



SISTEMAS EDUCACIONAIS, DESIGUALDADES E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O PERÍODO MILITAR

EDUCATIONAL SYSTEMS, INEQUALITIES AND PUBLIC POLICIES IN BRAZIL: A STUDY ABOUT THE MILITARY PERIOD

Marcelo Martins Bueno*

Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

 <https://orcid.org/0000-0001-6942-7203>

marcelo.bueno@mackenzie.br



Wesley Espinosa Santana**

Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

 <https://orcid.org/0000-0002-5793-2154>

wesley.santana1@mackenzie.br

RESUMO: Neste artigo pretendemos realizar um estudo acerca do sistema educacional brasileiro durante o regime militar (1964-1985) a partir do questionamento, no Tempo Presente, das biopolíticas educacionais que permeiam os fracassos ocorridos em nossa educação e que são observáveis *in loco* e por meio das estatísticas e resultados avaliativos, anualmente, divulgados e assistidos. Nessa perspectiva, o regime militar trata de um período em que as políticas públicas educacionais sofreram inúmeras interferências do governo federal, visando, especificamente, o controle ideológico nas escolas e a implantação de uma educação técnica pautada na formação de mão de obra da fábrica para atender os interesses econômicos e liberais que vinham sendo implementados pelos países centrais do capitalismo. Esse modelo desigual e excludente gerou uma violação dos direitos humanos básicos e a consolidação do Estado biopolítico que, segundo Giorgio Agamben, é controlador das vidas de cidadãos que, incluídos/excluídos, estão à margem dos direitos, vivendo como *homo sacer* em suas vidas nuas. A interferência do capital estrangeiro, a

* Doutor e Mestre em Filosofia Política pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Titular do Corpo Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC).

** Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pelo programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Psicanalista formado pelo IBPC. Professor há 25 anos da Educação Básica e Ensino Superior e, atualmente, professor do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

ideologia da intolerância e a segurança da permanência dos privilégios ditaram as biopolíticas educacionais que chegam à década de 2020 como referências da concentração do poder e da riqueza.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema educacional brasileiro; regime militar; políticas públicas; educação tecnicista; direitos humanos.

ABSTRACT: In this article we intend to carry out a study on the Brazilian educational system during the military regime (1964-1985) by questioning, in the Present Time, the educational biopolitics that permeate the failures that occurred in our education and that are observable in situ and through statistics and evaluative results, annually, published and assisted. From this perspective, the military regime is a period in which public educational policies suffered numerous interferences from the federal government, specifically aiming at ideological control in schools and the implementation of technical education based on the training of factory labor to serve the economic and liberal interests that were being implemented by the central countries of capitalism. This unequal and exclusionary model generated a violation of basic human rights and the consolidation of the biopolitical State which, according to Giorgio Agamben, controls the lives of citizens who, included/excluded, are on the margins of rights, living as homo sacer in their bare lives. The interference of foreign capital, the ideology of intolerance and the security of the permanence of privileges dictated the educational biopolitics that reach the 2020s as references for the concentration of power and wealth.

KEYWORDS: Brazilian Educational system; military regime; public policy; technical education; human rights.

A nosso estudo, justificado por tempos tão cruéis vivido diante da pós-pandemia viral da Covid-19 e, ainda de um pandemônio sociopolítico e econômico de final de governo federal, é buscar respostas num exercício diacrônico entre o Período Militar brasileiro e o Tempo Presente. Partimos do desafio de interpretar o conceito arendtiano de banalização do mal em tempos de um governo federal negacionista que, sem preocupações com os direitos humanos, como o direito a vacina, alimentação, moradia e segurança, desafiam o que já havia sido constituído por lei em nossa Carta Magna. Para Hannah Arendt, a banalização do mal consiste na morte dos indivíduos como instrumento político de ação e reação, como uma simples determinação a cabo de obrigações burocráticas por conta de dados estatísticos ou mesmo de uma equalização entre os espaços e a população. *A banalização do mal, marcada na diferença fundamental entre as ditaduras modernas e as tiranias do passado está no uso do terror não como meio de extermínio e amedrontamento dos oponentes, mas como instrumento corriqueiro para governar as massas perfeitamente obedientes* (ARENDDT, 1989, p. 26), seria, novamente, discutido por ela, em 1961, do momento do

juízo em Jerusalém de Adolf Eichmann a convite da revista *The New Yorker*. A partir de críticas feitas pelos sionistas e grande parte da comunidade judaica, Arendt levantou questionamentos sobre tal ação e escreveu

Eichmann, há que lembrar-se, insistiu veementemente que era culpado apenas de “ajudar e instigar” a realização dos crimes de que era acusado, que ele próprio nunca havia cometido nenhum ato aberto. O julgamento, para grande alívio de todos, reconhecia de certa forma que a acusação não tinha conseguido provar que ele estava errado nesse ponto (ARENDR, 1999, p. 268).

