

APONTAMENTOS ACERCA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA ANTES E DEPOIS DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1950-1971)

NOTES ABOUT THE FINANCING OF PUBLIC EDUCATION BEFORE AND AFTER THE BRAZILIAN CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP (1950-1971)

RESUMO: O presente estudo de abordagem qualitativa e de naturezas bibliográfica e documental objetivou compreender e analisar os aspectos do financiamento da educação pública no recorte temporal que compreende a história política brasileira antes e depois do golpe que instituiu a ditadura civil-militar brasileira em 1964. Assim, com base na literatura especializada e nas legislações vigentes da época, discutiu-se com as provocações do presente, os interesses e os projetos políticos no que concerne aos aspectos do financiamento da educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: financiamento da educação pública; história da educação; ditadura civil-militar;

ABSTRACT: The present study of a qualitative approach and of a bibliographic and documentary nature aimed to understand and analyze the aspects of the financing of public education in the time frame that comprises Brazilian political history before and after the coup that instituted the Brazilian civil-military dictatorship in 1964. Thus, based on the specialized literature and on the legislation in force at the time, it was discussed with the provocations of the present, the interests and the political projects regarding the aspects of the financing of public education.

KEYWORDS: public education funding; history of education; civil-military dictatorship;

PALAVRAS INICIAIS: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E OS INCÔMODOS DO PRESENTE – RECALCITRÂNCIAS DAS DESIGUALDADES AO LONGO DA HISTÓRIA

Pode-se afirmar que é ponto pacífico entre os pesquisadores, professores e demais profissionais da educação que existem medo e insegurança ao se vislumbrar o quadro político-social brasileiro, com especial atenção nesse recorte, para os retrocessos aos direitos sociais, conseguidos com lutas e manifestações, para populações consideradas como minorias, a exemplo dos negros, das mulheres e dos LGBTQIA+⁷⁶. Quando se afunila para os aspectos educacionais, o quadro geral não se altera muito, haja vista a atuação de grupos como o Escola Sem Partido, que sob a égide de uma pretensa neutralidade política, persegue, censura e coíbe a liberdade de ensino e do livre pensamento.

Para além disso, ataques e tentativas constantes de não financiamento da educação e da escolha monocrática de reitores e dirigentes de universidades e instituições federais, são pautas

⁷⁶ Sigla utilizada para identificar o grupo de pessoas que se reconhecem por uma orientação sexual ou uma identidade de gênero diversa dos padrões socialmente estabelecidos (orientação heterossexual; gêneros masculino e feminino). Disponível em: <https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>. Acesso em: agosto, 2020.

recorrentes nos contextos educativos escolares e universitários. O que pode ser entendido como uma tônica e um ponto comum entre esses contextos, é uma reação conservadora, racista, aporofóbica, misógina, homofóbica e autoritária de grupos que compõem a população brasileira e são desfavoráveis as frágeis e recentes conquistas de direitos sociais.

Veiga⁷⁷ entende que os preconceitos, as desigualdades e as discriminações, das mais diversas ordens, sempre estiveram presentes na história da educação brasileira. Em uma análise em longa duração, considerando as idiosincrasias de cada contexto histórico, pode-se observar, análogo a uma regra, a negação, o óbice ou a relativização do direito à educação para determinadas parcelas da população, como os negros, os mais pobres e as mulheres. Nesse sentido, urge refletir sobre os papéis da instituição escolar para o fomento e para a continuidade das desigualdades e dos estigmas para os setores populacionais à margem desse processo, bem como as reverberações políticas, no que aqui se enfoca o financiamento da educação pública, nessas relações.

Desse modo, tal horizonte de preconceitos, de discriminações e de desigualdades podem ser pensados a partir do histórico das relações de escravidão no Brasil, das representações que o Estado tinha das populações consideradas marginalizadas, dos desafios do acesso e da permanência a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, bem como da fragilidade e da instabilidade dos direitos sociais, humanos e da própria democracia brasileira. Em função dos limites do presente trabalho, aponta-se de forma introdutória alguns desdobramentos acerca do financiamento da educação pública.

Nessa direção, o texto recorre a pensar sobre o financiamento público da educação em um recorte temporal da década anterior ao golpe que marcou o início da ditadura civil-militar brasileira e seus desdobramentos durante o período supracitado. Assim, a partir do aporte da produção da literatura especializada e das legislações, buscou-se refletir observando os aspectos políticos e interessados acerca dos entendimentos do financiamento e da estruturação da educação pública no período supracitado.

A ESCOLA PÚBLICA E O SEU FINANCIAMENTO ANTES DO GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964

⁷⁷ VEIGA, Cynthia Greive. História Política e história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima (Orgs.). História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Freitas e Biccás⁷⁸ afirmam que em termos das questões educacionais, um dos principais debates travados nos anos de 1950 foi em torno da escolarização, em razão das demandas do processo de industrialização tardio do país, que legou maiores investimentos no sistema público de ensino e identificam no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) um encaminhamento para recursos para a educação e para a escolarização, em razão da demanda desenvolvimentista do sistema capitalista em prol da preparação de mão de obra para o trabalho nas indústrias. Dessa forma, Xavier⁷⁹ afirma que “nesse contexto, generalizava-se a ideia de que a educação poderia influenciar na ‘qualidade do fator humano’, atuando no processo de desenvolvimento econômico e de modernização social”. Porém, tais investimentos serão considerados suficientes, não promovendo a transformação no quadro estrutural de desigualdades. O trabalho se inspira na produção de Evangelista⁸⁰ para a produção do presente texto.

