



# Educação e ideal modernizante na ditadura civil-militar: um estudo sobre a revista *Educação* (1971-1984)<sup>1</sup>

Education and modernizing ideal in civil-military dictatorship: a study on the magazine *Educação* (1971-1984)

**Michel Ehrlich**

Mestrando em História  
Universidade Federal do Paraná  
michelehrlich@gmail.com

**Recebido em:** 22/07/18

**Aprovado em:** 27/08/18

**Resumo:** Este artigo trata das concepções de educação escolar da ditadura civil-militar brasileira, tomando como fonte as 41 edições da revista *Educação*, publicada pelo MEC entre 1971 e 1984. Apesar de autoritários, os grupos dirigentes da ditadura eram heterogêneos e conflitantes, inclusive nas propostas educacionais, que variavam de uma vertente que chamo de patriótico-conservadora até uma visão tecnicista. O objetivo dessa pesquisa é verificar como essas visões de educação interagiram entre si e com outras concepções e como procuraram inculcar essas ideias em profissionais da educação. A análise concluiu a preponderância da corrente tecnicista. A luz dos conceitos de *positividade do poder*, de Michel Foucault, e *unidimensionalidade*, de Herbert Marcuse, concluí que essa concepção tecnicista usava um discurso de modernização e progresso. Outras visões de ensino eram tratadas menos como perigosas ou subversivas e mais como atrasadas e inadequadas aos *tempos modernos*. Dessa forma, sequer era necessário à concepção tecnicista se mostrar melhor do que outras, pois se apresentava como a única possibilidade.

**Palavras-chave:** Ditadura civil-militar brasileira; Imprensa pedagógica; Revista *Educação*.

**Abstract:** This article deals with the conceptions of school education of the Brazilian civil-military dictatorship, based on the 41 editions of the *Educação* magazine, published by MEC between 1971 and 1984. Although authoritarian, the ruling groups of the dictatorship were heterogeneous and conflicting, including educational projects, ranging from a slope I call patriotic-conservative to a technicist view. The purpose of this research is to verify how these visions of education interacted with each other and with other conceptions and how they tried to inculcate these ideas in education professionals. The analysis concluded the preponderance of the technicist current. In light of Michel Foucault's concepts of *positivity of power* and *one-dimensionality*, I concluded that this technicist conception used a discourse of modernization and progress. Other views of teaching were treated less as dangerous or subversive and more as outdated and unsuitable to *modern times*. In this way, it was not even necessary for the technicist conception to show itself better than others because it presented itself as the only possibility.

**Key words:** Brazilian Civil-military dictatorship; Pedagogical press; *Educação* magazine.

---

<sup>1</sup> Este artigo é um desdobramento de monografia de conclusão de graduação defendida em 2017.



## **Introdução: a educação escolar na ditadura civil-militar**

No início da década de 1960, ainda sob governo civil e eleito, diversos fatores contribuíam para o esgotamento do modelo de educação escolar vigente e diferentes projetos de reforma de ensino se delineavam. O golpe de 1964 se apropriaria dessa discussão, direcionando-a para seus próprios objetivos (SAVIANI, 2013).

A necessidade de mudanças na educação brasileira não era, portanto, uma invenção da ditadura, que se aproveitou desse clima para implementar as reformas a sua maneira – as quais teriam sua formalização nas reformas do ensino superior em 1968 e do ensino de 1º e 2º grau em 1971.

Poder-se-ia imaginar que se tratando de um regime ditatorial, uma visão hegemônica logo sobressairia e seria imposta. Porém, este não foi o caso da ditadura brasileira. Os setores sociais que aplicaram e apoiaram o golpe em 1964, se convergiam na oposição ao governo João Goulart e em não verem problemas em atitudes antidemocráticas, divergiam bastante entre si. Daniel Arão Reis (2014, p. 53) destaca as “forças díspares que haviam apoiado o golpe: liberais conservadores, conservadores arcaicos, liberais-internacionalistas, corporativistas-estatais, anticomunistas radicais”. Se havia claramente, para o regime, uma postura a combater, as posições a serem construídas seguiam em disputa.

Rodrigo Patto Sá Motta (2014, p. 288-89), em seu trabalho sobre a relação entre a ditadura e as universidades brasileiras, expõe esse dissenso no âmbito das políticas educacionais. “O grande paradoxo do regime militar – e essa afirmação não vale apenas para o sistema universitário – residiu no fato de expressar, a um só tempo, impulsos conservadores e modernizantes que por vezes geraram ações contraditórias.” Por isso Luiz Antonio Cunha prefere falar em políticas educacionais *na* ditadura do que *uma* política *da* ditadura. Para ele, “vários grupos de interesse procuraram, com sucesso variado, influenciar o Ministério da Educação, inclusive pelo recurso a alianças na alta oficialidade” (CUNHA, 2014, p. 360).

Podemos evidenciar a partir disso, ao menos duas concepções diferentes de educação internas ao regime civil-militar – o que não significa que fossem necessariamente antagônicas, nem que não pudessem se entrecruzar.

A primeira dessas concepções eu chamo aqui de educação patriótico-conservadora. Ela era defendida pelos setores mais conservadores da sociedade e do regime, ligados geralmente à



parte dos militares e aos setores mais conservadores da Igreja Católica, que apoiaram o golpe de 1964. Para esses setores, o papel da educação era formar pessoas inseridas em uma moral cristã (ou certa moral cristã), patriotas, leais ao país e obedientes ao regime. A ênfase dessa concepção estava no âmbito da moral, sendo talvez o maior símbolo disso a introdução como disciplinas obrigatórias da grade curricular nas escolas brasileiras de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política brasileira (OSPB).

A segunda concepção denomino de educação tecnicista. Defendida mais por setores civis da ditadura, o empresariado, liberais que apoiaram o golpe, mas também por parte dos militares, preconizava uma educação supostamente despolitizada e voltada essencialmente para qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho, fundamentada em grande medida na *Teoria do Capital Humano* (TCH), a qual será mais bem analisada mais adiante. “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”(SAVIANI, 2013, p. 381). De acordo com essa concepção, trazida dos EUA a partir da segunda metade da década de 1960, o desenvolvimento econômico não seria alcançado pela mera disponibilidade de mão-de-obra, mas dependeria igualmente da qualificação técnica dos trabalhadores. Conteúdos voltados para formação da cidadania e senso crítico seriam reduzidos ou eliminados não somente pelo seu potencial subversivo (que seria o argumento da educação patriótico-conservadora), mas por não contribuírem para a capacitação técnica de futuros trabalhadores. Por isso uma de suas demandas era o desprestígio das áreas de humanidades e até das chamadas *ciências puras* em prol de uma formação mais técnica e tecnológica (MOTTA, 2014). A educação patriótico-conservadora também encarava o trabalho como uma forma de moralizar a sociedade, porém seus apoiadores sentiam a necessidade de complementar essa formação com conteúdos diretamente relacionados às questões morais (como a EMC), enquanto a educação tecnicista não via tamanha necessidade nisso, quando não a considerava uma perda de tempo e recursos. Ainda para essa segunda vertente não haveria problema algum (seria até preferível) que essa educação (que de fato é muito mais uma instrução) fosse gerida pela iniciativa privada como forma de poupar recursos públicos (MOTTA, 2014).

De modo geral, a concepção tecnicista de educação se centrava na perspectiva econômica, enquanto a educação patriótica preconizava a moral e a cultura (sob um viés conservador e autoritário). Ambas as visões viam na educação um meio de formar indivíduos úteis à sociedade e ao projeto político da ditadura civil-militar, porém devido a idealizações diferentes de sociedade, divergiam no que maximizaria essa utilidade.



## A Teoria do Capital Humano

Telma Valério aponta que:

Uma das teorias norteadoras da educação brasileira desse período foi elaborada por um grupo de norte-americanos, em 1950, coordenados por Theodore W. Schultz. A *Teoria do Capital Humano* (TCH), como ficou conhecida, buscava explicar os principais motivos para as variações de níveis de desenvolvimento socioeconômico entre os países.