Nesse ponto, o quanto de maldade havia nas ações de Eichmann? Ele era apenas um escriturário como parte de uma engrenagem num sistema burocrático? Em 2022, conhecemos a verdadeira face da maldade de Eichmann com a descoberta das gravações realizadas por ele e seus compatriotas que viviam ilegalmente na Argentina.¹ A maldade é inerente ao ser humano, em sua ambivalência, como pulsão de morte, pois basta estar de um lado, num governo ou representando interesses que as razões afloram e legitimam a ordem e a oposição entre Nós e Eles, em que “o genocídio é, de fato, o sonho dos poderes modernos, não é por uma volta, atualmente, ao velho direito de matar, mas é porque o poder se situa e é exercido no nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de população” (FOUCAULT, 2019, p. 148). A partir disso, vemos no biopoder, no qual a relação política permeia o uso dos corpos e o controle da vida no sentido de representar a normalidade da ação que extermina outros seres da mesma espécie, a forma como se governou e como se governa através de ideias e ações. Para isso, não vemos outra condução, se não a análise por meio da vida como política ou como política da sobrevivência e

¹ Gravações feitas em 1957, pelo jornalista holandês Willem Sassen, mostram, através da série chamada “A Confissão do Diabo: As Fitas Perdidas de Eichmann” de Yarvi Mozer, a cumplicidade de Eichmann com relação à ideologia nazista. Em 15 horas de gravação, Eichmann mostra-se um convicto nazista e todas as suas ações, antes determinadas como simples obediência, faziam parte da ideia de supremacia e de extermínio dos judeus (FONTE: <https://veja.abril.com.br/mundo/documentario-exibe-audios-terriveis-e-ineditos-de>).

até mesmo como política da morte. Em 1976, num curso no *Collège de France* e, depois, na publicação do livro *História da Sexualidade: a vontade de saber*, Michel Foucault utilizou-se do conceito de biopoder ou biopolítica. Segundo ele,

[...] as guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver. (...) A situação atômica se encontra hoje no ponto de chegada desse processo: o poder de expor uma população à morte geral é o inverso do poder de garantir a outra sua permanência em vida. O princípio: poder matar para poder viver, (...) a existência em questão já não é aquela – jurídica – da soberania, é outra – biológica – a de uma população. (...) Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte (FOUCAULT, 2019, p.147 a 149).

No Brasil, esse *causar a vida ou devolver à morte*, é traduzido por uma democracia justaposta entre os direitos constituídos e a *práxis* da lógica dos privilégios e da intolerância, em que a essência do autoritarismo e (neo)liberalismo reproduz o não-pertencimento e o ritual messiânico do Poder Executivo oriundo de um populismo tardio (IANNI, 1987). Ao pensarmos o *Estado como representante das classes dominantes* (MARX, 2017), é visível que a manutenção de uma provável crise da educação oriunda da proposta biomidiática de uma determinada formação histórica de sociedade, seja garantidora do atual *status quo*. Dessa maneira, o que vemos são as biopolíticas educacionais como os principais dispositivos de controle sobre nossos corpos e mentes, ou seja, sobre nossas vidas. Em nosso país, a educação é a reprodução das desigualdades que a sociedade vislumbra produzidas por biopolíticas. Portanto, propomos olhar para os governos militares e buscar, arqueologicamente, referências dessa relação entre o Estado biopolítico e a criação do estado de exceção como regra.

O período dos governos militares e a história do tempo vivido nos dão ferramentas para uma proposta de revisão historiográfica. Em nosso recorte, regressamos ao dia 31 de março de 1964, quando os militares aplicaram um golpe de Estado no governo de João Goulart que – com apoio externo dos EUA – justificou-se pelo risco da ascensão do comunismo, da alta inflacionária e da queda do PIB resultando numa crise econômica. Era, mais uma vez, a institucionalização da exceção que, às claras, aparecia como um remédio ruim, mas necessário para a cura do doente. A biomídia² - como dispositivo midiático de biopoder e de ação biopolítica sobre o controle da vida dos indivíduos em sociedade – foi decisiva para a consolidação deste processo dentro do estado de exceção. Para termos uma ilustração a respeito dessa situação dita pelos militares como “revolucionária”, o jornal OESP-04/04/64 pedia a candidatura única de um militar de alta patente, no caso, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, como forma de “colocar a casa em ordem”. Segundo Maria Aparecida de Aquino,

[...] é interessante observar que, já neste momento, para OESP a candidatura do Sr. Humberto de Alencar Castelo Branco apresentava-se como um mandato tampão para *concluir com felicidade um quinquênio iniciado de modo tão desastroso*. (...) O referido editorial que abre a coluna *Notas e Informações*, a 10 de abril de 1964, continha também elogios às arbitrariedades cometidas pelo Ato e, ao mesmo tempo, já uma pontinha de descontentamento e discordância amainada pelos incensos ao futuro chefe de Estado (AQUINO, 1999, p. 47).

² A *biomídia* é um conceito que utilizamos a partir da concepção de biopolítica usada, primeiramente, por Michel Foucault e, depois, por Giorgio Agamben, significando, basicamente, as relações de poder a partir da segunda metade do século XX que trabalham não apenas com o controle do corpo ou da mente do indivíduo em sociedade, mas sobretudo, com a própria vida, ditando regras de consumo, de escolhas e de valores, por exemplo. A *biomídia* – resumindo-se aos meios de comunicação – atinge a uma população mundial com a forma de poder de não apenas controlar, mas disciplinar e de garantir as mesmas regras como num ato biopolítico. A padronização da história, dos costumes, das relações e valores e do próprio Ethos é condicionante para a hegemonia biopolítica do espectro neoliberal e da lógica do capital como pressuposto da garantia da manutenção da sociedade dos privilégios, da desigualdade social, da padronização estética e da concepção de cidadão apenas aos que consomem.