Assim, no governo Kubitschek a educação ganha contornos do desenvolvimentismo da época, voltando-se em termos políticos para a formação de mão de obra para as indústrias. Nessa direção, a educação formaria trabalhadores inseridos no escopo dos cursos técnicos, direcionados para as áreas técnicas, de interesse do capital. O debate se apresenta nas discussões da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nas disputas entre o financiamento da educação, pelas esferas públicas e privadas. Nesse sentido, apresenta-se o Manifesto de 1959, que fez a defesa da escola pública e se posicionou de forma contrária ao investimento estatal na educação privada. Após mais de duas décadas de debate, a LDB é consubstanciada no ano de 1961, por meio da Lei nº 4.024.

A LDB de 1961 está em disposição consonante com a Constituição Federal de 1946, que estabelecia a educação como direito de todos, a responsabilidade do poder público em ofertar de forma gratuita os níveis de ensino, sendo obrigatório o primário, bem como a liberdade de oferta pelos setores privados. A carta magna de 1946 também estabelecia acerca do financiamento educacional, as margens mínimas de dez e de vinte por cento, para a União e para estados, municípios e o Distrito Federal, respectivamente. Portanto, a LDB de 1961 traz em acordo com a constituição esses deveres, expressos no Título II:

Título II (Do direito à Educação), art. 2º. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola, no art. 3º. O direito à educação é assegurado: I – pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma

⁷⁸ FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

⁷⁹ XAVIER, Libânea Nacif. *A educação no debate intelectual dos anos 50/60*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO-CBHE, 1, 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: 2000. p.1-11. p. 2.

⁸⁰ EVANGELISTA, R. *A Educação Moral e Cívica nos tempos da ditadura civil-militar (Mariana – MG, 1969-1975)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 103f, 2018.

da lei em vigor. Título XII (Dos Recursos para a Educação), art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

Romanelli⁸¹ destaca que a elaboração da LDB de 1961 contou com a participação ativa de Clemente Mariani, Ministro da Educação do Governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), tendo reunido esforços para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases, organizando comissões de educadores que propunham ações para os ensinos primário, secundário e superior. Cumpre destacar que os grupos de trabalho eram coordenados por Lourenço Filho, um dos expoentes do Movimento da Escola Nova⁸², e o texto do projeto final foi apresentado à Câmara dos Deputados para debate em 1948.

Para Freitas e Biccás⁸³, Mariani teve um protagonismo na defesa do anteprojeto da LDB, já marcando o aspecto da educação dual, presente no sistema de ensino, que direciona o mais pobre para uma formação primária e profissional, e os mais ricos para o secundário e superior. A proposta em questão foi alvo de duras críticas, entre eles, de Gustavo Capanema, que havia sido Ministro da Educação durante o governo de Getúlio Vargas (1934-1945), e no ano seguinte, em 1949, a proposição da LDB foi arquivada. No ano de 1951, o documento foi retomado para debate, agora na Comissão de Educação e Cultura da Câmara, onde tramitou por cinco anos. Freitas e Biccás⁸⁴, relatam que quando o deputado Carlos Lacerda da União Democrática Nacional (UDN), ao assumir a relatoria da LDB propôs em 1955, 1958 e 1959, substitutivos no texto que traziam reivindicações dos setores privados de ensino, para o seu financiamento público, sob a égide de uma perspectiva de liberdade de ensino.

Na década de 1950, as escolas privadas tinham a maior concentração de matrículas no ensino secundário, e recebiam repasses de verbas públicas, fazendo com que, no período de discussão da LDB, o quadro de transferência de renda federal para as instituições particulares se mantivesse. Nesse sentido, Silva⁸⁵ afirma que “o substitutivo como um todo, regulamentava a maneira como o

⁸¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

⁸² SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO; Diana Carvalho de. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. *Psic. da Ed.*, São Paulo, n.26, 1º sem. de 2008. p.173-190.

⁸³ FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ SILVA, Taís Andrade da. Dos ideais da redemocratização a defesa da iniciativa privada: o anteprojeto de Clemente Mariani, de 1948 e o substitutivo de Lacerda, de 1958. - *Discussões para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 16, 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: 2011. p.1-13. p. 8.

Estado deveria atuar para designar fundos aos estabelecimentos de ensino particular”. Freitas e Biccas⁸⁶ marcam que a defesa dos representantes das instituições privadas em prol da manutenção dos recursos públicos se fazia necessária tendo em vista a incompetência do próprio Estado em garantir educação pública para todos. Por isso, o debate acerca da liberdade de ensino na LDB, direcionava que o investimento público para as instituições particulares servia para o custeio do ensino dos grupos populares. Assim, Romanelli⁸⁷ sinaliza que o governo prestava assistência financeira para as famílias que não tinham condições, pagar e escolher a educação dos filhos.