De acordo com os princípios de Schultz, a relação dada entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico é direta, na medida em que a aquisição de conhecimentos levaria ao aumento de produtividade, à elevação de renda do trabalhador e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da sociedade como um todo. (VALÉRIO, 2007, p. 28)

Em seu curso *Nascimento da Biopolítica*, Michel Foucault discorre sobre o desenvolvimento do liberalismo em neoliberalismo no pós-2ª guerra mundial. Para ele a Teoria do Capital Humano desempenha papel substancial no processo pelo qual o liberalismo deixa de ser uma doutrina essencialmente econômica para exercer influência sobre outros campos, entre os quais ele destaca o combate à criminalidade e também a educação. Os teóricos do Capital Humano passam a retratar o valor do trabalho não mais como um valor atribuído ao tempo como na economia clássica, mas tomam o trabalho por si mesmo como um capital gerador de renda. Assim, quanto maior o capital do trabalho, maior renda ele gerará, sendo este capital definido por uma nova ideia de competência humana. “Logo, chega-se à ideia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Foucault completa que esse capital humano é formado por elementos inatos e outros adquiridos. De maior interesse são os meios adquiridos de agregar capital humano, entre os quais se destaca a educação (não somente, mas também a escolar). Assim, um indivíduo instruído é alguém dotado de maior capital humano. Um povo instruído acrescenta capital humano ao seu país. Assim, o trabalhador, dentro dessa lógica, deve procurar a educação para incrementar o seu capital humano, o que gera uma nova subjetividade que Foucault (2008, p. 311) chama de “empresário de si mesmo”.

Conseqüentemente a educação passa a ser encarada como um investimento não somente individual, pois o capital humano é visto como uma explicação para a decolagem ou atraso de desenvolvimento dos países. Por isso, Foucault completa que o Estado do neoliberalismo é menos um Estado mínimo (como defendia o liberalismo clássico) e mais um Estado investidor-empresarial. No caso da educação escolar, se não é mais vista como um gasto também não se torna um direito. Dentro da lógica de investimento, passa a ser interessante ao Estado aplicar recursos na educação, porém não necessariamente para promover a cidadania, mas para obter um



retorno posterior em termos de capital humano. Por isso, o aumento dos investimentos em educação não acarreta necessariamente em uma educação menos excludente. Trata-se de uma lógica de investimento empresarial. Caso se conclua que determinado nível de educação não é necessário para todos com o objetivo de promover o desenvolvimento nacional, não haveria problema para esse Estado investidor oferecer essa etapa de ensino somente para alguns, pois oferecê-la para todos seria um desperdício financeiro. Como investimento, o gasto de recursos deve ser otimizado e como tal é direcionado para os resultados específicos e desejados pelo investidor (portanto, não pelos educandos). Por isso a educação pública é vista pelo Estado como um investimento seu para si e não um direito pertencente aos cidadãos. No caso brasileiro, o Estado concluiu que etapas como a alfabetização seriam úteis de serem fornecidas para todos – utilidade esta para o Estado investidor, independente da utilidade, necessidade ou vontade dos indivíduos. Já quanto a um ensino mais aprofundado, especialmente nas humanidades, não haveria problema, dentro dessa lógica, de limitá-lo às elites. Para o restante, seria mais rentável investir em um ensino profissionalizante que fizesse o aluno sair da escola mais preparado para exercer um papel no mercado de trabalho (QUEIRÓS, 2014).

Essa visão é transposta também para a relação entre o Estado, os professores e os alunos. De acordo à ótica da Teoria do Capital Humano os estudantes, e também os professores, são somente insumos ou ferramentas do processo. Os alunos são de fato a matéria-prima a ser processada e enviada ao mercado com um valor de capital aumentado (SAVIANI, 2013). De fato, conforme salienta Saviani, a Pedagogia Nova do segundo terço do século XX também dava ênfase aos meios, mas eram os professores e alunos que decidiam a utilização ou não e a forma desses meios. Na TCH é o próprio processo que decide o que professores e alunos devem fazer.

### **Os aspectos patriótico-conservadores**

Conforme já comentado, essa visão mais tecnicista da educação convivia, negociava e conflitava com outra visão, que chamei de patriótico-conservadora. Para esta concepção, a educação tinha uma função essencialmente moralizante e a utilização do aparato repressivo era menos velada (a concepção tecnicista também o utilizava para assegurar seus objetivos).

Gonçalves e Ranzi (2012, p. 32) destacam que a escola era vista pelo regime não somente como um meio de preparação de mão-de-obra, mas também de “difusão de valores e atitudes que auxiliassem na legitimação do governo”. Isso se dava impondo valores, censurando outros e controlando o ambiente e a atividade profissional dos docentes, por exemplo, através de agentes



infiltrados em sala de aula e exigência de atestados de antecedentes para os professores, em especial os de Educação Moral e Cívica. Valério (2007) adiciona alguns exemplos:

Em consonância com esses objetivos, fazia-se o culto à bandeira, a organização em filas para a entrada dos alunos, o uso do uniforme escolar, etc. Dessa forma, dava-se o treinamento da obediência às regras e à ordem, muitas vezes, compreendida pela comunidade das escolas como questão importante de respeito, bons modos e asseio (VALÉRIO, 2007, p.14-15).

Para tal era necessário instruir os professores (como será abordado em mais detalhes na análise da fonte dessa pesquisa), mas também reprimi-los quando o regime julgasse necessário.

Um caso mais explícito e caricato dessa face repressiva foi a operação da polícia federal chamada Pequeno Príncipe, que, em 1978, prendeu 11 pessoas entre profissionais, pais de alunos e outros envolvidos nas atividades de duas associações de pais que funcionavam como pré-escolas para crianças de 3 a 6 anos em Curitiba, a Oficina e a Oca, acusados de praticar uma educação que não respeitava a moral e os costumes tradicionais e que levaria ao comunismo (com acusação de doutrinação antirreligiosa e marxista) (ABREU, 2015).

### **Imprensa pedagógica**

Martinez e Porto (2006) consideram “a imprensa pedagógica um espaço privilegiado para interpretar as inúmeras correntes do pensamento pedagógico.” De acordo com elas, esse tipo de imprensa permite tentar compreender as imagens e representações acerca da profissão docente.

Como afirma Roger Chartier (1991) “a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta” (CHARTIER, 1991, p.185-186).

Nesse sentido podemos realizar uma aproximação com as ideias de Foucault. O poder é geralmente entendido como essencialmente repressor, caráter violento e opressor que Foucault não nega. Mas ao mesmo tempo o poder também precisa produzir discursos que o legitimem – ele é nesse sentido *positivo* (não por ser bom, mas por produzir).

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1998, p. 18)

Ainda que o foco de análise de Foucault não fosse o Estado, não significa que este não possa ser parte dos esquemas de poder. Se de fato procuro nesse trabalho compreender um



campo de ação do Estado, essa atuação não se dá de forma tão direta, uma vez que a revista *Educação* é mais uma capilaridade do Estado, outra face que age em complementaridade, mas ao mesmo tempo quase independência, em relação aos órgãos de segurança.

Podemos alargar essa concepção de Chartier e pensar que a representação pode ter esse efeito de produzir verdades ou um saber verdadeiro não somente na falta do recurso à força bruta, mas quando aquele que a detém preferir não utilizá-la por diversos motivos. No caso da ditadura, podemos compreender a construção de representações da prática pedagógica como um complemento ao uso da força bruta. O regime detinha o uso da força, e fazia uso desta. Porém, sabendo ser este recurso um inibidor do consentimento social quando utilizado de forma generalizada, a ditadura complementava o uso da força bruta (e a ameaça de usá-la) com a inculcação de seus ideais. Impondo-se certas concepções à população, o meio da força bruta seria ao mesmo tempo legitimado e em certa medida evitado. A revista *Educação* poderia cumprir esse papel. Divulgando as ideias e realizações do MEC para a categoria docente, facilitaria o trabalho de torná-la dócil, obediente e produtiva em relação aos objetivos do governo, podendo deixar o uso da força bruta somente para casos específicos e evitando o desgaste do regime.

### **A revista *Educação***

Poucos são os trabalhos até hoje publicados sobre essa revista. Em uma comunicação, Revah e Toledo (2013) destacam que a revista *Educação* se diferencia de publicações anteriores do governo por se aproximar do modelo das revistas jornalísticas comerciais.

A revista, que começou a ser publicada em 1971 com periodicidade trimestral segue um padrão de papel A4, com 144 páginas por edição. As publicações são assinadas, em sua maioria, por pessoas sem cargos em órgãos oficiais do governo, geralmente *especialistas*, ligados às universidades ou outras instituições. Os artigos são relativamente longos para esse tipo de revista (cerca de 10 páginas em média). Os debates trazidos evidentemente são aqueles ocorridos e permitidos dentro do âmbito do MEC, não sendo encontradas críticas explícitas a ditadura, ainda que discordâncias pontuais possam aparecer.