A biomídia é, para nós, o conceito operativo que determina o uso dos meios de comunicação como fonte de verdades produzidas por regimes de governos autoritários que se dizem democráticos e que se justificam como arautos da ordem e da família. No Brasil, desde a Era Vargas, a biomídia é um instrumento de uso do Estado biopolítico que padroniza costumes, ideias e consumo. Atualmente, vemos o uso das redes sociais e das *fakenews* como a atualização do que outrora foi o rádio e a televisão. Assim, dado o golpe que usou da biomídia para restringir os direitos e a liberdade, a junta militar empossou Castelo Branco que assinou AI-1, AI-2 e revogou a lei de remessas de lucros para o exterior que havia sido aprovada na gestão de João Goulart. Esta lei foi muito criticada pela elite brasileira, uma vez que João Goulart havia barrado a saída de lucros e dividendos de empresários brasileiros e estrangeiros que tinham empresas no Brasil. Outro problema econômico era o PIB que vinha caindo desde o governo de Juscelino Kubitschek. Em 1961, ele teve crescimento de apenas 8%, em 1962 de 6,6% e em 1963 de 0,6%. A economia estava estagnada e a inflação chegou à casa dos 50% em 1962 e de quase 80% em 1963 (IGP-DI – Índice Geral de Preços-Disponibilidade Interna) e, isso, além das dificuldades nas contas externas com os países credores. No final de 1964, saiu das mãos de Roberto Campos – economista que trabalhou no governo JK – e Otávio Gouveia de Bulhões lançou o PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo) que consistia no aumento de salários de militares e civis, mas que trazia um arrocho salarial aos trabalhadores, visto que, para eles, não era dado o reajuste de acordo com a inflação do período.

Em 1962, empresários paulistas e cariocas fundaram o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) com apoio de jornais O Globo, Jornal do Brasil, Correio da Manhã e pelo arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Jaime de Barros Câmara. A diretoria era formada, basicamente, de ex-alunos civis e militares da Escola Superior de Guerra. Um de seus chefes foi o general Golbery do Couto e Silva, cuja ideia era a de construir uma filosofia política para o empresariado,

desenvolvendo, assim, estudos sobre educação e propaganda com financiamento privado de dentro e fora do país. Em 1963, o instituto tinha quinhentos membros entre profissionais liberais e empresários. A Light, Mannesmann e Mercedes-Benz são algumas das empresas que, direta ou indiretamente, contribuíram com as pesquisas de teor anticomunista que eram transformadas em cursos, palestras, conferências públicas e artigos de jornais que incentivavam o regime embasado na livre iniciativa. Foram livros, revistas e 14 filmes contra o governo João Goulart e o “comunismo/marxismo” que foram distribuídos por todo o país. O IPES defendia a reforma agrária como saída para se conquistar as liberdades individuais, ou seja, não havia o espectro igualitário dessa distribuição de terras, mas sim, a defesa vital do liberalismo político lockeano³ da propriedade privada. O *grupo de Sorbonne*⁴ do general Golbery foi o mais influente. Entre as propostas desse grupo estava a criação do Banco Central e do Conselho Monetário Nacional.

Em 1965, o governo pegou um empréstimo de 125 milhões de dólares do Fundo Monetário Internacional (FMI) – que havia sido negado ao Plano Trienal de João Goulart – alegando investimentos para redução da crise econômica. Em cinco de fevereiro de 1966 foi assinado o AI-3 que declarava as eleições de outubro como indiretas. Castelo Branco assinou o AI-4 e convocava o Congresso para a criação de uma nova constituição. A Lei de Segurança Nacional questionava a simples oposição de um cidadão e a Lei de Imprensa criou a censura da mídia (rádio, TV e escrita) com o objetivo de fiscalizar a infiltração dos *inimigos comunistas*.

³ John Locke (1632-1704), filósofo inglês contratualista, defensor do empirismo e precursor de muitas ideias que se fundiram no liberalismo econômico como a defesa da propriedade privada, a liberdade intelectual e a educação com formação moral baseada na ternura e na dureza sem o uso de castigos físicos. Ele era a favor de uma Monarquia Constitucional e contra a ideia de poder divino dos reis defendida por Thomas Hobbes.

⁴ Ala da Escola Superior de Guerra (ESG) liderada pelo general Golbery foi responsável pela indicação do Marechal Castelo Branco para presidente da república.

Segundo Giorgio Agamben, independente de um governo democrático ou ditatorial, o estado de exceção é regra na formação do Estado moderno como Estado biopolítico, em que o jogo das inter-relações se faz pelo desenvolvimento econômico, controle autoritário e biopolíticas que geram o *homo sacer*, em sua *vida nua*, ou seja, o indivíduo matável, como *zoé* nos campos de concentração nazista (AGAMBEN, 2010). Esse governo militar foi responsável, além de muitas violações de direitos humanos, por produzir o *fascismo social* (SANTOS, 2010) que garantiria a escravidão, o patriarcado e o capitalismo como essências da formação da sociedade em congruência com a permanência dos *Quatro Pecados Capitais* de José Murilo de Carvalho – escravismo, latifundiário, patriarcado e patrimonialismo (CARVALHO, 2017). Ressaltamos que a manutenção dos pecados capitais que assolam o nosso país até hoje são a base estrutural da violação dos direitos dos indivíduos em sociedade.

Em 24 de janeiro de 1967, foi promulgada a nova constituição que garantiu a continuação dos dispositivos biopolíticos educacionais atrelados a um projeto econômico e urbanístico. A situação das políticas sociais tinha a intenção de garantir o processo de inclusão para excluir que, segundo Agamben é:

[...] a grande metáfora do Leviatã, cujo corpo é formado por todos os corpos dos indivíduos, (e que) deve ser lida sob esta luz. São os corpos absolutamente matáveis dos súditos que formam o novo corpo político do Ocidente (AGAMBEN, 2010, p. 122).