Ainda no mesmo sentido, Romanelli⁸⁸ compreende que as ações de Carlos Lacerda com os substitutivos em prol da liberdade de ensino, pautava o controle da família sobre a educação dos filhos, se opondo ao monopólio e dever do Estado em oferecer educação gratuita a todos. A manobra reivindicava portanto, o financiamento estatal para a educação familiar, sem nenhum tipo de fiscalização. O pedido ganhava força através de uma interpretação da Constituição de 1946 que defendia o direito particular de educação, desde que respeitasse as normativas vigentes, bem como, a posição contrária dos grupos particulares de ensino, de que o poder público devesse financiar educação gratuita para todos. Representantes ligados ao ensino confessional católico, por exemplo, defendiam a liberdade de ensino, primando pelos argumentos de que as famílias deveriam escolher os estabelecimentos de ensino de seus filhos, bem como ser uma obrigação estatal o financiamento de tais instituições. Entretanto, como aponta Romanelli “[...] o Estado brasileiro jamais exerceu, e nunca o pôde, por falta de recursos, o monopólio do ensino”.⁸⁹ Logo, os intelectuais defensores da educação gratuita, pública e laica, participantes dos Manifestos de 1932 e 1959, eram contrários ao investimento em instituições privadas, e sim, defendiam como estudaram Santos, Prestes e Vale⁹⁰, o financiamento na escola pública.

O Manifesto de 1959, publicado pelo Jornal O Estado de São Paulo, e depois no Diário do Congresso Nacional, se posicionava de forma contrária aos investimentos públicos no setor educacional privado, e reivindicava segundo Romanelli⁹¹, maior participação governamental para a garantia da escola pública de todos os níveis para o acesso dos brasileiros, devendo ser um item

⁸⁶ FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

⁸⁷ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

⁸⁸. *Ibidem*.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 184.

⁹⁰ SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel, VALE Antônio Marques do. *Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584.

⁹¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

obrigatório na LDB de 1961. O documento de 1959 frisa que desde o Movimento da Escola Nova, seus signatários já vinham alertando para o quadro calamitoso da educação nacional, reforçando a defesa pela igualdade de oportunidades, pela educação democrática e pela liberdade de pensamento. Logo, novamente se firma um posicionamento contrário do investimento público em instituições de ensino particulares.

Os substitutivos apresentados por Carlos Lacerda ao texto da LDB foram aprovados, mas registrou-se movimentos de contestação no eixo dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Em contrapartida, grupos de escolas católicas, que detinham maior parte dos estabelecimentos escolares, reivindicavam que o repasse de verbas públicas para as instituições estivessem no texto da LDB. A retórica de tal defesa da liberdade de ensino ainda colocava sob a alcunha de comunistas, quem discordasse da proposição. Sanfelice⁹² destacou que o debate da época circulava em torno das críticas ao sistema educacional que não acompanhava as demandas de crescimento econômico próprias do capital e do governo. Entretanto, para o autor o poder público negligenciou toda pasta educacional em função do baixo financiamento e do não enfrentamento aos problemas estruturais.

O quadro de desigualdades do país não foi pautado na LDB de 1961, no sentido que, por exemplo, o ensino primário, a partir dos setes anos, que era obrigatório, poderia não ser, em caso de pobreza comprovada dos pais; ausência de escolas; não-aceitação da matrícula; e doença grave da criança. Portanto, observa-se que ao invés de se pautar condições para que todos tivessem acesso às escolas, apresentava-se possibilidades legais para que os infantes não estudassem formalmente. Na mesma direção, a LDB de 1961 permitiu aos grupos privados oferecerem todos os graus de ensino, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Estado. Bem como, o texto legal garantiu participação de representantes das instituições privadas nos Conselhos Estaduais de Educação, e a manutenção do repasse de verba pública para os estabelecimentos particulares.

A LDB de 1961 retrata que a formação do estudante de grau médio deve passar por um desenvolvimento moral e cívico do sujeito para a cidadania, fazendo uma menção a EMC. Nesse sentido, Cunha⁹³ afirma que “Em suma: enquanto a LDB reativou a norma constitucional de obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas, expressando a retomada da força da Igreja Católica, exercida no campo político, a EMC foi reduzida à expressão mais simples”. Para o autor, o ensino religioso era uma matéria facultativa nos estabelecimentos de ensino, enquanto a EMC

⁹² SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos educadores (1959); à luz da história. *Educ. Soc.*, Campinas-SP, v. 28, n. 99, maio/ago, 2007. p. 542-557.

⁹³ CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, maio/ago, 2007. p. 285-302. p, 194

direcionava-se para o grau médio de ensino. Romanelli⁹⁴ destaca que a LDB de 1961, continuou com a organização dos níveis de ensino entre primário, ginásial, colegial, técnico e superior, bem como o repasse de recursos públicos para a iniciativa privada.

Destarte, refletir sobre o projeto de elaboração da LDB de 1961, bem como de seus movimentos dinâmicos e por vezes antagônicos em prol do texto legal, confere uma dimensão ampliada de entendimento de lutas, de rupturas e de continuidades em prol da educação pública, laica e gratuita para todos. Os avanços conseguidos sofreram um retrocesso com o golpe civil-militar de 1964, que almejava, dentro de suas lógicas, um avanço econômico para o país. O projeto educacional ficou sob a égide do capital e respaldado na violência ante uma pretensa ameaça comunista. A próxima seção tratará do contexto dos sistemas de ensino pós-golpe militar de 1964.