Não há na revista seções fixas, os artigos são apresentados em sequência (não há editorial). A única seção da revista presente em todas as edições é sempre a última, *Fatos da Educação*, que apresenta notas mais curtas de acontecimentos recentes, sendo esta a parte da revista diretamente escrita pelo MEC e não assinada por um autor específico. Ao final há também uma seção que apresenta os resumos de cada artigo em inglês e espanhol, indicando que a revista era (ou pretendia ser) divulgada também fora do Brasil.





A partir do segundo ano de publicação há um preço para a revista, tanto por exemplar como pela assinatura anual. Contudo, não fica claro quais os meios de comercialização da revista e se haveria além disso mecanismos de distribuição gratuita. As edições que utilizei como fonte estão disponíveis na Biblioteca Pública do Paraná. Muitas edições contêm um carimbo do Instituto de Bioquímica da Universidade Federal do Paraná, indicando ser esta a instituição que adquiriu a revista, de forma paga ou gratuita. Até 1980 também não consta a tiragem da publicação. A julgar pelo conteúdo da revista, seu público-alvo era constituído por profissionais da educação de modo geral. Porém, enquanto as reportagens sobre o ensino universitário têm mais um tom de propaganda e divulgação, aquelas sobre o ensino básico adotam um tom mais instrutivo, o que pode indicar que o público mais visado fosse o de professores do ensino básico.

A partir do número 35 (1981), a revista sofre uma alteração de formato. Após um ano sem ser publicada, ela retorna mais curta (64 páginas) e com um viés mais propagandístico se comparado com a concepção anterior. A frequência de publicação em tese continua trimestral, mas na prática se torna mais irregular, até parar de ser publicada após o número 41 em 1984. A partir da edição 35 também é explicitada a tiragem (50.000 cópias) e o fato de sua distribuição ser gratuita – com o intuito de atingir escolas, universidades e secretarias de educação em todo o país.

Mais do que divulgar ações do governo, a revista procurava instruir seus leitores sobre procedimentos educativos e discussões sobre temas que o MEC considerava pertinente. O que é visível é que o papel do professorado nesse processo é de se informar, aprender e executar, não de participar da elaboração das transformações pelas quais estava passando a educação brasileira.

O que essa pesquisa se propõe a discutir é qual a finalidade dessa instrução proposta ou imposta pelo regime aos profissionais docentes. Dessa forma, analiso os discursos contidos na revista, não somente pelo seu conteúdo em si, mas pelo destaque (tamanho do artigo, repetição do tema em outras edições, etc.) que recebem, de modo a poder estabelecer as hierarquias entre as visões de educação contidas no periódico. Além daquilo afirmado na revista, também seus silêncios devem ser objeto de análise. Afinal, o não-dito por vezes revela informações mais valiosas até do que o explicitado (LUCA, 2008).

Dessa forma, mais até do que tentar compreender efetivamente o cotidiano escolar, esse estudo se volta para o discurso em torno da educação. Discurso este que, mesmo não sendo reflexo da *realidade*, não é mera demagogia. Ele procura construir uma nova *realidade*, produzir uma *verdade* (FOUCAULT, 2008).

### **A revista *Educação* e a Teoria do Capital Humano**





A revista *Educação* demonstrou ser um veículo de propagação da Teoria do Capital Humano. Como abordarei mais adiante, chega a surpreender a praticamente ausência do tema da subversão e seu combate na revista. O grupo que a editava estava muito mais em consonância com a vertente tecnicista do que com a face explicitamente repressiva e conservadora do regime. Em alguns raros casos há tentativas de conciliar os dois ideais de educação, como em artigo de Guillard Martins Alves na edição 24 (1977, p. 109), quando complementa um ideário ajustado a Teoria do Capital Humano com uma frase mais de acordo com a vertente patriótico-conservadora de educação.

é oportuno citar Daniel Feinberg, da Universidade Estadual de Nova Iorque: ‘o objetivo da educação não é formar ou produzir um robô, mas um ser pensante, psicologicamente bem ajustado e produtivo, tanto social e intelectual como economicamente’, *ao que seria interessante acrescentar-se: sob o primado do espiritual e dos valores transcendentais e eternos* (ALVES, 1977, p. 109. Grifos meus).

O complemento, no entanto, parece forçado, talvez uma tentativa do autor de agradar a alguém internamente, ou evitar alguma suspeita. De modo geral, a vertente tecnicista prepondera.

Logo na primeira edição da revista, o texto “Profissional ou Profissionalizante” de Heli Menegale, sobre a profissionalização do ensino médio prevista na lei 5692/71, expõe a ideia de que uma vez que a maioria dos estudantes não prossegue para o ensino superior, um ensino secundário que não fosse profissionalizante não teria utilidade nenhuma. Ou seja, a escola aparece como unicamente um meio de formação de mão-de-obra – seja na preparação para o ensino superior, ou não impossibilidade desse caminho para a maioria, através da profissionalização. Ou seja, a escola não serve de fato aos alunos como direito, mas ao Estado. Na mesma edição, um texto de Gildásio Amado sobre o ensino supletivo aponta para o mesmo raciocínio. A escolarização de adultos em nenhum momento é tratada como um meio de inclusão social e menos ainda de cidadania, mas sim como um mecanismo de capacitação de habilidades úteis para o trabalho. Ainda no número inaugural, Arlindo Lopes Correa, afirma:

Não há atividade produtiva mais eficiente que a educação no sentido de aproveitar o único bem que ainda não é escasso no mundo – e que, ao mesmo tempo, é o mais precioso de todos os bens: a inteligência humana, que está sendo desperdiçada, principalmente dentre as classes menos favorecidas dos países desenvolvidos (*Educação* 1, 1971, p. 118).

Educação e mercado de trabalho são constantemente relacionados, como na edição 3, por Clovis Salgado, ao afirmar que “a intenção declarada na nova organização escolar de 1º e 2º graus é dar uma profissão a todos os adolescentes” (*Educação* 3, 1971, p. 22) ou por Arlindo Lopes Correa, ao defender que “é possível dizer-se que a expansão do sistema de ensino de um país deve guiar-se, primordialmente, pelas necessidades detectadas no seu mercado de trabalho”



(*Educação* 9, 1973, p. 98). Em outros casos, a relação entre os objetivos do ensino e do mercado de trabalho é direta e coincidente, como na seção Fatos da Educação da edição 17 (1975), que anuncia um trabalho realizado pelo MEC afirmando que

Graças ao amplo levantamento realizado pela Secretaria Geral do MEC – que utilizou como fonte a pesquisa direta junto às empresas que trabalham em projetos nos polos de desenvolvimento – poderá ser realizado planejamento educacional no sentido de se formarem profissionais já com oportunidades de emprego garantidas no mercado de trabalho (*Educação* 17, 1975, p. 119).

Conforme já discorrido, ao travar uma relação de investidor com a educação, não haveria maiores problemas em restringi-la ao nível de otimização econômica. Em texto de título “Funções e objetivos da educação escolar”, Aloylson Gregório de Toledo Pinto admite que “Se nem todos são escolarizados, isto ocorre porque é preciso que uma parte da população se mantenha inculta. Esta é a cooperação que o sistema requer.” (*Educação* 26, 1978, p. 107).

O mercado de trabalho é, por sua vez, relacionado ao desenvolvimento, de modo que a educação pública se torna um investimento para colher os frutos do desenvolvimento econômico, como afirma Glaucia Souto - “A compreensão de que a Educação é o maior de todos os investimentos, pelo seu poder de multiplicar recursos humanos, estimula a ação pública” (*Educação* 3, 1971, p. 94) – e José Vitor de Resende Lara – “Quanto mais capacitado estiver o povo para corresponder às novas expectativas e exigências de uma sociedade em mudança, tanto mais rápido se processará o desenvolvimento do país. É por este motivo que acreditamos ser a educação um problema de segurança nacional” (*Educação* 9, 1973, p. 74).

Há uma constante necessidade, na revista, de demonstrar a *utilidade* dos conteúdos ensinados e sua metodologia – afinal, caso contrário, a lógica do capital humano os excluiria do currículo. O ensino de artes (inovação da reforma de 1971, e por isso tema frequente na revista) é muitas vezes abordado em função de sua utilidade econômica. Temas como o estímulo ao senso crítico e a sensibilidade, comuns na formação ao menos dos currículos de artes hoje em dia, são pouco citados, enaltecendo conceitos como habilidades e criatividade como algo valorizado pelo mercado de trabalho e importante ao desenvolvimento da nação.