Nessa constituição, vimos que a União centralizaria as decisões enumeradas nos planos nacionais de educação (Art. 8º, XIV). O ensino religioso continuava facultativo, mas muito presente nos dispositivos escolares (Art. 176, 3º parágrafo, V). A frase *direito de todos* é ampliada para, também, *o dever do Estado* (Art. 176). O ensino público obrigatório permanecia, mas o

financiamento ao setor privado cresceria com a ajuda constitucional: *o ensino privado merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo* (Art. 176, 2º parágrafo). Os municípios eram obrigados a empregar, no mínimo, 20% da receita tributária com o risco de uma intervenção federal (Art. 15), mas a obrigatoriedade da União de aplicar não menos de 10% na educação desaparece, mesmo sendo o setor que mais arrecadava em impostos no país. A exigência de nível de escolaridade e formação acadêmica dos professores, também, sofreu mudanças. Segundo Sofia Lerche Vieira:

[...] o exercício do magistério seria efetivado mediante os seguintes requisitos de formação: habilitação de 2º grau para o ensino de 1ª a 4ª série; licenciatura de nível superior em curso de curta duração para o ensino de 1ª a 8ª série e graduação em curso superior para o ensino de 1º e 2º graus (VIEIRA, 2008, p. 127).

Essas exigências completam-se no art. 40, no que será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares a formação de grau superior. Com o aumento do nível de exigência na formação dos professores é entendido a preocupação com a qualidade do ensino, mesmo que isso não seja o único quesito necessário à aprendizagem significativa e emancipatória como objetivos do processo educacional. Ressaltamos que, por detrás do interesse pela formação de professores, havia acordos com outros países, principalmente, os EUA, para a realização de convênios visando a formação de mão de obra técnica para o trabalho nas empresas estrangeiras que se instalariam no Brasil.

Nesse mesmo ano, o Decreto-Lei nº 62.024, de 29 de dezembro, instituiu uma comissão especial para discutir e apresentar os principais problemas do ensino no Brasil. No final, o relatório do coronel Carlos Meira Matos orientava que o governo deveria começar uma reforma com a indicação de todos os diretores e reitores das universidades públicas, de limitar a autonomia universitária e reduzir os custos e o número de matrículas. O Marechal Arthur

Costa e Silva candidatou-se à presidência. Foi eleito pelos arenistas – o MDB retirou-se do plenário na hora da eleição – e tomou posse em 15 de março de 1967. Em 1968, o presidente Costa e Silva (1967-1969) assinou o Ato Institucional-5, ampliando a biopolítica e o estado de exceção, com o objetivo de endurecer contra as forças opositoras através de ameaças, torturas e assassinatos. Podemos dizer que esse Ato, por meio de uma biopolítica como política do controle da vida e, conseqüentemente, da escolha de quem vive ou de quem morre, aproxima-se do conceito de uma tanatopolítica (ESPOSITO, 2010), pois chegaríamos ao auge da violação dos direitos humanos no Brasil legitimado pelo poder público.

A Lei nº 5.540/68 consta de um documento com 59 artigos do ministro da Educação, Tarso de Moraes Dutra, que estabelecia condições para a formação de professores e a criação de novos cursos com a tentativa de manter o distanciamento entre o ensino e a pesquisa (Art. 2) e a criação da pós-graduação (Art. 24 e 25). Em seguida, consolidou a parceria sonhada pelos militares que, desde 1966, vinha sendo planejada. O governo brasileiro tornava-se parceiro do governo estadunidense, o que resultou nos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) com o objetivo de fazer uma reforma no ensino brasileiro, sobretudo, no ensino superior, deixando de lado a discussão do período de tramitação e da conclusão da LDB de 1961. Esses acordos renomearam os cursos Primário, Ginásial e Científico para Primeiro Grau e Segundo Grau e o curso universitário passou a se chamar de Terceiro Grau. O Brasil passou a ter 11 anos de escolaridade no que chamamos hoje de Educação Básica, onde o Canadá e os países da Europa Ocidental tinham, no mínimo, 12 anos. O governo brasileiro era obrigado a contratar assessoria estadunidense com a proposta de colocar o ensino da Língua Inglesa como disciplina obrigatória e da diminuição das aulas de disciplinas como História, Filosofia, Latim e Educação Política, colocando no lugar Educação Moral e Cívica (EMC)

e Organização Social Política Brasileira (OSPB). O acordo também já previa a instituição do ensino técnico com o objetivo de formar mão de obra barata para as novas empresas americanas que se instalariam no país. Também era nítido que as intenções destes acordos eram de privatização do ensino e de garantir a formação da classe trabalhadora de acordo com os interesses do capital estrangeiro, com o eixo e a lógica do capitalismo industrial, juntamente, com as elites brasileiras. No relatório da EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior), publicado pelo MEC em 30 de junho de 1968, podemos ver o objetivo claro já em sua apresentação feita por Rubens Porto:

No Brasil, país novo e ainda titubeante na procura dos rumos que o hão de levar a seus destinos gloriosos, é natural que as elites, não suficientemente amadurecidas, encontrem dificuldades maiores e mais rudes obstáculos, a sua difícil tarefa de definir um sentido exato para a evolução mais adequada do nosso processo social e econômico.