AS REFORMAS MILITARES E OS SISTEMAS DE ENSINO PÓS-GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964

Ridenti⁹⁵ analisa que o golpe civil-militar de 1964 foi viável em razão das estratégias de poder empreendidas junto à sociedade civil, com destaque para a Igreja Católica, e os segmentos do empresariado e da classe média. Nesse sentido, Foucault⁹⁶ entende que as relações de poder se referem ao estabelecimento de táticas em prol do alcance de um objetivo por determinado grupo. Assim, pode-se entender que o golpe e a manutenção de poderes por parte dos militares foi possível pelo apoio da sociedade civil ao grupo do exército. Logo, Foucault dispõe que

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.
97

A intervenção armada foi lançada como uma solução, apoiada por parte da sociedade civil, tendo em vista o suposto perigo do comunismo a ordem do país. Para tanto, foram utilizados dispositivos de controle, por parte dos militares, para o silenciar violentamente e censurar quem tivesse alguma disposição contrária da preconizada pelo regime. Cumpre destacar que a noção de

⁹⁴ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

⁹⁵ RIDENTI, Marcelo. *As oposições a ditadura: resistência e integração*. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs). *A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p.30-47.

⁹⁶ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 2ª ed. Roberto Machado (Org., introdução e revisão técnica). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

⁹⁷ *Ibidem*, p 52.

dispositivo de controle se relaciona com uma estratégia de poder, que para Agamben “[...] é qualquer coisa que tenha de algum modo capacidades de capturar, orientar determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”.⁹⁸

Com o golpe de 1964, uma série de mudanças ocorrem no sistema educacional, entre elas, a supressão dos movimentos de educação popular Teixeira⁹⁹, pautando-se a prevalência do ensino técnico, alinhado com a proposta de desenvolvimento econômico do país. Para Saviani¹⁰⁰ “Com o advento do regime militar, o lema positivista ‘Ordem e Progresso’ inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em ‘segurança e desenvolvimento’”, entendendo como Freitas e Biccass¹⁰¹ que os governos militares pautaram ações educativas baseadas nos ideais de ordem, disciplina e progresso, como a obrigatoriedade da EMC e a intenção de erradicar o analfabetismo, em razão da necessidade de mão de obra minimamente qualificada para a indústria.

Estas estratégias e dispositivos voltados as relações de poder empreendidas pelo governo da época, compunham o projeto ideológico dos militares no poder, que continha segundo Oliveira¹⁰², uma proposta educacional que tinha o controle social como um pilar central. Cabe destacar que o entendimento da ideologia que seguimos no texto é o de Chauí que compreende

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado.¹⁰³

Oliveira¹⁰⁴ analisa que a ditadura civil-militar efetivou um projeto educacional respaldado por instrumentos jurídico-legais em todos os níveis dos sistemas educacionais, em prol do cumprimento

⁹⁸ AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Outra travessia, Santa Catarina, 2º semestre de 2005. p.9-16.

⁹⁹ TEIXEIRA, Wagner da Silva. A educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964). 2008. 229f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2008.

¹⁰⁰ SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas-SP: Autores associados, 2007, p 365.

¹⁰¹ FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. História social da educação no Brasil (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

¹⁰² OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. O projeto educacional brasileiro durante o regime militar e o ensino de história em Goiás (1964-1979). 2015. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015.

¹⁰³ CHAUI, Marilena. O que é ideologia. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Marilena%20Chau%ED-1.pdf>. Acesso em: junho de 2021. Data da Publicação Original: 1980. Data da Digitalização: 2004, p 43-44.

¹⁰⁴ OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. O projeto educacional brasileiro durante o regime militar e o ensino de história em Goiás (1964-1979). 2015. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015.

de seus objetivos de controle e dominação da população e da instituição escolar. Reis avalia que o período foi marcado por ambivalências em torno do autoritarismo político e da modernização econômica do país. Para o autor

[...] anos de chumbo, mas também anos de ouro. O que prevaleceu para quem? O chumbo ou o ouro? Repressão, prosperidade, tortura, euforia autocomplacente, festas patrióticas, assassinatos, vitórias esportivas, autoestima em ascensão, miséria galopante, desigualdades sociais.¹⁰⁵

Com o apoio dos veículos de comunicação, o ideal do desenvolvimento econômico escondia as violências do autoritarismo político e transmitia para a população imagens de um país emergente, sem desigualdades sociais. No mesmo sentido, Fico¹⁰⁶ analisa que as propagandas dos governos militares enfocavam aspectos de transformação e de construção de um novo Brasil, reforçando, por conseguinte, a relevância da própria máquina governamental e o seu papel na manutenção da ordem e da moral, bem como no caminhar para o futuro da nação. Fico ainda ressalta as campanhas ufanistas, o sucesso da seleção de futebol na Copa do Mundo de 1970 e o milagre econômico, como fatores que alimentavam um sentimento de esperança da população com o desenvolvimento do país, colocando à penumbra, os episódios repressivos e violentos do governo.

Com relação ao milagre econômico, Luna e Klein¹⁰⁷ compreendem que ele ocorreu em função de programas de estabilização da economia, correção monetária e alterações no sistema monetário realizadas pelo governo militar. Entretanto, a maior parte da população não teve a vida alterada pelo crescimento econômico, mas sim, apresentou-se um aumento da miséria e da dívida externa do país. O período político do país era o do estreitamento autoritário do governo militar que reprimia com violência e atribuía a alcunha de subversivo a quem discordasse de alguma ação governamental.

Desse modo, a propaganda militar enaltecia as ações do governo e reforçava o discurso de desenvolvimento e progresso. Assim, na lógica das relações de poder, os militares atingiam os desejos e os apoios da sociedade civil, marcando o que Foucault¹⁰⁸ destaca que

Se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se

¹⁰⁵ REIS, Daniel Aarão. Ditadura, anistia e reconciliação. *Est. Hist.*, Rio de Janeiro, v. 23, n.45, jan/jun, 2010. p. 171-186, p, 178.