Em alguns momentos o termo *capital humano* chega a estar presente, como no artigo de Antonio Carlos da Cunha de título “Maratona escolar- incentivo ao hábito de ler e escrever”, em que consta “Evidentemente, tais iniciativas significam investimento econômico nas áreas de educação e cultura, o que já deixou de ser considerado um mero gasto em consumo, devido à eficiência do retorno, em capital humano, que se obtém” (*Educação* 23, 1977, p. 3, grifo meu). Neusa Norma da Silveira em “Mão-de-obra: recurso humano no desenvolvimento econômico-



social” afirma que “uma programação educacional deve estar baseada num estudo dos recursos humanos e num plano de desenvolvimento e deve orientar-se pelo conceito de valorização desses recursos e de sua melhor utilização” (*Educação* 12, 1973, p. 29).

Essa concepção de educação não exclui a possibilidade de uma educação privada, pelo contrário, em termos econômicos é uma alternativa interessante. Isso também se faz presente na revista *Educação*, como na seção *Fatos da Educação* da edição 28 (1978, p. 114) que defende a educação privada porque “alivia do Estado mais ônus com a educação”.

De fato, o ponto de vista exposto na revista *Educação*, até por ser composta por artigos assinados, não é homogêneo. Abgar Renault, na edição 21 (1976, p. 63), por exemplo, contesta o direcionamento da educação somente para o mercado de trabalho, ao afirmar que “se existe, de um lado, a necessidade de uma ‘formação’, que visa o mercado de trabalho, existe também a necessidade de não sufocar a personalidade dos jovens, de torná-los aptos a adaptarem-se e de completar sua preparação e sua ‘formação’”.

Todavia, a tendência majoritária na década de 1970 é os pressupostos da Teoria do Capital Humano ganharem mais presença. A argumentação em torno da importância da educação ganha cada vez mais um aspecto econômico, como no texto de Arnaldo Niskier da edição 19 (1976), quando contrapõe uma visão supostamente pouco racional da educação com a do setor como um investimento, não meramente social, mas economicamente rentável.

Até há pouco, a educação, misto de arte, ciência e técnica, era tratada como consumo. Agora, ninguém mais tem dúvida de que ela deve ser considerada como atividade de investimento [...] Pesquisas realizadas comprovam que a rentabilidade social dos investimentos em educação é da ordem de 28%, exatamente o dobro daquela obtida para o capital físico (máquinas, equipamentos e construções). Assim, para o País, é um ótimo negócio investir em educação pois se apresenta em cores fortes uma excelente ‘taxa de retorno’ (*Educação* 19, 1976, pp. 25-26)

À medida que a revista adentra na década de 1980, o discurso do investimento vai perdendo um pouco de força. Primeiramente, pois a crise econômica aguda do início dessa década afundou definitivamente o *milagre econômico* e reduziu os investimentos financeiros no setor de ensino (SKIDMORE, 1988) – as diversas greves de docentes nesse período não se devem somente à gradual abertura política, mas à precária situação econômica a que foram submetidos os trabalhadores. Assim, soaria contraditório, uma revista oficial defender a importância de investimentos que escasseavam. Além disso, as políticas da ditadura para a educação não geraram os efeitos desejados nem mesmo pelo próprio regime. Consequentemente, o entusiasmado discurso da Teoria do Capital Humano perde um pouco de força. Porém, seus pressupostos não



são substituídos por uma nova teoria ainda, e permanecem, como princípios válidos. A educação como algo que, ao menos no campo ideal, deve ser valorizado pelo Estado se enraizou. Ao mesmo tempo, essa ideia também não foi transmutada para ressaltar o potencial político cidadão da educação, permanecendo a finalidade essencialmente econômica da instrução formal postulada pela Teoria do Capital Humano. Assim, com a queda dos investimentos decorrentes do fim do *milagre econômico* a teoria do capital humano passa a ser observável menos como uma propaganda direta dos investimentos, como ocorria anteriormente, e mais nos princípios ideológicos. Durante o período da ditadura civil-militar cristaliza-se a ideia da educação como um capital promotor de desenvolvimento econômico e devendo ser orientada e otimizada em direção a essa funcionalidade, notadamente a preparação de mão-de-obra.

### **O povo atrasado a ser desenvolvido**

Já foi notado que o tema do desenvolvimento econômico é extremamente caro à ditadura civil-militar e conseqüentemente, à revista *Educação*. No entanto, até por ser uma ditadura, não se trata de um desenvolvimento promovido pelo próprio povo, mas o povo em si é que deve ser desenvolvido – a própria ideia do povo atrasado é utilizada para justificar a ditadura, que frequentemente se coloca como um estágio supostamente transitório até que o povo esteja preparado para viver em uma democracia plena.

Segundo Lia Zanotta Machado, até a década de 1960 o discurso oficial em torno da educação é desta como uma benesse concedida por um Estado paternalista – e que como tal não necessariamente abrangia a todos e, como bem público, era tomado como algo mais supérfluo, um favor. Na década de 1960, esse discurso começa gradualmente a se alterar, tratando a educação como um direito dos cidadãos e um dever do Estado. “Passa-se de uma população necessitada para uma população com direitos e de um Estado outorgador para um Estado com deveres, isto é, um Estado que deve a escola à população” (MACHADO, 1983, p. 144).

A partir do golpe de 1964, os discursos sofrem um retrocesso nesse sentido. A sociedade passa a ser denotada como algo pronto, e não algo a se desenvolver. O que deve ser desenvolvido é o povo. Assim, a educação passa a ser vista como o meio que adéqua o povo ao desenvolvimento. A população em si volta a ter um papel passivo, não é ela que promove o desenvolvimento, cabe a ela somente adaptar-se a este.

Não se trata mais de construir uma nova sociedade [...] Deixa-se de colocar a questão do tipo e dos objetivos de desenvolvimento. Este é algo já delineado que cumpre apenas consolidar, e para isto há alguns requerimentos, tais como a formação de ‘recursos humanos’ (MACHADO, 1983, p. 147).



Essa visão transparece com bastante clareza na revista *Educação*. A própria missão da revista parece ser contribuir nesse processo de *levar o povo ao desenvolvimento*.

Um dos momentos em que essa concepção aparece de forma mais explícita na revista *Educação* é em um dos raros textos escritos por ministros, no caso o ministro da educação Jarbas Passarinho, quando na edição 7 (1973, p. 4) da revista, afirma que

há momentos na vida de um povo em que o desenvolvimento se adianta ao nível existente do estágio educacional. Neste caso, é preciso investir rapidamente na educação, com o fim precípua de atualizá-la, de reformá-la, para que ela não fique a reboque (ex post factum) do desenvolvimento

Em outra edição da revista, Nelly Novaes Coelho descreve a realidade brasileira como “uma nação nova em plena expansão econômica, e um povo que, levado em direção da Cultura, precisa ‘queimar etapas’” (*Educação* 14, 1975, p. 19).

Portanto, fica bastante clara a noção de que o país (e suas lideranças ditatoriais) estava à frente de seu povo, e que a educação teria papel fundamental em tirar esse atraso.

Outro texto, sobre escolas rurais, evidencia esse discurso autoritário e paternalista: “A educação contribui para ajudar aos agricultores a identificar as causas de seu atraso, capacitando-os, ao mesmo tempo, a solucionar os respectivos problemas envolvidos” (*Educação* 3, 1971, p. 45). Os conhecimentos e tradições dos próprios agricultores são completamente ignorados – a educação serve para que percebam um atraso já diagnosticado por outros, superiores, e implementem soluções as quais também já estão previamente estabelecidas.

Através da educação, é a cultura do povo (e porque não o próprio povo) que mudariam para modelos mais adequados às concepções de mundo da ditadura, como mostra o texto de Vamireh Chacon, quando defende que “Claro que os valores culturais da sociedade terão de ver-se modificados para aceitar as mudanças de fato democratizantes, populares apesar de desprovidas de populismo” (*Educação* 20, 1976, p. 104). Ou seja, as mudanças trazidas pela ditadura estariam à frente do seu povo. A educação viria para mudar os valores culturais da sociedade de modo a esta estar apta ao desenvolvimento.

O ponto de vista recorrente na revista era de que o mundo estaria em uma fase de transformações muito rápida. O Estado estaria conseguindo acompanhar esse ritmo, mas o povo não, e para tal precisaria da educação. Por isso a retórica de *queimar etapas*, ou o discurso – de tom evolucionista – de “passar de mitos fantasiosos ao homo *oeconomicus*” (*Educação* 16, 1975, p. 3).