Ora, a Universidade – se possui com certeza outras finalidades – tem como uma das suas principais missões a de preparar líderes que sejam capazes de sentir, no turbilhão das aspirações mal definidas do povo, as diretrizes certas que o conduzam pelas estradas luminosas do futuro que merece (Relatório EAPES – Acôrdio MEC-USAID, 1968, p. 5).



Entre 1945 e 1966 a USAID doou à educação brasileira US\$ 65 milhões, sendo US\$ 57 milhões ao ensino primário, US\$ 2,26 milhões ao ensino secundário e US\$ 5,5 milhões ao ensino superior. Esse montante não era mais do que 10% da verba que o governo destinava à Educação. A fundação FORD doou entre 1959 e 1967 a quantia de US\$ 15,4 milhões. Entretanto, em 1968 essas doações transformaram-se em empréstimos. O primeiro deles de US\$ 25 milhões da USAID deveria ser pago em quarenta anos, com dez anos de carência, com juros de 0,5% ao ano e em dólar (Relatório EAPES – Acôrdio MEC-USAID, 1968, pág.48-49-50). No caso destas doações e empréstimos o único devedor das agências americanas seria o próprio governo brasileiro, ou seja, o povo.

O relatório EAPES explica que o investimento do governo brasileiro não é pouco, mas há um desperdício em Educação com a construção de suntuosos palácios e prédios enormes (*campus*). A Lei nº 4.440/68 cria o salário-educação recolhido pelo recém-criado Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), mas o relatório sinalizava que não importava o valor utilizado para a educação se não houver uma vontade cívica de educação, uma consciência nacional de sua importância e utilidade. E é isso que falta para suprir as insuficiências em recursos financeiros e para corrigir certas lamentáveis distorções no uso dos dinheiros públicos (pág. 52).

A quem deve ser atribuída essa ausência de *vontade cívica*? Ao governo? Às classes dominantes? Aos bestializados? À interferência externa? Essa *consciência nacional* deveria ter surtido efeito no contexto biopolítico inaugurado por Getúlio Vargas, que governou o país por quase 20 anos? Entretanto, a sociedade brasileira não se tornou amalgamada pelas políticas públicas, não se criou o sentimento de coletividade, solidariedade e alteridade. Faltou pertencimento. As etnias, origens, classes sociais e todas as diferenças não foram diminuídas e, pelo contrário, foram ampliadas e tinham entre os seus objetivos a construção de uma elite industrial-liberal que não teve capacidade de garantir oportunidades e um crescimento descentralizado do Sudeste do país. É, por isso, que essa *consciência nacional* não existe e, em seu lugar, criou-se a anomia social do indivíduo incluído/excluído (AGAMBEN, 2010). Através dos resultados de 1960 sobre Percentagens da Composição Racial da População Total (Estatística MEC, IBGE, RJ, 1964/1965), observa-se o disparate em graduações de nível secundário e universitário. Na Guanabara, 97,5% dos universitários eram brancos contra 0,5% de pretos e 2,0% de outros. Na região Norte, os brancos eram 75,8% dos universitários contra 0,1% de Pretos e 24,1% de outros (pág. 58). Em 1968, diante da morte de Edson Luís em março e da

*passeata dos Cem Mil*⁵ em junho, juntamente, com outras manifestações e acontecimentos internos e externos – Primavera de Praga, assassinato de Martin Luther King, contraofensiva vietnamita e Maio de 68 – vimos à garantia da legalidade sem legitimidade (AGAMBEN, 2016) como resultado da assinatura do AI-5.

Pelos números apresentados, é possível afirmar que o governo do período estudado corroborou à exclusão de milhares de pessoas dos seus direitos humanos mais básicos como é o caso da garantia à vida e à educação. No mesmo ano, para termos uma ideia desse nível de exceção, os vestibulares no Brasil produziram um excedente de 125 mil alunos ingressantes que foi resolvido pelo Ministério da Educação e Cultura, na figura de Jarbas Passarinho (1969-1974), com a criação do concurso classificatório de acordo com o número de vagas (Art. 21). Passarinho também promoveu o Decreto-Lei 477 que dava às autoridades universitárias o direito de suspender ou expulsar, arbitrariamente, qualquer professor, aluno ou funcionário considerado subversivo. Por outro lado, o próprio ministro e outros representantes do governo militar declararam que houve melhorias com a substituição dos regimes de cátedra (Art. 33, parágrafo 3º) com a criação dos departamentos que foi considerado uma modernização acompanhado pelo padrão internacional. Mas, não distante, ocorreu outro movimento que foi a privatização do ensino universitário com a intenção de formar uma mentalidade empresarial-fábrica que levou a precarização da qualidade do ensino universitário. Isso nos faz imaginar a preocupação com o isolamento e a diferença entre os alunos, criando uma fábrica de diplomas que dividiriam os formandos por estamentos, dados sua origem, formação, curso e condições.

⁵ Durante o ano de 1968, o governo militar sofreu com uma série de levantes populares que demonstraram a insatisfação com o seu regime o que ocasionou a edição do Ato Institucional Nº. 05, em dezembro daquele ano. Uma dessas manifestações foi chamada de **Passeata dos Cem Mil**, ocorrida no Rio de Janeiro no dia 26 de junho em decorrência da morte do estudante secundarista Édson Luis de Lima Souto.