¹⁰⁶ FICO, Carlos. A propaganda da ditadura. In: FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997. p.27-143.

¹⁰⁷ LUNA Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. Transformações econômicas no período militar (1964-1985). In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs). *A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p.92-111.

¹⁰⁸ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 2ª ed. Roberto Machado (Org., introdução e revisão técnica). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p, 238-239.

exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo.

Nessa perspectiva, a partir das lentes de Foucault¹⁰⁹, a propaganda e o sentimento de otimismo com o avanço econômico, fazia crescer o entendimento para a população que o governo civil-militar era necessário. Mesmo que a maior parte das ações violentas e repressivas fossem direcionadas a população geral, e tivessem setores que manifestaram sua resistência, os militares ainda tinham apelo de popularidade. Desse modo, segundo Foucault, o Estado dissemina suas ideologias no espaço escolar, já que o poder não está concentrado em uma instância superior, mas sim, dividido entre as instituições sociais, entre elas, a escola. Portanto, para além das Reformas de 1º e 2º Graus e a Universitária, que reestruturaram os sistemas de ensino, os interesses militares se faziam presentes nas disciplinas escolares, nos livros didáticos, nos desfiles e nas comemorações de efemérides da pátria, que de acordo com Furlan¹¹⁰, conformavam a educação de modo técnico, sem reflexão crítica da sociedade, calcando-se na moral e no civismo militar.

Para além das práticas escolares que preconizavam o patriotismo, Ferreira Júnior e Bittar¹¹¹ sinalizam que a base da educação nacional estava sedimentada no paradigma filosófico de formação tecnicista, baseada na Teoria do Capital Humano, de Theodore Schultz. Em contexto nacional, tal modelo que entende a educação como um valor econômico e de longa duração, vai ser apropriada pela ditadura ainda nos anos 1960. A consequência prática dessa implicação é que a educação só deve ensinar e desenvolver habilidades que sejam consideradas úteis ao capital. E ainda, baseada em uma ideia de meritocracia, responsabiliza os indivíduos pelo próprio desenvolvimento, desconsiderando que no Brasil não se tem igualdade de oportunidades.

Oliveira¹¹² analisa que a formação tecnicista cumpre os interesses do capital, entendendo a escola como formadora de mão de obra não questionadora para as indústrias. Nesse sentido, voltando o diálogo com Foucault¹¹³, a sociedade e o governo preconizam os corpos dóceis e produtivos para o desenvolvimento econômico do país. Assim, os militares se apropriaram de temáticas ligadas ao nacionalismo, a pátria, aos símbolos nacionais, dentro do seu modelo

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ FURLAN, Elisângela. Educação na década de 1970: formação sem informação. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11, 2013, Cascavel. Anais... Cascavel-PR: 2013. p.1-12.

¹¹¹ FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, set/dez, 2008. p.333-335.

¹¹² OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. O projeto educacional brasileiro durante o regime militar e o ensino de história em Goiás (1964-1979). 2015. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015

¹¹³ FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 2ª ed. Roberto Machado (Org., introdução e revisão técnica). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p, 238-239.

educacional, mobilizando também outras disciplinas, como a OSPB e a EMC, que corroboravam com o ideário do regime.

Paulino e Pereira¹¹⁴ ainda afirmam que embora os militares entendessem a educação como uma forma de contribuir para o desenvolvimento do país, o sistema público de ensino foi subfinanciado, diferentemente das instituições privadas que receberam recursos e subsídios previstos na LDB e advindos dos acordos entre os governos brasileiro e norte-americano, dos Ministério da Educação e Cultura e *United State Agency for International Development* (MEC-USAID). Para Oliveira¹¹⁵, a natureza dessa relação entre Brasil e Estados Unidos legava maiores benefícios aos estadunidenses que garantiam sua hegemonia e pautavam os interesses educativos sob a égide do capital.

Já para Romanelli¹¹⁶, os acordos MEC-USAID serviam aos interesses de ambos os países, uma vez que os envolvidos almejavam uma estrutura educacional pragmática, composta por um sistema de ensino prático e objetivo. Nesse sentido, foram viabilizadas as Reforma Universitária e Reforma do 1º e 2º graus, que sob a coordenação da Comissão Meira Matos, propôs a reorganização da educação brasileira a partir das perspectivas dos técnicos norte-americanos. Romanelli¹¹⁷ afirma que era objetivo da referida comissão “[...] 1- atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e 2 - Estudar a crise em si, para propor medidas de reforma”, sendo seus integrantes responsáveis pelos relatórios que ratificaram as proposições do acordo MEC-USAID.

De acordo com os estudos de Paulino e Pereira¹¹⁸ e Oliveira¹¹⁹, os investimentos da USAID na educacional nacional se iniciaram nas universidades, em 1968, com a prerrogativa militar de caça aos subversivos e comunistas que existiriam naquele espaço. Em contrapartida, os estudantes, por meio de manifestações populares, cobravam mais investimentos públicos na universidade, a extinção do cargo de professor catedrático e a ampliação de vagas nas instituições. Entretanto, como forma de coibir tais reivindicações e a própria organização estudantil, o governo com a Lei nº 5.540 de 1968, ratificada e reendossada pelo Decreto-Lei nº 464 de 1969, somado ao disposto no Ato Institucional

¹¹⁴ PAULINO, Ana Flavia Borges; PEREIRA, Wander. A educação no estado militar (1964-1985). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA Educação – COLUBHE, 6, 2006, Uberlândia-MG. Anais... Uberlândia: 2006. p.1942-1951.