Concluo através desses trechos que, na revista, o desenvolvimento está profundamente atrelado a uma visão de progresso. Há, na ótica defendida na revista *Educação* uma linha



progressiva pela qual as diferentes nações devem passar. O Brasil estaria relativamente atrasado, mas, com o impulso dado pelo novo regime, estaria rapidamente trilhando esse caminho e alcançando as nações desenvolvidas, notadamente os EUA. Não se trata, contudo, de um caminho que o próprio Brasil construiria, mas uma rota já pré-definida.

### **A categoria docente a ser instruída**

O discurso do atraso que precisava ser tirado sob a liderança de uma cúpula de Estado que já se adiantara ao progresso com o novo regime após 1964, transparece também para a visão construída acerca da categoria docente.

A categoria profissional dos docentes do 1º e 2º grau representava no imaginário da ditadura uma figura ambígua. Por um lado, eram os responsáveis por executar os planos grandiosos para a educação. Seja em termos de capacitação técnica, de inculcar um espírito patriótico ou de legitimar o regime, o Estado não seria capaz de executar diretamente essa missão. Para isso, precisava utilizar intermediários, no caso os professores. Por outro lado os professores representavam também um perigo em potencial. Dentro das salas de aula, tinham um acesso aos jovens brasileiros que o Estado tinha dificuldade de conseguir por outros meios. A massificação da escolarização também aumentava a influência desses profissionais. Formados dentro das universidades, um dos espaços de mais proeminente oposição ao regime ainda que também houvesse lá colaboração e consentimento (MOTTA, 2014) e uma das grandes preocupações da ditadura no que diz respeito a controlar e reprimir dissidentes, professores representavam também uma ameaça potencial. Se não fossem devidamente (na ótica do regime) instruídos e controlados, poderiam utilizar o espaço que o Estado lhes conferia (a sala de aula) para transmitir ideias contrárias aos interesses do governo.

A ditadura nutria assim sentimentos dúbios com relação aos professores. Tinha interesse neles e em sua formação, pois eram imprescindíveis ao seu projeto de educação e de nação. Ao mesmo tempo suspeitavam dessas pessoas. A saída seria instruí-los, controlá-los e, se preciso, reprimi-los como faces diferentes de um mesmo processo.

Nesses termos, a revista *Educação* poderia contribuir, na ótica da ditadura, para essa instrução técnica do professorado. Valho-me aqui de uma conceituação de poder extraída de Michel Foucault (1998) que leva em consideração a *positividade do poder*, ou seja, a ideia de que o poder não é meramente um artefato de repressão das ações dos indivíduos, mas que simultaneamente, produz ações e sujeitos.



Tomando a revista *Educação* como um mecanismo de sujeição, considero que ela pretendia moldar, produzir um professorado que atendesse aos objetivos da ditadura – isso não significa que esse projeto tenha sido sempre bem sucedido; como já afirmado antes, trabalho aqui com os projetos políticos da ditadura, não os considerando como sinônimo dos resultados práticos.

A demonstração mais clara disso está nos diversos artigos dedicados à implementação da lei 5692/71 – a chamada reforma do ensino de 1º e 2º graus, não por coincidência realizada no mesmo ano de início da publicação da revista *Educação*, que tem como um de seus objetivos fundamentais instruir a categoria docente sobre a nova lei -, como no texto de Maria Terezinha Saraiva, “A implantação da nova lei” (*Educação* 4, 1972). Os professores não são tratados como participantes dessas mudanças, mas meramente como seus executantes (e que precisam ser treinados para tal).

Na edição 29 (1979, p. 28) há uma propaganda da revista “Educação física e desportos” que sintetiza a mensagem válida também para a revista *Educação*: “Conheça na teoria o que você precisa fazer na prática”. Ainda que não haja um caráter repressor das atividades já praticadas pelos professores, o uso do verbo “precisar” demonstra que há uma ordem para que a atividade docente seja reformada.

Nesse propósito de reformar também o corpo docente a revista *Educação* se coloca como uma veículo instrutivo, ensinando sobre a implementação da lei, novidades do campo da psicologia da educação e sobre o uso de tecnologias. Em geral, a forma como essa instrução é transmitida procura não humilhar ou reprimir o saber que os professores já tinham, mas não parte desses e sim de um modelo completamente novo. No novo regime também teria que emergir um novo professor. O modelo anterior, arcaico, deveria ser substituído por um novo, científico. “A ação didática tornar-se-á científica, evitando a improvisação, na medida em que se apoiar no conhecimento do processo de aprendizagem (*Educação* 20, 1976, p. 63)”. Para tal, o professorado teria que ser instruído, como já demonstra o título de artigo recheado de análises quantitativas de Lúcia Regina Moreira de S. da Fonseca e Zorilda Andrade Vaz da Silva: “Treinamento de professores alfabetizadores” (*Educação* 25, 1977) (grifo meu).

### **A finalidade técnica da educação e sua cientificidade**

Ainda dentro da lógica da Teoria do Capital Humano, a educação deveria ser fundamentada em aspectos técnicos e científicos. Assim, não somente a finalidade da educação se torna fundamentalmente a formação técnica, como a educação torna-se ela própria uma técnica





cientificamente embasada. Nesse paradigma, professores se tornam meros executores – cuja execução deve ser instruída, por exemplo, pela revista *Educação*. Dois títulos de artigos exemplificam perfeitamente o raciocínio: “O homem, a técnica e a lei 5692/71”, de Maria do Socorro Jorão Emerenciano na edição 8 (1973), e “Engenharia da instrução”, de Cosete Ramos, na edição 25 (1977)

A própria formatação da revista revela essa face. Apesar de se aproximar dos periódicos comerciais pela capa e presença de fotografias, a maioria dos artigos tem citações e referências bibliográficas ao final, o que lembraria mais a artigos científicos, mesmo não se tratando do caso. Há uma necessidade de demonstrar a cientificidade e, portanto o grau de verdade, daquilo que é afirmado. A pedagogia precisava, aos olhos dos editores da revista, portar-se como uma ciência (e mais próxima das ciências “puras” e quantitativas), como demonstra o artigo “Contribuições da pesquisa pedagógica à didática” (*Educação* 11, 1974), de Flávia Maria Sant’Anna.

Podemos verificar isso nesse trecho do artigo de Edíria Coelho Garcia:

Só muito recentemente começaram a ser admitidos métodos racionais na administração escolar, tendo seus dirigentes poderes delimitados por padrões lógicos, definidos por funções conhecidas e visando a metas identificadas. (*Educação* 18, 1975, p. 17)

A educação *científica* seria racional, lógica, eficiente, em contraste com a tradicional, intuitiva e baseada nos costumes. Para Guillard Alves, “A política educacional procura aplicar os postulados científicos no sentido de alcançar os fins educativos” (*Educação* 24, 1977, p. 109).

Essa importância dada à fundamentação científica se relaciona com as relações entre poder, ciência e verdade discutidas por Michel Foucault (1998). Para ele, o desenvolvimento da ciência não tem a ver com a descoberta ou elucidação da verdade, mas com a produção de regimes de verdade; verdade que por sua vez é produzida pelo poder ao mesmo tempo em que tem efeito de poder, ou seja, serve para reafirmar o poder. Dentro dessa lógica, a suposta fundamentação científica dessa pedagogia específica procuraria, afirmando-se como verdade, desqualificar outras formas de pensar a educação, relegando-as ao campo da não-ciência.

Dessa forma, o arcabouço técnico da educação permitiria vencer a disputa de propostas pedagógicas – que como visto se fazia presente no início da década de 1960 - através da eliminação do conflito entre elas, pois havendo a verdade cientificamente estabelecida, não haveria mais *outras* propostas, alternativas, somente a proposta construída como verdadeira pela ciência e as falsas. A técnica e a ciência seriam assim responsáveis por gerar a “Democracia sem



conflitos” à qual se referia Maria Ximena Alvarez (2006). Isso também aponta na direção que Herbert Marcuse (2015) descrevia, em *O Homem Unidimensional*, quando afirma que:

O progresso técnico, estendido a um sistema total de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parecem reconciliar as forças que se opõem ao sistema e derrotar ou refutar todo protesto feito em nome das perspectivas históricas de libertação do trabalho árduo e da dominação. [...] integração dos opostos, que é tanto o resultado quanto o pré-requisito dessa realização (MARCUSE, 2015, p. 33).