Na década de 1970, o presidente Garrastazu Médici realizou o *milagre econômico* que foi garantido, também, por meio de investimentos estrangeiros que elevou o PIB brasileiro à 8ª economia mundial. A reforma no ensino de base dividiu o ensino entre 1º grau e 2º grau com a segunda LDB, Lei nº 5.692/71 que tinha o objetivo de aumentar a profissionalização do ensino médio (2º grau) para diminuir a demanda sobre o ensino superior. Após quarenta e cinco dias de discussão em prazo de emergência no Congresso, o ensino fundamental ou de 1º grau tornou-se obrigatório de oito anos para crianças entre sete e catorze anos (Art. 17,18 e 20) e foram criadas escolas chamadas de Grupos Escolares-Ginásios (GEG's), como havia sido pedido pelos escolanovistas⁶ em 1932, porém a sua execução tornou-se uma tragédia por conta da falta de planejamento das verbas públicas. João Cardoso Palma Filho⁷ comenta que quando o ensino obrigatório fundamental era apenas de quatro anos, no Uruguai ele já era de oito anos e na Argentina de seis anos. Ele confirma que houve o crescimento da rede, mas ao toque de caixa e sem planejamento, sem qualidade e sem efeito prático. Mais uma vez, numa perspectiva aristotélica-agambeneana, vemos no Brasil a biopolítica agindo como algo grandioso em sua *Potência*, mas ineficaz em seu *Ato*.

Além de Educação Moral e Cívica e OSPB, a postura doutrinária pode ser observada, também, com a mudança do nome da disciplina de *Língua Portuguesa* para *Comunicação e Expressão*, dando um caráter instrumental. Segundo Magda Becker Soares⁸ essas disciplinas mostravam a intenção do

⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), assinado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho - com posterior apoio do Ministério da Educação e Saúde Pública - tinha como objetivo transformar a educação brasileira por meio da coeducação, da escola pública e gratuita de qualidade e da metodologia deweyana do saber-fazer, preparando as crianças para uma vida social independente no mundo do trabalho.

⁷ Professor com doutorado em Educação pelo PUC-SP e Livre-docente pelo Instituto de Artes da UNESP. Ele foi membro do Conselho Estadual de Educação, secretário-adjunto de Educação do Estado de São Paulo e membro da Academia Paulista de Educação na cadeira número 32 (Curriculum-lattes).

⁸ Professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale - da Faculdade de Educação da

regime em mostrar sua força e inverter interesses de cunho ideológicos. Ela mesma, em Minas Gerais, participou da reforma de 1971, mas logo se colocou contrária a essas mudanças e se afastou da equipe convocada pelo MEC⁹.

Um dos grandes fracassos dos militares com relação às biopolíticas educacionais ocorreu quando, no último governo militar, João Figueiredo (1979-1985) assumiu que os militares não haviam conseguido transformar, totalmente, o 2º grau num curso profissionalizante como havia sido pedido em 1971. A ideia de *terminalidade* trazia a diminuição do tempo da entrada no mercado de trabalho do estudante secundarista, motivando a sua formação técnica, mas um dos motivos em que a classe média não se interessou pelo curso profissionalizante, ou seja, em ver o seu filho trabalhando numa fábrica, era o desejo de ver o seu filho como um doutor, médico, engenheiro ou advogado. Assim, o presidente assinou o fim da obrigatoriedade do curso profissionalizante no 2º grau, condição real até hoje.

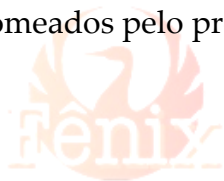
Em 15 de novembro de 1967, os militares traziam mais um dispositivo de controle com a Lei nº 5.379 que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), oriundo das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas pelo educador e psicólogo escolanovista Lourenço Filho, mas com um novo viés que era o de fazer com que os seus estudantes aprendessem, basicamente, a ler, escrever e contar, sem mais nenhuma preocupação ou objetivo com as disparidades na formação das famílias ou no capital cultural ou de ascensão ao mercado de trabalho. Na lei, lemos que: *conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo, como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida*. Porém, isso não significava a preocupação com uma educação emancipatória, mas sim, com um mínimo necessário para se chamar de alfabetização funcional, destinada ao *povo* ou

UFMG. É autora de livros didáticos de Língua Portuguesa que foram utilizados na rede escolar entre os anos 1970 e 1990 (Curriculum-lattes).

⁹ Entrevistas cedidas pelo acervo da TV Cultura, São Paulo in: www.youtube.com.br/ as reformas educacionais na ditadura militar.

aqueles que devem se manter às margens do desenvolvimento econômico do país como o *homo sacer* em sua *vida nua* (AGAMBEN, 2010).

Em 18 de novembro de 1966 com o Decreto-Lei nº 53, complementado pelo Decreto-Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967, embasado pelo parecer de Valnir Chagas sobre a *Reestruturação das universidades brasileiras* através do Conselho Federal de Educação (CFE), o governo enquadrou mais uma vez as diretorias universitárias. Em 1968, período em que as universidades estavam tomadas por alunos, o mesmo Valnir Chagas, homem de confiança do ministro Jarbas Passarinho, com influência sobre o Grupo de Trabalho (GT) no qual sua atuação foi promissora, levou a criação da lei nº 5.540, promulgada em 28 de novembro (SAVIANI, 2013, p. 373) que autorizou a nomeação de *Reitores e Vice-reitores* das universidades, como *Diretores e Vice-diretores* de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de ensino superior que serão nomeados pelo presidente da República (Art. 16). Segundo Toledo Pinto:



[...] o pensamento educacional do professor Valnir Chagas evidencia as necessárias articulações das disciplinas nos currículos e destes à existência social e cultural, sempre tendo o desenvolvimento do estudante como referência de origem e finalidade. De estudante e escola situados no tempo e espaço. (...) Resumidamente, são seus traços fundamentais: a intenção de transcender o ensino centrado na transmissão de informação; a busca da integração dos campos de conhecimento tomados como formas diferentes de realizar os mesmos objetivos psicológicos e sociais; a consideração da experiência anterior do aluno, o que implica no ajustamento do ensino às características evolutivas e diferenciais da população escolarizada (TOLEDO PINTO, 2010, p. 34-35).