¹¹⁵ OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. O projeto educacional brasileiro durante o regime militar e o ensino de história em Goiás (1964-1979). 2015. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015

¹¹⁶ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

¹¹⁷ Ibidem, p 203.

¹¹⁸ PAULINO, Ana Flavia Borges; PEREIRA, Wander. A educação no estado militar (1964-1985). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA Educação – COLUBHE, 6, 2006, Uberlândia-MG. Anais... Uberlândia: 2006. p.1942-1951.

¹¹⁹ OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. O projeto educacional brasileiro durante o regime militar e o ensino de história em Goiás (1964-1979). 2015. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015.

nº 5, faz com que a universidade seja atingida pela suspensão dos direitos políticos e da livre expressão, configurando o quadro que Germano apontava que

[...] estabelecia mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao Ensino, a subordinação direta dos reitores ao presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-Lei 477/69 como extensão do AI-5 no âmbito específico da Educação, e a criação de uma verdadeira polícia política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado militar sobre o Ensino.¹²⁰

Desse modo, Germano¹²¹ retrata medidas de cerceamento, repressão e censura práticas nos espaços universitários contra os seus agentes e sujeitos que se manifestavam contrários à ideologia propalada pelo regime civil-militar. Na mesma direção, Paulino e Pereira¹²² afirmaram que as universidades perderam sua autonomia, com a chancela do Decreto-Lei nº 464 de 1969, que justificado pela Ideologia da Segurança Nacional, legalizou a prática de perseguição a discentes e docentes considerados subversivos e comunistas. Cumpre ressaltar que, conforme afirma Oliveira¹²³ a Ideologia de Segurança Nacional

Foi dentro da Escola Superior de Guerra (ESG) que se formularam os princípios da Doutrina de Segurança Nacional e alguns dos seus subprodutos como, por exemplo, o Serviço Nacional de Informações (SNI). Essa doutrina, que viraria lei em 1968, com a publicação do Decreto-Lei n. 314/68, tinha como objetivo principal identificar e eliminar os “inimigos internos”, isto é, todos aqueles que questionavam e criticavam o regime estabelecido. E é bom que se diga que “inimigo interno” era, antes de tudo, comunista.

Assim, o governo se utilizou de diferentes estratégias para o controle e a coerção de movimentos universitários contrários aos ideários do regime. Outra medida legal foi o Decreto-Lei nº 477 de 1969 que estabeleceu punições para alunos e servidores das instituições públicas de ensino superior. Segundo o Decreto (BRASIL, 1969a)

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

¹²⁰ GERMANO, José Wellington. Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, 133.

¹²¹ Ibidem.

¹²² PAULINO, Ana Flavia Borges; PEREIRA, Wander. A educação no estado militar (1964-1985). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA Educação – COLUBHE, 6, 2006, Uberlândia-MG. Anais... Uberlândia: 2006. p.1942-1951.

¹²³ OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. O projeto educacional brasileiro durante o regime militar e o ensino de história em Goiás (1964-1979). 2015. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015, p, 34.

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário a moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.¹²⁴

A expressão do Decreto-Lei nº 477 de 1969 demarca a coibição de todo e qualquer tipo de manifestação ou organização contrária ao governo, prescrevendo fortes sanções aos manifestantes. Complementando tal perspectiva, Saviani aponta que a Reforma Universitária, marca do governo civil-militar para o ensino superior, prejudicou a qualidade do ensino, uma vez que, para o autor a

[...] eliminação das turmas/classes resultante da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação.¹²⁵

Desse modo, Motta ¹²⁶ compreende que embora a Reforma Universitária contasse com uma marca discursiva da autonomia da escolha dos alunos, em razão de uma flexibilização curricular, mas a proposição prática era de minar as possibilidades de formação de grupos, grêmios

¹²⁴ BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969a. Brasília, 26 de fevereiro de 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: junho de 2021.

¹²⁵ SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas-SP: Autores associados, 2007, p 307-308.

¹²⁶ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Os olhos do regime militar brasileiro nos campi: As assessorias de segurança e informações das universidades. Revista Topoi, Rio de Janeiro, v.9, n.16, jan/jun, 2008. p.30-67.

e associações estudantis. Assim, o autor postula que a universidade era uma instituição de intervenção do governo, já que era responsável pela formação do quadro técnico de trabalhadores, se justificando a vigilância e a censura com relação aos ideais de esquerda. Nessa perspectiva, Motta¹²⁷ retrata a criação das Assessorias Especiais de Segurança e Informações (AESI) que tinham por finalidade “[...] vigiar a comunidade universitária, a censura à pesquisa, a publicação e circulação de livros [...]”, bem como de divulgar valores morais cristãos e nacionais, por meio de “[...] propagandas em murais e panfletos contendo textos com opiniões favoráveis ao Estado”. Cumpre ressaltar que também foram implementadas, criadas e resgatadas disciplinas, postas como obrigatórias nos currículos: para os Ensino Primário e Secundário figuravam a Educação Moral Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e para o Ensino Superior a Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB)¹²⁸. Ainda destaca-se, segundo Freitas e Biccás¹²⁹, que as mudanças curriculares também passaram pela supressão de disciplinas do campo das Ciências Humanas, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, substituídas pelos Estudos Sociais.