Por isso, o uso amplo de técnicas matemáticas, estatísticas e de gestão em uma tentativa de aproximar a educação das ciências *duras*, quantitativas. Educar já não implicaria mais em escolhas (que estariam sujeitas ao viés político), mas somente em gerir. É o que leva Lady Lina Traldi a defender, em linguagem da gestão industrial, “planejamento e organização dos recursos necessários como ‘entradas’ (inputs), a fim de atender e desenvolver plenamente no planejamento curricular, as necessidades levantadas” (*Educação* 23, 1977, p. 23).

A técnica, antes vista como um meio transforma-se nesse processo em um fim por si mesmo. “Os direitos e liberdades que eram os fatores vitais nas origens e nos estágios iniciais da sociedade industrial se renderam ao estágio superior dessa mesma sociedade; [...] A realização cancela as premissas” (MARCUSE, 2015, p. 41). A sociedade industrial (ou até pós-industrial) desenvolvida geraria, através de um progresso técnico, uma via única de compreender a vida, eliminando qualquer possibilidade de oposição e alternativas (por isso Marcuse a denomina *unidimensional*). As oposições de classe – mas de fato os conflitos de modo geral – estariam assim ofuscados e os divergentes unidos em prol de um suposto progresso.

Para Marcuse essa eliminação de conflitos está atrelada ao discurso do operacional, do prático, do funcional. Eliminam-se assim os conceitos abstratos (que para ele estavam presentes inclusive em pensadores conservadores de antes, como Burke e Tocqueville). O resultado é um hiper-pragmatismo em que deixa de haver um conceito ideal, restando somente o real, que se torna aparentemente o único possível.

Neste universo comportamental, palavras e conceitos tendem a coincidir, ou melhor, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. O primeiro não tem outro conteúdo do que aquele designado pela palavra no uso publicizado e padronizado, e espera-se que a palavra não tenha nenhuma outra resposta além do comportamento (reação) publicizado e padronizado (MARCUSE, 2015, p. 109).

Ao definirem-se conceitos sem abstração, mas somente a partir do real existente, elimina-se a possibilidade de questionar uma diferença entre o real existente e o conceito ideal (pois o real inevitavelmente se aproximará do conceito, uma vez que este foi estabelecido como espelho do



próprio real). “Proclamando a realidade social existente como sua própria norma, essa sociologia fortalece nos indivíduos a ‘fé infiel’ na realidade de que são vítimas” (MARCUSE, 2015, p. 134).

A realidade é assim, a única possibilidade considerada viável, diante do descarte de todas as demais como sendo *fora da realidade* (o que é evidente, afinal para transformar a realidade é preciso pensar em uma alternativa diferente do existente).

Muitos dos conceitos mais seriamente perturbadores estão sendo ‘eliminados’, ao se mostrar que não se pode dar nenhuma explicação adequada deles em termos operacionais ou comportamentais. O ataque radical empirista [...] fornece então, a justificativa metodológica para o desmerecimento do espírito (*mind*) realizado pelos intelectuais – um positivismo que, em sua negação dos elementos transcendentais da Razão, forma a contraparte acadêmica do comportamento requerido socialmente (MARCUSE, 2015, p. 51).

A educação não poderia ter assim nenhum papel de transformação social, mas somente de ajuste e adaptação, afinal “Os problemas são resolvidos, não por meio de novas informações, mas rearranjando o que nós já sabemos” (MARCUSE, 2015, p. 179). Não há espaço, na racionalidade técnica, segundo Marcuse, para uma verdadeira imaginação social. Por isso, há um incentivo na revista *Educação* para um ensino *científico* e o próprio saber pedagógico como ciência.

Outra questão muito presente na revista é a instrução a respeito do uso de novas tecnologias. Definindo-se como uma educação a serviço do progresso técnico, a tecnologia deveria ser utilizada em sala de aula, como demonstram, por exemplo, dois artigos da edição 4 (1972), de títulos “O papel do planetário na educação” e “O desafio da teleducação”. De modo geral, o que se verifica a respeito dessa temática é a tentativa de inserir na escola os recentes desenvolvimentos dos meios de comunicação (notadamente a TV) que se massificaram no Brasil justamente nessa época. É notável que esses mesmos meios também tenham sido bastante utilizados pelos movimentos de resistência à ditadura (com destaque para os artistas). Ainda que não sejam explicitamente citados dessa forma, é possível inferir um esforço por parte da revista *Educação* de desviar esses meios para fins que considera mais adequados. Por isso, artigos como “Educação e meios de comunicação”, de Wilme Jamile Jorge (*Educação* 9, 1973) ou “TV educativa: questão de gramática”, de Climério Ferreira, que afirma que “Um fato, porém, é indiscutível: a educação não poderia marginalizar-se do progresso tecnológico, a ponto de desconhecer as conquistas humanas no campo” (*Educação* 13, 1974, p. 5). O uso da tecnologia é, nessa perspectiva, um sinal do desenvolvimento e ao mesmo tempo um meio de alcançá-lo, “com toda a sua linha de trabalho voltada para a perspectiva de *educação para o desenvolvimento...*” (*Educação* 12, 1974, p. 35).



Essa interpretação fornece uma via de análise que permite compreender a ideologia do progresso técnico como uma forma talvez mais sutil (e possivelmente mais eficiente) e complementar da ditadura atingir seus objetivos do que as formas tradicionais (prisões, torturas, perseguições, etc.) de repressão direta, que evidentemente não cessaram de existir.

Portanto, a concepção de educação defendida pela revista seria supostamente melhor que outras concepções pelo critério da modernidade em relação ao atraso. A visão de um progresso linear levaria a conclusão de que essa concepção de educação seria a única possível – formando assim um pensamento unidimensional.

### **A revista *Educação* e a vertente patriótico-conservadora**

Conforme já analisado a vertente tecnicista da educação prepondera na revista. Ainda assim a vertente patriótico-conservadora de educação também se faz presente, mesmo que marginalmente, como em artigo sobre o ensino de Educação Física, que afirma que esta deve ser “a moral em ação” (*Educação* 1, 1971, p. 54). Em especial, essa vertente aparece em artigos sobre a Educação Moral e Cívica, o principal símbolo dessa concepção – e que recebeu uma edição especial da revista dedicada ao tema (número 27, abril-setembro de 1978) - como um assinado por Luiz Antonio Alves, de título “CNMC [comissão nacional de moral e civismo]: Em defesa do humanismo”, em que se mostra mais reticente em relação à visão de progresso da vertente tecnicista: “Se a Comissão tem o cuidado de visualizar os perigos do progresso, não deixa de aceitá-lo, dentro de certas condições” (*Educação* 10, 1973, p. 108). Outro exemplo está em entrevista com Humberto Grande (professor da UFPR) voltado a Educação Moral e Cívica.

Analisamos cuidadosamente essas filosofias, e principalmente as de orientação materialista, marxista e existencialista, concluindo que as soluções do problema ético por elas apresentadas não satisfazem e fracassaram nos seus objetivos de negar a espiritualidade. Nesta época de subversão dos valores, é preciso reafirmar o princípio da moral e o sentido da transcendência através da ideia de um Bem absoluto. Por isso, relacionamos numa unidade indissociável o ensino religioso, moral e cívico. A cultura verdadeira é constituída de valores eternos e absolutos, razão pela qual não subordinamos a Educação Moral e Cívica a filosofias éticas da moda. A nossa moral é cristã e respeita a dignidade humana. A fundamentação filosófica da disciplina estudada baseia-se nos valores espirituais e morais da cultura ocidental. (*Educação* 2, 1971, p. 67)

Outro caso está na edição 5 (1972), em artigo de Carlos Juliano Pastorino em defesa do ensino de Latim nas escolas, no qual critica o aspecto utilitarista da educação do momento. Tal proposta provavelmente seria prontamente rechaçada pela educação tecnicista e não faz muito sentido dentro da concepção da *Teoria do Capital Humano*. Ainda assim se faz presente na revista. Da mesma forma, a noção de Estudos Sociais defendida por Maria Onolita Peixoto (1973) na



edição 7 também não se enquadra na concepção majoritária da revista: “Estudos Sociais constituem uma área de ensino essencialmente nacionalista. Sob ela repousa a responsabilidade precípua de formar o cidadão que a sociedade espera em quem a nação possa confiar” (PEIXOTO, 1973, p.99).