Em tempos de regime militar, as concepções filosófico-educacionais de Chagas iam ao encontro do que os escolanovistas propunham em seus dois principais documentos. Sabemos que tanto Fernando de Azevedo quanto Lourenço Filho aproximaram-se e contribuíram com as biopolíticas educacionais do regime, o que demonstra que os escolanovistas tinham alguns pontos em comum, mas, também, objetivos incomuns na área da Educação que

se desdobravam em inúmeras facetas, sobretudo, na contramão do que fora defendido por Anísio Teixeira – morto em 1971 por conta da queda de um elevador. Portanto, como o próprio Saviani descreve que, a partir das teorias crítico-reprodutivistas¹⁰ como a utilizada nos cursos de pós-graduação seguindo o modelo estadunidense, o empenho em explicar que a escola não poderia ser diferente, uma vez que ela é resultado de seus *determinantes materiais*, nos mostra sua condição reprodutivista e, por isso, como Filho e Azevedo, a figura de Valnir Chagas discrepa significativamente daquela de Anísio Teixeira. Nada mais distante de Anísio do que se colocar a serviço de um regime autoritário (SAVIANI, 2013, p. 379).

Outra sinalização dessa prática de biopolítica educacional foi o projeto MINERVA que, criado pelo governo federal era, basicamente, um programa de rádio que tinha a finalidade de educar adultos, em que todas as emissoras do país eram obrigadas a transmiti-lo. O projeto MINERVA foi criado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que se iniciou em quatro de outubro de 1970. Uma homenagem à deusa da sabedoria, o projeto MINERVA foi instituído por meio do decreto presidencial de portaria interministerial nº 408/70 que, depois, foi consolidada pela LDB, a Lei nº 5.692/71. Esse programa de rádio tinha duração de meia hora em cadeia nacional de segunda a sexta-feira e era gravado, o que não possibilitava a participação ao vivo. O projeto MINERVA existiu até meados dos anos 1990 e teve o total de 77% de seus estudantes reprovados, o que faz dele um fracasso ou, dependendo do objetivo, um sucesso no continuísmo do paradoxo da nossa formação escolar.

¹⁰ Os principais representantes desta teoria são os norte-americanos Bowles e Gintis com o livro *Schooling in Capitalism America* (1976). Tais autores consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora, mas que atualmente se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista (SAVIANI, 2012, p. 16).

Do ponto de vista educacional podemos afirmar que todos esses ‘projetos’ do governo militar fracassaram porque partiram do pressuposto de que a educação se viabilizaria por meio de decretos, o que não é o caso, conforme afirma a filósofa Hannah Arendt (1972) quando diz que é nociva qualquer tentativa de transformação da escola imitando a vida pública. Para ela, o mundo público tem sua complexidade e seus conflitos que na maioria das vezes não podem ser reproduzidos no ambiente escolar. E, é por isso, que para a autora, as relações pedagógicas são como pré-políticas sustentando que o vínculo entre formação educacional e liberdade reside menos no tipo de relação pedagógica existente dentro da escola do que na natureza do compromisso desta com o mundo público e com a ação política em si.

Já no reverso da moeda, esses projetos foram exitosos na medida em que a educação propagada durante esse período conseguiu, de certo modo, reproduzir o sistema de dominação excludente. Uma educação que não é libertadora e só reforça a manutenção do *status quo* existente, ou seja, manteve a grande massa populacional refém de um ensino que apenas reproduziu a ideologia da elite reinante na formação da sociedade dos privilégios. É fato que, se o conhecimento verdadeiro tivesse sido adquirido, teríamos uma melhor compreensão daquele momento histórico e dos caminhos que poderíamos percorrer, objetivando a emancipação e a consciência de si e do mundo.

A centralização das decisões é uma constante durante a república brasileira desde 1930, não só visível nos regimes ditatoriais, mas em toda a sua trajetória permanente do estado de exceção. Os dispositivos educacionais são responsáveis em produzir as biopolíticas necessárias para a manutenção do poder das elites, da desigualdade social para a produção de uma mão de obra barata e de uma classe média consumidora e conservadora. Segundo Agamben,

[...] uma opinião recorrente coloca como fundamento do estado de exceção o conceito de necessidade. Segundo o adágio latino muito repetido (uma história da função estratégica dos *adagia*

na literatura jurídica ainda está por ser escrita), *necessitas legem non habet*, ou seja, a necessidade não tem lei, o que deve ser entendido em dois sentidos opostos: *a necessidade não reconhece nenhuma lei* e *a necessidade cria sua própria lei* (*nécessité fait loi*). Em ambos os casos, a teoria do estado de exceção se resolve integralmente na do *status necessitatis*, de modo que o juízo sobre a subsistência deste esgota o problema da legitimidade daquele. Um estudo da estrutura e do significado do estado de exceção pressupõe, portanto, uma análise do conceito jurídico de necessidade (AGAMBEN, 2004, p. 40).