Saviani¹³⁰ também destaca que uma das marcas da Reforma Universitária da ditadura civil-militar foi o investimento nos cursos de pós-graduação modalidade *stricto sensu*, baseados no modelo norte-americano. A Reforma de 1968, foi uma primeira movimentação na estruturação da organização do ensino nacional, seguido pela Lei nº 5.692 de 1971 que reorganizou os Ensinos Primário, Ginásial e Colegial em Ensino de 1º e 2º graus, que diminuiu o tempo de escolarização nos anos finais, embora tenha aumentado a obrigatoriedade da escolarização nos anos iniciais. Assim, de acordo com Freitas e Biccás¹³¹, a Lei nº 5.692 de 1971, dividiu o ensino em três graus, sendo: o primeiro, a junção do primário com o ginásial, de escolarização obrigatória que passou de 4 para 8 anos; o segundo, que correspondia a uma fração do secundário, que de 7 anos de duração foi para 3 ou 4 anos, a depender; e o terceiro grau correspondi ao ensino superior. Cumpre destacar que essa medida legal fomentou a profissionalização compulsória no segundo grau, tendo em vista os interesses econômicos e ideológicos do governo para que os jovens, sobretudo os mais pobres, não acessassem às universidades e ingressassem no mercado de trabalho.

¹²⁷ *Ibidem*, p, 32.

¹²⁸ DEROSI, Caio Corrêa; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) na Universidade Federal de Viçosa (UFV): em foco o projeto educacional do regime civil-militar para as universidades brasileiras *Revista de História e Historiografia da Educação*, v. 3, p. 152-173, 2019.

¹²⁹ FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

¹³⁰ SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas-SP: Autores associados, 2007, p 307-308.

¹³¹ FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

Romanelli¹³² destaca que a Lei nº 5.692 de 1971 ampliou o acesso obrigatório ao Ensino de 1º Grau, entretanto não acompanhou investimentos estruturais para que o aumento da demanda fosse atendido. Outro ponto levantado pela autora (2014), foi a centralidade do ensino profissionalizante na etapa do 2º Grau, com a justificativa econômica da formação de trabalhadores para o desenvolvimento nacional. Segundo Romanelli (2014, p. 245) “[...] era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão de obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo barata”. Nesse contexto, a questão do analfabetismo também era latente na sociedade. Assim, o governo funda o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em detrimento do projeto de Paulo Freire de Educação e Cultura Populares, em 1967, sendo de fato efetivado, em 1970. O MOBRAL objetivava erradicar o analfabetismo, a partir de um projeto educativo de inserção do sujeito no mercado de trabalho, compondo o projeto desenvolvimentista do país, sem fomentar uma crítica sobre a realidade social vivida. A realização do movimento foi divulgada pelos meios de comunicação, em razão do seu alcance e o seu financiamento era feito com parte da arrecadação do imposto de renda, das loterias e de doações de grupos empresariais. Com relação ao entendimento educativo, o MOBRAL buscava um processo de alfabetização rápido para a inserção do sujeito no mercado de trabalho, sendo o seu ensino, segundo Furlan

[...] pautado em perspectivas de formação para o trabalho, potencializando a economia do país, não apresentava nenhuma linha de formação crítica. Aos alunos caberia realizar atividades voltadas à formação para a atuação, e não de desenvolvimento das habilidades individuais mais amplas e diversificadas, formando assim uma grande massa manipulada pelas ordens políticas e econômicas.¹³³

Nesse sentido, Furlan assevera que, embora trajado com vestes e aparência democráticas, o governo civil-militar tinha suas práticas calcadas na violência, repressão e tortura, utilizadas para controlar a população e orientar o país no sentido do desenvolvimento preconizado. Dessa forma, Foucault já nos alertara que o poder, a partir de seus interesses políticos e econômicos, utiliza-se dos corpos dos indivíduos para o alcance de seus objetivos. Para o autor

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem

¹³² ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

¹³³ FURLAN, Elisângela. *Educação na década de 1970: formação sem informação*. In: *JORNADA DO HISTEDBR*, 11, 2013, Cascavel. Anais... Cascavel-PR: 2013. p.1-12. p, 2.

ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser útil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física.¹³⁴

Essa consideração foucaultiana é posta para refletir como o governo civil-militar atuou no espaço escolar e no controle dos corpos, impondo através de práticas, currículos e de modos de controle, o itinerário moralizante, religioso, patriótico e voltado para o trabalho que deveria ser seguindo, lançando sob a alcunha de comunistas e subversivos, àqueles que resistiam ou destoavam da norma. Tais práticas autoritárias de controle, funcionavam como medidas de legitimação do governo, uma vez que as ações de perseguição e de retirada da autonomia das instituições educativas, eram identificadas como necessárias e plausíveis para o encaminhamento da ordem, do progresso e do desenvolvimento do país. Assim, Germano afirma que

O tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela Doutrina da Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento cristão conservador. A este último coube legitimar, num país de maioria católica, as iniciativas do Estado Militar de associar diretamente educação e produção capitalista, bem como de fornecer sustentação a toda ideologia estatal, uma vez que o nome de Deus e os princípios cristãos eram sempre invocados pelos poderosos.¹³⁵

Dessa forma, os militares atrelavam que os sentidos de desenvolvimento econômicos preconizados pelo regime, passavam obrigatoriamente, pela educação, direcionada para o mercado de trabalho. Por isso, a intervenção e o controle do governo com a pasta educacional, subsidiados pelo patriotismo e pela moral religiosa, que impulsionava os cidadãos a seguir os pressupostos ideológicos do regime. Corroborando com a afirmativa, Oliveira¹³⁶ destaca que a defesa do patriotismo, do desenvolvimento econômico e dos pressupostos religiosos aproximavam a população do regime. As iniciativas curriculares, como por exemplo, a disciplina facultativa de Ensino Religioso, ofertada para os 1º e 2º graus, marca preservada da LDB de 1961, configura segundo Germano¹³⁷, na ligação e na disseminação dos pressupostos do regime entre as instituições religiosas e as camadas médias da sociedade.

