil aos cidadãos”. Para ele, o Exército nada mais seria que “o prolongamento da escola” (apud Horta, 1994, p. 7). Na década de 1930, na verdade, tal projeto procurou ressaltar a importância da educação para a construção de um “Estado nacional forte e bem constituído”. O referido

projeto tinha como “principal meta a unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares em um grande projeto de mobilização nacional” (Schwartzman et al., 1984, p. 61).

Nessa perspectiva, “o Exército elabora, ao longo do tempo, uma pedagogia que irá inspirar posteriormente a educação da infância e da juventude fora dos quartéis. O conteúdo dessa pedagogia era a inculcação de princípios da disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições” (idem, *ibid.*, p. 67) ou, em outras palavras, “a ordem, a disciplina, a hierarquia e o amor pela pátria adquirem prioridade nessa proposta de ação pedagógica” (idem, *ibid.*, p. 69). Ao se examinar as recomendações da Comissão Nacional de Moral e Civismo, em 1970, pode-se observar que elas em nada destoam dessa pedagogia autoritária, a não ser pelo fato de ter incorporado o ideário da Guerra Fria e da doutrina de segurança nacional, ao combater de forma mais contundente a subversão comunista, enaltecendo, ao mesmo tempo, os feitos da “revolução de 1964” e a disseminação da idéia de “Brasil potência” (Germano, 2005), símbolo do progresso. Lá estão a ordem, a obediência, a disciplina, o culto à pátria, à religião e às Forças Armadas. Era o próprio regime da ordem no sentido assinalado por Canetti (1995) e Arendt (1978).

Os discursos, porém, tendem a ganhar materialidade, ao se traduzirem de palavras em ação de governo, em intervenção empírica. Ao lado do discurso salvacionista e de eliminação da alteridade, pelo alto grau de intolerância com os que dissentem da dominação, há um outro discurso de cunho propositivo, voltado à ação, proposto para salvar o país. Ele existe também, evidentemente, no campo das políticas educacionais, uma área duramente atingida pelo regime fardado de 1964. Assim, o governo militar propõe e implanta reformas em todos os níveis de ensino, da educação básica à universidade. Isso ocorreu entre 1968 e 1971, portanto, no auge do período ditatorial, tanto em termos políticos como econômicos. O país vivia, na época, o chamado *milagre brasileiro*. Reformas para quê? Eis a principal pergunta a ser formulada.

Em primeiro lugar, os militares pretendiam colocar o Brasil em *ordem*, reformar instituições conforme a sua visão estratégica de progresso, simbolizada pela idéia de *Brasil/potência* e também para conter insatisfações sociais e políticas contra o regime. Por isso, a reforma do

sistema educacional não começou pela sua base, mas pelo seu topo – a educação superior. Como em outras partes do mundo, a exemplo do *maio francês*, 1968 foi um ano de muitas contestações estudantis também no Brasil. Havia mobilizações de rua, em quase todas as capitais do país, que acabaram por galvanizar o protesto de setores da sociedade civil contra o Estado militar. Em meio à crise, o governo instituiu um grupo de trabalho, o qual, em poucos dias, elaborou um projeto que, enviado ao Congresso pelo Executivo, foi aprovado também em poucos dias, sem nenhuma discussão com a sociedade civil, com o movimento estudantil e a comunidade universitária. Quinze dias após a assinatura da Lei n. 5.540/68, que reformou a universidade brasileira, o governo militar baixou o AI-5 em dezembro de 1968 e, em fevereiro de 1969, publicou o Decreto-Lei n. 477, agulhões, conforme Canetti (1995). Estes praticamente criminalizavam o movimento estudantil, destroçando qualquer forma de contestação política ao regime. Aliás, os principais focos de resistência à ditadura eram provenientes deste movimento. Tal reforma reflete o contexto da Guerra Fria, da doutrina de segurança nacional e do predomínio de uma tecnocracia civil e militar. Ao longo de sua formulação, foram constituídas várias comissões com a presença, inclusive, de assessores norte-americanos da *United States Agency for International Development* (USAID) e de militares, a exemplo da comissão coordenada pelo general Meira Mattos.