Um caso bastante interessante para compreender-se o raciocínio da concepção patriótico-conservadora está na edição 4, de 1972, em longa descrição de um processo movido por pais de alunos Testemunhas de Jeová de São Paulo solicitando dispensa de aulas ou eventos da escola em que houvesse culto à bandeira ou outros símbolos nacionais, por motivos religiosos.

Para além do conflito (que conclui que as crianças não deveriam ser punidas pela recusa de cultuar a bandeira – pois o respeito aos seus pais seria um valor positivo -, mas os pais deveriam ser obrigados a assinar um termo concordando com os cultos cívicos), é possível observar a presença de três postulados da vertente patriótico-conservadora: o respeito e culto aos símbolos da pátria; a importância dada à religiosidade (não explicitamente cristã, mas de fato sendo) como parte integrante do cidadão esperado; e também o destaque dado ao respeito à autoridade paterna.

A importância da religiosidade (geralmente se referindo a uma religiosidade cristã, quando não especificamente católica) também aparece em alguns momentos, como no artigo “Religiosidade nos jovens goianos” de Victoriano Baquero Miguel (1977). Este afirma que

sem maiores dificuldades aceitamos a proposição sociológica de que ‘o homem é um ser social’. Com o mesmo direito devemos aceitar a proposição psicológica de que ‘o homem é um ser religioso’ [...] Os jovens religiosamente insatisfeitos tornam-se ateus e indiferentes, porém manifestam sintomas de inadaptação psicológica e têm mais problemas do que os jovens religiosamente bem adaptados (*Educação* 29, 1977, p. 87).

Ao final, conclui com “a necessidade de uma maior e melhor educação e formação religiosa dos nossos jovens para que continuem a ser normais e semelhantes aos jovens de outros países, sinal de normalidade psicológica” (*Educação* 29, 1977, p. 92). A religiosidade é, portanto, naturalizada e associada à sanidade mental.

As menções a religião, são, contudo, pouco frequentes de modo geral, com exceção dos raros artigos assinados por políticos ligados ao regime.

Na edição 27 (1978), o artigo “Objetivos da OSPB”, de Adolpho de Paula Couto, exprime com muita precisão a forma como, nos momentos em que aparece, é pensada a vertente patriótico-conservadora na revista *Educação*.



Essas considerações são de suma importância quando se atenta para o processo revolucionário de inspiração comunista, denominado de ‘guerra revolucionária’ ou ‘guerra política’, entre cujas técnicas, empregadas na destruição das sociedades ocidentais, estão aquelas que se empenham na desmoralização das respectivas instituições sociais e políticas, bem como da autoridade em geral. Tais técnicas são largamente empregadas no meio da juventude, com apoio dos meios de comunicação, alguns deles consciente ou inconscientemente empenhados em verdadeira emulação no sentido da degradação dos valores morais.

Ora, se a censura, apesar dos protestos que contra ela frequentemente se ouvem, partidos de alguns círculos, não consegue sustar os efeitos da guerra política no sentido de desmoralizar as instituições do mundo livre, maior relevo ainda assume a Educação, no sentido de procurar imunizar as novas gerações contra o hábil e solerte trabalho de conquista das mentes, que ela empreende através das técnicas de desmoralização e de impregnação psicológica [...] a OSPB, como a EMC, exige, para não ser contraproducente, uma rigorosa seleção dos professores, a qual deve abranger o campo ideológico [...] é maiúscula a sua importância na segurança interna, permitindo habilitar os jovens para enfrentar as técnicas subversivas que visam a conquistar-lhes as mentes [...] a sua eventual falência, por isso mesmo, terá efeitos altamente negativos na implantação da segurança interna, aumentando a eventual necessidade de medidas repressivas. (*Educação* 27, 1978, pp. 16-17)

Aqui está um dos poucos momentos em que a revista *Educação* adota um tom mais alarmista em relação à *subversão*. Porém, diante das limitações dos métodos repressivos (no caso a censura), o sistema de ensino surge como um mecanismo mais propositivo.

No entanto, ainda que os artigos de forte teor patriótico-conservador chamem bastante atenção, não são estes que ditam o teor da revista – e mesmo quando aparecem é com um viés mais propositivo (dentro da concepção de *positividade do poder*) do que repressivo. A abordagem tecnicista está presente não só em maior quantidade de artigos, mas transpassa a visão em artigos não relacionados diretamente a um desses temas. A própria existência de uma edição (n. 27) da revista voltada especificamente para o tema da EMC demonstra que, se por um lado a vertente patriótico-conservadora se fazia presente também no grupo editorial da revista, por outro demonstra certo isolamento, afinal, se fosse preponderante não haveria necessidade de uma edição voltada exclusivamente ao tema – e de fato o tema é pouco comum nas demais edições.

Nos casos aqui analisados a revista *Educação* fala mais pelos seus silêncios do que pelo discurso direto. A ditadura civil-militar não poderia se limitar a repressão da oposição, ainda que essa prática fosse recorrente. Era também preciso produzir o consentimento e a concordância (ROLLEMBERG e QUADRAT, 2010). É nesse aspecto que se destaca a revista *Educação*. O tema da repressão é praticamente ausente. Não há relatos de prisões ou ameaças de qualquer tipo de punição àqueles que não seguissem a doutrina do regime – o que na prática ocorria. Parece haver uma preocupação da revista em não adentrar nesses temas. Mesmo críticas a quem



discordasse das políticas educacionais eram raras; a postura era de, ao não mencioná-las, negar sua existência. Nesse caso, a revista transmite mais pelos seus silêncios do que pelo conteúdo em si, destacando-se as posturas que os educadores deveriam adotar, e deixando o tom repressivo para os porões dos aparelhos de segurança. Não há, nem mesmo nos artigos de teor mais conservador, um tom repressivo nem mesmo orientações para os professores em relação a comportamentos, práticas e conteúdos que deveriam ser combatidos ou evitados. A revista não proíbe nem rejeita o que não deve ser feito, mas explica o que deve ser feito. Portanto, a revista *Educação* tinha como objetivo mais orientar do que reprimir. Essa conclusão dialoga com a concepção de poder *positivo* (em que positividade não está associada a algo bom, mas com produção), desenvolvida por Michel Foucault.

No caso da ditadura, entendo a construção de representações da prática pedagógica como parte dessa *positividade do poder*. O regime detinha o uso da força, e fazia uso desta. Porém, sabendo ser este recurso um inibidor do consentimento social quando utilizado de forma generalizada, a ditadura complementava o uso da força bruta (e a ameaça de usá-la) com a inculcação de seus ideais. Impondo-se certas concepções à população, o meio da força bruta seria ao mesmo tempo legitimado e em certa medida evitado. A revista *Educação* poderia cumprir esse papel. Divulgando as ideias e realizações do MEC para a categoria docente, facilitaria o trabalho de torná-la dócil, obediente e produtiva em relação aos objetivos da ditadura, podendo deixar o uso da força bruta somente para casos específicos e evitando o desgaste do regime.

### **Considerações finais**

A análise da revista *Educação* permite apontar algumas conclusões acerca das concepções de educação da ditadura civil-militar e seus meios de difusão.

Como já seria de se esperar, a revista tem como principal finalidade a divulgação das ideias e ações educacionais do Estado, destacando-se nesse aspecto as reformas do ensino, em especial a de 1º e 2º graus, de 1971, provável motivação para o início da publicação da revista.

No entanto, por promoverem modificações profundas na organização escolar, as reformas não precisavam somente ser divulgadas, mas o público, principalmente profissionais da educação, instruído sobre a implementação delas. Dessa forma, a revista *Educação* não pretendia somente versar sobre educação, mas ser ela também educativa. Todavia, seguindo o modelo autoritário do regime, essa educação não era dialógica, mas, tal como as reformas, efetuada de cima para baixo, ou seja, o professorado era visto como uma categoria a ser instruída e treinada.





Seus próprios saberes foram ignorados e considerados ultrapassados, cabendo a eles capacitar-se (tal como deveriam capacitar seus alunos), sobre as inovações trazidas pelo regime.

De forma análoga, a visão sobre a sociedade e a população brasileiras era semelhante: passiva e devendo absorver a modernização trazida pelo regime pós-1964. Foi possível observar, através da análise da revista, que a visão que a ditadura trazia para a sociedade era de um desenvolvimento acelerado. O Estado e suas elites dirigentes, entretanto, estariam mais adiantados nesse processo se comparado ao povo. Assim, caberia ao Estado liderar o desenvolvimento e puxar o povo atrás de si.