Tais relações encaminham que as interlocuções de poder não se baseiam apenas na repressão, mas sim, na cumplicidade e na partilha de interesses, como aponta Foucault¹³⁸. Sem negar as violências diversas, a exemplo dos acordos MEC-USAID, o que se põe em prova, são objetivos

¹³⁴ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42.ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p 29.

¹³⁵ GERMANO, José Wellington. *Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, 183.

¹³⁶ OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. *O projeto educacional brasileiro durante o regime militar e o ensino de história em Goiás (1964-1979)*. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015.

¹³⁷ GERMANO, José Wellington. *Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

¹³⁸ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 2ª ed. Roberto Machado (Org., introdução e revisão técnica). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

políticos e econômicos comuns. Então, para combater e controlar as perspectivas antagônicas ao regime, claramente as de esquerda, e obviamente, se manter no poder, os militares adotaram discursos e práticas relacionadas ao desenvolvimento econômico, e as relações moralizantes e patrióticas na educação, que encaminhavam os sujeitos a seguir o projeto nacional da ditadura. Logo, explicitou-se que a educação sempre foi um ponto central nos projetos políticos, em razão do caráter formativo da escola. Bem como, destaca-se que os interesses políticos, religiosos, econômicos e militares, sempre se sobrepuseram a dinâmica e a estrutura educacionais, nos diferentes momentos da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de abordagem qualitativa e de naturezas bibliográfica e documental, contemplou o estudo dos contextos históricos anterior e posterior ao período da ditadura civil-militar e as configurações da pasta educacional nos diferentes períodos, ressaltando os interesses políticos e econômicos envolvidos. Na década de 50 do século XX, o processo de escolarização era todo voltado para o trabalho, em razão das demandas de industrialização do país.

Nesse sentido, os debates foram postos pela Lei nº4.024, a LDB de 1961, marcada pelas disputas de financiamento da educação pública e privada, bem como o Manifesto de 1959, em defesa da escola pública, por razão de suas dificuldades estruturais. Ao fim, embora a LDB de 1961 tenha mantido a organização dos sistemas educativos, em primário, ginásial, colegial, técnico e superior, marca a unificação do sistema escolar e a descentralização do investimento na educação pública, haja visto a atuação das entidades privadas de ensino.

Os contextos e as representações mostram uma história da educação no Brasil com rupturas e descontinuidades frágeis e/ou pouco efetivas, no sentido específico do financiamento da educação pública tratado no texto, em função da permanência das práticas de discriminação, de exclusão e de preconceito, entre as principais razões que podem ser aventadas. As reverberações de políticas excludentes são ilustradas pelas correlações realizadas entre as legislações e os interesses preconizados a educação pública citadas no texto, que corroboram com o quadro desigual e discriminatório instaurados na história da educação e com o fomento da perspectiva de uma escola dual, a depender da cor, do gênero e da classe social.

Entretanto, compreendendo o processo histórico como dialético, no sentido da dinâmica de luta, da reivindicação e da contestação dos direitos sociais conquistados, revelando de modo permanente, os embates de grupos antagônicos, que percorreu, respeitando as particularidades contextuais, os mais diferentes períodos da nossa história, podendo citar por último a movimentação

do *impeachment*, ou melhor golpe¹³⁹ e da polarização que respondeu e conformou a ascensão de uma onda conservadora mundial. Nesse sentido, o atual quadro se apresenta como forma de reendosso e de justificativa ao combate de movimentos progressistas e favoráveis aos direitos humanos e sociais, da população negra, das mulheres, dos LGBTQIA+, dentre outros grupos considerados como minorias, como em reação negativa a um retrato dos avanços da democracia.

Logo, as defesas pelo retorno de governos autoritários, tais como os da ditadura, e da imposição de atos institucionais, por exemplo, justificados por uma visão deturpada do princípio democrático da liberdade de expressão, podem ser entendidas. Outro exemplo que pode ser dado nesse sentido é a ação da PEC 55 e a Reforma do Ensino Médio, executadas pelo governo golpista de Michel Temer (2016-2019) (MDB-SP), que representaram um total retrocesso em termos de diálogo com a sociedade civil e com entidades educacionais, a descontinuidade de políticas públicas já efetivadas, o movimento de não financiamento da educação pública, bem como de uma formação precária e a serviço do mercado.

O horizonte que se apresenta no governo Bolsonaro também não é nada animador e reflete a tragédia do recrudescimento da intolerância, do preconceito e do conservadorismo mais nefasto. Destarte, devemos lutar contra o revisionismo e a via da negação da história, como forma de não permitir que os movimentos sociais democráticos sejam criminalizados e que as forças obscurantistas se sobrepujam as lutas e aos direitos conquistados na democracia.

¹³⁹ BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz; MATTOS, Hebe (Orgs.). *Historiadores pela Democracia – O golpe de 2016: a força do passado*. São Paulo, Editora Alameda, 2016. 283 p