Entre as várias iniciativas dos governos militares para reformar o ensino superior, podemos apontar:

- a) O estudo encomendado pelo Ministério da Educação ao professor norte-americano Rudolph Atcon, concluído em 1966. O Relatório Atcon recomendava explicitamente: “um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira (...) tem que implantar um sistema administrativo tipo empresa privada (...)” (apud Germano 2005, p. 123).
- b) Em 1968, a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), criada na esteira dos acordos MEC/USAID, produziu também um relatório. O citado documento partia do pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade e sugeria a adoção de medidas, em geral inspiradas em experiências inovadoras como a

da UNB, como o sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional etc. Além disso, concedia também grande ênfase à privatização do ensino: “deve ser estimulada a criação de universidades particulares, prestando-lhes o governo auxílios, a fim de assegurarem nelas vagas para os alunos pobres” (idem, *ibid.*, p. 124).

- c) Em 1967, em plena ascensão da *linha dura militar*, foi constituída mais uma comissão presidida pelo general Meira Mattos, integrante do corpo permanente da Escola Superior de Guerra (ESG). O pensamento militar pontifica-se, expresso através da idéia da *construção da potência*, da necessidade de combater a subversão comunista para atingir tal meta e da concepção da educação como instrumento do desenvolvimento. O texto revela uma preocupação com salvaguardar a imagem da *revolução* de 1964 e com a realização da reforma universitária como condição imperativa de desmobilização dos estudantes. De qualquer modo, o relatório Meira Mattos incorporou as idéias básicas necessárias à expansão e racionalização da universidade, já mencionadas, e manifestou uma particular preocupação com a manutenção da ordem e com a restauração da autoridade universitária. Seguindo a tendência reinante em outras esferas do poder, o relatório propunha a escolha de dirigentes universitários diretamente pelo general presidente, excluindo a participação de membros da comunidade universitária. Empreendia, além disso, uma atenta análise das correntes do movimento estudantil e sugeria explicitamente que o governo deveria fortalecer os grupos favoráveis ao regime para enfrentar as correntes oposicionistas. Finalmente, engrossando o ideário privatista, a comissão proclamava a necessidade de expandir o ensino, e, ao mesmo tempo, de conter despesas (Germano, 2005).
- d) Em julho de 1968, por fim, foi constituído o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que preparou o projeto de reforma universitária, aprovado e transformado em lei pelo Congresso Nacional, sancionada pelo general Costa e Silva, então Presidente da República, em 28/11/1968; trata-se da Lei n. 5.540/68. Ao se observar o conjunto de

discursos e práticas adotados pelo regime militar para redimensionar o sistema educacional, a reforma incorporou duas dimensões essenciais à preservação da dominação política, no sentido discutido por Gramsci (1977): *restauração* e ao mesmo tempo *renovação*. Restauração, porque possibilitou o completo aniquilamento do movimento social e político dos estudantes e de qualquer outra forma de resistência ou contestação social. A ordem foi restabelecida mediante decisões do executivo pelo uso e abuso da repressão política, a exemplo das triagens ideológicas, da perseguição e cassação de professores e estudantes, da censura ao ensino e à pesquisa, da subordinação direta dos reitores das universidades públicas ao Presidente da República, das intervenções militares em instituições universitárias, eliminando praticamente o princípio de autonomia universitária. Em sintonia com os relatórios anteriores, constata-se, no discurso da reforma, a predominância de uma concepção autoritária de educação, tendo em vista, sobretudo, as exigências do mercado de trabalho e do chamado desenvolvimento econômico, a palavra-chave do progresso. Por outro lado, os ideais privatistas ganham relevo no discurso e na materialização da reforma universitária do regime militar.

Contudo, no que pese a ausência de fundamentos democráticos, o predomínio da tutela política do regime fardado e as implicações tecnicistas, a reforma não significou apenas *restauração*, mas também *renovação*, à medida que propunha mudanças efetivas para o ensino superior, entre as quais o primado das universidades sob as instituições isoladas, a construção dos *campi* universitários e a efetiva implantação da pós-graduação, tornando possível a pesquisa universitária, ainda que de forma mutilante. Isso, contudo, se efetivou sob a inspiração de uma doutrina militar de segurança nacional, com o patrocínio do regime ditatorial e salvacionista.