Também foi possível observar que diversas concepções de educação escolar circulavam simultaneamente pela sociedade. Duas delas tinham mais força dentro da ditadura civil-militar (ainda que outras por vezes pudessem ganhar espaço nas negociações por consentimento por parte do regime): a educação patriótico-conservadora e a tecnicista.

Ainda que ambas se fizessem presente havia uma clara preponderância da vertente tecnicista. Esta se caracteriza como voltada para a transmissão de competências práticas e intimamente ligadas ao mercado de trabalho. Uma característica importante dessa vertente é sua incorporação da Teoria do Capital Humano. Segundo essa visão, a educação é um investimento do Estado e de entidades particulares (inclusive as próprias pessoas) voltado, por sua vez, para gerar mais capital. O investimento estatal em educação é, sob essa ótica, não uma conquista cidadã apesar do capitalismo, mas capturada pelo próprio sistema na perspectiva neoliberal que começa a se formar nessa época. Tomado como capital, o incremento nos alunos não tem qualquer finalidade cidadã, mas é voltado para a reprodução de capital.

É por isso que a vertente tecnicista da educação vai propor uma massificação da escolarização como ocorreu na ditadura civil-militar brasileira, mas com vínculos estreitos com o mercado de trabalho. O grande objetivo da educação seria obter uma mão-de-obra mais qualificada que alavancasse o desenvolvimento – dialogando com a noção do povo atrasado que precisa que o Estado (mais adiantado) o desenvolva.

As menções à vertente mais conservadora da educação não são poucas, mas não configuram a tônica principal da revista. Por vezes podem chamar mais a atenção do leitor da atualidade, mas isso se deve justamente ao fato da educação tecnicista ter se consolidado como a principal forma de pensar a educação ainda hoje em dia – assim, a educação patriótico-conservadora soa mais peculiar, enquanto a educação tecnicista pode passar despercebida justamente por ser *normal*, naturalizada.



Essa naturalização da educação tecnicista talvez se mostre o aspecto mais interessante dessa análise. Dentro dos estudos sobre a ditadura civil-militar é comum encontrar, na documentação produzida pelo próprio regime, a preocupação com a segurança nacional e o combate (repressão) à chamada subversão. Também na educação escolar foi possível demonstrar a existência desse aparato repressivo, por exemplo, na *Operação Pequeno Príncipe* (ABREU, 2015). Na revista *Educação*, contudo, esse aspecto é praticamente ausente. Termos como *subversão*, *ameaça comunista*, *comunismo internacional* ou *marxismo*, comuns nos discursos dos aparelhos de segurança, são muito raros, quando não ausentes, ao longo das 41 edições da revista. Como discutido, os silêncios podem ser mais reveladores do que aquilo que a revista repete a exaustão.

A revista não indica alvos a serem combatidos ou posturas proibidas ou evitadas, mas instrui; não reprime, mas sujeita. A partir das revistas e tendo em mente as noções de *positividade de poder* de Michel Foucault e de *unidimensionalidade* de Herbert Marcuse, a revista *Educação* procura formar um saber que seja verdadeiro e que se constitua na norma a ser seguida na prática pedagógica.

A construção dessa norma, porém, não ocorre através de algum tipo de debate ou disputa política com outras correntes educativas – o que não é uma surpresa tratando-se de uma ditadura. Porém, o que é mais interessante no caso aqui discutido é que a educação tecnicista também não é apresentada como a melhor opção em contraposição ao subversivo, o seguro contraposto ao ameaçador. O par de opostos mais de acordo com o teor da revista seria moderno/atrasado. A educação tecnicista é apresentada como o progresso natural do estágio de desenvolvimento daquele momento, como o meio modernizador desejado. A educação inseria-se, portanto, dentro de uma noção de progresso.

Especialmente na primeira metade da década de 1970 o entusiasmo derivado do chamado *milagre econômico*, tornava o discurso (pois na prática o *milagre* também provocou desigualdades e endividamento) do desenvolvimento e do moderno um argumento legitimador muito poderoso e de ampla aceitação social. A proposta de ensino da ditadura na sua vertente tecnicista se apresentaria, dessa forma, como mais moderna, científica e adequada ao desenvolvimento.

Quando, a partir do final da década de 1970, o *milagre econômico* se esvai o ideal de modernização, desenvolvimento e educação tecnicista já se cristalizara, podendo exercer influência para além do contexto que o criou e, mesmo não apresentando os resultados esperados, se mostrava como a única opção possível. Gerou-se assim justamente o processo discutido através da obra de Marcuse. Por ser supostamente moderna e científica, a concepção de



educação da ditadura não se colocava como uma dentre outras alternativas, mas a única possível, naturalizando-se. Se ela fracassava, a solução estaria no seu aprimoramento e nunca na substituição por outro modelo de pensar o ensino escolar.

Produzindo verdades em paralelo à repressão às outras verdades, a ditadura procurou minar a capacidade de pensar em outras possibilidades. Tornando o existente em natural – não uma natureza a-histórica, mas uma necessidade do progresso –, torna-se muito difícil imaginar alternativas. A revista *Educação* participa assim de um processo de *unidimensionalização* (nos termos de Marcuse) das concepções de educação.

Somente com o fim da ditadura civil-militar outras concepções conseguiriam ganhar algum espaço no âmbito das políticas oficiais (SAVIANI, 2013). No entanto, um ensino eminentemente tecnicista e voltado para a aquisição de competências valorizadas no mercado de trabalho ainda prepondera desde então, demonstrando que este viés se faz presente também em regimes formalmente democráticos. Em um momento atual no qual movimentos conservadores acusam a existência de *doutrinações ideológicas* nas escolas brasileiras, como se fosse possível – e mesmo que fosse, desejável – uma educação neutra e imparcial, ao mesmo tempo em que projetos, inclusive governamentais no âmbito de reformas de ensino e currículo, pretendem direcionar a escola cada vez mais em uma trajetória que privilegie o saber dito *técnico* e a formação voltada para o mercado de trabalho reforça-se a importância de compreender a emergência do discurso de uma educação escolar pretensamente neutra, científica e racional entendida por seus proponentes como sinônimo de modernização e desenvolvimento no Brasil. Historicizando – e ao fazê-lo, desnaturalizando – esse processo abre-se a possibilidade de questionar esse modelo e de propor alternativas.

#### **Referências:**

#### **Fontes:**

*Revista Educação*, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1971-1984, 41 edições.

#### **Bibliografia:**

ABREU, José dos Santos de. **Operação Pequeno Príncipe: a ação da polícia política no combate à doutrinação comunista nas pré-escolas Oficina e Oca - Curitiba, 1978.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curso de Pós-Graduação em História. Curitiba, 2015.



- ALVAREZ, Maria Ximena. **O discurso dos militares para uma ‘democracia sem conflitos’: Uruguai em ditadura e sua fundação discursiva (1973-1985)**. 173 f. Dissertação (mestrado em História). UFPR, Curitiba, 2006.
- CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**. n. 11, v.5, 1991.
- CUNHA, Luiz Antonio. O Legado da Ditadura para a Educação Brasileira. **Educação e Sociedade**. v. 35, n. 127, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 13ª edição, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M. F. **Educação na ditadura civil-militar: políticas ideárias e práticas (Paraná 1964-1985)**. Curitiba: Editora UFPR, 2012.
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MARCUSE, Herbert. **O Homem Unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo: EDIPRO, 2015.
- MARTINEZ, Sílvia Alice; PORTO, Cintia Gomes Pimentel. A Imprensa Periódica como fonte para o estudo das representações sociais sobre a professora primária e a profissão docente no contexto do Norte fluminense (RJ) na primeira metade do século XX. **VI Seminário da REDESTRADO**. 2006.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014
- QUEIRÓS, Vanessa. **Instituto de Educação do Paraná: Apropriações e Representações no currículo de 1º grau, a partir da lei 5692/71**. 2014. 205 f. Dissertação (mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2014.
- REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e Democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- REVAH, Daniel; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A Revista Educação como estratégia de implementação das políticas educacionais do regime militar na década de 1970. **Simpósio brasileiro de História da Educação**. 2013.
- ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha (orgs). **A Construção Social dos Regimes autoritários: Brasil e América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SKIDMORE, Thomas. **Brasil: De Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- VALÉRIO, Telma Faltz. **A Reforma do 2o grau pela lei 5692/71 no Paraná: Representações do processo**. 2007. 122 f. Dissertação (mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2007