As leis que formam as políticas públicas e que, em nosso caso, transformam-se em biopolíticas educacionais, perpassam o ordenamento jurídico diante das necessidades de quem conduz a sociedade. Essas necessidades estão atribuídas aos interesses de grupos que não querem perder seus privilégios, rendas e *status*. As elites e grande parte da classe média preferem perder liberdade, mas garantir sua segurança na renda e na condução das biopolíticas, obscurecendo a realidade vislumbrando-se nas falácias de seus líderes, na preguiça indígena, na indolência do preto, na anticiência, no controle do corpo e na supremacia dos países do Norte centros do capitalismo. E, é por isso que nesses aspectos, os conceitos de educação, liberdade e democracia convergem nas obras de Paulo Freire. Educador que integrou o movimento chamado de 'Pedagogia Crítica', teve importante participação na formação e alfabetização de adultos por um método próprio e com ideais progressistas da ordem da emancipação individual e social. Segundo ele:

[...] a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1999).

Dessa forma, Freire negava a massificação do conhecimento, a interferência da ideologia nacional-autoritária do regime militar e intolerância com os opositores ou mesmo com quem discordasse das manobras ideológicas do governo federal. Freire, na concepção da educação como emancipatória, dizia que “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ação cultural para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 2021, p. 73). Mas, o educador foi exilado, colocado como inimigo pelo governo federal e, por isso, a biopolítica como tanatopolítica, ora como política da sobrevivência ora como política da morte, é o ato de transformar os indesejáveis em matáveis e fora do circuito político. As biopolíticas educacionais surgem com o Estado biopolítico reproduzindo a vida nua agambeniana do povo e garantindo a volta, de tempos em tempos, de seus algozes, protetores das classes privilegiadas e fazedores de ódio, medo e intolerância.

Por isso, é sempre bom lembrar aos mais jovens que educar é, em qualquer contexto, uma ação sociopolítica e, conseqüentemente, de permanente transformação. Uma sociedade que pretende ser conhecida como democrática deve ter atrelada à educação tanto a economia quanto a política do seu país, de modo que essa tríade se torne imprescindível para o triunfo da sociedade além das classes sociais e da sociedade dos privilégios, pois apenas dessa forma ela se torna emancipatória e, isso, é imperativo na busca dos direitos humanos e da liberdade como componente essencial. Notadamente, a qualidade da democracia de um país pode ser medida pelo caráter do alcance dos direitos sociais e, dentre eles, da educação pública, gratuita, de qualidade e de preparação para o mundo como consciência de si e consciência do mundo. Por isso, a educação é o lugar de luta, de poder ao custo de vidas e de sobrevividas no campo ideológico, político e econômico.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção – Homo sacer, II, I**. Trad. Iraci D. Poleti. 2ªed. São Paulo. Boitempo, 2004.

_____. **Homo sacer – o poder soberano e a vida nua I**. Trad. Henrique Burigo. 2ª ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

_____. **O mistério do mal**. Tradução de Silvana de Gaspari e Patrícia Peterle. 1ª ed. São Paulo, editora Boitempo, 2016.

AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, Imprensa e Estado Autoritário (1968-1978): o exército cotidiano da dominação e da resistência: O Estado de São Paulo e Movimento**. Bauru, Edusc, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. – 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1965.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. 29ª reimpressão. São Paulo, Companhia das Letras, 2021.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo. Perspectiva, 1972.

_____. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

CALDEIRA, Jorge. **História da riqueza no Brasil**. RJ, Estação Brasil, 2017.

CARVALHO, José S. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 839-851, set./dez. 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **O pecado original da república: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil**. 1 ed. RJ, editora Bazar do tempo, 2017.

ESPOSITO, Roberto. **Bios: Biopolítica e Filosofia**. Tradução M. Freitas da Costa. Lisboa, Portugal, edições 70, Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade do saber**. Vol. 1. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9ª ed. (Coleção Biblioteca de Filosofia). Rio de Janeiro/São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 78ª edição. Rio de Janeiro, editora Paz e Terra, 2021.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 4ª ed. RJ. Civilização Brasileira, 1987.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle, 2ª ed. São Paulo, Boitempo editorial, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. (Coleção para um novo senso comum, v. 4). 3ª ed. São Paulo, editora Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas. 42. Ed. Ed. Autores Associados, (coleção polêmicas de nosso tempo; 5), 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013 – (coleção Memória da Educação).

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. (Coleção educação contemporânea). 7ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2015.

TOLEDO PINTO, Aloyson Gregório de. **Valnir Chagas** (Coleção Educadores MEC). Fundação Joaquim Nabuco, Recife, PE, ed. Massangana, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos da reforma – Legislação educacional no Brasil Império e República**. Brasília, Líber livro editora, 2008.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Constituição de 1967 acessado pelo site www.planalto.gov.br.

(<https://veja.abril.com.br/mundo/documentario-exibe-audios-terriveis-e-ineditos-de>).

Percentagens da Composição Racial da População Total (Estatística MEC, IBGE, RJ, 1964/1965) pelo site www.ibge.gov.br.

Relatório EAPES –Acôrdio MEC-USAID, 1968 pelo site www.fgv.br.

RECEBIDO EM: 28/08/2023

PARECER DADO EM: 07/11/2023



www.revistafenix.pro.br