Nessa perspectiva, a idéia de universidade operacional ganha relevo, uma universidade mais voltada à técnica e à ciência instrumental, pouco afeita ao pensamento. Na verdade, não há lugar para o pensamento crítico, pois se trata de uma instituição produtivista e autoritária, orientada para o mercado de trabalho e dotada de uma estrutura

excessivamente burocrática e tecnicista, já que predominava o discurso da eficiência da empresa capitalista. Além disso, a escalada privatizante da educação superior no Brasil ganhou intensidade nesse período.

Embora tenha incorporado antigas demandas e recolhido aspectos importantes de experiências renovadoras, como a que vinha ocorrendo na UNB, na verdade a reforma universitária do regime militar fez isso desfigurando completamente o ideal de uma universidade autônoma, pluralista e crítica. Em troca, ergueu uma universidade domesticada, que muito colaborou com o sistema político reinante. Assim, por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), uma das mais importantes do país, forneceu os ministros da Justiça no período áureo da ditadura militar, nas pessoas dos seus ex-reitores Gama e Silva e Alfredo Buzaid. Fazem parte da lavra de Gama e Silva o AI-5, um dos mais letais aghihões do regime, e o Decreto-Lei n. 477/69, que criminalizou e devastou o movimento estudantil. Contraditoriamente, foi nas universidades públicas que se localizou um dos principais focos de resistência e de contestação ao Estado militar, tanto do ponto de vista acadêmico como político. A implantação do programa de pós-graduação em Ciências Humanas, mesmo com as evidentes limitações, possibilitou o incremento das pesquisas e impulsionou a realização de revisões profundas acerca das interpretações da sociedade brasileira, desconstruindo o discurso hegemônico. Do ângulo político, o surgimento de associações docentes, no contexto da *abertura*, transformou o movimento docente em ator relevante do processo de democratização do país.

Por sua vez, a reforma do ensino primário e médio, denominado pela Lei n. 5.692/71 de ensino de 1º e 2º graus, também sinalizou claro sentido instrumental, sob a inspiração da teoria do capital humano, embora recorresse a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. É verdade que a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, foi uma conquista, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de



amor à democracia. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais. No entanto, como nos anos de 1930, há uma recorrência, no discurso da reforma, à força moral da Igreja para justificar a política educacional do regime militar. A esse respeito, é emblemático o Parecer n. 45/72, escrito pelo padre José Vieira de Vasconcelos, presidente da Associação dos Educadores Católicos do Brasil e um dos mais destacados integrantes do Conselho Federal de Educação. Vasconcelos argumenta: “a nova Lei tem, pois, na insistência por uma educação técnica, uma das notas dominantes. Significa esta premissa ruptura com as tradições educacionais cristãs do Brasil?”. Indaga ainda o sacerdote se haveria uma antinomia entre tecnologia e humanismo, sobretudo, o humanismo cristão. A sua resposta é negativa: “apresso-me a responder que não”. Essa interpretação, para ele, decorre de uma “parcela de mal-entendido”. O “mal-entendido é julgar que o cristianismo se oponha à educação tecnológica, como se ela fosse uma espécie de paganismo, em contraposição com a cultura clássica, que seria a cristã”. Conclui, então, Vasconcelos, justificando o seu parecer: “a verdade é bem outra: o renascimento da cultura clássica foi bem pouco cristão; por outro lado, a teoria de que o trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles, Cristo foi carpinteiro” (apud Germano, 2005, p. 180 -181).

Não custa lembrar que o regime ditatorial fazia insistentes proclamações, dizendo que atuava em defesa de valores cristãos, inerentes ao povo brasileiro. O fato é que, longe de corrigir as desigualdades, tal reforma deu continuidade à dualidade do sistema educacional brasileiro, tantas vezes denunciado por Anísio Teixeira em sua obra, revestida, agora, de novas configurações.

Finalmente, outro discurso sobre educação aparece na cena política. Com a crise do regime militar, a partir da segunda metade dos anos de 1970, e com a emergência na sociedade civil de novos atores de contestação ao autoritarismo, no espaço público, como os movimentos sociais urbanos e rurais, o novo sindicalismo, as mobilizações das periferias urbanas, a ampliação do arco de forças oposicionistas e o crescimento eleitoral da oposição, a alteridade volta à tona. Fragilizados, os militares no poder têm que medir forças com esses outros atores que ganham espaço político. Neste contexto, é acionado o princípio da

regulação, da negociação e de apropriação do vocabulário crítico desses movimentos. Para garantir a sua legitimação, os militares no poder abrandam ou abandonam o discurso de *desenvolvimento e segurança* e adotam outro, em planos e programas educacionais, que proclama a democratização política, a participação popular nas instâncias de governo e a redistribuição de renda no país. Esse era o discurso que predominava no segundo e no terceiro Planos Nacionais de Desenvolvimento (1974 -1985), bem como no terceiro Plano de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985). É nesse cenário que surge uma política de educação comprometida com a pobreza, com o mundo rural e com as periferias urbanas que estavam se mobilizando. Dois programas simbolizam essa política compensatória no campo da educação: o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para populações carentes urbanas, ambos criados em janeiro de 1980 pelo ministro da Educação Eduardo Portella. Nesta conjuntura de crise, portanto, tal qual a Igreja Católica da Teologia da Libertação, os militares no governo também fizeram uma *opção preferencial pelos pobres*.

Por outro lado, os regimes de segurança nacional na América Latina começam a ruir e a própria Escola Superior de Guerra (ESG) muda o discurso, incorporando temas da democratização e da participação política. A propósito, observa Stepan (1986) que além de ter havido uma mudança de interpretação na ESG, acerca da legitimidade e mesmo da oposição política, encarando-a como um dos princípios fundamentais da democracia, “uma outra importante mudança de ênfase nos *complementos da doutrina* [de segurança nacional] de 1981 era o *status da ‘participação’*” (p. 60, grifo do autor), ao qual foram dadas poucas linhas nos textos de 1975, 1977-1978 e 1979. Em 1981, ao contrário, “reconhece-se que ‘o sentido da participação recentemente ganhou espaço na consciência nacional’” e, por isso mesmo, um capítulo inteiro é dedicado ao tema. Nessa perspectiva, “faz-se um esforço para mostrar como a participação, fundamentada nas encíclicas papais, era parte integrante da doutrina da ESG” (Stepan, op. cit., p. 60).

Ora, o discurso não é desencarnado de interesses e, citando mais uma vez Bakhtin (1990, p. 43), “cada época e cada grupo social têm o seu repertório de formas de discurso”. Na verdade, os militares no poder pretendiam prolongar os dias de vida do regime e institucionalizá-lo.

Para tanto, era necessário legitimá-lo, recorrendo às interpelações democratizantes, participacionistas e redistributivistas em evidência na sociedade civil. Mas era tarde.

*Recebido em novembro de 2007 e aprovado em julho de 2008.*

## Referências

- ARENDDT, H. *A condição humana*. São Paulo: Forense; USP, 1981.
- ARENDDT, H. *O sistema totalitário*. Lisboa: Dom Quixote, 1978.
- ARENDDT, H. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- CANETTI, E. *Massa e poder*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- CARVALHO, J.M. *Forças Armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CHARANDEAU, P. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DUPAS, G. *O mito do progresso*. São Paulo: UNESP, 2006.
- GERMANO, J.W. *Estado militar e a educação no Brasil (1964-1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERMANO, J.W.; COSTA, L.F.V. Nas sombras da repressão: educação e educadores na visão dos guardiões da ordem. In: FERREIRA, A.G. (Org.). *Escolas, culturas e identidades*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de História da Educação, 2004. p. 263-267.
- GERMANO, J.W. *Lendo e aprendendo: a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del cárcere*; a cura de V. Gerratana. Turin: Einaudi, 1977. (Edição crítica).

HORTA, J.S.B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1935)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

MORIN, E.; CYRULNIK, B. *Diálogo sobre a natureza humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

MORIN, E. *O método IV*. Lisboa: Europa-América, 1992.

SANTOS, B.S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHWARTZMAN, S. et al. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz & Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SENNETT, R. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

STEPAN, A. *Os militares: da abertura à Nova República*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1986.

WALLERSTEIN, I. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In: SANTOS, B.S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2003.